U.PORTO

MESTRADO
ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.° CICLO DO ENSINO BASICO E NO ENSINO SECUNDARIO

O Jogo da Composição:
O que se aprende com a expressão pessoal do aluno no ensino artístico-profissionalizante.

Francisca Sá

M

2026

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, com a ajuda da Professora Orientadora Angélica Monteiro e o Professor Cooperante João Tiago Fernandes.

RESUMO

Neste trabalho explora-se a pergunta: O que é a escolha do lugar de uma personagem numa composição gráfica pode dizer sobre quem a criou? Para poder responder a esta questão passa-se por uma contextualização da experiência de estágio da investigadora enquanto estagiária na escola da Árvore, no curso de Animação 2D e 3D. Passa-se por uma contextualização histórica do local onde a escola se encontra, as suas particularidades como estabelecimento de ensino artístico-profissionalizante, a utilização de módulos enquanto escola profissional e a sua oferta formativa; passa-se também por uma descrição do espaço que a escola ocupa e como a comunidade escolar nela habita. Após esta descrição, o tempo de estágio é descrito através do registo de experiências que apoiam a caracterização do local de estágio e da sua constituição, do seu ambiente; aplica-se uma lente crítica a estas observações assente nas ideias de educação democrática e inclusiva. Nesta via de observação e crítica, é desenvolvida uma unidade didática com o objetivo de poder tirar algumas conclusões sobre a expressão pessoal dos alunos e o seu contexto social e físico através dos seus trabalhos e procedimentos durante o trabalho. É feita uma fase diagnóstica anterior ao trabalho, em que se avalia o saber técnico, criatividade e expressão, os procedimentos durante os três dias em que a unidade decorre são gravados e posteriormente observados; Numa fase final os alunos dão a sua apreciação sobre a dificuldade do exercício e o desempenho durante este. Após esta fase alguns alunos são selecionados para serem entrevistados, onde oferecem a sua perspetiva sobre o trabalho que fizeram, o seu trabalho artístico pessoal e o seu contexto social. Finalmente, em reflexão, pode-se aferir que os trabalhos dos alunos revelam não só alguns traços pessoais sobre o aluno e sobre como este retém a informação dada durante a unidade, mas também revela traços de quem ensina. A informação retirada da observação cuidada do trabalho de um aluno nesta condição não é conclusiva: é, ao invés disso, uma oportunidade para o diálogo que ocorre entre aluno e docente.

ÌNDICE

Resumo 3

O Jogo da Composição 5

O que se aprende com a expressão pessoal do aluno no ensino artístico-profissionalizante. 5

1_ INTRODUÇÃO 5

2_ A ÁRVORE 6

2.1 A Escola 6

2.2 Os Professores 8

3_ A Experiência 11

4_ **Unidade Didática: Estudos sobre Composição Visual** 23

4.1 **Conceitos iniciais** 23

4.2 Faseando a Unidade 25

4.3 Preparação e Materiais Didáticos 27

4.4 A Aula 28

4.5 Posteriormente 29

4.6 Conversas com os alunos: Contextualizando as suas composições. 32

5_Reflexão 41

Pós-Análise e Reflexão nos resultados dos alunos entrevistados**Error! Bookmark not defined.**

Bibliografia e Referências ..... **Error! Bookmark not defined.**

Referências 45

Apêndices 47

Apêndice 1: Diários 47

2025 47

Apêndice 2- Unidade Didática 59

2.1- Material Didático 59

Formulários ..... **Error! Bookmark not defined.**

Entregas ..... **Error! Bookmark not defined.**

Entrevistas 68

O JOGO DA COMPOSIÇÃO

O que se aprende com a expressão pessoal do aluno no ensino artístico-profissionalizante.

1_INTRODUÇÃO

Pensemos na arte como comunicação, como troca de ideias, como um abrir de conversa. Quem, como artista, até como leigo, não interpretou o trabalho de Francisco Goya e viu nele traços de alguém que sofria? O trabalho deste artista então, em princípio, refletiu o seu bem-estar, o seu lugar na vida; o contexto onde este trabalho se encontrava também nos pode dar pistas sobre a maneira como o artista se posicionava em relação à sua obra: as Pinturas Negras são pinturas que foram concebidas no muro da casa de Goya. Será que o pintor alguma vez esperava, ou teria intenções de partilhar este trabalho? Se estavam na sua casa, na sua suposta privacidade, será que mostram as intenções mais puras do artista, ou algo que ele quereria guardar segredo? Ao observarmos estes trabalhos, podemos retirar alguma informação sobre o artista que os pintou e o contexto em que se inseria?

Durante este trabalho a questão surge, na esperança da criação de oportunidades para uma educação democrática com base no diálogo entre alunos. Será que por via dos trabalhos criativos dos alunos, o docente consegue encontrar correlações com o lugar de fala de cada um e assim consegue também modificar os exercícios que desenvolve, de maneira abrir um diálogo, a captar a atenção do aluno ou a passar melhor a informação necessária?

Este trabalho aborda, através dos vários capítulos, da experiência que tive enquanto estagiária do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário (MEAV) na Escola Artística e Profissional Árvore e a unidade didática que foi desenvolvida no âmbito do curso de Animação 2D e 3D, nos módulos de Animação Digital e Representação Gráfica.

Durante este texto, o conceito de posicionamento é utilizado de maneira metafórica e literal, como um ponto de vista versus um assunto, como um assumir de uma posição em espaço físico; evitando-se a carga do conceito de posicionamento de mercado (Crain & Ries, 2016). A utilização deste conceito, do defrontar de pontos de vista, materializa-se nos trabalhos dos alunos, na maneira como os professores e a investigadora age, e, assim sendo, fez-se a decisão de acoplar esta ideia á ideia de tabuleiro ou campo de jogo, em que cada sujeito ou jogador toma decisões e move-se para algum objetivo.

Este texto então passa por várias partes, a primeira sendo a explicitação do "campo de jogo": uma breve contextualização histórica e descritiva do local, seguido por algumas experiências que fomentaram ou ocorreram durante, anteriormente ou posteriormente à unidade didática; logo a seguir a descrição desta unidade, a metodologia e os seus resultados, finalizando numa conclusão e reflexão nestes.

Pretende-se com este trabalho encontrar então alguma ligação entre as escolhas que os alunos fazem ao colocar as personagens na sua composição visual e o contexto pessoal destes, inclusive a maneira como se posicionam para com o seu trabalho, assumindo os seus

movimentos e ações como sendo intencionais e determinados pelos seus contextos pessoais, interpessoais, espaciais e culturais.

2_ A ÁRVORE

2.1 A Escola

A Árvore, tal como o nome sugere, é constituída por um conjunto de edifícios no centro do Porto, perto do tribunal da Justiça. (Árvore Escola Artística e Profissional, 2026) A sua localização, enraizada profundamente neste local e no quotidiano cultural do Porto, providência a esta escola, estabelecida desde 1982, um ambiente que combina o antigo e o moderno, tal como a cidade do Porto em si.

No seu website, a Árvore determina as suas bases teóricas: que nasceu como forma de resistência à ditadura, cuja visão é moldada pela Bauhaus, pelas escolas Steiner-Waldorf e pelo pedagogismo de António Sérgio. Afirma também que tem um carácter humanista: e, se seguirmos a sua lógica de acordo com o que está descrito anteriormente, podemos dizer que a escola profissional Árvore segue este princípio de ensino holístico, tendo em conta as várias características de cada aluno, o que coere com as ideias de António Sérgio sobre a preparação do individuo para este ser autónomo e membro de uma sociedade que coopera, enquanto um todo que trabalha, para o seu desenvolvimento político e criativo. (Príncipe, 2023) Assim a Árvore reforça a sua posição como escola profissional, que visa a formação de profissionais para com fins de 'dar resposta às necessidades das indústrias criativas. ' (Árvore Escola Artística e Profissional, 2026)

Ao mesmo tempo, a escola Árvore é uma Escola Associada da UNESCO. (Comissão Nacional da Unesco, 2026) A escola reforça os princípios que são representados pela UNESCO, princípios estes que são descritos nos 'Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas' (Nações Unidas, 2026) e tentam englobar estes conceitos nos planeamentos de projetos realizados durante o ano letivo. De novo, tal como a escola se propôs a fazer acima, as escolas da UNESCO têm em vista um ensino holístico e humanista, o que se alinha com os perceptos já definidos.

A UNESCO não é a única fonte de financiamento da escola: De acordo com o projeto educativo da escola, "A Escola Árvore é financiada por fundos públicos (Orçamento de Estado e Fundo Social Europeu) (...)." (Árvore Escola Artística e Profissional , 2026). Neste projeto educativo mencionam também que a criação de turmas é condicionada pelas regras impostas pela União Europeia e pelo Ministério da Educação, e consequentemente "pela ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) em conformidade com o SANQ (Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação) bem como pelo financiamento disponível no âmbito do POCH." (Programa Operacional do Capital Humano).” (Árvore Escola Artística e Profissional, 2026)

Logo se nota esta preocupação com a empregabilidade dos alunos. Nos seus dispersos edifícios, um deles contém um Centro Qualifica: A Árvore tem preocupações em formar pessoas qualificadas, e isso também inclui o ensino de adultos e a criação de atividades letivas de curta duração entre outras vertentes.

A oferta formativa inclui os cursos de Animação 2D e 3D, Comunicação e Produção de Moda, Desenho Digital 3D, Design de Comunicação Gráfica, Design de Equipamento / Produto, Design de Moda e Multimédia. Estes cursos equipam os alunos não só para poderem trabalhar na indústria, mas como cursos profissionais providenciam uma certificação que funciona não só como equivalência escolar e diploma profissional. Este diploma é graduado a nível IV de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações.

Com estas qualificações, o aluno é livre de escolher como o seu percurso continua ou não: O Projeto Educativo contém dados sobre o desemprego dos seus alunos após estes saírem da escola.: " apenas 21% (inferior à taxa de desemprego jovem), uma taxa de prosseguimento de estudos de 46% e uma taxa de emprego de 33%. " (Árvore Escola Artística e Profissional, 2026, p. 7) e as autoavaliações que os alunos providenciaram neste mesmo documento chamam à atenção esta ideia de prosseguir os estudos, o que criou na escola uma necessidade de mudar de panorama no futuro.

A Árvore cria os planos de estudo dos seus cursos de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações: As disciplinas contêm UFCDs, Unidades de Formação de Curta Duração, que providenciam aos alunos uma quantidade fixa de créditos. A estrutura curricular de cada curso é similar no geral: um tronco para a vertente Sociocultural, outro para a vertente Científica e outro com as disciplinas técnicas, incluíndo sempre um estágio profissional de 600 horas e culminando na PAP, a Prova de Aptidão Profissional. (Árvore Escola Artística e Profissional , 2026)A cada ano os alunos têm um projeto análogo à PAP para os preparar para o terceiro ano onde terão que o fazer.

Estas unidades, ou módulos, como se denominam de maneira casual, são o sumo das disciplinas técnicas; ao contrário de uma escola do ensino regular, as avaliações destas disciplinas ocorrem por cada módulo em vez de serem por período.



PLANIFICAÇÃO MODULAR ANUAL

Curso Profissional: Animação 2D e 3D — 2.º Ano

Área: Técnica, Tecnológica e Prática

Disciplina: Animação Digital (100 horas - 3 horas semanais)

N.º do módulo/ UFCD	Conteúdos programáticos	Aprendizagens essenciais	Ações estratégicas de ensino/Atividades	Critérios de avaliação	Horas/Tempos Letivos
9614	ANIMAÇÃO DIGITAL 3D - MODELAÇÃO				
	• Espaço 3D o Conceito de espaço e sistema de coordenadas o Primitivas geométricas e componentes de um objeto o Visão geral sobre escultura digital • Tipos de polígonos o Tris o Quads o Ngons • Noções sobre normais e topologia • Tipos de geometria o Poligonal	• Identificar os tipos de geometria e os seus componentes. • Aplicar as principais operações de modelação. • Realizar modelação de objetos 3D.	• Aulas expositivas e exemplificativas • Estudo de casos concretos • Exercícios práticos • Textos de apoio • Visitas de estudo • Projetos interdisciplinares	• Exercícios realizados em contexto de sala de aula (40% nota final) • Teste prático (30% nota final) • Assiduidade, evolução, empenho e respeito pelos prazos (25% nota final) • Autoavaliação (5% nota final)	50 Horas (100 Tempos) - 10% de Faltas = 5 horas (10 tempos) - 25% de faltas = 12 horas e 30 minutos (25 tempos) - 60% de faltas = 30 horas (60 tempos)

Figura 1: Excerto de documento de Planificação Modular Anual, disponibilizado pelo professor cooperante.

O ensino a partir dos módulos, tal como a estrutura física da Árvore, é não-convencional. Consoante as minhas observações, o docente fica o tempo que achar pertinente (ou o que lhe for permitido) durante uma ou outra parte do módulo, consoante a necessidade ou as características dos alunos. Adotando este ideal, passei a maior parte do meu tempo de observação na Árvore no edifício amarelo, a "cooperativa", como era chamado regularmente entre os alunos e docentes. Este edifício é onde se encontra o Centro Qualifica, pelo qual passava quase diariamente quando entrava para a sala de aula onde ocorriam as disciplinas que ministrava o professor cooperante. Existia mais que uma entrada: por cima desta sala encontra-se o museu da cooperativa, através do qual se pode aceder também a um café que não está aliado com a escola. Ao descer as escadas quando se sai do museu, à direita, uma porta para a Sala A, de animação, em frente, duas entradas: uma para as oficinas de cerâmica e outra para as de serigrafia. Docentes, técnicos e alunos passavam com facilidade entre estas portas, frequentando o espaço para trabalhar nos seus projetos: não era frequente encontrar alunos de outros cursos nestes corredores e

espaços apertados. O Curso de Animação 2D e 3D encontrava-se maioritariamente presente neste edifício, mas também eles se dispersavam para edifícios diferentes, alguns não muito diferentes de um bloco de apartamentos, para terem aulas da vertente Sociocultural ou Científica, como Português, História, Matemática. A grande massa de alunos ocupa o edifício principal, no entanto, onde almoça, recorre a serviços técnicos, requisita materiais também tem aulas.

A sala A é um espaço fechado e com teto alto, com janelas pequenas perto deste. Frequentemente inunda com a chuva e aquece com o verão, mas a parede, sendo de pedra, ajuda a isolar o interior. Muitos alunos se queixam do frio, e existe um aquecedor para o efeito de os manter confortáveis.

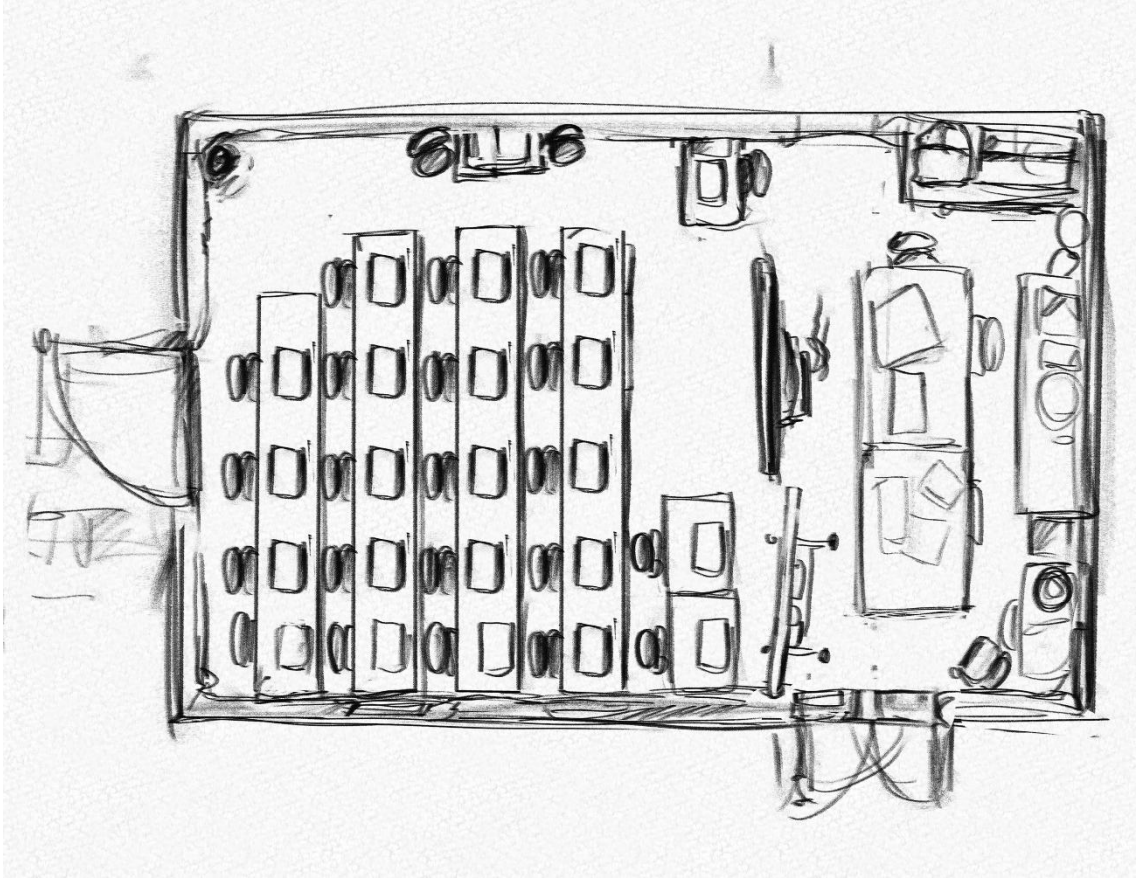


Figura 2: Desenho diagramático da disposição da sala e das suas entradas, mesas, cadeiras e quadros.

Os alunos sentam-se pelas filas de mesas, quatro em total e com mais duas pequenas mesas á frente, com cadeiras e computadores dispostos para eles. Os alunos não têm necessidade de trazer material de casa com que trabalhar, uma vez que a escola providência mesas digitais de trabalho, os softwares necessários e sistemas onde se podem partilhar ficheiros online entre alunos e professores.

2.2 Os Professores

Maioritariamente trabalhei com o professor cooperante, mas como habitava a Sala A, posicionei-me como "mobília", ficando para as aulas de quem lá estivesse. Os professores com quem interagi mantinham sempre uma abordagem-humanista, ainda que todos eram distintos na maneira como davam as aulas, incluindo as aulas (poucas) que assisti enquanto trabalhava neste mesmo relatório, que foram aulas de disciplinas de Inglês, Área de Integração e Português. Outras aulas que ocorriam nesta sala eram técnicas, como as de AD (Animação Digital), RG (Representação Gráfica), DAT (Desenho e Animação Tradicional), e PPA (Projeto e Produção de Animação).

Os docentes, como peças importantes no campo de jogo que é a escola, são relevantes pelas suas posições em relação aos outros docentes, funcionários, alunos, e pessoal da direção. Apesar de podermos generalizar a entidade "docente" na árvore, creio pertinente o contexto social em que interagi com alguns destes docentes, os quais vou isolar quando falar da minha experiência como observante na escola.

É expectável que o aluno da Árvore seja recetivo, versátil, criativo e bem-humorado, algo que também se aplica aos docentes. Enquanto esta pessoa é aluno, ela carrega o peso das expectativas que as pessoas têm da escola que frequenta. A questão das expectativas pode ainda se aplicar às turmas: os alunos da turma X comportam-se desta maneira, a turma Y é mais simpática, etc.; impressões que ficam como uma generalização de uma turma. Esta generalização é boa e má, da perspetiva de alguns alunos, mas é inegável: a turma acaba por se tornar uma entidade só, composta de vários pequenos membros, mas tratada como apenas "A Turma", tal como a escola, apesar de conter muitos membros e ligações com vastas complexidades passa a ser apenas "A Escola".

As turmas com que trabalhei eram do curso de Animação Digital 2D e 3D. Perspetivas sobre os membros de outros cursos são muito vagas e baseadas em impressões de outrem, logo não são confiáveis como dados. No entanto, foi este mesmo curso que desenvolveu as ideias para uma antropormorfização de cada um dos cursos.

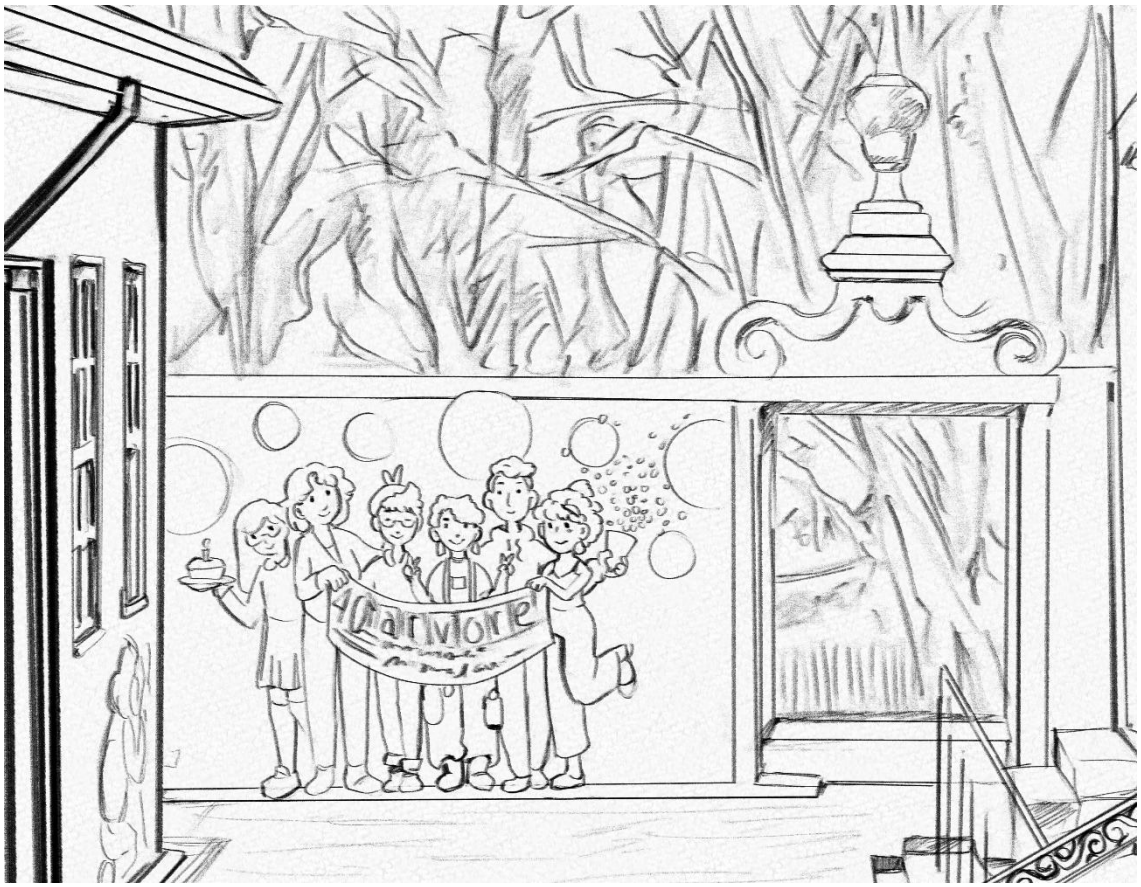


Figura 3: As Antropomorfizações dos diversos cursos.

Estes personagens representantes estão presentes nos trabalhos que os alunos fazem, pelo menos no curso de Animação, que tem este foco maior no *cartoon* e no desenho. Não se confirma até que ponto estas personagens afetam o resto das turmas, mas os alunos de animação, pelo menos, devido à sua posição na escola relativo ao edifício principal, têm uma certa distância dos outros cursos.

As três turmas de animação, a partir deste momento referenciadas como 1ANI (1ºAno de Animação,) 2ANI e 3ANI; são interessadas no tema que estão a aprender; turmas que me acolheram com alguma facilidade; turmas com um bom humor e criatividade, no seu geral.

No percurso da minha estadia na Árvore, procurei conhecer alguns elementos mais profundamente, para poder contextualizar, mais tarde, o seu trabalho. Seguindo a ideia colocada por Djamila Ribeiro, que analisa o conceito de lugar de fala de um ponto feminista e crítico:

> *"Como explica Collins, quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades."*
> (Ribeiro, 2019, p. 17)

O lugar social que os jovens ocupam ou não ocupam, ou, neste caso, querem, têm intenções de ocupar, ou *como* o ocupam interessou-me particularmente. Quis saber se os alunos compreendiam a noção de que lugar eles ocupam, e como é que eles lá chegaram, e, fundamentalmente, como é que isso os afecta enquanto alunos-artistas. Como é que um

aluno da árvore interage com um professor? Como é que são as relações de poder que existe entre eles? Ser aluno da árvore, isso contribui ou muda o trabalho criativo dos alunos?

3_ A EXPERIÊNCIA

Tendo em conta o contexto anterior, passo agora pela experiência de estar na Árvore. Neste capítulo vou utilizar excertos retirados do diário de bordo, assim como fotografias e desenhos.

A apresentação às turmas foi algo que passou muito rápido - o professor cooperante apresentou-me várias vezes com a presença da minha colega. Aqui devi 'A Estagiária', parte de um todo, 'As Estagiárias'. Era vista com pouca curiosidade e os alunos não se aproximavam de mim para falar.

Foram-nos introduzidos os conceitos dos módulos, (aí, era estagiária-aluna-do-MEAV) e o professor cooperante envolveu-nos nos processos da aula, quando assim era conveniente. Eu tentei interagir com os alunos assim que senti a massa mais recetível, assistindo com problemas de software, fazendo comentários positivos sobre o seu trabalho, chamando a atenção para os jogos que jogavam em vez de estarem a trabalhar.

Muito rapidamente compreendi que a minha ajuda estava condicionada. Enquanto mulher gorda, não conseguia adequadamente orientar-me entre as mesas para poder interagir com os alunos sem incomodar o próximo ou causar danos ao material, o que fez com que mais facilmente eu me ligasse com quem estivesse nas pontas das filas e nas mesas de trás, perto da porta.

3.1 Ligações com os alunos, relações com as turmas.

As ligações que comecei a criar com os alunos não tinham em vista o meu eventual reposicionamento para professora, para o outro lado da mesa, como se fosse, e fiz isto intencionalmente. No mês de outubro criei uma ligação forte com uma aluna da turma do 3ANI, que me interpretou como um par em vez de uma professora, estagiária ou aluna. Durante o ano, esta aluna continuava a pedir-me opiniões, ideias, ajuda com o seu projeto: para esta aluna, os movimentos passavam entre uma espécie de adulto-par, professora, irmã mais velha.

Em contraponto- o resto da turma desta aluna era muito fechada. O 3ANI foi a turma com que tive mais dificuldade em formar ligações.

> *"É neste dia em que reajo pela primeira vez aos alunos do 3º ano e em geral assumo uma posição não de observadora, mas de alguém com alguma autoridade perante os alunos, dentro da sala de aula. Após estar a observar os alunos a falar de assuntos de cariz adulto, tal como fetiches sexuais e implicarem uns com os outros sobre quem tem ou deixa de ter tais inclinações, vi-me obrigada a reagir quando uma aluna se vira para o seu colega e diz para este se suicidar. Repensando no assunto agora com alguma distância deste, creio que não cometi nenhum erro, apesar do tom desta interjeição por parte da aluna poder ter sido jocoso. Creio que a partir deste momento comecei a notar que realmente a turma do terceiro ano não tinha interesse em comunicar comigo ou com qualquer outro elemento extra-aula ao qual estão menos habituados."*

Diário: Outubro 06

Neste excerto falo do que se passou numa das primeiras aulas que tive com eles e fez-me tomar uma posição de autoridade - utilizando o poder sistémico, de semi-professora, estagiária, para terminar uma interação que era verbalmente violenta. Foi uma reação de instinto, o que, em reflexão posterior, chama a atenção a um padrão que se repete não só em mim como docente, mas também noutros professores. Penso nas ideias de bell hooks, que fala da experiência do professor por trás da secretária e pela frente desta (hooks, 2013), e repenso assim que me lembro que estas experiências são de professores universitários, e não de professores no meu caso e dos meus colegas.

É tão simples voltar à dicotomia do professor sobre o aluno e exercer esse poder para reestabelecer ordem. Essa simplicidade, o instinto de recorrer a estas ferramentas é algo de que não me orgulho.

> *"O professor cooperante continua a tentar dar alternativas aos processos que ensina: se não der da maneira A, dá pelo processo B. Uma pessoa muito versátil e dinâmica, os alunos gostam dele. Durante estas aulas, tento acompanhar o processo o mais perto possível, o que me distrai da maneira de como a aula em si está a correr, o que no fundo só serve de benefício ao professor cooperante: a aula é divertida e mesmo uma pessoa com pouco conhecimento de 3D consegue acompanhar com facilidade. Isto, é claro, não é igual para todos os alunos. Nesta turma especificamente, existem alguns elementos que estão distraídos e pedem ajuda ao professor imediatamente após ele terminar a sua explicação."*

Diário: Outubro 09

O professor cooperante combate isto sendo uma pessoa dinâmica, que toma o seu tempo para explicar as coisas de maneira diferente. Ao tentar seguir o que ele faz num dos computadores oferecidos pela escola, reposiciono-me de novo, estagiária-aluna, ao lado dos alunos, fazendo como eles fazem. Esta técnica ajuda-me a testar se o professor dá as suas aulas de maneira acessível - eu, semileiga, num software novo, compreendi na mesma e acompanhei a aula.

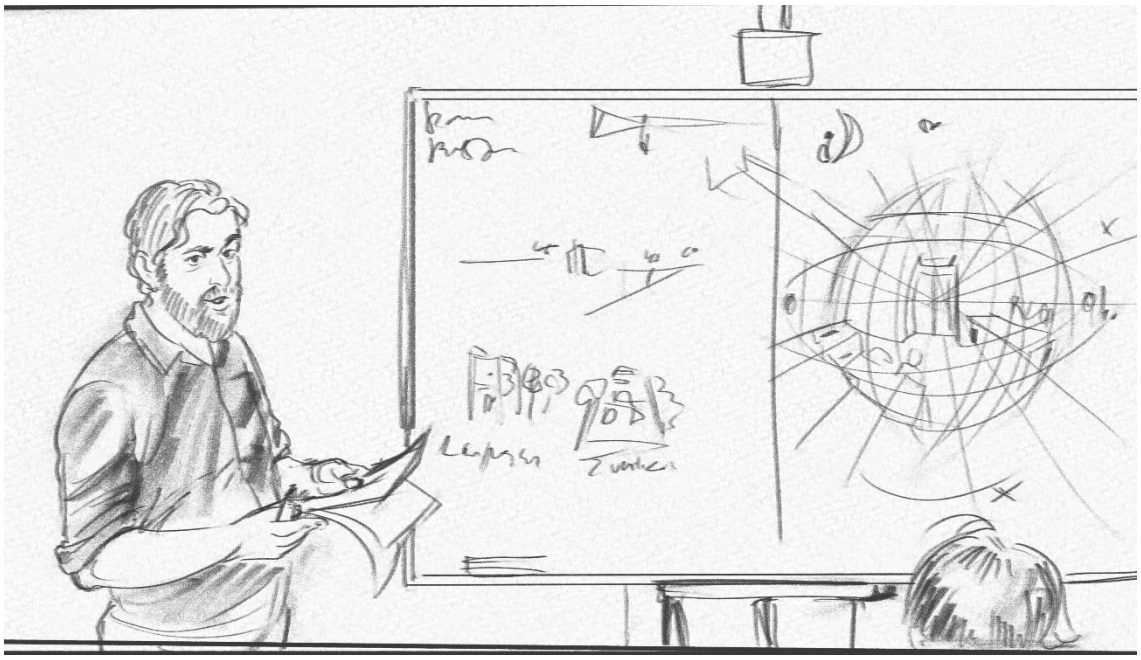


Figura 4: Desenho feito sobre uma fotografia do professor cooperante em aula.

Ao invés deste professor deparei-me com a realidade de como é simples voltar a este paradigma.

Durante o que acabou por ser a semana da BD, numa aula de DAT com o 3ANI, deparei-me com este comportamento e numa reflexão posterior revejo as minhas notas. Falo de vozes altas, de frustrações expressadas pelo professor: um indivíduo tecnicamente proficiente que vem do mundo de trabalho de animação e que está a tentar fazer com que a turma acabe o trabalho para o qual se propôs.

Este professor toma a decisão de confrontar a turma, com voz alta, sobre o incumprimento de prazos e outros temas. Após o dito "sermão", o professor então decide dar aos alunos a oportunidade de poderem sair para tirarem fotos de referência para utilizarem na proposta, mas nenhum dos alunos sai. A interpretação desta decisão prova-se interessante: Porque é que os alunos não saem da sala? Uma das leituras poderá ser a de que os alunos não se sentem confortáveis a sair do lugar após tal sermão, outra, porque os alunos são preguiçosos e não lhes interessa ir coletar referências. A posição que o professor toma de seguida é interessante, baseada na reflexão sobre as notas que tirei no dia:

> *"Outra nota, "Turma fora de controlo." "PEDE DESCULPA (??) should he?". A Francisca do passado interroga-se sobre isto e a do futuro responde, acho que não, mas a aula é dele. O facto é que o professor N tem capacidades técnicas excelentes, o que eu friso durante as minhas notas, mas sobressai a ideia de que não se sente bem a ter que gritar. O professor N é uma pessoa cuidada e que tem carinho pelos outros, e ser levado a estes extremos não o deixa feliz: no outro lado, a turma reage pouco e com dificuldade."*
>
> **Diário: Outubro 15**

As observações que eu faço são juízos de valor: Proponho estas hipóteses menos favoráveis enquanto enalteço o professor. Pergunto-me se, como pessoa que em tempos também foi

aluna no ensino secundário, isto não será uma reação consequente do sermão em si, do método que mantém as relações de poder em cheque. O professor em questão também se justifica: a mão que bate também dá carinho; diz que não gosta de gritar, amacia o sermão. De maneira instintiva a minha vontade é concordar com ele, já que pediu desculpa, já que 'a aula é dele', já que os alunos 'reagem pouco e com dificuldade'.

O aluno que leva sermões, o aluno que é forçosamente colocado em posição defensiva, em posição de mártir: aprende melhor que os outros? Qual é o benefício de gritar? O professor também não é feito de ferro, e demonstra frustração e alguma pressão autoimposta para terminar um projeto para o qual se propôs a fazer com os alunos. Esta despressurização, estes gritos e conflitos reafirma a posição do professor como o poder maior na sala, pedindo aos alunos para trabalharem. E, os alunos, como subordinados que passam pela vida académica até a este momento a receber estes sermões mal reagem; sabem que a admoestação é sistémica.

O saber empírico que trago das minhas experiências como aluna nas escolas diz-me que isto serve pouco, passado uma certa idade ou um certo teto: o que é um sermão no meio de centenas de sermões, quando ainda temos de trabalhar na aula seguinte? Se recebemos tantos, já não tem o peso que teria com mais tenra idade, quando a diferença de idades começa a tornar-se mais curta; embora o professor tenha esta posição de poder sobre os alunos, já não parece um elemento todo-poderoso. O que é ensinado aos alunos quando os fazemos passar por sermões? A anuir e ficar sossegados, durante anos e anos, sem responder, negando aos alunos a hipótese de diálogo e consequentemente criando uma relação de poder subordinante. Paulo Freire fala sobre o amor que ocorre no processo da educação e na coragem que isto envolve e consequentemente na violência e subordinação que ocorre quando um poder faz pressão sobre um grupo subordinado – não creio que as semelhanças entre estas duas situações sejam um acaso. Pergunta, "*Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?"* (Freire, 1967), o que me leva e refletir sobre as escolhas que os alunos fazem no presente e farão no futuro, e as influências e consequências de uma educação que impõe.

Durante o tempo que passei na Árvore trabalhei com os alunos não só durante as suas aulas, como observadora e assistente, mas também acompanhei o professor cooperante em várias atividades fora da escola, nomeadamente visitas de estudo ou atividades na área do centro do porto. Foi nestas alturas em que se criou um vínculo mais pessoal com os alunos: o diálogo torna-se aberto, apesar de não ser estruturado como numa aula. De novo, a minha posição altera-se: estagiária, com responsabilidade de professora, com um diálogo que não se enquadra na perfeição em qualquer uma destas posições.

Considero que tenho algumas vantagens nesta posição. A nebulosidade de ser a "estagiária" dá-me a opção de conhecer os alunos de maneira mais pessoal, mas, no entanto, reconheço que existe aqui ainda o poder de alguém que poderá ser professor ou funcionário. Esta mistura deixou-me conhecer os alunos na vertente pessoal: colocava-me em posições em que tínhamos de comunicar, durante as aulas, respondia sempre de maneira honesta e humana às suas questões e acompanhava os alunos sem entrar em questões mais íntimas.

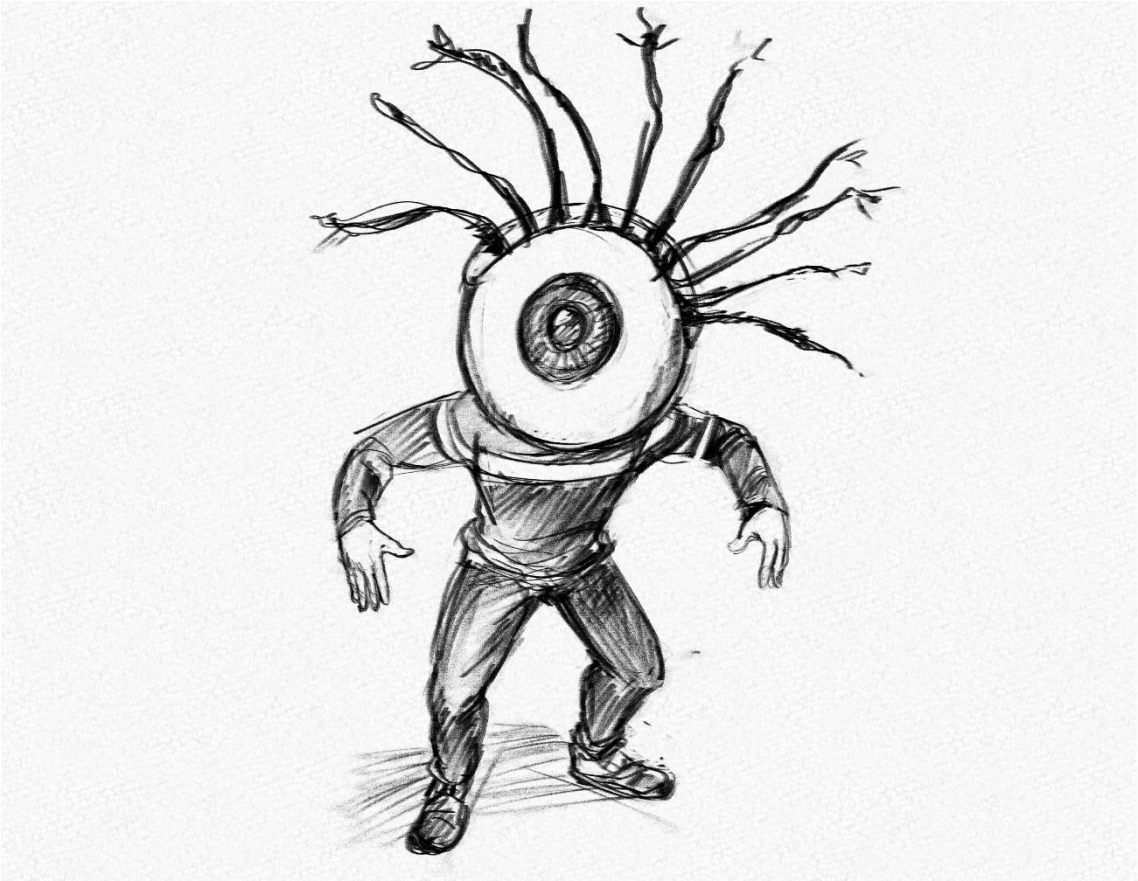


Figura 5: Desenho sobre uma fotografia tirada ao Professor cooperante durante uma das visitas de estudo.

Durante estas visitas de estudo pude observar os docentes e o seu comportamento com os alunos: Enquanto exerciam o poder que lhes é atribuído pela instituição escolar para organizar o grupo de alunos enquanto atravessam o mundo fora da escola, enquanto entram e saem não só de transportes como de outros edifícios onde ocorrem visitas; este poder torna-se subentendido e as vezes parece até esquecido pelos alunos.

O professor é também amigo, conversa com os alunos, adota várias posições em que envolve os alunos em jogos, em fotografias, faz-lhes perguntas e informa-os de várias curiosidades nos sítios onde estão.

Situações imprevisíveis fazem parte da vida de muitos profissionais que trabalham com um número grande de pessoas: o grupo não é uma unidade coesa, qualquer coisa pode acontecer. È nestes imprevistos que o poder simbólico do professor se anuncia: a pessoa responsável pelo grupo e ademais pelas crianças.

3.1 Viagens e Identidade

Embora eu não o tenha feito na altura, este poder tornou-se claro durante as visitas e registo-o agora: (a razão pela qual o faço neste momento é simplesmente porque ocorreu num local onde eu não conseguia tirar notas e registar imediatamente). Durante umas das viagens de

comboio um dos alunos é abordado pelo revisor, e este, após confirmar a identidade do aluno, insiste em questionar o facto de que o aluno cobre a sua fotografia e nome com um pouco de fita-cola de papel.

Ora, por razões do foro legal, é claro que indivíduos que utilizam os transportes públicos e um passe tenham obrigatoriamente de o mostrar a um revisor de modo que este confirme a identidade de quem o está a utilizar. No entanto, este aluno, por questões de género, desenvolveu uma maneira de ocultar a sua identidade para seu próprio conforto - a fita cola é removível, funcionando como uma cobertura temporária, levantável, para qualquer revisor conseguir confirmar a identidade do aluno. Apesar de ter terminado a sua função, o revisor insiste em que o aluno está a cometer uma ilegalidade e deve na verdade remover esta fita-cola. O aluno, dado que era a segunda vez naquele dia que tinha sido advertido, é colocado em posição de defesa e reivindicação, reage em própria defesa; não de maneira violenta, mas desafiando a lógica de poder hierárquico que é implícita nesta situação: O revisor é mais velho e ademais uma figura responsável dentro do comboio, o aluno é um passageiro menor de idade.

Cria-se um conflito. A complicação e a frustração de uma pessoa queer de ter de explicar a sua identidade é clara na expressão do aluno, e quando uma colega de turma se aproxima para o apoiar, colocando-se entre o revisor e o aluno, eu e a minha colega estagiária decidimos chamar o professor. Pergunto-me se não devia ter sido eu a intervir, mas a verdade é que a conclusão a que cheguei na altura é a mesma que chego agora: não queria assumir poder que não tinha versus o revisor; uma professora embrionária, um sonho de professora não pode fazer nada mais que servir de alarme. Tal como nas aulas, avisar, mas não me meter demais, um peão na borda do tabuleiro.

O professor chega e fala com o revisor; os alunos mostram-se frustrados com a situação e discutem-na. O professor, longe de mim, tenta explicar ao revisor a situação com algum sucesso, mas o revisor não quer arredar o pé: os alunos, como seres humanos que são questionados sobre a sua identidade e que reagem como qualquer pessoa que é questionada sobre esta de maneira constante, ou seja, com frustração; não retêm poder, nem autoridade.

Peço ao leitor que assuma, neste caso, quem será a pessoa com maior nível de certeza sobre a sua própria identidade: A pessoa que a carrega, ou a pessoa que a assume. O poder de tornar esta situação menor numa discussão longa ficou nas mãos de quem tinha mais controlo sobre a verdade, ou seja, um adulto responsável versus uma pessoa menor de idade: a posição do aluno é de subordinação, o papel de um menor é ser subordinado a um maior, a identidade desta pessoa irá ser determinada de acordo com as regras impostas pelo sistema que a subordina e os seus representantes. Tudo isto, apesar de a identidade ser algo individualmente determinado. (Morrow & Messinger, 2006)

Por isso o meu posicionamento passivo foi determinado pelos papéis que me foram atribuídos: mulher, gorda, lésbica, portuguesa, sentada no comboio no sentido Porto-Campanhã, ainda não muito familiar com a turma, ainda não professora, ainda não amiga, apenas uma parte do conjunto "estagiárias", versus um Revisor, um homem mais velho de outra geração a qual nunca lhes deram a paciência e o espaço para aprender o que é a identidade de género e mais quinze ou dez minutos de viagem. O poder social aqui manteve-me sentada. Arrependo-me, mas duvido que fizesse diferente hoje, se estivesse no mesmo estado que tinha estado nesse dia.

O revisor eventualmente é distraído quando o comboio para: a sua função como revisor incompleta, mas este não parece incomodado por ter ficado a discutir fita cola num cartão

em vez de a cumprir. Quando se afasta, continua a repetir as mesmas ideias que tinha quando começou, mas o poder do professor é notório: afinal, a turma acalmou-se, os alunos juntam-se para sair, e retomamos a normalidade após a saída com um pequeno diálogo sobre o que aconteceu. O professor dá assim aos alunos um momento para refletir antes de estes voltarem para casa.

A autoridade do professor, neste caso, vem muito de como ele se posicionou durante a conversa com o revisor: revelou a sua autoridade e responsabilidade sobre os alunos, fala como um par em vez de alguém subordinado, apesar de normalmente o ser enquanto passageiro. Este poder simbólico que o professor carrega neste caso aliviou pressão e responsabilidade do aluno que foi abordado de maneira simples: Apesar deste poder ser, muitas vezes, utilizado para relembrar os alunos da sua posição na aula enquanto subordinados, neste caso este poder foi uma arma que os protegeu.

Não foi a única vez em que isto ocorreu. No dia 19 de novembro (ver Apêndices, Diários, Novembro 19) o professor de novo mostrou a sua versatilidade ao colocar-se como responsável quando a turma do primeiro ano de animação, uma turma diversa de várias maneiras, foi parada pela polícia ao sair do comboio. Os alunos mantiveram-se calmos: o professor falava de maneira serena com eles tal como falou com os polícias. Tinha com ele também os documentos de autorização dos pais para os alunos, e em casos mais específicos como o de uma aluna que, por frequentar uma instituição, não tinha acesso aos seus documentos de identificação, tomou responsabilidade perante a polícia. O contexto social desta aluna, que podia ter sido um ponto negativo, foi reconhecido pelo professor, que ao organizar a visita tinha também a responsabilidade de cuidar desta aluna enquanto ser individual com as suas especificidades: utilizando o seu poder social o professor evitou que este caso específico se tornasse algo muito maior.

3.2 Anibattle

Este poder mostra-se também pela positiva nas atividades que o corpo docente cria para os alunos. Os professores juntaram-se para organizar uma competição de desenho, da qual fiz parte com entusiasmo; foram feitos cartazes que foram espalhados pela escola em que se anunciava o evento e se convidava aos alunos de outros cursos para participar. (Mais detalhes em Apêndice 1, Diários, Outubro 28)

O evento correu muito bem, e o professor até incluiu a dupla de estagiárias para apresentar. Ficou a nosso cargo explicar a estrutura dos exercícios ao público e aos participantes, anunciar vencedores e contar o tempo para cada uma das atividades. O ANIBATTLE foi uma competição de desenho rápido em que se avaliava a criatividade de cada aluno e a sua rapidez de execução, assim como a sua técnica em desenho tradicional. Os materiais eram simples, marcador e papel, e os temas vários, mas centrados à volta do Halloween.

Com isto quero dizer que o poder de autoridade dos professores permite-lhes criar atividades didáticas e estimulantes que tocam em interesses dos alunos, que permitem aos alunos medir as suas capacidades e melhorá-las, que permitem aos alunos a possibilidade de aprender de maneira diferente. A pressão de uma atividade como esta pode afetar alguns alunos de maneira negativa, mas a outros pode ser uma maneira de despertar algum interesse no desenho, uma faísca criativa que rompe com a pressão da competição.

A minha experiência na Árvore está cheia destas situações e estas são possíveis pois o corpo docente está interessado nos alunos e nas suas experiências, nas suas vozes e na sua formação como cidadãos independentes e críticos.

3.3 Atelier e Aula

No terceiro ano na Árvore, como foi mencionado, os alunos tomam uma posição mais individual: começam o projeto da PAP, a Prova de Aptidão Artística. Na turma do terceiro ano de animação não existiram grupos: todos os alunos trabalhavam individualmente durante o tempo de aula e fora de este. Existia uma concordância não-verbal entre as disciplinas dos alunos do terceiro ano em que a PAP se sobrepunha às suas disciplinas em termos de importância, ou seja; se os alunos precisassem de trabalhar para a PAP poderiam não ir á aula ou utilizar o tempo de aula para trabalhar em elementos da PAP. Esta decisão era contestada por alguns docentes e causava nos alunos alguma ansiedade, pois era opinião geral que o que importava realmente durante o terceiro ano era terem um ótimo projeto final.

As aulas do terceiro ano mudam significativamente então: A maior parte das aulas práticas funcionam como motor para a PAP. O objetivo da PAP neste ano não foi dissimilar dos anos anteriores, ter que fazer uma animação de 3 minutos ou algo equivalente, como, por exemplo, uma banda desenhada com trinta-e-poucas páginas. As aulas-motor passam por ajudar os alunos a construir um guião para as suas animações, ajudam-nos a estruturar uma bíblia de projeto, que contem não só este guião, mas um guia de produção e calendarização de atividades de trabalho, inspirações, memória descritiva, *storyboards* e *moodboards* e um estado da arte.

Para esta turma e tendo em conta que tinha executado um projeto deste género com o meu projeto de mestrado *Side-Eye*, fiz uma curta apresentação para os alunos. (Mais detalhes em Anexos, Diários, janeiro 19.)

No decorrer do ano acabei por ajudar mais alguns alunos que outros, especialmente uma aluna, que se sobressaiu por decidir fazer uma animação em *stop-motion*. Trabalhar com ela foi mais similar a uma tarefa de atelier, relembrando o trabalho de (Jesus, Terrasêca, & Paiva, 2009)em que o aluno tinha algo em mente e o professor entrevem com a sua experiência para o ajudar a levar o seu projeto a termo.



Figura 6: Desenho sobre uma foto em que uma aluna pede a opinião a outra sobre o seu trabalho.

O professor mal interagia com esta aluna, ela movia-se de maneira confiante durante os meses em que trabalhou neste projeto. Estava bastante familiar com os métodos de trabalho que fazem parte deste método de animação, criando estruturas para as suas personagens, diferentes expressões, pensando nos cenários e fazendo-os com cartão, esponja, cartolina, plásticos e tintas. A aluna parecia, de facto, profissional enquanto manipulava os materiais, tomava controlo criativo do seu processo e não era particularmente aberta a críticas que a desviassem do seu propósito original. Dada a sua experiência com este meio de expressão, o professor não sentia muito a necessidade de entrevir.

Quando me pedia ajuda, a aluna procurava soluções alternativas; ajuda física com a posição de cenários e luzes; com edição de imagem, e aí tornava-se mais aberta a crítica construtiva. A posição dela neste caso, como profissional, tornava-se mais clara; conseguia manter uma calma e uma confiança de quem tem experiência neste campo e sabe o que quer ver. Como professora, como estagiária, vi-me então empurrada para o campo de assistente, de diretora de fotografia, às vezes até de psicóloga ou de apoio moral.

O trabalho com uma vertente mais dialógica acontece mais frequentemente quando estamos em proximidade com os alunos: neste caso, a aluna e eu passávamos tempo juntas a trabalhar paralelamente e por vezes em conjunto, o que abria o espaço para a discussão de ideias sobre trabalho e sobre elementos fora deste. Creio que, na veia de bell hooks, este diálogo (hooks, 2013) cria não só a possibilidade de criação de um elo mais forte entre aluno e professor, mas também oportunidades para encontrar elementos em comum que reforcem ou possibilitem novas vias de aprendizagem. O poder do professor com um grupo pequeno de alunos torna-se evidente com esta faceta dialógica, pois a aprendizagem ocorre mutuamente - o aluno tem experiência num assunto e ao contrário de uma aula típica em que se encontra

subordinado pelo poder simbólico do professor, pode comunicar sobre esta experiência e transmitir informação de volta ao professor e ao grupo de alunos.

Estas oportunidades de diálogo são possíveis de criar mesmo em grupos maiores. Numa aula, o professor chama um dos alunos para mostrar o seu método de trabalho no programa 3D em que a turma está a trabalhar naquele momento: a aprendizagem ocorre transversalmente; os alunos aprendem uns com os outros e com o professor e o professor com os alunos, a relação entre eles torna-se quase como entrepares; no entanto só consegue acontecer porque o professor tomou a decisão de se abrir perante os alunos, de se deixar vulnerável e de se deixar questionar, de mudar de posição de Professor (Catedrático, Estático) para um novo paradigma em que é dinâmico, fluido, um trabalhador entre trabalhadores (hooks, 2013): crescendo em conjunto. Dado os princípios que a escola aparenta querer reforçar, (Árvore Escola Artística e Profissional, 2026) a atitude dos professores que observei parece enquadrar-se.

Então as posições que o professor pode tomar são fluidas, o movimento é quase frenético. Da minha parte, com a aula com o projeto de *stop-motion* eu agia com um à-vontade e tornava-me professora-estagiária-par, movia-me num eixo diferente no que tocava aos outros alunos da turma. A turma do 3ANI em específico, como já foi mencionado anteriormente, foi uma turma com a qual não consegui uma ligação mais profunda, não só pela atitude dos alunos, mas também pela falta de tempo e pela concentração que lhes era pedida para executarem os seus projetos.

3.4 Aluno/Artista - Aluno/Aprendiz – Professor/Artista – Professor/Aprendiz

> *"Disse a No o mesmo que o meu professor me disse: temos que cortar a história. O que não se contar aqui, conta-se depois, conta-se numa continuação. Para além disso, existia outro reflexo no No que vi em mim e noutros criativos que estavam a iniciar um projeto: Não querer divulgar 100% da história que estão a escrever, porque não querem dizer a ninguém a reviravolta, ou o final. Também existe o medo comum de falarmos sobre os nossos projetos criativos: ao falarmos de algo tão pessoal, tão pensado e re-pensado em privado, estamos a abrir-nos, muitas vezes pessoalmente, á critica do próximo, tornando-nos defensivos. A atitude do No revelava esta faceta, esta proximidade quase identitária á história que criou, o que tornou o processo penoso para mim.*
>
> *(…)*
>
> *Quero tornar claro que o objetivo de um editor em manga ou em banda desenhada ou mesmo em literatura é tornar o trabalho melhor enquanto segue algumas outras condicionantes; Que ao podar este bonsai estamos a causar uma dor necessária e inevitável: O No torna-se vulnerável ao falar da história que tem, que é confusa porque só existe na cabeça dele, que tem tantas pontas e ele tem tanta pressa para a contar que era preciso mais tempo para englobar tudo, e o nosso trabalho é dizer, "Okay, boa ambição, mas é preciso terminar o projeto, por isso temos que simplificar." Digo-lhe inúmeras vezes, isto não é o teu magnum opus, isto não é a tua obra final, é um teste, é um início. Concentra-te em contar uma parte da história: não tens que explicar tudo, apenas seguir as regras formais e entregar uma narrativa coesa e completa.*
>
> *(…)*
>
> *A tristeza que sinto quando digo ao No, quando lhe peço desculpa e gentilmente lhe digo, "No, olha, ás vezes temos de kill your darlings," pesa-me no coração. Quem me dera que o No tivesse todo o tempo, materiais, financiamento e toda a coragem para poder fazer o seu trabalho sem se preocupar com uma*

avaliação no final deste. A avaliação e os prazos forçam-me a mim como estagiária e ao Professor Cooperante como professor a pedir ao No que simplifique, corte, pode esta planta para se tornar percebível por leigos. Se o artista é a obra, e a obra é esta narrativa, é podar a identidade dele."

Diário: Fevereiro 12, Reflexão

A relação de identidade criativa força-nos, como professores, a repensar na maneira como trabalhamos com os alunos. A ideia de atelier implica um espaço entre o professor e o aluno, um espaço físico e interpessoal em que o aluno pensa e desenvolve o seu projeto de maneira independente. Ora, em situação de atelier puro em que os participantes estão no projeto como trabalhadores independentes com os seus próprios objetivos, este espaço não seria de muita importância. O entrave entra quando tentamos aplicar este sistema ao que se faz nestes casos como a PAP: o aluno esteve 3 anos a desenvolver competências e está implícito que a PAP serve como o culminar desta experiência.

O valor da avaliação final pesa sobre os alunos e sobre os professores. Enquanto com a aluna da qual falei na secção anterior a situação era de cooperação, de trabalho em paralelo, e existia uma confiança muito grande na sua própria visão, ela conseguia comunicar com os professores as suas intenções. Neste caso que trato agora, penso que existia então uma falta de comunicação no que tocava ao projeto que o aluno queria desenvolver.

É-me inevitável a comparação entre os dois modos de trabalho. A posição da primeira aluna era confiante e a sua maneira de comunicação era concreta, enquanto o segundo aluno esperava dos docentes uma compreensão mais vasta enquanto simultaneamente não queria abrir mão completamente do seu trabalho. Estimava, por vezes erroneamente, que os docentes compreendessem o que estava implícito no seu trabalho: O que para o aluno é claro, para o professor não o é, mas não significa que a mensagem não se encontre lá.

O aluno irá ser avaliado no final do ano, o projeto tem de ser coerente e o projeto deste aluno não estava a ser coerente. Apesar de ter teimosia que advém de uma confiança sólida no seu próprio trabalho e na sua própria visão, a tradução que torna este trabalho avaliável é apenas possível ao passar pela crítica construtiva do professor. O aluno, infelizmente, encontrou algumas dificuldades em compreender que tinha, de facto, de falar com os docentes sobre o que é que cada coisa no seu trabalho significava, quais eram as suas intenções. O grau de vulnerabilidade que isto implica é grande e pesado para qualquer artista - vai contra a ideia de um artista Hiper virtuoso que consegue fazer tudo sozinho, mas é uma lição importante que tentei transmitir a este aluno.

Em reflexão, penso que as minhas indicações e as do professor modificaram o aspeto do trabalho final deste aluno; mudaram a sua estrutura e a talvez alguma parte da sua mensagem. A minha posição como professora, com estagiária-assistente-editora, teve consequências diretas na maneira como o aluno escolheu exprimir-se, não só pelos conselhos e advertências, mas também ao relembrar o aluno, sempre, que existe o peso da avaliação sempre, sempre no final deste projeto.

Penso que as notas, os prazos, apesar de serem uma motivação para o desenvolvimento de um trabalho completo, podem às vezes causar atrito e alguma desistência da parte dos alunos, assim como o stress que é natural existir quando existe uma data de entrega. O professor pode tentar atenuar esta pressão ajudando o aluno a criar sistemas de trabalho que o

beneficiem, como foi feito para a PAP: horários, impondo pontos de situação, para ter a certeza de que o aluno tem o projeto feito para o final do ano.

Todavia, fica sempre a dúvida. O projeto é entregue no final do ano, com todas estas condicionantes moldando o produto final. É claro que se o tempo fosse ilimitado, o produto final seria completamente distinto, e existem alguns benefícios na perspetiva de que o aluno aprende a sensação de completar um trabalho, aprende que é possível fazê-lo e as dificuldades e imprevistos que poderão ocorrer no decurso do desenvolvimento do projeto. Estes conceitos são claros no método que a escola apoia: O desenvolvimento de um aluno crítico tem de passar pela experiência similar à do mercado de trabalho, em que existem condicionantes similares. A dúvida nasce quando penso na minha posição, na posição do professor: a minha influência acaba quando?

O projeto da aluna mencionada no ponto 3.3 tem a minha mão no aspeto físico, em algumas escolhas visuais e de composição; conselhos meus e do professor cooperante. O segundo aluno recebeu ajuda em termos de edição de história e conselhos de paginação, mudando a maneira como comunica a sua mensagem de maneira integral. Onde, então, termina o trabalho que é meu, que é o professor a "mudar" para poder ser mais bem avaliado? O trabalho final é na verdade uma cooperação entre todos os que ajudaram e participaram, que deram ideias ou providenciaram materiais? A mensagem que existia no início, no conceito do trabalho artístico destes alunos seria a mesma se os alunos não tivessem que ser forçosamente avaliados no final do projeto? E se o aluno é avaliado, o professor também o é. O trabalho, então, não é só do professor, é do aluno e dele; é do ambiente, da escola?

Então a ideia fica de nos colocarmos apenas como observadores nestes projetos. A orientação é intervenção, causa mudanças, tem repercussões? Falar com o aluno sobre o seu projeto, mudar de posição de professor-orientador para professor-como-par, pode mudar fundamentalmente o trabalho final? E se sim, somos responsáveis por essa mudança? O outro lado deste tabuleiro de xadrez diz: Se não existir a intervenção, a orientação, o aluno arrisca-se a não conseguir cumprir os seus prazos, e a responsabilidade de múltiplos trabalhos mal feito pesa sobre o professor.

No final de contas, os dois alunos apresentaram os seus trabalhos com grande cunho pessoal e artístico. Os trabalhos falavam deles, enquanto apresentavam posicionavam-se como autores, como artistas, como criadores e simultaneamente como alunos da Árvore. Espero que, como professora, como pessoa, como membro espectador, os alunos tenham tirado algo positivo das minhas orientações, que a minha influência no seu trabalho e na sua vida tenha sido de alguma maneira positiva. Fica, pelo menos, a sensação de fecho de um capítulo.



4_ UNIDADE DIDÁTICA: ESTUDOS SOBRE COMPOSIÇÃO VISUAL

4.1 Conceitos iniciais

O conceito da unidade não se tornou concreto até se passarem por várias iterações. Estas iterações eram não só formais, mas também mudavam em que consistiam os objetivos gerais e específicos da unidade. Existia uma ideia simples de querer explorar como os alunos desenhavam em papel versus digital, outra sobre como estruturavam uma narrativa visual, outra apenas sobre desenho livre, mas nada se tornou concreto até mais tarde.

Desde que se começou a pensar na ideia da unidade que existia um interesse em média interativo. Dado a experiência que retenho de projetos anteriores, a estrutura iterativa em que se trabalha no mundo dos jogos é apelativa: Um trabalho passa de mão em mão, o trabalho é modificado por um e por outro, volta para trás para o primeiro com notas e mudanças, com influências ou condicionantes de um terceiro para formar, no final, um todo coeso.

No entanto, deparei-me com os horários e o tempo necessário de trabalho em casa e com os alunos: não era possível, mesmo com muito trabalho dos alunos, formar uma narrativa interativa. Então passou-se a uma nova iteração: O que é que eu queria fazer com os alunos e o que é que eu podia fazer com eles?

Notei que nos trabalhos de pintura digital os alunos se fixavam na personagem e não no que se encontra a volta desta.



Figura 7: Trabalhos feitos por alunos para diagnóstico de capacidades durante a unidade didática.

Não só no seu trabalho para as aulas, mas também nos trabalhos de foro pessoal, o isolar da personagem do fundo interessou-me como artista: a personagem nunca existe em nenhum contexto, o contexto é adicionado depois, o que pode causar alguma confusão visual. Raramente os alunos pensavam no contexto em que a personagem se envolvia quando me mostravam os desenhos deles: cada desenho era uma situação, um estudo de personagem, mas onde o personagem vivia, onde trabalhava, o que fazia, ficava em branco até ser revelado através das histórias dos alunos. Tornou-se evidente que o que era importante para o aluno era o personagem, sempre colocado no centro da página, ou quase no centro, mas cada personagem era isolado como se fosse em si um desenho completo, o que me capturou o

interesse sendo que me fez refletir nos meus próprios hábitos como artista na idade deles e na idade adulta.

Também existia uma falta de vocabulário fílmico: os alunos não conseguiam identificar planos e alguns, especialmente no terceiro ano, colocavam elementos visuais importantes em locais fora de um enquadramento de segurança.

O objetivo dos alunos é singrar no campo da animação, uma indústria que requer capacidades diversas. Enquanto os animadores mais reconhecidos são-no pela animação de personagens, isto cria uma concentração de alunos e pares interessados que apenas querem animar personagens, tirando algum valor ao resto das pessoas envolvidas no processo de animação: os compositores visuais, os artistas de cenários, os designers de layouts, os artistas de storyboard. Parto do princípio de que, como muitas indústrias, o aluno deve ter um objetivo concreto e apontar para este; no entanto, tornou-se evidente algum desinteresse no campo da composição e dos cenários e, com a ideia de aumentar as capacidades dos alunos e de lhes dar algumas ferramentas para singrarem na área em que têm interesse, pensei numa nova atividade.

A narrativa desta unidade passa pela lógica que utilizei no passado, como artista. Notei que existia uma lacuna no meu trabalho, a falta de cenários, e notei a minha incapacidade de os desenhar, portanto, criei um projeto que me forçava a fazê-lo: A mesma lógica foi aplicada aqui.

O que fazer e como avaliar?

Determinou-se então que se devia:

- Estruturar um exercício em que se tratava de composições visuais, em que existisse um personagem envolvido no fundo.
- Os conceitos abordados de maneira expositiva em aula seriam sobre composição com fundo e linguagem fílmica, com uma estrutura formal baseada no livro *Framed Ink*, de Marcos Mateu-Mestre.
- A avaliação do exercício iria pender nas entregas e na qualidade crescente entre o trabalho de diagnóstico versus o trabalho final.

Quais são os objetivos investigativos?

Agora que os ossos da atividade estavam em jogo, repensei então nos meus próprios objetivos. Em termos gerais, o objetivo de qualquer atividade didática é culminar numa aprendizagem da parte dos alunos. Mas isto puxou ao pensamento: o que é que poderia eu, como aluna do MEAV, explorar num tema como este?

O trabalho de Mateu-Mestre coloca ênfase no personagem (Mateu-Mestre, 2010): Afinal, a medida da escala de planos em filme é o ser humano. A posição do ser humano, a sua proximidade e até a sua ausência são elementos cruciais para determinar qual é o plano que está a ser utilizado. Os alunos, como foi mencionado anteriormente, têm imenso interesse no personagem, mas não no seu ambiente envolvente, que fica muitas vezes subentendido ou nulo. Como é que um aluno então coloca o personagem numa composição fílmica? E o que é que isto diz sobre o aluno em si?

Após alguma pesquisa, leu-se o trabalho que foi feito em *Dialectics of Sketching* (Goldschmidt, 1991): em que é feita uma observação de arquitetos enquanto trabalham num projeto e depois esta observação é revista e analisada pelos investigadores. Chamou-me a atenção o método de trabalho e esta ideia de vermos e revermos o processo: o que pensamos enquanto desenhamos? Como é que o trabalho muda? Esta ideia alimentou a forma da atividade: foi decidido que o processo dos alunos iria ser gravado para depois ser observado e analisado, e algumas entrevistas seriam realizadas para poder determinar se existe alguma inter-relação entre o aluno no campo pessoal e o seu trabalho.

Determinou-se então que os alunos deveriam terminar a tarefa durante as aulas e gravar o seu processo durante os três dias, e após isto foi decidido que se deveria determinar se existe alguma correlação entre a expressão artística do aluno e o seu lugar de fala, que seria determinado através de uma entrevista com os alunos. Os alunos que seriam entrevistados seriam escolhidos mediante as suas respostas aos formulários, pelo seu trabalho final e pela relação interpessoal com a investigadora, para tornar o processo mais simples. Nestas entrevistas poder-se-ia obter mais informações sobre o contexto cultural e social dos alunos, assim como a possibilidade de aferir algumas das intenções por trás das escolhas que fizeram.

Após estas considerações, passou-se ao plano de faseamento da unidade didática.

4.2 Faseando a Unidade

Sabendo agora o que se queria dos alunos e da investigação, debrucei-me de novo em questões práticas. Como é que atividade iria proceder? Sabia que os alunos iam fazer 'composições visuais' e foi-me dado três aulas para o fazer, mas tudo isto era ainda era demasiado vago.

Especificaram-se então as várias fases da atividade:

- Uma fase diagnóstica,
- Trabalho em aula,
- Fase posterior, de cariz mais avaliativo;
- Fase extra, onde se realizariam as entrevistas com os alunos.

A fase diagnóstica serviria para determinar o saber técnico dos alunos no início da unidade. Foram desenvolvidos formulários diagnósticos para esta fase, que envolviam várias perguntas sobre o aluno e um requerimento de entrega uma composição simples. No final da unidade, seria dado outro formulário, onde os alunos deveriam identificar a sua composição e responder a perguntas de autoavaliação e de avaliação da performance da professora.

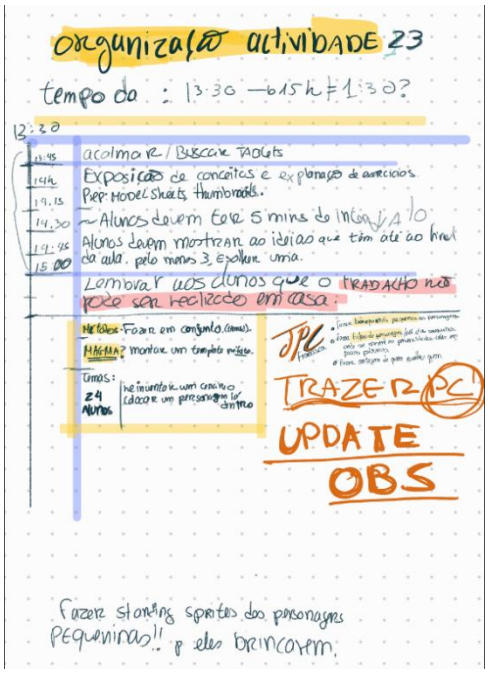


Figura 8: Captura de ecrã das primeiras notas escritas sobre a estrutura da atividade.

Tendo em conta o princípio e o fim da unidade didática, ficava agora por preencher o recheio: Como é que a aula iria proceder? Escrevi várias estruturas diferentes, pensei e repensei em tudo o que seria necessário levar para a aula. No final, decidi atacar o assunto da composição utilizando material antigo que tinha desenvolvido no anteriormente.

Por ser apoiante da expressão pessoal do aluno sei que demoraria algum tempo para que estes se sentissem à vontade para se expressarem na sua totalidade e para tomarem decisões que estariam confortáveis a praticar, por isso senti-me desencorajada a tentar este método.

Tendo em conta os interesses da turma e o feedback que me davam, decidi ir para a frente com a ideia de utilizar material que já tinha produzido para o meu trabalho anterior, *Side-Eye*. Devido à sua natureza como componentes de um todo interactivo, os materiais estavam divididos por cenários e personagens: Decidi então oferecer aos alunos estes materiais como bases para realizarem as suas composições. Como estavam fundamentalmente ignorantes do contexto em que as personagens e os cenários existiam, poderiam tratar este exercício como uma experiência similar a um trabalho pedido por um cliente.

A ideia de tempo começa a tornar-se mais sólida. Sei que tenho então estas três aulas e a atividade é simples: Após uma fase expositiva, a turma tem de trabalhar durante o resto do tempo que temos. Tenho intenções de falar com todos, de me dividir por todos, mesmo sabendo que tal coisa é impossível. O 2ANI é um coletivo de alunos criativos e interessados, mas apesar de tudo são seres humanos com necessidades e capazes de distração e desinteresse.

Penso no trabalho do meu professor de Educação Artística, Tecnologia e Sociedade, e lembro-me da ideia de "fantasmas", um período de 15 minutos onde o docente passava um vídeo ou abria uma discussão sobre um tema enquanto os alunos chegavam. Assim vem a ideia de podermos introduzir os temas, refrescar os conceitos dados após vermos curtas de animação: este conceito fica imediatamente englobado na ideia de aula. O resto irá ser apenas trabalho.

4.3 Preparação e Materiais Didáticos

A preparação da atividade consistiu no seu planeamento e no agregar de fontes, mas não só. Pensei também em como iria expor a matéria aos alunos de maneira dinâmica e que convidasse ao diálogo, querendo fomentar um ambiente de atelier mais do que um ambiente típico de uma sala de aula.

Recorri ao livro *Framed Ink*, (Mateu-Mestre, 2010). Este recorre então, como já foi dito, a técnicas formais que tornam o processo de "*thumbnailing*" acessível, utilizando escala de cinzentos em mínima quantidade e blocos sólidos de cor. O artista trabalha maioritariamente com meios digitais, o que o torna ainda mais acessível aos alunos.

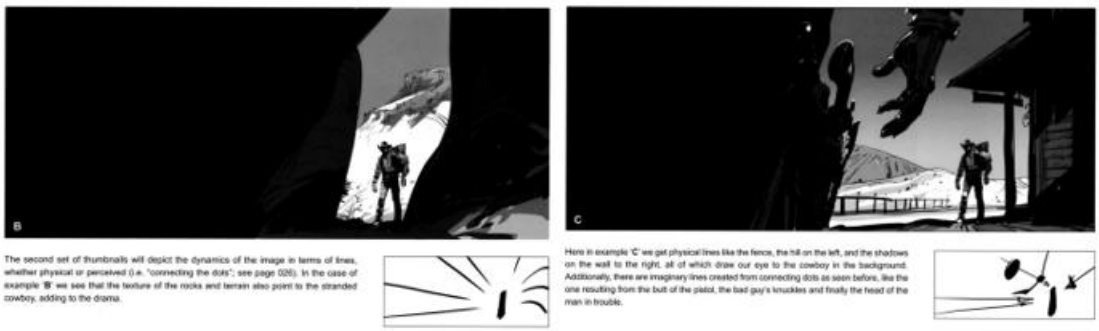


Figura 9: Exemplo do processo de Mateu-Mestre. A imagem simplificada no canto inferior esquerdo de cada um dos exemplos demonstra as linhas de ação da composição, um conceito que será discutido com os alunos. Notável também é a utilização de escala de cinzentos reduzida, com sombras e luzes muito intensas para simplificar formas e tornar clara a intenção da composição.

Tomei então a decisão de fazer o exercício que os alunos iam fazer a título de exemplo, já que a técnica utilizada é uma com a qual estou familiar. Utilizando os meus meios digitais, (*Clip Studio Paint, Screen Tablet*,) filmei o processo de execução de três planos diferentes, assim exemplificando aos alunos não só o processo de trabalho deles, o resultado pretendido, mas também alguns exemplos de composição.

Para a parte expositiva da aula, decidi utilizar o Miro como plataforma. A sua natureza tipo mapa mental e o facto de ser uma ferramenta vetorial torna toda a plataforma bastante versátil, por isso nela coloquei não só exemplos de planos, como também instruções para a utilização do programa que os alunos iam utilizar, o *Krita*.

Escolheu-se o *Krita* pelo à vontade que os alunos demonstravam com o software e também pela capacidade de este gravar o processo em vídeo, tornando assim a investigação e reflexão mais simples.



Figura 10: Exemplos desenvolvidos para a unidade para demonstrar diferentes conceitos: Utilizei composições similares em que colocava uma figura maior e uma menor nos mesmos locais, mas o ênfase muda consoante a saturação das cores utilizadas.

No Miro também coloquei os materiais que os alunos iriam utilizar para o trabalho: Os cenários, uma paleta de cores, as personagens. Adicionei pequenos gestos de graça, para manter a atenção dos alunos e um olhar mais atento, para tornar a unidade didática memorável. Coloquei também, noutra secção, os trabalhos diagnósticos, para podermos falar deles levemente na aula, e onde, eventualmente, colocaria os trabalhos finais. Por fim, coloquei as instruções para a realização do exercício e onde deveriam fazer a entrega dos ficheiros finais. (Imagens integrais do Miro de trabalho encontram-se em Apêndice 2- Unidade Didática, Material Didático.)

4.4 A Aula

Para a aula levei o meu próprio computador e uma *screen-tablet*, com a ideia de que poderia demonstrar mais facilmente o que queria dizer recorrendo ao seu uso. Levei também um *splitter*, tendo em conta que não só ia ligar um computador, mas também o ecrã da s*creen-tablet*.

A primeira aula que foi dada foi sob a alçada da docente de PPA, que graciosamente me deu o seu tempo de aula para falar do tema. Em termos gerais, a aula correu bem, os alunos mantiveram-se atentos e respondiam quando lhes era pedido. Durante a aula falei dos conceitos básicos de composição visual, passei pela regra dos terços e por outras técnicas de composição que poderiam utilizar nos trabalhos que se seguiriam.

Durante a aula, existiram alguns problemas no que tocou à faceta eletrónica: A internet falhou, existiram alguns problemas com o hardware. Felizmente tinha feito um backup dos exercícios fora do miro, no próprio computador, onde exemplifiquei a maior parte das estruturas de composição. Terminei a aula com o link para o Miro que tinha exposto, instruindo os alunos a não trabalhar em casa, mas apenas comigo, na aula, e aconselhando-os a darem uma vista de olhos sobre as personagens e fundos que iriam utilizar para o trabalho.

Esta primeira aula tornou-se expositiva. Enquanto conseguia sair da mesa e falar com os alunos à frente do ecrã, ainda retive a posição de docente típica do sistema de educação tradicional, quiçá por nervos. Tentei levar os temas de maneira mais leve, utilizando personagens que eles conheciam como exemplo e linguagem acessível. Não creio que isto amacie o fato de que, de repente, troquei de papel: estagiária para professora, e uma professora com, aparentemente, um perfil mais tradicional e menos democrático.



Figura 11: Imagem de um ficheiro que tinha em caso de emergência e utilizei para explicar a regra dos terços e outros conceitos de composição visual.

Na segunda aula, comecei por um fantasma. A ideia por trás disto, como já foi referido, era conseguir utilizar o meio da animação para não só reter a atenção dos alunos, mas também para revermos os conceitos de que falei na aula anterior. Assim que isto estava feito, dediquei-me a prestar atenção aos alunos enquanto, simultaneamente, trabalhava na minha própria versão do exercício. O trabalho correu bem, os alunos não tinham receio de pedir a minha atenção: coloquei música de fundo com um vídeo de teor neutro enquanto trabalhavam. Até ao final da aula, pareceu-me que os alunos tiveram um comportamento dentro do habitual.

Muito do que aconteceu na segunda aula repetiu-se na terceira, com um aviso do Professor Cooperante para os alunos acelerarem o passo. Assim que passamos pelo fantasma, um trailer do filme *"The Fall"*, de Tarsem Singh, e pela revisão dos conceitos, os alunos continuaram o trabalho.

Durante este tempo de trabalho senti-me mais à vontade com os alunos, como se fosse um ambiente mais de projeto do que propriamente um ambiente típico de escola. Apesar de todos os alunos estarem a trabalhar no seu próprio trabalho, existia sempre um burburinho de conversa e troca de ideias. Este fervilhar de atividade é o que eu esperava de uma turma como esta, e, apesar de ter de chamar a atenção para o volume da conversa perto do final da aula, considero que a aula correu bem, e que o meu papel como professora foi desempenhado de maneira eficiente.

Terminei agradecendo aos alunos e pedindo que entregassem os trabalhos tal como estava no Miro. Apesar de alguns não o terem feito imediatamente, foram-me chegando todos os trabalhos e todos os registos de vídeo.

4.5 Posteriormente

Desenhando um plano geral, as aulas tiveram sucesso. Os alunos mantiveram-se calmos e trabalhadores, sem muitas distrações, interessados e comunicativos. Agora que se tinha chegado ao final da unidade didática, começou-se pela análise e recolha de resultados. Esta recolha de dados foi feita a partir da elaboração de formulários de diagnóstico e de autoavaliação pós a realização da unidade; foram utilizados os trabalhos de diagnóstico como base de comparação versus os trabalhos finais para avaliar o progresso e aprendizagem dos alunos. Os resultados dos formulários de autoavaliação serviriam também para determinar a

preferência dos alunos no posicionamento das personagens nos seus enquadramentos. Finalmente, o formulário de autoavaliação é uma ferramenta com a qual se consegue obter uma opinião sobre o sucesso da unidade, a sua dificuldade comparada com o resto do currículo, e o desempenho da docente.

Numa fase imediatamente posterior à aula, revi os trabalhos entregues pelos alunos. Conclui que existiu alguma melhoria, que a maior parte deles seguiu bem os conceitos dados. As autoavaliações (Divididas entre uma base comportamental e outra sobre o trabalho, que inclui as facetas de composição e de luz e sombra,) consistem de modo geral com a minha perceção dos alunos, e as avaliações dos alunos no que toca à docente tendem a pender para o positivo. Os alunos, na sua maioria, consideram as aprendizagens úteis para o seu futuro com intenções de as utilizar e a maior parte deles acredita que se tivessem tido mais tempo, teriam melhor resultado.

Uma decisão que tomei enquanto desenvolvi este questionário foi a de conseguir, de alguma maneira, fazer uma média de onde os alunos colocavam as suas personagens na composição. Utilizando o Google Forms, criei uma grelha com letras de 'a' a ´e' e números de '1' a '5'. Criei também uma curta animação que mostrava o que pretendia dos alunos.

	1	2	3	4	5
a	☐	☐	☐	☐	☐
b	☐	☐	☐	☐	☐
c	☐	☐	☐	☐	☐
d	☐	☐	☐	☐	☐
e	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 12: A grelha.



Figura 13: Alguns frames da animação.

Da turma, 21 alunos completaram o formulário. Deste formulário, pode-se retirar os seguintes dados:

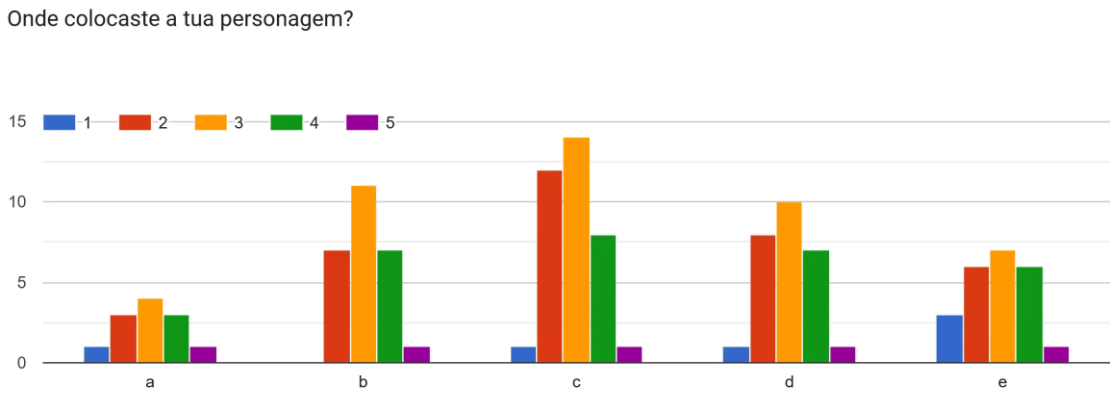


Figura 14: Gráfico que demonstra a frequência com que certas células foram selecionadas.

A maior parte dos alunos colocou os personagens, ou englobou no espaço que estes ocupavam, a coluna 3 e linha c. Nesta imagem podemos ver onde incidiram, por escala de cinzentos, a maior parte das decisões dos alunos:

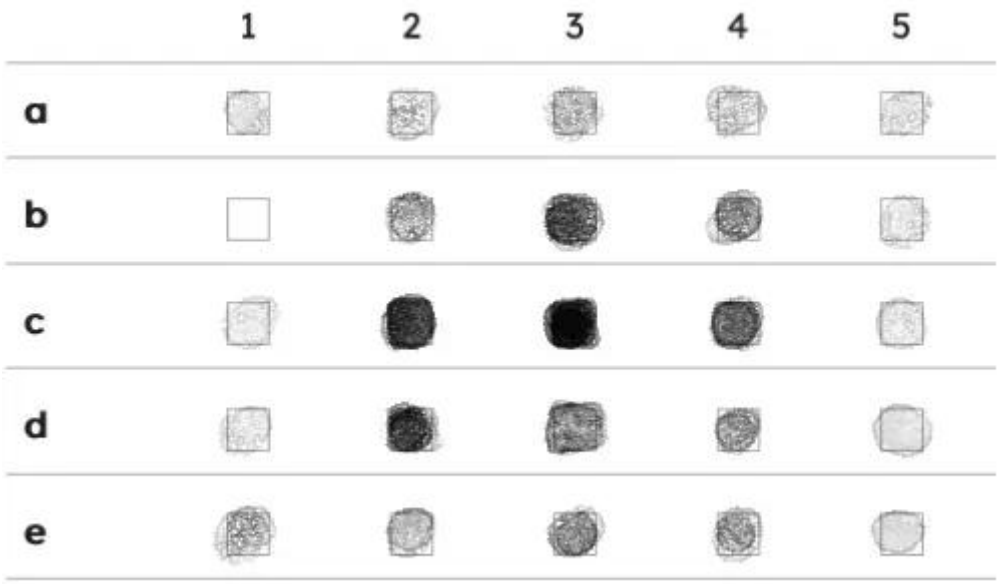


Figura 15: A escala de cinzentos sobre as células desta grelha demonstra que a maioria dos alunos escolhe colocar o seu personagem no centro da composição, com maior incidência para o lado esquerdo.

As razões para estas decisões passam por preocupações com o enfatizar do personagem, tornar claro o que este está a fazer ou para passar alguma sensação, como mistério ou tensão, por exemplo. (mais sobre isto poderá ser revisto nos documentos anexados.) De acordo com os resultados deste gráfico, pode-se inferir que os alunos ainda retêm, no seu geral, a vontade de centrar o personagem nas suas composições.

Também foram registadas impressões dos alunos sobre a dificuldade do exercício, desde 'Muito Difícil' (1) até Muito Fácil (5). Das 21 respostas, 11 classificam-no como mediano; nenhum dos alunos considerou o exercício muito fácil, e apenas um considerou-o muito difícil.

Incluí também duas perguntas não relacionadas com a avaliação, uma em que se pergunta pela experiência de gravar o processo de trabalho e outra que pede aos alunos para imaginar o que é que eles fariam no meu lugar, se eles tivessem de dar este exercício numa aula. No que toca ao processo de gravação os alunos revelaram um à-vontade geral, tal como tinham feito no primeiro formulário, destacando alguns aspetos positivos, como poder rever o processo, e negativos, como criar ansiedade sobre confirmar se o programa estava de facto a gravar. A segunda pergunta não foi muito construtiva: a maior parte dos alunos não mudaria nada, mas alguns decidiram alongar-se e confirmar que repetiriam esta proposta com os seus próprios mundos e criações.

Interpretando estes resultados de um modo geral, creio que tivemos, resultados positivos. A atividade parece tê-los posto mais á vontade com estes conceitos e muitos dos vídeos revelam a utilização da regra dos terços e atenção aos valores de luz e sombra nas composições. Devido ao curto espaço de tempo, não foi possível criar trabalhos com um grande grau de compleição; no entanto, creio que o objetivo principal de passar estes conceitos de composição visual e fílmica foi bem conseguido.

Após o formulário estar preenchido e todos os alunos terem entregado os seus trabalhos, passou-se então à fase em que se iriam isolar alguns casos e falar com eles sobre o seu processo.

4.6 Conversas com os alunos: Contextualizando as suas composições.

As entrevistas, parcialmente transcritas, encontram-se nos apêndices.

Foram feitas sete entrevistas aos alunos da turma do segundo ano de Animação. Nestas entrevistas, fiz perguntas, de maneira casual, aos alunos sobre o seu processo de trabalho enquanto assistíamos aos vídeos que tinham gravado durante a aula, inspirada em *Dialectics of Sketching* (Goldschmidt, 1991) e *Macroscopic analysis of design processes based on a scheme for coding designers' cognitive actions* (Suwa, Purcell, & Gero, 2006). Foram informados sobre o que significa lugar de fala e posteriormente, de modo informal, foram questionados sobre: a utilização de cores; a razão pela qual o personagem se encontrava no lugar onde está, qual o personagem que escolheram e porquê, o que mudariam se fizessem o trabalho de novo e com todo o tempo, e que marca pessoal deixariam no trabalho, já que este não seria avaliado. Também foi pedido aos alunos entrevistados que questionassem, um pouco, se sentiam que o contexto social e económico deles afetava o trabalho artístico que produziam. Maioritariamente, deixei-os falar sobre a sua vida, com ideias de que isto poder-me-ia ser

valioso para montar o *mis-en-scéne* (República Portuguesa, 2026) de cada um deles naquele momento.

A intenção por trás destas entrevistas foi a de ter alguma maneira de correlacionar o lugar onde os alunos colocam a personagem nas suas composições e o lugar onde eles se encontram no momento da criação da obra. A tarefa surge de maneira um pouco contraproducente: o que é que a esquerda e a direita significam numa composição? O que é que isto quer dizer sobre um e sobre outro?

É frequente, como artistas, desenharmos personagens viradas para a esquerda. Existe uma teoria popular que, empiricamente, parece fazer sentido:

O artista europeu desenha as pessoas viradas para a esquerda porque vive na europa, e, consequentemente, desenha com a mão direita. (McManus & Humphrey, 1973) Se escrevermos da esquerda para a direita, e assim também desenhamos, então isto é um fruto da cultura ocidental. Nos vídeos que os alunos me providenciaram isto é algo frequente, mas vinte-e-um alunos não é suficiente para obter resultados significativos. Existem, no entanto, alguns estudos sobre o lado esquerdo da face e como o artista (ocidental, pelo menos) foi influenciado já desde a antiguidade a fazer o seu sujeito humano virar-se para a esquerda. (Acosta, Williamson, & Heilman, 2013).

É interessante como estes padrões se repetem, de maneira quase inconsciente. Tendo isto em conta, decidi procurar padrões e outras coisas em comum entre os alunos: Com certeza, todos eles frequentam a Árvore, estão na mesma turma de animação, todos vivem em Portugal, mas estas facetas comuns são apenas um pouco da história pessoal de cada um, de como cada um se posiciona na escola e se posiciona em relação ao seu trabalho.

Os temas que sobressaíram nas entrevistas foram diversos, mas confirmaram-se alguns temas similares, entre estes: ansiedade em relação à utilização de referências, as opiniões positivas sobre a escola; pressão para se conformar perante o exercício em termos de tempo ou de contexto; criação de personagens e de mundos, contextos familiares e como estes os afetam e os inspiram.

Estes temas, estas facetas em comum, transversais a quase todas as entrevistas, informam-nos sobre a posição dos alunos na escola de maneira individual. De nota, a dita pressão de ajustar a sua expressão artística para realizar o exercício: Apesar de esta expressão ser cercada pelas condicionantes gerais a um exercício deste género (como o tempo e as peças intervenientes), os alunos tornaram evidente como a falta de tempo para executar não os permitiu trabalhar como se sentiam mais confortáveis:

"L: Eu queria muito ter feito esse primeiro, mas eu achava que não ia ter tempo, mas acabei por não ter tempo. Esse aí, da personagem pendurada na pontezinha."

"R: Eu até ia meter aqui o braço assim, o outro braço direito, assim, a agarrar, só que já não dava muito tempo, ***já me já estavam a pedir, já estavas a pedir*** *para coisar e eu, tranquilo…!"*

"T: Eu acho que é pá, eu acho que cometi alguns erros, porque tipo, por exemplo, a line art que eu fiz aquilo junto, e a cadeira, que podia não ter feito isso...e, é pá, podia ter poupado tempo, e ia conseguir fazer coisas. "

"H: Sim... mas nós também tínhamos falado muito da regra dos terços e eu pensei assim, eu posso justificar, meti ali porque aprendi a regra, pronto."

Nota-se então uma mudança de atitude, de posição por defeito no que toca a expressão pessoal dos alunos. Quando falam das ações que tomariam caso a restrição tempo fosse retirada, os alunos reagem de maneiras diferentes. Alguns demoraram a responder, ponderando o que fazer, como se esse futuro nunca fosse possível e, consequentemente, fosse algo em que não valia a pena investir tempo em pensar; outros deram respostas imediatas.

Num grupo tão restrito, escolhido pelo seu potencial e pelo à-vontade que demonstravam comigo enquanto estagiária, nota-se já respostas bastante díspares. Apesar de terem as mesmas condicionantes, o lugar de onde falam, o lugar *onde* falam restringe até o nível de investimento que têm num exercício.

O lugar de fala não foi algo que conseguisse transmitir na sua amplitude completa aos alunos. Tentei simplificar, tentei passar uma ideia de que o contexto onde habitam, a cor da sua pele, a neurodivergência, o nível de capital das famílias, tudo isso contribui para com eles existem no mundo. Até pensei em passar por eles a *Power Flower* (Thomas, Martin, James, Burke, & Arnold, 1991), mas concluí que um exercício deste género deveria ter um espaço de reflexão mais alongado e sem a pressão de uma estagiária-tornada-professora sobre o seu ombro.

As entrevistas demoraram cerca de quarenta minutos, quando esperava apontar para vinte. Durante este tempo, pouco mais de cinco minutos foram passados com os alunos a examinar a sua vida, mas da sua vida falaram bastante. Nomeadamente, dos seus contextos familiares e sociais; encenam então as suas memórias de maneira que eu os possa perceber melhor, oferecem o contexto que pensam que explica as suas atitudes até agora. No entanto, as memórias não são as únicas coisas que oferecem este contexto: falam dos seus gostos; Jogos, filmes, séries, bandas desenhadas. Partilhamos então uma linguagem comum: um código linguístico restrito, utilizando a gramática de Bernstein, (Bernstein, 1990) que facilita a transmissão de informação sobre certos temas, certas comunidades que partilhamos quando os nossos gostos são comuns.

A propósito de códigos linguísticos, Aponto também para o trabalho de Fernando A Rosa e MJM, "*A construção do conhecimento a partir de narrativas biográficas em militâncias queer-feministas*." (Rosa & Magalhães, 2018) Muitos dos alunos da turma 2ANI são de alguma maneira *queer*, e existem online de maneira intensa, trocando ideias e construindo conhecimento a partir das experiências biográficas de outras pessoas queer. Chamo então à atenção este facto, como foi acima mencionado: os alunos contextualizam a sua perceção de si mesmos, a sua personalidade não só através dos diversos conteúdos mediáticos que gostam, mas também porque as comunidades às quais estes conteúdos estão ligados são vastas o suficiente para conter diversas narrativas inter-fãs. Esta ideia confirma-se durante as entrevistas: utilizo linguagem que é comum às comunidades destes alunos, termos os quais não tenho de explicitar, e isto foi algo que me deu o privilégio de poder me aproximar dos alunos e criar algumas ligações que consequentemente foram testadas aquando do início da unidade didática.

Algo que sobressaiu também: a experiência dos alunos na escola versus as suas experiências anteriores. Alguns referiram ansiedade em relação a experiência escolar nas escolas onde estiveram, algum *bullying*, mais pressão e menos preocupação da parte dos professores com os alunos.

F: Estavas ansiosa?

L: Não, eu… Sim, eu tipo, eu passava-me, eu passava-me, era muito barulho e muita gente e depois o cheiro… cheira a tinta e eu odeio aquele cheiro. Eu não conseguia estar lá dentro.

L: Eu odiava desenhar e depois quando, e depois quando eu saí vim para cá porque eu não fui aceite no curso de Animação na Soares dos Reis, então eu ainda assim… Eu queria, eu tentei no regular, mas ainda assim queria animação. Então eu tentei esta escola e eu adoro a escola, e eu quero estar 24 horas por dia na escola e eu voltei a gostar e a sentir a paixão que sentia por desenho quando entrei para cá.

JM: Foi ele que fazia bullying comigo desde o primeiro dia. Sim, eu fiquei lá por alguns meses e depois teve um dia que eu decidi reivindicar e eu fui expulso.

H: É, eu nunca estive numa escola em que os professores tipo são amigos dos alunos. Oh, pá, às vezes numa escola tem um ou outro, um professor de história meio gay, e tu ficas tipo, OK, isso aqui é engraçado. Agora esta escola não, eu acho que é mais do curso, porque eu estava a falar com uma aluna dos outros cursos, e e eles dizem, eles ficam... a sério, como é que tu não gostas da professora de inglês? Eu gosto, atenção! E eu fico... porque, em comparação com todos os professores que eu tenho mais ela é a mais.... pronto. E eles ficam, pois, em comparação com os nossos professores, ela é a mais é interessante.

L: Então eu sei que isso influenciou-me. E também influencia na forma como eu desenho e vejo as coisas e também isso também tem a ver muito com os meus professores.

F: ***Achas que tiveste boas experiências com os professores?***

L: Sim e os e os meus pais também. Por exemplo, o meu avô também desenhava.

Embora não exista uma aproximação de estilo atelier ou mais dialógica durante as aulas que observei, não significa que a diferença de ambiente seja notória. A disposição de edifícios na escola alimenta esta ideia de diferença inerente, de complexificação e de aceitação de identidades diversas: afinal o plano de estudos é distinto do que existiria numa escola secundária não profissionalizante. Os alunos que se sentiam colocados à parte numa escola normal aqui têm a possibilidade de seguir um interesse e investir tempo nele sem serem censurados por fazê-lo.

Ao perguntar a uma aluna pela sua perspetiva enquanto imigrante, esta fala-me da sua ideia de escola na China, como lá teria sido negada esta escolha de seguir um curso profissional:

"F: E houve essa influência, não é. Isso é fixe, são referências. Achas que não seria a mesma coisa se não vivesses aqui? Achas que era completamente diferente?

B: Sim, acho que sim.

F: Porque a Internet é tão vasta, não é? Pelo menos eu sinto isso.

B: Porque, sei lá, se eu crescesse na China, por exemplo. Eu não ia estar a fazer estas coisas que estou a fazer agora, não é?

F: Achas?

B: Ainda estava a fazer os estudos.

F: Porquê?

B: Ainda estava a fazer os estudos porque… só tem… esta coisa dos cursos, não tem na China.

F: Não tem cursos?

B: Não, só tens… estudas até fazeres exames finais onde se decide a tua vida inteira.

F: Mas tens um curso tipo… Geral?

B: É, só existe o geral.

F: Durante e depois tens uma prova de aptidão?

B: Sim, sim. Aquele exame é tão importante que a polícia pode dar-te boleia para lá.

F: Fogo, isso é muito estranho.

B: Com sirenes!"

Durante as entrevistas os alunos falam sobre os seus processos: alguns com ansiedade em utilizar referências, outros demonstrando à-vontade com esse conceito, outros sublinhando que preferiam trabalhar em materiais tradicionais, se tivesse sido possível.

Apesar de terem de se adaptar para o exercício, a utilização de referências faz parte do processo artístico: nem que seja para inspiração, esta opção faz parte do leque de ferramentas de qualquer artista. Em arte digital, no entanto, existe um preconceito contra artistas que "passam por cima", o que normalmente é chamado "decalque" ou "*tracing*". Este termo tem vindo a subir em popularidade, mas é um tema que assombra a comunidade artística: desde as implicações feitas na tese de Hockney-Falco (Hockney & Falco, 2000) até às diversas controvérsias como a de Greg Land (Bailey, 2020) ou a de Hisashi Eguchi (Kumi, 2026)

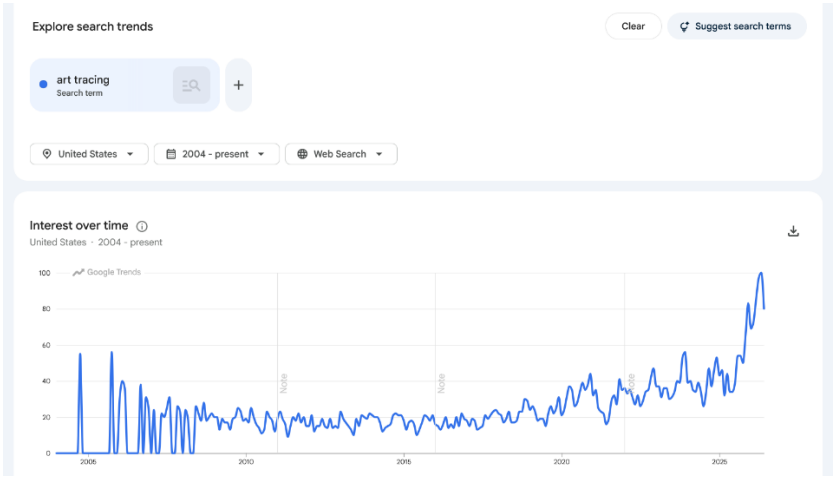


Figura 16: Pesquisa feita no *Google Trends*, onde se demonstra a frequência com que este termo, "*art tracing*", ou "decalque arte" / "decalque artístico" foi pesquisado desde o ano 2004, utilizando os Estados Unidos como base, dado que a maior parte dos *websites*/comunidades artísticas são anglófonas e baseadas nesse local.

O conceito de um talento inato persegue o artista iniciante, que tem a ideia que tem que, de alguma maneira, já saber desenhar tudo 'de cabeça'. Os alunos carregam essa culpa e muitas vezes unem-na á ideia de utilização de referências: afinal, como o seu talento para o desenho é dito ser inato, deviam saber desenhar tudo imediatamente e com facilidade. "Passar por cima", ou o decalque, ou dito *tracing,* então, é visto como batotice, um atalho que revela que o artista na verdade é uma fraude que comete plágio em vez de ter um saber técnico superior. As opiniões divergem em relação à utilização da inteligência artificial no campo artístico, mas é importante mencionar que estas ferramentas já afetam os rendimentos de artistas e outros criativos, especificamente quando é utilizada como um gerador de ideias (Conaway, 2026). Existem uma multiplicidade de artistas digitais que sobem em popularidade online decalcando imagens criadas com inteligência artificial, recebendo dinheiro em troca destes trabalhos. Estes artistas negam a utilização de IA até serem inevitavelmente descobertos, como o caso de *AsamiArts*, a título de exemplo. (Terupancake, 2025)

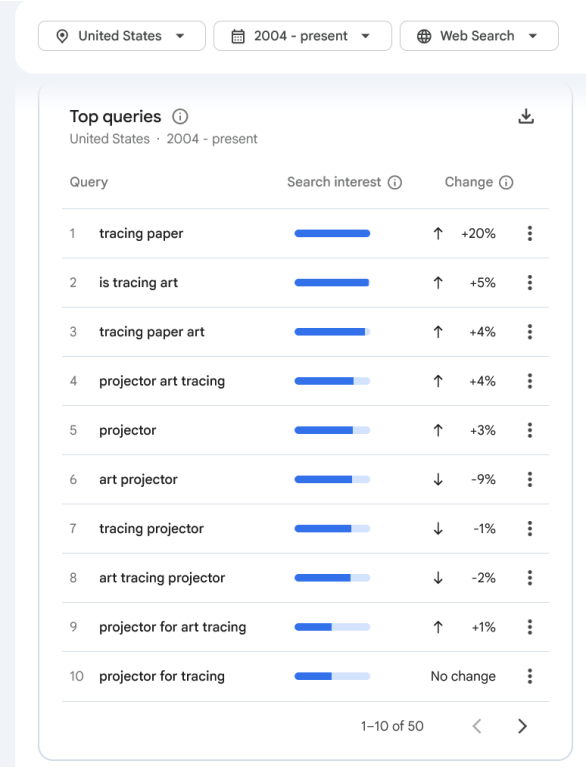


Figura 17: Da mesma pesquisa referênciada na figura anterior, termos relacionados que contêm os termos pesquisados. De nota ' Is tracing art', ou, "o decalque pode ser arte?"

O ato de fazer *tracing* não é negativo por si: Artistas online (Sherwin, 2013) afirmam que isto tem algum valor didático e, em muitos casos, é uma ferramenta para o artista que tem uma data de entrega e não se pode dar ao luxo de estudar um elemento exaustivamente. A ideia que se encontra presente nos alunos é esta de culpa: apanharam o artista a fazer *tracing*, ou a desenhar uma referência demasiado bem, por isso, o artista na verdade está a plagiar, ou a demonstrar falta de carácter por ter utilizado estes meios de cópia.

L: Sim, não dá para fazer tracing…

F: É assim… podes fazer, porque é um trabalho digital. Não vou, eu não vou chatear contigo, só que a verdade é que….

L: Eu sim, eu tenho a sensação que estou a fazer batota, eu não gosto muito.

Um novo movimento transversal no nosso campo de jogo: os alunos, ao expressarem estas preocupações, posicionam-se como artistas profissionais, emulam estas preocupações e controvérsias que só afetariam um artista de renome. Penso que como online existe um potencial aleatório de que qualquer pessoa possa atingir alguma fama, este medo prevalece: a perceção dos outros determina a maneira como o aluno-artista vai trabalhar, pois segundo estas narrativas o simples ato de utilizar uma ferramenta deste género é considerado moralmente errado. O talento, afinal, deve ser inato – o mito impede os alunos de se sentirem confiantes a utilizar ferramentas que podem acelerar o seu processo de trabalho e crescimento enquanto artistas.

Posicionei-me ao lado deles enquanto alunos-artistas: Alguns levavam bem as críticas, e falaram disso durante as entrevistas. Existia um desejo geral em melhorar o seu trabalho técnico e uma aceitação de crítica construtiva, o que me surpreendeu pela positiva. Alguns alunos mencionam a necessidade de estudar um objeto (e, consequentemente, justificam a performance deles não ter sido a melhor por esta razão) durante horas até o terem memorizado, outros mencionam gostar de ver o processo, para tentar perceber como o artista chegou ao resultado. Chega ao ponto de um dos entrevistados julgar os outros alunos,

pois compara as suas experiências às experiências deles: diz que são imaturos por não conseguirem ou não quererem aceitar críticas.

> *"M: É porque há muitas pessoas aqui que pensam que tipo que aulas são inúteis, tipo, às vezes não é aquela cena tipo, tipo, olhas pela primeira vez, não estou a gostar muito, mas depois pensas, não, eles não têm a parte de pensar sobre a cena, tipo, "ah, esta aula está a ser chata, será que eu devo pensar se isso é importante ou não? Não, vou pensar, é mau, é horrível, odeio esta aula," depois é que a cena, não podemos ter um mindset, eu odeio ter tipo o mindset tipo de, "I hate this" tipo odeio fazer isto, não, não é odeio, é: "Eu ainda não tenho, não estou tipo, não é a coisa que eu tenho mais confiança em fazer ou tipo confortável, tipo, porque se ficar sempre com a cena de odiar a cena, se ficar a ser inimigo da cena, eu nunca vou, nunca vou melhorar.""*

Ao mesmo tempo, a intenção de um artista conta para a melhor compreensão do seu trabalho. Como falei com esta aluna...

> *"F: Que tipo de filmes é que costumas ver, que gostas mais?*
>
> *H: Gosto muito do Wes Anderson.*
>
> *F: Engraçado falares do Wes Anderson e depois a personagem não estar no meio da imagem, porque... ele é o sujeito que mete as personagens no meio.*
>
> *H: Então eu sei, mas não ia parecer profissional. Porque nele fica bem, porque ele é profissional... Se eu meter no meio, não vai ser profissional..."*

A ideia de que alguém formado, ou 'profissional' pode fazer certas decisões e um aluno não o pode fazer, pois o seu trabalho não tem, normalmente, um componente justificativo ou argumentativo como esta entrevista, é um facto que não tinha considerado sequer, mesmo como aluna das artes. O ato de entrega - acabar, passar para o próximo - remete para as raízes da escola como local de formação fabril, análoga mesmo a este tipo de pensamento. O trabalhador-aluno termina o trabalho, entrega-o, e passa para o próximo objeto, e é compensado pelo seu trabalho que, entretanto, já esqueceu.

Movendo a minha peça metafórica de maneira lateral: os alunos sentem-se à vontade para partilhar as suas experiências de criação de personagens e mundos. Neste campo, os alunos abrem-se e falam, contam histórias: algumas contendo cunhos pessoais muito vincados, outros saindo um pouco das suas experiências e procurando paisagens diferentes. Muitos falam de como os personagens que criam são reflexos deles mesmos, ou como contém traços deles, que enaltecem nas narrativas que criam.

> *"T: Tipo é como se eu pegasse na minha alma, colocasse em algo e desse-lhe vida. E agora, vai."*

Os alunos posicionam-se como criadores, as suas expressões alteram-se, expressando um grau mais alto de confiança enquanto falam destes mundos. Respondem com vontade quando se lhes pergunta sobre detalhes, quando se questiona a lógica desses mundos interiores e um apego muito forte às suas criações.

Este amor às suas criações é algo que me é familiar, enquanto artista (de novo, a rodar a mesa, o plano de jogo, este xadrez em quatro dimensões,) e como mencionado anteriormente no ponto 3, decidi estreitar o exercício para apenas conter materiais criados por mim. Dado isto, perguntei aos alunos o porquê de terem escolhido as personagens que escolheram para os seus trabalhos e as respostas foram bastante diferentes. No entanto, os personagens que os entrevistados escolheram tinham características similares: Dois eram homens negros, uma mulher gorda e outra monstruosa. A única aluna que não escolheu personagens não o fez

porque sentiu que necessitava de mais contexto narrativo para determinar quem iria colocar na sua imagem.

Embora se sentissem à vontade para falar das suas experiências pessoais e narrativas que tivessem criado, os alunos também tiveram algum à-vontade para falarem sobre a faceta familiar. Mais que um dos entrevistados tem família chegada que também é artista e comparam as suas experiências com as dos familiares, medindo-se como artistas para com eles:

> *"H: Por exemplo, eu adoro os professores, tipo eu consigo ser sincera e ter conversas com o Professor N. Ele conhece o meu pai, já são amigos.*
>
> *H: **Pois, são amigos do Facebook, tipo coisa de boomer mesmo**. O Professor N disse assim, "O teu pai é o Fernando Lucas?" eu disse que sim, "Meu Deus, eu sigo o trabalho do teu pai no Facebook, então ele é o teu pai, o teu pai é cartoonista!" E ele também faz BDS e tudo para o Canadá. Tipo, acho que lançou livro á um ano no Canadá. Ele tem um livro na Fnac também, e tem personagens... que também, ele é bué, ele é assim: "Sabias, filha, personagem principal que é LGBT, ela é não binárie, e muito mais…""*
>
> *"L: (…) Por exemplo, o meu avô também desenhava.*
>
> *F: A sério, era o pintor também?*
>
> *L: Eu não, eu não conhecia o meu avô, mas ele também desenhava e eu tenho os trabalhos dele e eu também sinto muita inspiração a ver os trabalhos dele."*
>
> *"R: Eu não gosto nada de pintar. A minha mãe adora…*
>
> *F: É pintora, a tua mãe?*
>
> *R: Não é o facto de ser pintora… se conseguisse, seria. Não teve área nessa zona, mas. Se conseguisse a minha mãe, 100% de certeza, ou estaria a dar aulas agora ou algo tipo era o sonho da minha mãe, tenho certeza. (…) Eu vou passar na sala, por exemplo, todos os quadros, todos os quadros mesmo que temos em casa, foi tudo da minha mãe que desenhou, eu olho para… tem ali uns que eu fico… como?"*

Pensa-se na hipótese de que estes interesses artísticos foram fomentados pela família ter acesso aos materiais e ao saber técnico que acompanha o artista interessado: ao aluno, ao adolescente, à criança foi oferecido uma maneira de se expressar e tempo para o fazer. No entanto, não se pode argumentar que este foi o único fator que trouxe estes alunos para a Árvore e consequentemente os pôs na sala onde ocorreram as entrevistas.

Fica a questão: A maneira como posicionam a imagem no enquadramento é influenciada pelas suas vivências ou pela pressão da escola, ou até pela perceção ou a pressão de serem percecionados através do seu trabalho de uma maneira indesejável?



5_REFLEXÃO

"F: Já agora, porque é que escolheste o Celso especificamente?
T: Foi é que me chamou mais a atenção.
F: Porquê? é a máscara?
T: Eu não sei, foi um monte de coisas. É primeiro, acho que foi o que eu mais me vi nele porque... eu sou uma pessoa que... o meu quarto, por exemplo, em fim de semanas, eu sou assim: (...)"

A crítica é uma ferramenta crucial no leque do professor e procura sempre ser construtiva. No entanto, com a pressão que os alunos inevitavelmente sentem com o aproximar de uma entrega, de outras disciplinas, dos pais ou mesmo do resto da comunidade escolar, aceitar críticas de bom grado torna-se uma necessidade. Aquando do início das entrevistas, especificamente, quando chamava os alunos, existiam alguns nervos, que vou atribuir ao medo da crítica.

Este medo é uma condicionante. Pensemos na pessoa como uma personagem bidimensional, um conjunto de estereótipos, uma soma de pequenas características que a identificam: estas características definem a personagem, porque sem elas ela é amorfa. Estas características, traços de personalidade, são condicionantes, têm efeitos sobre o mundo que as rodeia, mundo este que está coberto de infinitas características que batem ou refletem contra a personagem. Este peão não existe num vácuo: o campo de jogo onde habita é de uma complexidade imensa. Se a personagem é moldada por quem a faz, se a trajetória do peão no xadrez é determinada pela mão que se aperta à sua volta, o que é que isto diz sobre o trabalho criativo de um ser humano que existe em sociedade?

O que é a escolha do lugar de uma personagem numa composição gráfica pode dizer sobre quem a criou? Os resultados da unidade didática não me conseguiram responder à questão inicial. Creio que nos trabalhos dos alunos não exista uma correlação grande o suficiente para poder determinar se o seu lugar de fala e a posição do personagem é interrelacionada. No entanto, como mencionado em capítulos anteriores, a experiência de estar na Árvore, o falar com os alunos e conhecê-los fez com que alguns traços e escolhas destes alunos se tornassem evidentes nos seus trabalhos. O diálogo que ocorre durante as entrevistas, as várias oportunidades de troca de ideias entre aluno e professor, leva-me a refletir em como os alunos dançam à volta destas questões de trabalho criativo, à volta das condicionantes, das regras dadas.

O meu egoísmo enquanto artista é notório durante a unidade didática: os alunos trabalharam sobre bases criadas por mim, com informação mínima. A turma aceitou bem o desafio, aliás por ser análogo, como foi mencionado em capítulos anteriores, à estrutura de um trabalho para um cliente. No entanto, enquanto comparo os trabalhos de diagnóstico com os trabalhos da entrega final, noto as influências da unidade didática nos trabalhos em si. Por um lado, isto significa que o meu desempenho teve algum resultado em termos técnicos: os alunos absorveram a informação e o que tinham que fazer, adotando técnicas diferentes do que utilizam normalmente e retendo algumas informações pertinentes. Mas, afinal, não terei simplesmente criado uma situação em que os alunos criam reproduções e não se expressam completamente?

Em todos os trabalhos, apesar de o conteúdo de base ser criado por mim, os alunos iteraram no trabalho original, interpretaram as personagens, aumentando-as de tamanho em relação ao original, dando-lhes mais ou menos importância nas suas composições. Os limites que impus, nas veias das proposições dos estudos de *Dialectics of Sketching* (Goldschmidt, 1991), não impediram os alunos de se expressar, pelo menos um pouco. Expressaram-se também, durante as aulas: os alunos falavam, perguntavam, opinavam sobre o trabalho original, perguntavam a minha opinião sobre o que estavam a fazer. Ao rever os vídeos, é interessante ver que muitos deles não procuram mais que uma solução para o exercício e depois contrastar isso com as respostas aos formulários, em que a maior parte considera-se satisfeito com o trabalho desempenhado.

Na veia do *Think Aloud Method* (Van Someren, Barnard, & Sandberg, 1994), apresentei aos alunos um método de resolução de problemas, o problema sendo a composição. Ao dar-lhes regras e materiais, os alunos chegam até uma solução através dos processos de esboçar e de compor durante as aulas, processos estes que estão registados através dos vídeos. Podemos ver os alunos à procura de soluções, a colar e a copiar referências, a utilizar técnicas para resolver o problema: estes passos, estes processos são onde, supostamente, ocorre a aprendizagem, e, dado que todos os alunos são perfeitamente distintos, os resultados são completamente distintos: são de cada um; Cada um coloca a personagem onde entende baseado em tudo o que aprendeu, até por vezes sentindo-se na obrigação de o fazer de maneira a responder especificamente ao que foi pedido, para evitar a possibilidade de uma nota melhor.

A questão de investigação era se, ao olhar para os trabalhos destes alunos e aprendendo mais sobre eles, o posicionamento das personagens na imagem poderia revelar algumas respostas sobre o aluno em si. Se o aluno passou por x, tem mais tendência a y, uma fórmula simples. Ao refletir no progresso total da investigação, não consigo dar uma resposta a uma pergunta tão redutora e com tão poucos dados. Considero que assumir traços de personalidade ou algo mais baseado apenas em informação superficial é análogo a uma leitura de tarot, a um detetive preso num filme a tentar resolver um mistério que nunca precisou de ser resolvido.

Uma metáfora: No jogo de xadrez, existem dois jogadores, e neste jogo eles defrontam-se no campo de jogo que é o tabuleiro. O jogador. A joga xadrez com a perceção que o jogador B está a jogar xadrez com ele, mas, no entanto, o jogador B está a jogar o 21, e tem a perceção que o jogador A está a fazer o mesmo.

A pergunta de investigação é falaciosa: a minha perceção nunca seria tão abrangente para poder determinar com certeza se os alunos têm tendência a colocar os personagens à esquerda porque estão na Árvore ou porque naquele dia se levantaram com vontade de a colocar nesse lugar. De acordo com a metáfora: os jogos que eu e os alunos jogamos são completamente diferentes, a nossa perceção do outro é completamente díspar. Movemo-nos em mundos diferentes, com intenções distintas, com necessidade de comunicar com o próximo alguma coisa, nem sempre com noção de que as nossas tentativas de comunicação são interpretadas da maneira que queremos.

No entanto, existem considerações que retiro do trabalho que creio que são relevantes: Os alunos estiveram à vontade para falar comigo e à medida que me aproximava deles durante a minha estadia na Árvore mais eles revelavam sobre si mesmos, por vontade própria, espontaneamente. Alguns trabalhos contêm brincadeiras partilhadas entre eles e eu, alguns contêm inseguranças que são notórias no processo. Alguns não mostram o empenho que os alunos tiveram, durante as aulas, as infinitas perguntas e a procura de apoio, a vontade de crescer. Todos estes trabalhos, este texto incluso, são afetados pela pressão de uma avaliação pendente, de um movimento que cessa perante um precipício. Para alguns, este fosso é infinito, desesperante, para outros, é um salto para uma piscina. Para outros, é um vinte, ou xeque, ou trunfo.

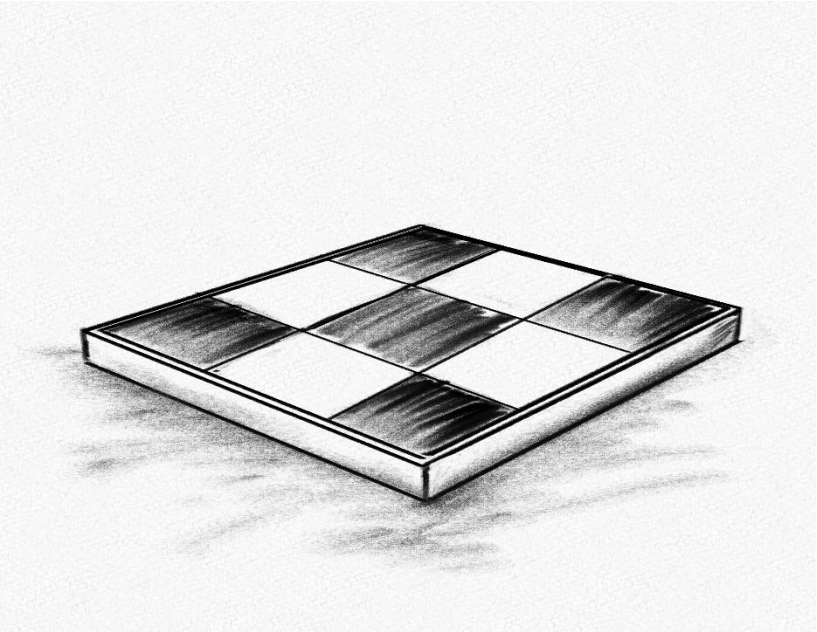
A maneira como o mundo afeta os alunos é visível nos trabalhos que fizeram, se considerarmos como 'mundo' a sala onde eles trabalharam, os materiais que utilizaram, as cadeiras onde se sentaram, a música que tocava enquanto trabalhavam, a "cooperativa", o Porto, Portugal, um dia de sol. Estes trabalhos não existiriam se os alunos não tivessem capacidade para os fazer: inevitavelmente, a própria existência dos trabalhos em si é prova do ensino que tiveram e do espaço que ocuparam até ao momento de conceção. Os alunos

trabalharam dentro de um mundo que criei, resolvendo os problemas de composição da maneira que lhes ensinei, e comunicaram comigo através do seu trabalho criativo e pela sua presença e diálogo durante as aulas: o resultado é esta coleção de imagens, na qual, tal como qualquer objeto artístico, quem interpreta terá uma opinião diferente da pessoa seguinte. Como Francisco Goya criou em casa; a turma criou na aula; Goya em comunicação de um para um, a turma em comunicação de vinte e um para um para vinte e um de novo.

Considero a resposta à pergunta de investigação esta: Sim, o mundo que rodeia os alunos, de onde eles vêm, os seus objetivos e traços, afeta-os de maneira clara, mas isso não é evidente apenas pela composição que usam ou pelos hábitos que sobressaem nos seus trabalhos, aliás, acreditar numa leitura completa com esses dados apenas é redutor: Cada um destes alunos é uma pessoa complexa, criativa, com tantas mais camadas que nos são ocultas, que sobressaem a quem teve o privilégio de poder ter um diálogo com eles e de lhes ensinar algo que os ajude no futuro.

Se retomasse esta questão, teria que afunilar ainda mais. Considero os projetos de Van Someren, Barnard, Sandberg e Suwa, Purcell e Gero inspiradores, mas a sua veia científica e antropológica centra-se na categorização de movimentos e expressões, de momentos de silêncio, de fala e reflexão, para poderem identificar onde e como ocorre o processo cognitivo de resolução de problemas e o processo criativo. Para efeitos de uma procura de resultados de facto, em que se analisasse mais profundamente cada uma das partes da unidade didática, creio que seria necessário maior tempo e uma equipa adequada para o tratamento destes dados, para além de ser necessário um maior grupo de estudo. Não acho que os resultados fossem irrelevantes, mas penso que uma análise de fatores condicionantes para a expressão do aluno de Artes no ensino secundário seria um estudo vasto e com uma complexidade elevada.

Chegando ao término deste documento, estive a jogar ao vinte e um com vinte e um alunos, sendo vista como professora, adversária, psicóloga, estagiária, amiga, irmã mais velha. Creio que o que ganhei foi uma sensação de orgulho e carinho em relação a todos os alunos, docentes e funcionários com quem interagi, com quem aprendi, com quem vivi. O meu trabalho enquanto artista não vai ser o mesmo a partir de agora, tal como o meu trabalho enquanto docente, e tal como o trabalho destes alunos irá, inevitavelmente, mudar, em par com o mundo que os rodeia e com as suas circunstâncias. E que bom que assim o seja! Que a próxima pessoa que vir estes trabalhos deles tire as suas conclusões sobre os artistas que os criaram – a arte existe no diálogo, afinal.



REFERÊNCIAS

Acosta, L. Y., Williamson, J. B., & Heilman, K. M. (2013). Which cheek did Jesus turn? *Religion, Brain & Behavior*, 210-218.

Árvore Escola Artística e Profissional . (26 de 08 de 2026). *Documentos*. Obtido de Árvore Escola Artística e Profissional : https://www.arvore.pt/pt/sobre/documentos

Árvore Escola Artística e Profissional. (26 de 08 de 2026). *Oferta Formativa*. Obtido de https://www.arvore.pt/pt/cursos

Árvore Escola Artística e Profissional. (01 de 07 de 2026). *Projeto Educativo 2020/2025*. Obtido de https://www.arvore.pt/documents/Projeto-educativo.pdf

Árvore Escola Artística e Profissional. (01 de 07 de 2026). *Sobre*. Obtido de https://www.arvore.pt/pt/sobre

Bailey, J. (10 de September de 2020). *Comic Artist Greg Land Accused of Plagiarism (Again)*. Obtido de PlagiarismToday:

https://www.plagiarismtoday.com/2020/09/10/comic-artist-greg-land-accused-of-plagiarism-again/

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse.* Londres: Routledge.

Comissão Nacional da Unesco. (26 de 08 de 2026). *Lista da rede de escolas associadas da UNESCO em Portugal, por distrito.* Obtido de https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/redes-unesco/escolas-associadas-da-unesco/escolas-associadas

Conaway, W. (13 de May de 2026). *AI Won't Replace Artists—It Will Replace Their Rates.* Obtido de Forbes: https://www.forbes.com/councils/forbestechcouncil/2026/05/13/ai-wont-replace-artists-it-will-replace-their-rates/

Crain, R., & Ries, A. (26 de September de 2016). *HOW AL RIES POSITIONED THE POSITIONING CONCEPT.* Obtido de Al Ries The Positioning Pioneer: https://web.archive.org/web/20260918112805/https://www.alries.com/positioning-interview

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, LTDA.

Goldschmidt, G. (1991). The Dialectics of Sketching. *Creativity Research Journal*, 123-143.

Hockney, D., & Falco, C. M. (2000). Optical Insights into Renaissance Art. *Optics and Photonics News*(7), 52-59. doi:https://doi.org/10.1364/OPN.11.7.000052

hooks, b. (2013). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade.* São Paulo: WMF Martins Fontes LTDA.

Jesus, J., Terrasêca, M., & Paiva, J. (2009). O Professor em Ensino de Artes Visuais. *Diálogos sobre o Vivido, Educação, Sociedade e Culturas*, 157-173.

Krulwich, R. (7 de May de 2014). *Draw My Left! No, No, My Other Left! A Hidden Bias In Art History Revealed.* Obtido de NPR: https://www.npr.org/sections/krulwich/2014/05/07/309828787/draw-my-left-no-no-my-other-left-a-hidden-bias-in-art-history-revealed

Kumi, K. (25 de February de 2026). *Traced identities: Hisashi Eguchi and the crisis of the Tokyo Pop image.* Obtido de The Comics Journal: https://web.archive.org/web/20260827222115/https://www.tcj.com/traced-identities-hisashi-eguchi-and-the-crisis-of-the-tokyo-pop-image/

Mateu-Mestre, M. (2010). *Framed Ink - Drawing and Composition For Visual Storytellers.* California: Design Studio Press.

McManus, I. C., & Humphrey, N. K. (1973). Turning the Left Cheek. *Nature*, 271-272. doi:https://doi.org/10.1038/243271a0

Morrow, D. F., & Messinger, L. (2006). *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice.* New York: Columbia University Press.

Nações Unidas. (26 de 08 de 2026). *Objectivos de Desenvolvimento Sustentável.* Obtido de Nações Unidas, Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental: https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/

Príncipe, J. (2023). António Sérgio: Filosofia do Trabalho e Ideário Pedagógico. *SENHORAS, Pedagogia: Agendas Temáticas,*, Capítulo 3, p 53-93.

Ribeiro, D. (2019). *Lugar de Fala, Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen.

Rosa, F., & Magalhães, M. J. (2018). A construção do conhecimento a partir de narrativas biográficas em militâncias queer-feministas. *ESTUDOS DE GÉNERO: DIVERSIDADE DE OLHARES NUM MUNDO GLOBAL*, 153-117.

Sherwin, B. (25 de 11 de 2013). *Let's Have an Ar(t)gument: Is tracing a form of 'cheating'?* Obtido de The Art Edge: https://theartedge.faso.com/blog/68425/lets-have-an-artgument-is-tracing-a-form-of-cheating

Suwa, M., Purcell, T., & Gero, J. (2006). Macroscopic analysis of design processes based on a scheme for coding designers' cognitive actions. *DST: design studies*, 455-483.

Terupancake. (10 de October de 2025). *@Asamiarts tracing over AI*. Obtido de Google Docs: https://docs.google.com/document/d/1MCgvv5KI6U8iIDziEUcc_WeCVQmEyGwq_d5mk2ggQcE/edit?tab=t.0

Thomas, B., Martin, D., James, C., Burke, B., & Arnold, R. (1991). *Educating for a Change*. Toronto: Ontario Dept. of Education.

Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. (1994). *The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive processes*. Amsterdam: Academic Press.

Wikipedia. (31 de 08 de 2026). *Mise-en-scène*. Obtido de Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Mise-en-sc%C3%A8ne

Yang, S. (22 de March de 2025). The Rossdraws Situation.. Obtido em 31 de 08 de 2026, de https://www.youtube.com/watch?v=CFdKPlyK9ow

APÊNDICES

Apêndice 1: Diários

Constam apenas os mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho.

2025
Outubro 01

Alunos e professor atrasaram-se numa visita de estudo ao jardim botânico. Falo com uma aluna do 3º ano enquanto fico na sala, esta abre-se sobre o seu interesse em *stop-motion*, a sua sexualidade e o seu passado numa escola religiosa. A A, esta aluna, diz que não se identifica com a sua turma e que alguns dos membros são, nas suas palavras, disruptivos. Ainda não os conheço o suficiente para poder oferecer uma opinião, mas ofereço um ouvido amigo.

Outubro 02



Desenho um aluno do 3º ano.

Outubro 06

2ANI:

Nesta aula uma aluna, a L, pede-me ajuda e conselhos em relação ao trabalho dela de outra disciplina, o desenho da Ticha. Como exemplo, desenho-lhe uma interpretação similar ao desenho que ela tem e mostro-lhe como fica com luz de um dos lados. Entretanto, tento reforçar a necessidade de ela acompanhar a aula em que estamos atualmente: Blender: uma taça de fruta. Tomo notas do processo do exercício e tento ajudar os alunos que me pedem ou que parecem estar a ter alguma dificuldade. devido ao layout da sala e ao meu volume é-me complicado aceder aos alunos que ficam contra a parede, logo crio menos ligações com eles.

O professor cooperante é uma pessoa humilde que admite e pede ajuda a alunos que têm mais experiência com o software do que ele. Facilita a participação destes alunos dessa maneira, colocando-os no papel de professor e fazendo-os explicar o seu método.

3ANI

É neste dia em que reajo pela primeira vez aos alunos do 3º ano e em geral assumo uma posição não de observadora, mas de alguém com alguma autoridade perante os alunos, dentro da sala de aula. Após estar a observar os alunos a falar de assuntos de cariz adulto, tal como fetiches sexuais e implicarem uns com os outros sobre quem tem ou deixa de ter tais inclinações, vi-me obrigada a reagir quando uma aluna se vira para o seu colega e diz para este se suicidar. Repensando no assunto agora com alguma distância deste, creio que não cometi nenhum erro, apesar do tom desta interjeição por parte da aluna poder ter sido jocoso. Creio que a partir deste momento comecei a notar que realmente a turma do terceiro ano não tinha interesse em comunicar comigo ou com qualquer outro elemento extra-aula ao qual estão menos habituados.

Outubro 08

Neste dia, O Professor Cooperante faz uma substituição e leva os miúdos ao jardim das virtudes para desenharem perspetivas com grelhas.

Os resultados, especialmente na perspetiva esférica, são impressionantes. Ele diz que se sentiu ambicioso e que os alunos iriam gostar e teve toda a razão. Começo nesta altura a falar mais com todos eles, sobressaíndo a B, a C e a L, que continua a ter algumas dificuldades a compreender os exercícios.

Na hora de aula de AD, continua o trabalho no blender. A este ponto, os alunos passaram para a modelação através de planos, onde fazem uma rua. Tento seguir os exercícios ao lado deles, tomando o lugar ao lado de um aluno chamado André, que me pergunta se eu sou boa a modelar. Eu respondo que não, só no Zbrush, um programa que ele não conhece. Apesar da minha falta de familiaridade com o Blender, consigo seguir perfeitamente as instruções do João.



Outubro 09

O detalhe é mais presente no modelo mais perto. Do geral para o particular.

Simplificação das formas
Parentalidades

O Professor Cooperante continua a tentar dar alternativas aos processos que ensina: se não der da maneira A, dá pelo processo B. Uma pessoa muito versátil e dinâmica, os alunos gostam dele. Durante estas aulas, tento acompanhar o processo o mais perto possível, o que me distrai da maneira de como a aula em si está a correr, o que no fundo só serve de benefício ao Professor Cooperante: a aula é divertida e mesmo uma pessoa com pouco conhecimento de 3D consegue acompanhar com facilidade. Isto, é claro, não é igual para todos os alunos. Nesta turma especificamente, existem alguns elementos que estão distraídos e pedem ajuda ao professor imediatamente após ele terminar a sua explicação.

Outubro 14

2ANI

Pintura Digital

Anotei poucas coisas, mas é interessante ver como o Professor Cooperante explica tudo, especialmente pois nunca tinha considerado como é que alguém poderia explicar pintura digital a quem nunca pintou o que quer que seja na vida. Por esta altura, alguns alunos já têm noção de certos termos como luz e sombra, mas noto ainda alguma falta de confiança na aplicação destes.

Os alunos utilizam o photoshop para trabalhar, um software que é utilizado por profissionais, mas que muitos profissionais sabem na pele que não é o software mais simples, mais intuitivo ou eficaz que existe para a pintura digital. Apesar disso, o Professor Cooperante trata sempre o assunto de maneira dinâmica e inteligente, utilizando brush modes para criar de maneira simples áreas de mais luz e sombra, aproveitando de facto o software ao seu máximo. Isto difere bastante de como eu pegaria neste assunto e como o trabalharia se tivesse que o fazer, estando habituada a ir buscar as cores que quero e a experimentar antes com layer modes e curves, algo que o Professor Cooperante também vai explicar mais tarde neste mesmo módulo.

O Professor Cooperante utilizou as esferas primeiro para explicar como a luz e a sombra pode ser representada digitalmente de várias maneiras e com vários layer modes. Achei interessante também como o exercício evolui, tal como ele mencionou antes no caso dos modelos, do mais simples para o mais elaborado: A segunda fase deste exercício consta em aplicar os conceitos que foram expostos

na primeira fase numa cara de um personagem, uma forma muito mais complexa que uma esfera. Os alunos parecem interessados e muitos deles completam o exercício.

Outubro 15

Aula de desenho com o professor N, 3ºano, DAT

Demorei um pouco a encontrar esta sala especificamente. Normalmente as aulas que assisto costumam ficar todas na mesma sala, com o mesmo professor. O meu interesse nas facetas técnicas e na didática destas levou-me, no entanto, a procurar um professor que ensinasse desenho em papel, e com isso encontrei a aula do professor N, quartas feiras á 13.30: DAT.

O professor é autodidata e trabalhou na banda desenhada muitos anos. Em termos de aula, não parece ter muita mão nos alunos: eles não o respeitam, mas poderá ser problema da turma e não propriamente apenas do professor. Dez minutos após o início da aula, dado ao barulho e falta de trabalho, o N pergunta: Quanto tempo já se passou? O que é que eu pedi?

O que tinha pedido, já na aula anterior, eram os layouts em que a turma estava a trabalhar para o dia da BD, já que naquela semana, senão na seguinte, era a semana da BD.

Sinto que o N teria que se impôr mais perante a turma, tomei nota disso na altura. Ao rever, penso que, dedo a turma que é, não seria uma opção que pudesse ter uma grande taxa de sucesso.

50% da turma não entregou os layouts: o trabalho em equipa é essencial, tendo em conta que é necessário todos estes estarem completos para o projeto poder progredir. Não se pode avançar sem todos terem o trabalho feito.

Escrevi também já nesta altura que "O 3º ANI tem problemas comportamentais e em cumprir prazos." Logo a seguir, um comentário, "Eles recebem um sermão bem dado e merecido." Apesar deste sermão, o N enfatiza a possibilidade de eles poderem sair para recolher referências, dado que a banda desenhada para qual eles estão a fazer os layouts é passada no Jardim das Virtudes. Nenhum deles sai.

Outra nota, "Turma fora de controlo." "PEDE DESCULPA (??) should he?". A Francisca do passado interroga-se sobre isto e a do futuro responde, acho que não, mas a aula é dele. O facto é que o professor N tem capacidades técnicas excelentes, o que eu friso durante as minhas notas, mas sobressai a ideia de que não se sente bem a ter que gritar. O professor N é uma pessoa cuidada e que tem carinho pelos outros, e ser levado a estes extremos não o deixa feliz: no outro lado, a turma reage pouco e com dificuldade.

Anotei: "Muita conversa," "Jogos no télemovel,". Perguntei ao N como estava a correr a atividade, diz que não sabe se iria fazer outra para os anos que vem, já que esta não está a correr bem de todo. Ainda mais, diz que os alunos não querem feedback, preferindo trabalhar sem este, o que de novo sublinha uma falta de interesse no trabalho que fazem.

No que toca ao tipo de feedback que o N oferece, ele dá exemplos práticos com trabalhos da turma, parando a aula para isso. Fala na simplificação dos desenhos em painéis, mostra soluções diferentes para expressar diferentes emoções, etc.

Outubro 28 – Anibattle

ANIBATTLE (competição de desenho)

Não tomei notas durante o processo deste evento, mas gostaria que ficasse registado a sua importância para o relatório e para o processo de conhecer melhor os alunos e o pessoal da árvore, especificamente ver os passos de organização de um projeto a esta escala.

O professor cooperante convidou-me a mim e á minha colega para participarmos no desenvolvimento deste pequeno projeto: uma competição de desenho na qual iríamos servir de animadoras. Mostrou-nos as várias ilustrações que desenvolveu em conjunto com uma outra estagiária, uma aluna de licenciatura de design de comunicação que nos acompanha por vezes durante os tempos letivos. Estas ilustrações marcariam as diversas fases da competição.

Sendo os materiais marcadores pretos em folhas A3, a competição procedeu-se por estas fases:

Aquecimento:

- Duração de 5-10 minutos.
- Desenho a partir de uma referência montada pela professora de Português, um boneco temático de Halloween.

Risco:

- Duração de 10 minutos.
- Desenhar algo a partir de um risco impresso numa folha A3.

Sombra:

- Duração de 10 minutos.
- Desenhar algo a partir de uma mancha impressa numa folha A3.

Retrato:

- Duração de 10 minutos.
- Ampliar um retrato de 5cm para o tamanho A3.

Repescagem:

- Duração de 15 minutos.
- Os alunos que foram derrotados na eliminatória anterior têm uma hipótese para se juntarem aos vencedores para a meia final.
- Desenhar os colegas que estão vestidos com fantasias de Halloween.

Silhueta:

- Duração de 10 minutos.
- A partir da silhueta têm que vestir a personagem, maximizar o aspeto dela, podem colocar num contexto.

Meia Final:

- Duração de 15 minutos.
- O tema é dado pelo júri, sendo dois conceitos temáticos de halloween tirados ao calhas de uma lista de temas.
- Criar uma ilustração para este tema.

Final:

- Duração de 15 minutos.
- O mesmo que a Meia-final, terminando assim o concurso.

Durante a competição 24 alunos competiram para receber cheques para gastar na Moldursant, uma loja de produtos artísticos. Toda a competição correu bem, apesar de existir falta de microfones para a Minha colega e para mim, o que fez com que eu tivesse que esforçar a voz todo o dia para anunciar e explicar a todos como é que funcionava cada etapa.

Gostei bastante da experiência: não só porque foi uma maneira interessante de ver os alunos a trabalhar sob uma pressão que era positiva, mas também porque os talentos destes alunos passam não só pelo desenho em digital mas também pelo papel e pela construção de objetos artísticos tridimensionais. Fiquei surpreendida pela positiva com a multidisciplinariedade do que os alunos traziam para o concurso, apesar de este ser apenas uma competição de desenho.

Mediante os comentários do professor N, o professor de DAT, os alunos foram avaliados mediante o seu traço, a sua criatividade e originalidade. Perguntei ainda se os alunos eram avaliados sobre a sua ocupação de página, algo que notei nos resultados obtidos como uma lacuna em muitos dos trabalhos. A resposta não foi clara o suficiente para eu anotar, por isso assumo que todos os assuntos formais de cada trabalho seriam colocados sob a alçada de 'Traço'.

Durante o proceder das atividades, tentei clarificar ao máximo para os concorrentes as regras e como cada um dos exercícios iria ser avaliado, mas gostava que o júri (cujos membros consistiam em quatro docentes e dois alunos, um destes alunos sendo uma ex-aluna que veio participar e outra que representava a comunidade estudante,) tivesse sido mais claro nos termos em que avaliava os alunos.

Novembro 19

Visita de Estudo: ANILUPA acervo de Brinquedos Ópticos 1º ANI

Nesta visita aproveitei para conhecer melhor os alunos do primeiro ano. É uma turma única com traços específicos, como todas têm sido até agora, e o que se sobressai são a quantidade de alunos trans com personalidades amigáveis e com desejo de aprender.

Durante a viagem de comboio, ao sairmos em Espinho, fomos parados pela polícia. Os polícias, um deles com uma arma semi-oculta, pediram a identificação de todos, algo completamente desnecessário... mas o Professor Cooperante estava precavido com as autorizações dos alunos. Acho que eles ficaram a saber que é sempre preciso entregar essas autorizações assinadas pelos pais a partir de agora. A N, uma aluna que vem de uma instituição, teve algumas dificuldades (e ainda lhe disseram que tem que andar com o CC na mesma, apesar de não ter acesso á carteira...).

Durante a visita os alunos demonstraram interesse nos brinquedos óticos e na viagem que se fez até ao sítio da exposição. Tiveram gosto em experimentar os diferentes brinquedos quando estes lhes eram oferecidos, e passaram tempo também na pequena sala que continha marionetas.

O que tirei mais deste dia foram as impressões de um aluno, que se chegou á frente para falar comigo. É um aluno comunicativo do qual eu me aproximei, que me falou das suas vivências enquanto jovem transgénero de uma geração mais nova, do seu amor pelo desenho e animação tradicional.

Esta turma, apesar de ser a mais jovem, tem talentos bastante desenvolvidos em termos técnicos. É uma turma também internacional, contendo alunos de países de fora da europa e uma aluna negra. Se calhar era interessante trabalhar com eles os assuntos de composição e de questionamento em relação à sua identidade e como esta afeta o seu trabalho.

Janeiro 19

Apreciação de como correu a apresentação com o 3ºANI:

No dia 16 apresentei ao 3o ani na aula de PPA com autorização da prof. Regina uma pequena exposição sobre o meu processo de trabalho durante o meu projeto d e mestrado anterior. Passei por várias fases, mostrando e sublinhando a importância de mencionar as referências no estado da arte; sublinhando também a importância do storyboard e todas as outras fases de pré-produção.

Os alunos reagiram bem á apresentação. Houve interesse e reações positivas, tendo em conta as expectativas comportamentais da turma até agora. Soltaram algumas reações quando foram mostradas referências visuais que lhes eram familiares. Por um lado, interessa-me a ideia que algo que eu lhes mostre seja de algum modo familiar, porém, algumas imagens são de conteúdo que não pertence á sua faixa etária.

Houveram perguntas sobre quanto tempo me foi dado para a realização do trabalho e como o executei. Também foi enaltecido o potencial do programa de pintura digital *Clip Studio Paint*, pela sua versatilidade nas várias competências que são trabalhadas neste curso.

Concluindo, creio que tiraram algo da apresentação, mesmo que não tenha pedido aos alunos para fazerem algum exercício.

Reflexão posterior, em 08/06/2026:

Fico a pensar no que disse,

mesmo que não tenha pedido aos alunos para fazerem algum exercício.

O que é esta necessidade de ter provas de que os alunos testaram o que aprenderam? Fico a pensar que mesmo a Regina perguntava, "e podemos fazer um exercício sobre isto"; "e fazemos uma ficha", "e eles tomam notas"...

Creio que as notas não se enquadram dentro teste paradigma de "ter" alguma coisa que prove, em papel, que eles estavam a ouvir. No entanto, creio necessário chamar á atenção esta necessidade de quantificar o saber do aluno em palavras, de avaliar imediatamente o que aprenderam, de o professor poder não só avaliar o aluno mas também a sua capacidade de transmitir informação.

Em termos leigos: parece-me algo trabalhoso e não muito atraente para um aluno que acabou de ouvir largos minutos de matéria. Por outro lado, penso que é uma maneira de chamar a atenção dos alunos de volta para a aula, de lhes dar uma razão para anotarem e interpretarem a informação dada. Também me chega á mente a ideia de que se está a pedir este trabalho aos alunos como uma maneira do professor reafirmar o seu poder em sala de aula, chamando a atenção dos alunos que, com certeza aborrecidos com a matéria dada, não estavam a prestar atenção.

Creio que existem aqui facetas em oposição. Posicionando-me como professora humanista e democrata, nunca pensaria em dar um papel aos meus alunos após debitar e questionar conceitos novos com eles em diálogo. No entanto, neste caso em concreto, olho para esta turma, que, ao contrário dos alunos do 2ANI é muito menos comunicativa com professores novos; e fico a questionar-me se, se calhar, esse método que força o aluno a tirar e a aplicar conhecimento imediatamente após a explicação não seria o melhor. Este processo tem benefícios de qualquer maneira, por isso, porque não o fazer?

Amontoam-se questões. Foi preguiça, ou foi ansiedade, por não os querer fazer passar por mais? Será que tomei esta posição de exposição; porque não consegui abrir o diálogo, como mecanismo de defesa contra uma turma que, com os comentários dos professores, era como um monolito, um mega-aluno desapontado com o professor, dezenas de olhos apontados para mim que diziam, 'anda lá, que nós queremos é trabalhar no projeto?'

No final de contas, posso dizer que foram nada mais que vinte ou trinta minutos, nada mais, nada menos. Acho que os benefícios foram alguns: apresentei-me formalmente á turma, alguns alunos sentiram-se mais á vontade para falar comigo mais tarde. Infelizmente, a semente democrática que tentei plantar chutei para fora de campo a altíssima velocidade.

2026

Fevereiro 12

Ajudando o aluno com o trabalho:



Reflexão sobre este dia escrita posteriormente em 11/06/2026):

O projeto do No era muito, muito ambicioso. Passei bastante tempo a tentar comunicar com ele de maneira coerente, filtrando o que ele estava a dizer por mim e passando para o Professor Cooperante, interpretando o que uma parte dizia e passando para a outra, etc. A três, ainda se foi compreendendo o que fazer, mas senti que existia mesmo ali uma divisão geracional e informacional, dado que o Professor Cooperante não fazia ideia da linguagem que é comum ao manga.

Senti uma certa falta de respeito pelo meio. A banda desenhada europeia e o cartoon americano parecem mais a praia do Professor Cooperante, o que é uma opinião e não determina nada sobre a sua personalidade, mas creio que ter uma lacuna tão grande em termos formais num meio de expressão e criação artística tão forte demonstra algum menosprezo por ele. Pergunto-me se virá do desgosto que demonstrou quando fala de Anime, sendo animador.

De qualquer maneira passamos grande parte da aula a discutir questões formais e narrativas no que tocava ao trabalho do No. Foi bastante agonizante ter que dizer a alguém tão criativo

e tão jovem que teria que cortar as asas e pareceu até autobiográfico, que estava a fazer o mesmo a mim mesma que o meu orientador fez comigo aquando da criação do *Side-Eye*.

A ideia de que todos nos vão perceber sem necessidade de darmos contexto não me parece ser uma ideia nova. Aliás, lembro-me de entrar em conflito com o meu orientador sobre isso, pois eu queria escrever algo em que o leitor mergulhava no trabalho de maneira imediata e aprendia com o contexto envolvente. Em retrospetiva, ainda fiz isso: no entanto o meu trabalho não era um manga de trinta-e-tal páginas com uma data de entrega apertada.

Disse a No o mesmo que o meu professor me disse: temos que cortar a história. O que não se contar aqui, conta-se depois, conta-se numa continuação. Para além disso, existia outro reflexo no No que vi em mim e noutros criativos que estavam a iniciar um projeto: Não querer divulgar 100% da história que estão a escrever, porque não querem dizer a ninguém a reviravolta, ou o final. Também existe o medo comum de falarmos sobre os nossos projetos criativos: ao falarmos de algo tão pessoal, tão pensado e repensado em privado, estamos a abrir-nos, muitas vezes pessoalmente, á critica do próximo, tornando-nos defensivos. A atitude do No revelava esta faceta, esta proximidade quase identitária á história que criou, o que tornou o processo penoso para mim.

Qualquer criativo que tenha intenções ou já trabalhou como criativo sabe que o trabalho "fala" pelo autor. A qualidade deste determina se o artista sobrevive no mês seguinte e assim por diante, mas, e especialmente dado a globalização e a interconectividade que a internet nos dá, o valor moral de um trabalho é muito frequentemente ligado á moral do seu autor, que também terá o seu perfil exposto online.

Para um leigo, esta associação de valores + moral + trabalho criativo não é sempre um dado adquirido. Poderemos dizer que Vladimir Nabokov não tinha interesse em pedofilia, mas ainda assim escreveu um livro que trata do assunto, no entanto é inferido que, se o autor escreve sobre o tema, algum interesse terá neste: associando então estes valores morais com o autor.

Então se o trabalho é o artista, o artista torna-se imutável, torna-se estático e objetificado ao ponto de não conseguir nunca evoluir, mudar, crescer como artista e como ser humano. O artista-infante, como No, como a Francisca em fase zigótica, especialmente este que nunca terminou uma obra narrativa, tem dificuldade em tornar-se vulnerável com outros. Se o artista é o trabalho que faz e o trabalho que faz de alguma maneira é percebido incorretamente (da perspetiva do artista) ou contém algum erro que, após exposto, é visível, então isto mostra que o artista é de alguma maneira moralmente vil ou desprezível.

A tristeza que sinto quando digo ao No, quando lhe peço desculpa e gentilmente lhe digo, "No, olha, ás vezes temos de *kill your darlings*," pesa-me no coração. Quem me dera que o No tivesse todo o tempo, materiais, financiamento e toda a coragem para poder fazer o seu trabalho sem se preocupar com uma avaliação no final deste. A avaliação e os prazos forçam-me a mim como estagiária e ao Professor Cooperante como professor a pedir ao No que simplifique, corte, pode esta planta para se tornar percebível por leigos. Se o artista é a obra, e a obra é esta narrativa, é podar a identidade dele.

Quero tornar claro que o objetivo de um editor em manga ou em banda desenhada ou mesmo em literatura é tornar o trabalho melhor enquanto segue algumas outras condicionantes; Que ao podar este bonsai estamos a causar uma dor necessária e inevitável: O No torna-se vulnerável ao falar da história que tem, que é confusa porque só existe na cabeça dele, que tem tantas pontas e ele tem tanta pressa para a contar que era preciso mais

tempo para englobar tudo, e o nosso trabalho é dizer, "*Okay*, boa ambição, mas é preciso terminar o projeto, por isso temos que simplificar." Digo-lhe inúmeras vezes, isto não é o teu Magnum opus, isto não é a tua obra final, é um teste, é um início. Concentra-te em contar uma parte da história: não tens que explicar tudo, apenas seguir as regras formais e entregar uma narrativa coesa e completa.

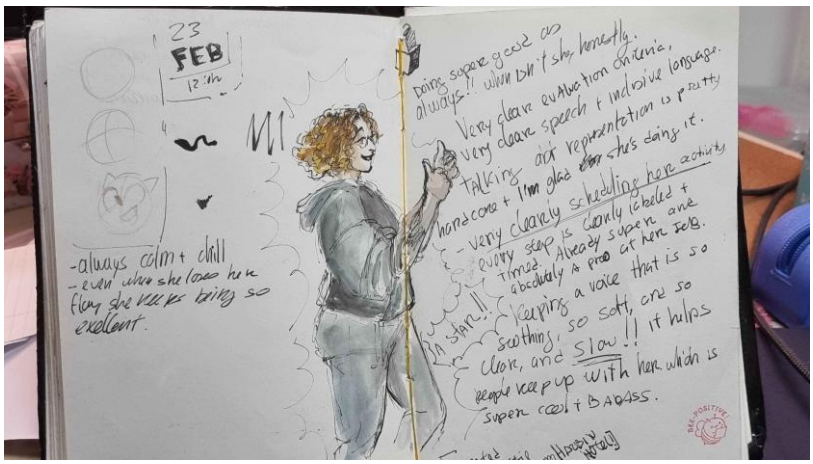
Acho que apaziguei a dor dele, a não ser que seja um pouco. Ele trabalhou bem e entregou. Não foi o trabalho mais glamoroso, e ele perdeu-se enquanto apresentava, mas a verdade é que manteve os temas que queria manter e desenhou 33 páginas num muito curto espaço de tempo.

Criar custa; Dizer que não, custa; Um parto é um parto: o desconforto vem antes, durante ou depois, mas o que criamos existe plenamente e independentemente de nós. Será que ele vai continuar a associar a sua identidade e valores ao trabalho que faz e á media que consume? Não sei. Sei, por experiência, que quanto mais trabalhos completamos, mais fácil se torna fazer o próximo.

Espero que nunca pare de criar.

Fevereiro 23

Proposta didática: Autorrepresentações em Movimento: do Presente ao Imaginado - no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.





Algumas notas que tirei durante o processo:

- always calm and chill
- Even when she loses her flow, she keeps being so excellent.

Doing super good as always !! When isn't she, honestly.

- Very clear evaluation criteria.
- Very clear speech + inclusive language.
- Talking about representation is pretty hardcore + i'm glad she's doing it.
- Very clearly scheduling her activity! Every step is clearly labeled and timed. Already super and absolutely a pro at her job.
- Keeping a voice that is so soothing, so soft, and so clear and slow! it helps people keep up with her which is super cool and badass.

(addendum 11/06/2026):

Tenho inveja da minha colega, uma pessoa perfeita, apesar de tudo. Um objetivo a atingir: ter tanta calma quanto ela tem quando fala. Sinto que me apresso para não chegar a lado nenhum. A atividade dela foi bem apresentada e muito bem executada. Acho que os alunos se divertiram também, o que é importante.

Na aula após a esta houve um desentendimento grave. Tenho pena que ela tenha passado por isso, mas fico a pensar se eu teria lidado tão bem quanto ela lidou. Com certeza não. Mas é prova de que a minha colega é uma pessoa fortíssima e de princípios firmes, tanto que se chegou á frente alguns dias depois para falar sobre a violência entre pares e doméstica, como o ato violento que se deu na aula poderia ter sido colocado como queixa-crime, tornado evidente o peso das ações que os alunos tomaram.

Uma pessoa e professora exemplar.

Fevereiro 24
ACTIVIDADE DIDACTICA: ESTUDOS SOBRE COMPOSIÇÃO DIA 1

Imediatamente após:
Acabei por fazer tudo a partir do miro. Quando faltava a internet, fazia no *csp*. Apesar de tudo o miro continua a ser uma boa plataforma para trabalhar e expor.
Hoje acho que clarifico alguns conceitos mesmo, diretamente, no miro.

Não esquecer de digitalizar os ficheiros.

Na aula seguinte creio que seria pelo melhor repescar os conceitos de novo, só para ter noção de como/ se eles aprenderam algo. Temos bastante tempo...I think. è importante avaliar bem o diagnóstico. Acho que fiquei mal explicada.. não só o objetivo do exercício mas também os conceitos.

I love the kids, though. Despite it all. Meu deus, estou cheia de ansiedade.

Ainda quero perguntar ao professor cooperante o que é que ele achou.. mas também tenho alguma ansiedade em relação a isso. Também; em relação à minha colega e à opinião dela. Gostava que me tivessem dito o que eles acharam imediatamente, mas nem toda a gente tem à vontade de comentar com quem apresentou.

(…)

A maior parte dos alunos centrou as personagens nas composições deles. Uma aluna que demonstrou interesse em elementos naturais, colocou a personagem envolta na natureza. Quero escrever um pouco sobre cada um dos trabalhos, quero fazer suposições psicológicas sobre as decisões que eles tomaram, mas tenho medo.
O posicionamento, a pose, o poder que troco e retroco com os alunos. O peão que chega ao fim do tabuleiro e evolui. Mas acho que nunca deixei de ser peão, sempre a aprender e a fazer (...) asneiras.

O bispo progride na diagonal. Anda para a frente? sim, mas também anda de lado.

Fevereiro 26
ACTIVIDADE DIDACTICA: ESTUDOS SOBRE COMPOSIÇÃO DIA 2

Aula 2:

I really have to start working now. Nervous? yes.

Today I'm getting evalutated. It's a little nerve-wracking. I have to remember what I wanted to do + show them before we begin:

- Fantasma: ENA Dating Oblivion.
    - Rever:
        - Regra dos Terços

- Ponto Focal
- Espaço Positivo e Negativo
- Números Ímpares.

Lembrar a técnica de colocar o anchor point num ponto de fuga enquanto se transforma o personagem para o manter na perspetiva de uma imagem.

Having a real tough time talking about the kids' backgrounds. I don't wanna attack them with the power flower, but it really makes me think.

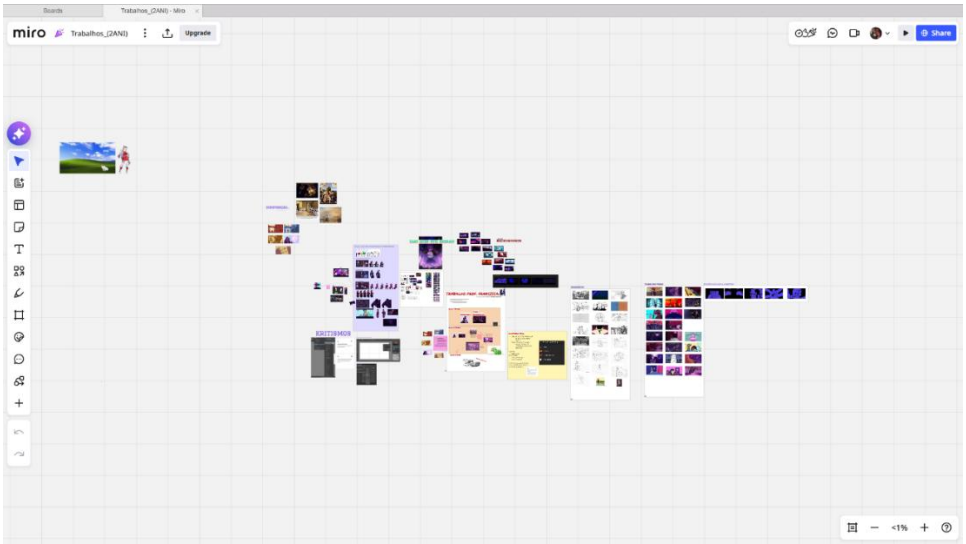
Apêndice 2: Unidade Didática

2.1- Material Didático

Miro

O Miro, na sua íntegra, pode ser consultado em: https://miro.com/app/board/uXjVG7g8Kgk=/?share_link_id=706363705466

Nestas capturas de ecrã vê-se tudo o que lá foi colocado, incluindo todas as entregas dos alunos.



COMPOSIÇÃO...

THINK OF A PICTURE... ANY PICTURE



In this painting by Gerrit van Honthorst titled "The Matchmaker", the contrast between light and shadow (chiaroscuro) was used to create a strong focal point - the warmly lit lady on the right, while the other two on the left serve as accents.



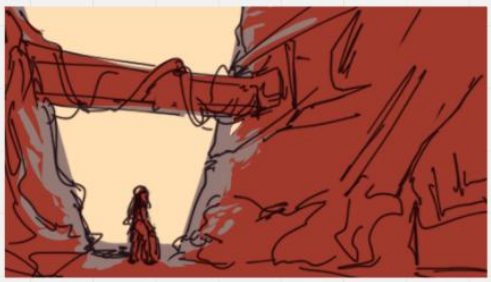
Raphael's "Canigiani Holy Family". Joseph (his head as the peak) hunched over his staff looks down on Elisabeth who is seated (her body's position perfectly aligned to the edge of the triangle) with John the Baptist on her lap with his body following the form of hers creating a smooth flow, he in turn looks onto and touches baby Jesus, who is similarly positioned on Mary's lap, and finally her head rests under Joseph's arms, completing the flow of the triangle.



Edgar Degas' "Dance Class at the Opera." The form of the ballerina on the left follows the diagonal line towards the other ballerina stretching her leg following the same line. On the right side, the ballerina's body creates the canvas of the triangle, with her stretched foot pointing towards the solo ballerina on the left. She and the other ballerinas' positions follow the diagonal line, leaving the Ballet Master framed in the triangle, he in turn is looking at the solo ballerina on the left as she looks back at him as well. The empty chair is left alone and centre at another triangle. The story this painting creates is just astounding. It makes you wonder, who is the chair for?



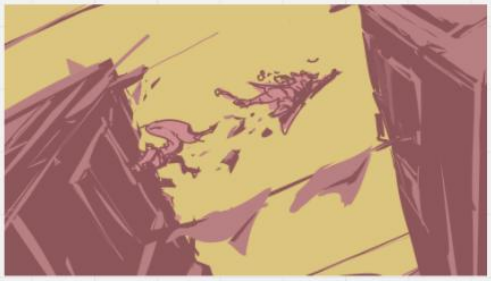
J.M.W. Turner's famous landscape painting, "The Fighting Temeraire," is a classic example of the Rule of Thirds. The ships intersect the left vertical line while the horizon starts at the lower horizontal line. The off centre placement of the ships gives it a more dynamic flow and contrast against the vast backdrop of the sea and sky.











MODEL SHEETS | DESENHOS DE PERSONAGENS





GRATA MARIA DA CONCEIÇÃO

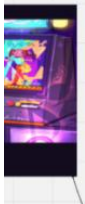




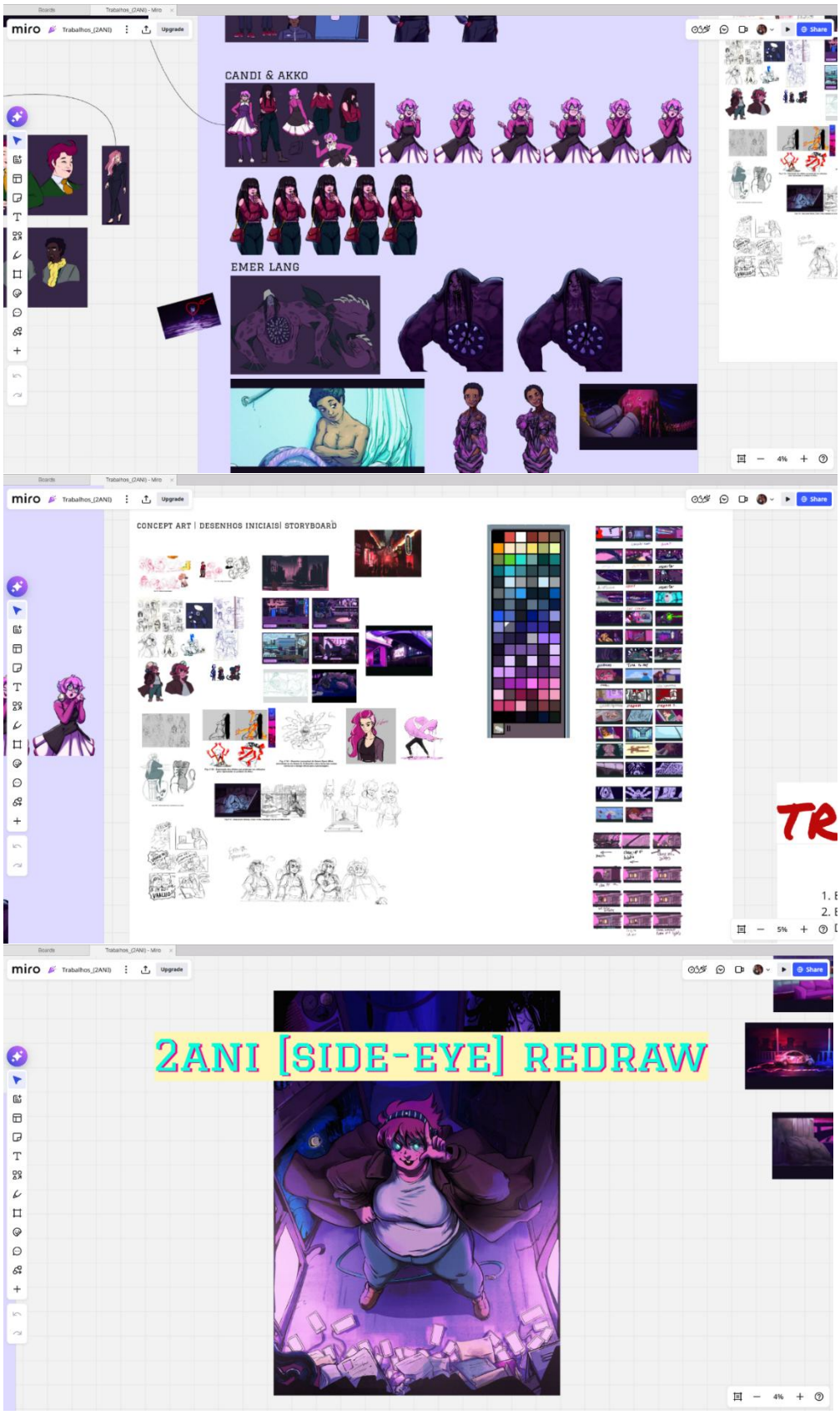
CELSO TORRES

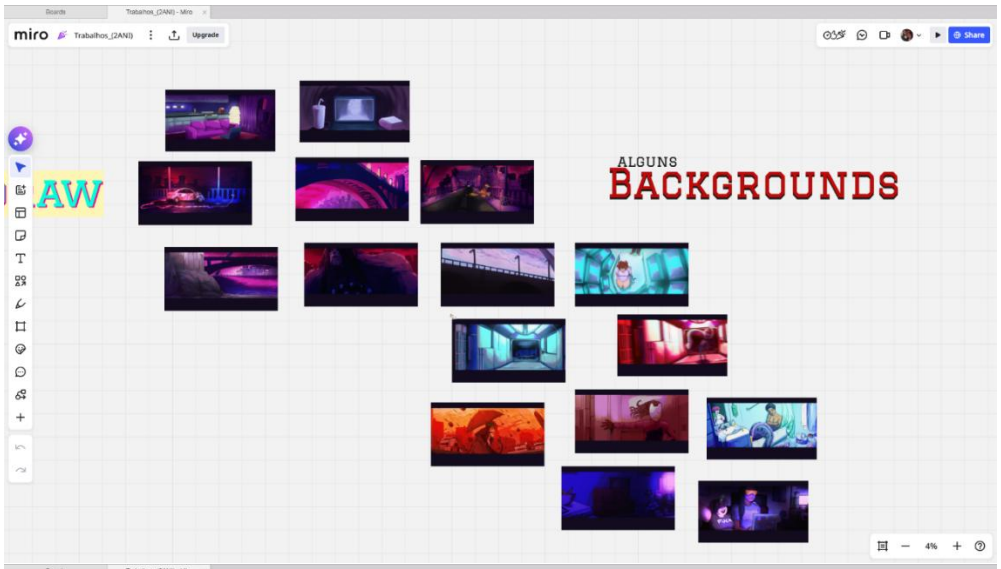


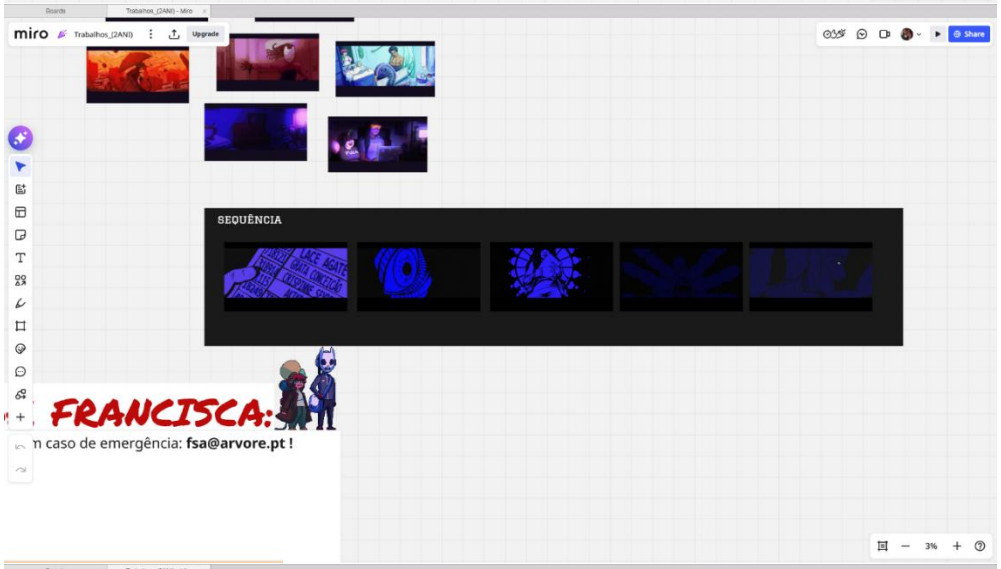


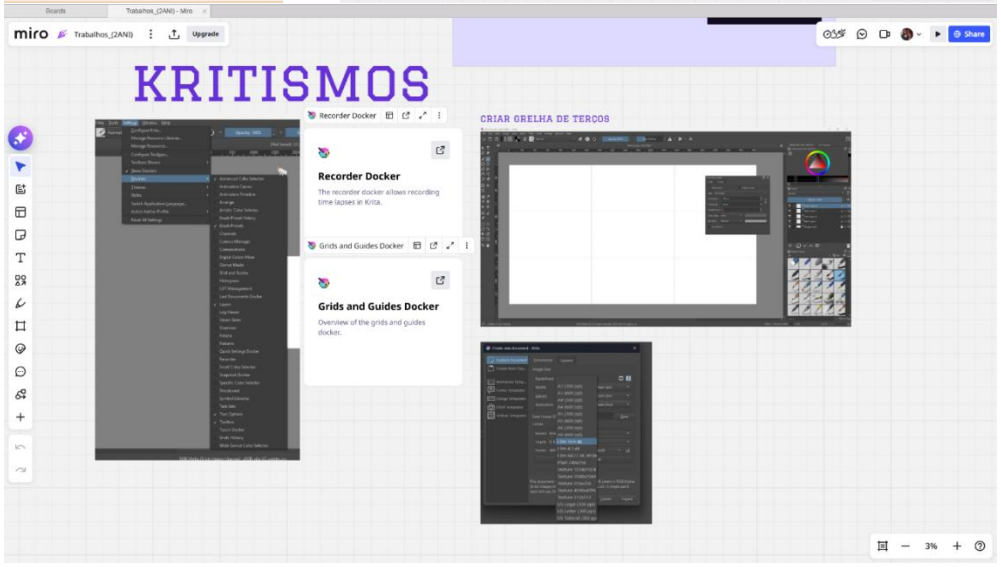


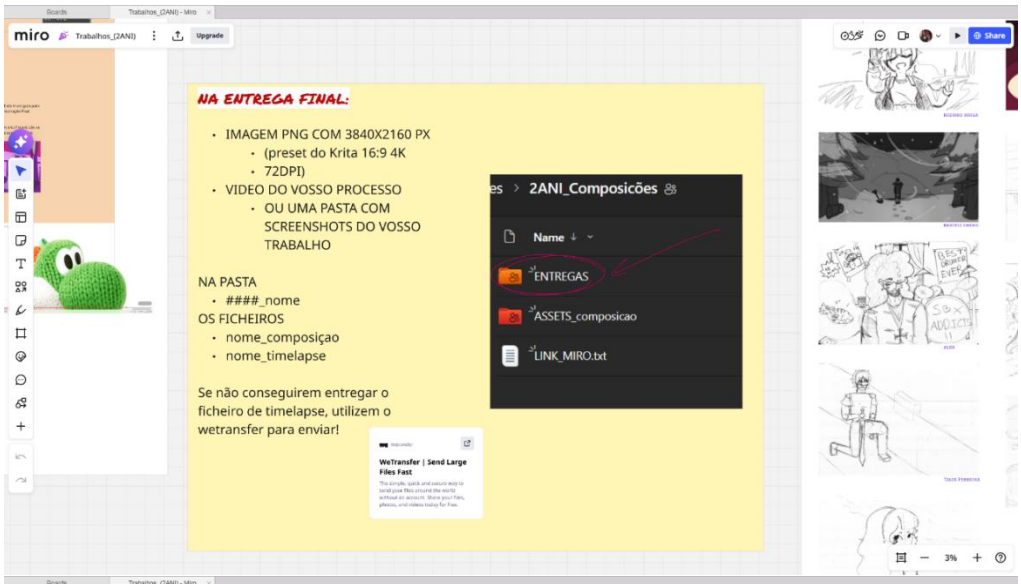



miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
CANDI & AKKO
EMER LANG
4%
CONCEPT ART | DESENHOS INICIAIS| STORYBOARD
5%
2ANI [SIDE-EYE] REDRAW


miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
AW
ALGUNS
BACKGROUNDS
4%

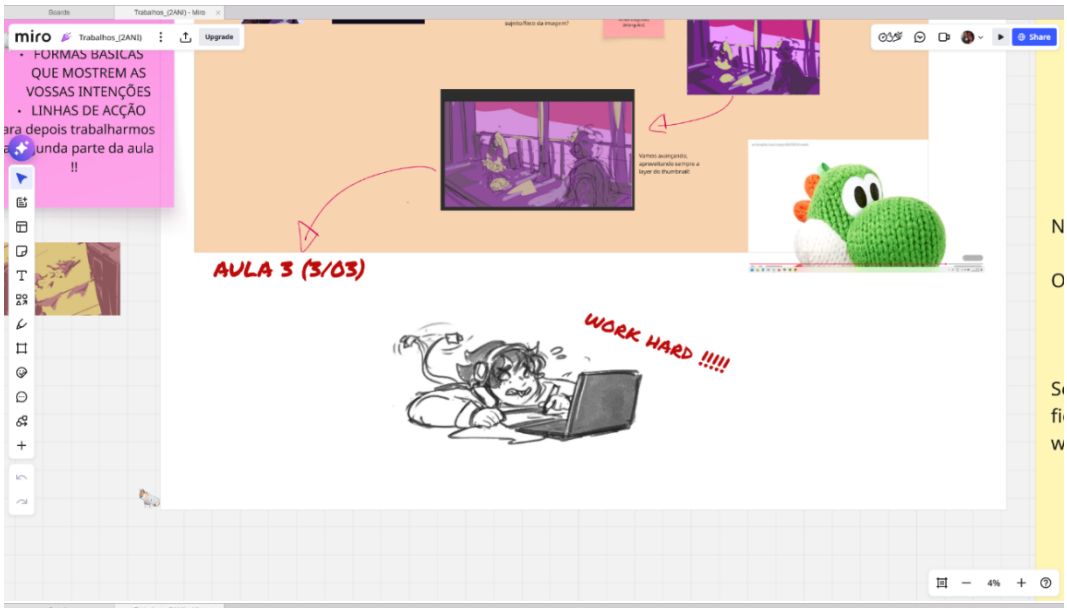

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
SEQUÊNCIA
FRANCISCA:
n caso de emergência: fsa@arvore.pt !
3%

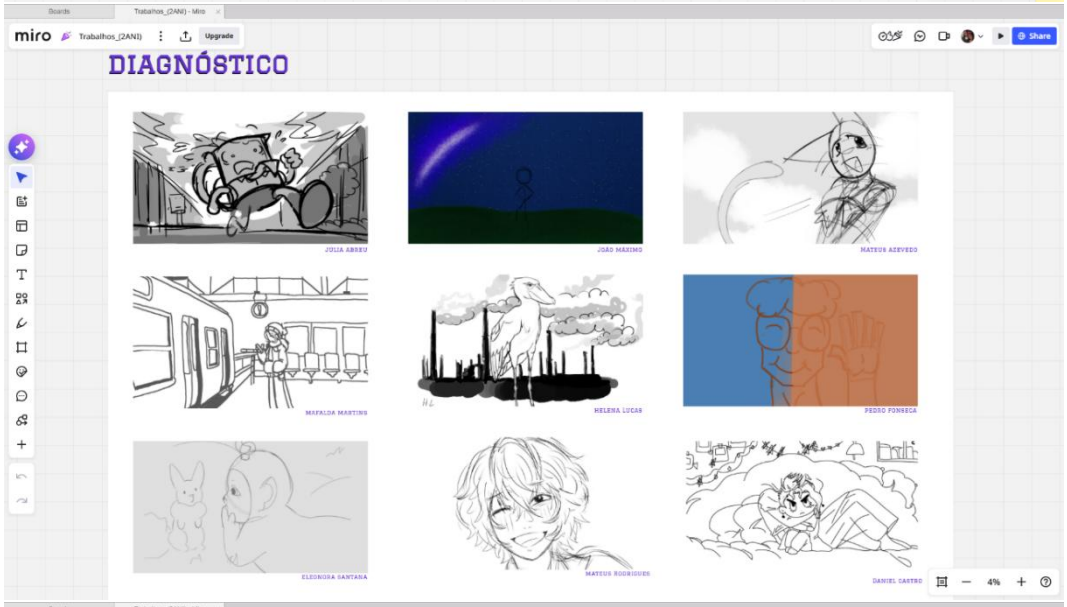

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
KRITISMOS
Recorder Docker
Recorder Docker
The recorder docker allows recording time lapses in Krita.
Grids and Guides Docker
Grids and Guides Docker
Overview of the grids and guides docker.
CRIAR GRELHA DE TERÇOS
3%

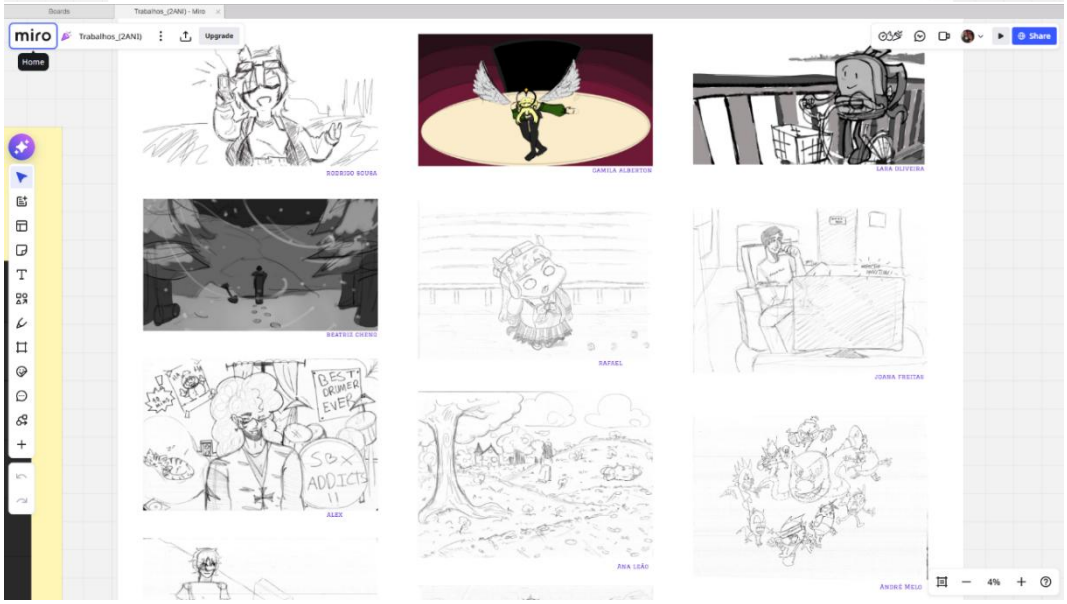

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
NA ENTREGA FINAL:
• IMAGEM PNG COM 3840X2160 PX
• (preset do Krita 16:9 4K
• 72DPI)
• VIDEO DO VOSSO PROCESSO
• OU UMA PASTA COM SCREENSHOTS DO VOSSO TRABALHO
NA PASTA
• ####_nome
OS FICHEIROS
• nome_composiçao
• nome_timelapse
Se não conseguirem entregar o ficheiro de timelapse, utilizem o wetransfer para enviar!
2ANI_Composicões
Name
ENTREGAS
ASSETS_composicao
LINK_MIRO.txt
WeTransfer | Send Large Files Fast
3%

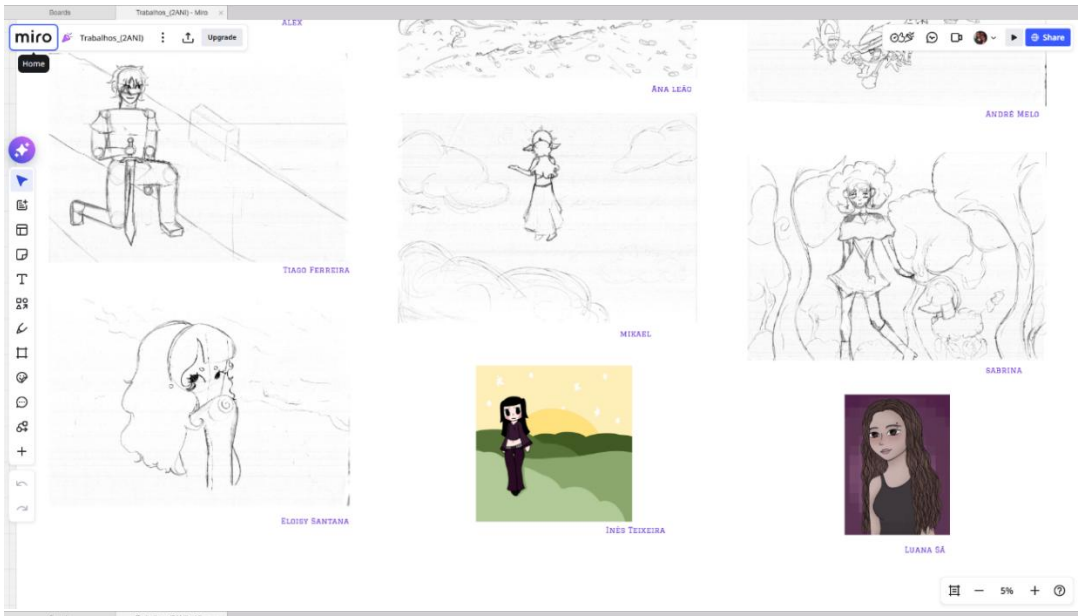

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
TRABALHO PROF. FRANCISCA:
em caso de emergência: fsa@arvore.pt !
1. ESCOLHEM UMA (OU MAIS) DAS PERSONAGENS
2. ESCOLHEM UM DOS FUNDOS
3. DESENHAM A PERSONAGEM NO FUNDO :)
a. [PODERÃO FAZER UMA SEQUÊNCIA]
AULA 1 (24/02)
PERSONAGEM:
FUNDO / BACKGROUND:
NÃO ESQUECER:
AULA 2 (26/02)
FORMAS BÁSICAS
4%

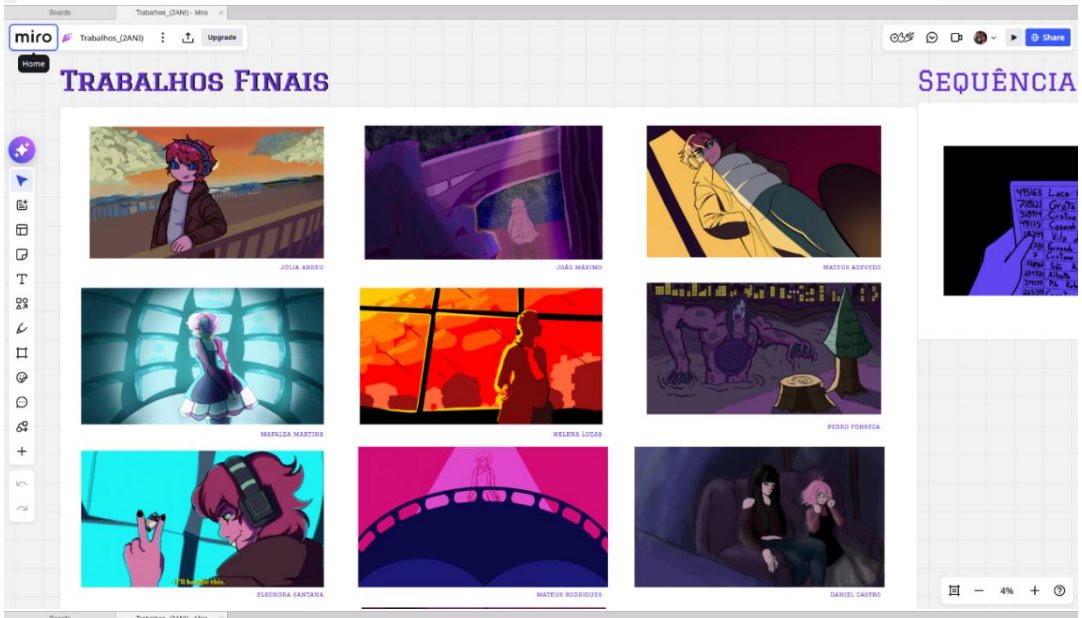

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
THUMBNAILS
• FORMAS BÁSICAS QUE MOSTREM AS VOSSAS INTENÇÕES
• LINHAS DE ACÇÃO
para depois trabalharmos na segunda parte da aula !!
NÃO ESQUECER:
AULA 2 (26/02)
FORMAS BÁSICAS
PERSONAGEM:
FUNDO / BACKGROUND:
AULA 3 (3/03)
WORK HARD !!!!!
4%

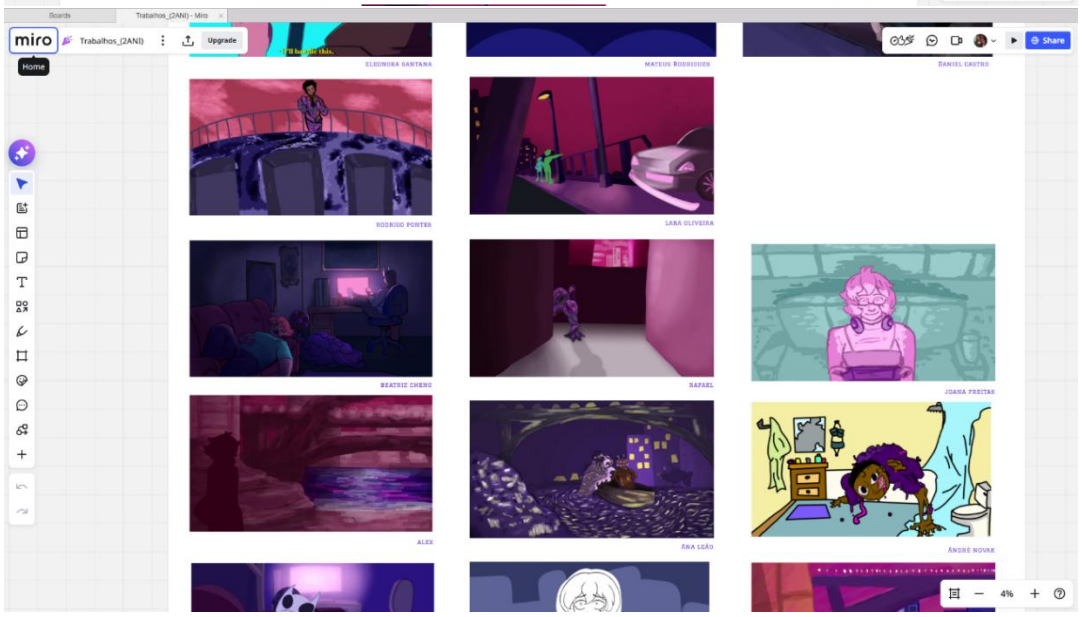

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
FORMAS BÁSICAS
QUE MOSTREM AS
VOSSAS INTENÇÕES
LINHAS DE ACÇÃO
AULA 3 (3/03)
WORK HARD !!!!!

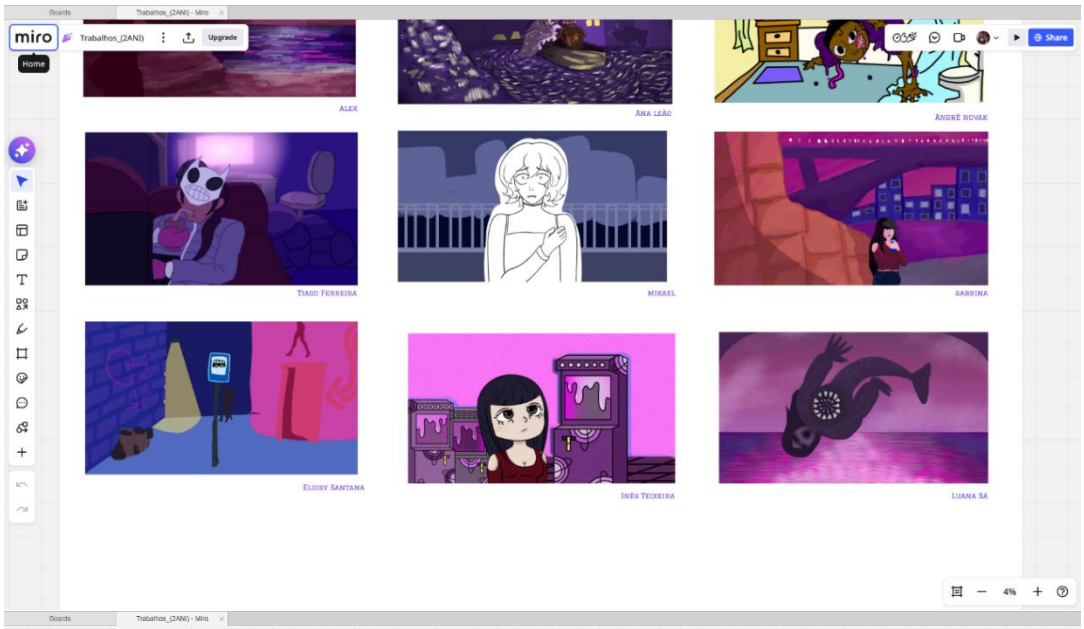

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
DIAGNÓSTICO

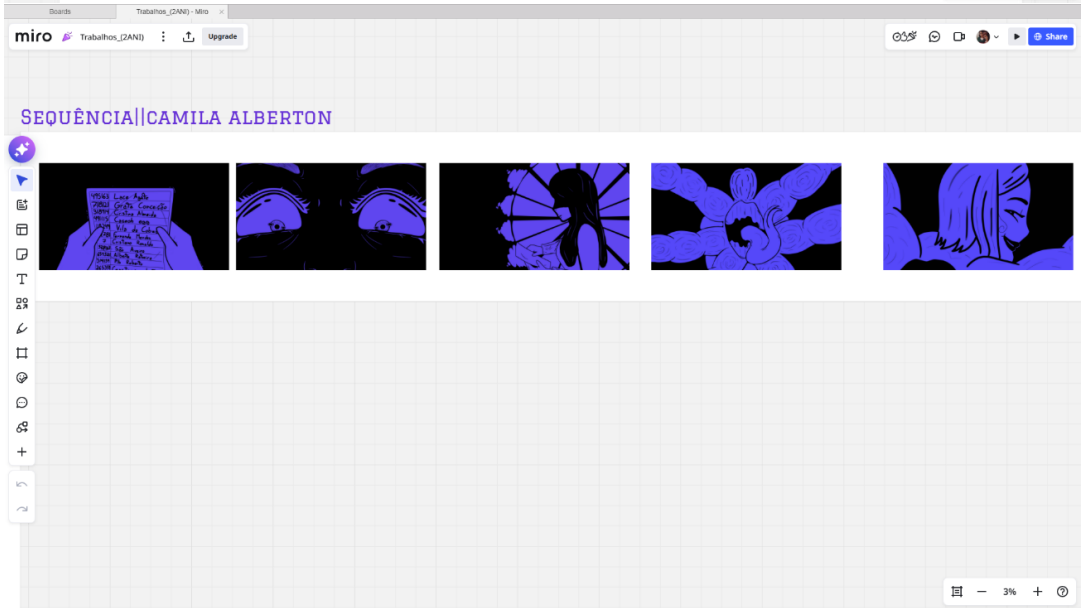

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
Home

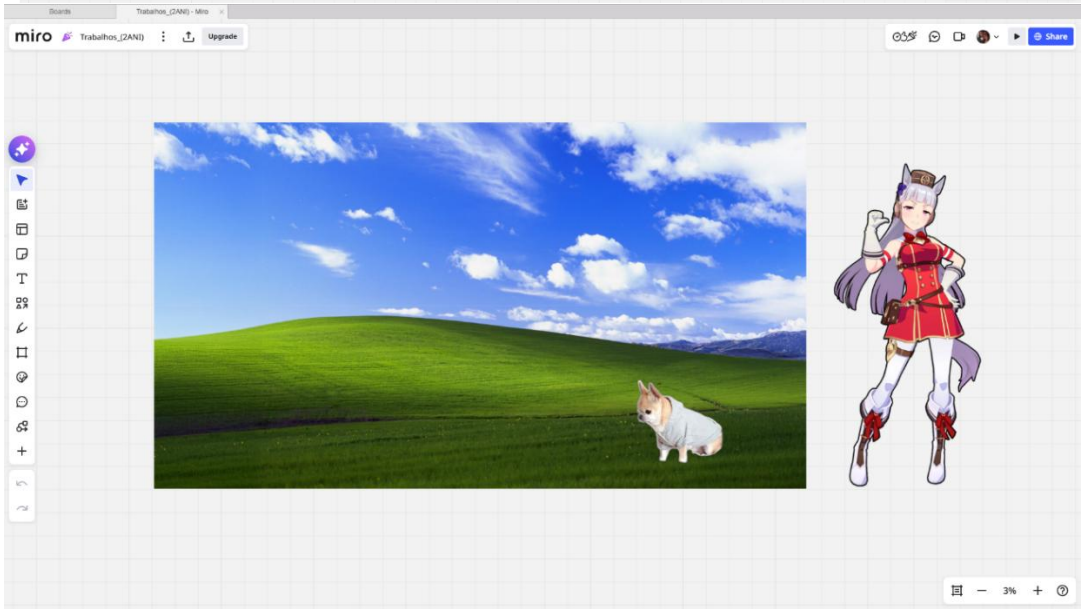

miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
Home
ALEX
ANA LEÃO
ANDRÉ MELO
TIAGO FERREIRA
MIKAEL
SABRINA
ELOISY SANTANA
INÊS TEIXEIRA
LUANA SÁ
5%


miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
Home
TRABALHOS FINAIS
SEQUÊNCIA
JÚLIA ABREU
JOÃO MÁXIMO
MATEUS AZEVEDO
MAFALDA MARTINS
HELENA LUCAS
PEDRO FONSECA
ELEONORA SANTANA
MATEUS RODRIGUES
DANIEL CASTRO
4%


miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
Home
RODRIGO PONTES
LARA OLIVEIRA
BEATRIZ CHENG
RAFAEL
JOANA FREITAS
ALEX
ANA LEÃO
ANDRÉ NOVAK
4%


miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
Home
ALEX
ANA LEÃO
ANDRÉ NOVAK
TIAGO FERREIRA
MIKAEL
SABRINA
ELOISY SANTANA
INÊS TEIXEIRA
LUANA SA
4%


miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
SEQUÊNCIA||CAMILA ALBERTON
3%


miro
Trabalhos_(2ANI)
Upgrade
Share
3%

F: No fundo é isso, mas também quero, acho que era importante primeiro perguntar-te, tipo se achas que vais aproveitar alguma coisa daquilo que eu falei durante as aulas ou se não te ajudou em nada, se já sabias que te ajudou basicamente, o que é que tu achas assim?

B: Sim. Sim, eu sempre quis experimentar assim aquela maneira de assim de fazer manchas e depois depois de o produto final. E assim aproveitei este trabalho e também a fazer, não é como também eu vi um pequeno exemplo de como fazer, então aproveitei, não é.

B: Depois assim eu só segui mais ou menos em termos de… assim de base, não é assim, primeiro fazer as manchas, assim, aproveitando, escolhendo as cores… Ao escolher as cores eu peguei a paleta de cor de base. Depois de fazer isso, eu tentei arranjar perspetiva com o sketch e também e depois fiz a lineart não é assim com os detalhes e etecetera.

F: O que é foi mais fixe para ti?

B: A luz, assim, a luz do ecrã.

F: Sim, já, mas quando tu fizeste, aqui… já estavas a curtir, ou foi só na parte final em que estavas mesmo a fazer os efeitos, e a pintar, e tudo mais?

B: Sim, também foi assim… analisar as fichas de referência, assim, eu tipo, eu tentei ver e anotar para ter alguma ideia do que fazer e depois descobri a dinâmica entre as duas personagens e ao conectar algumas partes eu notei que podia… podia fazer um cenário interessante com eles.

F: Tu desde sempre querias fazer duas personagens? Ou foi assim uma coisa que te que te fez sentido?

B: Eu originalmente eu estava a pensar fazer com aquela, a outra, grande?

F: O monstro?

B: Sim, mas eu queria uma coisa mais simples.

F: Achavas que estavas a ser muito ambiciosa?

B: Então eu só decidi escolher esse esses 2 personagens. Mas assim em termos das cores… originalmente eu pensei ser uma paleta de cores mais no lado azul, mas depois eu pensei, os roxos ficam melhor porque também tem um ecrã cor-de-rosa, não é? Depois assim, depois também para aquelas partes eu queria dar mais textura…

F: Sabes que eu queria que sentisses essa vontade para experimentar um bocadinho, porque acho que é quando a gente se expressa mais como artistas e como pessoas que fazem desenhos. É mesmo nessa parte em que nós vamos fazendo uma coisa que nós queremos fazer, não é tanto como o cliente pediu.

B: É a primeira vez a usar este pincéis, porque antes eu fazia manualmente as linhas.

F: Eu também o faria.

B: E os pontos! E os pontos.

(risos)

B: Eu o brush é uma é nova, então mas assim em geral eu só tive a usar mais maioritáriamente a brush que eu normalmente uso.

F: São as com que estás mais confortável.

B: Sim, é só o que eu normalmente uso para sketches, o lasso tool..

F: O Lasso tool é muito útil nestas situações e quando estou a planear um trabalho. Achas que esta maneira de planear é útil para ti, em geral?

B: Sim, é para já ter uma ideia geral e de como é que vai ser distribuição de cores. Eu normalmente faria assim com… sei lá, preto e branco, quando eu não tinha uma paleta de cores fixa, mas como já tinha a paleta de cores, aproveitei, não é?

F: Isto foi o que gostaste mesmo, fazer as luzes, certo? Foi o que estavas a dizer. Então o que é que foi mais complexo, mais chato.

B: Para mim é… eu, especificamente, eu não tenho muito um estilo de line art. Sim, eu normalmente gosto, é só pegar num lápis assim, um pincel de lápis e só meio que desenha por cima como sketch. Eu tenho outro trabalho que eu acabei de fazer que eu tive a oportunidade de assim fazer pôr estilo mais sketchy porque eu, normalmente eu gosto de... assim… limpar os meus sketches no final.

F: Então tipo, isso foi mesmo uma mudança de ritmo para ti.

B: Não, é só mesmo porque eu não sabia o que fazer em termos de line art, então eu só decidi… vou fazer uma alguma coisinha.

(risos)

B: Para fazer, para fazer, para fazer as linhas mesmo só.

F: Sim, mas ficou bem assim. Acho que acho que é o meio termo entre o que eu costumo fazer, que são linhas muito certas e muito grossas e o que tu fazes que são linhas mais sketchy, mais leves e mais expressivas. Sim, aqui noto… aqui eu noto, por exemplo, eu gosto aqui destes detalhes pequeninos. Aqui foste pegar no peso da sombra que tem nas linhas, acho fixe, tipo tu tens um estilo muito interessante.

B: Eu estou a planear também fazer mais vezes este tipo de coisa.

F: O quê, dar sombra com as linhas?

B: Sim, mas assim como eu raramente assim o digital ainda é assim comparado ao desenhar no tradicional, é considerado novo, podemos dizer assim?

F: Para ti ou em geral?

B: Principalmente para pintar eu raramente eu pintava os meus desenhos no digital, só fazia os sketches. Se alguma vez eu tivesse vontade, fazia lineart! E depois eu parava, e está bom. Está bom, aqui.

(a falar do trabalho do professor Professor Cooperante, em que ele mostrou um tipo de organização de grelha para imagens a partir de divisões com linhas retas.)

B: Eu tenho a grid! (a mostrar o desenho)

F: É interessante a maneira como ele, como ele também falou disso, o professor, só que ao mesmo tempo sim, tem uma maneira diferente de fazer o que a gente fez. Como é que te orientaste aqui? Foste tu que fizeste, certo? Pensaste nela e tudo.

B: Imagina, eu só fiz linhas aleatórias, eu só eu só sabia que eu queria o assim, o protagonista aqui em baixo e depois em cima, subindo com o resto das personagens.

F: Porque depois, no fundo, estas linhas… uma pessoa acaba por seguir se quiser, não é? Porque depois tu podias ter posto este personagem a olhar para cima, então está aqui uma linha aqui, não é? Está aqui para baixo, por exemplo, sei lá….

(…)

F: Se agora re-voltasses a fazer este trabalho que fizeste comigo, o que é que mudavas?

B: Acho que faria um estilo mais sketch, eu finalmente encontrei um lápis que dá.

(…)

F: É aquele que fica assim meio tipo sketchy, OK, nesse OK, muito bem.

B: Eu só prefiro o estilo mais sketchy pessoalmente.

F: Mas, se tivesses que pôr algum elemento teu, uma parte tua, aqui, na ilustração, mesmo que tivesses que mudar bastantes coisas, o que é que fazias? Uma coisa tua.

B: Como assim, uma coisa mais minha?

F: Uma coisa que te interessasse, um personagem teu, um elemento que te interessa, por exemplo, olha, o T disse que punha mais coisas cyberpunk, tipo umas luzes por exemplo, coisas assim.

B: Não sei, eu normalmente assim em termos de desenhar, eu gosto sempre: Lugar escuro e uma pequena luz ou só mesmo um lugar escuro em geral. Eu gosto sempre de fazer valores escuros…. Ou eu sei lá, faria mais linhas, assim na própria roupa ou na personagem.

F: Achas que tivesses mais tempo, tinhas feito melhor, ou não?

B: Assim, assim do que eu fiz já é muito bom, mas eu acho que eu faria mais textura nas personagens. Eu concentrei mais na parede em si porque a parede estava muito vazia. Eu nem sei porquê… imagina, eu só passei mais nesta secção, mas acho que no vídeo não mostra muito, era para pôr molde. (Mofo.) molde, assim mais sujo aqui, sim. Não sei, tem cara que ele teria mofo na casa!

(…)

(sobre o desenho em si):

B: comparei os tamanhos, eu vi os tamanhos nas referências e vi que o sofá era muito mais pequeno.

F: Sim, tem dois lugares. Eles ficam sempre juntíssimos, e ele chateia-se muito porque quer o espaço dele e não pode.

B: É por isso que ele foi para ali.

F:(…) Uma coisa que muita gente não fez foi pôr-lhe aqui pronto, ele tem dreads e tu capturaste isso, está aqui.

B: Sim, eu queria, assim, forçar mais os dreads até mais elementos mais para fora. É o que eu pensei, eu só vou copiar na referência mesmo.

F: Sim, a verdade é que eu aprendi a desenhar esse tipo de cabelo quando estava a fazer o trabalho, porque não sabia, não é? É uma coisa que… eu não penso nisso, não é? Sou branco e tenho o cabelo escorrido, tipo, nunca pensei nessas coisas, não é.

B: Eu gosto de fazer aqueles cabelos todos fofinhos, pom-pons… eu só acho engraçado as linhas.

F: Mas é uma questão de tipo, eu nunca tinha pensado como é que eu vou desenhar isso, não é? E tive que aprender na altura. Uma cena que eu queria perguntar, se calhar é um bocadinho chata, é tipo, achas que tipo… eu sei que tu, os teus pais são imigrantes, não é tipo, achas que isso muda a maneira como tu olhas para o teu trabalho e o que tu desenhas?

B: Como assim?

F: Imagina, tipo eu ser como eu sou agora… isso afeta um bocado como eu vou desenhar as minhas personagens, não é? A Grata foi uma que veio de mim, que era eu mas mais fixe e basicamente imortal; mas ela não seria de outra maneira se fosse outra pessoa a fazer. Percebes? Porque no fundo também o facto da minha mãe ter problemas complicados, o facto de que os meus pais são retornados da guerra do da guerra do ultramar, isso afetou-a muito. A minha família está cheia de gente com problemas chatos mentais, e isso também afetou como eu escolhi e como eu faço as coisas e eu acho que nós, onde a gente está e quem somos determina um bocadinho o que nós vamos fazendo, ou fala por nós no nosso trabalho. Percebes? Achas que isso te influenciou um bocadinho nas coisas que tu fazes?

B: Imagina… sim, minha influência principal é… imagina, se eu tivesse assim crescido na China, etcetera, eu não ia ter as influências que eu tenho agora.

F: Isso, é verdade, exatamente, é isso.

B: Porque também não é… Por exemplo, eu a razão que eu comecei a fazer mais estas texturas assim foi (…) influenciada assim da minha, das minhas comics preferidas que eu tenho.

F: A tal que tu me falaste?

B: Que eles também… imagina, mesmo se eu já, aparecer assim essas texturas já em outras comics diferentes, eu notei mais naquela porque eu, porque também para ler eu aproximava muito. Para eu concentrar-me no que estava ali escrito e depois eu notei as texturas que eles usavam, e os detalhes.

F: E houve essa influência, não é. Isso é fixe, são referências. Achas que não seria a mesma coisa se não vivesses aqui? Achas que era completamente diferente?

B: Sim, acho que sim.

F: Porque a Internet é tão vasta, não é? Pelo menos eu sinto isso.

B: Porque, sei lá, se eu crescesse na China, por exemplo. Eu não ia estar a fazer estas coisas que estou a fazer agora, não é?

F: Achas?

B: Ainda estava a fazer os estudos.

F: What? Porquê?

B: Ainda estava a fazer os estudos porque… só tem… esta coisa dos cursos, não tem na China.

F: Não tem cursos?

B: Não, só tens… estudas até fazeres exames finais onde se decide a tua vida inteira.

F: Mas tens um curso tipo… Geral?

B: É, só existe o geral.

F: Durante e depois tens uma prova de aptidão?

B: Sim, sim. Aquele exame é tão importante que a polícia pode dar-te boleia para lá.

F: Fogo, isso é muito estranho.

B: Com sirenes!

F: Pronto, lá está, é um sítio diferente. Com certeza aquilo terá as suas razões para ser, mas nós aqui fazemos coisas de maneira diferente, de facto. Acho que se calhar damos um bocado mais de liberdade às pessoas mais jovens também para escolher o que querem fazer, não é? Tu estás em animação… gostas do curso, gostas… achas que sabes mais desde quando entraste? Ou aprendeste mais coisas estando na net, por exemplo?

B: Mas, sim… aprendi… assim muitas coisas dentro da net também porque houve um período quando começaram os exames, eu parei de desenhar, não é. Mas… é assim, eu continuava a ver tutoriais, tutoriais da Internet… também houve um período de, sei lá, dois anos, foi mais ou menos assim…. que eu só parei, não me foquei em nada, mas ainda via tutoriais, ainda via as coisas, ainda...

F: Mas não perdeste a prática?

B: Porque a prática ainda estava na cabeça e depois, quando eu voltei a desenhar, eu… mas assim a parte, ainda me lembro, assim. O meu sketchbook antigo tinha uma, tinha data, era 2025 para 2024! (risos) Tinha alguns do 23…

F: Mas tu paraste por causa dos exames, só?

B: Não, não é muitos exames… era mais porque…

F: Não querias desenhar?

B: Não tinha motivação, não queria fazer, então estava a pensar que eu queria fazer….

F: Como é que chegaste a essa decisão? Facilmente?

B: Então a minha decisão para eu ir para a artes foi o também do último mês, (risos) último mês, ou dois.

F: A sério, pensava que tinha sido... Porque, eu vejo-te aqui, não é? E acho que, olho para ti… para mim, parece-me para ti, é muito natural desenhar, não é? É uma coisa que é muito para ti, tu gostas de fazer, suponho…

B: (som afirmativo.)

F: Logo lá também parece-me óbvio que tu vinhas para aqui, não é? Mas então porque é que foi só no último mês? Foi só uma decisão, assim…

B: Assim, imagina assim ouve, sabes, ainda têm nas escolas, têm uma psicóloga que diz assim, o que é que queres fazer, em relação a escolas, e isso… Depois aquela psicóloga sugeriu-me assim…. antes eu pensei só em ir para a Soares, porque era a única escola de artes que eu sabia. Depois aquela psicóloga disse que tinha outras escolas, ou podia ir para a universidade ou etcetera, mas depois ela disse que tinha outra opção, que era a Árvore, e depois ela disse que também tinha um curso de animação… E eu só fiquei, mmmmm! (positivo)

F: Mas.. Na Soares não ias ter este nível de atenção que tens aqui.

B: Sim…

F: Tipo, de todo. O pessoal aqui, em animação, realmente vocês aprendem qualquer coisa. Portanto, eu tive pronto, eu tive amigos meus que estavam quando lá estava, estava em multimédia e não aprendiam a animar. Era só multimédia, era só vídeo.

B: Mas… mas eles têm um curso de animação na Soares. Mas, imagina, se não tiver pessoas suficientes, não criam uma turma. Foi isso que aconteceu comigo! (risos) e depois eu mudei para aqui! Imediatamente! Eu dizia, não quero andar lá, eu quero entrar, eu quero entrar nesta escola e depois no dia seguinte, né..!

F: Cá estás, manifestaste-te!

B: Sim.. A coisa engraçada é que, eu nunca fui para aquela as atividades que a escola oferece, no centro qualifica, eu só lembrei, ah! (estalido dos dedos) existe esta escola! (risos)

F: Mas então tipo não desenhaste durante imenso tempo depois de repente disseste, não, vou para artes. Assim?

B: Imagina… eu depois, quando eu assim… Depois das notícias de: Eu vou para uma escola de animação, eu só pensei: Oh, espera, há que tempos que eunão desenho, tenho que voltar a desenhar! Então eu comecei a desenhar mais, mais por volta de Agosto. Depois começar no digital, no computador… também…

F: Foi difícil?

B: Sim, eu tenho… a mesa que eu tenho, o tablet, o tablet que eu tenho, eu recebi literalmente no mesmo ano que a minha irmã descobriu que… (risos) eu vou para um curso de artes, não é? E então a minha irmã só foi então, toma isto! Originalmente era para a minha mãe, mas também a minha mãe não queria e depois ela ficou assim.

F: Então, já agora, é teu!

B: Sim! Ela pensou em comprar um maior, mas eu fiquei…já compraste…

F: (..) Eu sou apologista do Enorme, tipo, a minha é uma televisão, basicamente, por isso..

B: Eu gosto de levar as minhas coisas, não precisas ser assim tão grande assim.

F: Mas eu gosto de desenhar com o braço, sabes? Gosto de desenhar assim e depois tem que ser grande.

B: Eu também!

F: Mas quando tu desenhas assim, (demonstrando um tamanho mais pequeno) tu desenhas pelo pulso.

B: Ah, mas eu desenho, algumas vezes…

F: Claro, obviamente que vais acabar por usar o braço todo, mas ali (na tablet grande, eu demonstro espacialmente,) tenho que estar sempre a usar o braço. E alías, aquilo está assim, (Demonstro como a tablet está numa posição em que me força a endireitar as costas.) Percebes? Também por causa das costas, quero evitar ficar assim, como o meu pai. Logo, desenho assim, tento pôr-me direita e estar a desenhar como desenho na faculdade, que é assim… Não sei se eventualmente irás, não sei se estás a pensar nisso sequer, ir para a faculdade.

B: Eu não sei… essa parte ainda não sei. Ainda tenho de ver.

B: (Apontando para o desenho) Eu gostei muito de fazer esta parte aqui, a luz daqui, não sei. É… é bom. Nom-nom-nom. (som de quem come algo delicioso.) Eu gosto de fazer assim pequeninos degradés… Que eu recentemente, assim, também comecei a… por causa deste curso também comecei a ver mais tutoriais de pintar, no digital.

F: Eu devia ter feito uma aula de pintura digital com vocês, também. É a minha área, faço pintura digital há 400 anos, só que achei que ia ser muito chato, por isso não fiz.

B: E assim, ao longo do tempo, assim encontrei as minhas próprias táticas, como por exemplo, eu achei que o Airbrush não valia nada a pena e depois eu descobrir que dava para fazer uns bons degradés.

…

F: Acho que também interessante para o trabalho… e falando em tutoriais, como eu aprendi a desenhar foi com tutoriais na net e livros que, na altura, era "Como Desenhar Anime" e aquilo dava-te um tutorial ranhoso horrível. O pessoal, então faz assim, e depois faz assim, (…) quer dizer, a gente no fundo tínhamos aquela receita, não é? Ainda segues muito esse tipo de construção? De desenho de construção?

B: Sim, antes também quando eu tinha por volta dos 11 anos, eu tinha… Eu queria aprender a desenhar mais, e então a minha mãe deu-me assim um pequeno curso online na China, na China. Eram aulas online na China e aprendi pelo menos assim os básicos de desenhar anime. (Com vergonha, mas sorridente) A coisa engraçada, é que, imagina, eu comecei mal. Obviamente eu comecei mal porque eu tinha 11 tinha 11 anos, mas depois passado, sei lá, 3 semanas que estava a começar a desenhar melhor que a professora.

(…)

B: Tipo, mas também, mas aquela professora só dizia, segue o que eu estou a fazer e eu só fico… Porque a maneira que eu aprendi era só mesmo copiar imagens que já existiram, em vez de ela também ensinar. Eu o que eu queria mais era aprender a criar as minhas próprias coisas, percebes? Ainda com 11 anos ainda queria aprender a criar. Sim, eu achei que a ideia de, por exemplo, copiar é só para ter a ideia das bases, então eu fiquei, OK, eu vou continuar a tentar ver estas aulas e depois é a mesma coisa toda hora, eu quero aprender mais alguma coisa.

F: Ou seja, no fundo tu crias tu querias as bases para poder fazer as tuas próprias coisas, não é?

B: Mas ela não ajudou muito a abranger (abrangir?) mais, ela só disse…

F: Não falou de outros estilos nem nada?

B: Não… Ela só disse, não, ela é muito mais do que eu me lembro, ela só foi, olha, Hoje nesta aula, vamos copiar, vamos copiar esta imagem e já está.

(…)

B: Mas também tem uma coisa assim, eu também aprendi a aprender outra assim a fazer, Sei Lá texturas, usar marcadores, etcetera. Esta coisa também ajuda-me um pouco, mas a ela não muito explica muito a teoria. Ela só disse, pega esta cor. Agora, põe esta. Esta é mais clara, então vamos pôr esta fica aqui por aí, então vamos pôr esta é.

F: Era de iniciantes?

B: Mas ela nem explica uma- Depois, imagina nem mesmo depois de se ela notasse que eu, sei lá se eu evolui ou não sei o quê, ela não deu muito teoria…

F: Como é online, não sei… se calhar ela não prestava tanta atenção?

B: Eu desenhava melhor que a professora.

(…)

F: Mas então estás-me a dizer que tipo na China não ias fazer estas coisas?

B: Não, depende, depende porque imagina eu ia ter influências diferentes, em vez de sei lá ser jogos daqui podia ser jogos dali eu sei lá em vez de ser comics, podia ser sei lá, manhua. O manhua é tem um estilo mais anatomicamente correto, com coisas mais direitinhas.

F: Tens muitas influências de cultura online, que é mais cartoony, não é? Mais influência do Roblox.

B: Isso foi mais uma parte recente, mas imagina, também tinha influências de, sei lá, a casa da coruja, como eu faço os cabelos.

H

F: Quer dizer, eu vou só gravar a nossa conversa em áudio, ok? Que é para depois poder tomar notas mais tarde. Vamos falar sobre o teu trabalho, sobre ti, não é? Tipo as tuas influências, coisas desse género, porque é que fizeste decisões, que fizeste, coisas assim. Não tens que ser (...) super extensa. Podes só falar normalmente. **Então, quando estavas a fazer o trabalho, isto foi uma coisa imediata para ti ou foi mais…?**

H: Eu pensei logo na janela. Eu acho que eu estava no Pinterest a ver pinturas. Eu gosto muito de pinturas a óleo.

F: Sim, eu sei que tu tens uma vertente muito grande de pintura que eu acho interessante.

H: Sim.

F: Porque acho que é das és das pessoas da turma que realmente é que tem essa vertente, e acho fixe.

H: Eu não tenho muita parte do anime, então eu tento me adaptar um bocado… tipo, não fazer o que acho que é mais fácil, porque talvez fosse mais fácil ir por outro caminho, mas tentar ir um bocadinho para o que eu gosto também.

F: Mas isso é importante.

H: Para me divertir mais.

F: É o que eu procurava também, era mesmo isso. Então, quer dizer… a tua a tua expressão aqui é notória, é muito teu.

H: Sim.

F: Em que medida é que consideras que é teu? **Como é que isto é teu?**

H: É um bocado cinematográfico. Eu gosto de cinema, muito.

F: Qual é um filme assim que te defina?

H: Um filme que me defina… ui.

F: Filme da tua vida.

H: Isto é uma bela de uma pergunta, não sei, assim… eu gosto de Little Miss Sunshine.

F: Sim, Como é que é o filme? Não vi.

H: É uma família que vai andar numa ... a filha ganha um concurso de miss, de beleza, nos Estados Unidos, e a família vai toda fazer uma viagem de autocaravana até outro Estado, logo é bué complicado, e até lá acontecem muitas tretas: O avô morre, eles como têm mesmo pressa, metem o avô na mala, essas coisas.

F: É uma comédia?

H: É, mas também tem umas partes muito profundas que eu gosto. E, por exemplo, o um dos filhos também... Ele quer muito ser piloto de avião, ele está a fazer tipo uma promessa que ele não vai falar durante não sei quantos anos. (...) Até ele entrar na escola que ele quer ele não fala mesmo. Só que no meio desse percurso de autocaravana, ele está a ler um teste de daltonismo e descobre que ele é daltónico e não pode pilotar aviões. Então o que é que ele faz? Ele pede para pararem a carrinha assim em silêncio. Depois param, ele sai, vai correr e pronto (....)e quebra o silêncio, é muito mau, mas é um é um filme muito bom mesmo.

(...)

H: Eu gosto de cinema no geral.

F: Que tipo de filmes é que costumas ver, que gostas mais?

H: Gosto muito do Wes Anderson.

F: Engraçado falares do Wes Anderson e depois a personagem não estar no meio da imagem, porque... ele é o sujeito que mete as personagens no meio.

H: Então eu sei, mas não ia parecer profissional. Porque nele fica bem, porque ele é profissional... Se eu meter no meio, não vai ser profissional...

F: Calma, isso não é assim... quando é uma decisão que ele tomou, OK, ele disse, OK, sou artista e já agora que eu tenho esta marca, já que o pessoal está sempre a notar, não é? Ele

tomou aquela decisão sabendo que existem outras opções, tu podias perfeitamente ter posto os personagens no meio.

H: **Sim... mas nós também tínhamos falado muito da regra dos terços e eu pensei assim, eu posso justificar, meti ali porque aprendi a regra, pronto.**

F: Então pensaste nas regras especificamente e aplicaste aqui. Se tivesses feito, se estivesses a fazer outra vez, onde punhas os personagens et cetera?

H: Depois desta conversa ou?

F: Em geral, se estivesses a fazer outra vez o trabalho ou não.

H: Podia experimentar, mas aquilo pode não parecer tão interessante por ficar no meio.

(...)

F: Não, mas eu tipo isso me interessa. Tipo, acho fixe uma pessoa tipo também estar a pensar, OK, **quando estava a fazer isso, o que é que me está a passar pela cabeça?**

(...)O nosso trabalho muda muito, não é? Porque nós estamos a pensar, a ver as coisas diferentes à medida que estamos a fazer. É diferente de uma pessoa estar a fazer uma animação em que tens que estar consistente versus uma pintura, onde tu podes de repente tomar uma decisão e dizer não, agora faço isto, e mudas completamente. Podes começar do início...

H: No digital é bem mais fácil.

F: No digital sim, obviamente, mas estou a dizer que tipo é mesmo o teu método, não é.... o método tradicional, quando estás a fazer método tradicional, existem várias mudanças, acho eu, que podes fazer a qualquer a qualquer momento, o que a animação não te deixa fazer, porque tens que manter uma consistência de estilo, não é? E é diferente.

H: Pois, pois. E também porque que eu não tenho estilo próprio de personagens, não... não... já tentei...

F: Adaptas-te?

H: Sim. Se for um trabalho da escola, adapto-me, penso, OK, tem de ser, sei lá, por exemplo, este personagem, não é? Que eu escolhi, eu queria um homem porque eu não estou muito habituada a desenhar mulheres.

(...)

H: Procurei o mais realista, o mais... não tão de fantasia.

F: Sim, ele até é triste.

H: Bastante banal... Eu gosto muito, acho fixe.

F: Porque é que foi? É por ser homem e por ser menos fantasista?

H: É porque eu gosto, os meus interesses são muito mais realistas, tipo, tem histórias que não fogem muito da realidade. Se eu o visse na rua, não é...

F: Tipo a ideia de teres uma história que se passa num mundo concreto e mesmo que não seja no mundo concreto, de abordar temas que se passam no mundo concreto.

(…)

F: Já tinha perguntado há bocado, sim, para além de pores as personagens no meio, se pudesses pôr aqui alguma coisa tua, o que é que punhas? Nem que tivesses de fazer outra vez em papel, por exemplo, uma tela maior, onde tens mais espaço. Tu foste buscar as minhas formas. (...) não seria para avaliar.

H: Eu gosto de animais. Ia meter um pássaro no meu.

F: Eu gostei muito de teres posto um *shoebill,* é um dos meus pássaros favoritos.

H: Estava a fazer ao lado do meu pai e o meu pai pensou que eu tinha feito tracing, assim: "Tu não tens uma imagem por baixo?" e eu, não, juro que não! Estava aqui ao lado.

F: É fixe. Desenhares com referência é fixe. Os animais são temas interessantes, gosto muito, são interessantes para desenhar. Aprendes tanta coisa a desenhar um bicho.

H: É assim, eu desde pequena só desenhava e fica assim... Pai, imprime, imprime estes dinossauros para eu pintar, por favor, era sempre assim.

F: Não sei, mas acho que era fixe pores aqui alguma coisa animalesca.

H: Sim, se foi com aquele azul dos prédios eras era top, ele contrastava.

(…)

H: O meu filme favorito... Ele não tem nada de engraçado, é chama-se **The Hunt, só que em dinamarquês também é Hackens**. O realizador, eu já me esqueci o nome, mas o ator principal é o Mads Mikkelsen.

H: Esse filme é tão bom meu, eu já revi tantas vezes, estou só farta de pedir às pessoas para verem o filme. É tão bom, tão bom.

F: **Porque é que dizes que é bom?**

H: É porque é muito, é muito realista e aborda temas isso e aborda temas que eu gosto tanto. Tipo, são maus no sentido de que sim, são difíceis. Aí a minha mãe ficou muito chateada comigo quando eu meti o filme, ela: nunca mais escolhes filme! estás-me ouvir? se é só para escolheres filmes tristes, então..

(…)

F: É muito diferente de todas as experiências de escola que tiveste?

H: É, eu nunca estive numa escola em que os professores tipo são amigos dos alunos. Oh, pá, às vezes numa escola tem um ou outro, um professor de história meio gay, e tu ficas tipo, OK, isso aqui é engraçado. Agora esta escola não, eu acho que é mais do curso, porque eu estava a falar com uma aluna dos outros cursos, e e eles dizem, eles ficam... a sério, como é que tu não gostas da professora de inglês? Eu gosto, atenção! E eu fico... porque, em comparação com todos os professores que eu tenho mais ela é a mais.... pronto. E eles ficam, pois, em comparação com os nossos professores, ela é a mais é interessante.

(…)

F: Sim, achas que interessava saber da personagem? Achavas interessante saber as personalidades das personagens ou não te interessa para fazer estes trabalhos? Não te interessou para fazer a imagem?

H: Sinceramente, eu só pensei, vou fazer algo que combine com a estética dele, mas não pensei na história dele.

(...)

H: Eu tinha feito uma gravata porque eu porque eu não, **eu não estava a olhar para a imagem de referência, eu estava já. Estava feliz, fiz uma gravata**, gosto muito de roupa formal, Não sei quê e vou ver e é um cachecol...

(…)

H: Por exemplo, eu adoro os professores, tipo eu consigo ser sincera e ter conversas com o Professor N. Ele conhece o meu pai, já são amigos.

(…)

H: **Pois, são amigos do Facebook, tipo coisa de boomer mesmo**. O Professor N disse assim, "O teu pai é o Fernando Lucas?" eu disse que sim, "Meu Deus, eu sigo o trabalho do teu pai no Facebook, então ele é o teu pai, o teu pai é cartoonista!" E ele também faz BDS e tudo para o Canadá. Tipo, acho que lançou livro á um ano no Canadá. Ele tem um livro na Fnac também, e tem personagens... que também, ele é bué, ele é assim: "Sabias, filha, personagem principal que é LGBT, ela é não binárie, e muito mais…" (a entrevista é interrompida e terminada por uma chamada telefónica.)

JM

F: A maneira como tu vês, tal como a maneira como eu vejo as coisas é diferente e acho que isso afeta o que a gente faz. Sentes muito essa diferença no teu dia a dia? e se sentes essa diferença, como sentes?

JM: Não. A única diferença que eu senti mesmo foi mais por causa da minha altura.

F: Achas? OK, sendo uma pessoa alta, tens alguma dificuldade, tipo, sentes alguma dificuldade a existir?

JM: Sim.

F: A sério?

JM: Sim, e principalmente quando cheguei aqui em Portugal, que eu fui logo no primeiro dia, já fui vítima de bullying.

F: What?

JM: É.

F: Então porquê? Por causa da altura?

JM: Por causa da minha altura, sim. Porque eu era alto, porque eu era alto.

F: Mas isso não tem jeito nenhum, mas como assim? Mas ser alto é uma coisa positiva? Em princípio, penso que sim.

JM: Também onde eu estava, eu estava no Rio Tinto.

F: Ah, mas em Rio Tinto, o pessoal também.. (risos). Isto é, de novo, uma opinião minha, não é.

JM: Não, mas eu ou até tenho um problema com os ciganos por causa da minha experiência com o Rio Tinto.

F: Tinha lá um monte?

JM: Sim, e na escola que eu ia tinha praticamente só tinha ciganos e eu fui expulso da minha primeira escola aqui em Portugal por causa de um cigano.

F: Meteu-se contigo?

JM: Foi ele que fazia bullying comigo desde o primeiro dia. Sim, eu fiquei lá por alguns meses e depois teve um dia que eu decidi reivindicar e eu fui expulso.

F: Mas então tu achas que a tua altura te define? Tipo, quando fazes um personagem, quando crias um personagem, tipo pensas nisso que a altura deles os vai mudar, ou não, ou os afeta? Eu penso nisso.

JM: Sim, quando faço um personagem, eu normalmente, quanto mais alto é, tento colocar uma figura mais ameaçadora ou mais…mais poder.

F: Tipo pensas, tipo associas isso ao poder da personagem, do género…

JM: Sim.

(…)

JM:

Eu até faço, eu também faço isso de altura com mais poder e isso porque uma experiência minha, que é: eu sou alto. Eu a maior parte da minha vida fui, fui um esqueleto, praticamente não tinha músculo nenhum, mas mesmo assim um era forte.

F: Pois claro, então, tens altura, não é?

JM: Sim, por isso também eu associei a altura a mais força, mais.

F: Quando crias um personagem… Começas a partir de um traço teu qualquer, e depois evolui, ou crias a personagem imediatamente forte e completamente sem pensar em traços teus?

JM: O exemplo que eu posso dar é do meu livro que eu estou a escrever.

JM: Ele começou desde que eu tinha 7 anos… O personagem principal começou desde que eu tinha 7 anos, então ele começou a moldar muito conforme coisas que aconteciam na minha vida.

F: Sim, e a afectar o teu trabalho?

JM: Mas eu acho que ele começou a mudar mais do que eu. A um ponto que não tem muita coisa parecida comigo.

F: Então achas que ele começou de ti?

JM: Sim, começou de mim, só que evoluiu a um ponto que ele saiu de mim.

F: Achas que, quando o pessoal faz, tipo, há muita gente na Internet que pica muito com o pessoal que faz personagens que são muito parecidas com eles, tipo que é o self-insert, as Mary Sues e tudo mais. O que é que achas sobre esse assunto de teres um personagem que é basicamente tu? É cringe entre aspas ou não?

JM: Não, eu não acho, não. É só uma forma de… Eu só acho uma forma de proliferar sua imaginação, de entrar nesse mundo. O que é que eu faço? A maior parte das histórias que eu crio é eu entrando, não num personagem, mas eu entrando num mundo, num mundo qualquer mundo, qualquer, por exemplo, um jogo e isso sim.

F: Quando estás a jogar DND normalmente de mestras, não é?

JM: Sim, sim.

F: Acho que tinhas uma experiência parecida, não é?

JM: Sim, sim.

F: De... como é que eu reajo a isto, ou como é que este é estranho, não é? Depois estás a pensar e a personagem agora, como é que como é que ele faz isso? Acho que quando começa a ser assim é mais interessante, pelo menos para um escritor, não é? Também temos isso em comum.

JM: **É mais… colocar no lugar das pessoas.**

(…)

F: Eu acho que também como escritor tens que ter essa capacidade de tentar pensar no próximo e aprender estas coisas sobre os outros.

JM: Muitas ações que as pessoas fazem são 90% são consequências e as coisas no passado.

F: Achas?

JM: Sim. Tem algumas situações que as pessoas só fazem porque sim.

F: Onde é que não é? Onde é que acaba o instinto? Onde é que começam as influências?

JM: Onde acaba o instinto e começa a motivação? Porque todas as ações têm-se uma motivação, motivação ruim, motivação boa. Os traumas são motivações, são motivações a não fazer ou motivações a fazer.

F: OK, Falando em motivações, porque é que fizeste o primeiro trabalho com o Stickman de costas ou de frente? Eu achei imensa piada.

JM: Mas eu foquei mais no background. Não foquei muito na pessoa que eu queria mais fazer um background mais que eu tenho uma fixação pelo espaço, o espaço, as estrelas e isso eu gosto muito que a minha primeira profissão que eu queria ser era ser Astronauta. Olha, depois eu cresci que nem o Mario, tenho dois metros…

F: Pois, é a única profissão que realmente não dá jeito.

JM: Mas mesmo assim a minha fixação tem vezes que eu você fica na minha varanda, eu fico olhando para o para o céu, para as estrelas e isso eu queria focar mais nisso, mas nas estrelas e não focar tanto na pessoa.

F: E acho que também no neste trabalho final fizeste a mesma coisa, mas olha, chegaste a escolher a personagem? É que eu infelizmente não consigo distinguir o resto.

JM: Eu fui fazer o daquele cachecol, o irmão da…

F: Porque é que escolheste esse personagem?

JM: Só gostei dele, não sei. Gostei no design dele. Eu acho que também combinava mais com… combinava mais com o que eu estava à procura na composição.

F: Já tinhas uma ideia?

JM: Sim. Eu estava com uma ideia de fazer aquela coisa de… Ser visto de trás de alguma coisa, isso normalmente dá aquele ar de… mais, suspeita.

F: E, depois o resto do cenário foi-te difícil, tipo começar, ou já tinhas aquela ideia e tinhas decidido que ias fazer assim?

JM: Não, eu já tinha essa ideia, sim.

F: **E achaste difícil, muito difícil, tipo quando estavas a fazer?**

JM: Parte mais difícil foi a pedra, a pedra.

F: Realmente eu sei que passaste aqui coitado, passaste aqui séculos.

JM: A pedra foi a coisa que mais mudou no trabalho. Primeiro foi pedra, depois passou para arbusto e depois voltou para a pedra e mudou a forma da pedra… Sim, agora virou pedra.

F: Não sentiste medo em ter que fazer uma ponte nem nada do género, tipo isso não te pôs ansioso, foi só trabalho?

JM: Não. O que eu faço muito é tentativa e erro... E às vezes isso me prejudica muito. O exemplo foi a PAF do ano passado também, que OK, que eu-

F: Como é que fizeste a PAF? Dá-me esse contexto que eu não sei.

JM: Foi 3 meses PAF, só que eu estava numa situação ruim e eu só trabalhei 2 semanas na PAF.

F: Epá.

JM: Pois. E foram as 2 últimas semanas. Eu consegui fazer uma PAF, consegui acabar, consegui fazer uma coisa mais ou menos… Mas mesmo assim, eu não deixei de fazer aquela coisa tentativa e erro, tentativa e erro. Eu faço, começo a ideia sobre ver, não está dando certo, mudo, não está dando certo, não mudo.

F: Não tens medo assim de falhar nestas coisas mesmo, em geral.

JM: Não, Não.

F: Não te mete impressão?

JM: É aquela coisa, se eu tiver um prazo e eu já tiver certeza que eu não vou conseguir, aí eu jogo mais pelo o seguro. Agora, quando o prazo ou é mais longo ou quando eu tenho alguma chance de conseguir o que eu estou pensando? Eu vou, eu vou e arrisco.

F: Achas que se tivesses feito isto em 3D, tinhas conseguido fazer um trabalho melhor?

JM: Sim.

F: Achas?

JM: Sim, eu tenho mais facilidade no 3D.

F: Mas não te ajuda a pensar quando fazes desenhos primeiro? Ou existe alguma maneira de como é que se diz? Esboçar em 3D? Imagina, fazer um esboço, um plano em 3D.

JM: em, tem, tem. Dá para colocar referências e as referências que eu usei eu podia colocar no 3D, mas eu tenho um problema meu. E isso é um problema que é: eu tenho um bloqueio em usar referências. Eu normalmente não uso referência para os desenhos e isso, eu só uso referência quando não consigo mesmo, o que aconteceu com a pedra.

F: Mas porquê?

JM: Eu tenho uma coisa de… eu sinto que eu estou a copiar.

(…)

F: O que é que fazias de diferente agora nisto se voltasses a começar do início, não mudavas? nem as cores nem nada?

JM: Eu tenho essa coisa, eu normalmente eu fico contente com. Não é contente, mas satisfeito?

F: Tipo, "está bom"?

JM: Tipo não é aquela coisa assim, tá bom, já fiz pronto, não, mas tá, eu dei, dei o meu melhor. Eu sei, eu sei que eu, independente do que eu queira, eu sei que isso foi o melhor que eu consegui, que eu dei o meu, o meu máximo.

F:S e quiseres deixar a tua marca, o teu vínculo, porque eu sei que tu desenhaste no teu estilo e acho fixe, mas se quiseres deixar uma coisa tua aqui. Tipo se pudesses mudar, pôr um elemento teu ou mudar alguma coisa para ser mais como o que tu gostas e que falasse mais de ti, o que é que punhas aí? Elementos que te interessam para completar este trabalho, mas à tua maneira.

JM: Colocava mais alguma coisa de mais ficção.

F: Tipo o quê?

JM: Um monstro aqui no fundo ou qualquer coisa.

F: Mas qual?

JM: A irmã dele.

F: Sim. Coitadinha, ela está muito mal. Metias aqui assim, aqui de lado?

JM: Como se fosse uma silhueta.

La

L: Eu sou a La, Eu nasci em 2007, no dia 4/10/2007. Eu nasci na minha casa... Quer dizer, não, eu nasci no hospital e depois fui para casa e depois... não me lembro de muita coisa.

(....)

L: Eu gostava muito de comer plasticina.

F: É normal, eu também. E cola, borrachas…

L: Eu gostava, sim, claro, gostava de ver Pokémon na televisão.

F: Muito bem.

L: De empilhar os meus brinquedos e alinhá-los assim, eram muito fixolas.

L: Depois comecei a desenhar.

F: Lembras-te quando é que começaste a desenhar?

L:

Tinha 5 anos.

F: A sério, lembras-te mesmo?

L: Sim, eu lembro-me.

F: Tipo da decisão que fizeste, tipo… quero desenhar, isto!

L: Se não contarmos com as paredes?

F: Sim, mas tipo, lembras-te a primeira vez que fizeste uma decisão tipo eu quero desenhar isto.

L: Sim!

F: O que é que era, lembras-te?

L: Pokémon.

F: Qual era o Pokémon?

L: Acho que era o Pikachu, estava muito feio, mas era uma bola e tinha tipo corninhos tinha tipo uma cena assim, tipo Pikachu.

F: Uma cena que eu gosto muito de fazer é... quando estou a fazer desenhos, é parar o que estou a fazer e desenhar um Pokémon de memória e depois ver se está certo ou não, porque 90% do tempo não está certo, excluíndo o meu favorito, mas pronto. A gente depois faz isso no final.

F: Ora bem, o que é que eu te queria perguntar? Então, tendo em conta isso tudo, não é…

Desenhas então há bué tempo e sempre tiveste assim este objetivo de vou tirar animação, especificamente de animação? Porquê?

L: Sim, porque eu gostava de ver desenhos animados. Eu queria criar os meus próprios desenhos animados.

F: E já fizeste alguma coisa para ti?

L: Só animação, animação de eu fiz, eu fiz uma animação que era uma personagem minha, eu fiz no Flipa-clip quando andava no quinto ano… eu fiz uma animaçãozinha em que era a minha personagem naqueles fundos já pré-feitos do Flipa-Clip, no deserto a comer uma fatia de pizza.

F: OK, muito bem e tipo, não postaste online nem nada?

L: Eu acho que já perdi isso há muito tempo, esse trabalho.

F: E foi no telemóvel... então pronto, então perdeste com certeza, não é?

L: Mas ainda tenho a memória da animaçãozinha.

F: Sentes dificuldade a desenhar?

L: Eu sinto dificuldade em começar o desenho.

F: A sério?

L: Sim, em saber o que eu quero fazer primeiro para mim é muito difícil.

F: É planeamento, é difícil, **quando eu estava quando eu dei a aula, tu percebeste o que é que era para fazer?**

L: Sim, sim.

L: Não tiveste dificuldade, tipo, houve uma coisa ali que tu ficaste confusa logo, ali, alguma coisa…

L: Não, não tive, foi só mesmo decidir o cenário que eu queria fazer e os personagens, no entanto eu não acabei os personagens porque eu não sabia quais pôr.

F: Sim, é fixe por acaso. Achei engraçado quando estavas a trabalhar, eu notei que estavas muito frustrada com a situação…

L: Eu estava quase a chorar! Porque eu não sabia o que fazer…

F: Não te preocupes. É uma pena porque eu, pá, eu acho que o trabalho tinha ficado mesmo fixe se tivesses feito as personagens, mas eu gosto, eu gosto muito, eu gosto muito do processo, gosto de ver como é que tu fazes.

L: Está a ver! Oh, tipo… oh! (A apontar para o trabalho)

F: Mas isso é normal, sabes? E por isso que eu queria que vocês gravassem porque eu porque eu gosto de ver estas isso assim, tipo, estás a pensar na coisa e aquilo que estavas a dizer, tipo, que tens dificuldade a pensar o que é que vais pôr no sítio, não é? Isto és tu a pensar, é tipo no fundo a passar o que se passa na tua cabeça para aqui, não é? Para o papel.

L: Eu queria muito ter feito esse primeiro, mas eu achava que não ia ter tempo, mas acabei por não ter tempo. Esse aí, da personagem pendurada na pontezinha.

F: Ia ser muito fixe. Na verdade, acho que conseguias ter feito.

L: Yeah, só que aí eu achei que a perspetiva ia estar mal e eu não ia saber.

F: A cena é assim, a cena com perspetiva que eu digo e eu digo-te, estes estes trabalhos foram para mim foram infernais porque eu não sabia desenhar isto, eu não sabia.

L: Sim…

F: O meu professor ajudou-me a fazer o modelo em 3D e depois eu não fiz tracing, mas basicamente fiz tracing. Fiz a olho, mas custou-me imenso e foi muito difícil, mas eu também não tinha feito se não pusesse ali tipo à face de fazer mal, porque acho que aprendi mesmo fazendo. Eu agora não fazia as coisas assim de todo, tipo fazia melhor, muito melhor. Mas eu também tive que dar o primeiro passo, mas é chato, num trabalho que se vai ser avaliado.

L: Sim, não dá para fazer tracing…

F: È assim… podes fazer, porque é um trabalho digital. Não vou, eu não vou chatear contigo, só que a verdade é que….

L: Eu sim, eu tenho a sensação que estou a fazer batota, eu não gosto muito.

F: Não és a primeira pessoa que diz isso, sabes?

L: A sério?

F: Sim, quando eu era miúda, era muito comum haver haver pessoal que punha as cenas na net tipo os desenhos e depois alguém dizia, tu fizeste o trem e faziam callouts, tipo essa pessoa só quer ver um callouts, nem pronto fazia um documento a dizer olha ou no dia XYZ, a pessoa passou por cima do desenho da tal! E é do género… uma foto que encontras na net. Imagina que é uma posição numa mão em foreshortening, assim, uma coisa assim deste género.

L: Ah, tá. Sim… Ai, odeio essas pessoas.

F: Isso é muito anormal! Mas deu-me a mim muito medo. Eu sei pelo menos da minha parte também como pessoa que esteve na Net muito tempo que… dá-me imenso medo o pessoal descobrir que uma vez usei uma referência! E é do género, como é que eu vou aprender a desenhar a coisa se não olho para a coisa, se não tenho uma foto da coisa, pelo menos.

L: Ah, eu não tenho medo de usar referências, eu não, eu não gosto é de fazer tracing porque eu sinto… aprende-se. Porque eu, quando era mais nova, eu também fazia muito tracing naquelas bases e tinha posições que depois eu conseguia fazer sem usar as referências.

(Bases, Bases no Deviantart.)

L: Só que é um processo muito mais lento. Se eu tiver a olhar para a imagem e tiver a desenhá-la repetidamente por mim própria e a observar.

F: É mais lento?

L: Sim, aprendo mais rápido e consigo desenhar outras, outras variantes daquela mesma imagem.

F: Quando estás a fazer alguma coisa, imagina que tens mais tempo para fazer este trabalho… tu tinhas (terias) perdido o tempo entre aspas, não é perder tempo, mas tinhas passado algum tempo a estudar, por exemplo, os personagens, a fazer desenhos delas e tudo mais?

L: Sim, teria, teria. Eu queria fazer isso. só que tu as aulas é muito pouco e disseram que não podia trabalhar nisso em casa.

F: Sim, eu queria que vocês tivessem na aula porque eu queria que ficasse registado.

L: Sim, eu só que era no meu tablet, podia… ficava registado em casa.

F: Os meus limites, que eu tinha imposto eram esse porque eu tinha a impressão que p pessoal ia trabalhar aqui no aqui no aqui no computador e eu não gosto de levar as coisas para casa, porque eu não quero que vocês pensem nisto quando estão fora da escola, não é? É que vocês façam outras coisas e que tenham um hobby, sei lá, não é? Que desenhem outra coisa para vocês, não é?

L: O meu hobby é desenhar 24 horas por dia. O meu ovo (avô?) está chateado.

F: Mas tipo, de qualquer maneira é fixe estares a dizer estas cenas. Eu acho interessante, tipo, porque eu gostei muito do teu primeiro trabalho diagnóstico. Achei mesmo fixe e pá, isto é real. Isto aqui que fizeste aqui tive que ter a imagem por cima. Fogo é tão chato encontrar uma imagem boa do carro.

Já tinhas feito este tipo de trabalho antes de pintar diretamente?

L: Não, foi a primeira vez.

F: Foi difícil?

L: Foi, um bocado. Porque eu queria que ficasse parecido com as cores e eu não fiz color picking.

F: É difícil. Sabes que isso é uma coisa que se entende também, não é? E fizeste muito bem. Acho que é fixe.

L: Também tive muito problema com as barras.

F: Olha, é difícil, mas aqui… tu foste muito inteligente aqui. Isto é inteligência!

L: Fizeste isso nas referências!

(tornar as barras da ponte praticamente um bloco sólido de cor)

F: Porque chega a um certo ponto que ocularmente tu nem notas.

L: Então eu fiz, eu fiz como estava na referência.

F: Top, top. Acho muito bem esse carro.

L: Eu fiquei obcecada em desenhar carros, eu comprei miniaturas de carros.

F: Sim, tu disseste, acho muito, acho muito fixe. Eu o que eu disse, este aqui foi, encontrei um modelo 3D e depois fiz referência tipo ao olho, não é? A partir de dessa referência. Deve ser um Opel Corsa, fiz uma coisa muito básica.

L: Eu tive dificuldade em pintar o carro.

L: Eu ia eu ia mudar muitas coisas.

F: Ali, então, no fundo, no fundo, Não tens tempo, mas tu não tiveste tempo para terminar, não é?

L: E depois também tinha o da outra estagiária, não é? Esse consegui terminar mesmo. Eu acho que os trabalhos são fáceis, o seu é que demora mais tempo e é mais complexo.

F: É uma pena… Então eu quero-te perguntar, por exemplo, quando estavas a então **como é que foi aqui o teu thought process**? Começaste aqui com estas linhas, não é?

L: Eu estava a testar a cena do coiso do eu vi que tinha uma definição em que aquilo apareceu um Monte de linhas na tela e eu ia só a tentar desfiar. Eu estava a fazer um círculo e aquilo fazia isso.

F: Sim, porque ele faz snap, não é?

L: Sim e depois eu fiz, eu fiz… como era suposto fazer, mas eu estava a tentar acertar na perspetiva.

F: Isso foi foi na primeira aula.

L: Sim, eu perdi muito tempo a tentar pensar no que fazer, porque eu acho que se não tivesse perdido tanto tempo, eu teria conseguido acabar de pintar o trabalho.

F: Se calhar era, mas também agora já está, não precisas de preocupar mais com ele. Mas eu aqui também já estavas a pensar no carro. O carro aqui era o bloco, acho fixe.

L: Bloco! Carro! está escrito, Carro!

F: Mas já tens aqui tipo as linhas de força.

L: Eu esqueci-me de pintar, de fazer a fita. Agora é que me apercebi.

F: Estavas a fazer o carro. Estavas concentrada nesta coisa, não é?

L: Não! É que eu pintei as coisas todas e eu ia deixar o carro para o fim. Estava-me a stressar imenso e esqueci-me da fita.

F: Como viste no miro com certeza e já agora vamos à próxima pergunta que eu quero perguntar e tipo, não escolheste personagens, mas isso aí também é fixe. **No fundo, é porque é que não escolheste as personagens? Foi uma questão de tipo… 'nenhuma delas me apela' ou foi uma questão de, eu não tenho tempo.**

L: Não, **eu não sabia a lore da cena**, eu não sabia quem é que tinha tido acidente no carro,

F: Então para ti era importante?

L: Sim, para mim era importante ter essa ter essa informação.

F: E como não sabias, acabaste por confundir-te, não é?

L: Então eu decidi pôr duas.

F: Sim, isso é interessante.

L: E… não acabei.

--

F: Isto é o trabalho dos teus colegas.

L: Estão aqui sim, há está ali o meu Liam.

(…)

F: Acho que... não sei se é assim que tu fazes personagens, mas alguns dos colegas disseram-me, funcionam também assim. Acho engraçado, tipo, fazem ocs a partir deles mesmos e depois eles, os ocs, não é? As personagens vão mudando consoante eles os desenham. Como é que tu crias uma coisa?

L: Não… Eu tipo eu tenho, por exemplo, eu tenho a história da minha banda desenhada, estou a trabalhar, tenho as personagens, os personagens foram criadas no contexto da história da Banda Desenhada, não tipo posterior. Se fosse uma *persona* é diferente. Uma persona sim, é inspirada em mim e depois cresce comigo.

F: É engraçado isso, porque és a primeira pessoa que me fala de personas. Não é porque a Grata não é uma persona, é uma personagem, não é? Acaba por ser tipo inspirada em algumas coisas que eu gostava na altura, mas é outra pessoa completamente distinta. Não é uma personagem entre aspas, completamente distinta e É interessante dizeres essas coisas, porque tipo…

L: Eu acho que é impossível criar uma personagem que não, que não tenha gostos em comum com os nossos.

F: Achas?

L: Acho, então… sou eu que estou a criar a personagem....

F: Eu Não tenho um gosto mesmo… eu não sou hacker, por exemplo.

L: Um vínculo, um vínculo… mas se tem alguma coisa aí, ele gosta de alguma coisa que tu gostas ou ele gosta de alguma coisa que tu vês ou assim, é sempre assim.

F: Também estou a ver a maligna, se calhar, sei lá, gosta do cor-de-rosa. (...) Mas é que essa cena é interessante, por acaso, estares a dizer isso? Porque eu conheço várias pessoas, não são teus colegas, mas colegas minhas que estavam na faculdade mesmo curso que eu, que tinham oposição completa a esse conceito.

L: A sério?

F: De… não tem nada a ver comigo! São completamente distintas, não tem nada a ver, eu nunca faria uma coisa destas! E é do género, não tens que fazer as coisas que os teus personagens fazem, então uma pessoa está só a dizer que se calhar tem um bocadinho a ver contigo, porque vêem de ti!

L: A personagem da minha história é canibal e nem por isso sou canibal…

F: (risos) Acho um bocado estranho, e aliás, ilegal!

L: E ela está presa dentro da cave de uma igreja há séculos e eu não.

F: Pois é verdade que estás livre por agora. A tua prisão é metafórica, como diz o outro.

L: E eu não tenho quase 100 anos.

F: É verdade.

L: Ou mais de 100 anos. Quantos anos é que tem a União Soviética?

F: Muitos.

L: Não, quantos anos… em que ano é que caiu a União Soviética? Esqueci-me, eu pesquisei isso.

F: União Soviética… Google. Ah! Pronto. Antes de eu nascer, acabou.

L: Antes de tu nasceres?

F: Eu nasci 92, pois é, foi mesmo, foi no ano anterior.

L: É muito velha.

F: Mas é verdade. É a minha antiguidade(...), mas o que eu queria dizer, (...) esta ideia de quando eu faço personagens e quando eu faço quando faço um setting, não é… carrega estes conceitos. E já agora se estiver a ser muito abstrata, diz-me.

Estes conceitos de estar a fazer estas personagens e de estar a expressar certas coisas vêm da pessoa, não é? Vem de nós. Passamos, então, imagina, quando eu falo, carrego comigo uma certa, uma série de preconceitos. Neste caso, não é preconceitos no sentido de coisas que eu acho coisas e coisas que me afetaram. Quando eu cheguei, até agora, a minha personalidade é montada, não é as minhas através das memórias e experiências pelas quais eu passei, correto?

L: Isso não se chama crenças? A crença é moldada através de memórias e experiências.

F: Então o que eu estou a tentar explicar é o conceito de lugar de fala, que é: de onde é que eu falo? Eu falo de um lugar de uma pessoa que é branca, tenho 33 anos, 34, agora em Maio tenho, sou lésbica, sou gorda e branca, não é? sou baixa também, e vivo em Portugal e isto molda a maneira como… não só o meu poder social, não é, mas também, molda como as pessoas me veem e como é que elas me percebem.

L: Eu quero ser como você quando for grande.

F: OK, fixe. (Risos) Isso não tem nada a ver com isto! mas então o que é que quer dizer, tipo estas coisas que… não só as pessoas te veem de maneira diferente, não é? Porque tu sentes isso. Não sei se estás a sentes isso, tipo porque, por exemplo, olha, eu sou eu tenho, sou neuro-divergente, tenho PHDA e sou medicada, não é? Mas mesmo assim, quando eu era miúda tinha não era medicada, então tinha atitudes um bocado estranhas e o pessoal reagia, percebes? Eu não percebia porquê, mas eu sabia que estava a ser tratada de maneira diferente e isso passa depois para o meu trabalho. Eu acho que… Não sei se não sei se tu sentes isso, não sei se tu se da maneira como tu és e de onde tu vens se reflete. **Achas que se reflete no teu trabalho?**

L: Claro que sim.

F: E **como?** isso é que é a pergunta chata, não é?

L: Porque é assim, eu cresci, eu tinha o meu pai e eu… E eu sei, por exemplo, eu sei que só vim para artes porque desde muito nova eu sempre fui… Fui, não influenciada, mas submetida a fazer atividades que são relacionadas a desenho.

F: A sério?

L: Claro que sim, então eu e o meu pai víamos animes juntos todas as manhãs antes de ir para a escola, enquanto tomávamos um pequeno-almoço na cama. Nós víamos tipo os desenhos animados. A minha mãe pôs-me numa, tipo… eu fui em creche onde eles tinham tipo música, tinham inglês já, e expressão plástica, então eu também desenhava muito e depois passei para uma escola onde eles também tinham essas atividades e tinham música, percussão. Então eu cresci a ouvir muita música e gosto muito de música.

F: Sabes tocar instrumentos também?

L: Sim!

F: A sério?

L: Não, mais ou menos… percussão, percussão é… é ok.

(…)

L: Então eu sei que isso influenciou-me. E também influencia na forma como eu desenho e vejo as coisas e também isso também tem a ver muito com os meus professores.

F: **Achas que tiveste boas experiências com os professores?**

L: Sim e os e os meus pais também. Por exemplo, o meu avô também desenhava.

F: A sério, era o pintor também?

L: Eu não, eu não conhecia o meu avô, mas ele também desenhava e eu tenho os trabalhos dele e eu também sinto muita inspiração a ver os trabalhos dele.

F: O que é que ele fazia? Pinturas, ou desenhos?

L: Ele não, ele fazia tipo retratos e essas coisas…

F: Com grafite?

L: Sim e tinha uns que ele pintava e vendia. O meu avô também estudou nas Belas-Artes e também andou na Soares dos Reis, por isso é que eu queria muito ir para a Soares dos Reis.

F: Vocês conseguem… Sentes que quando o professor fala, tipo, dás uma opinião sobre sei lá o quê, o professor ouve o que estás a dizer?

L: Sim, isso já houve muitas vezes que aconteceu, por exemplo, no estágio e nós quisemos fazer a apresentação separada por causa de um problema e é tipo, extremamente proibido fazer isso e o professor mesmo assim abriu uma exceção.

F: Sim, porque ele também quer que vocês tenham nota, por isso também é verdade é que… convém, não é?

L: Mas acho que podia obrigar-nos todos a fazer na mesma.

(…)

L: **Depois tem a forma como eu fui educada** também, porque eu cresci e sempre fui muito falado, tipo, estas coisas são OK, não importa o que essas pessoas más dizem, então eu cresci a ouvir essas coisas e também fui aplicando no meu trabalho.

F: Sim? Como assim?

L: Tipo as minhas personagens, não importa se eu mesmo se a minha personagem é gay, a minha personagem é gay e ponto final, eu não vou mudá-la só por… imagina que tenho um trabalho, um projeto de animação para um programa de televisão. **Eu não vou mudar a minha o facto da minha personagem ser gay só porque esse programa quer, eu não vou mudar, vai ficar assim, e eu prefiro que o meu trabalho continue a ser meu do que vendê-lo à empresa e empresa mude o facto da personagem ser gay.**

(…)

L: A minha família sempre me apoiou muito em qualquer decisão. Eles sabem que a que a animação em Portugal não dá muita saída.

F: Há noutros países, não tens que ficar em Portugal.

L: Eu sei, mas mesmo assim eles apoiaram-me. Se eu quiser ficar, fico, se eu não quiser, fixolas. Mas também, é… Isso muda tudo também. Por exemplo, eu andei na Soares dos Reis e eu adorava desenhar antes da Soares dos Reis. Entrei para a Soares dos Reis, parece que eu comecei a odiar! E eu não ia às aulas porque eu odiava estar na Soares dos Reis. Eu não conseguia entrar na escola.

F: Estavas ansiosa?

L: Não, eu… Sim, eu tipo, eu passava-me, eu passava-me, era muito barulho e muita gente e depois o cheiro… cheira a tinta e eu odeio aquele cheiro. Eu não conseguia estar lá dentro.

L: Eu odiava desenhar e depois quando, e depois quando eu saí vim para cá porque eu não fui aceite no curso de Animação na Soares dos Reis, então eu ainda assim… Eu queria, eu tentei no regular, mas ainda assim queria animação. Então eu tentei esta escola e eu adoro esta escola e eu adoro a escola e eu quero estar 24 horas por dia na escola e eu voltei a gostar e a sentir a paixão que sentia por desenho quando entrei para cá.

F: Tu perdeste a paixão pelo desenho porque… achas que era o local?

L: Porque me forçavam a desenhar. Porque eu não gostava de estar ali e eu não gostava daquilo que estava a aprender ali. E mas mesmo assim eu forçava-me a fazê-lo, porque eu achava que o peso da decisão de ter ido estudar artes e ter ficado colocada na Soares dos Reis era minha e por isso eu tinha que arcar com as consequências e trabalhar para tirar boas notas.

F: Sim, mas era um sofrimento, não é.

L: Sim, mas era muito sofrido. Eu chegava a casa, eu não queria fazer nada, só queria dormir.

F: É, estavas mal, claramente, mas era… então, estou a tentar perceber se era o sítio, se era os professores, se era o currículo, não é que te que te metia assim triste?

L: É tudo. Os professores, a escola…

(…)

L: Porque quando eu, quando tivemos o trabalho de aguarelas, eu já usava aguarelas há muitos anos, no atelier. Então eu sei várias técnicas de aguarela. Eu sei aquela de molhar o papel e não sei quê. Eu tenho muito controlo com a aguarela, que é uma coisa que tipo Wow, tens tanto controlo, e nós tínhamos que pintar flores e eu adoro fazer ilustração, então eu queria fazer um estilo mais tipo ilustração. A professora não queria… não queria. Eu fiz trabalho na mesma como eu queria, entreguei-o e a professora deu-me 15. Fiquei muito chateada porque o meu trabalho ficou muito bom.

(…)

L: **Eu tenho muitos problemas em entregar os trabalhos, porque quando é vale nota, eu quero que fique o mais perfeito possível e eu fico muitas horas a desenhar e a desenhar e a desenhar para ficar muito perfeito e muitas vezes não consigo acabar**,

isso deixa-me muito mal, e em vez de tirar 18 eu tiro tipo 16 ou 15 porque trabalho não está acabado.

(…)

L: Eu agora sou muito mais perfeccionista do que há anos. Eu sempre fui, mas agora sou mais, e então isso também afeta muito os meus trabalhos.

F: (...) Os teus personagens têm esse traço? Quando tu crias os teus Ocs... tens algum OC que tenha que traço perfeccionista teu?

L: Acho que não… tenho! tenho a cara, tenho o meu micro-ondas, tenho o meu micro-ondas e ele é tipo, eu gosto que ele seja tipo o micro-ondas mais perfeito possível.

(…)

L: É que tem aqui uns desenhos muito suspeitos... e eu passo muito tempo a copiar outros artistas que eu acho que são perfeitos. É para ver se eu consigo fazer trabalho.... é o Burce Tim, que fez o Batman.

(…)

F: No teu trabalho final, se tu quisesses deixar uma marca tua aqui, tua, uma coisa tua, o que é que punhas? tendo o tempo todo do mundo?

L: Primeiro acabava esse carro e punha uma referência a Batman.

F: Realmente... tem aquela cena do animated series, de preto e branco.

L: Sim, eu tentei... eu tentei inspirar-me… Porque é porque eu quando eu vi eu falei tipo, nossa, isso está muito animated series.

F: Não, mas é porque… O Animated Series aquilo tinha muito de Pen and Ink.

L: É muito bom e depois tem cenas de valores muito bons, tem frames em que as personagens não estão pintadas ou não estão totalmente pintadas, então passa tão rápido, e tinha que se prestar muita atenção. E se eu acabasse o carro eu punha um pêndulo da Hatsune Miku, naqueles que faz assim e que assim a balançar, eu poria esse.

F: (risos) Mas porquê a Hatsune Miku?

L: Porque eu gosto da Hatsune Miku desde que eu tinha 7 anos e eu continuo a gostar dela.

F: é a tua favorita?

L: Apesar do capitalismo que a Crypton faz com ela.

F: É a tua vocaloid favorita?

L: Não, eu só gosto muito dela e eu tenho uma almofada dela.

(....)

L:Pus na minha PAF o ano passado.

F: Mas discreta?

L:Eu pus tipo na Igreja, pus um crucifixo porque era uma igreja. E a e o personagem que estava lá era a Hatsune Miku!

F: Crucificada??

L: Sim, só que sabe o que é que aconteceu na PAF do ano passado?

F: Não…

L: Estava quase a acabar o trabalho uma semana. Estava tão feliz e a dar tempo suficiente para fazer efeitos, cenários….

F: Porém…?

L: A luz foi abaixo.

F: Perdeste tudo?

L: Perdi o trabalho, ou seja, eu perdi uma semana. Eu perdi uma semana de animação 2 dias antes eu fiquei 3… não, eu fiquei 3 dias a agonizar, sem dormir, eu passei a noite toda, eu passei-me a noite toda. Eu estava tipo a passar-me mesmo enquanto forçava-me a trabalhar só para ter o máximo de animação possível.

L: Mas foi muito mau, fiquei muito traumatizada. Não consigo mais ouvir o soundtrack do Undertale.

(…)

L: Eu identifico-me mais com personagens masculinos.

F: Sim, porque normalmente estão escritos com mais cuidado.

L: É o que é bué estranho.

F: Tipo, é muito estranho, tipo, lembra-se. Lembro-me sempre do 'discourse' do Naruto: Ah, porque a Sakura não faz nada! E é do género, OK, mas tu passas 80% da banda desenhada a olhar para o Naruto, não olhas para ela.

L: Sim, porque ele é o protagonista.

F: Exatamente, não é ela, logo ela não vai ter tanto protagonismo.

L: Sériamente, eu acho que a Sakura está muito mais bem escrita que a Hinata.

(…)

F: Pronto, comigo, estás. se quiseres dizer mais alguma coisa, podes.

L: Então quer dizer, resumindo, quer dizer que a arte é uma reflexão?

F: Eu acho que sim.

L: É uma expressão de memórias e a reflexão de quem nós somos.

F: Imagina… fazer um desenho para mim é uma forma de falar com outra pessoa. É uma comunicação quando alguém reage, e diz, ah! Ou imagina que pões uma referência qualquer no teu desenho, metes uma Miku secreta e alguém diz, ah! Eu conheço a Miku! Isso é uma comunicação que está haver, pode não ser direta, mas está a haver ali algumas coisas.

L: É muito mais fácil começar interações.

(…)

M

F: Não, noto que como tu trabalhaste eu estive a curtir eu, pá, eu gosto do teu trabalho, já sabes que eu gosto, acho que é interessante, também gostei da tua resposta, que achavas fixe, estar a rever o teu processo, não é? É uma motivação e … pelo menos acho que és tu, não é? Tu és o M. (...)

(…) Eu adoro este, olha. (A apontar para o trabalho) adoro que estavas a fazer aqui assim.

M: As cores?

F: Sim, com valores e tudo. Acho que tens aqui uma utilidade, acho que já no teu trabalho anterior já percebias mais ou menos isso, esta ideia dos valores.

M: É um saborzinho, às vezes só fazer assim… eu só fazer os quadradinhos dá um saborzinho tão bom, por ter os quadradinhos aí no canto, eu adoro, eu ADORO. (apontado para o ecrã) esta parte, então…siga… estava '*struggling*.'

F: Sim, mas faz parte. A Perspetiva é difícil!

(…)

M: Não, é a cena que tu estavas a fazer por causa do meu *stabilizer*, estavas a puxar!

F: Ah sim! A fazer força – é diferente, é diferente do que eu uso. Logo é muito fixe estar a ver como é que trabalhas e que brushes é que usas e tudo o mais.

M: A cena que eu também gostei nisto foi que eu fiz o Sketch várias vezes. Os meus (???) tipo a fazer a ver se (devo) alterar, não, agora vou fazer, um apaguei a layer, fiz outra vez, tipo… gosto tipo.—do ratinho.

F: É Ela ela é assim, uma ratinha sim, porque é engraçado porque eu que eu baseei-a numa ratazana, especificamente uma ratazana porque tem a cauda mais Comprida e são animais que estão em conjunto. E ela é muito gregária, se não estiver com pessoas ela entra um bocado em pânico, precisa de ter amigos e daquela aprovação, não é, que tem quando está em conjunto. Porque é que escolheste esta personagem especificamente?

M: É porque eu adoro tipo, só o facto dela primeiro ter um bodytype diferente, eu gosto disso, e também é bom para também começar a trabalhar com isso. Eu gosto muito das cores, gosto que ela tenha esse fato de detetive e que se acha toda detetive, adoro, e adoro que ela parece um ratinho, tipo, um rato, tipo isto – this is Peak. Até tipo- this. (a apontar a alguma coisa.)

F: Tu viste a cena original que tinha no miro, Em que ela tinha tipo, posto umas coisas nas costas que era para parecer que ela tinha uma orelha tipo de rato mesmo grande, só que como tinha que desenhar várias vezes, eu pensei, OK, vamos tornar isto um bocadinho mais simples para mim, vou ter que repetir 400000 vezes este processo de desenho.

M: Eu adoro o processo de fazer o personagem. Às vezes eu penso tipo, a personagem assim está perfeita. Depois eu, uns meses depois eu fico, wait, vou fazer umas mudanças e depois gosto mais da mudança, eu adoro isso.

F:

Pronto, agora vou ter que fazer umas perguntas um bocado mais chatas, (…) ora bem..

M: [a falar do vídeo e como este pisca enquanto o aluno experimenta diferentes tipos de efeitos e cores.] Os meus olhos !

F: (risos) Não, mas estás a testar, não é? gosto que usaste aqui também valores … é que eu digo, (…) já desde que eu comecei a falar contigo esta toda esta ideia de teres perspetivas… tu gostas de coisas dinâmicas, gostas deste tipo de não só de cena, acho eu, mas também de ir buscar o ângulo dinâmico, não é?

Mas achas que isso, o sítio de onde tu vens, quem tu és, influencia o trabalho que fazes?

M: Sim.

F: Como?

M: Às vezes, tipo, por exemplo, às vezes eu penso numa situação que as personagens têm, e às vezes eu inspiro-me numa coisa que aconteceu comigo.

F: Como?

M: Por exemplo, uma cena que eu estava a fazer -- mas às vezes eu gosto só de fazer ideias, escrever ideias, tenho um caderno só para escrever ideias às vezes… Depois eu tenho imensos… depois eu acabo por ter demasiados cadernos, porque depois é cada um caderno para…-

F: Pois, vai acumulando, não é.

M: Pronto… Mas, por exemplo, eu gosto… tem uma cena que eu estava a fazer, por exemplo, a personagem do da União Soviética e da Rússia. Eu gosto de fazer aquele sentido da família, não é?

F: Isso é aquela cena dos países, não é? (em que o M antroporformiza países.)

M: Sim, eles têm tipo a família Soviética, eu gosto dessa cena e tipo estava a pensar numa ideia de um episódio em que seria uma vez que eles estavam na neve, assim, a andar, e a Rússia não tinha um cachecol, então a União Soviética depois deu-lhe o cachecol dele, e ele (russia) ficou com o cachecol dele. E a União Soviética ficou a apanhar frio, mas o bebezinho ficou com…

F: Sim, sim, partilhou!

M: Sim, isso. Eu çembrei-me disso, porque uma vez que estava, quando eu fui à estação de São Bento e eu não estava sem… não tinha cachecol e estava a apanhar frio no pescoço. O meu pai disse, estás com um frio no pescoço, e eu sim, e o meu pai pegou, deu-me o cachecol dele e agora é meu, tipo, ele deu-me, deu-me ali, e depois disse que era e depois disse que era para mim, para ficar para sempre e depois… e depois, é… ele disse agora o apanho frio, não é? E eu disse sim, tu apanhas frio.

[Risos]

F: Mas isso é fixe.

M: Eu gosto, mas também tenho tipo as personalidades que às vezes eu inspiro-me, nas pessoas e por exemplo, Portugal! Portugal, às vezes em Portugal, eu inspiro-me em pessoas que eu conheço e depois ás vezes tens aqueles personagens que são um self-insertzinho…

F: Mas tu costumas fazer self insert? Tens personagens que supostamente são um self insert?

M: Não costumo, mas às vezes… às vezes, às vezes, eu inspiro-me muito em mim, mas não tento que fique tipo… Não gosto que seja self-insert, eu gosto que não sei que seja, tipo…

F: Por exemplo: Começa por ti, mas depois fica diferente, não é? Como se fosse… pegavas, na a base, (a personagem) é esta, mas depois, evolui.

M: Yeah, e ás vezes se calhar, tipo é que eu fui vendo e ficava bem aqui, depois é depois é aquela cena: eu as cenas que eu faço é para fazer… tipo aquele que é tipo o escapism da realidade também. Então eu não queria fazer uma personagem… Eu não queria uma personagem que fosse Eu, queria uma personagem que fosse fixe, que fosse, o que eu quero! Me, but cool.

F: Eu pensei na Grata, pensei um bocado nisso, quero eu, mas se fosse mesmo fixe, Se eu conseguisse fazer acrobacias… e tipo é porque ela … pronto, não contei a história..

(…)

F:

Ora bem, de acordo com as perguntinhas que eu tenho aqui, eu tenho que te perguntar, o que é que achaste que foi mais difícil?

M: O que é que foi mais difícil? É que esta- é que, essa, essa pergunta… Eu nunca sei responder bem a essa pergunta.

F: Porque… imagina. Se se puser a speedpaint aqui no início. Estás aqui, isto é struggle ou é tipo, estou a tentar descobrir um puzzle, tipo tentar-

M: Tentar descobrir… é porque é aquela cena! Eu não sei dizer se é difícil ou não, porque eu não, acho, eu não consigo dizer se é difícil ou fácil, porque para mim foi só uma coisa que eu tive… é essa a cena; que eu tive que descobrir, que chegar lá e eu consegui chegar lá, por isso… Eu não consigo dizer se é difícil ou não, porque é, isto é assim, eu sei que tenho que fazer as coisas e que eu vou fazer as coisas, porque é tipo… evoluir em desenho? e tipo não é, não é tipo, eu não consigo dizer se é difícil ou não!

F: Fazes só, portanto.

M: Sim, só faço. Tipo depois, aqui eu, por exemplo, aqui, eu estava com problemas, estava com problemas com a perspetiva assim, mas eu sabia que estava com problemas na perspetiva, então eu acho que não vi como difícil, porque eu sabia o que é que era.

F: Era como se fosse um desafio. Há muitas pessoas que interpretam desenho como um puzzle, um jogo, tens um problema, que é o desenho, e agora eu tenho que resolver isso de alguma maneira, não é? E há muita gente que interpreta assim, Que é: Eu tenho- eu sei que quero fazer isto, não sei como, mas vou fazendo tentativas até lá chegar, não é? Tipo uma espécie de jogo ou puzzle, em que tu unes as peças até chegares a um resultado final. Mas é tipo isso, ou não? Como é que descrevias?

M: Porque é assim… mas o meu processo é tipo é, eu não sei bem, não sei explicar…

F:É difícil, não é?

M: Acho que é a cena, a cena mais difícil que eu tenho é mesmo só explicar, tipo coisas, mas sim e depois me é também aquela cena que tipo as pessoas que – assim, ah, agora é fácil fazer isto, mas tipo… Não é a cena, não é de ser fácil para mim fazer. É de eu já ter o hábito de fazer e para mim ser uma coisa simples para mim de fazer. Não é tipo, não sei, Eu Não sei definir… Eu acho que não… É difícil definir, sim, não dá, tipo definir dificuldade em desenhos é uma coisa assim estranha para mim.

F: A sério?

M: Sim.

F: Há muita gente que, por exemplo, teve muita dificuldade... A L, por exemplo, vira-se para mim, não sei desenhar homens, não consigo desenhar, não consigo desenhar, coisas do género. Mas não é por aí que tu tens que olhar para a coisa, tu tens que olhar para a coisa como: isto é uma criatura que eu tenho que fazer, pá, e ainda por cima era um monstro, não é, aquilo é que é uma questão de tu desenhares um monstro, pá, tem uma anotomia diferente, não tem nada de homem e mulher. Tu olhas para o olhas para a coisa, desenhas a coisa como desenhas um computador, como desenhas um gato, pá. É um trabalho, é um desenho, não é? Não tem, que ficar bonito, tem que ficar feito, tens que tentar, Tu nunca vais saber desenhar uma coisa se não tentares desenhar a coisa, não é? e acho que isso é uma cena que em ti se sobressai, que tu não tens assim muito medo disto. E é fixe porque há pessoas que têm muito medo.

M: É a cena, porque, é a cena… As pessoas têm que ver que desenhar é desconstrução de partes. E depois aquela cena, ai, mas eu não preciso de fazer as bases, não sei o quê, não. Tu precisas, porque se eu olho para aqui eu consigo ver que isso não é tão bom como podia ser porque tu não fizeste isto. Porque é tipo, é preciso passar pelo… pela aquela cena de tipo fazer bases e fazer estruturas e fazer regras porque elas existem para alguma coisa. Eu não acredito na cena tipo de, ah, só há pessoas que simplesmente conseguem fazer esta maneira assim, não precisam de nenhuma técnica…

F: Depende. Há gente que treinou imenso e agora consegue desenhar basicamente de cabeça, porque treinou.

M: È porque treinou, se nunca houver o treino, não acredito nunca, nunca acredito que assim é porque aquele tipo, aquele cena tipo ai não sei quê, talento não, esse cena de talento é bullshit.

(aqui falo um pouco do bob ross e como ele torna acessível a pintura para pessoas que nunca conseguiram pintar)

F: Logo eu vou tentar passar isso às pessoas, para fazer com que qualquer pessoa sinta a vontade de desenhar, de pintar, de experimentar um bocadinho, de sair daquele daquele medo de "ai mas não consigo fazer", não é?

M: (a gozar) Não sou, eu nunca fui artista, eu nunca fui artista, nunca fui de desenhar, eu tipo… (suspiro)

F: "Ah, mas tu tens tanto talento!" Mas é do género, eu nasci assim? Nasci a desenhar? Com o lápis na não? (Risos)

M: Tipo, eu sei que as pessoas tipo os meus, os meus relatives, eles não querem por mal, ou se they don't know any better, mas quando eles dizem eu fico, dá leve irritação tipo… meio que é, meio… Como é que se diz? não é, não é degrading… qual é a palavra… não é desmerecedor, mas tira o valor do meu trabalho, do meu treino.

F: Mas é mesmo isso não é? porque tu esforçaste-te muito para estar aqui, apesar de tudo. O teu trabalho até agora revela que tu pensas nisto de uma certa maneira que tem estudo por trás, porque tu não chegaste aqui; tu não começaste a fazer isso… (gesticula) assim, por acaso. Tu pensaste sobre isto, suponho, não é? No teu cérebro. (…)

F: Querias criar dinamismo e criaste mesmo aqui. Já tinhas a ideia dinâmica, já tinhas aqui… as linhas, melhor: Isto (apontado para o desenho) está nos terços e nem sequer percisaste de os meter aqui. Já reparaste?

M: É por acaso, é tipo é instantâneo. Depois é aquela cena, que é ,tipo é tem é partes que é.. eu sei que não tenho a experiência toda ainda de fazer umas cenas, mas tipo eu vou fazendo. Por exemplo, tem umas estruturas que eu não sei fazer muito bem, mas eu tento fazer da maneira que eu consigo e depois vai ficando melhor. Depois, quando olho para os meus desenhos antigos, fico oh, este é horrível mesmo.

F: Mas olha chegando aqui ao fim, estás satisfeito com o desenho quando acabou?

M: Sim, só sei que não teve aquele tempo para vermos a parte da outra fonte de luz em que não, mas não deu tempo para isso, foi só.

F: O que é que mudavas, se pudesses mudar? Se tivesses todo o tempo do mundo, o que é que mudavas? O que é que adicionavas, ou retiaravas, ou começavas de novo?

M: Não, eu gosto. Eu gosto de trabalho assim, tipo eu gosto do trabalho assim.

F: Não mudavas nada.

M: Mudar, não. Só tinha esta cena da luz que não tive tempo para estudar. (…) Sei lá, mas eu gosto, Eu não acho coisas que tipo… que são boas no estado que são, tipo não precisam de estar… tipo eu gosto de ter desenhos que não são tão bons que os outros também. É tipo eu gosto, de…

(distraímo-nos com um erro pequeno que ele viu no trabalho.)

F: Não precisas. Às vezes está bom, e está bom assim, porque imperfeito também é bom.

M: Eu gosto, adoro as imperfeições, tipo aqui as linhas, gosto de ver trabalhos, tem um artista, um dos meus filmes favoritos que é tipo, acho que eu-

F: Quem é o teu artista favorito?

M: Eu não sei o nome dele porque eu só vejo tipo os trabalhos dele que é tipo são posts, eu vejo, eu não vejo pelo Twitter, eu vejo pelo Pinterest quando tem re-upload dos trabalhos dele no Pinterest mas pronto eu adoro que tipo a maneira como ele faz as linhas é tipo é com.. eu meio que tentei usar o mesmo que ele usa, que é tipo é tipo uma dip Pen, Inking, eu gosto que tipo às vezes tem traços que tipo não são todos direitinhos, tem tipo esses traços assim, todos tipo assim mais assim uns em cima dos outros. Eu adoro tipo traços tipo…

(começa a mostrar o trabalho no papel.)

M: Tipo não é, não é um traço assim, é um traço mais estás a ver que ele tipo às vezes tipo tens o manejo de fazer sketching que é tipo em vez de fazer uma linha reta, tu fazes tipo várias linhas, várias linhas curvas tipo, não é só uma, tipo são várias, mas tipo, no fim é como se fosse só uma tipo…

F: Mostra-me.

M: Não, eu sei que eu tipo estava a fazer um, imagina, estás a ver a maneira que eu faço sempre sketching e depois houve uma umas vezes que eu estava a ver uns desenhos tipo de tipo aquele estilo de anime dos anos 2000, tinha tipo tinha um sketch e é tipo, normalmente o sketch é mais tipo é mais com mais tem mais, normalmente tem mais linhas os sketches, só que tem mais linhas de construção, sim, tem mais linhas, mas tipo vão dar ao mesmo.

F: Gostas de ver as linhas de construção no desenho, é isso que queres dizer?

M: Não é bem isso! (passa a explicar-me que comprou umas revistas de anime no OLX.)

F: Achas que te falta alguma coisa? (em termos de design)

M: Não sei porque é tipo, então depois tem aquela cena que é tipo essas cenas das regras como são usados em todos os sítios, todos as pessoas ficam influenciadas com isso e não conseguem e não é ou não conseguem, mas tipo ficam habituadas com o não sair (das regras).

(…)

M: Assim, uma cena que eu gostava era de conseguir fazer, às vezes, fico com pena não conseguir fazer, é tirar fotos às pessoas no meio da rua, porque eu adoro, às vezes eu vejo uma pessoa bué peak tipo, Peak Character Design! Eu não consigo, Eu não consigo, porque o primeiro a pessoa ia achar estranho e a pessoa também está a passar, então não vai dar tempo e depois eu esqueço-me da imagem da pessoa, mas tipo eu fico tipo, ahh, isso era tão peak…

(…)

F: Por acaso, uma cena engraçada, que ninguém notou, é que a personagem (Celso) tem dreads.

M: Ninguém notou que ele tem dreads? eu notei! Isso está- como é que-como é que não notaram? Dá para ver!

F: Bem, também é uma coisa que a gente se calhar pode falar, mas acho que também porque tens mais olho para o detalhe e vais vendo essas coisas, estás habituado a ver desenhos e estás habituado a ver detalhes, não é?

(…)

F: Não foi difícil, o trabalho?

M: Não. foi divertido, foi é que teve, teve, teve obstáculos, teve tipo uma coisa que eu ainda não sabia, não estava super confortável fazer tipo… por isso é que tive que falar contigo, eu gosto desse feedback, sim.

F: Achas que vais usar isto para depois, achas que é construtivo?

M: Acho que todas as aulas que eu faço são construtivas para alguma coisa, até que eu depois acho que a pergunta é um bocado estranha, tipo achas que vai servir para o futuro? E eu, claro!

F: Claro, eu pergunto sempre porque é uma questão de pá, há pessoas que simplesmente… houve muita gente que disse que não, que disse não. Disse não, não vou usar, e eu, okay, pronto.

M: É porque há muitas pessoas aqui que pensam que tipo que aulas são inúteis, tipo, às vezes não é aquela cena tipo, tipo, olhas pela primeira vez, não estou a gostar muito, mas depois pensas, não, eles não têm a parte de pensar sobre a cena, tipo, "ah, esta aula está a ser chata, será que eu devo pensar se isso é importante ou não? Não, vou pensar, é mau, é horrível, odeio esta aula," depois é que a cena, não podemos ter um mindset, eu odeio ter tipo o mindset tipo de, "I hate this" tipo odeio fazer isto, não, não é odeio, é: "Eu ainda não tenho, não estou tipo, não é a coisa que eu tenho mais confiança em fazer ou tipo confortável, tipo, porque se ficar sempre com a cena de odiar a cena, se ficar a ser inimigo da cena, eu nunca vou, nunca vou melhorar."

F: Não há muita gente que tenha esse mindset. (O do aluno)

M: Acho que não sei se é toda a gente desta turma ou quase toda a gente desta turma que tem tipo sempre, "Ai odeio isto, ai, eu odeio isso."

F: Não, não, é normal. A maior parte das pessoas tem dificuldade e tem vergonha de dizer que não consegue fazer uma coisa e depois fica zangado com a coisa. Mais vale estar zangado do que admitir que não consegue.

M: Eu já tive essa cena também, mas eu era tipo, eu era mais novo.

F:È diferente. Tens uma personalidade muito marcada, percebes? E há muita gente que não tem porque estão nesta fase, e ainda se estão a descobrir.

M: Acho que ainda são… muito novas.

F: (risos) Ès da idade deles, pá!

M: Eu sei! Mas-

F: Então, és uma alma antiga?

M: Sim, eu sou, sou muito reto, eu tenho 60 anos, tipo old soul, eu nasci na geração errada, saudades do tempo que não vivi e na… I was born to be born in tipo 1998 ou assim.

R

F:Achaste o exercício muito difícil?

R: Só o facto de ser, como é que se diz, digital? E eu quis mesmo fazer em digital na mesma.

F: Sim, eu sei, eu sei que era uma restrição que estava um bocado a chatear. Eu também percebo.

R: Não, não gosto muito e nunca estive habituado a fazer essas coisas.

F: É por causa do tablet? Ou é por causa de tipo se fosse uma tipo um ecrã tipo screen-tablet.

R: Se fosse desenhar no tablet, acho que era mais fácil desenhar no ecrã mesmo. Mas como tenho que estar a olhar para baixo para saber onde é que estão as coisas…

F: Estou a perceber essa dificuldade. Por acaso é engraçado porque é uma coisa que eu tive que me habituar quando comecei aos tablets também não é? Habituei-me a fazer assim. E depois desabituei-me a fazer porque, não é, deixei de usar logo tive que mudar de método, e também foi difícil, mas acho que concordo contigo. Eu também prefiro desenhar à mão ou com a tablet, é diferente, estou a ver o que é que estou a fazer, sinto mais o que estou a fazer. É diferente.

Então achas que se calhar tinhas… o que eu tinha perguntado já na altura também, **achas que tinhas saído melhor se fosse em papel?**

R: Sim, por um lado, sim, só que depois de estar a passar para digital também ia-me dificultar bastante.

F: Ias pintar em digital, então?

R: Sim, eu ia pintar em digital porque eu odeio profundamente pintar. Eu não gosto nada.

F: (risos) Porquê?

R: Vais ao meu, vai ao meu caderno ou qualquer tipo qualquer coisa que eu desenho ou algo tipo é tudo. Lápis preto e branco, nada eu consigo pintar só fazendo. Eu consigo dar cor, só metendo preto e branco.

F: Como assim?

R: Tipo, dá para perceber, por exemplo, numa pessoa loira, eu consigo fazer um desenho de uma pessoa loira só fazendo preto e branco entre aspas.

R: Entre aspas, não dá para ver, tipo, dá para perceber assim que é loiro ou tipo.

F: Pelo branco porque é branco, tipo.

R: Assim, por exemplo, ya. E gosto bastante de meter as coisas. Como é que se diz? Eu prefiro muito mais a preto e branco, por exemplo, como é… Blender, eu pergunto ao JM assim, como é que eu faço aquela cena na cor, texturas, e…

F: Como assim na cor? Tipo meter texturas com cor?

R: Meter cores ou texturas, isso. Porque eu não sou lá muito bom nessa…

F: Mas isso é uma coisa que… isso é o mínimo. Ah, vocês fazem pintura diretamente no blender? E que pintam os modelos no blender diretamente ou é… ou importas uma textura, por exemplo?

R: Não… há um… bem: Tens uma forma que tu mesmo podes fazer a textura.

F: Deixa-me perguntar outra vez, sabendo estas cenas sobre ti que eu acho que são fixes e interessantes, o que é que tu metias aqui que era teu, diferente. Teu, uma coisa tua?

R: Mudava isto tudo. Metia isto tudo no (??) blender.

F: Como é que achas que ficava?

R: Ficava muito melhor.

F: Adoro a referência, aqui, também.

R: Eu tive-de sacá-la senão ia estar sempre, tipo, a mudar de ecrã..

R: Eu estava sempre para clicar no alt, no alt+tab e eu estava assim (risos), e eu não consigo fazer mais.

R: E depois tive de meter por cima, senão não ia conseguir!

F: Gosto muito aqui dos detalhes dos dentes também. Foste aqui buscar as texturas.

R:Sim, eu aqui fui enfiar texturas, senão eu ia ficar ali 1000 anos a fazer aquilo, já estava…

F: Então se metias no blender… como? O que é que fazias aqui de diferente?

R: Aqui é mesmo assim…

R: Não sei se reparou, se calhar não se lembra do filme, mas isso aqui foi muito inspirado no Maze Runner. Muito mesmo. Por causa da entrada, porque eles começam assim.

F: A cena mais marcante era aquela, eles tinham um campo e depois têm uma parede muito alta com portas que se abrem não é?

R: Aqui é tipo mal as portas abrem é esta a cena que tu vês, só que como é que se diz verde e cinzento?

F: Sim, exatamente, as paredes de betão.

R: E até pintei em cinzento, só que depois eu fui ver a imagem é tudo mais rosa e sempre, os…

F: Mas tipo o que estás a fazer aqui já é a pintar. Tu estás a pintar aqui… literalmente.

R: Pois, mas… Não gostei, não gosto de pintar.

F:

Não é fácil, a pintura. É uma coisa que começas e parece tudo muito feio… a verdade é essa, fica tudo muito feioso ao início, mas depois tu vais fazendo e à medida que fazes… mas compreendo ser muito frustrante, não chegar a um objetivo rapidamente.

R:Eu não gosto nada de pintar. A minha mãe adora…

F:É pintora, a tua mãe?

R: Não é o facto de ser pintora… se conseguisse, seria. Não teve área nessa zona, mas. Se conseguisse a minha mãe, 100% de certeza, ou estaria a dar aulas agora ou algo tipo era o sonho da minha mãe, tenho certeza. (…) Eu vou passar na sala, por exemplo, todos os quadros, todos os quadros mesmo que temos em casa, foi tudo da minha mãe que desenhou, eu olho para… tem ali uns que eu fico… como??

F: Com paciência, e tempo, só. Às vezes um trabalho meu, demoro horas e horas a fazer, não é? Trabalho completo, fixe, demora o quê, para aí 8, 9 horas eu tenho que gostar… e não gosto nada. Eu acabo um trabalho e tenho que esperar 2 ou 3 dias antes antes de o pôr na net… e! se puser na net! Depois eu fico, eh, não me apetece.

R: (risos)

F: E depois não ponho nada. E depois ai, que porque é que não tenho likes nem comentários? porque não coloco nada para aí um mês!

R: Há um, há um ou 2, há um ou 2 que ainda ponho no Tiktok.

F: Eu ia-te perguntar qual era o cunho que já tinhas deixado… A tua marca que me deixaste, aqui. Já estavas a pensar no Maze Runner?

R:Já eu acho que nessa altura eu estava viciado. Não sei porquê.

F:Já estavas a pensar nisso, mas é uma cena que já tens desde miúdo ou é uma coisa recente?

R: Do quê? Do Maze Runner? É mesmo estranho. A cena de eu ter encontrado o Maze Runner foi muito, muito estranha. Eu estava a jogar no jogo no Roblox, ainda por cima e tipo estava mesmo só no tédio. Não queria mesmo jogar nada. Na verdade, eu acho que eu tinha saído do Resident Evil porque eu estava chateado.

F: Então porquê?

R: Estava sempre, estava sempre a tentar matar o mesmo Boss e perdi a paciência.

(…)

F:(…) Mas é que eu ia à procura de monstros, "mulheres". Estava à procura de monstros femininos que não fossem só miúdas que andam atrás de ti. Porque na minha perspetiva eu não via isso e acho que também tenho direito a ser nojenta se for preciso e por isso é que eu achei interessante tu teres escolhido aquela personagem. Tu escolheste porque era um monstro?

R: Eu escolhi porque também tinha, por exemplo, eu misturei um pouco com o eu quis meter tipo uma espécie de tipo Maze Runner, que não dá para perceber pelo mapa… pelo mapa, como… pronto, mas.

F: Vamos pensar que é o mapa, vamos pensar que é o mapa!

R: Eu disse mapa… estou habituado a dizer assim. Mas depois eu pensei assim um pouco para não sair…. Como é que se diz, para não sair da caixa? meti um pouco de… ai, esqueci-me o nome.

F: De quê? também é do Maze Runner?

R: Não, não.

F: Do Resident Evil?

R: É de um anime.

F: Qual? é recente?

R:É.

F: Então não sei.

R: Jujutsu!

F: Ah, sim! então, afinal sei! (risos)

R: Porque jujutsu… (risos) Jujutsu tem assim umas maldições todas estranhas. Eu tipo por acaso estava a pensar em ter tipo uma maldição assim, sei lá, uma cena mais assim **horror** ou algo tipo, mas.

R: Eu pensei em fazer algo mais… Eu até pensei em meter os prédios todos destruídos, só que… não sei.

F: Acho que era, acho que tinhas mais, tinhas saído melhor tipo é assim, eu acho que saíste muito bem. Não tenho aqui questões nenhumas. O personagem está aqui, está bem feito, está aqui exatamente o que eu pedi e tem ambiente.

R: Eu até ia meter aqui o braço assim, o outro braço direito, assim, a agarrar, só que já não dava muito tempo, **já me já estavam a pedir, já estavas a pedir** para coisar e eu, tranquilo…!

F: Epa, lamento, mas infelizmente tínhamos tempo para cumprir e se fosse por mim, vocês tinham feito o vosso próprio personagem, tens noção e tinham feito o vosso próprio cenário. Só que só que a cena é que, como eu estava a falar há bocado do lugar de fala-

R: Se fosse os meus próprios personagens eu ia demorar muito mais.

F: Exatamente por isso é que eu não fiz, porque senão tinha feito. Mas, imagina… tu fazes, tu crias personagens próprias, certo? Tens os teus próprios Ocs e tudo mais.

R: Só que se fosse para criar um personagem… **depende do mundo**, eu metia um personagem que eu já tenho feito.

F: Não, mas é isso que eu estou que eu ia pedir, não é? Fazer uma coisa nova.

R: Mas só, como é que este mundo lá é? Não me lembro muito bem.

F: Não te lembras bem? (risos)

R: Aquilo é assim meio estranho, não é? Tipo monstros essas cenas, sei lá metia…

F: Metias o quê?

R: Não sei, metia se calhar a minha OC de jujutsu! (risos)

(…)

F: (…) Isso modela um bocado a maneira como eu me vejo e como as outras pessoas me veem, não é? E acho que também tu sabes isso, não é sendo alterno o pessoal, o pessoal olha para ti de outra maneira.

R: Sim, sim, esquece! Eu estou no autocarro… Eu estou no autocarro, de boas a andar tipo a ir sentar-me e estar meio mundo a olhar para mim.

F: Mas é! as pessoas olham e ficam e ficam tipo, mas isso altera a tua perspetiva sobre o mundo, acho eu, porque quebra um bocadinho aquela coisa... eu estou só a tentar a viver a minha vida e todas essas pessoas à minha volta estão a olhar para mim por alguma razão.

R: Cheio de espinhos, cheio de anéis ou em colares por todo o lado, cheio de espinhos….

F: Com o pessoal cá no Porto é um bocado mais fácil.

R: Sim, por acaso assim nesta zona em específico…

F: Aqui há bué estão aqui nesta zona, no Porto… Mas sim, **achas que isso altera a maneira como tu fazes as coisas**? Achas que tu quando estás a desenhar tu pensas nisso? **Quando estás a criar um personagem, tipo, achas que isso te orienta?**

R: De todo, acho que não. Não. Bem, eu crio muitos personagens, a maior parte deles é tudo gótico ou… ya, pronto.

F: Mas isso é fixe! Não, é giro! Tipo às vezes a gente… tu ou estás a ver as tuas cenas e ficas, espera aí… não é? Eu perguntei ao João, por exemplo, quando fazes um personagem começa por ti e depois evolui ou pensas tipo um gajo qualquer.

R: A maior parte dos meus personagens é tudo por mim.

F: "Eu se fosse fixe", entre aspas, não é?

R: Acho que é tipo a maior parte dos meus personagens, por exemplo, principalmente a minha OC de jujutsu Kaisen, é literalmente eu, só que bombado e com puderes, e irmão do gueto, mas.

F: Isso é muito fixe. Quando eu era quando eu era miúda, era constante! eu desenhava com muito o Sonic, então eu fazia bandas desenhadas, tipo assim na horizontal, não sei porquê. Fazia assim bandas desenhadas sobre a minha OC a ir para a escola com o Sonic. Estava no tipo no quinto ano, mas… não. Menos, estava no quarto ano, mas fiz!

R: Eu muitas vezes no tipo… nonos, oitavos por aí. Eu até estava na aula a professora a explicar e eu a cagar completamente na professora e a minha cabeça a rolar, só. Tipo a imaginar cenas enquanto estava a desenhar.

(…)

R: Grata Maria da Conceição…(risos)

F: E tinha o nome mais comprido se pudesse! A cena é essa, tipo é pôr no meu trabalho, neste especificamente eu queria criar um mundo cyberpunk como Porto.

R: (Gasp…) Eu Adoro cyberpunk.

F: Percebes, essa estética. Tipo, não sei se tu notaste, mas a estética que eu uso é muito essa.

R: Pois eu e depois eu falei com o T...

(…)

F: Mas é que eu estou a dizer, tipo, **Se eu te perguntasse agora, tipo olhando outra vez para o teu trabalho, como é que há? Como é que tu vês aqui?**

R: Como é que eu vejo o quê?

F:A Ti.

R: A mim?

F:Como é que sabes que isso é teu?

R: Não digo.

F: Não dizes? Não dizes que é teu? Então podia ser outra pessoa qualquer a fazer?

R: Yeah.

F: Então, Oh pá… Quem me dera que tivesses tempo para fazer o desenho…

R: Se tivesse mais promenores, por exemplo, eu ia meter vinhas e isso por causa do Maze Runner, o labirinto, pôr isso; e ia meter um molho de pedras no chão, vinhas, o chão partido e isso só que…

F: Acho que tens, acho que tens uma boa imagética. Acho que tens um, tens aqui uns traços interessantes, que podias ter… é só o tempo, e depois isto é uma maneira diferente de trabalhar e não era fácil, essencialmente. Percebeste bem o que eu estava a tentar explicar das grelhas e da e da composição ou não fez muito sentido?

R: Qual?

F: Em geral, tipo o que eu o que eu falei na aula, aquela toda aquela ideia de dividires a imagem em textos?

R:Ah! Sim, sim!

F: Até peguei na Gold Ship para mostrar os exemplos todos.

R:Já sei, Já sei.

F:Isso, mas isso **achas que tem utilidade mesmo para ti em animação?**

R: É a mesma coisa que eu digo, é a mesma coisa que a malta que reclama comigo. Esta, a malta de agora não, mas a malta no ano passado, quando eu estava… quando eu fazia EV, quando ia para a aula de EV, toda a gente fazia a mesma cena… que era o esboço, o boneco, aquela cena do desenhar primeiro, depois o palito, os ossos ou o que é que é e depois ia tipo…

F: Tipo… desenhos de construção, entre aspas. estás a construir, sim.

R: Eu não consigo, eu não consigo.

F: É interessante isso, há muitas pessoas que não fazem.

R: Há uma coisa que eu não compreendo, é uma cena que eu meto na cabeça que se eu começo a desenhar é para acabar e ponto final.

F: A sério? Não fazes esboços?

R: É daquela cena que a minha cabeça está a pensar, é assim, é estranho.

F: Não, está-se bem, é interessante, é diferente.

R: Quando é para desenhar, eu desenho logo.

F: Não pensas.

R: Eu não consigo fazer um esboço, não consigo fazer um esboço, eu acho que quebra, quebra-me logo, no mínimo faço aqui tipo uma bola tuc tuc tuc tuc como é que vai ser a posição? De resto, faço nada.

F: Não pensas duas vezes. É assim, eu acho que ganhavas ao ter esse pensamento de… "Calma e como é que eu vou fazer isto?" Principalmente quando é para trabalhos.

(R olha para fora da sala, eu aviso-o que já vamos embora.)

R: É que eu tenho um desenho que fiz que tem 2 horas.

F: Ficou completamente diferentemente, não é.

R: Absurdamente. Na minha opinião foi um absurdo.

F: Mas tipo fixe, ou não?

R: Não, está muito bom. Tipo é o meu, é o meu desenho favorito, agora.

F: A sério?

R: Isso, exatamente foi o meu desenho, é da minha personagem favorita.

F: De Jujutsu?

R: Não, eu sou apaixonado por aquela personagem, sou apaixonado, tipo,

F: Mas é de quê? De jujutsu, ou de quê? È um teu OC?

R: Era um anime em específico.

F: Qual?

R: My Dress up Darling. É a Kitagawa, amo a kitagawa, sou fanático pela kitagawa, adoro mesmo muito a kitagawa. E eu, esquece, mal desenhei aquela kitagawa, eu fiquei… nah, esquece.

(…)

R:E, e outra coisa que me dá cabo da minha vida é porque eu sou super hiper mega pormenorizado.

F:Oh rapaz, não sabes da missa a metade, tipo…

R:Eu não consigo fazer nada sem pormenores.

F:Eu também não.

R:Eu tenho uma coisa, mano, fazes um stick man, já estou a fazer um molhe de cenas mano.

F: Às vezes é preciso tu pensares assim, OK, quando é para um trabalho, atenção, estou a dizer quando é para um trabalho, (...) Quando é que pensar para um trabalho versus… esta Comissão também que eu fiz, eu não tinha que desenhar esta porcaria, eu não tinha que desenhar isto, não tinha, não é?

R: Eu desenhava na mesma!

F: Pois é, o problema é esse, não é? Depois demorou 7 anos e eu senti-me super mal. Eu, olha, desculpe ter demorado tanto tempo, mas olha, não estou a encontrar aquela que eu tinha feito para vocês…

R: Não gostas, fica comigo!

F: Hmm?

R:Eu dizia assim: Não gostas, fica comigo.

T

F: Achas que tipo consegues lembrar como é que estavas quando estavas a fazer isso?

T: Ah, essa parte? A ideia que eu tinha era pegar naquela ponte, que tinha cores. Cores e.. Eu ia meter o Celsius (Celso) debaixo da luz do poste. Ia estar ele aqui com as mãos nos bolsos assim, só que depois eu vi tipo, eu não sei, eu vi muita gente a usar esse cenário.

(…)

F: Eu também gostei de teres usado aquele cenário específico do quarto, porque é o quarto dele, especificamente.

T: Ai é?

F: Sim! Tu ligaste os pontos sem perceber que os tinhas ligado.

T: Porque eu não tinha preciso que era o quarto dele, mas...

F: Mas eu não disse de propósito, porque era para vocês fazerem estas ligações… mas aqui, estavas a mudar. Mudas de ideias aqui não é?

T: Tipo, eu decidi fazer outra coisa.

F: E acho fixe também, tipo, o que é que tu normalmente trabalhas assim, tipo com cores solidas primeiro e depois…

T: Não, foi a primeira vez que eu fiz isso. Foi por isso que eu fiquei tão confuso com as cores e mudar e mudar, principalmente no na personagem em si. Costumo fazer sempre a lineart primeiro.

F: È diferente. Foi muito difícil?

T: Não foi muito difícil, mas foi uma… Foi uma experiência diferente por acaso até gostei, mas…

(vemos o vídeo. Aponto um detalhe)

F: Also, a cadeira ficou super bem. Não sei se passaste por cima, mas estas rodas não são fáceis.

T: Eu por acaso… eu fiquei, a sério, eu fiquei para aí 20 minutos..

F: Só na cadeira?

T: Fiquei 20 minutos, não eu fiquei pronto, não veio 20 minutos, isso é um exagero, mas eu fiquei muito tempo a fazer parte de baixo da cadeira. Mas por acaso, foi quase á primeira tentativa, eu nunca fiz uma cadeira na minha vida.

F: Mas usaste referência, com é lógico?

T: Não, juro.

F: Da próxima vez usas!

T: (sorrisos)

(…)

F: Também mudaste o pc de posição.

T: Aquilo foi completamente sem querer…

F: Pois, mas já reparaste- tu já tinhas aqui o fundo, não é, já tinhas aqui o contorno e disseste, não não não não, vou metê-lo aqui por trás. Tu pensaste nisso quando estavas a fazer, ou o quê?

T: Eu por acaso meti isso aí por causa de um erro, porque eu vi eu vi o cenário e por algum motivo a minha cabeça pensou que a mesa e o computador estavam tipo aqui…

F: Do outro lado.

T: E a parede estava aqui, e eu acho que eu pensei nisso porque a parte que separa a parede, que eu me lembro, eu acho que estava coberta pelo ventilador,

F: Então dava-te a ilusão que não estava ali parede.

T: Dá-me a ilusão que a parede continuava para ali. Mas depois, quando eu fiz a lineart, eu olhei outra vez para lá e pensei, aquilo está colado á parede! O que faz muito mais sentido.

F: Está perto da ficha, imaginemos, não é?

T: Então depois decidi coisar bem.

T: E na cadeira eu fiquei muito chateado. Porque eu fiquei, eu fiquei bué tempo nas rodas. Foi a minha primeira vez a fazer rodas, por acaso, não sei como é que ficou tão bem.

F: Porque já deves ter visto montes de cadeiras, não é.

T: Pois, é a minha cadeira.

F: Mas se tu fizeste isto assim, imagina quando estiveres a olhar mesmo para a cadeira, porque depois vais ver que a maior parte delas tem uma coisa em baixo, tem uma alavancazinha para subir e descer… depois fica cada vez mais complexo.

T: Pois uma coisa que me irritou quando eu fiz a cadeira é que eu meti trabalho na cadeira, eu fiquei, ei! está mesmo fixe.

F: ahaha, não! Põe lá atrás!

T: Exacto, ficou tudo coberto! Por aquelas cenas..!

(…)

(O aluno pegou no trabalho que estava a fazer e completou-o copiando e colando uma secção, algo que é mostrado durante o processo.)

F: Neste caso, uma coisa que eu achei interessante aqui também foi tu seres tu seres inteligente a fazer isto (a copiar e a colar a lineart) porque se fosse eu não tinha feito uma coisa assim, tinha desenhado outra vez.

T: Eu por acaso eu fiz isso de uma maneira e depois meti a layer por cima e fiquei… calma. Isto está em cima do computador! depois meti a layer por baixo… o computador está em cima! …pronto, só peguei naquilo e cortei.

F: Achei fixe também apesar de tudo, eu não sei se chegaste a usar aqui a grelha, porque no teu desenho não tinha no início, no processo não tínhamos, mas já estavas a pensar mais ou

menos. Ainda assim está centrado, mas em comparação com o teu trabalho diagnóstico, isto já é outra outra vida, claramente outra coisa completamente diferente, mas repara que um dos teus… se fizermos a grelha assim, mais ou menos por aqui, fica assim. Ficamos a olhar para ele e para as luvas, especificamente, o que eu acho fixe. Mas ao mesmo tempo, fico a pensar, então, porque é que não desenhaste os dedos?

T: Um… ehhh…

F: Esqueceu?

(…)

T: Eu tive tantos problemas na lineart dele.

F: Porquê?

T: Porque eu primeiro fiz as cores, depois fiz a lineart por cima…

F: É diferente.

T: Depois fiz a lineart, e depois… Depois eu fui mudar a cor das linearts todas. Depois eu olho para aquela layer e penso, porque é que a lineart e as cores estão na mesma layer?

F: Fizeste por cima, literalmente… !

T: Eu não sei o que é que eu fiz.

F: Deves ter feito merge a um certo ponto, penso eu.

T: Por acaso eu acho que eu fiz merge para porque acho que era para testar luz, porque para testar luz eu faço merge das coisas para fazer por cima. Eu acho que eu então fiquei a fazer o desenho sem tirar o merge.

F: Oh pá. Acontece.

T: E… epá, pronto. Tive que fazer a lineart e as cores todas de novo, mas pronto, eu já tinha tudo feito, eu até fico feliz que fiz esse erro porque a lineart agora ficou melhor que estava antes. Ficou mais leve, mais fininha.

(…)

F: Agora vou fazer assim uma data de perguntas um bocadinho mais filosóficas, mas acho que tu me consegues responder porque és uma pessoa que consegue falar, Então é assim…

T: Sou filósofo.

F: Ès filósofo?

T: Sou filósofo!

F: É assim, normalmente pronto, eu não conheço muito bem o teu trabalho pessoal, não é? Sei, sei o que tu me contaste, os teus personagens e o teu DND, mas isso é uma coisa diferente, não é? Não tinhas mais espaço para trabalhar nesse sentido. Tu achas… primeiro assim, rapidamente, durante as aulas, tu pelo menos… eu percebi que tu foste compreendendo o que é que eu estava a tentar dizer, não é? Mas foi muito difícil? Achaste este trabalho complicado? Genuinamente.

T: Não, eu não achei complicado, mas achei uma proposta muito tipo refreshing.

F: Nova? Como assim?

T: Não… Foi assim, passos tipo… não necessariamente, não, mas foi algo diferente, é algo diferente, foi algo com personagens. Eu gostei muito da ideia de usar as tuas OC's e tal, e os teus cenários. Eu realmente gostei disso, e se eu fosse professor, era algo que eu super faria.

(….)

F: Já agora, porque é que escolheste o Celso especificamente?

T: Foi é que me chamou mais a atenção.

F: Porquê? é a máscara?

T: Eu não sei, foi um monte de coisas. É primeiro, acho que foi o que eu mais me vi nele porque... eu sou uma pessoa que... o meu quarto, por exemplo, em fim de semanas, eu sou assim: Acordo, vou buscar comida, meto a comida no meu quarto, fecho as luzes todas, fecho as janelas, fico a jogar este jogo...Ou seja…

F: Ele tem este vibe de gamer?

T: É, é… Ele tem muito cara que fica 24/7 no quarto tipo com tudo fechado, sem luz solar.

F: Ele vive numa cave, por isso mesmo se quisesse não podia. (risos) Mas é esse tipo de pessoa, de facto. É engraçado tu detetares isso na personagem, e é fixe dizeres que é parecido contigo.

Uma coisa também que eu queria perguntar e acho que é importante, tipo, achas que… imagina, pronto. Nós, eu… isto é um bocadinho complicado, por isso vê se me consegues acompanhar.

Nós não existimos num vácuo, certo? Logo eu acho que a maneira como nós vivemos e o nosso trabalho, que nós fazemos, tem um bocadinho de nós sempre, não é, tanto que o não é o meu, o meu line-up de personagens são todas diversas porque é assim que eu vejo um bocado a vida, não é; assim que eu vejo um bocado as pessoas, porque somos todos diferentes uns dos outros. Isso para mim é interessante, não é? E vem do meu fundo, não é, vem do meu background como mulher gorda baixa portuguesa. O que é que tu achas? Imagina uma criação tua, achas que fala de ti?

Achas que tenho muito de ti e se sim, tipo, o que é que achas que sobressai? O que é que achas que te afeta mais a perceção, não é, como tu vês as coisas?

T: Ai. Não percebi muito bem a pergunta. A pergunta é… no meu trabalho. Nesse trabalho? (indicando o que fizemos)

F: Em geral.

Imagina, tu também escreves, não é? Também tens algumas fases criativas. Achas que pões muito de ti? E se pões… ou pões algumas coisas únicas que achas que se faltam noutras pessoas… pela perspetiva, única?

T: Depende. Por exemplo, aquela personagem que eu que eu lhe mostrei, sim, ele é muito, muito inspirado em algo que eu gostaria de ser e tanto que, por exemplo, o cabelo, o cabelo dele é um cabelo que eu sempre achei muito bonito. È tipo cablo assim, middle part, e tipo assim, essas coisinhas assim, e depois tinha aqui uma trança e tinha um rabo de cavalo, que um cabelo que eu gostava, tipo, eu… eu quando eu era mais novo eu ficava: eu quero ter este

cabelo, quero ter este cabelo… é pá, pronto… Eu, entrando, descobri que se eu pintasse o cabelo branco ia ficar aquele tipo loiro, porque tenho cabelo castanho…

F: (falo sobre como é caro clarear o cabelo mas não impossível ☹)

T: Entretanto, eu também já não quero isso. Era uma coisa que gostava mais em criança. Ainda adoro o cabelo do Blake… Depois, a arma dele é a minha arma favorita na ficção.

F: Como é que é a arma dele?

T:É a Yamato que é uma katana, um personagem de um personagem chamado Vergil que é do Devil May Cry. Na verdade, eu tenho uma cópia em madeira. Os poderes dele… Ele é tipo, ele é muito rápido, ele controla raios, tem uma katana, tem muito mestria em armas. E pronto é aquela, tem aquela coisa toda da profecia.

F: Mas são coisas que te interessam.

T: Sim. Eu sempre adorei o Ying-Yang.

F: Sim, essa ideia de equilíbrio.

T: E também gosto muito da série do Avatar, e entretanto, eu fiz assim uma coisa de reencarnação… Eu gosto muito de vários tipos de mitologia.

(O T_pergunta-me se eu tinha alguma vez visto o Epic the Musical.)

T: Pronto, portanto, tem uma, tem um musical que é sobre a odisseia e tal e que chama epic the Musical, que é sobre toda a aventura do Odysseus, e foi com esse musical que eu apaixonei-me pela mitologia grega. Então, realmente naquele projeto, eu usei as minhas paixões, usei coisas que eu me imaginava como no futuro. Por exemplo, ele usa 3 raios, que é o meu elemento favorito em jogos, sempre, raios. E pronto é um conjunto de paixões minhas, versões que eu gostava de ser.

F: Achas que quando fazes personagens que começam por ti, mas depois passa a ser uma coisa diferente? E depois (o personagem) evolui a partir daí.

T: Tipo é como se eu pegasse na minha alma, colocasse em algo e desse-lhe vida. E agora, vai.

F: Se pudesses dar um cunho mais pessoal a isto, a este trabalho, o que é que tu fazias?

T: Algo mais pessoal..

F: Sim, podes mudar qualquer coisa. Mesmo que começasses do início, o que é que mudavas?

T: Pá, se calhar… como estou a pensar que tudo muito tecnológico, se calhar metia uma a estética mais cyberpunk, porque eu jogo cyberpunk, eu adoro cyberpunk.

(distração devido ao prof. João)

F: Conclusão, eu acho que é fixe teres mencionado cyberpunk, mas ainda metias mais cenas para fazer mais cyberpunk?

T: Quando digo cyberpunk era mesmo o universo do jogo. Pronto, Eu Não sei, eu consigo imaginar, tipo coisas tipo no computador, tipo sem ser só uma luz rosa, coisas, mesmo…

F: Mudavas a mobília, mudavas a personagem de alguma maneira?

T: Por acaso eu gosto… Eu acho que o Celso fica muito bem nessa estética.

(…)

T: Não sei se sabes o que é que é um Net Runner.

F: Eu sei o que é que é um Net Runner porque eu li o Neuromancer… a partir daí, é um hacker que vai para o ciberespaço fisicamente?

T: Exacto. Ele podia ser um Netrunner.

F: A máscara dele, do Celso, especificamente é baseada no Grim Fandango. Não sei se conheces o jogo, do Lucas Arts? E acho que é interessante, tipo não quereres mudar a máscara, porque acho que é a parte mais anti cyberpunk, não é? No fundo é uma máscara de dia de los muertos.

F: Ah! Uma cena que eu achei interessante é que tu desenhaste-lhe o cabelo liso. Ele não tem o cabelo liso.

T: Eu por acaso eu tinha pensado nisso, só que por acaso… eu nem, eu nem, eu nem, eu nem olho às vezes, tipo, eu olho, eu percebo assim sim, eu não sei, eu não sei porquê. Eu acho que eu nem pensei muito no cabelo, mas eu só fiz tipo o concept, estás a ver? ali com as cores e depois a lineart foi só indo. Mas eu por acaso eu gostei desse cenário, só que, eu não sei, eu tenho um problema tipo eu penso tipo, por exemplo, eu queria, eu queria muito fazer Celso. Foi de longe o personagem que mais gostei. No início, no início início início, eu tinha pensado em fazer dois personagens diferentes.

(O T aponta para a Grata e a Akko.)

T: Esta menina e a Grata. Era tipo… naquela ponte e era: Eu quera que estivesse assim o Celso debaixo da luz; ia ter a Akko assim, tipo a olhara a frente e tipo ia estar a parte de trás da cabeça da Grata tipo… aqui.

F: Tipo over the shoulder?

T: Sim. Ia estar tipo uma olhar para a outra, uma iluminada pela luz e outra tipo…

(…)

T:Posso só posso dizer um fun fact do trabalho que eu fiz?

F: Diz diz por favor diz-me todos os fun facts que eu quero saber.

T: Foi realmente algo que eu não fiz com intuição, mas depois que eu vi esse detalhe eu fiquei, oh meu deus. Consegues ir ao background original?

T: (a apontar) Ah, aqui. Isso. Ora dá zoom. Isso… é uma cena de bebida?

F: Ah sim! Sim!

T: Eu vi esse detalhe e depois meti o Celso a beber de um copo. È como se ele tivesse ido lá… e tipo. Nem dá para ver aqui o copo porque está todo tapado..

(…)

T: A única coisa que eu fiquei um bocadinho triste no trabalho foi não conseguir meter os dois pontos de luz.

F: É isso que eu estava a pensar, realmente quando eu vi isto pela primeira vez, na verdade tinha-me lembrado, sim, porque ficava mesmo fixe ver aqui.

T: Pois ficava, mas fiquei sem tempo.

F: Achas que com mais tempo terias feito melhor?

T: Eu acho que é pá, eu acho que cometi alguns erros, porque tipo, por exemplo, a line art que eu fiz aquilo junto, e a cadeira, que podia não ter feito isso...e, é pá, podia ter poupado tempo, e ia conseguir fazer coisas.

(…)

F: Mas, apesar de tudo, achas que sendo tendo em conta todo este amor que tens pelas estas lendas e tudo mais, achas que se fosse outra pessoa… Achas que tu estares aqui neste momento e teres e teres lido as coisas que tu leste, ter estes interesses específicos… Se não tivesses esses interesses ia mudar o teu trabalho radicalmente, tipo não este, mas em geral? Pelo menos os teus gostos iam de ser completamente diferentes se não tivesses o interesse que tens pela mitologia?

T: Eu acho que o que me interessa, eu acho que o que me interessa mais pela mitologia exatamente… não, tipo… é o estar noutros lugares. Tem muitas coisas, imagina: Eu comecei com a mitologia grega, a partir daí, tipo, entretanto, eu comecei a pesquisar sobre Anjos…