



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

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

**ARBITRARIEDADE E MITOLOGIA
OXÍMORO CONGRUENTE
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
orientado pelo Professor Doutor João Filipe Ribeiro Borges da Cunha

Sílvia Manuel Gomes Alves

2024



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

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

**ARBITRARIEDADE E MITOLOGIA
OXÍMORO CONGRUENTE
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

VERSÃO FINAL

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 02/10/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação do Júri n.º 943/2024 de 05 de julho de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignateli Sousa Vasconcelos

Arguente: Prof.^a Doutora Catarina Isabel Santos Patrício Leitão

Orientador: Prof. Doutor João Filipe Borges Ribeiro da Cunha

Sílvio Manuel Gomes Alves

2024

Epígrafe

*Mesmo que fale de sol e de montanhas,
mesmo que cante os ínfimos espaços
ou as grandes verdades,
todo o poema
é sobre aquele
que sobre ele escreve*

*Quando os traços de si
parecem excluir-se das palavras,
mesmo assim é a si que se descreve
ao escrever-se no texto
que é excisão de si*

*Todo o poema
é um estado de paixão
cortejando o reflexo
daquele que o criou
Todo o poema
é sobre aquele
que sobre ele escreve
e assim se ama de forma desmedida,
à medida do verso onde a si se contempla
e em vertigem
se afoga*

Ana Luísa Amaral (1956-2022)

Psicanálise da escrita (2022). In.: O Olhar Diagonal das Coisas. (2.^a ed., p. 887). Porto: Porto Editora. (Publicação Original 2011)

Dedicatória

Para
Zulmira Pereira, *Mãezinha*, (24.07.1933 – 02.09.2021)
António Gomes, *Paizinho*, (27.02.1933 – 29.07.2024)
& Alexandre Alves (16.02.1981 – 06.08.2022)

*E parecia aquele Tejo este rio doirado
parecia até que tu vinhas comigo a meu lado
ou seria das flores e das matas cheirosas
das madressilvas dos frutos das ervas babosas*

*E pareciam campinas vales tão estendidos
pareciam mesmo os teus braços que me abraçam cingidos
ou seria das silvas do gengibre do benjoim
do cheiro daquela chuva dos cacimbos enfim*

*Porque haveria de ter saudades tuas,
Ao longo de um claro rio de água doce...*

Fausto (1994). Ao Longo de Um Claro Rio de Água Doce. On.:
Crónicas da Terra Ardente [CD]. Portugal: Sony Music, Columbia.

Agradecimentos

*para
os braços
que me seguram
rupi kaur
(kaur, 2022, p. 5)*

No início, acordo cedo. Onde cedo é uma arbitrariedade perante o conceito de tempo. Mas acordo cedo e desperto no alvorecer de quem tem muito para acolher. Em volta de mim reconheço e percorro uma série de salas interligadas por galerias, labirintos e mitos. O mundo é feito de salas e as salas são aposentos de afetos.

Contemplo o Professor João Borges da Cunha, orientador desta tese. Atendo à Professora Constança Vasconcelos e a todas as Professoras, orientadoras do MEAV. Observo a Professora Conceição Ramos, orientadora da PES. Guio-me pela comunidade educativa da ESMAVC, que me recebeu para eu receber. Sento-me com as Professoras Leonor Rasteiro, Verónica Ladeira, Liliana Lourenço, Tânia Baldé, Elsa Bandeira, Pedro Alvarez, Filipe Ornelas, Margarida Dias, Sílvia Rodrigues, Paulo Silva, Manuela Rodrigues e restantes colegas, companheiras que se tornaram amigas na jornada.

Admiro as minhas amigas de sempre, pelo respeito ao fascínio. Estimo o Pedro Teixeira, pela cumplicidade diária. Prezo a minha família, pela surpresa constante. Venero o Tony Alves, o João L. Alves e a Sandra Magro, meus irmãos e cunhada, pela paixão a cada instante. Espanto-me com o João e a Luísa, sobrinho e sobrinha, pelo Universo novo. Amo a Luísa Alves, minha mãe, e o João Alves, meu pai, pela forma como me ensinaram a contemplar, atender, observar, guiar, sentar, admirar, estimar, prezar, venerar, espantar e amar o Mundo.

No fim, adormeço tarde. Onde tarde é uma mitologia perante o conceito de tempo. Mas adormeço, paulatinamente, meditando sobre com quem me cruzei. Dentro de mim, sou invadido por uma graça que me aclara um agradecimento profundo e terno sobre tais beltranas e sicranas, Humanidades altruístas e bondosas.

No fim, adormeço. Adormeço tarde, mas agradecido. Adormeço e encontro. Encontro em todos estes lugares palavras e braços que me abraçam e que com carinho me enlaçam. Adormeço e para estes lugares, analogia para Humanidade Cintilante, agradeço – na chegada e no momento corrente – e me desculpo – pelos meus momentos de abandono.

Resumo

A presente investigação procura compreender como o Princípio da Arbitrariedade do Signo desenvolve e determina um processo fundamental no ensino-aprendizagem das Artes Visuais. Tendo como fundamento a importância de uma comunicação transversal como elemento essencial para a Arte, o estudo desenvolveu-se através da metodologia de Investigação-Ação em torno do projeto transdisciplinar *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, que envolveu alunas adolescentes do décimo segundo ano da escolaridade obrigatória, na disciplina de *Oficina de Artes*.

Entre os vários procedimentos e métodos adotados, foi decisivo identificar como se estabelece na investigação da aluna uma relação entre a Cultura Visual, referência expressiva e conceito – Apropriação e Reflexão, a conceptualização e edificação de processos de criação – Interpretação e Comunicação, e a finalização da obra – Experimentação e Criação. Ao longo de todo o trabalho procurou-se constantemente desenvolver na aluna um pensamento informado e criativo que se questiona. Para tal, procedeu-se à utilização constante da ‘Questão/Referência’, incidindo principalmente na desmontagem de preconceitos adquiridos e na determinação de valor simbólico nos/sobre os objetos utilizados e modificados. Através de uma linguagem plural, aspira-se a que a sua obra se encontre enquadrada num sistema global, motivada pelo Mito.

Com *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / no Ensino das Artes Visuais*, reafirma-se o papel essencial que disciplinas como *Oficina de Artes* possuem na edificação da individualidade da aluna, inserido numa comunidade democrática, permitindo também uma pluralidade de identidades que visam enaltecer a importância da reflexão e do conhecimento sobre a experimentação e a edificação do objeto artístico. Para além disso, a conceptualização do entendimento da Arbitrariedade e Mitologia do Signo, como linguagem e processo de elaboração da transmissão das ideias, determina uma inquietação da aluna que procura a sua singularidade – compreendida na pluralidade de indivíduos onde se insere a turma, a escola e a comunidade – e um desassossego sobre a professora – entendida sobre a possibilidade de ensinar e capacitar através de ‘poderes velados’: Mitos.

Palavras-chave:

Signo; Arbitrariedade; Mitologia; Ensino de Artes Visuais; Política.

Abstract

The present investigation seeks to understand how the Principle of Arbitrariness of the Sign plays a fundamental role in the teaching and learning of Visual Arts. Based on the importance of transversal communication as an essential element for Art, the study was developed through the Action-Research methodology around the transdisciplinary project *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, which involved teenage students in the twelfth year of high school, in the *Oficina de Artes* course.

Among the various procedures and methods adopted, it was decisive to identify how is established in the student's investigation a relationship between Visual Culture, expressive reference and concept – Appropriation and Reflection, the conceptualization and construction of creation processes – Interpretation and Communication, and the conclusion of the work – Experimentation and Creation. Throughout the work, the student was constantly stimulated to develop conscient and creative thinking that questions itself. To this end, the 'Question/Reference' was continuously used, focusing on dismantling acquired prejudices and determining the symbolic value in/on the modified and used objects. Through a plural language, one aspires her work to be part of a global system, motivated by Myth.

With *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / no Ensino das Artes Visuais*, the essential role that courses such as *Oficina de Artes* have in the edification of the student's individuality, inserted in a democratic community, is reaffirmed, also allowing for a plurality of identities that aim to enhance the importance of reflection and knowledge about experimentation and the construction of the artistic object. Furthermore, the conceptualization of the understanding of Arbitrariness and Mythology of the Sign, as a language and process of elaborating the transmission of ideas, determines a concern on the part of the student who searches for her singularity – among the diversity of individuals in which the class, the school and the community are inserted – and an unrest on the teacher – about the possibility of teaching and empowering through 'veiled powers': Myths.

Keywords:

Sign; Arbitrariness; Mythology; Visual Arts Teaching; Politics.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

- ' – Minutos
- ” – Segundos
- (C) – Conteúdo
- (E R C) – Sistema de Significação
- (E) – Expressão
- (R) – Relação
- [(E R C) R C] – Imbricação de dois sistemas de Significação
- [E R (E R C)] – Imbricação de dois sistemas de Significação
- % – Percentagem/por cem/ por cento
- 10AVI** – Turma um do décimo ano de Artes Visuais da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, ano letivo 2022/2023
- 10AVII** – Turma dois do décimo ano de Artes Visuais da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, ano letivo 2022/2023
- 11AVI** – Turma do décimo primeiro ano de Artes Visuais da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, ano letivo 2022/2023
- 12AVI** – Turma do décimo segundo ano de Artes Visuais da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, ano letivo 2022/2023
- 2D** – Forma de representação bidimensional
- 2H, HB, B, 2B, 4B, 6B, 8B** – Escala de grafites, duro/suave (Hardness/Blackness)
- a.C.** – Antes de Cristo
- A02** – Relação de aulas dadas e previstas
- A2** – Campo de trabalho, ‘folha de papel’, com 420 por 594 milímetros, segundo o padrão internacional, série A
- AE** – Aprendizagens Essenciais
- OA** – Oficina de Artes
- AO90** – Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990/Tratado Internacional – Ortografia Unificada da Língua Portuguesa
- APA** – American Psychological Association
- apud* – Citado por
- CCHAV** – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
- CE** – Conselho Europeu
- Cf.* – Confrontar
- CT2** – Caracterização da turma
- CT3** – Caracterização da turma com gráficos
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- EB019** – Relação de turma
- EB021** – Ficha individual do aluno
- EB032** – Registo de sumários por disciplina
- EB033** – Registo de sumários por docente
- EB034** – Registo de sumários por data
- EB035** – Registo de faltas por aluno
- EB067** – Horário letivo
- EB077** – Mapa de faltas

- EB111** – Atas da reunião do conselho de turma
- EB135a** – Relatório de final de período
- EB142** – Avaliação intermédia/propostas por disciplina
- EB143** – Avaliação do semestre/propostas por disciplina
- EB207** – Planificação das disciplinas
- ESMAVC** – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
- EU** – União Europeia
- EUA** – Estados Unidos da América
- FBAUB** – Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona
- FBAUL** – Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa
- h** – Horas
- MEAV** – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- min** – Minutos
- NA** – Nota do autor citado
- ONG** – Organização Não Governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- p.** – página
- PECS** – Prática de Ensino Colaborativo Supervisionada
- PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- PNA** – Plano Nacional das Artes
- pp.** – páginas
- RPES** – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
- s.d.** – Sem data
- S07** – Relação de turma
- S07A** – Relação de turma por disciplina
- S07B** – Relação de turma
- S09** – Registo biográfico do aluno/Secundário
- S10** – Registo biográfico do aluno/12.º ano
- S11** – Registo biográfico do aluno/por disciplina
- S21** – Propostas por disciplina
- UL** – Universidade Lusófona
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Índice Geral

<i>Introdução</i>	13
<i>Capítulo 1 – Apropriação e Reflexão</i>	25
1.1. Signo	27
1.1.1. Génese.....	27
1.1.2. Significado e Significante.....	33
1.2. Arbitrariedade	38
1.2.1. “Primeiro princípio: a arbitrariedade do signo” e Significação.....	38
1.2.2. Outros Elementos, em Dicotomia.....	42
1.3. Mito	54
1.3.1. Do sistema semiológico ao sistema indutivo ou (Prefácio a) Pôr o sujeito em citação.....	54
1.3.2. Denotação e Conotação no “Microclima” da Semiologia.....	59
<i>Capítulo 2 – Interpretação e Comunicação</i>	71
2.1. Ensino	73
2.1.1. Artes Visuais.....	73
2.1.2. Investigação-Ação.....	78
2.2. Conjunturas e Particularidades do Estudo	82
2.2.1. Contextualização.....	82
2.2.2. Caracterização.....	88
2.3. Identificação da Problemática e Estratégia Metodológica	94
2.3.1. Diagnóstico e fuga preliminar.....	94
2.3.2. Questionar e Referenciar.....	99
<i>Capítulo 3 – Experimentação e Criação</i>	107
3.1. Razão e Emoção – Oxímoro Congruente	109
3.1.1. Origem.....	109
3.1.2. Percurso basilar.....	116
3.2. Aplicação e Resultados primários	123
3.2.1. Fases e desenvolvimento do projeto.....	123
3.2.2. Respostas e Efeitos.....	136
3.3. Leituras e Observações	148
3.3.1. Proposta interpretativa dos trabalhos finais das alunas.....	148
3.3.2. Reflexão sobre o trabalho final de investigação.....	171
<i>Conclusão</i>	181
<i>Bibliografia</i>	185
Bibliografia de Material Didático	188
Bibliografia das Epígrafes	190

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Lugar da língua entre os factos da linguagem/Circuito (Saussure, 1916/1992, p. 38). ...	31
Esquema 2 – Representação do Signo linguístico, entidade psíquica de duas faces (Saussure, 1916/1992, p. 123).....	32
Esquema 3 – Representação do Signo linguístico: combinação do Significado e do Significante (Saussure, 1916/1992, p. 194).	34
Esquema 4 – Representação no Signo linguístico dos planos de conteúdo e de expressão, a substância e a forma, segundo a distinção de Hjelmslev (Barthes, 1964/1989, pp. 33-34) (Elaboração própria).	35
Esquema 5 – Propostas de representação gráfica da Significação (Barthes, 1964/1989, pp. 41-42) (Elaboração própria).	39
Esquema 6 – Terminologia subsidiária das relações sintagmáticas e sistemáticas (Barthes, 1964/1989, p. 50) (Elaboração própria).	45
Esquema 7 – Propostas de representação gráfica de sintagma e sistema (Barthes, 1964/1989, p. 57).	46
Esquema 8 – Enumeração de Jakobson e de Barthes de pertenças na predominância do uso das associações sintagmáticas (ordem da metonímia) e das associações substitutivas/sistemas (ordem da metáfora) (Barthes, 1964/1989, p. 51) (Elaboração própria).....	47
Esquema 9 – Características dos sistemas complexos, funções-signos e sistemas erráticos (Barthes, 1964/1989, pp. 57-58) (Elaboração própria).....	48
Esquema 10 – Características de três modelos – solidariedade, implicação mútua e combinação – de combinações obrigatórias segundo Hjelmslev (Barthes, 1964/1989, p. 59) (Elaboração própria).	49
Esquema 11 – Tipos de oposição segundo Cantineau (Barthes, 1964/1989, pp. 63-67) (Elaboração própria).	50
Esquema 12 – Divergência/conjuntos opostos resultantes da imbricação de dois sistemas de Significação dependendo da alternância de inserção do primeiro sistema no segundo e, respetivamente, vias de amplificação dos sistemas duplos (Barthes, 1964/1989, pp. 75-76) (Adaptação própria).	51
Esquema 13 – Exemplo de um conjunto complexo (jornal de Moda) (Barthes, 1964/1989, p. 78).	53
Esquema 14 – Metáfora da deslocação do Signo (Barthes, 1957/1988, p. 186).	63
Esquema 15 – Representação esquemática terminológica, com base na proposta de Barthes, ao sistema mítico (Barthes, 1988, p. 188) (Elaboração própria).	64
Esquema 16 – Produção/metáfora de um mito artificial – mitificar o próprio mito –, com base na proposta de Barthes, através de uma terceira cadeia semiológica (Barthes, 1957/1988, pp. 203-204) (Elaboração própria).....	69
Esquema 17 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente: primeira fase (Produção própria).	125
Esquema 18 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente: segunda fase (Produção própria).....	125
Esquema 19 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente: terceira fase (Produção própria).....	127
Esquema 20 – Proposta de representação gráfica da evolução da autonomia e ‘empatia’ das alunas ao longo do desenvolvimento e como conclusão da primeira fase do projeto (Produção própria).	138
Esquema 21 – Proposta de representação gráfica da evolução da posição das alunas como criadoras do Mito, consumidoras do Mito e Mitólogas (Produção própria).....	139

Índice de Figuras e Imagens

Figura 1 – Atelier de Artes/Atelier de Artistas	18
Figura 2 – ‘Cadernos de bordo’	18
Figura 3 – Sentimentos Mascarados.....	26
Figura 4 – Signos Visuais / Signos gráfico-alfabéticos / Escalas de iconocidade	30
Figura 5 – Mr. Cotton Candy	72
Figura 6 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente, processo.....	76
Figura 7 – Página, em rede, da ESMAVC.....	84
Figura 8 – Serigrafias.....	96
Figura 9 – Material Didático (Produção própria).....	98
Figura 10 – Mapa Mental, processo	100
Figura 11 – ‘Questionar’ e ‘Referenciar’, Mapa Mental, processo	102
Figura 12 – Mapas Mentais, processo.....	104
Figura 13 – Memórias sem Lembrança.....	108
Figura 14 – Workshops.....	110
Figura 15 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente.....	114
Figura 16 – Material Didático (Produção própria).....	118
Figura 17 – Processo (Fonte Própria).....	120
Figura 18 – Avaliação comentada (Fonte Própria).....	120
Figura 19 – Processo (Fonte própria).....	122
Figura 20 – Processo (Fonte própria).....	124
Figura 21 – Processo (Fonte própria).....	126
Figura 22 – Material Didático (Produção própria).....	128
Figura 23 – Material Didático (Produção própria).....	130
Figura 24 – Material Didático (Produção própria).....	132
Figura 25 – Material Didático (Produção própria).....	132
Figura 26 – Material Didático (Produção própria).....	134
Figura 27 – Website: Razão e Emoção – Oxímoro Congruente (Produção própria).....	134
Figura 28 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	140
Figura 29 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	140
Figura 30 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	142
Figura 31 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	142
Figura 32 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	144
Figura 33 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	144
Figura 34 – Arbitrariedade e Mitologia, processo.....	146
Figura 35 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	146
Figura 36 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	152
Figura 37 – Arbitrariedade e Mitologia, processo.....	152
Figura 38 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	154
Figura 39 – Arbitrariedade e Mitologia, processo.....	156
Figura 40 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final	158
Figura 41 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final	160
Figura 42 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final	162
Figura 43 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final	164
Figura 44 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	166

Figura 45 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	166
Figura 46 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final	166
Figura 47 – Arbitrariedade e Mitologia, processo.....	176

Introdução

*(...) Sem virar a cabeça, perguntou à mulher: – Achas que podemos?
A mãe respirou profundamente:*

*– A questão não é saber se podemos; a questão é saber se queremos
– disse com firmeza. – Quanto a poder, acho que não podemos nem
ir para a Califórnia nem para outro lado qualquer. Mas, quanto a
querer, a gente, querendo, faz o que pode. (...)*

John Steinbeck

(Steinbeck, 1939/2002, p. 119)

Retomando a obra em epígrafe que inaugura a presente introdução, John Steinbeck refere, ao longo da sua narrativa, que a mãe responde ao filho, quando confrontada com o medo, “(...) Tu podes viver do futuro, porque és muito novo ainda, mas para mim, o futuro resume-se na estrada que corre a meus pés.” (Steinbeck, 1939/2002, p. 146). Como candidato a mestre em Ensino de Artes Visuais, compreende-se que ensinar implica semear o porvir nas alunas, porém, apreende-se também que, para quem ensina, o porvir é um tempo presente que ocorre, principalmente, em cada momento na sala de aula.

Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / no Ensino das Artes Visuais tem como base uma reflexão e análise sobre como se incita, dissemina e fomenta a edificação desse futuro – no – presente. A exposição desenvolve-se através de um olhar incisivo sobre o papel capital do Princípio da Arbitrariedade do Signo e da Mitologia nessa conceção, principalmente no ‘Ensino das Artes Visuais’.

Compreende-se que atualmente o telemóvel e a internet são ferramentas acessíveis a uma grande parte da população escolar e com um papel ativo e muito evidente na vida quotidiana das alunas. O Cinema e a Música internacionais, principalmente, são acessíveis com relativa facilidade e determinam uma relação de proximidade entre alunas e a identidade em ‘construção’. Por vezes, são apenas essas ‘artes’, adquiridas através desses meios e com critérios indefinidos, que determinam a Cultura Visual e a Arte sabida. Determinado em simultâneo o afastamento entre o património cultural próximo, as fontes de investigação e

conhecimento e o desenvolvimento da identidade, considera-se que a utilização do telemóvel e da internet são então fundamentais como elo de aproximação entre a aluna e os conteúdos programáticos. A utilização dessas ferramentas e referências permite superar algumas limitações e desenvolver um percurso de integração.

Dessa forma, importa investigar como a Arbitrariedade do Signo e o Mito desenvolvem e produzem relações de Significado, Significante e Significação nos trabalhos das alunas e o papel das alunas ao longo do processo. O Signo, para Ferdinand de Saussure, é a união entre o som e o conceito ou referente. Assim, Signo é a associação indissociável de dois elementos distintos: Conceito e Imagem acústica. Para a clarificação da associação entre ambos, gerador de Signo, é utilizado Sign'ificado – para conceito – e Sign'ificante – que significa, possui significado. Roland Barthes, nas “Palavras Prévias” (1988) ao livro *Mitologias* (1988), define que “o mito é uma linguagem” (Barthes, 1957/1988, p. 5), sendo que a Significação, e conforme citado por José Augusto Seabra,¹ entende-se como “o processo que produz o sentido e não esse mesmo sentido” (Barthes, 1957/1988, p. XXII).²

É com base nestas definições preliminares que se realiza a investigação. O processo procura indagar e analisar o desenvolvimento e conceção do projeto interdisciplinar *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, objeto de estudo, implementado na PES, do MEAV. A aplicação tem como forma de atuação o método ‘questão/referência’ e compreende que os objetos artísticos que se encontram acessíveis em rede, *online*, podem beneficiar e auxiliar em relações de proximidade, inclusive com a comunidade envolvente.

O desenvolvimento e aplicação do projeto interdisciplinar foi realizado em contexto escolar, com uma turma do décimo segundo ano da escolaridade obrigatória, 12AVI, do CCHAV, na disciplina de *Oficina de Artes*, durante o ano letivo de 2022/2023, ESMAVC. Repare-se que o projeto interdisciplinar *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* foi concebido após a identificação de um desinteresse e uma carência de conhecimentos da turma pela Arte. O projeto e o método estabeleceram ‘diariamente’ uma relação entre as pesquisas e propostas das alunas com obras artísticas contemporâneas, principalmente através de vídeos musicais, cinema, pintura, escultura e fotografia.

A Investigação-Ação foi a metodologia adotada ao longo de todo o ano letivo. De notar que o desenvolvimento de um trabalho anual na disciplina de *Oficina de Artes* procurou resolver problemas concretos em contexto de sala de aula, com as alunas, através da alteração de

¹ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXII.

² Cf. *Littérature et signification*, in *Essais Critiques*, pp. 259-260. NA.

preconceitos que permitem diversas mudanças e inovações do porvir. Assim, as múltiplas questões e referências fornecidas à turma procuravam múltiplas relações entre conceito e imagem acústica.

Por intermédio de dados quantitativos e qualitativos e de uma perspectiva hermenêutica foi possível conceber, no contexto de ensino-aprendizagem, uma relação entre teoria e prática, constantemente em reflexão. Ambicionava-se capacitar a aluna para compor um conceito no núcleo do seu trabalho – através da aquisição de conhecimento e de pesquisa – e criasse artisticamente através de uma linguagem própria – com o domínio e conhecimento de vários vocabulários visuais/artísticos adquiridos.

Tendo como base estas premissas, as professoras aspiravam a que o processo metodológico permitisse desenvolver uma postura emancipatória da aluna na sua investigação – ação – reflexão. A reflexão apresenta-se como constante, possibilitando alterar e intervir de forma concreta nos preconceitos estabelecidos e, conseqüentemente, alterá-los e modificá-los.

Os resultados na produção de conhecimento, através da aluna/professora, e na modificação da realidade, através da aluna, levou conseqüentemente a uma transformação. Partindo da reflexão sobre os dados quantitativos e qualitativos recolhidos é possível determinar que o Princípio da Arbitrariedade – ação – e a Mitologia – reflexão – constituem-se como elementos basilares do projeto. O Princípio da Arbitrariedade e o Mito foram aplicados ao longo de todo o ano letivo. Os dados foram adquiridos através de uma análise hermenêutica, que se encontra espelhada nas conversações individuais com as alunas onde as professoras interrogam a/s opção/ões apresentada/s pela aluna e fornecem-se referências culturais e artísticas dis/semelhantes.

Tendo como ponto de partida a questão “Como contribui o Princípio da Arbitrariedade e a Mitologia para o Ensino das Artes Visuais?”, o projeto interdisciplinar *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* permite de forma complementar realizar uma análise sobre como o Princípio da Arbitrariedade interfere e de como a Mitologia determina na/a edificação dos Signos artísticos/obras artísticas das alunas.

Sobre essa articulação demarca-se de forma fundamental o papel da docência no desenvolvimento pedagógico e cultural, compreendendo que “O processo de aprendizagem é algo que podemos instigar, instigar literalmente, como um motim. E chega, possivelmente, assim esperamos, a bom porto, ou não.” (Lorde, 1984/2023, p. 159). Conseqüentemente, revela-se a forma como o Princípio da Arbitrariedade e a Mitologia permitem que a aluna, de

forma autónoma, se aproprie, interprete e crie um conceito. A ‘liberdade’ é desencadeada pela edificação de um conhecimento em rede e plural que invoque sentimentos de pertença.

Os objetivos da investigação passam por contribuir para uma reflexão sobre o papel que o Princípio da Arbitrariedade e a Mitologia possuem no Ensino das Artes Visuais e se a sua utilização permite auxiliar a aplicação das *Aprendizagens Essenciais*, “Domínios e Áreas de Competência do Perfil dos Alunos” em vigor.³

Todo o processo se desenvolve partindo do princípio da pessoa que aprende, mas também ensina – a aluna – e do princípio da pessoa que ensina, mas também aprende – a professora. Como refere Audre Lorde, “Aprendi tudo na sala de aula. Cada aula em que entrava era como começar de novo. A cada dia, a cada semana. Mas isso é que era entusiasmante.” (Lorde, 1984/2023, p. 154). O método ‘questionar/referenciar’ procurou assim desenvolver uma reflexão sobre o mundo, onde se acrescentam novos locais e formas de ver – ‘olhares’ e ‘falas’ invocados pela Arbitrariedade e pela Mitologia. A colaboração entre as Artes Visuais e outras áreas do saber contribui para auxiliar uma criatividade explanada e transmitida por novos conhecimentos sobre Cultura Visual e produção artística.

Das várias referências teóricas que suportam e permitem o desenvolvimento da análise apresentada no documento, importa destacar Ferdinand de Saussure (1857-1913), e a obra *Curso de Linguística Geral* (1916/1992) onde, da transcrição dos seus alunos, a linguagem se apresenta como um sistema de Signos, e Roland Barthes (1915-1980), com as obras *Mitologias* (1957/1988) e *Elementos de Semiologia* (1964/1989) que explicam como o sistema semiológico pode revelar e transformar a conceção de Poder. Sendo que ambos, Saussure e Barthes, se determinam como a fonte inicial de várias teorias e investigações posteriores, fixou-se que *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* seria interpretado a partir destas obras primárias.⁴

A utilização de Saussure e Barthes como fontes capitais permite identificar, desde já, uma fragilidade do RPES relativa ao uso comum, e até ‘abusivo’, de citações diretas. Importa assim reafirmar que, ambos, Saussure e Barthes, são pensadores legitimados no conhecimento

³ Cf. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*, homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de Agosto. Documento de orientação curricular que visa promover “o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.”

⁴ Foi fundamental a leitura e interpretação de outras obras teóricas que não se encontram como citações diretas ao longo do documento, mas que permitiram a aquisição de interpretações e clareza sobre o tema. A título de exemplo, Mirzoeff, N. (ed.) (2006). *The visual culture reader*. New York: Routledge; Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?: the lives and loves of images*. Chicago: University of Chicago Press; Evans, J.; Hall, S. (2003). *Visual culture: the reader*. London: SAGE; Sturken, M.; Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press; Rose, G. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London: SAGE.

da linguagem e no seu domínio. Dessa forma, não sendo a linguística a formação central do MEAV, a sua utilização determina-se como uma agregação interdisciplinar com as ‘Artes Visuais’. Deste modo, utilizar palavras próprias numa “linguagem sóbria, simples e correta” sobre uma já “linguagem sóbria, simples e correta” (Coutinho, 2011, p. 224) determinava um trabalho bastante árduo onde paráfrases podiam resvalar em interpretações imoderadas, confusas e incorretas.

O RPES, de forma complementar, aborda outras autoras com o intuito de reforçar, clarificar e/ou adicionar uma elucidação da ideia/conceito abordado. A exemplo: Umberto Eco (1932-2016) – pela clarificação e análise fundamental sobre a temática linguística; bell hooks (1952-2021) – pelo pensamento e teorização humanista sobre ensinar em liberdade; Antonio Latorre (1943-) – pelo contributo e conceção de um ensino baseado na metodologia de investigação-ação.

Paralelamente, todos os capítulos e divisões teóricas são iniciadas por epígrafes selecionadas a partir de algumas obras de literatura universal não científica. A seleção foi realizada de forma e a título pessoal pelas leituras sincrónicas que acompanharam a cronologia da execução do documento. Arbitrárias e mitológicas, permitem acrescentar, divagar e questionar a possibilidade de uma existência de “uma mitologia do mitólogo” (Barthes, 1957/1988, p. 5).

“Quero com isto dizer que não possuo prestar-me à crença tradicional que postula por natureza um divórcio entre a objectividade do sábio e a subjectividade do escritor, como se um fosse dotado de uma “liberdade” e o outro de uma “vocação”, próprias ambas a escamotear ou a sublimar os limites reais da sua situação: reclamo o direito de viver plenamente a contradição do meu próprio tempo, que pode fazer dum sarcasmo a condição da verdade.” (Barthes, 1957/1988, p. 6)

Não sendo objeto de estudo e de investigação do presente documento, encontram-se individualizadas, com secção própria, nas referências bibliográficas (*cf.* Bibliografia das Epígrafes). Por uma questão de clareza, também as referências mencionadas nos exemplos de Material Didático se encontram em secção própria (*cf.* Bibliografia de Material Didático).

Ao longo do RPES, e de forma a proteger e respeitar os regulamentos de proteção de dados,⁵ nenhum dos nomes das alunas é mencionado de forma direta ou integral. Para a

⁵ *Cf. Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, “relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados)”.*

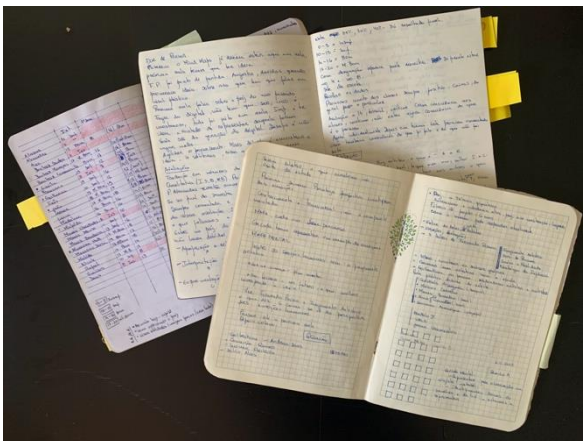
Figura 1 – *Atelier de Artes/Atelier de Artistas*

Nota – Logotipo do projeto multidisciplinar realizado ao longo da PES, ESMAVC, 2022/2023. <https://website4461349.nicepage.io>.



Figura 2 – ‘*Cadernos de bordo*’

Nota – Exemplo de suportes utilizados para registos e recolha de dados ao longo da PES.



composição do documento e da caracterização da turma foram consultados vários relatórios e dados da direção de turma e, inclusive, da plataforma Inovar.⁶ Para além disso, também foram utilizados três instrumentos não standardizados para a recolha de dados, utilizando como tipo de instrumento os questionários, a observação e as entrevistas.

Importa frisar que a turma respondeu a vários questionários, sendo que os mesmos possuem uma maior relevância para o *Projeto Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (cf. Figura 1)⁷ que foi desenvolvido em simultâneo com a turma e com a comunidade escolar. De forma a não fatigar as alunas, e com base na orientação para o RPES, definiu-se como estratégia sustentar a investigação essencialmente a partir de uma recolha de dados que envolvia a observação, a entrevista e a análise. As entrevistas foram realizadas de forma oral e de três formas distintas: em grupo direcionadas, em grupo não direcionadas e de forma individual. As observações foram registadas diariamente nos ‘Cadernos de bordo’ (cf. Figura 2) e na plataforma Google Drive. Os dados físicos de produção em aula e do desenvolvimento do trabalho foram recolhidos na forma de registos fotográficos.

Com base nos elementos apresentados, foi determinante organizar o RPES através de um percurso expositivo que organiza o trabalho e apresenta respetivamente uma súpula dos capítulos. De forma geral, o documento encontra-se dividido por três capítulos, que se dividem em três subcapítulos, divididos, respetivamente, em dois elementos. A composição geral é o resultado de uma exposição estratégica e refletida entre a teoria e a prática e, também, de uma apropriação simétrica e especular da divisão do elemento base da investigação – Signo: Significado-Significante.

Num primeiro momento, “Apropriação e Reflexão”, a investigação apresenta o enquadramento teórico. Sendo a génese do trabalho o Signo, o Princípio da Arbitrariedade e o Mito, é apresentada uma contextualização histórica/teórica dos elementos e, posteriormente, as suas conceções: Significado, Significante e Significação – Denotação e Conotação. Determinando a divergência entre a literatura francófona e a literatura anglo-saxónica, entre outras correntes linguísticas, apresenta-se a definição de Signo, como entidade psíquica de duas faces, e de Significado e Significantes (cf. 1.1.). Após a explicitação do sentido, é delimitada a conceção de Signo, através do “Primeiro Princípio: a Arbitrariedade”, e Significação na

⁶ Cf. A título de exemplo: EB135a, A02, CT2, CT3, EB019, EB021, EB032, EB033, EB034, EB035, EB067, EB077, EB111, EB142, EB143, EB207, EB211, S07, S07A, S07B, S09, S10, S11 e S21.

⁷ *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* foi um projeto escolar desenvolvido ao longo da PES pela professora cooperante Conceição Ramos e por Leonor Rasteiro e Sílvio Alves. Cf. Ramos, Rasteiro & Alves (2023). *Atelier de Artes/Atelier de Artistas*. Lisboa: ESMAVC. <https://website4461349.nicepage.io/Sobre.html>.

conceptualização do sistema semiológico – que envolve diversas dicotomias e compõe e auxilia a análise de Signo. Ou seja, a semiologia como Língua/Fala, Sintagma/Sistema e Denotação/Conotação (*cf.* 1.2.). Sendo a denotação e a conotação fundamentais na análise do sistema semiológico, enquanto constelação dos termos de que se apropria, da transgressão, da Arte e da artista, que transfigura, é realizada uma análise ao processo de investigação semiológico sobre corpos heterogêneos do ponto de vista das escolhas operatórias e arbitrarias. Surge então a ideologia e a poesia no trabalho da mitóloga, a artista como combinadora *versus* criadora. Apropriação que permite uma análise e a determinação, assim como formas de ler/receber, do Mito (*cf.* 1.3.).

A segunda parte, “Interpretação e Comunicação”, realiza a aproximação entre a teoria e o projeto prático *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, através do Ensino das Artes Visuais, a investigação-ação, a contextualização social onde foi aplicado e as estratégias utilizadas. Assim, no “Capítulo 2”, é descrita uma síntese sobre o papel da Arbitrariedade no Ensino das Artes Visuais partindo de uma visão pedagógica, onde se possibilita o ‘Eu’ como conteúdo de conhecimento – através da ‘liberdade’. Sendo o processo em sala de aula determinado pelo uso da investigação-ação, clarificam-se os contributos da metodologia para o projeto (*cf.* 2.1.). Realiza-se uma contextualização da aplicação de *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, onde se esclarecem intervenientes e locais – estágio colaborativo, professora cooperante, escola, curso e disciplina – e de forma particular a turma – descrevendo características cruciais que retratam as alunas (*cf.* 2.2.). Com base numa análise sobre esse retrato, é possível identificar a problemática. Deparando com respostas limitadas, como *concordo/não concordo*, nos primeiros diálogos e atividades, é possível começar a desenhar o início do projeto. Para tal, foi fundamental estabelecer o uso de um sistema denominado como ‘Questão/Referência’. Esta prática auxiliou o desenvolvimento da “Apropriação e Reflexão”, assim como estabelecer relações com a Arbitrariedade e a Mitologia (*cf.* 2.3.).

O terceiro capítulo, “Experimentação e Criação”, expõe o projeto, respetivo desenvolvimento, resultados e análise. Desta forma realiza-se a apresentação da sua génese, com base em reflexões teóricas e práticas, e do percurso geral que sustentaria a sua concretização, através de transdisciplinaridade, pedagogia de projeto e investigação-ação (*cf.* 3.1.). São clarificadas as três fases do projeto, como foram aplicadas e desenvolvidas – com uma abordagem sucinta a alguns materiais didáticos apresentados e disponibilizados. Sucessivamente, determina-se como o processo ‘Questionar/Referenciar’ desenvolveu percursos mais autónomos e determinou posições de ‘Criar Mitos’, ‘Ler Mitos’ e ‘Consumir

Mitos’. Em simultâneo, foi relevante perceber o papel da mimese para o desenvolvimento do trabalho (cf. 3.2.). O último subcapítulo expõe uma análise comparativa entre os trabalhos das alunas e alguns Mitos apresentados na obra de Barthes, *Mitologias* (1957/1988), concluindo com uma reflexão sobre o trabalho docente de acordo com o uso da Arbitrariedade e Mitologia no Ensino das Artes Visuais, expondo várias fragilidades e limitações da investigação e do projeto (cf. 3.3.).

De uma forma abstrata e simplificada, é possível atribuir à estrutura apresentada uma configuração genérica, onde o “Capítulo 1” corresponde ao capítulo teórico, base teórica que conduz o trabalho, o “Capítulo 2” ao capítulo teórico-prático, com a proposta de aproximação à prática, e o “Capítulo 3” como capítulo prático, com a aplicação e/ou trabalho desenvolvido no lugar – escola – com intervenientes – professoras/alunas. Os capítulos são denominados pelos domínios que organizam e estruturam as *Aprendizagens Essenciais*, em diferentes ciclos, e que, a título pessoal, considero basilares e fundamentais na configuração de aprender-ensinar, enquanto pessoa aluna, do MEAV.

Importa destacar o subcapítulo “Leituras e Observações” (cf. 3.3.), “Capítulo 3”, porque, com base na diversidade de obras apresentadas pela turma, é feita uma análise de intencionalidade das formas. A observação é feita num paralelismo com a escrita de Barthes, através da crítica – metalinguagem – e da ‘literária’, sentido literal, – linguagem-objeto. Repare-se que a reflexão literária é ela mesma uma interpretação de conotação que se interlaça com Signos/Significados denotativos. Assim, se por um lado o processo de desenvolvimento da obra de arte conecta e atribui a artista a um lugar sociável, encerrado e enclausurado entre vários paradigmas, conceitos e técnicas, por outro, o mesmo processo é um horizonte físico que nos estimula a ‘olhar, pensar e alcançar’. Aquilo que anteriormente pode ser interpretado como uma carência na utilização de leituras contemporâneas é assumido aqui de forma clarificadora onde a investigação se determina e se decide a relacionar autoras preliminares, quase que míticas, através de uma leitura contemporânea das obras das alunas.

Para além dos três capítulos estruturais ao documento, acresce a presente “Introdução” e a “Conclusão”. Nesta última é possível sintetizar uma reflexão e análise global entre o propósito da investigação e o resultado na prática, de acordo com as limitações anteriormente apresentadas e identificadas no estudo. Introdução, Capítulo 1, 2 e 3 e Conclusão iniciam em página com número ímpar.

O documento foi redigido de acordo com o AO90 e segundo o Despacho nº 30/2014, Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento.⁸ Foram utilizadas as normas de publicação APA para citações e referência bibliográfica. Ao longo das citações, todos os destaques – negrito, itálico, sublinhado – ou uso de sinais de pontuação – plicas, aspas em linha ou elevadas – são destaques das respetivas autoras. Todas as figuras e imagens se encontram separadas do texto em página com número par.

Como determinado pelas orientações científicas para a elaboração de relatórios de investigação, as notas de rodapé são atribuídas de forma a reforçar, confrontar e/ou ampliar a afirmação do texto. Porém, no subcapítulo “3.3. Leituras e Análises”, devido à especificidade da estrutura da obra *Mitologias* (1988) e do seu uso como recurso constante de fonte de entendimento que desenvolve paralelismo com os recursos mitológicos usados pelas alunas, determinou-se fundamental a identificação em rodapé de algumas das crónicas mencionadas, referidas ou citadas em texto, de forma a não perturbar a leitura.

A língua portuguesa continua ancorada a “um discurso colonial e patriarcal” (Kilomba, 2020, p. 8). Sendo também temática do estudo a Mitologia – ou o poder velado –, importa

“lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*.” (Kilomba, 2020, pp. 8-9)

Partindo do princípio que “escrever é um acto social” (Coutinho, 2011, p. 224), onde “O mundo, que agora fala de «género» e não de «sexo», há muito deixou de ser binário, se é que alguma vez o foi, ...” (Casimiro, 2023, p. 13), determinou-se a utilização do termo ‘pessoa’ como composição do sujeito nas frases.

A decisão remete para a proposta do *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública* (2009), de Graça Abranches, produzido a pedido da *Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género*, e do *Manual de Linguagem Inclusiva* (2021), do Conselho Económico e Social, que referem que “a eliminação da referência ao sexo obtém-se substituindo os termos marcados por: a) paráfrases que usam

⁸ Cf. Despacho n.º 30/2014, Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento – Aplicáveis às dissertações, trabalhos de projeto e relatórios de estágio de Mestrado, Julho de 2014, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

nomes sobrecomuns” (Graça, 2009, p. 22) e onde a “neutralização utiliza uma só forma para descrever homens e mulheres” (Conselho Económico e Social, p. 8).

Para simplificar a leitura ao longo do documento, o termo ‘pessoa’ será ocultado ao longo do texto e encontra-se subentendido, sendo que ‘a pessoa aluna’, ‘a pessoa professora’, ‘a pessoa autora’, ‘a pessoa artista’, (...), simplificou-se em redação para, a exemplo, ‘a aluna’, ‘a professora’, ‘a autora’, ‘a artista’, (...) – independentemente da especificidade do género da pessoa referida. A utilização de ‘a pessoa-’ ‘-aluna’/‘-professora’/‘-autora’/‘-artista’/(...) permite colmatar a inexistência de identidades, que a língua portuguesa promove, sem promover erros sintáticos ou de género (Kilomba, 2020, p. 9). De forma atenta, foi analisada e ponderada a utilização de ‘ser humano’, porém compreendeu-se que o seu uso possibilitava e alimentava a continuação do poder velado da língua/linguagem utilizada.

Enquanto ser humano, defendo que a língua e linguagem não são um lugar estanque, mas um percurso que se atualiza, acrescenta e redefine e por isso “a língua deve ser actualizada e tornada mais justa, digna, representativa e menos ofensiva.” (Casimiro, 2023, p. 15). Tal como na sala de aula, aprovo aqui a urgência de “criar uma nova linguagem” onde nos podemos “todas/xs/os encontrar” (Kilomba, 2020, p. 15). Assim, ao longo desta viagem, com o uso de ‘a pessoa’ na composição dos sujeitos, cumpro uma tríade reflexiva de investigação, formação e ação interligadas – tal como a investigação-ação – que admite a possibilidade da utilização da ‘tentativa e erro’.

Relativamente à composição do título do trabalho, *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / no Ensino das Artes Visuais*, importa explicar que resulta da separação das matérias e do que se enuncia. A apresentação, em forma de verso, utiliza propositadamente o recurso a uma mitologia do poético/poema – mito da Poesia –, sendo assim apresentada graficamente em forma estrófica na capa do trabalho e, no restante documento na forma escondida, com uma barra, entre os ‘versos’.

A utilização do verso no título reforça a própria arbitrariedade do argumento que permite a sua cientificidade. Ou seja, ‘Arbitrariedade e Mitologia Oxímoro Congruente’, ‘Arbitrariedade e Mitologia no ensino das Artes Visuais’, ‘Oxímoro Congruente no Ensino das Artes Visuais’ – permitindo relações entre a base científica inaugural teórica do documento – a investigação; a base científica subsequente do documento – como e onde aplicar; e a relação entre a base científica do documento e o projeto prático desenvolvido em sala de aula – ação e resultados.

O recurso ao verso como forma de expressão no título do RPES consente também a sua transversalidade onde é possível aludir, sem prepotência, a uma universalidade da temática. A redação de um Relatório de Investigação, como refere Clara Pereira Coutinho, deve dirigir-se à humanidade (Coutinho, 2011, p. 223), ou seja, o título procura uma versatilidade que possibilita adaptar e ajustar a *Arbitrariedade e Mitologia / 'a outros projetos ou a um divergente projeto' / no Ensino das Artes Visuais*.

Deste modo, o título do trabalho representa duas camadas. A primeira, revelar o que é suposto nos títulos – o conteúdo do trabalho – e, a segunda, através da utilização do verso, o título é também ele matizado pela temática que se encontra na sua génese. Para além disso, contempla as fragilidades e limitações informáticas contemporâneas, visto que ao ser apresentado em rede, *online*, como *Arbitrariedade e Mitologia ¿ Oxímoro Congruente ¿ no Ensino das Artes Visuais*, o surgimento do sinal de pontuação que interroga, mesmo que invertido,⁹ remete para o indagar – também ele poético.

Para concluir, e tal como refere Barthes, a semiologia deve “experimentar-se” e “explorar as suas possibilidades – e as suas impossibilidades” (Barthes, 1964/1989, p. 9). Assim, o presente RPES é o resultado de uma experimentação e exploração que parte, assumidamente, de uma informação preparatória “tímida e temerária” (Barthes, 1964/1989, p. 9). Dessa forma, o mesmo documento se assume como incompleto, com limitações e fragilidades – lacunas que devem ser entendidas como propósitos para o porvir. Por outras palavras,

“O que posso fazer, enquanto ser humano, cidadã, mulher negra, poeta, escritora, artista e activista estará sempre incompleto, e por isso mesmo devo continuar a sonhar, a pensar, a criar, a imaginar, a lutar, a educar, a cuidar, a viajar e a descansar.” (Casimiro, 2023, p. 10)

⁹ Cf. A exemplo, na Língua Castelhana.

Capítulo 1 – Apropriação e Reflexão

As imagens são reais, mesmo que a história toda seja falsa.

Henry Miller

(Miller, 1934/2003, p. 98)

Figura 3 – *Sentimentos Mascarados*

Nota – *Frame (2'00'')* do trabalho realizado pela aluna MCSH. Tema: Fingimento Artístico.



1.1. Signo

1.1.1. Gênese¹⁰

*De cima, de antes, de mais fundo
me suspendo, de um jardim, de um espelho
em reflexão, de um automóvel em corrida,
de mais fundo me suspendo, internamente,
de antes, de cima, do mais fundo estado,
como um dente a entrar no alimento,
como um rio a entrar no estado sólido,
reconditamente entro, reconcentro
os vários sítios no meu centro,
em reflexão.*

Luiza Neto Jorge

(Jorge, 1966/2023, p. 157)

Ao longo da história o Signo linguístico concebeu e abarcou vários entendimentos. A sua conceção e estudo abraçou também uma pluralidade de pareceres e análises sobre as Artes Visuais. É possível conjuntamente afirmar que a diversidade científica ao entendimento entre Signo e Arte desenvolveu um mapa com diversos percursos e lugares. Se contemplarmos essa carta científica, numa analogia com o desenvolvimento urbanístico de uma cidade, é exequível identificar relações entre os vários edifícios e sítios assim como conexões entre os diversos

¹⁰ Para um reforço de interpretação de ‘Signo’, para além das obras referidas no texto, reenvia-se para a consulta de: Enciclopédia Einaudi (1994). *Signo*. (Vol. 31). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda; Eco, U. (1984). *Conceito de Texto*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Peirce, C. S. (2003). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva; Ceia, C. (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri; Mucci, L. I. (2009, dezembro 27). Signo. E-Dicionário de Termos Literários. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/signo>.

trilhos derivados de diferentes hipóteses. Para além disso, é também possível determinar zonas possíveis de catalogar, filtrar e ordenar.

A imensidade de direções e de fogos no pensamento científico entre Signo e Arte determina a necessidade e importância de aclarar e definir o lugar de onde parte o olhar que reflete e analisa os resultados. Como refere bell hooks,

“As definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação. O que não conseguimos imaginar não pode vir a acontecer. Uma boa definição marca o nosso ponto de partida e permite-nos saber aonde queremos chegar. À medida que nos movimentamos em direção ao destino desejado, exploramos o caminho, criando um mapa.” (hooks, 1999/2023, pp. 44-45)

Definir é também apropriar – tornar próprio, apoderar. Definir Signo permite uma aglutinação que determinará toda a reflexão que se apresenta. Em *O Signo* (1973/1990), Umberto Eco refere e apresenta a diversidade da herança da palavra Signo que pode conceber usos rigorosos, homogêneos, diversos, metafóricos e/ou vagos. Perante a variedade, Eco refere a aceitação da pluralidade e organiza a mesma partindo da composição da palavra ideal (Eco, 1973/1990, p. 13).

A génese do Signo, que aqui se apresenta, contempla principalmente a obra *Curso de Linguística Geral* (1916/1992) de Ferdinand de Saussure.¹¹ Porém, é possível conceber nesse território um palimpsesto que nos releva outras existências – anteriores e posteriores. A exemplo, Aristóteles (384-322 a.C.), no século IV a.C., determinava que “Os sons emitidos pela voz são símbolos das afeções da alma e as marcas escritas são símbolos dos sons emitidos pela voz” (Aristóteles, séc.V a.C./2016, p. 169). Perceção e entendimento mais amplo comparativamente com a tese apresentada posteriormente por Saussure. Para Aristóteles, o Signo integrava também o ato de escrever e resultava essencialmente de uma tríade entre palavra escrita, palavra falada e afeções da alma. Assim, seria possível determinar que as palavras faladas não simbolizam diretamente os referentes – podendo indicar conceitos mentais ou estados psicológicos.

Para além disso, o conjunto de sons organizado deriva da palavra falada, sendo que a escrita não personifica diretamente o referente – a existência da língua não depende da escrita. Contudo, sendo a linguagem humana um fenómeno complexo e diverso, importa determinar

¹¹ “*Curso de Linguística Geral* é basicamente o resultado da compilação e ordenação feita por dois linguistas. Charles Bally e Albert Sechehaye, do material que constitui os três cursos dados por Saussure na Universidade de Genebra, no período de 1906-1911.” (Saussure, 1916/1992, p. 4).

que a argumentação de cada pensadora é díspar entre si principalmente porque a sua essência e conceito possui utilidades e propósitos divergentes de acordo com as reflexões individuais. Da divergência, e com base na temática do RPES que se apresenta para o Ensino das Artes Visuais, importa distinguir duas linhas de pensamento: a literatura francófona e a literatura anglo-saxónica.

Com uma grande influência de Charles Sanders Peirce (1839-1914), a literatura anglo-saxónica, essencialmente mais pragmática, realiza uma leitura preferentemente analítica e científica da semiótica/semiologia, onde Ludwig Wittgenstein (1889-1951), e posteriormente com outros filósofos analíticos, terá um papel estrutural. A sua interpretação resulta numa leitura e utilização prática direta na forma de comunicar, sendo que também interpreta a forma como o Signo pode ser interpretado e percecionado – processo cognitivo. Ou seja, numa abordagem mais disciplinar, revelará uma interdisciplinaridade que abrangerá principalmente as ciências da linguística, comunicação e cognição. Dessa forma, influenciará a semiótica abordada em comunicação, publicidade e *media*.

Por sua vez, e especialmente através da obra de Saussure, a literatura francófona manifesta uma interpretação do Signo a partir do Estruturalismo, ou seja, a linguagem é desenvolvida numa relação que define o termo. É com base nessa relação que se determina o Significado e o Significante (*cf.* 1.1.2.) resultando numa leitura diferente do texto, devido aos termos subjacentes, e, conseqüentemente, da sociedade/cultura social. A interpretação da semiótica pela literatura francófona permite uma interdisciplinaridade mais abrangente, onde se destaca a linguística em literatura, nas ciências sociais e na filosofia. Roland Barthes, através das suas obras, capacitou os estudos semiológicos que permitiram uma análise própria sobre os estudos culturais, onde podemos destacar a publicidade, o cinema e a moda.

Como referido, a relação e diferenciação entre a literatura anglo-saxónica e a literatura francófona é essencial numa investigação que pretende abordar o Signo no Ensino das Artes Visuais. Repare-se que, ao realizar uma pequena pesquisa e recolha documental nos manuais escolares das respetivas disciplinas do grupo 600 – *Educação Visual, Desenho A, História da Cultura e das Artes, Geometria Descritiva A, Oficina de Artes* – sobre os conteúdos lecionados em sala de aula, comumente a literatura abordada, principalmente pelo seu carácter mais pragmático, se encontra na literatura anglo-saxónica (*cf.* Figura 4).

Nesse sentido, importa clarificar que a abordagem, que aqui se apresenta ao Signo, partindo da literatura francófona, resulta numa leitura diferente daquela que nos é habitualmente ostentada nos manuais escolares do Ensino das Artes Visuais. Iniciar o estudo por Saussure não

Figura 4 – Signos Visuais / Signos gráfico-alfabéticos / Escalas de iconocidade

Nota – [Imagem 1] Página do manual de *Educação Visual*, 7.º, 8.º e 9.º anos, onde a comunicação e linguagem visual apenas apresenta, e ‘adota’, os Signos como sinal, ícone, indício e símbolo (Porfírio & Ramos, p. 23). [Imagem 2] Página do manual de *Desenho A*, 10.º ano, onde a única referência ao Signo se encontra inserida em esquemas sinaléticos, através de “Signos gráfico-alfabéticos” e “Signos gráficos” (Ramos & Porfírio, 2007, p. 301). [Imagem 3] Página do manual de *Desenho A*, 12.º ano, onde a única referência à arbitrariedade se encontra inserida na “Escala de iconocidade para imagem fixa isolada”, de Villafañe, 1985, exemplificado como sinal (Ramos & Porfírio, 2006, p. 293).

Signos visuais

Símbolo
Os símbolos são signos que não têm correspondência directa entre a sua forma e o seu significado. Para compreender a mensagem comunicada no símbolo é necessário reconhecer o código a que o símbolo pertence ou a intenção do que se pretende comunicar. Existem símbolos que são universais, e por isso reconhecidos pela maioria das pessoas, e outros que sendo símbolos novos, obrigam, por isso, a novas aprendizagens.

Ícone
É um signo elementar que tem como significado directo a imagem representada.
Observa
Observa e analisa estes ícones. Repara na extrema simplicidade da sua forma.

Sinal
É também um signo elementar, destinado a provocar uma acção condicionada, mediada, sem necessidade de reflexão. Os sinais são compreensíveis, por isso, necessitam de ser aprendidos, embora na sua concepção se procure um significado universal. Por exemplo, as setas de trânsito são lidas e compreendidas em todo o mundo.
Observa
Observa e analisa alguns sinais de uso corrente. Repara como são simples os elementos que o sinal contém na sua forma.

Indício
É um signo incompleto porque sugere sem afirmar ou representar completamente. O indício é um signo visual próprio da comunicação casual. Por exemplo, as nuvens negras no céu indicam a possibilidade de chuva; a existência de fumo no perfilado de uma porta, sugere a possibilidade de alguém ter estado lá; as marcas na areia podem sugerir que algum animal passou por ali.

Sinalética e esquemática

“A linguagem e as técnicas de informação sinalética contém uma série de particularidades que caracterizam esta disciplina do desenho. A depuração do signo icónico como unidade expressiva, o recurso de simplicidade, o uso topográfico e cronológico, as variações do espaço e as suas condicionantes funcionais e a necessidade de planificação, constância, conjuntamente, as coordenadas que definem o desenho sinalético como uma verdadeira especialidade.”
Fonte adaptada: José Carlos de Albuquerque, *Visualizar a Informação* (1998)

As variáveis do vocabulário sinalético podem agrupar-se em três conjuntos:

- **Linguístico**, que corresponde à família tipográfica e suas conotações semânticas em forma de enunciados;
- **Ícónico**, que abarca os gráficos, pictográficos, ideográficos e emblemáticos;
- **Cromático**, que inclui a gama de cores.

Quanto mais nos rodeamos de novas tecnologias tanto mais necessitamos de encontrar um domínio intelectual e operacional sobre elas. O mundo dos esquemas - diagramas, representações mecânicas, eléctricas, circuitos impressos, etc. - apresenta-se como um universo documental da realidade. Linguagem de comunicação do mundo técnico, através da representação gráfica figurada igualmente simplificada, oriunda da invenção do Homem, representa mediaticamente qualquer meio material e em qualquer suporte duas funções:

- **função de comunicação;**
- **função de invenção**, fazendo parte activa do nosso quotidiano, a vários níveis de representação e acção.

Imagem e observador

G.I.	Nível de realidade	Critério de registo	Exemplo
11	Imagem natural.	Respostas todas as propriedades do objecto. Existe identificação.	Quanto percepção da realidade sem mais medição ou as variáveis físicas do estímulo.
10	Modelo tridimensional à escala.	Respostas todas as propriedades estruturais do objecto. Existe identificação mas não identificação.	A Vénus de Milo.
9	Imagem de registo estereoscópico.	Respostas a forma e posição dos objectos em relação da radiação presente no espaço.	Um holograma.
8	Fotografia a cores.	Quanto o grau de definição da imagem está equiparado ao poder resolvente do olho médio.	Fotografia em que o círculo de um metro de diâmetro situado a 10 metros, seja visto como um ponto.
7	Fotografia a preto e branco.	Igual ao anterior.	Igual ao anterior omitindo a cor.
6	Pintura realista.	Respostas nosivemente as relações espaciais num plano bidimensional.	As Meninas de Velázquez.
5	Representação figurativa no realista.	Embora se produza identificação, as relações espaciais estão alteradas.	Guernica de Picasso. Uma caricatura.
4	Pictogramas.	Todas as características sensoriais, exceto a forma estrutural, estão alteradas.	Situações, Mingotes inteiros.
3	Esquemas motivados.	Todas as características sensoriais estão alteradas. Só estabelecem as relações orgânicas.	Organigramas, Planos.
2	Esquemas arbitrários.	Não representam características sensoriais. As relações de dependência entre as suas partes não seguem nenhum critério lógico.	O sinal de "Stop".
1	Representação não figurativa.	Não obedecem todas as propriedades sensoriais e de relação.	Uma obra de Miró.

É difícil uma definição precisa de imagem dada que o seu conceito abarca uma grande diversidade de espécies ou tipos. Dá a necessidade de definição de imagem, na nossa área disciplinar, segundo os seus aspectos formais e do sentido, não se encontra na análise que vem sendo feita, ao longo dos nossos manuais de desenho, em conformidade com as orientações e conteúdos do programa.

Escala de iconocidade

Nível de realidade

O nível de realidade é um critério taxonómico baseado na semelhança entre a imagem e o seu objecto real e que se expressa através do grau de iconocidade (baseado no modelo), o qual constitui uma primeira variável da definição técnica para a imagem fixa-isolada.

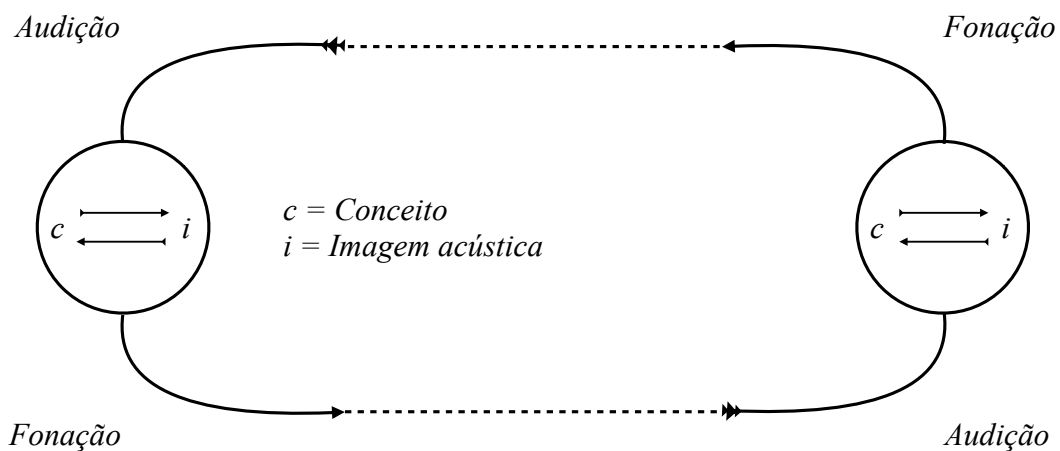
A iconocidade pode avaliar-se, em sentido relativo, apoiando-nos nas escalas de iconocidade, sendo seu pioneiro Abraham Meltzer que, em 1975, apresentou a primeira escala.

Outro se lhe seguiu, entre eles Villafañe que, em 1985, apresentou a escala apresentada de so lado, com onze graus distintos, abarcando cada nível várias categorias ou classes de imagens distintas quanto à sua iconocidade.

deve pressupor uma classificação de dogmas sagrados (Teixeira, 1992). Porém, Saussure concebe uma mutação na forma como a linguagem é apreendida e, conseqüentemente, possibilita uma transformação às análises posteriores. Essa mutação que a sua obra propõe não reflete uma novidade de ideias, mas a sua *estruturação*.

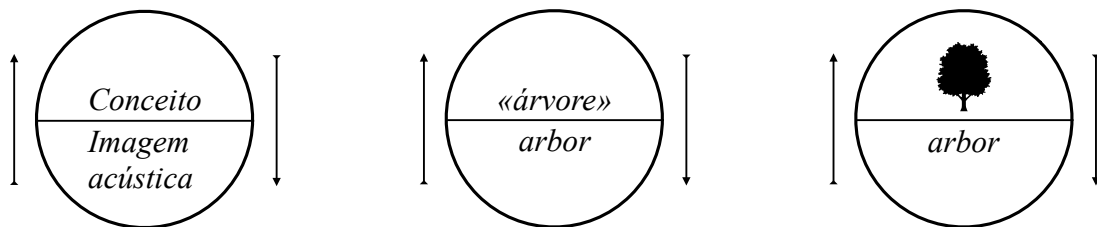
Em Saussure, considerado estruturalista antes do estruturalismo – ‘estruturalista *avant la lettre*’ – existe uma definição de possibilidades aos estudos linguísticos. O estruturalismo dominou a linguística entre as décadas de vinte e sessenta (1920-1960), onde é possível encontrar teorias distintas com ideias similares, sendo que em Saussure considera-se que a língua é uma estrutura ou rede de relações.

Além do estruturalismo, importa também referir diferentes correntes e abordagens, que compõem a ‘cidade’, como o Gerativismo, a Sociolinguística e o Funcionalismo, a linguística cognitiva ou a linguística textual. Num contexto conceptual de Artes Visuais, importa destacar a exemplo que o objeto de estudo na sociolinguística é o vernáculo, ou seja, para além da variação sincrónica – pesquisar o entendimento da mecânica que gera uma mudança linguística –, procura entender o que muda e como muda. Após 1960, com William Labov (1927-), introduzem-se quais os fatores de influência através de uma variante sincrónica. Assim, do sincrónico, almeja-se compreender o seu núcleo diacrónico, concebendo que existem várias gerações no mesmo momento/espaco-tempo e que cada uma delas possui uma forma de falar. O objeto de estudo é composto essencialmente por grupos sociais. No Funcionalismo o meio de interação social advém do uso da língua. Essa utilização desenvolve toda a estrutura linguística.



Esquema 1 – Lugar da língua entre os factos da linguagem/Circuito (Saussure, 1916/1992, p. 38).

É com base neste novelo de investigação histórica que se aclara que a génese e centro do documento segue as diretrizes do Signo como função social e sob o estruturalismo linguístico de Saussure, em contraste a outras investigações produzidas segundo uma função lógica, que remetem para Peirce. Ressalva-se, novamente, que Saussure influenciou várias abordagens onde é possível determinar caminhos semelhantes, modificados ou opostos às ideias apresentadas. Porém, é possível resumir que, para Saussure, a imagem acústica deriva de um sistema plural e individual exterior¹² e desenvolve-se pelos sentidos, ou seja, a imagem acústica é uma derivação psíquica sensorial habitualmente denominada por ‘material’ por oposição a conceito, que é uma denominação abstrata (*cf.* Esquema 1) (Saussure, 1916/1992, p. 122).



Esquema 2 – Representação do Signo linguístico, entidade psíquica de duas faces (Saussure, 1916/1992, p. 123).

Com base nessa relação, “O signo linguístico une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica” (Saussure, 1916/1992, p. 122), sendo o conceito denominado por significado e a imagem acústica por significante (*cf.* Esquema 2) (Saussure, 1916/1992, p. 124).

Repare-se que o ato de comunicar não se executa apenas através de palavras, sendo necessário que a comunicação agregue o sentido e a transmissão de algo – informação – de forma que se facilite a ‘troca’ entre os atores. Os conjuntos fónicos representam na comunidade o uso de um sistema linguístico que permite e possibilita a partilha de experiências coletivas e individuais. Saussure determina que o sistema linguístico é então construído através da arbitrariedade simbólica (*cf.* 1.2.) numa relação entre conteúdo – conceito – e expressão – imagem acústica (*cf.* Esquema 2).

¹² *Cf.* “sistema gramatical que existe em cada cérebro, ou mais exatamente nos cérebros de um conjunto de indivíduos; porque a língua não está completa em nenhum, não existe perfeitamente senão na massa” (Saussure, 1916/1992, pp. 40-41).

Também segundo Saussure, o sistema linguístico existe através da partilha do mesmo, em comunidade, e é abstrato, sendo o mesmo a ‘língua’ e o seu uso – a ‘fala’. Sistema e uso do sistema determinam as duas faces da linguagem. Deste modo, para Saussure, língua e fala constituem uma dicotomia que se complementa com sincronia e diacronia e sintagma e paradigma (*cf.* 1.2.2.). As diversas relações – como combinação, oposição, seleção, entre outras – estabelecidas entre Signos – determinam o sistema linguístico que se ‘revela’ numa combinação, organização e relação de todos os Signos.

1.1.2. Significado e Significante

Não se exigia grande coisa a tais conceitos. Tratou-se, realmente, naqueles anos de transformar o caos numa cidade. De maneira que, aos laços de família, se permitiam muitos rearranjos. O destino oferecera aos que viveram uma segunda oportunidade, como a recompensá-los dos maus dias.

Hélia Correia

(Correia H. , 2001/2003, p. 148)

De forma a atender às mais variadas necessidade de interesses, cada cultura desenvolve uma linguagem. O Signo apresenta-se como momento desse sistema que permite entender o código estabelecido. Signo é então composto por duas partes que não se podem isolar, mas que são distintas: Significado e Significante (*cf.* Esquema 3).¹³

Tendo a Arte um papel social, o entendimento do Signo – Significado e Significante – possibilita satisfazer o papel de ‘seres sociais’. Como foi referido (*cf.* 1.1.1.), “Ora este termo *signo*, presente em vocabulários muito diferentes (da teologia à medicina) e cuja história é muito rica (do Evangelho¹⁴ à cibernética), este termo é por isso mesmo muito ambíguo”

¹³ Componentes do Signo, na terminologia saussuriana: “depois de ter hesitado entre *soma* e *sema*, *forma* e *ideia*, *imagem* e *conceito*, Saussure decidiu-se por *significado* e *significante*” (Barthes, 1964/1989, p. 32).

¹⁴ J. P. CHARLIER: “La notion de signe (σημειον) dans le IV^e évangile”, *Rev. des sciences philos, et théol.*, 1959, 43, n.º 3, 434-48. NA.

(Barthes, 1964/1989, p. 29). Signo, relação entre dois,¹⁵ rivaliza com sinal, índice, ícone, símbolo e alegoria, que são termos afins e dissemelhantes onde a sua interpretação depende da vontade do autor (Barthes, 1964/1989, pp. 29-32). Consequentemente, e a título de exemplo, repare-se que os mecanicistas americanos determinavam que o Significado não pertencia ao estudo da linguística, mas sim da psicologia (Barthes, 1964/1989, p. 32).



Esquema 3 – Representação do Signo linguístico: combinação do Significado e do Significante (Saussure, 1916/1992, p. 194).

Podemos sintetizar as duas faces do Signo como “O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o dos significados o *plano de conteúdo*.” (Barthes, 1964/1989, p. 33). Segundo Louis Hjelmslev (1899-1965), cada plano comporta forma e substância, sendo que “A *forma* é o que pode ser descrito com coerência, exaustiva e simplesmente (critérios epistemológicos) pela linguística; a *substância* é o conjunto dos aspetos dos fenómenos linguísticos que não podem ser descritos sem recorrer a premissas extralinguísticas.” (Barthes, 1964/1989, p. 33).

Num primeiro momento, e com base na distinção de Hjelmslev, é possível compreender a origem do Signo semiológico que se desprende do Signo linguístico através das substâncias de conteúdo e de expressão (*cf.* Esquema 4). A substância de expressão, nos sistemas semiológicos, “não reside na significação”, “mas no entanto também serve para significar.” (Barthes, 1964/1989, p. 34). Encontramo-nos perante funções-signos que apresentam um movimento duplo que é determinado pela necessidade do uso, onde o Signo agora constituído adquire conotação (*cf.* 1.3.2.) (Barthes, 1964/1989, pp. 34-35). Por outras

¹⁵ *Cf.* “Um signo é uma coisa que, além da espécie ingerida pelos sentidos, faz afluir por si própria ao pensamento qualquer outra coisa”, Santo Agostinho *apud* Barthes, 1964/1989, p. 29.

palavras, “signos provenientes de um uso e ao mesmo tempo racionalizados por ele” (Barthes, 1964/1989, p. 58).

Signo	Plano de conteúdo	Significado	Substância do conteúdo
			Forma do conteúdo
	Plano de expressão	Significante	Substância de expressão
			Forma de expressão

Esquema 4 – Representação no Signo linguístico dos planos de conteúdo e de expressão, a substância e a forma, segundo a distinção de Hjelmslev (Barthes, 1964/1989, pp. 33-34) (Elaboração própria).

Retomando os componentes do Signo, o Significado define-se pelo sentido, o conceito de uma representação mental, uma ideia. Determina-se como imaterial, abstrato, inteligível ou mental, que se adquire através da impressão psíquica do som, ou seja, uma imagem acústica. Em oposição, Significante determina-se como algo material e concreto que, por ser perceptível, permite a sua captação através dos órgãos sensoriais (visão, audição, ...).

Para Saussure, a imagem acústica deriva de um sistema plural e individual exterior, “sistema gramatical que existe em cada cérebro, ou mais exatamente nos cérebros de um conjunto de indivíduos; porque a língua não está completa em nenhum, não existe perfeitamente senão na massa” (Saussure, 1916/1992, pp. 40-41). Para além disso, a imagem acústica desenvolve-se pelos sentidos, ou seja, é uma derivação psíquica sensorial habitualmente denominada por “material” por oposição a conceito, que é uma denominação abstrata (Saussure, 1916/1992, p. 122). É necessário referir que os significantes visuais não se comportam como os significantes auditivos, ou seja, mesmo representando uma extensão temporal, comportam várias dimensões, por vezes de forma simultânea (Saussure, 1916/1992, p. 128), não sendo o Significante, enquanto imagem, linear.

Importa aqui anotar também que não se deve compreender o símbolo como Significante. Repare-se que “o símbolo nunca é completamente arbitrário” existindo “sempre um rudimento de ligação natural entre o significado e o significante” (Saussure, 1916/1992, p. 126). Este dado é fundamental, pois, aquando da referência entre aluna e professora, serão utilizados símbolos, mas que por sua vez irão entrar num processo de pesquisa arbitrário (*cf.* 2.3.). A consciencialização da pluralidade de símbolos irá posteriormente ser escolhido arbitrariamente e de forma paralela com o conceito que se estabelece (*cf.* 3.1.).

Se no símbolo existe uma correspondência entre relação racional e realidade significativa (Saussure, 1916/1992, p. 132), a obra de arte, que agrega um sistema de Signos arbitrários, não assenta numa norma racional – é uma escolha entre, a exemplo, duas coisas que representam o mesmo. No Signo linguístico a imagem acústica de ‘Amor’, a exemplo, não determina a representação de um objeto, ou seja, não existe uma imagem visual. É possível determinar que imagem acústica não é uma imagem visual, mas sim uma propriedade e sonora da palavra. Por vezes referida como representação acústica, é a representação sonora do Signo.

O som transforma-se num elemento concreto e material que envolve átomos do ar, movimentos corporais – algo físico. Por oposição, o referente não é concreto, sendo um elemento material externo ao sistema linguístico. Assim, os sons e os referentes são os elementos externos ao sistema linguístico. A representação, abstrata, do som e uma representação conceptual dos referentes são elementos internos ao sistema linguístico. Ou seja, são externos ao Signo os sons representados pela imagem acústica e os referentes designados pelo conceito. Repare-se que a representação sonora de um Signo não determina de forma direta o referente, a exemplo, a imagem acústica de árvore não está ligada às árvores, mas a uma representação conceptual abstrata que simboliza as árvores, o conceito (*cf.* Esquema 2). Assim, por ser e conter uma lista de propriedades, o conceito pode ser uma definição, mas é infundavelmente uma questão em aberto.

Se retomarmos Aristóteles (*cf.* 1.1.1.), palavras faladas são consideradas uma realidade sonora, porém, em Saussure, o Significante, que seria o equivalente, são uma realidade psíquica pois é uma impressão psíquica do som. As ‘aceções da alma’, que para Aristóteles determinam os objetos, não equivale à tese de Significado de Saussure, pois ‘aceções da alma’ são consideradas como uma substância, uma matéria-prima que se encontra disponível para todas.

Significado é então a forma que cada língua organiza de forma peculiar e configura de forma particular. Parte imaterial, que recria uma ideia presente no pensamento, sendo

Significante a parte material que torna perceptível – para todos de igual forma. Dando sentido ao Significado, determinam-se como indissociáveis e o seu conjunto formam a ideia final.

Por outras palavras, “significado não é «uma coisa» mas uma representação psíquica da «coisa»” (Barthes, 1964/1989, p. 35). Essa representação psíquica só existe num processo de significação representando o que o comunicador entende dela, o “dizível” do Signo, opondo-se ao Significante por ser um mediador. Só se pode dizer algo através daqueles objetos, daquelas imagens, daqueles gestos, e outras ‘coisas’ semelhantes (Barthes, 1964/1989, p. 36).

“podemos dar o nome de isologia ao fenómeno pelo qual a língua «cola» de um modo indiscernível e indissociável os seus significantes aos seus significados, de forma a salvar o caso dos sistemas não-isólogos (sistemas fatalmente complexos), em que o significado pode estar simplesmente justaposto ao seu significante.” (Barthes, Elementos de Semiologia, 1964/1989, p. 36)

A distinção do Significado “é que o significante é um mediador” sendo que “a matéria é-lhe necessária”. Mas a matéria, por um lado, não lhe é suficiente e, por outro, permite que o Significado seja substituído. A materialidade do Significante determina que a substância seja material – sons, objetos, imagens (Barthes, 1964/1989, pp. 39-40).

Sendo que o Signo vale pelo que o rodeia e é um ato semiológico que não se esgota na união de Significado e Significante (Barthes, 1964/1989, p. 40), importa então clarificar o papel da Arbitrariedade e da Significação (*cf.* 1.2.).

1.2. Arbitrariedade

1.2.1. “Primeiro princípio: a arbitrariedade do signo” e Significação

Chegava com uma pequena mala de mão, uma dessas malas que levam apenas duas camisas e uma escova de dentes. A mala de um vagabundo ou descobridor de cidades.

Herberto Helder

(Helder, 1963/2015, p. 83)

Para Saussure, o Signo é o elemento que determina a origem e possui como característica principal e primária a Arbitrariedade, ou seja, e tal como se inicia o “Primeiro Princípio: a arbitrariedade do signo”: “O laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou melhor, uma vez que entendemos por signo o total resultante da associação dum significante a um significado: *o signo linguístico é arbitrário.*” (Saussure, 1916/1992, p. 124).

Entende-se assim que a determinação de um Signo, através de um Significado e de um Significante, é ela própria arbitrária, podendo existir divergentes imagens acústicas para o mesmo conceito. Tal como na linguística, o Princípio da Arbitrariedade na Arte, e no ensino das Artes Visuais, “domina toda a linguística da língua”, no caso da Arte através das suas obras, sendo que podemos também afirmar que “as suas consequências são inesgotáveis.” (Saussure, 1916/1992, p. 125).

A utilização e o entendimento da Arbitrariedade exige precisão na sua conceção, sendo que a imagem – Significante – não é uma livre escolha da aluna, mas sim arbitrária na sua relação com o conceito – Significado –, não existindo “na realidade, qualquer ligação natural” (Saussure, 1916/1992, p. 126). Neste sentido, o Signo pode sofrer de uma relação de Arbitrariedade ao longo do tempo. Esse processo de evolução, denominado como mutação

semântica, acontece, pois, o núcleo do Significado não contém essência necessária para uma conservação.

Para além de arbitrário, o próprio Signo é concebido de forma convencional, por seguir convenções, sendo que a Arbitrariedade pode ser estabelecida por relação com outro/s Signo/s. É então relevante afirmar que a Arbitrariedade dos Signos usados é determinante, tornando-o, inclusive, dependente do “equilíbrio de um sistema semiológico” (Barthes, 1957/1988, p. 202).

Para conceber um sistema semiológico, importa não só introduzir o conceito de Significação como perceber algumas das interpretações feitas sobre o mesmo (*cf.* Esquema 5). “A *significação* pode ser concebida como um processo; é o acto que une o significante ao significado, acto cujo produto é o signo.” (Barthes, 1964/1989, p. 40). Porém, sendo o Significado e o Significante termo e relação, “a *significação (semiosis)* não une seres unilaterais, não aproxima dois termos” (Barthes, 1964/1989, pp. 40-41).

Saussure		Hjelmslev		Lacan		- *	
Se — So		E R C		S — s		Se ≡ So	
Se	Significante	E	Plano de expressão	S	Significante	Se	Significante
—	Barra sem valor próprio	R	Relação	—	Barra com valor próprio - recalçamento do significado	≡	Equivalência
So	Significado	C	Plano de conteúdo	S	Significado	So	Significado
Significante atrás do significado		Fórmula económica para sistemas despegados ou metalinguagens		Significante e significado com relação flutuante		* sistemas não-isólogos	

Esquema 5 – Propostas de representação gráfica da Significação (Barthes, 1964/1989, pp. 41-42) (Elaboração própria).

Se Saussure atribui relação arbitrária entre Significante e Significado, Émile Benvenistes (1902-1976) refere que “o que é arbitrário é a relação entre o significante e a “coisa” significada”, sendo que para Saussure o Significado é a representação psíquica da coisa – conceito –, não é “a coisa”. Assim, a “associação do som e da representação é fruto de uma educação colectiva”, sendo que “essa associação – que é a significação – não é arbitrária”, é

necessária (Barthes, 1964/1989, p. 42). Porém, a Significação é imotivada – em linguística –, através de uma imotivação parcial, pois

“na língua o vínculo entre o significante e o significado é contratual no seu princípio, mas que esse contrato é colectivo, inscrito numa longa naturalidade (Saussure diz que “a língua é sempre uma herança”), e por conseguinte de certo modo naturalizado” (Barthes, 1964/1989, p. 43)

Repare-se que “Cl. Lévi-Strauss precisa que o signo linguístico é arbitrário *a priori* mas não arbitrário *a posteriori*.” (Barthes, 1964/1989, p. 43). Assim,

“dizemos que um sistema é arbitrário quando os seus signos são estabelecidos não por contrato mas por decisão unilateral: na língua o signo não é arbitrário mas é-o na Moda; e que um signo é motivado quando a relação entre o seu significado e o seu significante é analógica (Buyssens propôs para os signos motivados: semas intrínsecos, e para os signos imotivados: semas extrínsecos); portanto podemos ter sistemas arbitrários e motivados; outros, não-arbitrários e imotivados.” (Barthes, 1964/1989, p. 43)

Segundo Barthes, derivação e composição circunscrevem a motivação em linguística (Barthes, 1964/1989, p. 43), sendo que existe circularidade onde “há uma dupla tendência (complementar) para naturalizar o imotivado e intelectualizar o motivado (isto é, culturalizá-lo).” (Barthes, 1964/1989, p. 45).

A Arbitrariedade desenvolve-se na composição do Signo, porém é necessário ler as “imediações” (Barthes, 1964/1989, p. 45), a temática do valor. É necessário então abordar a diacronia e a sincronia, sistema de equivalência entre o Significado e o Significante, ou seja, a Significação. Esse processo não é solitário e exige uma troca entre coisas dissemelhantes e uma comparação entre coisas similares. Repare-se que “uma “palavra” pode ser “trocada” por uma ideia (isto é, por algo de dissemelhante) mas também pode ser comparada com outras “palavras” (isto é, com algo de similar)” (Barthes, 1964/1989, p. 46).

“o sentido só fica verdadeiramente fixo depois desta dupla determinação: significação e valor. Portanto o valor não é a significação: ele provém, diz Saussure¹⁶, “da situação recíproca das peças da língua”; é mesmo mais importante do que a significação: “o que há de ideia ou de matéria fónica num signo tem menos

¹⁶ “SAUSSURE, in: R. Godel, op. cit., p. 90.” Cf. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*, Droz, Minard, 1957, p. 90. NA.

*importância do que o que existe à volta dele nos outros signos*¹⁷” (Barthes, 1964/1989, pp. 46-47)

Apropriando e retomando Hjelmslev (*cf.* 1.1.2. e Esquema 4), a substância do conteúdo pertence à Significação e a forma do conteúdo ao Valor (Barthes, 1964/1989, p. 47). Assim, Significação e Valor é um duplo fenómeno, onde o valor estabelece uma relação entre as partes e a Significação de cada parte. O sentido original não resulta apenas da correlação entre Significado e Significante, mas simultaneidade dos “reinos flutuantes” significação e valor.

“Saussure imagina que, na origem (puramente teórica) do sentido, as ideias e os sons formam duas massas flutuantes, escorregadias, contínuas e paralelas, de substâncias; o sentido intervém quando cortamos ao mesmo tempo, com um só golpe, essas duas massas: os signos (assim produzidos) são portanto *articuli*; entre estes dois caos, o sentido é uma ordem, mas essa ordem é essencialmente *divisão*: a língua é um objecto intermediário entre o som e o pensamento – consiste em *uni-los um ao outro decompondo-os simultaneamente*” (Barthes, 1964/1989, p. 47)

Na alteração do Significado, o Significante divide-se, estando também em *articuli* o Significante, concebendo-se que “a língua é o domínio das *articulações*, e o sentido antes de tudo é o corte.” (Barthes, 1964/1989, p. 48). Para Barthes, utopicamente a semiologia e a taxionomia não será o “estabelecer léxicos de objectos como encontrar as articulações a que os homens submetem o real”, mas sim absorverem-se “numa ciência nova, a artrologia ou ciência das partilhas.” (Barthes, 1964/1989, p. 48).

De forma análoga, o uso da Arbitrariedade vai ao encontro com a posição e ambição essencialista da poesia contemporânea, sendo que, a poesia, “aumenta tanto quanto pode a abstracção do conceito e o arbitrário do signo” onde “é todo o potencial do significado que o signo poético procura tornar presente, na esperança de atingir enfim uma espécie de qualidade transcendente da coisa, o seu sentido natural (e não humano).” (Barthes, 1957/1988, p. 202). Repare-se que, também a poesia clássica bebe “uma certa perfeição” através do uso do “arbitrário resplandecente” (Barthes, 1957/1988, p. 202), porém, “A poesia ocupa a posição inversa do mito: o mito é um sistema semiológico que pretende superar-se em sistema factual; a poesia é um sistema semiológico que pretende contrair-se em sistema essencial.” Contudo, “é a própria resistência da poesia que faz dela uma presa ideal para o mito” (Barthes, 1957/1988, p. 202). A arbitrariedade é assim defendida, por muitas investigações, como uma antinomia.

¹⁷ “*Ib.*, p. 166. – Saussure pensa evidentemente na comparação dos signos, não no plano da sucessão sintagmática mas no das reservas virtuais paradigmáticas, ou campo associativos.” NA.

Complementarmente, a Arbitrariedade não deve ser entendida como uma oposição a onomatopeias, mas como uma aplicação a toda o sistema apresentado, caso contrário, o Signo poderia ser entendido como uma espécie de nomenclatura, reduzindo Significados e Significantes a ligações com carácter meramente oficioso. A oposição a uma nomenclatura é fundamental para que se desenvolvam relações de sistema e contiguidade, determinando que Significado e Significante não possuem uma correspondência unívoca. Assim, o Signo é contingente pois precisa e exige que o Significado e o Significante se adaptem de forma mutável e flexível entre si.

1.2.2. Outros Elementos, em Dicotomia

*Fazer dos desertos florestas
sem nunca desbravá-las.*
Gaëlle Istanbul
(Istanbul, 2022, p. 29)

Comunicar exige análise, semiologia. Dessa forma, e antes de se analisar os seus objetos variados, importa reter outros elementos que a compõem – para além do Significado e Significante (cf. 1.1.2.). Repare-se que “qualquer sistema semiológico se cruza com a linguagem”, provocando assim a translinguística onde é necessário recorrer à linguagem para nomear a substância, mesmo que essas substâncias apareçam inicialmente como não-linguísticas (Barthes, 1964/1989, pp. 8-9).

Partindo de uma posição em que nos ‘experimentamos’ através “de uma informação preparatória” (Barthes, 1964/1989, p. 9), recorre-se a *Elementos de Semiologia* (1964/1989), onde, como afirma Barthes, “O único objectivo dos *Elementos* aqui apresentados é destacar a linguística dos conceitos analíticos¹⁸ que *a priori* julgamos suficientemente gerais para permitirem iniciar a investigação semiológica.” (Barthes, 1964/1989, p. 9). Com influência estrutural da linguística, e com predominância dicotómica, os elementos apresentam-se como

¹⁸ “Um conceito não é certamente uma coisa, mas também não é apenas a consciência de um conceito. Um conceito é uma ferramenta e uma história, isto é, um feixe de possibilidades e de obstáculos comprometido num mundo vivido.” (G. G. GRANGER: *Méthodologie économique*, p. 23). NA.

‘Língua e Fala’, ‘Significado e Significante’ (cf. 1.1.2.), ‘Sintagma e Sistema’, ‘Denotação e Conotação’ (cf. 1.3.2.).

Para iniciar o estudo da dicotomia entre Língua e Fala, Barthes afirma que “o signo é como uma moeda¹⁹: essa moeda vale para um certo bem que permite comprar, mas vale também em relação a outras moedas, com um valor mais forte ou mais fraco.” (Barthes, 1964/1989, p. 12). Assim,

“é evidente que o aspecto institucional e o aspecto sistemático estão ligados: é por ser um sistema de valores contratuais (em parte arbitrários, ou, para ser mais exacto, imotivados) que a língua resiste às modificações do indivíduo e que, por conseguinte, é uma instituição social.” (Barthes, 1964/1989, p. 12)

A Língua determina uma relação social que unifica a forma de comunicar dos indivíduos, onde é necessário aprender as ‘regras do jogo para jogar’. Depois, será utilizada pela Fala que, para além de a combinar, exige o retorno coerente e semelhante. A combinação infinita de Signos, através da sua repetição, determina não uma criação pura, mas um ato individual (Barthes, 1964/1989, pp. 12-13). De forma resumida, a Língua coordena o ‘jogo’ entre os indivíduos através dos Signos, a Fala determina as ‘jogadas’ individuais, através da combinatória. De forma simplista também, o jogo só existe se existirem jogadores, os jogadores só jogam se existir jogo. Por essa razão se determina que Língua e Fala se encontram “numa relação de compreensão recíproca” em que a Língua resulta como produto da Fala e, simultaneamente, a instrumentaliza (Barthes, 1964/1989, p. 13), sendo que é depois nesta dialética/*práxis* que se podem estabelecer processos de nomear/nomeação.

Hjelmslev²⁰ faz uma redistribuição onde substitui a dicotomia Língua/Fala por Esquema/Usos. Na sua proposta determina três planos, o esquema – forma pura da língua –, a norma – forma material – e o uso – forma material de pormenor –. A variedade resultante dessa dicotomia determina consequentemente dois planos: o esquema e a ‘Norma-Usos-Fala’. Porém, um dos problemas que germina desta proposta surge através dos sintagmas congelados que determinam assim uma fragilidade, segundo a ‘tentativa’ de Hjelmslev, de separar língua e fala. Com importância relevante no desenvolvimento dos trabalhos das alunas (cf. 3.3.1.), os sintagmas congelados são estereótipos de uso recorrente que provocam um facilitismo na

¹⁹ Cf. II.5.1., O Valor, p. 45-47. NA.

²⁰ L. HJELMSLEV: *Essais linguistiques*, Copenhaga, 1959, p.69 sq. *apud* Barthes, 1964/1989, p. 14.

transmissão de algo pelo falante porque não necessita de os criar – são linguagens de massa e “com uma forte conotação” que pertence à língua (Barthes, 1964/1989, pp. 15-17).

O processo criativo e a abstração da mensagem que se pretende comunicar aproxima o trabalho da aluna de uma posição intermediária entre a língua e a fala. O ‘Idioleto’ determina assim três realidades: uma linguagem afásica do artista, uma linguagem de estilo do artista ou uma linguagem de uma comunidade (Barthes, 1964/1989, pp. 17-18). Para além do conceito de idioleto, importa também referir o de ‘estruturas duplas’, onde o Código/Mensagem se relacionam através de circularidade – Mensagem/Mensagem ou Código/Código – ou de cavalgamento – Mensagem/Código ou Código/Mensagem (Barthes, 1964/1989, pp. 18-19).²¹

Retomando a linguística na obra de Saussure, esta adquire principalmente um aspeto de “sistema de valores” que, por vezes, repudia a investigação e o alcance sociológico da dicotomia Língua/Fala. Porém, e partindo da filosofia, determina-se que qualquer processo – Fala – pressupõe um sistema – Língua – que determina uma oposição entre acontecimento e estrutura (Barthes, 1964/1989, pp. 19-21).

Acrescentar que o imaginário coletivo é essencialmente descrito pelos seus temas, ou seja, pelos seus Significados, em vez de ser descrito pelas suas formas e funções, ou seja Significantes. Excetuando a tarefa de classificação, são as formas e as funções que são inconscientes (Barthes, 1964/1989, pp. 20-21).

Através da forma da comunicação podemos categorizar “sistemas de objetos, de imagens ou de comportamentos” que separam Língua e Fala através da escrita/linguagem articulada, como podemos encontrar, a exemplo, nas memórias descritivas realizadas pelas alunas (cf. 3.2.1.). Nos documentos escritos é possível conceber e determinar que “é Língua ao nível da comunicação relativa (...) e Fala ao nível da comunicação verbal”, sendo que na imagem desaparece a abstração.²²

A relação de volume entre Língua/Fala pode determinar valores pobres ou abundantes, finitos ou infinitos, de um sistema. Nesse sentido, existe “um terceiro elemento, pré-significante” que completa a Língua/Fala – a matéria/substância. A matéria/substância será suporte da Significação e, por isso, existirão três planos nos sistemas semiológicos: a matéria, a língua e o uso. Sendo que, “se, nestes sistemas, a “língua” tem necessidade de “matéria” (e já

²¹ Cf. Jakobson, *Essais de Linguistique Générale*, cap. 9. NA.

²² Não sendo objeto de estudo, no caso da representação, como o teatro, as atrizes representam “uma “fala” congelada, desprovida de qualquer liberdade combinatória” para com a sua aplicação/relação no dia-a-dia (Barthes, 1964/1989, pp. 21-23).

não de “fala”), é porque eles têm em geral uma origem utilitária, e não significativa, contrariamente à linguagem humana.” (Barthes, 1964/1989, pp. 27-28).

Retomando o Significado e Significante (*cf.* 1.1.2.), em semiologia, classificar os Significados determina-se por “destacar a *forma* do conteúdo” (Barthes, 1964/1989, p. 36) através da reconstituição de oposições de Significados e determinar um “traço pertinente (comutável)” (Barthes, 1964/1989, p. 37). Porém, as limitações da metalinguagem são inevitáveis, sendo necessário uma sincronia que determine a totalidade dos sistemas e das suas descrições ideológicas. Assim,

“podemos considerar que a cada sistema de significantes (léxicos) corresponde no plano dos significados um corpo de práticas e de técnicas; estes corpos de significados implicam da parte dos consumidores de sistemas (isto é, dos “leitores”) saberes diferentes (segundo diferenças de “cultura”), o que explica que uma mesma lexia (ou grande unidade de leitura) possa ser decifrada de modo diferente consoante os indivíduos, sem deixar de pertencer a uma certa “língua”; vários léxicos – e portanto vários corpos de significados – podem coexistir num mesmo indivíduo, determinando em cada um leituras mais ou menos “profundas”.” (Barthes, 1964/1989, p. 39)

Para além disso,

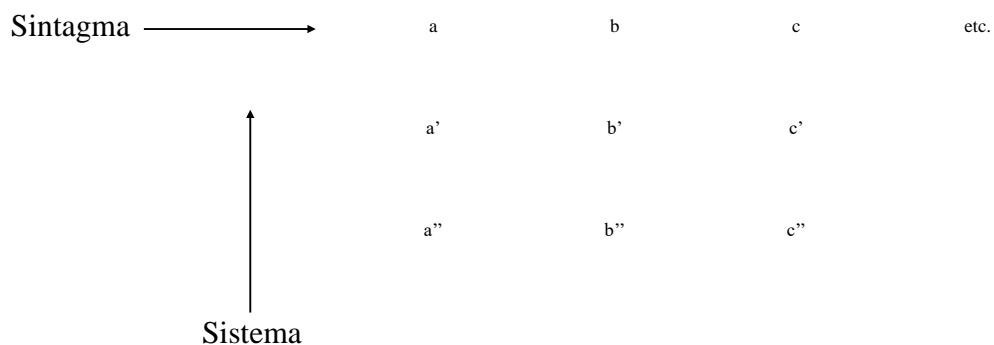
“A classificação dos significantes não é mais do que a estruturação propriamente dita do sistema. Trata-se de dividir a mensagem “sem fim”, constituída pelo conjunto das mensagens emitidas ao nível do corpus estudado, em unidades mínimas de significação por meio do método das comutações, de agrupar essas unidades em classes paradigmáticas e de classificar as relações sintagmáticas que ligam essas unidades.” (Barthes, 1964/1989, p. 40)

	Relações sintagmáticas	Relações sistemáticas
Hjelmslev	<i>Relações</i>	<i>Correlações</i>
Jakobson	<i>Contiguidades</i>	<i>Similaridades</i>
Martinet	<i>Contrastes</i>	<i>Oposições</i>

Esquema 6 – Terminologia subsidiária das relações sintagmáticas e sistemáticas (Barthes, 1964/1989, p. 50) (Elaboração própria).

Relativamente ao Sintagma e Sistema – ou sintagma e associação, segundo Saussure²³ – são os dois eixos ou planos, correspondentes a duas atividades mentais, que desenvolvem “as relações que unem os termos linguísticos”, “criando cada um destes os seus valores próprios” (Barthes, 1964/1989, p. 49). A terminologia dos dois eixos é variada (*cf.* Esquema 6), sendo que o desenvolvimento científico do plano associativo desencadeou novas designações, como plano ‘paradigmático’ ou plano ‘sistemático’ (Barthes, 1964/1989, p. 50).

“O sintagma é uma combinação de signos”, suportada por uma extensão linear e irreversível (*cf.* Esquema 7), onde cada elemento é pronunciado à vez e cada termo possui valor perante o termo anterior e posterior. Os termos estão unidos *in praesentia* sendo que “a actividade analítica que se aplica ao sintagma é o corte” e usa um ‘discurso’ de tipo metonímico (Barthes, 1964/1989, pp. 49-51).



Esquema 7 – Propostas de representação gráfica de sintagma e sistema (Barthes, 1964/1989, p. 57).

O sistema reporta a uma associação na memória das unidades formando grupos, série mnemónica (*cf.* Esquema 7) e usa um “discurso” de tipo metafórico. Os elementos estão unidos *in absentia* sendo que “a actividade analítica que se aplica às associações é a classificação” (Barthes, 1964/1989, pp. 49-51).

Sintagma e Sistema possuem uma relação estreita e ambos são necessários nos discursos, sendo o uso metafórico/metonímico apenas uma predominância (*cf.* Esquema 8)

²³ Sistema é a designação usada por Barthes e no presente documento.

(Barthes, 1964/1989, pp. 50-51). Repare-se “que o sintagma só pode “avançar” por meio de apelos sucessivos de novas unidades fora do plano associativo.” (Barthes, 1964/1989, p. 50). De forma complementar, o sintagma possui uma maior relação com a fala e o sistema com a língua (Barthes, 1957/1988, pp. 53-54).

	Ordem da metonímia	Ordem da metáfora
Jakobson	<i>Epopeias heróicas</i> <i>Narrativas da escola realista</i> <i>Filmes de Griffith</i> <i>Projeções oníricas (por deslocamento ou condensação)</i>	<i>Cantos líricos russos</i> <i>Obras do romantismo e do simbolismo</i> <i>Pintura surrealista</i> <i>Filmes de Charlie Chaplin</i> <i>Simbolos freudianos do sonho</i>
Barthes	<i>Romances populares</i> <i>Narrativas de imprensa</i>	<i>Exposições didáticas (com recurso a definições substitutivas)</i> <i>Crítica literária de tipo temático</i> <i>Discursos aforísticos</i>

Esquema 8 – Enumeração de Jakobson e de Barthes de pertenças na predominância do uso das associações sintagmáticas (ordem da metonímia) e das associações substitutivas/sistemas (ordem da metáfora) (Barthes, 1964/1989, p. 51) (Elaboração própria).

Com base na predominância do uso da metonímia e da metáfora, proposta por Roman Jakobson (1896-1982), efetiva-se uma “passagem da linguística à semiologia” (Barthes, 1964/1989, pp. 51-52). “São estes os dois eixos da linguagem, e o essencial da análise semiológica consiste em distribuir os factos inventariados segundo cada um destes eixos.” (Barthes, 1964/1989, p. 52). De notar que o semiólogo, conduzindo o seu trabalho através da metalinguagem, utiliza principalmente a metáfora, onde a literatura é abundante e “mais bem apetrechada” (Barthes, 1964/1989, p. 51).

O sintagma, contínuo e “articulado”, apresenta-se de forma simultânea. É fundamental cortar o sintagma porque o corte determina as unidades paradigmáticas do sistema.²⁴ O método das comutações é o meio utilizado em linguística para fazer o corte, gerando uma mudança do sentido – observar se uma alteração artificial nos Significantes – expressão – provoca uma modificação nos Significados – conteúdo. Em caso afirmativo, o Signo encontra-se isolado e

²⁴ Como refere Barthes, o sintagma é “*uma substância que tem de ser cortada*” (Barthes, 1964/1989).

“o fragmento do sintagma submetido à experiência é uma unidade sintagmática” (Barthes, 1964/1989, p. 55).

A comutação é criar “uma homologia arbitrária” que “geralmente atinge primeiro o plano dos significantes visto que se trata de cortar o sintagma” fazendo-se “intervir a *forma* do significado” (Barthes, 1964/1989, pp. 55-56).

Sistemas complexos	Funções-signos	Sistemas erráticos
<i>Sintagmas combinados</i>	<i>Unidade sintagmática compita que contém suporte para a significação e uma variante</i>	<i>Sintagmas mortos</i>

Esquema 9 – Características dos sistemas complexos, funções-signos e sistemas erráticos (Barthes, 1964/1989, pp. 57-58) (Elaboração própria).

“Em princípio, o método das comutações permite assinalar gradualmente as unidades significativas de que é composto o sintagma, preparando assim a classificação dessas unidades em paradigmas” (Barthes, 1964/1989, p. 56). Em semiologia são utilizadas “instituições-reserva ou metalinguagens”, fornecedoras de quais os significados necessários para comutar, definindo a possibilidade de encontrar sentidos indeterminados ou desconhecidos (Barthes, 1964/1989, p. 56). Porém, devido às características e existência dos sistemas complexos, das funções-signos e dos sistemas erráticos (*cf.* Esquema 9) não é possível conjecturar “sobre as unidades sintagmáticas que a análise irá descobrir para cada sistema.” (Barthes, 1964/1989, pp. 56-58).

Após a definição das unidades sintagmáticas de um sistema, é necessário determinar “as regras que presidem à sua combinação e à sua ordenação ao longo do sintagma” (Barthes, 1964/1989, p. 58). A combinação dos Signos é uma liberdade limitada – e com ligações ao

aleatório – porque se encontram submetidos a certas obrigações, sendo condição do Sintagma a ordenação.

Repare-se que “As combinações obrigatórias são fixadas pela “língua”, mas a “fala” preenche-as de modos diversos: portanto subsiste uma certa liberdade de associação das unidades sintagmáticas.” (Barthes, 1964/1989, p. 59). Relações de solidariedade, implicação simples ou combinação (*cf.* Esquema 10) podem ser, a título de exemplo, modelos de combinações obrigatórias (Barthes, 1964/1989, pp. 58-60). Um elemento do código de conotação encontra-se através de uma análise à ‘distância’ entre unidades idênticas numa cadeia sintagmática (Barthes, 1964/1989, p. 60).

Solidariedade	Implicação simples	Combinação
<i>Implicação mútua</i>	<i>Apenas uma implica outra</i>	<i>Nenhuma implicação</i>
$a \leftrightarrow b$	$a \rightarrow b$	$a \text{ — } b$

Esquema 10 – Características de três modelos – solidariedade, implicação mútua e combinação – de combinações obrigatórias segundo Hjelmslev (Barthes, 1964/1989, p. 59) (Elaboração própria).

Relativamente ao sistema, o segundo eixo da linguagem, segundo Saussure, os campos associativos podem ser determinados através de uma afinidade de som ou de sentido. “Os termos do campo (ou paradigma) devem ser simultaneamente semelhantes e dissemelhantes, comportar um elemento comum e um elemento variável” (Barthes, 1964/1989, pp. 60-61). Porém “aquilo que parece ser o elemento comum de um paradigma, é *noutro lugar*, num outro paradigma, isto é, *segundo uma outra pertinência*, um termo puramente diferencial” (Barthes,

1964/1989, p. 61). Dessa forma, a terminologia, frágil, usada para a organização dos termos é ‘oposição’ (cf. Esquema 11).²⁵

Existem tipos de oposições variados, mas, no plano do conteúdo – Significado –, é possível determinar que “qualquer relação apresenta sempre a figura de uma *homologia*” (Barthes, 1964/1989, p. 63) que terá, no mínimo, quatro termos. Para além disso, “estudar as oposições só pode ser observar as relações de semelhança e de diferença que podem existir entre os termos das oposições, isto é, mais exactamente: classificá-los.” (Barthes, 1964/1989, p. 63).

Oposições classificadas segundo as suas relações com o conjunto do sistema	Oposições	bilaterais	Elemento comum dos dois termos não se encontra em nenhuma das outras oposições do código	EP (E não se encontra em nenhuma outra letra)	Em semântica só as oposições gramaticais (morfológicas) e que são proporcionais. As oposições de vocabulário são isoladas.
		multilaterais	Elemento comum dos dois termos encontra-se noutras oposições do código	PR (P encontra-se em B)	
	Oposições	proporcionais	A diferença constitui-se numa espécie de modelo	(N)ai diazema / (v)ai diazema Ei (N)ai lazzema / (v)ai lazzema	
		isoladas	As que não são proporcionais (mais numerosas)		
Oposições classificadas segundo a relação entre os termos da oposição	Oposições privativas	Qualquer oposição em que o significante de um termo é caracterizado pela presença de um elemento significativo ou <i>marca</i> que falta ao significante do outro (oposição geral <i>marcado/não marcado</i>) (mais conhecidas)	Comum (termo marcado) Ei Cine (termo não marcado)	<p>Esta figura é designada por oposição 1 e falta de modelo.</p> <p>Problema 1 - definição de "marca" ("marcar" - marcar o oposto de "não marcado" como distribuição de "não" - como elemento significativo - marca)</p> <p>Problema 2 - termo "não-marcado" (para esta oposição, não é propriamente um nada, é uma ausência por oposição)</p>	
	Oposições equipolentes	Os dois termos são equivalentes (não podem ser considerados como a negação e a afirmação de uma particularidade)	Caradibóque	Semanticamente mais numerosas (por ocorrência, a língua propõe-se muitas vezes em situações de oposição equipolente por oposição privativa - relação entre a semelhança e a diferença muitas vezes é permitida com outros proporcionais, a exemplo de <i>bravo</i> , <i>perdoar</i> , <i>vergonha</i> - sendo que <i>perdoar</i> e <i>vergonha</i> costumam estar unidos no plano da oposição, não são distribuídos)	
Oposições classificadas segundo a extensão do seu valor diferenciativo	Oposições constantes	Significados que têm sempre significantes diferentes	(E)ai como / (v)ai como		
	Oposições anuláveis ou neutralizáveis	Significados que nem sempre têm significantes diferentes, de forma que dois termos da oposição podem por vezes ser idênticos		1º termo do singular e 2º termo do singular (v)ai como - significante diferente Ei v)ai como - significante idêntico	

Esquema 11 – Tipos de oposição segundo Cantineau (Barthes, 1964/1989, pp. 63-67) (Elaboração própria).

Oposições distintas – entre fonemas – e oposições significativas – entre monemas – são as duas espécies de oposições comportadas pela linguagem humana – que é duplamente articulada. Jean Cantineau (1899-1956) procurou também, de forma binária, uma classificação às oposições significativas, que podem ser combinadas, retomando a proposta de Nikolai Troubetzkoy (1890-1938)²⁶ que abordava as oposições distintas. Não sendo de aplicação direta, a proposta de Cantineau (cf. Esquema 11), mais próxima das unidades semiológicas, permite desenvolver os principais problemas da estrutura das oposições (Barthes, 1964/1989, pp. 63-67).

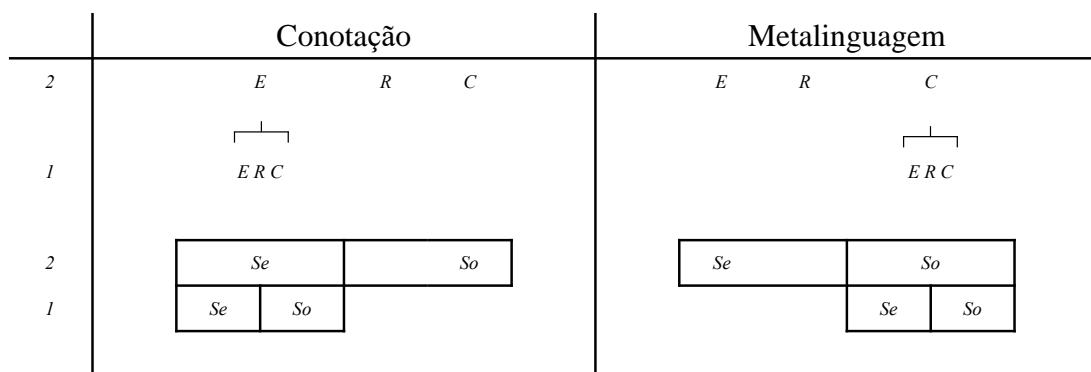
²⁵ Como refere Barthes, oposição pressupõe um carácter antonímico e induz uma conotação para uma relação binária (Barthes, 1957/1988, pp. 62-63).

²⁶ Cf. Troubetzkoy, N. S. (1939), *Principios de Fonologia*, com introdução de Jean Cantineau.

“À primeira vista, num sistema semântico (e já não fonológico), as oposições são inumeráveis, visto que cada significante parece opor-se a todos os outros; no entanto é possível um princípio de classificação, se tomarmos como guia uma tipologia das relações entre o elemento semelhante e o elemento diferente da oposição.” (Barthes, 1964/1989, p. 64)

Por fim, e de forma a concluir os Elementos de Semiologia, os sistemas de Significação comportam dois planos, expressão (E) e conteúdo (C), sendo que a sua relação (R) coincide com a Significação. O sistema de significação (E R C) pode ser a extensão de um segundo sistema – determinando que os dois sistemas estejam imbrincados e, paralelamente, desligados entre si.

Dependendo da inserção do primeiro sistema no segundo, é possível determinar dois conjuntos diferentes (cf. Esquema 12). Num caso, “o primeiro sistema (E R C) transforma-se em plano de expressão ou significante do segundo sistema”, ou seja, [(E R C) R C], opostamente, num outro caso, “o primeiro sistema (E R C) transforma-se, não no plano de expressão, como na conotação, mas no plano de conteúdo ou significado do segundo sistema”, [E R (E R C)] (Barthes, 1964/1989, pp. 75-76).



1 - Primeiro sistema; 2 - Segundo sistema; E - Plano de expressão; R - Relação; C - Plano de conteúdo; Se - Significante; So - Significado; $\left. \begin{array}{c} \text{---} \\ | \\ \text{---} \end{array} \right\}$ - Inserção do primeiro sistema no segundo.

Esquema 12 – Divergência/conjuntos opostos resultantes da imbricação de dois sistemas de Significação dependendo da alternância de inserção do primeiro sistema no segundo e, respetivamente, vias de amplificação dos sistemas duplos (Barthes, 1964/1989, pp. 75-76) (Adaptação própria).

O primeiro conjunto abordado, [(E R C) R C], denominado por *semiótica conotativa* por Hjelmslev, é constituído no primeiro sistema pelo “plano de *denotação* e no segundo

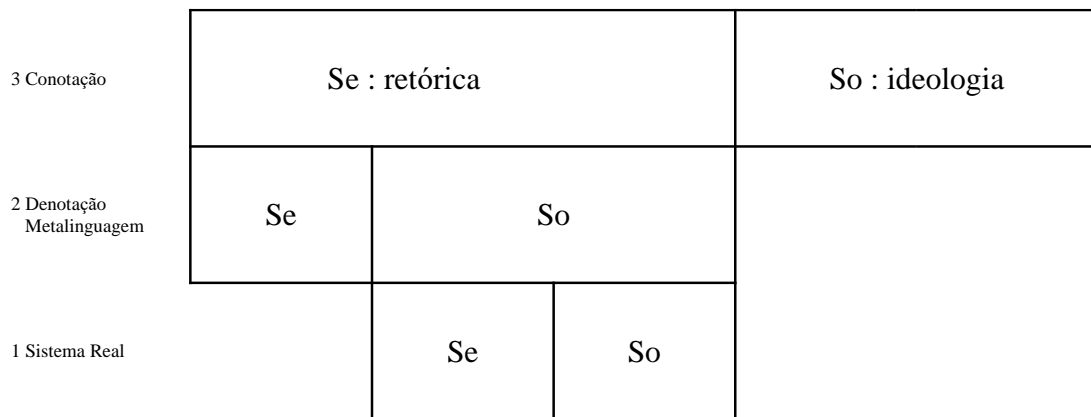
sistema (extensivo ao primeiro) o plano de *conotação*.” Assim, “dizemos que um *sistema conotado* é um sistema cujo plano de expressão é ele próprio constituído por um sistema de *significação*”. O segundo conjunto abordado, [E R (E R C)], “É o caso de todas as *metalinguagens*: uma *metalinguagem* é um sistema cujo plano do conteúdo é ele próprio constituído por um sistema de *significação*; ou, ainda, é uma *semiótica* que trata de uma *semiótica*.” (Barthes, 1964/1989, pp. 75-76).

Sendo que “o futuro pertence a uma linguística da conotação” (Barthes, 1964/1989, p. 76), podemos determinar que do primeiro sistema a sociedade desenvolve “sistemas segundos de sentido” de forma exibida, disfarçada ou racionalizada. O sistema de conotação compreende Significantes, Significados e Significação – processo de união –, onde é necessário fazer o inventário desses três elementos e compreender que os significados de conotação, conotadores, são Signos – Significantes e Significados reunidos – do sistema denotado.

Um só conotador pode reunir vários Signos denotados “se tiver só um significado de conotação”. Também o tamanho do sistema conotado não equivale ao tamanho do sistema denotado – um grande discurso denotado pode ser uma unidade denotada. A conotação não esgota a mensagem do denotado, mantém sempre o denotado, “e os conotadores são sempre por fim signos descontínuos, “erráticos”, naturalizados pela mensagem denotada que os veicula.” (Barthes, 1964/1989, pp. 76-77).

O Significado no sistema de conotação “tem um carácter simultaneamente geral, global e difuso: é, se quisermos um fragmento de ideologia”, onde “a *ideologia* é em suma a *forma* (no sentido hjelmsleviano) dos significados de conotação, enquanto a *retórica* é a forma dos conotadores.” (Barthes, 1964/1989, p. 77).

Sendo que a semiologia é uma metalinguagem (Barthes, 1964/1989, p. 77), no sistema da metalinguagem, os Signos do primeiro sistema constituem os Significados do segundo. Segundo Hjelmslev, “sabendo que uma *operação* é uma *descrição* baseada no princípio empírico, isto é, não-contraditório (coerente), exaustivo e simples, a semiótica científica ou metalinguagem é uma operação, enquanto a semiótica conotativa não o é.” (Barthes, 1964/1989, p. 77).



Esquema 13 – Exemplo de um conjunto complexo (jornal de Moda) (Barthes, 1964/1989, p. 78).

Assim, a metalinguagem não é apenas linguagem científica – “quando a linguagem articulada, *no seu estado denotado*, se encarrega de um sistema de objectos significantes, constitui-se como “operação”, isto é, como metalinguagem” (Barthes, 1964/1989, p. 78). Os vários níveis da linguagem determinam sistemas complexos, onde um sistema real, a exemplo, pode ser num segundo sistema denotado e num terceiro conotado (*cf.* Esquema 13).

1.3. Mito

1.3.1. Do sistema semiológico ao sistema indutivo ou (Prefácio a) Pôr o sujeito em citação

Na sua importante obra Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality, Victor Seidler argumenta: «Quando aprendemos a usar a linguagem, ainda em crianças, aprendemos muito rapidamente a esconder-nos através dela. Aprendemos a “dominar” a linguagem para que possamos controlar o mundo à nossa volta.»

bell hooks

(hooks, 1999/2023, p. 71)

Como afirma Seabra, Barthes refere que “basta citar um texto para que um novo inteligível nasça, procurámos sempre assumir, na nossa escrita, essa plena responsabilidade: «escrever é *antes de mais* pôr o sujeito (incluindo o seu imaginário de escrita) em *citação* ²⁷.»” (Seabra, 1988, p. XL).²⁸ A afirmação pode ser transposta para o universo de criação artística onde, em sala de aula, escrever representa para a aluna o ato do processo da criação da sua obra.

Tal como acontece com a língua, as referências artísticas são também elas um sistema imposto à artista, muitas vezes a partir de prescrições, costumes e aspirações, através de um estilo individual. Apresentando assim o discurso da autora/artista, a produção de uma obra de arte implica que a artista escolha a sua linguagem, onde relaciona a singularidade da autora com a “vasta história dos outros”. Se a obra inicialmente se determina através de uma “natureza perfeitamente inocente” no final é na realidade um “signo total, a escolha de um comportamento humano” (Barthes, 1953/2015, p. 17).

²⁷ Sade, Fourier, Loyola, p. 136. NA.

²⁸ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XI.

A produção artística, tal como na escrita, é *ambivalente*, pois representa o confronto entre a artista e a sociedade – imanência – e, paralelamente, analisa os instrumentos de origem da artista – transcendência. A dualidade, determinada por Barthes, é o seu ponto de análise. Podemos, também, determinar a ‘nossa viagem’ entre a criação de uma obra de arte como instrumento político ou como objeto artístico. No caso político, a paixão, novamente, é uma referência para o seu desenvolvimento, pois, como refere Seabra, determina uma preferência pelas referências “que as mantém adstritas à sua imanência, apesar de todas as solicitações exteriores”. Por outro lado, se o propósito é o objeto artístico, o processo serve como justificação para o Poder. Repare-se que se nas obras de arte como objeto meramente artístico os seus Signos são unidades “fascinada por zonas de infra – ou de ultra – linguagem” (Seabra, 1988, p. XIII),²⁹ esse magnetismo é ainda mais poderoso no caso da obra de arte como instrumento político – onde o processo passa por intimidação e glorificação.

Tal como na obra de Barthes, seria inglório desenvolver uma busca incessante pela obra de arte como “grau zero”, inocente, indicativa e amodal, onde a artista não serviria na sua obra nenhuma ideologia. Nesse momento, estaríamos perante uma obra de arte pura, que utilizaria uma “linguagem indefinida” e que representava um “estado neutro e inerte da forma”. Porém, culminávamos num reencontro entre a artista e a ancestralidade, onde lhe é imposta a Arte “como um ritual, e não como uma reconciliação”. Paralelamente, essa busca é uma questão de partida para a aluna contemporânea, onde, através da liberdade e da necessidade, deve criar a sua própria obra, através da relação entre o ancestral e o novo, numa linguagem universal. As várias manifestações encontradas representam as expressões que buscam uma utopia (Seabra, 1988, p. XIV).³⁰

O sistema de Significação, desenvolvido pelas alunas, determina que através da Língua se desenvolvam regras de exclusão, de oposições, de associações – simultâneas ou sucessivas – e de protocolo/retórica. Mesmo submetida a uma estrutura, a sua ““forma” linguística é preenchida pelas variações e combinações livres de que um locutor tem necessidade para uma determinada mensagem.” (Barthes, 1964/1989, pp. 23-24). Através do processo, a aluna pode utilizar a mesma Língua – objeto – e modificá-la de forma distinta, ou seja, sobre o mesmo objeto podem existir diferentes variações de uso e de apropriação. Por outro lado, através da uma categoria de objetos, podem encontrar oposições com usos idênticos, onde é possível

²⁹ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XIII.

³⁰ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XIII.

construírem a fala através de variações insignificantes num objeto ou na associação entre os objetos (Barthes, 1964/1989, p. 24).

Porém, importa também referir que, os trabalhos das alunas encontram-se dentro de sistemas complexos – envolvimento de substâncias diferentes, com sentidos tributários de imagens, sons e grafismo – e/ou conotados (Barthes, 1964/1989, pp. 24-25), sendo a conotação o “desenvolvimento de um sistema de sentidos segundos, parasita, se assim podemos dizer, da língua propriamente dita; este sistema segundo é também uma “língua”, em relação à qual se desenvolvem factos de fala, idiolectos e estruturas duplas.” (Barthes, 1964/1989, p. 25).

A língua é elaborada por um grupo de decisão e não pela “massa falante”. Assim, “o Signo é verdadeiramente “arbitrário”,³¹ pois é instituído de um modo artificial por uma decisão unilateral” onde as alunas fabricam a linguagem, e o espectador “tira delas mensagens (“falas”), mas não participa na sua elaboração”. As alunas elaboram a sua língua “por decisão” que “não são inteiramente livres “arbitrárias”” submetendo-se a uma determinação da coletividade através, a exemplo, de uma resposta a uma necessidade, questões económicas ou materiais e “quando a ideologia limita a invenção das formas, submete-a a tabus e reduz de certo modo as margens do “normal”.” (Barthes, 1964/1989, p. 26).

Ou seja, a língua produzida pela aluna está inserida no imaginário cultural em que “a inovação é assim transcendida por uma determinação sociológica (de grupos restritos) e essas determinações sociológicas remetem por sua vez para um sentido final, de natureza antropológica.” (Barthes, 1964/1989, pp. 26-27). Tendo em consideração que o sentido exato do termo de Semiologia é “ciência extensiva a todos os sistemas de signos” (Barthes, 1964/1989, p. 68), podemos determinar que

“Em semiologia, onde temos de tratar de sistemas mistos que englobam matérias diferentes (som e imagem, objecto e escrita, etc.), é útil reunir todos os signos, enquanto suportados por uma mesma e única matéria, sob o conceito de signo típico: o signo verbal, o signo gráfico, o signo icónico, o signo gestual, formam cada um um signo típico.” (Barthes, 1964/1989, p. 40)

Uma fuga ao modelo binário impele necessariamente a conceção de novos tipos de oposição. Na Arte, podem ou não eliminarem-se oposições que exijam maior ou menor tempo de intelecção. A investigação semiológica leva-nos a estudar as relações paradigmáticas seriais – não apenas objetivas (Barthes, 1964/1989, p. 68),

³¹ Cf. II, 4, 3. NA.

“porque não temos a certeza de que, diante de objectos complexos, muito empenhados numa matéria e em usos, o funcionamento do sentido se possa reduzir à alternativa de dois elementos polares ou à oposição entre uma marca e um grau zero. Isto obriga-nos a recordar que o mais debatido problema paradigmático é o do binarismo.” (Barthes, 1964/1989, p. 68)

O binarismo deve ser entendido como um processo necessário e transitório, que sendo um facto muito generalizado não é universal, porém uma oposição privativa permite uma simplicidade, por isso a sua importância. Paralelamente, “um dado termo é como que o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem os outros termos coordenados, cuja soma é indefinida.” (Saussure, 1916/1992, p. 212). Em alternativa ao modelo, pode ser usada uma oposição de quatro termos mais flexível, mas que não evita os problemas dos paradigmas *seriais*: “dois termos polares (*isto ou aquilo*), um termo misto (*isto e aquilo*) e um termo neutro (*nem isto nem aquilo*)” (Barthes, 1964/1989, p. 70).

“Em semiologia, para esboçar uma teoria da neutralização, é necessário, uma vez mais, esperar pela reconstituição de um certo número de sistemas: alguns talvez excluam radicalmente este fenómeno; pela sua própria finalidade, que é a inteligência imediata e sem ambiguidade de um pequeno número de signos, o código da estrada não pode tolerar nenhuma neutralização.” (Barthes, 1964/1989, p. 71)

Na Arte, tal como no sistema de Moda, podem ser admitidas numerosas neutralizações pois “há neutralização quando dois significantes se estabelecem sob a sanção de um só significado ou reciprocamente” (Barthes, 1964/1989, p. 72). Sobre este ponto importa conceber então o campo de dispersão e a margem de segurança, onde

“o campo de dispersão é constituído pelas variedades de execução de uma unidade (de um fonema por exemplo) enquanto essas variedades não implicarem uma mudança de sentido (isto é, não passarem à categoria de variações pertinentes); as “bordas” do campo de dispersão são as margens de segurança” (Barthes, 1964/1989, p. 72)

O campo de dispersão pode ser composto por variantes *combinatórias*, *individuais* ou *facultativas*, onde se considera que as variantes são “forçadas” – “É provável que em semiologia, onde os estudos sobre conotação têm um lugar muito importante, as variantes não pertinentes se transformem numa noção central” (Barthes, 1964/1989, p. 72), e

“De um modo muito geral, a neutralização representa uma espécie de pressão do sintagma sobre o sistema e sabemos que o sintagma, próximo da fala, é dentro de certa medida um factor de “defecção” do sentido; os sistemas mais fortes (como o código da estrada) têm sintagmas pobres; os grandes complexos sintagmáticos (como a imagem) tendem a ambigüizar o sentido.” (Barthes, 1964/1989, p. 73)

Os fenómenos criativos são principalmente uma transgressão quando os paradigmas se desdobram em sintagma, pois sintagma e sistema são corrompidos (Barthes, 1964/1989, p. 73).

“toda a retórica é indubitavelmente o domínio destas transgressões criativas; se nos lembrarmos da distinção de Jakobson, percebemos que qualquer série metafórica é um paradigma sintagmatizado e qualquer metonímia um sintagma congelado e absorvido num sistema; na metáfora, a selecção torna-se contiguidade e, na metonímia, a contiguidade torna-se campo de selecção. Portanto, segundo parece, é sempre nas fronteiras dos dois planos que se joga a criação.” (Barthes, 1964/1989, p. 74)

Para além disso, “o conceito de grau zero tem uma grande riqueza de aplicação; em semântica, onde encontramos *signos-zeros* (“fala-se de ‘signo-zero’ no caso em que a ausência explícita de um significante funciona ela própria como um significante”)³²”. Como refere Martinet,³³ “A economia linguística afirma que há uma relação constante entre a quantidade de informação a transmitir e a energia (o tempo) necessária para essa transmissão” (Barthes, 1964/1989, pp. 65-66). Dessa forma, uma legenda, a exemplo, representa o reforço do descontínuo da parte do Sistema ao Sintagma.

Se uma investigação semiológica tem como objetivo reconstruir o sistema de significação, a reedificação é realizada através de uma estrutura que tem um princípio limitativo, ou princípio da pertinência – “decidimos descrever os factos de um só ponto de vista e por conseguinte reter na massa heterogénea desses factos apenas os traços que interessam sob esse ponto de vista” (Barthes, 1964/1989, p. 80).

A pertinência recai então sobre a significação dos objetos analisados – o seu sentido, que determina uma situação de *imanência* para com a analista. Assim, é necessário determinar e limitar o *corpus* (Barthes, 1964/1989, pp. 80-81) onde os trabalhos são substâncias misturadas – imagem, música, fala, entre outros elementos –, ou seja, são *corpus* heterogéneos.

³² H. FREI, *Cahiers Fernand de Saussure*, XI, p. 35. NA.

³³ A. Martinet, *Travaux de l'Institut de linguistique*, I, p. 11. NA.

“Estas escolhas iniciais são puramente operatórias e são forçosamente arbitrarias em parte: não podemos avaliar com antecedência o ritmo de mudança dos sistemas, visto que o objectivo talvez essencial da investigação semiológica (isto é, o que será descoberto em último lugar) é precisamente descobrir o tempo próprio dos sistemas, a história das formas.” (Barthes, 1964/1989, p. 83)

Anterior à obra *Elementos de Semiologia* (1964), Barthes apresentava a noção de significação e conotação em *Mitologias* (1957), onde, a conotação, representa não só a obra da artista, mas também o que ela quer dizer, através de um “sentido segundo”. O conceito de obra de arte é uma formulação sociológica que compreende uma utilização de conhecimentos intelectuais – investigação artística – que se medeia entre os Signos coletivos e apreendidos de uma sociedade e o estilo da artista, sistema individual. Assim, o trabalho desenvolvido pelas alunas encontra-se afastado dessa busca pela essência, onde o estilo ocupa, sem coincidir, esse lugar.

1.3.2. Denotação e Conotação no “Microclima” da Semiologia

No meio do caos que me enluta o pensamento, radia a luz, e como Pitágoras, compondo a sua harmonia das esferas, entrego-me ao idealismo vago e indefinido, e encontro um mito só meu. Venço o primeiro escolho, contrapondo-lhe a rara energia, o varonil esforço da minha ardente imaginação e vontade.

Ana Luz Plácido

(Plácido, 1863/2023, p. 74)

A ‘distanciação’, uma das questões semiológicas, determina uma distância entre Significado e Significante e, conseqüentemente, a sua Arbitrariedade, onde se procura significar mais o real e não expressar o mesmo (Barthes, 1964/1989).³⁴ A exemplo, a distanciação possui o seu auge referencial na obra de Fernando Pessoa através dos heterónimos, conduzindo as alunas ao afastamento de uma identidade para uma pluralidade (*cf.* 3.1.). Ou seja, de uma ideologia ‘viajamos’ para a semiologia e posteriormente para a produção artística – onde

³⁴ *Les tâches de la critique brechtienne*, in *Essais Critiques*, p. 87, XXII. NA.

encontramos o Mito. Viagem onde as referências artísticas não se encontram de forma linear. Abordar o Mito como linguagem determina que

“linguagem (...) não é apenas a língua (objeto da linguística) mas toda e qualquer “representação” verbal ou visual (desde o discurso oral e escrito até à fotografia, ao cinema, à publicidade, ao desporto, aos espectáculos, às simples coisas) que constitua um sistema de signos, objeto de uma ciência em gestação, na qual Saussure englobava a própria linguística: a Semiologia.” (Seabra, 1988, pp.-XXIII-XXIV)³⁵

Por outro lado, e como refere Seabra no Prefácio de *Mitologias*, “Barthes concebe a Semiologia como sendo “chamada a absorver-se numa *translinguística*, de que a matéria será ora o mito, a narração, o artigo de imprensa, ora os objectos da nossa civilização, na medida em que são falados”³⁶” (Seabra, 1988, p. XXIV).³⁷ Assim,

“Mitologicamente, a língua é no entanto uma simples linguagem-objecto entre outras, sendo a linguagem mítica uma metalinguagem, um “sistema semiológico segundo”: o que no primeiro sistema era signo (unidade associativa de um significante e de um significado) torna-se no segundo mero significante, acolhendo um novo significando, especificamente mitológico.” (Seabra, 1988, p. XXIV)³⁸

Sendo a semiologia uma semioclastia [signo + partir], o trabalho da mitóloga é por si só ambíguo pois solicita a ideologia e a poesia. Esta dicotomia revela uma necessidade de ideologizar – permeável à história – ou poetizar – onde se supõem o real “finalmente” impenetrável e irreduzível. Por outras palavras, “a *ideologia* seria em suma a *forma* dos significados de conotação, enquanto a *retórica* seria a forma dos conotadores”, ou seja, ideologia seria Significado e retórica Significante (Barthes, 1964/1989, p. 166). Uma clareza no Signo que permite um reconhecimento claro e que gera um triunfo perante qualquer pessoa que visualize a obra.

No plano da expressão, a criação artística é – como – escrever, e

“escrever é abalar o sentido do mundo, dispor nele uma interrogação indirecta, à qual o escritor, por um último suspense, se abstém de responder. A resposta é cada um de

³⁵ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. Pp. XXIII-XXIV.

³⁶ Entrevista a *Tel Quel*, 47, p. 81. NA.

³⁷ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXIV.

³⁸ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXIV.

nós que a dá, pondo nela a sua história, a sua linguagem, a sua liberdade.” (Sur Racine,³⁹ *apud* Barthes, 1957/1988, p. XXVII).

Tal como na escrita de Barthes (Seabra, 1988, p. XXIX),⁴⁰ analisar as obras de arte como metáforas comporta qualificações vagas e múltiplas entre o objeto e a metáfora, determinando que a pluralidade significativa determina um perigo para a pluralidade de leituras.

A professora deve ser então dotada de habilidades e imaginações intelectuais que lhe permitam ensinar o ‘vasto conhecimento universal’, examinando a sua prestidigitação ideológica onde se procura um equilíbrio dialético, e se ‘ilumina’ a aluna ao longo do seu processo de aprendizagem. Também a professora deve ser uma fabricante de sentidos, a exemplo, através da partilha constante de referências, e determinar que sejam os mesmos os criadores desse sentido – mesmo que mitologicamente tal não suceda.

As referências apresentadas desenvolvem dessa forma um antagonismo com o ato de criar. Ou seja, e como determina Barthes, a artista domada por um código possui apenas a possibilidade de combinar e variar esse código, numa constelação de figuras que a determinam como combinadora, em oposição a criadora (Seabra, 1988, p. XXX).⁴¹ Apenas posteriormente se determina a obra combinada e a obra recebida. Desta forma já não são os sistemas – como o sadismo, misticismo e utopia – que se tornam definidores, mas sim as qualidades intelectuais que lhes permite formular uma obra nova, onde o Significante se dissemina – desfazendo-se do sentido (Seabra, 1988, p. XXXVIII).⁴² É essa disseminação que nos permite realizar uma análise, através de apropriações, retomando também as oposições saussurianas, entre Língua/Fala, Significante/Significado, Sincronia/Diacronia (*cf.* 1.3.2.). Porém, interligado com o “conceito hjelmsleviano de conotação e à teoria de Roman Jakobson sobre os dois planos (paradigmático e sintagmático)” (Seabra, 1988, p. XXXII),⁴³ a obra em si não pode ser avaliada nem de forma científica nem ideológica. Tal como afirma Barthes, a ciência não avalia e a ideologia representa – não possui valor de produção (Seabra, 1988, p. XXXV).⁴⁴

³⁹ Paris, 1963, p. 11. NA.

⁴⁰ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXIX.

⁴¹ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXX.

⁴² Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXXVIII.

⁴³ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXXVII.

⁴⁴ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXXV.

A utilização de um sistema denotativo e conotativo na obra permite a existência de um jogo onde, em última instância, a sua interpretação determina o denominado em conotado, permitindo um misticismo que nos faz regressar às origens e nos transportam para lugares primitivos e simples. Assim, “O signo é uma fractura que não se abre nunca senão sobre o rosto de um outro signo”, “frase que poderia servir de epígrafe a toda a sua obra de semiólogo” (Seabra, 1988, p. XXXVII).⁴⁵

Dessa forma, importa questionar “O que é um mito, hoje?”. Como prossegue Barthes, “Vou dar, desde já, uma resposta prévia muito simples, que está perfeitamente de acordo como a etimologia: *o mito é uma fala.*” Sendo que, em nota de rodapé, Barthes acrescenta: “Objectar-me-ão mil outros sentidos da palavra *mito*. Mas eu procurei definir coisas, não palavras.” (Barthes, 1957/1988, p. 181).

Ou seja, “o mito é um sistema de comunicação, uma mensagem” que adquire uma forma que não lhe permite obter o modo de objeto, conceito ou ideia (Barthes, 1957/1988, p. 181). O mito é compreendido como limitado ao nível formal, mas não substancial, encorajando então o ‘infinito das possibilidades’. Balizado pela histórica, que o limita, determina e lhe retira a eternidade, precisa-se como mensagem, que

“pode perfeitamente não ser oral; pode ser formada de escritas ou de representações: o discurso escrito, mas também a fotografia, o cinema, a reportagem, o desporto, os espectáculos, a publicidade, tudo isso é susceptível de servir de suporte à fala mítica.” (Barthes, 1957/1988, p. 182)

Sendo que arbitrariamente o objeto e matéria podem dotar-se de significação, as imagens determinam diferentes formas de leitura, sendo que o Mito não se desenvolve pela teoria representativa mas sobre uma relação direta entre a imagem e a significação, baseada numa consciência significativa. A matéria já se encontra trabalhada e tem como objetivo uma comunicação apropriada. Se significa algo, significativa, é uma linguagem, discurso ou fala – Mito (Barthes, 1957/1988, p. 182).

Assim, a semiologia é uma fração dos Signos de Saussure e determina-se de uma ciência geral, não sendo a língua e tendo como *status* uma ciência dos valores – que procura definir e explorar um facto “como algo que *vale por*” – e uma ciência das formas – “dado que estuda as significações independentemente do seu conteúdo.” (Barthes, 1957/1988, p. 183).

⁴⁵ Seabra, A. F. (1972), *Prefácio*. Paris: Edições 70 in Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. P. XXXVII.

Como ciência formal, possui necessidades e limites. É necessária e limitada, pois, como ciência, tem a pretensão de transformar a vida – para tal é necessário falar dela – e imprescindível – mas insuficiente –, respetivamente (Barthes, 1957/1988, pp. 183-184).

A Mitologia “faz simultaneamente parte da semiologia como ciência formal e da ideologia como ciência histórica: ela estuda *ideias-em-forma*.” (Barthes, 1957/1988, p. 184). As formas circunscrevem a semiologia pois determinam que apenas incida sobre uma linguagem, encontrando unidade através da leitura ou decifração (Barthes, 1957/1988, p. 185).

A semiologia estuda uma ligação entre Significado e Significante, através da equivalência – repare-se que objetos de ordem diferente não permitem uma relação de igualdade. Desenvolvendo assim uma aprendizagem tripartida onde se acrescenta a correlação entre Significante e Significado – Significante, Significado e Signo – destituindo uma tese simplista que determina “significante *exprime* o significado” (Barthes, 1957/1988, p. 184).

A particularidade do Mito é que ele transforma um Signo em Significante através de um “*sistema semiológico segundo*”, reduzindo o Signo – originalmente imagem acústica + conceito – a linguagem: generalizando-o, transformando-o e tornando-o em Significante. Assim, desenvolve uma edificação, um sistema, em que “Tudo se passa como se o mito deslocasse de um grau o sistema formal das primeiras significações.” (Barthes, 1957/1988, p. 186), não os apresentando separadamente (Barthes, 1957/1988, p. 187).

Língua	1. Significante	2. Significado	
	3. Signo I. SIGNIFICANTE		II. SIGNIFICADO
MITO	III. SIGNO		

Esquema 14 – Metáfora da deslocação do Signo (Barthes, 1957/1988, p. 186).

É possível determinar no Mito a *linguagem-objecto* e a *meta-linguagem*: referente a uma apropriação que determina e constrói o sistema (*cf.* Esquema 14 – ‘Língua’) e a nova língua

(cf. Esquema 14 – ‘MITO’). A semiologia analisa como o Signo global (cf. Esquema 14 – ‘III.SIGNO’) se presta ao Mito. Repare-se também que no documento que se apresenta não se pressupõe uma posição de semiólogo, mas sendo a base do RPES a Arbitrariedade e a Mitologia importa também refletir sobre a composição da *linguagem-objecto* – porque faz parte do processo de investigação da aluna conhecer as particularidades do Signo e, posteriormente, como esse Signo global ou termo total se presta ao Mito (Barthes, 1957/1988, p. 186).

A duplicação das palavras no sistema mítico obriga assim a uma clareza sobre os termos utilizados de forma a não criar ambiguidades. O Significante denomina-se como sentido e forma, plano da língua e plano do Mito, respetivamente; Significado designa-se como conceito; Signo, no plano do Mito – e devido à “dupla função: designa e notifica, faz compreender e impõe” (Barthes, 1957/1988, p. 188) – apresenta-se como Significação (cf. Esquema 15).

Língua	1. Sentido	2. Significado	
	3. Signo I. FORMA		II. CONCEITO
MITO	III. SIGNIFICAÇÃO		

Esquema 15 – Representação esquemática terminológica, com base na proposta de Barthes, ao sistema mítico (Barthes, 1988, p. 188) (Elaboração própria).

Com base no esquema mítico, importa determinar que a forma se apresenta não só como Significante do Mito, mas também do Signo – sentido. A base constitutiva do sentido encontra-se de forma autónoma e completa, “postula um saber, um passado, uma memória, uma ordem comparativa de factos, de ideias, de decisões (...) um sistema de valores: uma história, uma geografia, uma moral, uma zoologia, uma literatura.” (Barthes, 1957/1988, pp. 188-189). Porém, perde a sua liberdade por ser apreendida pelo Mito. Nesta fase, adquire então o papel de forma, que para adquirir o conceito precisa de afastar o sentido.

Esse afastamento é feito através não da supressão do sentido mas do empobrecimento e de determinação de uma disposição de poder, “julga-se que o sentido vai morrer, mas é uma morte suspensa: o sentido perde o seu valor, mas conserva a vida, de que a forma do mito vai nutrir-se.” Esta submissão permite uma alternância rápida entre convocar ou afastar, enraizar ou ocultar, um “jogo de esconde-esconde” (Barthes, 1957/1988, p. 189), determinante para a definição do Mito.

Não sendo a forma símbolo, mas com uma presença “submetida, afastada, como se fosse tornada transparente, retraindo-se um pouco, fazendo-se cúmplice de um conceito que se lhe apresenta já armado (...) : ela é *emprestada*.” Contrariamente à abstração da forma, o conceito, absorvendo a história e com o restabelecimento “de causas e efeitos, de motivações e intenções”, planta no Mito algo novo. Apresentando-se como determinado – histórico e intencional. Assim, o conceito leva ao Mito (Barthes, 1957/1988, p. 189).

O enfraquecimento do sentido perante a forma permite que melhor se receba o conceito – que “é menos o real do que um certo conhecimento do real” (Barthes, 1957/1988, p. 189) – e que o conceito determine a tendência, ou seja, a intenção da conduta.

O saber do conceito caracterizado por ser confuso, com associações moles e ilimitado, “é uma condensação informe, instável, nebulosa, cuja unidade e coerência estão ligadas sobretudo à função.” Porém, se na língua “um significado por ter vários significantes”, no caso do conceito “ele tem à sua disposição uma massa ilimitada de significantes”. Assim, “*quantitativamente*, o conceito é bem mais pobre do que o significante, nada mais fazendo, muitas vezes, do que re-presentar-se.” (Barthes, 1957/1988, p. 190).

Numa relação entre forma e conceito existe uma proporção inversa – se a forma adquire uma pobreza qualitativa, o conceito adquire uma riqueza que se abre “a toda a História; e à abundância quantitativa das formas corresponde um pequeno número de conceitos.” (Barthes, 1957/1988, p. 190). Assim, no Mito, o conceito desdobra-se, apresentando-se até num formato invertido, ou seja, “não há nenhuma fixidez nos conceitos míticos: eles podem formar-se, alterar-se, desfazer-se, desaparecer completamente.” (Barthes, 1957/1988, p. 191). Importa aqui reiterar a importância da repetição do conceito, pois permite à mitóloga “decifrar o mito: é a insistência de uma conduta que revela a sua intenção.” (Barthes, 1957/1988, p. 190).

Para além disso, e sendo o Mito constituído por conceito e forma, para o decifrar é necessário “designar conceitos”. Contudo, os conceitos são históricos e, por essa mesma razão, “a história pode suprimi-los muito facilmente”. ‘Obriga-se’ a mitóloga a uma adaptação na terminologia com o uso da ‘*sinidade*’ – usufruir do neologismo perante conceitos que não são

históricos. Inevitável, a ‘*sinidade*’, determina o uso “de conceitos efémeros, ligados a contingências limitadas” (Barthes, 1957/1988, p. 191).

Significação, ou Mito, resulta então de uma associação entre conceito e forma, único termo visível, com modos de correlação, porque o Mito não esconde, mas deforma, encontrando-se manifestados. Sendo que o Mito oral é linear, o Mito visual é multidimensional (Barthes, 1957/1988, p. 191). A forma utiliza uma ordem espacial, o conceito uma ordem global, nebulosa, aproveitando a memória – que desenvolve uma união por relações associativas (Barthes, 1957/1988, p. 192). A deformação permite a ligação entre o conceito e o sentido, ou seja, o conceito aliena o sentido – porque deformação não é abolição, o conceito necessita que o sentido continue presente: não como história, mas como gesto (Barthes, 1957/1988, pp. 192-193).

O conceito concentra uma alternância, em que “uma consciência puramente significante é uma consciência puramente imaginante”, servindo-se da ambiguidade, “ao mesmo tempo intelectual e imaginário, arbitrário e natural”. Esta reprodução e duplicidade ubíqua aproxima-se da física do álbi e determina os caracteres da significação (Barthes, 1957/1988, p. 193).

Se o Mito é uma fala e define-se pela sua intenção, a ‘intenção’ é estereotipada, purificada, eternizada. Este facto provoca que a significação se apresente paralelamente como notificação e como constatação. O carácter de interpelação, imperativo, do Mito faz com que se dirija ao ‘Eu’, onde o conceito procura e obriga a um reconhecimento do que foi motivado, em confiança e cumplicidade, feito magicamente para o ‘Eu’, quase sem história (Barthes, 1957/1988, pp. 194-195).

Paralelamente, o Mito rouba e restitui, sendo a restituição elencada a outro, novo, lugar. Relativamente à motivação, “a significação mítica, essa, nunca é completamente arbitrária, é sempre em parte motivada, contém fatalmente uma parcela de analogia” (Barthes, 1957/1988, p. 195) que funciona como concordância do atributo. A “Motivação é imprescindível à própria duplicidade do mito” e “é fatal”, pois joga com a analogia do sentido e da forma. Mesmo quando parece ausente, é possível objetivar, desencadeado uma motivação e restabelecendo, assim, o Mito. Repare-se que o Mito não é natural pois reflete as analogias fornecidas, a forma pela história, onde semelhanças entre sentido e conceito são parciais e onde a forma só retém algumas. Por essa razão, o Mito ‘prefere imagens pobres incompletas’ (Barthes, 1957/1988, p. 196).

“O mito é um sistema ideológico puro, em que as formas são ainda motivadas pelo conceito que representam, sem contudo, mesmo de longe, recobrirem a sua totalidade representativa.” Considerando que “A reserva de significantes míticos é inesgotável”, importa determinar que “a usura de um mito se reconhece pelo arbitrário da sua significação”. Segundo Barthes, existem três formas de ler/receber o Mito, dependendo do seu Significante⁴⁶ (Barthes, 1957/1988, p. 197):

- Produtora de mitos: procura-se uma forma que preencha o conceito, sem ambiguidade, conceito preenche a forma. Posição que ostenta a intenção do Mito. Cínica. Analítica. (Barthes, 1957/1988, pp. 197-198).
- Mitóloga: determina-se a deformação, ou seja, a distinção entre sentido e forma, entendimento que destrói o Mito, porque nos capacitamos da sua imposição. Posição que desmascara o Mito. Desmistifica. Analítica. (Barthes, 1957/1988, pp. 197-198).
- Leitora do Mito: atenta-se ao Mito, ou seja, à sua significação ambígua, não distinguindo sentido e forma. Posição que consome o Mito. Vivencial – real ou irreal. Dinâmica. Passagem da semiologia à ideologia. (Barthes, 1957/1988, p. 198).

Importa reforçar que nos dois primeiros casos existe uma destruição do Mito e, no último, uma vivência do mesmo. Relativamente à leitora do Mito, importa compreender que a obscuridade e a clareza podem determinar a eficácia ou a ineficácia intencional do Mito, respetivamente. Porém, a ambiguidade deve-se à deformação, convocando uma inflexão – o Mito nem esconde nem ostenta. No caso de se tornar obscuro ou claro, devido a uma traição linguística que apaga ou desmascara o conceito, o Mito patenteia ou liquida o conceito através da *naturalização* – “Estamos, aqui, no cerne do princípio mesmo do mito: ele transforma a história em natureza.” Permitindo uma leitura como causa, não como razão (Barthes, 1957/1988, p. 198) – “para o leitor de mitos, (...) tudo se passa como se a imagem provocasse

⁴⁶ Sendo o Significante sentido e forma, a leitura será interpretada no caso de receber uma, outra ou ambas. As opções ou constrangimentos dessa leitura não fazem parte da semiologia, mas da “situação concreta do sujeito” (Barthes, 1957/1988, p. 197).

naturalmente o conceito, como se o significante *fundasse* o significado: (...) o mito é uma fala *excessivamente* justificada.” (Barthes, 1957/1988, p. 199).

Sendo o Mito imperfectível e indiscutível, a naturalização permite um entendimento como natural no primeiro sistema, língua, e como artificial no segundo, mítico. Essa artificialidade é introduzida como ‘inocente’ através de uma naturalização. Mas, como referido anteriormente, não de forma oculta, para poder ser eficaz (Barthes, 1957/1988, pp. 199-200).

“De facto, o que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é que não vê nele um sistema semiológico, mas um sistema indutivo: onde não há mais do que uma equivalência, ele vê uma espécie de processo causal: o significante e o significado têm, a seus olhos, relações naturais. Pode exprimir-se esta confusão de outro modo: todo o sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito toma a significação por um sistema de factos: o mito é lido como um sistema factual, quando não é senão um sistema semiológico.” (Barthes, 1957/1988, p. 200)

Mito “é transformar um sentido em forma” (Barthes, 1957/1988, p. 200) onde a linguagem é roubada, onde os sentidos são naturalizados invés de serem apresentados como exemplos ou símbolos. Para tal impera que não se usem no indicativo, *grau zero*. Preferencialmente a expressão requer o uso do conjuntivo e imperativo de forma que seja possível ser deformado pelo conceito atribuído. As relações acontecem porque o conceito é sempre vago e pressupõem e permitem múltiplas interpretações perante o sentido, permitindo assim limitações para uma plenitude de sentido.

A significação apresenta-se como parasita que origina uma relação proporcional entre a dimensão do Mito e a proporcionalidade de interpretação. desencadeando posturas paradoxais, é possível afirmar que quanto maior for a impossibilidade de interpretação, maior “a sua prostituição final” (Barthes, 1957/1988, p. 201), onde “o mito pode sempre, em última instância, significar a resistência que se lhe opõe.” (Barthes, 1957/1988, p. 203).

Mesmo na posição essencialista da poesia contemporânea (*cf.* 1.2.1.), que procura ocupar uma posição inversa ao Mito, “o mito é um sistema semiológico que pretende superar-se em sistema factual; a poesia é um sistema semiológico que pretende contrair-se em sistema essencial”. Assim, a poesia contemporânea transforma-se numa hospedeira ideal: o essencialismo, com base numa desordem dos Signos, leva a um significante vazio “que servirá para *significar* a poesia.” Num paralelismo poético, a poesia clássica usava o Mito consentido pois permitia “uma absorção *elegante* de uma forma numa outra”, entendendo-se ‘elegância’ por “a melhor economia possível dos meios” (Barthes, 1957/1988, p. 202).

Como referido anteriormente (cf. 1.2.1.), “o equilíbrio de um sistema semiológico depende da arbitrariedade dos seus signos” (Barthes, 1957/1988, p. 202) e

“o mito é, (...), uma linguagem que não quer morrer: ele arranca aos sentidos de que se alimenta uma sobrevivência insidiosa, degradada, provoca neles uma suspensão da pena artificial, na qual se instala à vontade, fazendo deles “cadáveres adiados” que falam.” (Barthes, 1957/1988, p. 201)

Para a desparasitação do Mito deve ser administrada a mitificação ao próprio Mito, ou seja, a produção de um Mito artificial que permite que o Mito seja reconstituído e se transforme numa verdadeira Mitologia (Barthes, 1957/1988, p. 203). Não sendo propósito de investigação do RPES, importa transcrever que, neste caso, estamos perante uma terceira cadeia semiológica (cf. Esquema 16) onde a significação passa a ser a forma do segundo Mito ou Mito em segundo grau (Barthes, 1957/1988, p. 204).

Língua	1. Sentido	2. Significado	
MITO 1º	3. Signo I. FORMA		II. CONCEITO
MITO 2º	III. SIGNIFICAÇÃO		IV. CONCEITO
	V. MITOLOGIA		

Esquema 16 – Produção/metáfora de um mito artificial – mitificar o próprio mito –, com base na proposta de Barthes, através de uma terceira cadeia semiológica (Barthes, 1957/1988, pp. 203-204) (Elaboração própria).

O Mito oferece nas cadeias semiológicas uma harmonização onde atos e atividades comuns se transformam em essências, eliminando o processo de fabrico do mesmo e a sua qualidade histórica (Barthes, 1957/1988, pp. 209-210): “A função do mito é a de evacuar o real: ele é literalmente um escorrer incessante, uma hemorragia, ou, se se preferir, uma evaporação,

em resumo, uma ausência sensível.” Esta ausência, ou economia, permite ver o mundo com simplicidade, sem contradições e sem profundidade – “funda uma claridade feliz: as coisas têm a aparência de significar por si sós.” (Barthes, 1957/1988, p. 210). Estamos perante uma relação de uso, não de verdade, onde “a meta-linguagem constitui, para o mito, uma espécie de reserva.” (Barthes, 1957/1988, p. 211).

Como refere Barthes, a utilização do Mito, e de acordo com a sua função, permite, não a negação, mas, o falar sobre, purificando, inocentando e oferecendo uma clareza para a constatação. O Mito não explica e quando se constata sem explicação estamos perante o sentimento de óbvio – que não é mais do que o Mito a naturalizar algo. Assim, “*o mito é uma palavra despolitizada*” (cf. 3.3.2.), em que se entende política “como conjunto de relações humanas na sua estrutura real, social, no seu poder de fabricação do mundo” (Barthes, 1957/1988, p. 210).

Por essa razão, a análise de carga política e do vazio mítico deve incidir sobre o objeto, mais concretamente sobre o que foi roubado – o Significante/forma – e da linguagem-objeto – o sentido –, não da significação (Barthes, 1957/1988, p. 211). Sendo sempre possível encontrar “um rasto político” (Barthes, 1957/1988, p. 210), o Mito, como meta-linguagem, atua sobre algo já despolitizado, “sobre objectos que já receberam a mediação de uma primeira linguagem”, tendo como propósito “*cantar as coisas*” (Barthes, 1957/1988, p. 211). A facilidade com que ‘declama’ dependerá do objeto, “*imagem-à-disposição*” (Barthes, 1957/1988, p. 212), em que atua, desenvolvendo assim Mitos fortes, politicamente próximos e imediatos, e Mitos fracos, politicamente afastados, “desbotada”.⁴⁷

Por fim, os Mitos possuem “graus de realização ou de expansão”, sendo que, tal como os “microclimas”, “certos mitos amadurecem melhor em certas zonas sociais”. São então os “microclimas” que determinam a história e a geografia comportada no Mito (Barthes, 1957/1988, p. 215) sendo que, se o destinatário considera o “mito politicamente insignificante, é muito simplesmente porque ele não é feito para nós.” (Barthes, 1957/1988, p. 212).

⁴⁷ As opções apresentadas como exemplos por Barthes para Mitos fortes e Mitos fracos são “árvore” e “sudanês”, respetivamente. Cf. Barthes, 1957/1988, p. 211.

Capítulo 2 – Interpretação e Comunicação

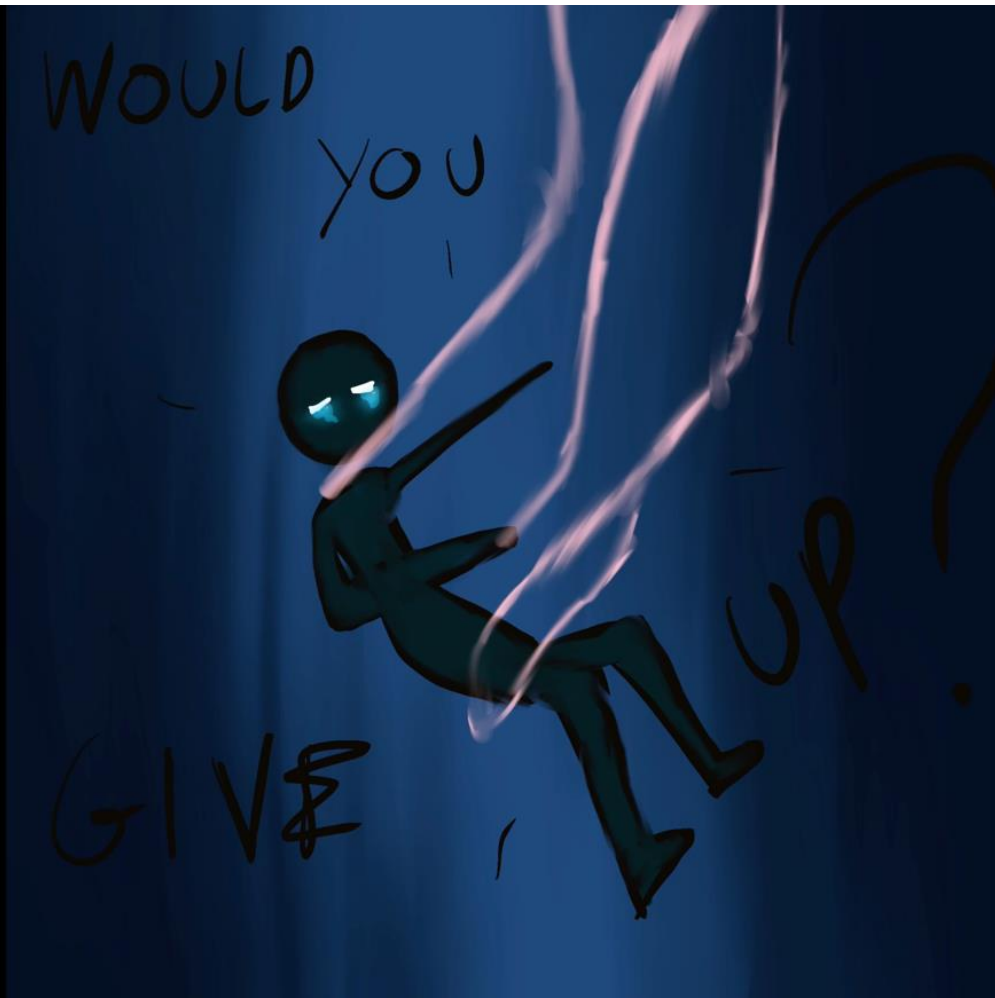
O bastante porém para fermento da minha fantasia.

Ana de Castro Osório

(Osório, 1898/2023, p. 30)

Figura 5 – *Mr. Cotton Candy*

Nota – *Frame* (1'33'') do trabalho realizado pela aluna EDVPM. Tema: Sonho e Realidade.



2.1. Ensino

2.1.1. Artes Visuais

Deu-lhe luz e – o que ele considerava mais precioso – deu-lhe sombra.

Edward Morgan Forster

(Forster, 1908/2002, p. 95)

A conceptualização de Signo e de Mito no Ensino de Artes Visuais numa perspetiva de relação de contingência que exige flexibilidade – *versus* rigidez – e mutabilidade – *versus* imutabilidade – pode ser demonstrada através de uma análise na forma de ensinar perante fenómenos culturais distintos, ‘inter-ensino’, e semelhantes, ‘intra-ensino’, que, perante uma postura de unidade da aluna, se pode desenvolver como arbitrária e mitológica.

Numa atitude redutora, no Ensino de Artes Visuais, o inter-ensino pode ser verificado através da existência em sala de aula de culturas diferentes e divergentes que podem abarcar e contrapor lugares distintos. A localização da escola, a exemplo, Europa *versus* fora da Europa ou na mesma cidade, mas central *versus* periférica, é determinante no desenvolvimento programático da aluna e na forma como concebe e procura a identidade individual e coletiva. Assim, a linha ténue entre inter-ensino e intra-ensino pode ser enaltecida quando um conceito possui entendimentos e visões divergentes dependendo da destinatária e da sua relação social, atriz ou espectadora, com o mesmo. Um desafio artístico iniciado com o mesmo Significante determina então Significados iguais, divergentes, próximos, entre outros (*cf.* 3.).

O intra-ensino permite perceber que, para a aluna, aprender um Signo invoca compreender os valores que o mesmo comporta. Esse entendimento é feito principalmente através do estabelecimento de relações e percursos.⁴⁸ Sobre o Signo determina-se e clarifica-se

⁴⁸ Um pequeno exemplo de clarificação de relações e percursos é aquando do início do presente RPES se estabelecem as diferenças entre Signo pela literatura anglo-saxónica e Signo pela literatura francófona.

o que é visível do que é invisível e os seus valores. Esses valores, derivados de algo arbitrário – o Signo – devem ser considerados como relativos. Por outras palavras, o valor de uma dicotomia entre bom e mau, a exemplo, apenas existe através de uma dotação de autossuficiência e de leis próprias do sistema coerente onde se enquadra.

Se analisarmos a Arte como sistema de Signos – parafraseando Saussure⁴⁹ – podemos determinar que no Ensino de Artes Visuais importa perceber o sistema que integra os valores – transversal às alunas – e posteriormente a forma como cada aluna usa esse sistema de forma individual. Para além disso, importa compreender que não existe um número de Signos necessários para conceber o trabalho final, ou seja, em cada aluna o número de Signos é independente. Isto determina que a transmissão da ideia ‘A’ pode ser feita com o uso plural de vários Signos ou apenas pelo uso singular de um Signo (Saussure, 1916/1992, p. 132).

Dentro do sistema, a aluna determina, sob orientação da professora, o número de Signos necessários para a mensagem que deseja transmitir. Estas aperceções vão influenciar o processo criativo da aluna e, conseqüentemente, o resultado final – a obra. Tal como na língua, também em Arte – através do vulgarmente conhecido como ‘processo’ – para determinar o domínio e as conseqüências da Arbitrariedade, é necessário um estudo que envolve várias tentativas (Saussure, 1916/1992, p. 125). Quando a aluna apresenta um Signo como resposta ao seu trabalho enquadra-se num sistema social ao qual a aluna pertence, ou seja, “com efeito, qualquer meio de expressão recebido numa sociedade assenta, em princípio, num hábito coletivo ou, o que resulta no mesmo, numa convenção.” (Saussure, 1916/1992, p. 125).

De forma complementar, essa Arbitrariedade e evolução semântica visual são determinantes para a docência. Ou seja, o conhecimento da professora não pode ficar retido num Significado e Significante. O seu estudo deve entender e assimilar a evolução do Signo no tempo e conseqüentemente a sua representação – Cultura Visual. Paralelamente, e através da singularidade de cada aluna e do seu contexto cultural, deve conceber o Signo e as ferramentas a utilizar como processo de ensino. Assim, o ponto de partida é entender a estrutura da aluna na organização dos vários Signos e do Signo ao longo do tempo (*cf.* 1.2.2. e 2.3.2.).⁵⁰

‘Imaginando’ que a relação entre esses elementos é uma proposta arbitrária da aluna, é possível estabelecer relações com o que se pretende ensinar. Através da metodologia de projeto é exequível ‘conceder’ diferentes formas de a aluna encontrar e colocar valor no seu trabalho, dentro de um sistema educativo plural e generalista. Existindo várias escolhas e

⁴⁹ *Cf.* “A língua como sistema de signos” (Saussure, 1916/1992).

⁵⁰ No estudo da língua seria a consideração da diacronia e sincronia nos elementos da semiologia.

opções, que são estabelecidas durante a investigação individual e em grupo ao longo do processo, o resultado artístico da aluna, enquanto Signo, será sempre Arbitrário (*cf.* 2.3.2.). Também por essa razão, perante um único tema, existem resultados diferentes (*cf.* 3.2.).

Isto conduz-nos ao lugar-comum do “livre-arbítrio”, onde a criatividade da aluna, ao longo do processo, não é condicionada ou regulada por leis, mas dependente de um sistema regulado pelo critério pessoal ou vontade e meio onde se insere e onde o seu conhecimento é sempre capacitado através do conhecimento fornecido pela professora. Valendo sempre a decisão da aluna, a professora auxilia indecisões – como árbitra no desencadeamento do trabalho de forma categórica e decisiva. Consequentemente e em oposição, a aluna apresenta-se como recetiva e liberal. Podemos então constatar que a aluna desenvolve o seu trabalho não só de maneira Arbitrária, como referido anteriormente, como também de forma própria e particular, podendo resultar em mudanças do Signo.

A Arbitrariedade convoca uma atuação entre Significado e Significante em relação. Desse modo, para além do domínio sobre a Arte, as repercussões são infinitas – o que explica as diferenças na interpretação/criação. Importa aqui determinar que o “livre-arbítrio” da aluna não deve ser confundido com um Significante livre. Entenda-se que o Significante é imposto e responde a um sistema onde se insere para que seja compreendido pela massa social (Saussure, 1916/1992, p. 129).

O processo de escolha da aluna resulta do desenvolvimento do processo, onde Significado e Significante são construídos de forma paralela (Saussure, 1916/1992, p. 129). A professora funciona como ilusionista que concebe à aluna a ideia de ‘escolha livre’. Porém, a ‘escolha livre’ foi condicionada com base no que a aluna apresentou. A resposta da orientação revela questões e referências (*cf.* 2.3.2.) possíveis dentro de uma ‘biblioteca reminiscente’ repleta de Cultura Visual. Sendo o processo um método de pesquisa conceptual e procura simbólica, onde se encontram patentes vários avanços, recuos e relações, o “truque de ilusionismo” é, por si só, uma resposta indireta a longo prazo. Tal como na língua, o desenvolvimento da obra de arte não se deve basear num “contrato puro e simples”, sendo esse processo que o torna interessante (Saussure, 1916/1992, pp. 129-130).

Numa primeira instância podemos determinar que a utilização da Arbitrariedade no Ensino de Artes Visuais permite combater e questionar dicotomias como universal *versus* específico, objetivo *versus* subjetivo, neutro *versus* pessoal, racional *versus* emocional, imparcial *versus* parcial, factos *versus* opiniões, conhecimentos *versus* experiências (Derrida, 1981, p. 41). Para além disso, permite acompanhar as investigações atuais, sobre o modelo de

Figura 6 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente, *processo*

Nota – Exemplos do desenvolvimento dos trabalhos das alunas com a participação da comunidade educativa (aluna BCM e avó, pessoas amigas da aluna DJV e aluna LLDOS e pai).



escola e ensino, que determinam uma alteração de objetivos perante a comunidade participativa e o envolvimento ativo por parte da sociedade envolvente (*cf.* Figura 6).

Como tal, e seguindo as recomendações do Relatório da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, é necessário instruir a aluna da facilidade de ultrapassar algumas tensões entre o global e o local, universal e singular, tradição e modernidade, soluções a curto e longo prazo, a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação da Humanidade e o espiritual e material (Delors, 1996, pp. 14-15).

Um processo baseado numa reflexão arbitrária considera paralelamente a inexistência de muros e a edificação da interdisciplinaridade, assim como o acesso ao máximo de conhecimento, onde é estimulada uma educação que seleciona entre a diversidade. Para a interdisciplinaridade é então fulcral o entendimento do contexto (Morin, 2000), onde “combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola, faculta à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social.” (Delors, 1996, p. 22).

Para além disso, estabelece a possibilidade de se pensar os conteúdos lecionados a partir de elementos “onde se aprende pelo trabalho” – “produção de saber”, “onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender” – “intervir no mundo” e “onde se ganha gosto pela política” – “pensar o mundo” (Canário, 2008, p. 81). O ensino deve procurar construir-se como “uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors, 1996, p. 11).

Importa ter noção que, esta ‘ideia’, ainda considerada progressista, pode acarretar medo, desgaste, cansaço e emoções menos positivas sobre a professora e a turma. Seria falacioso acreditar que numa sala de aula onde a tecnologia e o novo brotam à distância de um clique, um olhar ou uma indicação oral, e perante a ‘geração mais tecnológica’, não se encontre a invalidação e renúncia (*cf.* 2.2.2.). Repare-se que “O impulso de experimentar práticas pedagógicas pode não ser bem recebida por alunos que frequentemente esperam que ensinemos da maneira com que eles estão acostumados.” (hooks, 1994/2022, p. 191).

Muitas vezes foi necessário voltar a ensinar que “A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (hooks, 1994/2022, p. 273), onde a

Arbitrariedade desencadeou uma aproximação e contribuição entre os conteúdos de cada ser em sala de aula para os conteúdos pedagógicos do ‘Ministério’. ‘Tudo, executado, a dançar’.⁵¹

2.1.2. Investigação-Ação⁵²

Os assírios não conheciam a compaixão.

Os incas não conheciam a roda.

Os egípcios não conheciam a alavanca.

Os viquingues não conheciam o parafuso.

Os romanos não conheciam a manivela, e não conheciam a ferradura – e, sobretudo, não conheciam o zero.

De onde é que vem esta nossa limitação fundamental?

Clara Pinto Correia

(Correia, 2000/2003, p. 13)

Após o artigo de Kurt Lewin, “Action Research and Minority Problems”, a metodologia Investigação-Ação ganha contornos mais definidos levando a que, posteriormente, e como refere Latorre (Latorre, 2003), várias autoras articulassem possibilidades para uma definição mais clara e inequívoca, como, a exemplo, Elliot, Com Kemmis, Lomax e Bartolomé.

A metodologia investigação-ação foi adotada em *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* pois, e como determina a sua característica global, permite englobar métodos quantitativos e qualitativos e resolver problemas concretos no contexto de sala de aula. Para além disso possui como problema a questão “Como mudar X?”, sendo o resultado esperado a “Inovação/Mudança” (Coutinho, 2011, p. 331). Ou seja, um dos princípios da metodologia determina a transformação da realidade que nos condiciona e alterar comportamentos ‘na turma’ (Elliot, 2003) e que, conseqüentemente, modificam condutas na sociedade – “o resultado da

⁵¹ Referência às palavras de O’Neal LaRon Clark: “Quando danço, minha alma é livre.” (Cf. hooks, 1994/2022, pp. 260-261).

⁵² Este texto foi adaptado de um trabalho apresentado na disciplina de Metodologias de Investigação em Educação, no MEAV, UL, 2022.

investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores.” (Simões, 1990, p. 43).

Através da descoberta constante em sala de aula, e articulando teoria com prática, os exercícios propostos à turma e a investigação sugerida adquirem um dinamismo que é emancipatório. Porém, e paradoxalmente, dependerá constantemente da rede social criada e de todos os intervenientes e participantes. Segundo Com Kemmis (Com Kemmis, 1988) consente uma constante crítica – elemento essencial na formação da aluna e professora –, sendo essa dinâmica, segundo Bartolomé (Bartolomé, 1986) uma dança constante entre investigação, ação e formação.

Para além disso, a melhoria desejada em ‘sala de aula’ pretende transfigurar uma linha cronológica temporal relativamente ao passado, presente e futuro. Uma constante investigação que permita atualizar e reescrever a História, alterar o presente – principalmente beneficiando a aprendizagem da aluna – e procurar uma melhoria social para a sociedade do futuro (*cf.* 2.1.1.). Essa transfiguração constante exige uma atenção redobrada pois é necessário que o investigador reveja, analise e avalie constantemente as técnicas utilizadas (Watts, 1985).

Tal como determina a metodologia Investigação-Ação, importará sempre compreender onde mudar, compreender para mudar, compreender e mudar. Após a mudança, ou ação, o caminho leva-nos a uma nova reflexão e consequentemente compreensão, inserindo-nos assim numa espiral e ciclo evolutivo e crítico constante, definido no triângulo de Lewin (Lewin, 1946), como: Investigação – Formação – Ação – Investigação.⁵³

Tendo em conta a descrição de vários autores sobre a metodologia investigação-ação, utilizar o Princípio da Arbitrariedade e da Mitologia do Signo em sala de aula permite retratar problemas sociais específicos, sendo por isso situacional (*cf.* 2.3.). Ao longo das várias fases de exposição do trabalho, realizam-se intervenções e mudanças sociais que se desenvolvem dentro e fora do local de ensino, onde todas participam (alunas, professoras estagiárias, professoras orientadoras, comunidade escolar, comunidade universitária, ...).⁵⁴ As intervenções são

⁵³ Segundo o triângulo de Lewin, o sinal de pontuação aqui utilizado – travessão – funciona como o símbolo gráfico seta, que aponta em ambas as direções, numa interdependência e influência constante.

⁵⁴ No projeto *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, a investigação-ação permitiu a permissividade de envolvimento do Governo da República Portuguesa, de ONGs, universidades e peritos, redes globais e movimentos sociais. Importa referir tendo em consideração que o Estado, com a tutela do Ministério da Educação, tem um papel fundamental através das estratégias e linhas de intervenção, na importância da comunidade e, nas Artes, em específico em contexto nacional artístico, onde se destaca o PNA (*cf.* 3.1.1.).

constantemente ‘avaliadas’⁵⁵ e a democracia permite-nos que todas as pessoas participantes se encontrem no mesmo ‘plano’, não criando poderes de submissão ou inferiorização (*cf.* 3.3.2.).

Sendo um modelo essencialmente qualitativo, importa também expor que é possível utilizar pontualmente técnicas quantitativas, porque a reflexão e avaliação permitem compreender que de forma ocasional seja fundamental pontilhar o sistema com uma intervenção adaptada – utilizando assim os métodos que nos permitem aproximar da realidade e traçar a possibilidade da mudança e do acesso ao conhecimento. Como pode ser observado nos exercícios sugeridos (*cf.* 3.1.), e seguindo as orientações de Bisquerra (Bisquerra, 1989), numa primeira fase interessa recolher dados na relação problema-aluna, sendo posteriormente apresentados os mesmos e debatidos. Para que exista uma mudança, na segunda fase, é também determinante e fundamental desenvolver um plano com os respetivos objetivos.

A constante avaliação e reflexão beneficia de uma melhor compreensão das fragilidades e dos benefícios perante o que é aplicado, permitindo alterar constantemente as intervenções em sala de aula. Para além disso, questionar preconceitos complementa-se com o que Latorre determina como fundamental na metodologia investigação-ação, questionando os valores e as práticas sociais, explicando-as, complementando-se com o perfil da aluna e que determina que a mesma desenvolva uma posição crítica.

Com uma intervenção em pequena escala – turma –, é possível também compreender detalhadamente os resultados que devem ser apresentados e sintetizados de forma que facilitem a reflexão. Para a sua composição é fundamental o cuidado, perspicácia e olhar treinado do observador – utilizando técnicas de observação (*cf.* Introdução); construir a sala de aula com base na democracia e a igualdade, permitindo o diálogo de ‘igual para igual’ – técnicas de conversação – (*cf.* 3.2.2.) e investigar, procurar e atualizar constantemente a documentação e as fontes de informação (*cf.* 3.2.).

Planear, atuar, observar e refletir são ideias e objetivos base num plano geral – permissivo a alterações – e específico – aula a aula –, através de uma prática reflexiva (Schön, 1983), em que

“A estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve

⁵⁵ Utilização da palavra avaliar como sinónimo de refletir.

ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho.” (Morin, 2000, p. 90)

Tal como indica bell hooks, “As estratégias pedagógicas podem determinar a medida com que todos os alunos aprendem a se envolver de modo mais pleno com ideias e questões que parecem não ter relação direta com sua experiência.” (hooks, 1994/2022, p. 117). Assim, a investigação-ação pode ser como ‘cravo’⁵⁶ na luta contra o isolamento e a propagação de privilégios excludentes numa ‘revolução’ contra os preconceitos e o desconhecido – onde todas as pessoas podem atuar.

“Vocês não têm de ser eu para lutarmos lado a lado. Eu não tenho de ser vocês para reconhecer que as nossas guerras são as mesmas. O que temos de fazer é comprometermo-nos com um futuro que possa incluir cada um de nós e trabalhar rumo a esse futuro com as forças particulares das nossas identidades individuais. Para o fazer, temos de nos permitir as nossas diferenças enquanto reconhecemos as nossas semelhanças.” (Lorde, 1984/2023, p. 233)

⁵⁶ Utilização propositada de ‘cravo’ ao invés de ‘arma’.

2.2. Conjunturas e Particularidades do Estudo

2.2.1. Contextualização⁵⁷

É curioso como, seduzidos pelas palavras, rotulamos e condenamos pessoas, destinos, ruas, mediante a pura e indolente força do hábito.

Arthur Schnitzler

(Schnitzler, 1926/2003, p. 81)

Razão e Emoção – Oxímoro Congruente foi desenvolvido no âmbito da disciplina PES, do MEAV, da UL, no ano letivo 2022/2023. O contexto, e caracterização (cf. 2.2.), do estudo e da amostra são expressos, do geral para o particular, em seis pontos: o estágio colaborativo, a professora cooperante, a escola, o curso, a disciplina e a turma.

No seguimento da colocação, com a colega de turma Leonor Rasteiro, na ESMAVC, para a realização da disciplina PES, foi determinante para ambos enquanto alunas e futuras professoras, defender os benefícios para toda a comunidade escolar de uma aprendizagem baseada na partilha e colaboração. A proposta de realizar o estágio de forma colaborativa determina que o trabalho desenvolvido promova resultados mais eficazes e democráticos. Da PES resulta uma ‘PECS’ que permitiu defender uma metodologia que promove uma participação ativa e um envolvimento constante das várias pessoas intervenientes e que constituem a equipa.⁵⁸

De forma pessoal e particular, o estágio colaborativo potenciou a nossa aprendizagem, sendo a partilha constante de ideias, saberes e competências – com um objetivo comum – a

⁵⁷ Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

⁵⁸ Sobre o trabalho desenvolvido na disciplina de *Desenho A*, cf. Rasteiro, Ramos & Alves, 2023, <https://website512585.nicepage.io/>.

exaltação de uma prática humanista que apela para uma melhoria e evolução profissional (cf. 2.1.). Dessa forma, o trabalho colaborativo assentou em cinco pilares:

- Postura altruísta: em que o conhecimento que cada uma possui tem como propósito levar a outra pessoa mais longe;
- Postura de partilha e de filantropia: em que cada pessoa possui conhecimentos que são partilhados constantemente com a outra, sem julgamentos ou classificações, onde se pressupõe que serão recebidos como complementares;
- Construção de um objetivo comum: postura onde o importante é o projeto que se pretende desenvolver, com o olhar centrado no mesmo e nos benefícios das alunas e da comunidade escolar;
- Estrutura inclusiva: postura que constrói uma estrutura base que organiza todo o projeto e a forma de o concretizar, em constante desenvolvimento, mas que se apresenta de forma clara e partilhada para que qualquer interveniente possa em qualquer momento desenvolver a mesma;
- Postura democrática: onde exigência e rigor caminham com aceitação, sinceridade e clareza, sendo o respeito pela liberdade da outra pessoa o eixo central dessa relação.

Em síntese, trabalhar colaborativamente acarreta uma responsabilidade e clareza de todas as pessoas envolvidas, em que todas as contribuições podem beneficiar o processo. Dessa forma, é importante comunicar com sinceridade, com transparência e liberdade, onde as ideias e modos de executar sejam possíveis soluções do problema e não obstáculos. Essa partilha permite uma variedade de conhecimentos, onde visões díspares são elementos e matéria agregadora que permitem respostas mais diversificadas, criativas e inovadoras. Assim, o trabalho colaborativo, como filosofia de ensino e de aprendizagem, é extensível também para a docência, onde se promovem conhecimentos diferentes e divergentes, lado a lado, com harmonia. Como resultados, e para além de se fomentar o sentimento de pertença, valorização e inclusão, possibilita a apresentação de trabalhos criativos, inovadores e eficientes.

A PES, colaborativa, foi orientada pela professora cooperante Conceição Ramos, através de uma partilha constante de conhecimento, particularmente, através de documentação científica, livros, autoras, investigadoras, artigos, conferências e workshops, enaltecendo a importância de uma tríade: Professora – Investigadora – Artista.

Com licenciatura em Artes Plásticas Pintura, pela FBAUL, realizou o doutoramento

Figura 7 – Página, em rede, da ESMAVC

Nota - *Frames* e desenhos do processo da animação desenvolvida pela autora, ao longo da PES, para a página de acesso principal do novo website da ESMAVC (ESMAVC, 2023).



em Educação Artística, no programa Realizações Plásticas e Reflexões Estéticas Contemporâneas, na FBAUB. A professora cooperante Conceição Ramos é afiliada na ESMAVC e possui um percurso longo no Ensino de Artes Visuais. A sua prática profissional ‘extraescola’ é reconhecida e comprovada através de publicações, como, a exemplo, “Nascer mãe” e de exposições de arte, onde as temáticas passam pelas “Coisas de Todos os Dias” que permitem que se vá “Recontando histórias” ou “Representações de constantes e diversas Maternidades” (Ramos, 2023).

O seu trabalho científico encontra-se editado em diversas publicações, sendo possível exemplificar com os artigos “Exemplo de uma prática Pedagógica: Metamorfose e representação de um objeto” (Araújo, Diniz, & Ramos, 2015), “‘Ao encontro do Eu:’ (Re) interpretação do Eu através do Autorretrato” ” (Lima & Ramos, 2017) ou “Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada” (Ramos, 2014). Em sala de aula, desenvolve projetos divergentes e múltiplos, nos quais o ensino pode ser, a exemplo, “A linha do Pensamento a cor da Emoção” (Ramos, 2009) ou onde é necessário fazer um “Plano de Voo: arte, ciência e movimento – viagem transdisciplinar” (ESMAVC, 2010).

A PES foi desenvolvida basilarmente com e na ESMAVC (*cf.* Figura 7), escola situada na freguesia de Avenidas Novas, Lisboa, da autoria do arquiteto Ventura Terra (1866-1919).⁵⁹ Foi a primeira escola secundária feminina em Portugal, em 1885, inicialmente em Alfama, ocupando o presente edifício desde 1933. Com uma visão de ensino essencialmente prática, o programa da escola procurava “iniciar no país o ensino de carreiras produtivas que podem e devem pôr a mulher (...) ao abrigo das necessidades, habilitando-a a ganhar honestamente os meios de subsistência” (Relatório Escola Maria Pia, 1885/86). Sendo a militância política um elemento transversal até aos dias de hoje, é em 1929 que recebe o nome da poetisa e ativista portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921),⁶⁰ em homenagem à sua obra e luta pela educação, integração social e condição feminina – pois, como escreveu, a “A mulher é um poder, é preciso aproveitá-la na obra comum da civilização”.

Atualmente a instituição, de ensino público, tem na sua oferta educativa o regime diurno e noturno – que permite assegurar o ensino a um maior número de pessoas com realidades e contextos sociais díspares. Para além dos Cursos Científico-Humanísticos

⁵⁹ Sobre a obra de arquitetura reenvia-se para Silva, A. C. da; Abraços, F. (2018). *O Projeto de Ventura Terra para o Primeiro Liceu Feminino Português*. Lisboa: ESMAVC.

⁶⁰ Sobre a vida e obra de Maria Amália Vaz de Carvalho reenvia-se para Silva, A. C. da (1997). *Esboço da vida e obra de Maria Amália Vaz de Carvalho*. Lisboa: ESMAVC.

(Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e os Cursos Profissionais (Técnico de Cozinha/Pastelaria), inclui também uma oferta de Cursos de Educação e Formação para Adultos e Unidades de Formação de Curta Duração.

A escola possui uma enorme e plural gama de projetos e atividades de enriquecimento curricular, onde podemos destacar a *Sala de Ensaio*, *Laboratório Digital*, *ESMAVC Radio Station* e, desenvolvido ao longo da PES, o *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (Ramos, Rasteiro, & Alves, 2023). Para além disso, a comunidade educativa promove e participa ativamente nos programas de intercâmbio/Erasmus +.⁶¹

Relativamente à caracterização interior do imóvel, o edifício possui uma série de objetos e espaços por vezes incomuns e raros ‘para uma escola contemporânea’, como, a exemplo, um templo para o culto religioso – capela. Determinando que cada elemento encontrado no percurso da ESMAVC é considerado uma aula de história, importa destacar o Salão Nobre e a Biblioteca (que agrega o Centro de Recursos Multimédia), onde é possível encontrar mais de trinta e cinco mil títulos – livros raros e com temáticas muito diversas e estimulantes. O património da escola está catalogado e, inclusive, disponível num *Museu Virtual* de acesso público (ESMAVC, 2009-2010).

Sendo o espaço envolvente essencialmente residencial, é notável a ausência de espaços de lazer, inclusive no interior, sentida sobretudo pelas pessoas que frequentam, usam e ‘vivem’ o edifício diariamente. Assim, nos tempos livres e intervalos, é ocupada principalmente a Rua Rodrigo da Fonseca, espaço exterior à escola. Nesse sentido, importa destacar o papel fundamental da Associação de Pais e Encarregados de Educação que se encontram a desenvolver uma proposta urbana de absorção/transformação do espaço de cidade em espaço de escola.

De forma particular, *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* foi desenvolvido na turma de 12AVI (cf. 2.2.2.), na disciplina de *Oficina de Artes*, do CCHAV. A componente geral do curso é constituída por quatro disciplinas (*Português*, uma *Língua Estrangeira*, *Filosofia* e *Educação Física*) e como específicas: *Desenho A*, com a duração de três anos; *Geometria Descritiva A*, *Matemática B* e *História da Cultura e das Artes*, com a duração de dois anos (a aluna opta por duas). No 12.º ano a aluna deve completar o seu currículo escolar com duas disciplinas opcionais, sendo que existe um interesse e prática comum pelas opções de *Oficina de Artes* e *Oficina Multimédia B*.

⁶¹ Para mais informações sobre a ESMAVC consultar: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (2023, Junho), <https://esmavcpt.nicepage.io/>.

O curso insere-se no 4.º Departamento – Expressões, com coordenação da Professora Ana Leal Oliveira e como representante de Grupo – 600 a Professora Cooperante Conceição Ramos. No ano letivo 2022/2023 existiam quatro turmas de Artes Visuais, duas no 10.º ano (10AVI⁶² e 10AVII), uma no 11.º ano (11AVI) e uma no 12.º ano (12AVI).

Numa observação abreviada, sobre a relação entre a comunidade escolar e as Artes Visuais, é possível constatar que quando se deambula pela escola existe um sentimento de diversidade e importância do Ensino de Artes Visuais em contexto escolar. A multiplicidade de projetos e a oferta cultural são promovidos nas mais variadas áreas, como, a exemplo, a Pintura, a Escultura, a Dança, o Teatro e o Cinema, e é apresentada de formas muito distintas, através de exposições, instalações, peças, performances, entre outras. A escola possui vários espaços destinados apenas à produção artística, revelador de que as Artes Visuais ocupam um papel central nos projetos que ali são desenvolvidos. A exemplo, e sendo uma escola de referência, é importante destacar a promoção das Artes Visuais junto de alunas invisuais e com baixa visão, através dos Serviços Técnico-Pedagógicos/Gabinete de Educação Especial e de obras de relevo.

Relativamente à disciplina de *Oficina de Artes*, em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, pertence ao currículo como disciplina opcional de formação específica, diretamente ligada à natureza do curso do CCHAV, 12.º ano, e possui uma carga horária de três unidades letivas semanais de noventa minutos.

Pensada e desenvolvida com um carácter experimental, procura estabelecer uma relação entre os materiais e a produção de artes plásticas, fundamentada e alicerçada pelas artes contemporâneas. Tal como é referido nas *Aprendizagens Essenciais de Oficina de Artes*, “A transdisciplinaridade e a multimodalidade devem ser o eixo basilar nesta disciplina e deve apresentar uma componente experimental, baseada no pensamento, expressão e projeto, onde o processo deve ser valorizado.” (DGE, 2021, p. 1).

Oficina de Artes é também uma disciplina charneira, com um carácter de transição e transformação, pois estabelece uma ligação entre o sistema educativo do Ensino Secundário com o Ensino Superior. Ou seja, permite estabelecer uma passagem entre as diferentes formas de aprendizagem utilizadas nos dois sistemas e processual sobre os conhecimentos anteriormente adquiridos pelas alunas. Através da utilização e da promoção de “aspectos cognitivos e metacognitivos para desenvolver competências pessoais, cívicas e colaborativas

⁶² Enquanto estágio colaborativo, como referido anteriormente, foi feito o acompanhamento do projeto *O Ciclo de Vida do Fruto/Planta*, desenvolvido com a turma 10AVI, por Leonor Rasteiro. Cf. <https://website512585.nicepage.io> (Rasteiro, Ramos, & Alves, 2023).

através da linguagem das artes visuais” (DGE, p. 2), em *Oficina de Artes*, é possível a professora questionar esses saberes ‘solidificados’ e ‘intocáveis’.

Questionar e procurar, alicerçada com uma unidade didática, baseada numa “educação artística abrangente que responda aos paradigmas da arte contemporânea, que fortaleça, potencie e desenvolva características necessárias para uma sociedade globalizada e diversificada, com enfoque no Eu, no Outro e no Coletivo” (DGE, 2021, p. 2), permite o transporte do conhecimento das mais variadas matérias e disciplinas para um lugar desconhecido, possibilitando assim a criação de algo novo.

A Unidade Didática de *Oficina de Artes* deve então considerar como *Aprendizagens Essenciais* “as capacidades criativas e críticas para procurar, sintetizar, manipular, transformar, programar, recriar e disseminar informação em diferentes suportes visuais.” (DGE, 2021, p. 2). Os domínios da disciplina – Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação – são transversais às disciplinas da Educação Artística e serão elementos estruturais e basilares na avaliação da aluna.

Como referido anteriormente, e no seguimento de uma PES em permanente colaboração, participaram e acompanharam as atividades de *Oficina de Artes* do 12AVI três professoras – a professora cooperante Conceição Ramos, a professora estagiária acompanhante Leonor Rasteiro e eu, Sílvio Alves. Todo o processo e projetos utilizaram várias ferramentas de comunicação, inclusive *online*, para que o trabalho desenvolvido se encontrasse sempre acessível perante as pessoas envolvidas. O estágio, realizado de setembro de 2022 a junho de 2023, ‘materializou-se’ através do Projeto Transdisciplinar *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* (cf. 3.1.).

2.2.2. Caracterização ⁶³

– *Preste atenção, senhor Lewis, acodem ao espírito duas possibilidades. Ou o senhor está a cometer um erro lamentável, ou faz parte desses jornalistas que querem arranjar outra vez problemas à escola.*

Ian Mc Ewan

(Mc Ewan, 1987/2003, p. 173)

⁶³ Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

Numa tentativa de caracterização geral, determinando uma questão a trabalhar em sala de aula, podemos definir que o 12AVI possuía uma postura apologista da Arte Clássica, sendo possível identificar algumas dificuldades no entendimento e concretização da Arte Contemporânea (cf. 2.3.1.). Por essa razão (cf. 2.1.), é fundamental contextualizar o percurso escolar das alunas, ‘dentro e fora’ da sala de aula – onde participa a comunidade escolar –, e identificar possíveis fundamentos que justifiquem esse efeito.⁶⁴

Ao longo do ano letivo de 2022/2023 foi possível acompanhar e conversar com as várias alunas do 12AVI, que revelaram particularidades de um desgaste emocional provocados por ‘elementos exógenos’ que transformaram o seu percurso escolar. Como foi possível registar, através de entrevista com a turma, o início no ciclo de estudos, 10.º ano, foi marcado pela inscrição e presença de mais de trinta alunas. Porém, manteve-se como apenas uma turma, com número excedente, insuficiente para a formação de um segundo grupo. A progressão da turma ficou também marcada pela pandemia COVID-19, que afetou principalmente o final do 3.º Ciclo e início do Ensino Secundário.

A nível curricular as alunas referiram que a maior dificuldade foi a diversidade de professoras ao longo dos três anos, principalmente nas disciplinas de *Desenho A* e *Filosofia*. Sobre *Desenho A*, disciplina transversal aos três anos do CCHAV, relatam, inclusive, que “não chegaram a conhecer a primeira professora de Desenho”, visto que se encontrava doente, que “nunca esteve saudável para lecionar”, falecendo ainda nesse ano. Uma segunda professora mencionada “abandonou o ensino na turma, abraçando outras oportunidades na carreira” e sobre uma terceira professora referiram “imensas dificuldades com o método de ensino e de transmissão de conhecimentos”.

Fundamentam essas dificuldades afirmando que era utilizado um método de aprendizagem onde apenas eram instruídos do “que tinham de fazer” e não lhes era “permitido pensar ou entender a falha”, não lhes explicando “como melhorar”. Por fim, nos últimos dois meses do 10.º ano, tiveram uma quarta professora, da qual as alunas revelaram bastante agrado no que toca aos métodos usados. Contudo, sentem que “não tiveram ajuda para desenvolver as suas técnicas”.

⁶⁴ As afirmações e depoimentos apresentados neste texto, relativas ao percurso escolar da turma, foram recolhidas através de várias entrevistas, ao longo de todo o ano letivo, realizadas em grupo direcionadas, em grupo não direcionadas e de forma individual (cf. Introdução).

As alunas manifestaram que essas alterações constantes de professoras lhes “dificultou o método de ensino” e “dificultou as aprendizagens” porque “não foi estável” – concluem que “cada professor tinha o seu método”. Descrevem o 10.º ano como um ano angustiante, transmitindo um sentimento de injustiça social perante “os outros colegas de outros anos” e de desequilíbrio emocional e pedagógico – determinando de forma altruísta que “ainda bem”, pois não desejam “que outras turmas passem pelo que nós passamos”. No fundo, apenas ambicionavam usufruir de “professores que os ajudassem a desenvolver as suas capacidades” – “não é ciúmes, mas gostava de aprender um pouco mais”.

O 11.º ano foi dedicado a alguns ‘acertos e indefinições’, inclusive “aos grupos de amigos”. Relativamente às disciplinas específicas bianuais, *História da Cultura e das Artes e Geometria Descritiva A*, as alunas, nas várias tentativas usadas em momentos distintos, preferiram “não abordar o assunto” pois consideraram o mesmo “bastante penoso” – concluindo, relativamente a *História da Cultura e das Artes*, com uma afirmação de bondade, que “a professora perdeu o marido, perdeu amigos, perdeu muita coisa”.

No ano letivo de 2022/2023, correspondente ao 12.º ano, as alunas consideram que tiveram “bons professores”, referindo apenas que em outras disciplinas do curso ainda existiam alguns obstáculos.

Importa reforçar que a conclusão das alunas, relativamente ao ensino secundário, é essencialmente motivada e influenciada pelo percurso atribulado que tiveram, sendo difícil separarem-se emoções de factos concretos. A turma sugere que, para ultrapassarem as dificuldades referidas, seria importante existir uma “organização dos professores, manter um método de ensino”. Dessa forma, foi essencial desenvolver uma valorização sobre os depoimentos e contributos das alunas que, em análise, constatavam um desequilíbrio, como demonstrado acima. Essa ‘mágoa’ influenciou as suas observações sobre a realidade e levou a julgamentos porventura precipitados e demasiado emocionais, que influenciou, principalmente no início do ano letivo, os comportamentos e a predisposição para se envolverem no projeto da disciplina de *Oficina de Artes*. Foram também essas ‘atitudes’ que, ao invés de condicionar, foram ouvidas, refletidas e integradas na forma como o *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* se foi desenhando (cf. 2.1.2. e 3.1.).

Devido às constantes alterações a nível docente, as alunas revelam também alguma tristeza porque “nunca tivemos uma exposição”, “nem nunca realizámos atividades”. Numa das entrevistas referem que “perdemos uma viagem a Roma”. Importa referir que nos inquéritos, sobre o primeiro e segundo workshops do *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (Ramos, Rasteiro,

& Alves, 2023), todas as alunas responderam que consideravam “pertinente a vinda de vários artistas à escola, divulgar o seu trabalho e transmitir o seu conhecimento”, sendo que 57 % das alunas nunca tinham tido uma experiência com cerâmica, 73,7 % das alunas não conheciam trabalhos de ceramistas e afirmaram, todas, que não conheciam nenhuma artista e/ou trabalhos com a técnica da lastra. Com base nestes dados, as professoras de *Oficina de Artes* procuraram colmatar essa ausência de ‘atividades’ direcionando e convidando as alunas a participarem em muitas das atividades realizadas pelo *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (Ramos, Rasteiro, & Alves, 2023).

Como referido anteriormente (cf. 2.2.1), o plano curricular do ensino secundário da turma foi constituído essencialmente por *Português e Educação Física* (três anos), *Inglês e Filosofia* (dois anos), *Desenho A* (três anos), *Geometria Descritiva A e História da Cultura e das Artes* (dois anos), *Oficina de Artes* e *Oficina Multimédia B* (um ano). *Português, Educação Física, Desenho A, Oficina de Artes e Oficina Multimédia B* eram as disciplinas de currículo frequentadas no 12.º ano, lecionadas pela Professora Ana Margarida Pereira Alves de Amorim (diretora de turma), Professor Sérgio Miguel dos Santos Cruz, Professor João António Soares Santos e Professora Maria da Conceição Fernandes Ramos.

O horário letivo estava distribuído de segunda a sexta-feira entre as 08h15min e as 13h15min, sendo que a aula de *Oficina de Artes* era lecionada sempre entre as 11h45min e as 13h15min, terça-feira (dois turnos), quarta-feira (turno dois) e quinta-feira (turno um). Devido às alterações de turno realizadas pelas alunas junto da administração escolar, frequentavam o turno dois apenas seis alunas em comparação com o turno de quinta-feira que era frequentado por catorze alunas.

Inicialmente, a turma era constituída por vinte e cinco alunas, segundo o CT3 (cf. Introdução), dezoito raparigas e sete rapazes, sendo que apenas vinte e quatro estavam inscritas na disciplina de *Oficina de Artes*. No final do ano letivo apenas vinte e duas alunas, dezasseis do sexo feminino e seis do sexo masculino, constituíam a turma e vinte se encontravam inscritas na disciplina de *Oficina de Artes*. O 12.º ano corresponde a final de ciclo, determinando que cinco alunas ficaram retidas e três alunas anularam a matrícula. Duas alunas já tinham ficado retidas no 10.º ano de escolaridade e três alunas foram transferidas apenas em 2022/2023 para a ESMAVC. Do grupo, apenas uma pessoa não frequentou o CCHAV no 10.º ano. A média de idades era de 17,36 (sendo que duas pessoas possuíam dezasseis anos, treze tinham dezassete anos, cinco tinham dezoito anos, uma tinha dezanove e uma outra vinte).

A turma revelava um grave problema de assiduidade, sendo que nove alunas atingiram ou ultrapassaram metade do limite de faltas e duas alunas ultrapassaram o limite. As alunas dependiam principalmente de transportes públicos para se deslocarem até à escola, localizando-se a residência principal em Azeitão, Cacém, Carnaxide, Corroios, Famões, Linda-a-Velha, Lisboa, Malveira, Odivelas, Paço de Arcos, Pontinha, Porto Salvo, Queluz, Quinta do Conde e Sesimbra. Os problemas de assiduidade derivam também deste fator, principalmente num ano marcado por greves de transportes públicos e/ou devido ao afastamento casa-escola. Notar que quando a professora de uma disciplina faltava existia uma forte ponderação para não se deslocarem para a ESMAVC “por apenas uma aula”.

Sete alunas viviam com o pai e com a mãe, nove com o pai ou mãe, dez com irmão, irmã ou irmãos e quatro com avós, sendo que treze alunas falam frequentemente sobre a escola em casa. O maior nível habilitacional das mães/pais entre o secundário e inferior ao 3.º ciclo/desconhecida representava 61,20 %. Vinte alunas são de nacionalidade portuguesa e duas de nacionalidade brasileira. As encarregadas de educação são essencialmente mães, dezassete, com nacionalidades/naturalidades de Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Ucrânia e Filipinas. Três alunas necessitavam e beneficiavam de Ação Social Escolar.

Dez alunas revelaram que dormiam menos de 7h por dia, treze alunas não possuíam problemas de saúde e apenas catorze não tomava medicação de forma regular. Nos problemas de saúde, duas pessoas têm Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, uma ansiedade, duas dificuldades de concentração e uma tem grande incapacidade do olho direito (cegueira quase completa).

Metade da turma estuda diariamente, sendo que dezasseis o faz habitualmente em casa. Cinco pessoas na turma contavam com acomodações curriculares, sendo que três tinham diferenciação pedagógica e uma promoção do comportamento pró-social. Mais de catorze alunas ocupavam os tempos livres com encontros com as pessoas amigas, a ouvir música e a ir à Internet. Apenas uma pessoa ocupa o tempo de ócio frequentando o cinema e oito a ler.

Num questionário realizado pela diretora de turma no início do ano letivo, apenas seis alunas revelaram que aprendiam melhor em grupo e só dezasseis tinham computador e acesso à internet em casa. Doze classificaram-se a nível geral escolar com “Médio” e seis com “Bom”, sendo que oito consideraram o desinteresse pela disciplina como aquilo que contribui mais para o insucesso escolar, seguido de “dificuldades em compreender o professor” (quatro alunas). Apenas uma pessoa considerou que a falta de estudo poderia contribuir para o insucesso, duas

falta de atenção/concentração e duas os conteúdos difíceis. Todas as alunas pensam continuar os seus estudos no ensino superior, mas doze não gostam de estudar.

A nível profissional, para o porvir, as respostas das alunas são bastante ecléticas, com algumas dúvidas e/ou alterações – dependendo do questionário/entrevista submetido. De registar alguns exemplos, como: “sonho mesmo seria ser dono de uma loja de material de graffiti e estúdio de tatuagem e loja de roupa feita por artistas pequenos com uma exposição também sobre artistas pequenos, e trabalhar ainda em algo relacionado com design de comunicação e fazer comissões ou trabalho autónomo”, jogador de basquete, competição profissional de equitação, “algo relacionado com artes digitais”, “professora de artes ou restaurar”, arquitetura (duas pessoas), advocacia/ensino/design, esteticista, arquitetura ou designer de comunicação ou moda, museólogo, design de interiores, moda, animadora 2D ou ilustradora. Quando questionados oralmente, metade da turma referiu “Não sei”. Uma maioria referiu que a escolha de Artes Visuais se tenha feito por influência do pai.

2.3. Identificação da Problemática e Estratégia Metodológica

2.3.1. Diagnóstico e fuga preliminar⁶⁵

Os ambossanos continuavam a acorrer aos milhares para ver aquele espetáculo no Palladia Arena quando vinha o tempo da chuva. Basicamente, performers ambossanos branqueavam a cara com giz, reduziam os lábios a uma fenda vermelha e fingiam ser menestréis brancos. Cantavam desafinados e com vozes de cana rachada, ou então punham-se a dançar uma dança folclórica com expressões hirtas, fazendo figura de idiotas ao exagerar a falta de ritmo, de coordenação e de jeito. Faziam isto de socas nos pés e chocalhos nos tornozelos e acenavam com lencinhos e esfregavam os traseiros uns nos outros. E, em estilo de café-concerto, cantavam que eram mandriões, mentirosos, intriguistas, cobardes, ignorantes e uns palhaços sexualmente reprimidos.

Bernardine Evaristo

(Evaristo, 2008/2021, p. 57)

O resultado da composição social e de vivências das alunas tem impacto e reação nos métodos adotados (cf. 2.1.2.). Podemos referir que o retrato apresentado da turma do 12AVI (cf. 2.2.2.) representa uma procura de encontrar e transformar as vivências e a edificação social das alunas e do coletivo. Ou seja, foi possível constatar que as constantes ‘revoltas’ e ‘manifestações’ apresentadas ao longo do ano letivo tiveram sempre como base um percurso escolar pouco saudável, onde as alunas procuraram constantemente, e por ser o método mais fácil, a ‘confusão’ e o ‘motim’ para se justificarem. A exemplo, em muitas situações as alunas

⁶⁵ Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

criticavam um método para logo de seguida afirmarem que era o mesmo método que desejavam que se aplicasse no ensino (*cf.* 2.1.1.).

Foi bastante claro para as professoras que as alunas do 12AVI eram o resultado de um sistema de educação em que o desgaste provocado pela instabilidade resultou numa postura murada e de difícil transposição. O maior desafio para as professoras resultou assim na procura incessante por selecionar, valorizar e unir vestígios triados ‘a dedo’ que permitissem a valorização de cada aluna – do ‘Eu’.

As várias ações e elementos externos, e as diferenças com que se encaram, resultam num caminho próprio que nos permite construir díspares e divergentes abordagens que vão de encontro a cada aluna como aprendiz singular (*cf.* 2.2.1.). Dessa forma, na identificação e análise da problemática existiram três aspetos com maior relevância para o desenvolvimento do projeto (*cf.* 3.1.):

- a) As alunas revelavam uma predominância para o método ‘pergunta-resposta’, com respostas fechadas;
- b) As alunas demonstravam fragilidades no conhecimento de Cultura Visual e de Arte, principalmente Moderna e Contemporânea;
- c) As alunas identificavam-se, de forma clara, mas com conhecimento frágil, com as Artes Clássicas (principalmente Pintura e Escultura) e manifestavam um repúdio perante as novas formas artísticas – identificação compreensível, pois, correspondia ao que ‘conheciam’ e ‘compreendiam’ como Arte.

A tríade interligava-se na forma como a turma respondia, sendo que a ausência de referências artísticas, de entendimento da Arte e o predomínio para a Arte Clássica resultavam em observações muito limitadas. Por outro lado, a utilização constante de ‘pergunta-resposta’ implicava e demonstrava alguma ausência e dificuldade em organizar e desenvolver ideias, pensar, refletir e, conseqüentemente, agir com criatividade.

Importa referir que as fragilidades foram identificadas e registadas ao longo de todo o ano letivo, inclusive através de atividades complementares ao projeto (*cf.* 3.1.) como, a exemplo, através da visita à Casa Fernando Pessoa (*cf.* 3.2.1.), visita de estudo à Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha⁶⁶ (*cf.* Figura 8) ou acompanhar o ensaio da peça de

⁶⁶ A Visita de Estudo e *Workshop* de Serigrafia teve como objetivo proporcionar às alunas a oportunidade de contactar diretamente com o ensino superior em Artes, evidenciando e destacando as etapas e o percurso formativo da artista na conceção da obra, *cf.* <https://www.youtube.com/watch?v=PEsDoZDoh2E> (Alves, Ramos & Rasteiro, 2023).

Figura 8 – Serigrafias

Nota – Exemplo de trabalhos efetuados pelas alunas, no *workshop* de Serigrafia, com as palavras-chave: Fernando Pessoa, Maria Amália Vaz de Carvalho e Lisboa, realizado na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha.



teatro *Orpheu*.⁶⁷ Dessa forma, e para além do trabalho desenvolvido e apresentado no presente RPES, importa mencionar novamente todo o trabalho desenvolvido no *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (cf. Introdução e Ramos, Rasteiro & Alves, 2023).

Inicialmente, a identificação das fragilidades apresentadas acima foi feita em dois momentos distintos e através de dois métodos de atuar diferentes:

- a) Interpretação do Conceito em Arte – seis aulas (Apropriação, Reflexão e Interpretação);
- b) Interpretação e Aplicação prática de Conceitos em Artes – um semestre (Apropriação, Reflexão, Interpretação e propostas de Comunicação, Experimentação e Criação).

No que concerne à interpretação do Conceito de Arte, foi desenvolvida uma atividade que consistia na distribuição de frases/conceitos redigidos por ‘pensadoras’, artistas, filósofas, historiadoras, entre outras,⁶⁸ sobre Arte, e onde a aluna desenvolvia uma análise à mesma. Posteriormente, as frases foram lidas à turma e a aluna, após se ‘apropriar’ e ‘refletir’ sobre o assunto, apresentou a sua interpretação.⁶⁹ De forma genérica e global, as alunas limitavam-se a afirmar “concordo” *versus* “não concordo” ou, e após segmentarem a frase/conceito, “concordo com esta parte, não concordo com aquela”.⁷⁰

Com base nos resultados tornou-se evidente que a aplicação de aulas dedicadas à ‘Interpretação’ seriam fundamentais. Estas aulas de ‘debate’ atenderam a uma espécie de ‘teste diagnóstico’, onde foi possível para a equipa de professoras realizar uma recolha de dados substanciais para o desenvolvimento, composição e organização do projeto que se iria aplicar (cf. 3.1.1.). Durante esta fase, importa destacar dois momentos elementares:

- a) Partilha da Apropriação, Reflexão e Interpretação individualizada das frases pela Professora da disciplina (Orientadora Cooperante);
- b) Síntese da Apropriação, Reflexão e Interpretação coletiva das frases pelas professoras em formação (Sílvia Alves e Leonor Rasteiro).

⁶⁷ Atividade realizada no Teatro da Comuna que teve como objetivo uma aproximação ao processo criativo de montagem de um espetáculo de teatro, na perspetiva da encenação e da performance das atrizes, autoras e equipa técnica, explicitando e dialogando sobre o processo construtivo na elaboração do ato performativo. *Orpheu*, Associação Cultural da Ordem do Ó, 2023. <https://www.ordemdo.com>.

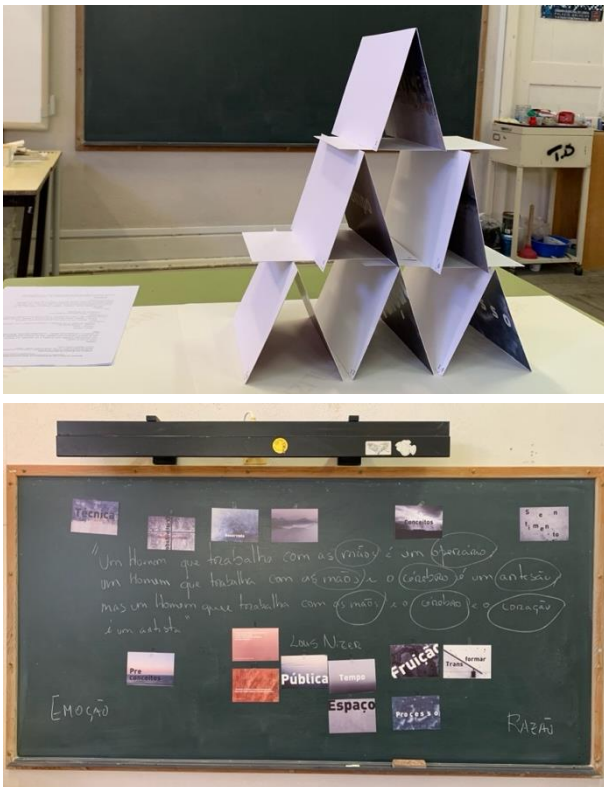
⁶⁸ As frases foram recolhidas do livro Morais, F. (1998). *Arte é o que eu e você chamamos de arte – 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. São Paulo: Record.

⁶⁹ Para mais informações sobre a atividade consultar o Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

⁷⁰ Afirmções recolhidas em aula e registadas no ‘Caderno de bordo’ (cf. Introdução).

Figura 9 – *Material Didático (Produção própria)*

Nota – Atividade coletiva que utilizou um ‘Castelo de Cartas’ para a composição de um ‘Mapa Mental’, síntese do Conceito de Arte.



Identificando, de forma genérica, que as alunas possuíam dificuldades na composição de um discurso coerente sobre Arte que provinha de fragilidades no domínio de conhecimentos sobre Cultura Visual e Arte, as abordagens individuais partilhadas pela professora da disciplina foram essenciais, permitindo assim, através de um diálogo e pequenas atividades, que a turma tomasse conhecimento de diversas formas de Cultura, Arte e Artistas, possibilitando o aproximar das alunas a modos de ‘olhar’ a cultura e de pensar e refletir.

Na síntese apresentada pelas professoras estagiárias, desenvolvida através de um jogo em ‘Castelo de Cartas’, foi exposto à turma uma frase onde, partindo de todos os ‘chavões’ e conceitos que tinham sido referidos ao longo da abordagem individual, se construía uma espécie de ‘Mapa Mental’ com ‘toda’ a informação – aproximando assim as alunas a formas de interpretar e organizar o conhecimento (cf. Figura 9).

Num segundo momento, na interpretação e aplicação prática de conceitos, a aluna é introduzida e motivada a desenvolver a primeira parte do projeto (cf. 3.1. e 3.2.). A ‘Apropriação’ e ‘Reflexão’ tinham como origem quatro linhas temáticas, abordadas na disciplina de *Português*, da obra de Fernando Pessoa – ‘Fingimento Artístico’, ‘Dor de Pensar’, ‘Sonho e Realidade’ e ‘Nostalgia de Infância’ – e nas ‘Emoções Humanas’ – Alegria, Tristeza, Medo, Raiva e Nojo (cf. 3.1.2.). Desta forma, a turma inicia o projeto *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, através do desenvolvimento de um Mapa Mental (cf. 3.2.1. e Figura 10).

2.3.2. Questionar e Referenciar

Claro que você teria cometido um erro se tivesse posto o noivo no terraço, ajoelhado, a fazer essa pergunta, a manifestar esse desejo. Ainda bem que não soube e não sofreu a tentação. Ao contrário do que pensa, não teria sido nem deslumbrante nem verdadeiro, ainda que real. O alferes ter-se-ia tornado, por imitação, numa figura de inspiração cómica, o que nunca foi. É a imitação que faz andar o mundo, mas uma vez representada, logo se torna matéria para todas as comédias. Não se esqueça que era por imitação que o alferes Luís queria a cicatriz, tal como as mulheres do Stella Maris se tinham tornado tagarelas, os homens brilhantemente mais violentos tinham batido nas mulheres, as crianças, mais imaginativas, tinham sugado

Figura 10 – Mapa Mental, processo

Nota – Exemplo de um ‘Mapa Mental’ realizado pela aluna MCSH.

A Dor de Pensar

⚙️ O pensamento em demasia: (pontos negativos)

O pensamento em demasia adoece o indivíduo trazendo danos que com o passar do tempo se tornam mais evidentes como:

- ansiedade;
- Dificuldades para se concentrar;
- Ter pequenos lapsos de memória de forma frequente;
- Cansaço excessivo;
- Inquietação;
- Dificuldade para pegar sono;
- Fritação física;
- Insatisfação constante;
- Mudança de humor repentina;

⚙️ Mas porquê pensamos em Demasia? Qual é a razão disso tudo?

O ser humano está em constante pensamento, seja ao pensar em coisas complexas de coisas simples, como andar ou fazer o nosso dia-a-dia. O pensamento é algo fundamental, deste pequeno somos criaturas curiosas que quer saber mais sobre o nosso mundo, é isso que nos faz um ser único, mas porque por vezes pensamos em demasia quando não é necessário? E qual é a razão? E porque pode ser ruim para nós?

Essa possibilidade de encontrar informações em grandes quantidades, a todo momento, acabou por sobrecarregar esse cérebro. Normalmente, esta síndrome surge em pessoas que precisam se manter constantemente atentas, redativos, profissionais de saúde, estímulos, etc. Porém, não só a eles. A extrema preocupação com o futuro, a preocupação com o que ainda vai ocorrer, nos faz pensar em coisas variadas, possíveis doenças, imaginações e ideias que acabam invadindo os sonhos. O fato é, mente não parar um segundo se quer, e no final das coisas devido a nosso EGO, nossos sentimentos, nosso egoísmo com nós mesmos e para o próximo. Por certo do lado mental das preocupações, ansiedade em demasia, não de realização de um sonho, medo, ressentimento e egoísmo, meditação.

⚙️ O pensamento em demasia: (pontos positivos)

O pensamento em demasia para além de ter vários pontos negativos, talvez alguns pontos positivos, ou talvez é aquilo que esperamos. A razão pelo qual pensamos em demasia é por que queremos chegar a uma conclusão, uma resposta para todas as nossas perguntas, onde procuramos a final peça do puzzle. E para chegarmos a essa tal peça, nós pensamos em demasia.

⚙️ Pessoas que pensam em demasia (traumáticas)

As pessoas que pensam em demasia podem ter traumas no passado, os traumas podem não ser evidentes, mas repetitivos, como por exemplo, desde muito jovem, essa tal pessoa pode ser uma pessoa que não pensava em demasia, conviviam nos outros com facilidade, e é daí onde começa o problema, as pessoas à volta dessa tal pessoa podem não ser pessoas de confiança, aproveitam da ignorância para fazer o que apelam com a tal pessoa, a tal pessoa pode não se aperceber da manipulação à primeira, mas quando perceber e aporitar desse ponto que a pessoa pensa em demasia, pensa nos seus atos o passado, atuais e do futuro, e isso não é algo que dura pouco tempo, é algo que pode tornar-se parte da vida, refletindo no que fez, o que os outros fizeram ou o que pode acontecer e até mesmo arrependimento de tudo o que fez até agora, a tal pessoa pode saltar a conclusões negativas de si mesmo ou outros pessoas por pensar em demasia. Ex: "eles não gostam de mim por não falarem comigo hoje". As pessoas que pensam em demasia são pessoas que querem resolver os problemas sozinho pois tem medo de sobrecarregar as outras pessoas, ou por não ter o suficiente as mãos nessa.

Os pensamentos em demasia pode ser tanto que acaba por deixar os nossos pontos, fazendo a tal pessoa "afundar" nos seus próprios pensamentos.

É em conclusão a dor de pensar causa desatenção, preocupação, medo, ansiedade ou até depressão.

E a pessoa tem tanto medo de repetir tal erro, que acaba por criar novos erros sem perceber/quero.

champô. As guerras, os heroísmos das guerras, as grandes horas de silêncio trágico, os dedos rápidos diante dos estrondos das metralhadoras têm depois a ver com coisas simples como seja a barriga de um homem a passar num hall, com um cinto colocado no derradeiro furo, o zigoma descaído, a caminho duma reunião de estratégia, ou o pio dum pássaro que um dia, perdido na memória alguém matou – disse Eva Lopo. Quer melhor matéria de comédia? Em vez de tudo isso, fez bem ter posto a dançar aquela gente repleta de encantamento, à luz invisível dos cometas.

Lídia Jorge

(Jorge, 1993/2002, p. 49)

Com base na problemática encontrada junto da turma, as professoras determinaram que o desenvolvimento de Mapas Mentais era essencial para colmatar algumas das carências apresentadas. A composição de um Mapa Mental, para além de habitualmente ser considerado um trabalho divertido e lúdico, permite que a autora faça uma autorreflexão e determine o que retém e domina sobre a temática. É um exercício que comporta uma carga identitária onde através de processos criativos se desenvolve e organiza a forma de pensar e os conhecimentos, ou seja, para além de despoletar potencialidades cerebrais, reflete também a forma como se organizam as ideias.⁷¹

De forma bastante benéfica, um Mapa Mental acompanha todo o processo de desenvolvimento da obra (*cf.* 3.2.1.). Com a temática centralizada, o Mapa Mental inicia-se com uma recuperação de informações adquiridas e respetivas anotações preliminares, revela uma hierarquização na resolução do problema e na sua planificação e auxilia questões e dúvidas que possam surgir na finalização do trabalho. Após a ‘colocação’ do problema no centro da folha, a aluna estabelece ligações com o mesmo utilizando-o e ligando-o com ideias – representadas através de imagens, palavras-chave, Signos, códigos, entre outros, onde se pode sempre adicionar e ampliar.

Ao longo do projeto *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* cada aluna desenvolveu quatro Mapas Mentais (*cf.* 3.2.1.). Foi possível constatar que na elaboração do primeiro Mapa

⁷¹ Sobre Mapas Mentais recomenda-se a leitura e consulta das obras de Tony Buzan (1942-2019), Edward de Bono (1933-2021) – especificamente *Os Seis Chapéus do Pensamento*, 2005. Lisboa: Pergaminho – e Paul Foreman (<https://mindmapinspiration.com>).

Mental as alunas apresentaram severas dificuldades de Apropriação e Reflexão. Com base na problemática já exposta, apresentaram essencialmente apenas um percurso comum como proposta de criação – Escultura ou Pintura, com tintas a óleo (*cf.* 2.3.1.).

Para uma desmontagem desses resultados foram realizadas e aplicadas, especificamente através de um acompanhamento individual, duas diretrizes pedagógicas discursivas das professoras:

- a) Questionar;
- b) Referenciar.

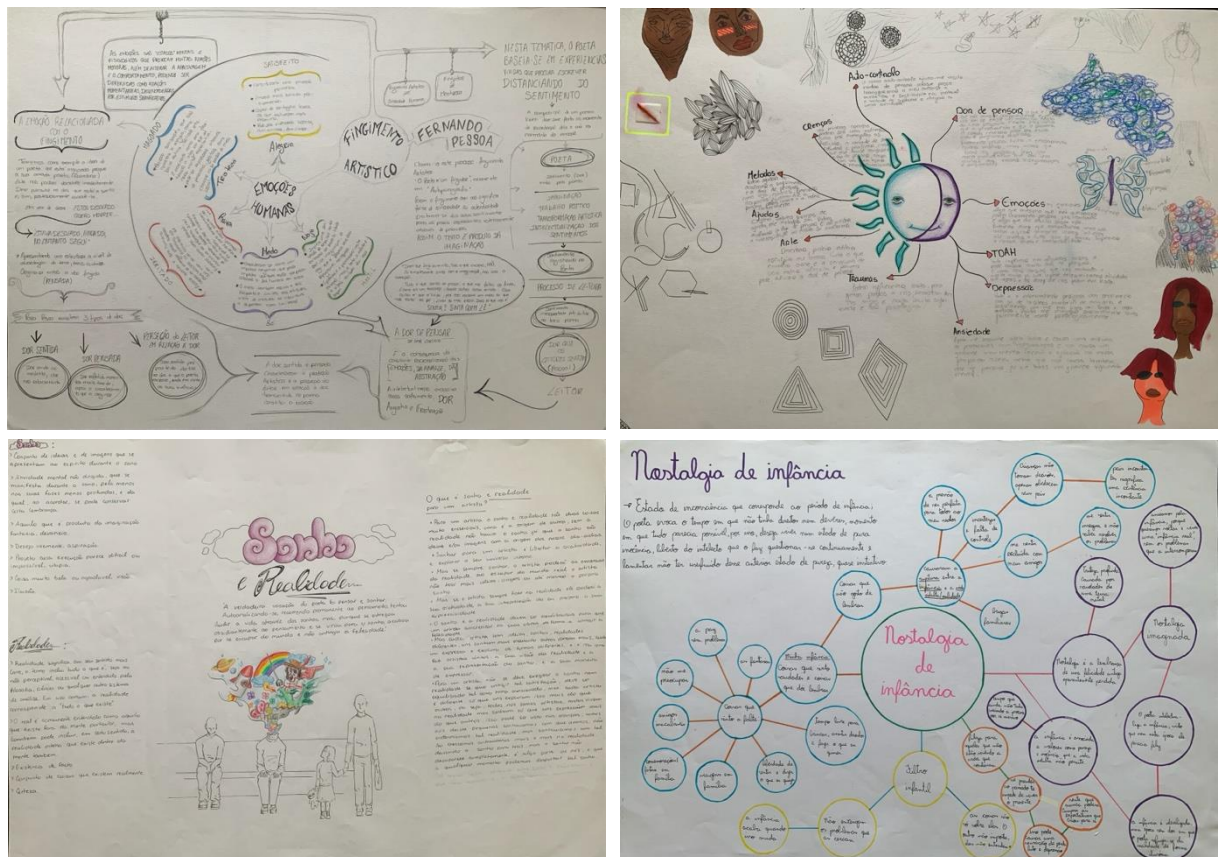
‘Questionar’ (*cf.* 3.1.1.) tinha como objetivo consolidar e amplificar os conhecimentos da aluna e, para além disso, permitia capacitar as suas reflexões e interpretações. ‘Referenciar’ agregava-se com base nas propostas das alunas, através de obras artísticas divergentes que apresentassem paralelamente visões distintas ou similares. ‘Questionar’ possibilitava pensar de/em formas diversas, ‘Referenciar’ ousava conhecer e analisar interpretações externas (*cf.* Figura 11). Nesta fase foi fundamental, por exemplo, desconstruir preconceitos e respostas fechadas em que a ‘Criação’ – o trabalho final do porvir – fosse um resultado arbitrário – pois derivava de várias opções, onde uma, ou a conjugação de várias, determinaram a seleção – e onde existisse uma consciência diacrónica ao nível de conceito e de Cultura Visual.

A utilização de questões e referências (*cf.* 2.3.1.) como processo não se opõe nem invoca por si só a Arbitrariedade do Signo, sendo que, “para que uma coisa seja posta em questão é preciso que assente numa norma racional” (Saussure, 1916/1992, p. 132). Porém, através das questões e referências, é possível auxiliar as alunas no desenvolvimento do Significado, Significante e Significação (*cf.* 1.). Para além disso, a atribuição de referências e de conceitos às alunas permite situar os seus trabalhos no tempo e na coletividade – espaço – onde se inserem (*cf.* Figura 12). A relação com o passado questiona assim a liberdade plena de escolha, sendo que “é porque o signo é arbitrário que ele só aceita a lei da tradição, e é porque se baseia na tradição que pode ser arbitrário.” (Saussure, 1916/1992, p. 134).

Entende-se também que com a globalização, principalmente com o acesso rápido e fácil à ‘Internet’, é possível fazer uma alteração de espaço e de tempo. A aluna pode desenvolver a sua noção de tempo e espaço partindo de uma aceção global, onde se enquadra a sua coletividade e as forças sociais – alterando assim os seus resultados. As mutabilidades do Signo não pressupõem a inexistência de imutabilidades, mas relações, onde existe uma continuação (Saussure, 1916/1992, p. 134). Para além disso, a ‘globalização’ permite o desenvolvimento de um sistema mais amplo e complexo, uma espécie de ‘Esperanto’ – língua única – na Arte, que

Figura 12 – Mapas Mentais, processo

Nota – Exemplos de Mapas Mentais realizados pelas alunas MMP, MDBL, MCSH e LLDOS.



é transversal ao ser humano. Transporta assim uma comunicação de massas que valoriza leituras semiológicas sendo que essa mesma valorização agrega várias disciplinas (Barthes, 1964/1989, p. 7).

É possível compreender que na obra de Saussure a Semiologia ainda não se encontrava organizada (Saussure, 1916/1992, p. 125), porém “o seu principal objecto continuará a ser o conjunto dos sistemas baseados na arbitrariedade do signo” sendo que “a linguística pode tornar-se o padrão geral de toda a semiologia” (Saussure, 1916/1992, p. 125). Como refere Barthes, na “Introdução” de *Elementos de Semiologia*, a Semiologia, “ciência geral dos signos”, tem “por objecto qualquer sistema de signos” independentemente da substância ou limites, constituindo sistemas de significação muito solicitados pela “história do mundo moderno” (Barthes, 1964/1989, p. 7). A proposição de Barthes toma a Semiologia como “uma parte da linguística: mais precisamente a parte que toma a seu cargo as *grandes unidades significantes* do discurso” (Barthes, 1964/1989, p. 9).

Um processo baseado em possibilidades, *versus* resposta única, permite paralelamente contornar a sedutora catalogação em formas dicotómicas (*cf.* Introdução e 1.2.2.), contornando e enaltecendo a importância do desenvolvimento de conceitos onde se destrói um sistema binário constantemente – e até enraizado e apreciado – de classificações, catalogações e organizações: ao nível do pensamento, do conceito e da classificação. Assim, as dicotomias possuem desde logo uma limitação e, conseqüentemente, exclusões e falsas informações.

Paralelamente, ao longo de um processo onde se questiona e se referencia, a professora introduz nas alunas relações associativas – Mitológicas (*cf.* 1.3.2.). Partindo do Signo, inicialmente apresentado pela aluna, soltam-se questões e referências, quase em infinitude, de relações que o mesmo Signo pode ter com outros Signos. Para no final se ‘Criar’ um resultado criativo com uma ‘forte’ autorreflexão, é fundamental que esse processo seja executado com ‘imensa’ Arbitrariedade.

Um ‘processo arbitrário’ deve ser construído com base em relações sintagmáticas e associativas visuais e culturais, a exemplo, a aluna apresenta uma ‘coleção de modelos’ sobre aquele assunto que, tal como na origem etimológica grega de sintagma, representa uma composição, um tratado ou a constituição de um estado, não funcionando de forma isolada (*cf.* Saussure, 1916/1992, pp. 207-213).

O ‘perigo’ das relações associativas e o carácter das relações sintagmáticas pode gerar, contudo, na aluna uma ‘Mimese’, ou seja, uma cópia (*cf.* 3.2.2.). Não se desejando ‘a cópia’, mas o desenvolvimento criativo de uma ideia, entende-se como fundamental o uso de ‘alguma’

mimese de forma que a aluna não sinta uma ausência entre a ideia do seu trabalho e o Mito existente (*cf.* 3.2.). Parafraseando a semiologia, importa identificar três fases relevantes que operam em simultâneo na aplicação de Questionar/Referenciar no Ensino das Artes Visuais:

- a) O conhecimento da destinatária (aluna) e remetente (professora) sobre Cultura Visual;
- b) O reconhecimento da destinatária sobre a Cultura Visual que a remetente cita/invoca;
- c) O reconhecimento da remetente sobre a Cultura Visual que a destinatária cita.

O ciclo de conhecer/reconhecer estabelece uma relação de descoberta constante por parte de todas as pessoas que participam na ‘sala de aula’ (*cf.* Introdução e 2.1.1.). As premissas determinam que, para além de Arbitrário, o trabalho da aluna é concebido de forma convencional, utilizando convenções individuais ou coletivas através do estabelecimento de relações com outros Signos (*cf.* 1.2.1.). Assim, o trabalho final é o resultado de uma relação de relações, resultado de uma ‘parafernália’ de alusões e Mitos, onde se inserem questões culturais, sociais e individuais, determinando um Significado imutável – Arbitrário.

Entende-se também que aquando do encontro com os vários Signos, enquadrados num sistema demasiado complexo (Saussure, 1916/1992, p. 132), é fundamental a utilização de uma reflexão sobre os dados fornecidos. Assim, a intervenção da professora com a aluna – principalmente de um ponto de vista de referenciação – difere para a intervenção de outra professora (*cf.* 3.3.2.). Em comum possuem a disciplina sobre o sistema em que a Arte se constitui. Para além disso, a agregação de questões teóricas do conceito durante o processo permite a estabilização desse sistema que “incorpora a vida da comunidade” e a relação entre um propósito artístico e um “sistema de que todos os indivíduos se servem durante todo o dia” (Saussure, 1916/1992, p. 133).

Por fim, importa determinar que a obra final das alunas, ou a obra artística, não deve ser entendida como um Signo, mas um conjunto de Signos (*cf.* 1.3.2.), ou seja, a composição de uma linguagem que através da combinação de uma série de Signos transmite uma ideia. No fundo, e numa analogia, cada obra artística final das alunas é uma língua diferente, que, no caso da turma, tem o mesmo alfabeto como base (*cf.* 3.2.1.).

Capítulo 3 – Experimentação e Criação

«Era bom que trocássemos algumas ideias sobre o assunto»

Mário de Carvalho

(Carvalho, 1995/2002, p. 171)

Figura 13 – *Memórias sem Lembrança*

Nota – *Frame* (0'46'') do trabalho realizado pela aluna BJGDSC. Tema: Nostalgia de Infância.



3.1. Razão e Emoção – Oxímoro Congruente

3.1.1. Origem ⁷²

*sentadas aguardam um ritmo
diria que sim. porventura as constelações ainda estivessem acesas
de alegria e combustão.
sentadas aguardam um ritmo, uma vontade própria provavelmente
um motor de arranque. antiga dança. vi que elas saíam da minha boca
[e
caíam na página em jeito de peças de puzzle.
vou sentar-me a juntá-las a separá-las
a brincar com elas.
quem sabe?
a fazer um poema
Ana Mafalda Leite & Hirondina Joshua
(Leite & Joshua, 2021, p. 17)*

O projeto que aqui se apresenta reflete o princípio geral inicialmente proposto e a sua ‘transformação’ ocorrida durante o ano letivo 2022/2023. Como referido na metodologia adotada (cf. 2.1.2.), partindo de um exercício com uma componente geral, a aluna e a professora vão, em simultâneo e em associação, adicionando camadas e elementos que transformam e tornam o trabalho de cada aluna único (cf. Introdução). Assim, o plano de ação que em seguida se descreve representa principalmente o princípio e linhas gerais propostas, mas que compreendem um metamorfismo ocorrido durante o ano letivo.

⁷² Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

Figura 14 – Workshops

Nota – Cartazes e imagem documental dos *workshops* realizados com a turma, no *Atelier de Artes/Atelier de Artistas*: “Cerâmica”, Álvaro Santos; “Técnica da Lastra”, Conceição Ramos e “Marionetas”, Jorge Cerqueira. Cf. <https://www.youtube.com/playlist?list=PL676QfaY6xeZ9Q4GtRUR5zKwhK-olM05A> (Ramos, Alves & Rasteiro, 2023)



WORKSHOP

Álvaro Santos
Ceramista

8. NOV. 2022
Aula aberta - 11h45 - sala A25
Workshop - 14h15 - sala A7

Artista Plástico na área de Cerâmica, escultura, modelação e ilustração, com formação no GENPAL e ESAD CR. As suas criações são inspiradas nas cores e formas da natureza e hábitos portugueses. Foi aluno bolseiro no Lyube Polyvalent Henry Molsand e onívivo na SPAL e MoMa.

aa/aa
Atelier de artes / atelier de artistas




WORKSHOP

Cerâmica
| Técnica da Lastra |

11 - 12. JAN. 2023
11h45 - sala A7
Conceição Ramos
Professora de Artes Visuais com prática profissional em cerâmica e fusão de vidro.

aa/aa
Atelier de artes / atelier de artistas




WORKSHOP

Jorge Cerqueira
Bonequeiro

24. maio 2023
14h15 - sala A7

Artista plástico e professor de Artes Visuais, é formado em Artes do Fogo e frequentou a Escola Superior de Belas Artes de Lisboa - Artes Plásticas.

aa/aa
Atelier de artes / atelier de artistas



Como referido nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de *Oficina de Artes*, é fundamental promover a implementação de “projetos de trabalho (turma/escola/comunidade) com temas transversais que integrem conteúdos de várias disciplinas de forma a promover questões identitárias/cidadania” (DGE, 2021, p. 2). Com base nas características da turma (cf. 2.2.2.) foi também determinante e conclusivo perceber que as alunas careciam paralelamente de projetos de longa duração. Ou seja, onde lhes era proposto o desenvolvimento de um projeto único ao longo de um ano letivo. *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* permitiu similarmemente intercalar as sessões letivas com *workshops* – que foram desenvolvidos com o projeto *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (cf. Introdução e Figura 14).

Concomitantemente, e com base nas informações recolhidas nas primeiras aulas (cf. 2.3.1.), foi possível precisar, a um nível socio-emocional, que seria fundamental abordar e relacionar a temática ‘Emoções Humanas’,⁷³ permitindo envolver e conceber outros projetos da ESMAVC – tema diagnosticado como primordial enquanto projeto de escola.⁷⁴

É fundamental “Desenvolver a reflexão crítica sobre os conhecimentos, sobre as interpretações possíveis e que promovam espírito de inquérito e capacidades de agir, utilizando processos de pensar e de fazer artísticos para resolver problemas num futuro que desejamos mais sustentável.” (DGE, 2021, p. 2). Assim, e identificado junto da turma uma dificuldade em relacionar, pensar e transformar matérias – e sendo o programa da disciplina de *Oficina de Artes* uma facilitadora para a transdisciplinaridade –, decidiu-se, em parceria com a disciplina de *Português*, questionar as alunas sobre as ligações entre as ‘Emoções Humanas’ e os conteúdos lecionados na disciplina, mais especificamente, quatro linhas da poesia Ortónima de Fernando Pessoa.

Devido também às características da turma, o foco principal na disciplina de *Oficina de Artes* não foi a cientificidade plena das emoções ou o entendimento científico traduzido numa expressão artística das linhas da poesia de Fernando Pessoa. O objetivo primordial sucedia ao longo do desenvolvimento do processo, ou seja, na valorização e na forma como as alunas se expressavam e o que expressavam. Por outras palavras, pretendia-se que após as alunas ‘compreenderem’ as ‘Emoções Humanas’ e assimilarem a poesia Ortónima de Fernando

⁷³ A proposta não tinha como premissa repetir enunciados de outros trabalhos ou de anos anteriores (cf. 2.1.), mas desenvolver uma unidade didática direcionada para a turma em questão. Assim, foi analisada a pesquisa feita anteriormente, respetiva bibliografia, referências e material sobre o assunto. A título de exemplo, cf. Ramos, C. (2022). *Máscaras da Pandemia*. Lisboa: ESMAVC. <https://prezi.com/p/fawloqqodmg7/projeto-mascaras-da-pandemia/>

⁷⁴ Cf. *Projeto Educação para a Saúde*. Lisboa: ESMAVC. <https://esmavcpt.nicepage.io/Projetos.html>

Pessoa, as professoras questionassem em *Oficina de Artes* “como sentem – as alunas – e transmitem isso nas suas vidas?”.

Interrogar revelou-se fundamental (cf. 2.3.2.). Através da adaptação de um outro esquema preliminar de investigação (Reckert & Centeno, 1983), e com base nas primeiras ideias das alunas, as professoras individualmente questionavam sobre se essa relação era:

- metafórica ou metonímica;
- se surgia do interior – o eu – ou do exterior – a sociedade –;
- se era dirigida para fora – outro eu, o desconhecido, o ideal –, para dentro – o eu, a sociedade onde se insere – ou para o ponto de partida – pelo misticismo, para a origem –;
- por onde – o real ou imaginário do espaço-tempo, apenas no tempo passado, presente ou futuro, apenas no espaço físico ou imaginário –;
- para quê – para retornar ou enaltecer, para aprender, para fugir –;
- qual a razão ou porquê – aspirações, volição, coação, constrangimento, tédio, cansaço, ... –;
- por e para quem – por autoras, por observadoras, pelas personagens (históricas, míticas, ficcionadas).

‘Onde’, ‘porquê’ ou ‘com quem’ e *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente* resultam como forma de “Combinar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva” (DGE, 2021, p. 2).

O título do projeto, *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*, pretende projetar uma relação direta com ‘Emoções Humanas’, mas também com a obra de Fernando Pessoa. Sendo que não condiciona o pensamento da leitora externa para uma relação direta com esse princípio, permite uma abertura de significados na escolha das palavras. A utilização de ‘Razão’ e ‘Emoção’ para além de reter a ideia de ‘Emoções Humanas’ também se dirige de forma direta ao assunto que despoletava interesse nas alunas. Com ‘dificuldade’ em compreender na prática a composição e desenvolvimento da obra de Arte como resultado de uma junção dos dois elementos mentais, ‘Razão e Emoção’ (cf. 2.3.1.), foi possível extrair ‘Oxímoro Congruente’.

‘Oxímoro’ é uma figura de linguagem que relaciona numa expressão ou locução de palavras a expressão de conceitos contrários, neste caso ‘Razão e Emoção’, porém, com os seus

trabalhos, é possível desenvolverem uma ‘Congruência’.⁷⁵ Para além disso, e com base em investigações sobre manuais didáticos de *Português*, é possível perceber que o ‘Oxímoro’ é uma figura de linguagem especificamente estudada pelas alunas na obra de Fernando Pessoa.⁷⁶ ‘Congruente’ é também um título aberto para a interpretação da aluna, ou seja, permite-lhe que construa um trabalho artístico diferenciado onde pode alocar conceitos contraditórios.

A composição da base final do projeto, posteriormente apresentada à ESMAVC e ao *Departamento IV, Grupo disciplinar 600*, foi elaborada tendo em conta uma estrutura desenvolvida em paralelo e que se organiza por: “Título do projeto”, “Premissas”, “Fundamentação” e “Ficha técnica” (cf. Figura 15). Como elemento primário do projeto, foi construída uma base científica que evidencia, partilha e expõe que a proposta das professoras não foi executada de ‘forma aleatória’. As premissas permitiram apresentar alguns dos princípios basilares pelos quais as professoras se regem, neste caso, na forma como o ensino é entendido. De uma lista extensa de obras, e após vários debates sobre os vários argumentos recolhidos, seis autoras ou documentos foram considerados essenciais como mote do enunciado.

John Dewey (1859-1952), referência na forma de pensar o sistema educativo, refere, a exemplo, que a “educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (Dewey, 1970). A breve citação indica que a educação e a vida, a realidade e a prática, devem ser elementos preliminares para construir um pensamento crítico. Para além disso, o conhecimento adquirido pelas alunas deve ser conquistado através da sua posição ativa para consigo e para com o outro.

Com linhas de pensamento que facilmente se cruzam, Elliot W. Eisner (1933-2014) acrescenta ao projeto a educação através da arte e criatividade. Para além da procura de desenvolver o pensamento crítico na aluna, Eisner remete para a importância que a experimentação, o erro e a reflexão possuem na construção da aluna enquanto indivíduo, sendo que “O objetivo final da educação é permitir que os indivíduos se tornem os arquitetos da sua própria educação e, por meio desse processo, reinventem-se continuamente” (Eisner E. W., 2002).

⁷⁵ Que significa proporção e, numa analogia com *Geometria Descritiva*, a mesma dimensão em tamanho e forma, com ângulos e lados correspondentes iguais.

⁷⁶ A título de exemplo, cf. Guerra, J. A. F.; Vieira, J. A. S. (2004). *Aula Viva*. Porto: Porto Editora. Pinto, E. C.; Baptista, V. S.; Fonseca, P. (2011). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora. Pinto, E. C.; Baptista, V. S.; Fonseca, P. (2012). *Plural 12*. Lisboa: Raiz Editora.

Figura 15 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente

Nota – Documento de apresentação do projeto.



Razão e Emoção - oxímoro congruente

Projeto Transdisciplinar de Artes Visuais

12º AV1 // 2022-2023

Coordenação:

Professora Conceição Ramos – Coordenação

Equipa Técnica:

Professora estagiária Leonor Rasteiro

Professor estagiário Sílvio Alves



Premissas:

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida". (John Dewey)

"O objetivo final da educação é permitir que os indivíduos se tornem os arquitetos de sua própria educação e, por meio desse processo, reinventem-se continuamente". (Elliot W. Eisner)

"[...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras..." (Delors, 1996, p. 11)

"[...] o que educa os alunos é aquilo que eles mesmo realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa" (Vygotsky)

"[...] a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar – para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça [...]" (Sophia de Mello Breyner Andresen)

Ano letivo 22/23



Premissas:

"Trata-se de conceber, no seu sentido mais preciso, o conceito de conteúdos curriculares em termos de aprendizagens socialmente necessárias a todos, onde cabem conteúdos curriculares de conhecimento estruturante (versus enciclopédico e descritivo/enumerativo) e conteúdos curriculares de processos de acesso, organização e usos dos saberes (incluindo saberes de vários tipos, que vão dos científicos aos sociais)." (Roldão, 2000).

Ano letivo 22/23



Fundamentação:

Transdisciplinaridade - sala de aula sem paredes e escola sem muros!

Perspetiva colaborativa em que se procura níveis de objetivos coordenados, com vista a uma finalidade comum do sistema. Inclusão e democratização da arte, através da conjugação da contemporaneidade dos processos criativos na multiplicidade das diferentes áreas do conhecimento, dos recursos mentais e dos técnicos envolvidos. Processo de ensino dinâmico e operativo tendo como propósito a construção de uma escola Integradora, Inovadora, Inclusiva e Transformador.

Pedagogia de Projeto - "Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!" (Fernando Pessoa)

Perspetiva em que se aplica a metodologia de projeto de forma adaptada à educação com: intencionalidade, flexibilidade, originalidade e complexidade. Utilização de modelos de ensino em que se criam condições de atuação para que o processo de criação da obra de arte seja construída pela observação, questionamento, descoberta, inspiração, experimentação, planificação, atuação e encorajamento.

Metodologia Investigação-ação - Identificar, analisar, formular e atuar!

Formação ampla e específica para aprendizagens participativas e inclusivas: tendo como primeiro e único objetivo levar o aluno ao máximo da sua capacidade de realização. Projeto como fio condutor de leccionação dos conteúdos de forma organizada e sequencial, na perspectiva das necessidades de aprendizagem sentidas pelos alunos.

Ano letivo 22/23



Transdisciplinaridade:

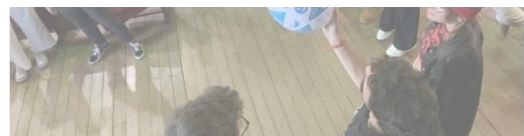
Disciplinas do currículo:

Português
Oficina de Artes

Disciplinas fora do currículo:

Psicologia

Ano letivo 22/23



Transdisciplinaridade:

Trabalho Colaborativo com estruturas da ESMAVC:

Gabinete de Psicologia
Biblioteca ESMAVC
Projeto "Atelier de Artes/Atelier de Artistas"
Projeto "Educação para a Saúde"
Projeto "Cidadania e Desenvolvimento"
Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da ESMAVC
Laboratório Digital

Parcerias Externas:

Serviços Educativos da Fundação Calouste Gulbenkian
Casa Fernando Pessoa
Câmara Municipal de Lisboa
Instituto Superior de Arte e Design - Caldas da Rainha
Comuna Teatro de Pesquisa
Associação Cultural da Ordem do Ó
Pratt Institute, Nova Iorque
Universidade Lusófona
Artistas das mais variadas áreas

Erasmus +
Ano letivo 22/23



Educação: um tesouro a descobrir (1996), UNESCO, Delors (cf. 2.1.1.) expõe um relatório que desvenda à leitora a educação como bem social que deve permitir um desenvolvimento social, emocional e ético. A inclusão e a participação de toda a sociedade é fundamental, pois, para além do fomento de uma educação ao longo da vida que nos adapta às constantes transformações sociais, fortalece a aprendizagem do ambiente escolar feita através de ramificações e sobreposições das várias esferas sociais a que as alunas pertencem.

Paralelamente, é fundamental valorizar a componente prática do projeto e das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de *Oficina de Artes*, sendo que, como refere Lev Vygotsky (1896-1934), o que ensina as alunas é o processo de realizar, não de receber, onde se modificam por sua própria iniciativa (Vygotsky, 1978), onde deve ser valorizado o contexto social e cultural da aluna no desenvolvimento do método de ensino.

A referência a Sophia de Mello Breyner Andresen, em Assembleia Constituinte de 2 de setembro de 1975, procura enaltecer a obra da poeta, não só enquanto escritora, mas também pelo papel e luta ativa pelo direito à cultura, evidenciando que

“(…) a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar – para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça (…)” (Andresen, in DGE, 2019, p. 17)⁷⁷

Mencionar também que a intervenção de Sophia de Mello Breyner Andresen é o mote utilizado para introduzir o PNA, sendo que os projetos realizados ao longo da PES refletiram sempre sobre possíveis possibilidades de trabalhos e colaborações de futuro.⁷⁸ Por fim, em “O currículo escolar da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular”, Roldão expõe que

“Trata-se de conceber, no seu sentido mais preciso, o conceito de conteúdos curriculares em termos de aprendizagens socialmente necessárias a todos, onde cabem conteúdos curriculares de conhecimento estruturante (versus enciclopédico e descritivo/enumerativo) e conteúdos curriculares de processos de acesso, organização e usos dos saberes (incluindo saberes de vários tipos, que vão dos científicos aos sociais).” (Roldão, 2000)

⁷⁷ A intervenção de Sophia de Mello Breyner Andresen respeitava a redação final dos artigos 42.º “Liberdade de criação cultural” e 43.º “Liberdade de aprender e ensinar” (Constituição da República Portuguesa, 2021, p. 32). Para intervenção completa, cf. Andersen, S. M. B. (1975). “Num país e num mundo...” in Pinto, D. V. (2016), <https://omelhoramigo.blogspot.com/2016/04/sophia-de-mello-breyner-cultura-contra.html>

⁷⁸ Com efeito, ao longo do ano letivo 2023/2024, no âmbito do PNA, foi elaborado na ESMAVC o *Projeto Cultural de Escola*.

3.1.2. Percurso basilar⁷⁹

Um dia, serei o que quero ser.

*Um dia, serei um pensamento que nenhuma espada
nem livro carregará para a terra devastada.*

*Um pensamento como chuva numa montanha fendida por uma folha
[de erva
onde o poder não triunfará e a justiça não será fugaz.*

Um dia, serei o que quero ser.

Um dia, serei um pássaro, e arrancarei o meu ser do nada.

*Quanto mais me ardem as asas, mais me aproximo da verdade e me
[ergo das cinzas.*

*Sou o discurso do sonhador, prescindido do corpo e da alma
para continuar a minha primeira viagem rumo ao que me pegou fogo
[e se dissipou:*

O Significado. Eu sou a ausência. A busca do paraíso.

(...)

Oh, nome: onde estamos agora? Diz-me:

O que é agora? O que é amanhã?

O que é o tempo, o lugar,

o velho, o novo?

Um dia, seremos o que queremos ser.

Mahmoud Darwich

(Darwich, 2000/2022, p. 63)

⁷⁹ Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

Auxiliar com as referências mencionadas anteriormente, a fundamentação do projeto percorreu três linhas capitais em simultâneo: a ‘Transdisciplinaridade’, a ‘Pedagogia de Projeto’ e a metodologia ‘Investigação-Ação’ (cf. 2.1.2.). Na transdisciplinaridade as professoras procuraram ‘uma sala de aula sem paredes e uma escola sem muros’, com uma perspetiva colaborativa em que se procuram níveis de objetivos coordenados, com vista a uma finalidade comum do sistema – inclusão e democratização da Arte através da conjugação da contemporaneidade dos processos criativos na multiplicidade das diferentes áreas do conhecimento, dos recursos mentais e das profissionais envolvidas. Ou seja, um processo de ensino dinâmico e operativo tendo como propósito a edificação de uma escola Integradora, Inovadora, Inclusiva e Transformadora.

Como refere a obra de Fernando Pessoa, “Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!” (Campos, 1990, p. 155), pretende-se uma perspetiva em que se aplica a metodologia de projeto de forma adaptada à educação com: Intencionalidade, Flexibilidade, Originalidade e Complexidade. Com a utilização de modelos de ensino em que se criam condições de atuação para que o processo de criação da obra de arte seja construído pela observação, questionamento, descoberta, inspiração, experimentação, planificação, atuação e encorajamento.

A tríade completa-se com a metodologia Investigação-Ação (cf. 2.1.2.), com o intuito de identificar, analisar, formular e atuar, e que permite uma formação ampla e específica para aprendizagens participativas e inclusivas: tendo como objetivo capacitar a aluna para uma plenitude de realização. O projeto apresenta-se como fio condutor de lecionação dos conteúdos de forma organizada e sequencial, na perspetiva das necessidades de aprendizagem sentidas pela turma.

Como referido anteriormente, *Português* foi a principal disciplina do currículo que colaborou com o projeto (cf. 2.3.1. e 3.1.1.). A cooperação foi realizada através de quatro linhas temáticas da poesia ortónima de Fernando Pessoa: ‘Fingimento Artístico’, ‘Dor de Pensar’, ‘Sonho e Realidade’ e ‘Nostalgia de Infância’ (cf. Figura 16). De forma resumida, entende-se por:

- Fingimento Artístico: Processo artístico que implica o abandono das emoções, ou melhor, a sua intelectualização; criar não é sentir, mas imaginar, intelectualizar, fingir o que se sente.

- Dor de Pensar: Exercício exaustivo de uma inteligência esquadrinhadora (ser é ser objeto de conhecimento); a inteligência é a responsável pelo despertar para a existência;
- Sonho e Realidade: A verdadeira vocação do poeta foi pensar e sonhar, autoanalisando-se, recorrendo permanentemente ao pensamento, tentando iludir a vida através dos sonhos, mas, porque se entregou obsidiantemente ao pensamento e se virou para o sonho, acabou por se separar do mundo e não atingiu a felicidade;
- Nostalgia de Infância: Estado de inconsciência que corresponde ao período da infância; o poeta evoca o tempo em que não tinha direitos nem deveres, momento em que tudo parecia possível, por isso, deseja viver num estado de pura inocência, liberto do intelecto que o faz questionar-se continuamente e lamentar não ter usufruído desse anterior estado de pureza, quase instintivo.

Exterior ao currículo, inicialmente, desenvolveu-se um trabalho colaborativo com a disciplina de Psicologia e o Gabinete de Psicologia da ESMAVC. Ao longo do ano letivo, novas e várias estruturas da ESMAVC participaram no projeto, como, a título de exemplo, a Biblioteca, os projetos escolares *Atelier de Artes/Atelier de Artistas* (cf. 3.1.1.), *Educação para a Saúde e Cidadania e Desenvolvimento*, o *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital* e o *Laboratório Digital* (cf. Figura 17).

Externamente, o projeto abarcava uma parceria com os Serviços Educativos da Fundação Calouste Gulbenkian, sendo que ao longo do ano outras parcerias foram estabelecidas, como, a exemplo, com: Casa Fernando Pessoa, Câmara Municipal de Lisboa, Instituto Superior de Arte e Design – Caldas da Rainha, Comuna Teatro de Pesquisa, Associação Cultural da Ordem do Ó, Pratt Institute – Nova Iorque, Universidade Lusófona, projeto europeu Erasmus +, assim como múltiplos artistas de variadas áreas.

Estruturalmente, foi aplicada uma avaliação contínua (cf. Figura 18), sendo que nela existiriam quatro momentos essenciais: dois quantitativos – intermédios ao semestre – e dois qualitativos – correspondente ao final de cada semestre. Todas as avaliações foram realizadas e comentadas com e pelas alunas.

Devido à diversidade de trabalhos finais, e de um ponto de vista técnico, os materiais necessários e pedidos à turma, de forma coletiva, para realizar o exercício foram: ‘papel’ tipo cavalinho A2; grafites 2H, HB, B, 2B, 4B, 6B, 8B; borracha branca e borracha moldável – materiais correspondentes à primeira e segunda fase do projeto (cf. 3.2.1.). Posteriormente,

Figura 17 – Processo (Fonte Própria)

Nota – Utilização de diferentes meios digitais para a realização e concretização do projeto individual (alunas MCSH, ACDATVDC e EDVPM).

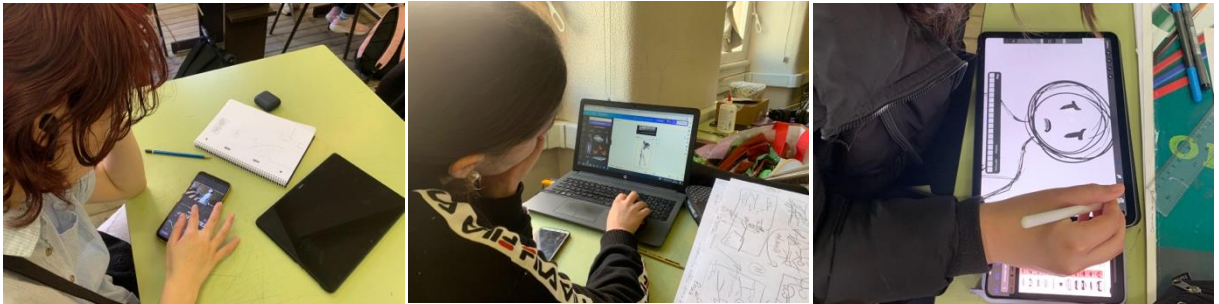


Figura 18 – Avaliação comentada (Fonte Própria)

Nota – Exemplo do processo de avaliação quantitativa/qualitativa comentada (Professora cooperante Conceição Ramos, aluna LRS, Sílvio Alves).

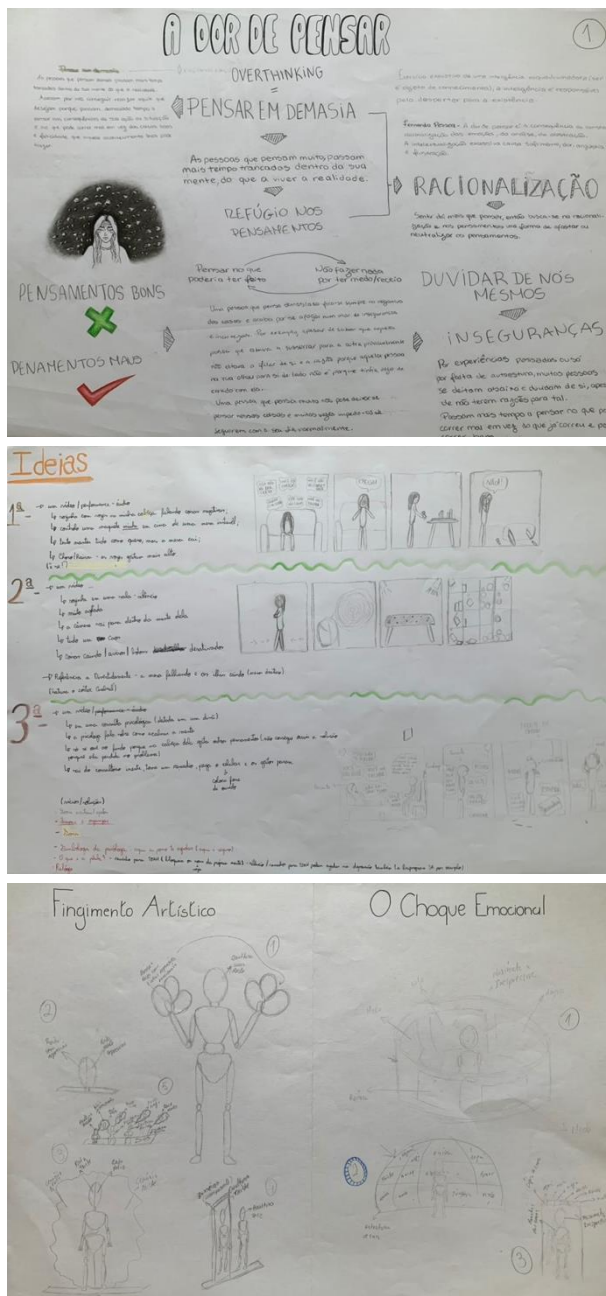


foram solicitados e facultados materiais variados e diversificados, definidos de acordo com o projeto individual – terceira e quarta fase do projeto (*cf.* 3.2.1.).

Dos vários conteúdos explorados, destaque para: a conceptualização da consciência do ‘Eu’ e da importância da individualidade e do conhecimento no processo criativo; os estudos e respetivo registo rápido; o desenvolvimento e criação de conceitos e narrativas; a conceção de planos de ação e movimento; o reconhecimento de várias opções estéticas e respetiva seleção; a capacidade de organização e de resolução de problemas e a resiliência e utilização dos recursos digitais que melhor se adequavam ao projeto individual.

Figura 19 – Processo (Fonte própria)

Nota – Exemplo de Mapa Mental (aluna MODSDB), exploração de ideias (aluna LLDOS) e apuração de duas (aluna JMALDFB) – Primeira fase do projeto.



3.2. Aplicação e Resultados primários

3.2.1. Fases e desenvolvimento do projeto⁸⁰

– E agora que pode melhorar o argumento da sua história, começemos por uma curta biografia do autor. Quem é o senhor? – perguntou o cerimonioso.

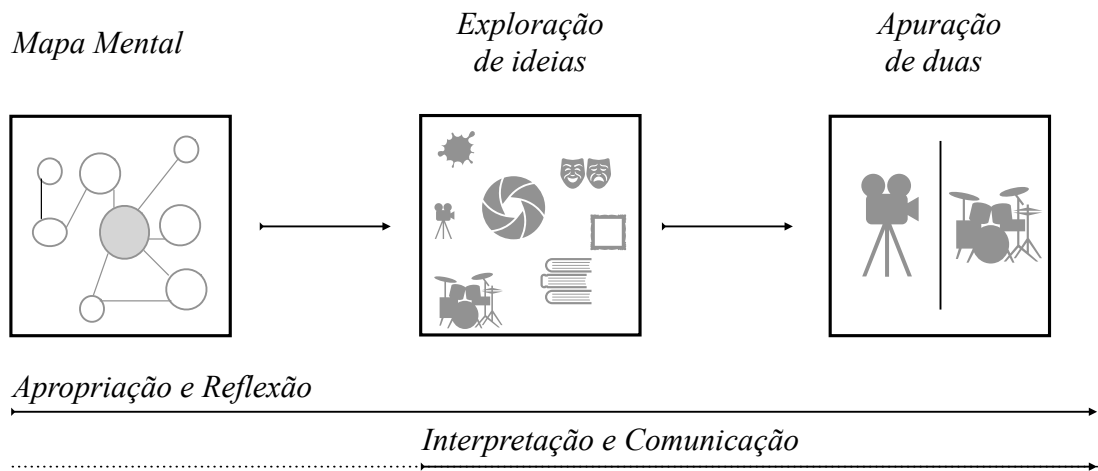
Luis Sepúlveda

(Sepúlveda, 1998/2002, p. 41)

Como referido anteriormente e explicitado no enunciado, o projeto desenvolve-se ao longo de dois semestres e encontrou-se dividido em três fases. Num primeiro momento é introduzido o tema das ‘Emoções Humanas’, permitindo que na disciplina de *Português* se inicie o estudo de Fernando Pessoa, e, posteriormente, de forma gradual, são desenvolvidos os estudos com base na poesia ortónima do poeta (*cf.* 3.1.2.). Importa enaltecer que os estudos das alunas, Mapas Mentais, são realizados posteriormente e pela ordem pela qual foram lecionados em *Português*.

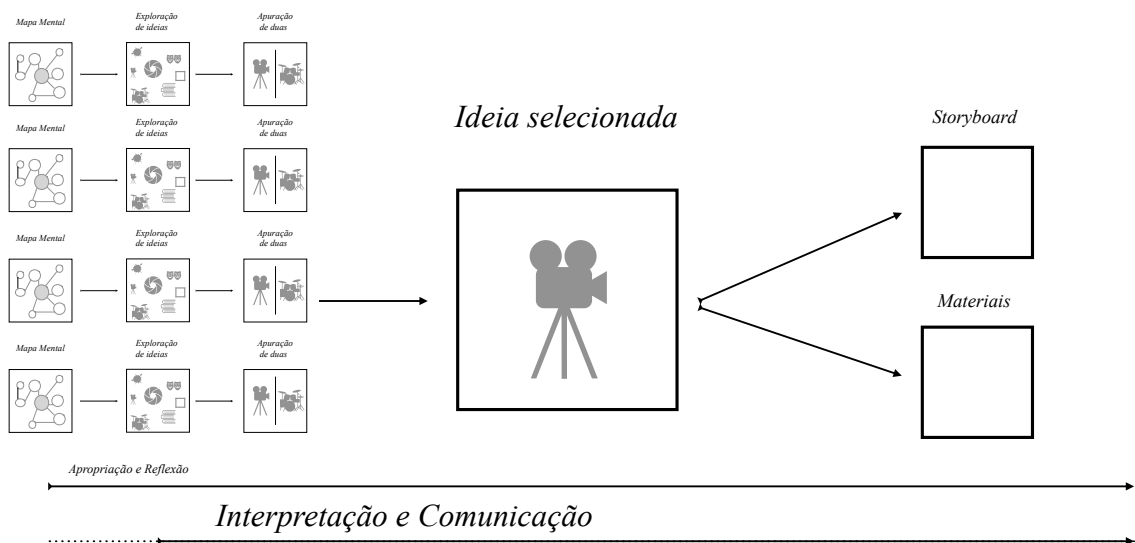
De forma individual, no campo de trabalho, ‘folha de papel’, as alunas realizam um Mapa Mental sobre o Fingimento Artístico, numa segunda ‘folha’ projetam várias possibilidades de ideias a desenvolver, na terceira ‘folha’ são desenvolvidas as duas ideias que – resultantes do permanente diálogo com a aluna – possuem uma ‘maior robustez artística’. Finalizada essa parte do processo, a aluna inicia o mesmo percurso para o segundo tema, ‘Dor de Pensar’, e assim sucessivamente (*cf.* 3.1.2. e Figura 19). Ao nível da avaliação, a fase do processo mencionada irá responder principalmente ao domínio ‘Apropriação e Reflexão’, mas também ‘Interpretação e Comunicação’ (*cf.* Esquema 17).

⁸⁰ Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).



Esquema 17 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente: primeira fase (Produção própria).

Posteriormente, a aluna apresenta toda a investigação realizada, sendo que das oito propostas de trabalhos a desenvolver é selecionada apenas uma – que pode resultar de uma união entre várias (cf. Figura 20). Nesta fase, a aluna fortalece e planifica uma proposta de trabalho final, sendo o domínio ‘Interpretação e Comunicação’ o tópico basilar da avaliação (cf. Esquema 18).



Esquema 18 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente: segunda fase (Produção própria).

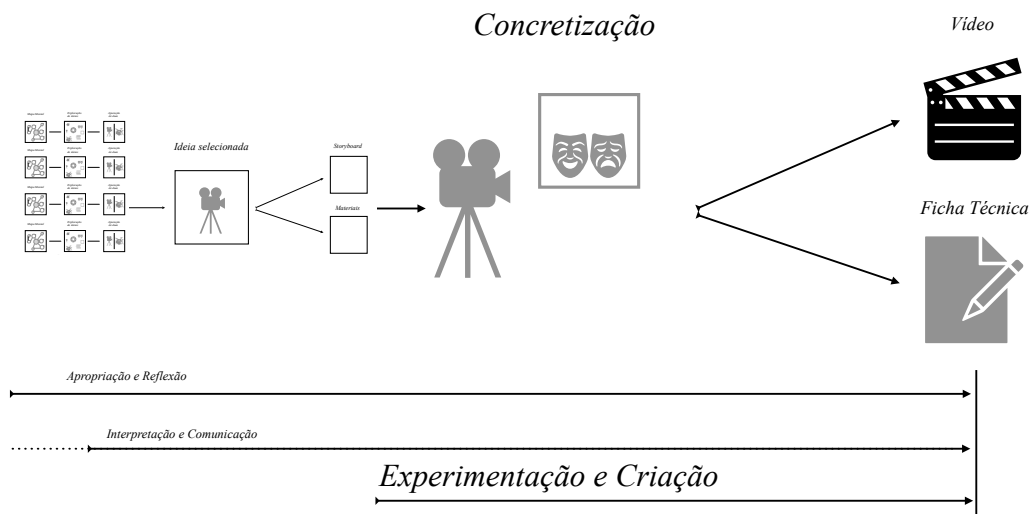
Figura 21 – Processo (Fonte própria)

Nota – Exemplo de ficha técnica (aluna BJGDSC) e *frame* do trabalho digital (aluna LLDOS) – Terceira fase do projeto.

<p>Razão e Emoção - oxímoro congruente Projeto Transdisciplinar de Artes Visuais // Oficina de Artes // 12º AV1 // 2022-2023</p> <p>Ficha Técnica</p> <p>Elementos descritivos do Vídeo Informações técnicas Canal: vídeo preto Tipo de letra: Montserrat (Preto, Negrito, Normal) Tamanho: a definir Cor do texto: branco Formato: mp4</p> <p>Separador Inicial Tema: Razão e Emoção - Oxímoro Congruente Sub-tema: (Nostalgia de Infância) Autor: _____</p> <p>Título: Memórias sem lembrança</p> <p>Data: 2022/2023</p> <p>Disciplina: Oficina de Artes</p> <p>Turma: 12ºAV1</p> <p>Instituição: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho</p> <p>Separador Final Agradecimentos: Produção: _____</p>	<p>Técnica de luz: _____ _____ _____</p> <p>Performance: _____ _____ _____</p> <p>Urretora de cena: _____ _____ _____</p> <p>Encenação: _____ _____ _____</p> <p>Cinegrafista: _____ _____ _____</p> <p>Criado por: _____ _____ _____</p> <p>Cenógrafa: _____ _____ _____</p> <p>Edição: _____ _____ _____</p> <p>Patrocinador: _____ _____ _____</p> <p>Agradecimentos especiais: por me patrocinarem -Grupo Primeiro Passo, por me ajudar a montar o espaço por me ajudarem no processo -E a todos por me apoiarem e acreditarem na minha ideia</p> <p>Docentes: Sílvia Alves, Leonor Rasteiro, Conceição Ramos</p> <p>Música: Parto, por _____</p> <p>Apoio/Locutores/Parcerias: ESMAVC AKAA (?)</p> <p>Elementos descritivos Texto</p>	<p>Assunto: uma frase curta que descreva a obra, máximo 30 palavras; Memórias das quais não são retidos os detalhes. A nossa estadia no útero das nossas mães são exatamente isso, uma memória que não são nos lembramos.</p> <p>Técnicas: Cultura, Bordado, Instalação</p> <p>Materiais: Têxtil, linhas de bordado Ancora, máquina de costura Oliva</p> <p>Formato: mp4</p> <p>Software: Inedito</p> <p>Localização (se aplicável): salão nobre</p> <p>Descrição da Obra: [Entre 100 e 300 palavras // típicos a abordar: tema, processo, materiais, objetivos, ideias, resultados...]</p> <p>O meu tema é a nostalgia da infância e eu decidí seguir um caminho que não representa a minha infância, mas uma "infância" pela qual já todos passámos, ou seja, o nosso próprio nascimento.</p> <p>O processo não teve muitas dificuldades, sem ser juntar as pessoas para gravar, a gravação em si e a edição foram as partes mais turbulentas de todo o processo.</p> <p>Eu consegui reter o nascimento através de um pano marfim, com veias bordadas, com sons que representam todos os momentos da gravidez e as movimentações.</p> <p>Autor: Produto: pano de tecido bordado</p> <p>Título: Memórias sem lembrança</p> <p>Disciplinas: Oficina de Artes</p> <p>Instituição: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho</p> <p>Parcerias: Sala de ensaio, Primeiro passo</p> <p>Docentes: Sílvia Alves, Leonor Rasteiro, Conceição Ramos</p> <p>Música: Parto, por _____</p> <p>IMPORTANTE: (Para além dos elementos descritivos aqui identificados, devem existir imagens das obras - com vários pontos de vista e/ou planos -, e um ficheiro word com as respectivas legendas dos elementos/objetos utilizados (nome do objeto, técnica, formato, frase curta sobre o seu significado))</p>
---	--	--



Por fim, em a ‘Experimentação e Criação’ e respetiva avaliação, incidiu-se sobre a concretização da obra. O resultado correspondeu à apresentação do trabalho, em formato digital, através de um vídeo (colmatando assim as dificuldades em domínios digitais reveladas pela turma) e ficha técnica (que continha uma breve memória descritiva) (cf. Esquema 19 e Figura 21).



Esquema 19 – Razão e Emoção – Oxímoro Congruente: terceira fase (Produção própria).

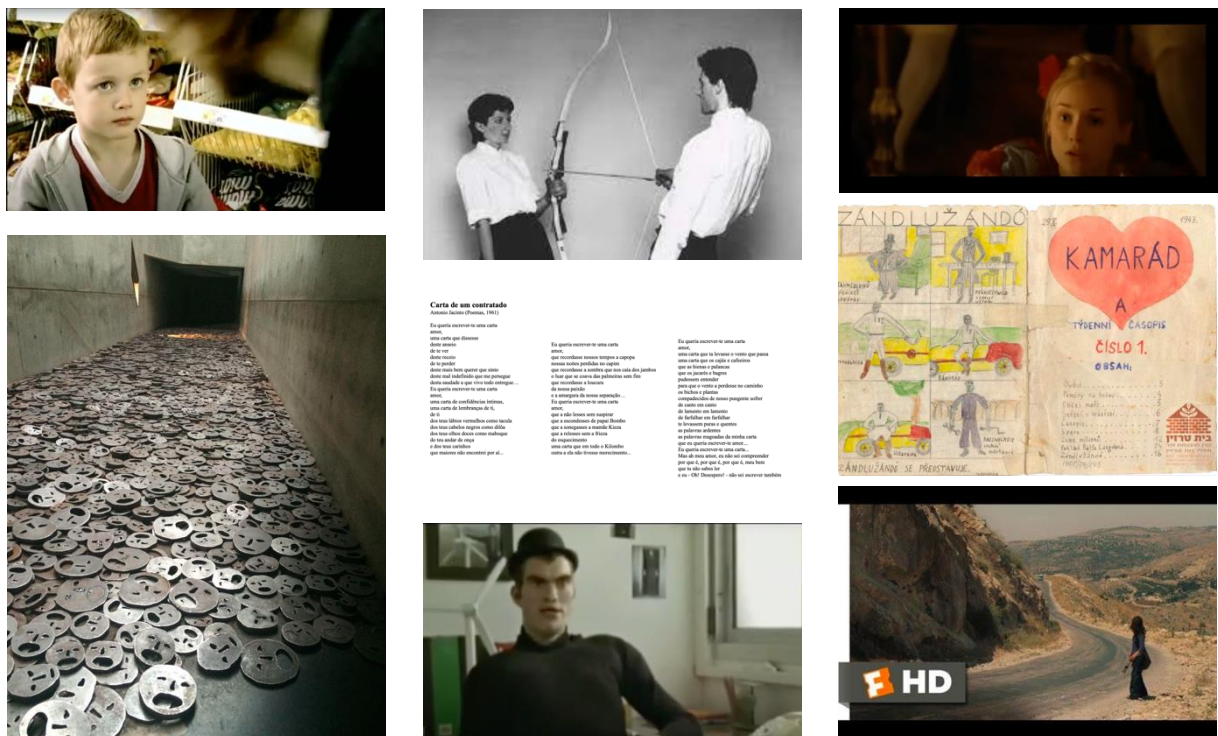
De forma complementar, importa referir que, na primeira fase do projeto, foram realizadas uma série de atividades que permitiram introduzir a turma aos subtemas basilares e, por outro lado, como referido anteriormente (cf. 2.3.1.), fazer uma pré-avaliação por parte da equipa docente de quais seriam as necessidades flagrantes que deveriam reger e orientar as aulas e o projeto.

Para tal, foi produzido e fornecido bastante material didático. As alunas foram informadas sobre o filme de animação *Divertidamente* (Docter, 2005), que retrata cinco emoções, e que permitiu, de forma ‘leve e animada’, ser mote para uma introdução simplificada do tema.⁸¹ As informações adquiridas através do filme possibilitaram também que as alunas

⁸¹ O filme, com uma abordagem relevante sobre as memórias, transmite como as memórias essenciais despertam aspetos da personalidade. Simbolicamente surgem ilhas que representam a amizade, a honestidade, a família. O resultado perfaz da personagem principal um ser individual e único. Paralelamente, a obra cinematográfica apresenta a organização das memórias de longa duração, as fantasias e a confusão. Reforçando a ideia de que as memórias podem ser alteradas através das emoções – representado no filme por um comboio de pensamentos – o imaginário compila as mesmas, sendo que o percurso é um pensamento e conceito abstrato. Com

Figura 22 – Material Didático (Produção própria)

Nota – Excertos da apresentação *As emoções na Arte*, com recurso a, por exemplo, publicidade (*Mr. W e Use condoms*), performance (*Rest Energy*), literatura (*Carta de um contratado*), arquitetura (*Museu Judaico de Berlim*), ‘revistas de autor’ (*Kamarád*), música e cinema (*Copying Beethoven* e *Incendies*).



exemplo através da solidão, a abstração possui quatro fases: a fragmentação não objetiva, a ‘desconstrução’, a bidimensional e a não figurativa. *Divertidamente* (2005) reflete também para a importância da tristeza para “prosseguir o caminho”, através de uma abordagem que nos leva a meditar que, por vezes, podem surgir tumultos emocionais pela semelhança entre factos e opiniões. Para além disso, “Sonho Produções” representa o guião de sonhos, com um filtro de distorção da realidade, e o subconsciente é o maior causador de problemas e medos.

iniciassem uma organização e estrutura sob o tema das ‘Emoções Humanas’ que, de forma complementar, foi auxiliada por uma apresentação realizada pelas professoras de *Oficina de Artes* com o tema *As Emoções na Arte* (cf. Figura 22).

Foi realizada uma aula, no dia onze de outubro, pelo Serviço de Psicologia e Orientação da ESMAVC, denominada *As Emoções – quando indicam que algo não está bem*. A atividade teve a duração de noventa minutos, e foi dirigida pela Psicóloga Doutora Lúcia Rodrigues e pelo Psicólogo Estagiário David Magalhães, no Salão Nobre da escola. Iniciou-se com uma ação de ‘descontração’, onde através da receção de uma bola que continha frases incompletas inscritas as alunas completavam a mesma que correspondia à localização do seu polegar – sem “juízos de valor”, pois “estamos na era da aceitação” existindo a possibilidade de “não responder”.⁸² Ao longo da aula foi partilhado algum material digital de acesso livre, sendo que, numa reflexão final, as alunas consideraram que a atividade permitiu uma maior consolidação sobre a temática e ajudou a promover um reforço essencial para o desenvolvimento do Mapa Mental.⁸³

Em relação às quatro linhas temáticas da poesia ortónima de Fernando Pessoa (cf. 3.1.2.) foi partilhado com as alunas o portal Arquivo Pessoa e MultiPessoa (Areal, 1997) onde é possível encontrar toda a obra do escritor e “viagens guiadas para estudantes e curiosos”.

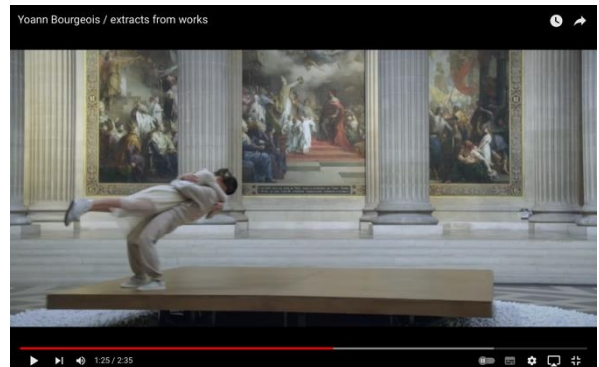
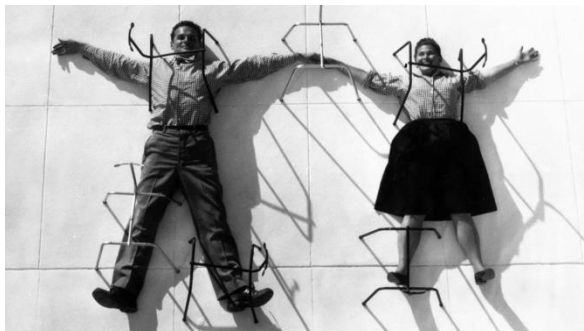
Referir também que na primeira fase as alunas realizaram uma visita de estudo à Casa Fernando Pessoa, no dia seis de outubro, sendo que a atividade foi acompanhada pela Professora de *Português* Ana Amorim, e pelas professoras Alda Silva e Carla Paço (professoras de outras turmas de 12.º ano da ESMAVC). Na aula de *Oficina de Artes* foi realizada uma apresentação-debate pelas alunas sobre a visita. Nessa conversa, as professoras incidiram principalmente sobre a clarificação do desenvolvimento de processos criativos através das respostas dos curadores, tendo como exemplo a apresentação da obra de Fernando Pessoa. A

⁸² Afirmações proferidas pela Psicóloga Doutora Lúcia Rodrigues, registadas no ‘Caderno de bordo’ durante a atividade (cf. Introdução).

⁸³ Dos vários temas abordados pela Psicóloga Doutora Lúcia Rodrigues e Psicólogo Estagiário David Magalhães é possível destacar: devemos refletir sobre a mudança, o fazer diferente, mudar o Mundo; onde gerimos os conflitos com os outros e entre nós; onde as emoções não nos atrapalham; qual a função das emoções, o que é a regulação emocional (estamos em permanente construção, começar pelo ‘Eu’); sinais de mal-estar; estados emocionais; como se define a ansiedade, a relação entre ansiedade e desempenho, quando a ansiedade se torna um problema, sintomas de ansiedade, que tipos de ansiedade existem, o que fazer (respirações, técnicas, relaxamento, ...); depressão, sintomas, diferença entre sintomas normais e patológicos, porque ficamos doentes; a neurobiologia das emoções.

Figura 23 – Material Didático (Produção própria)

Nota – Foi visualizado o vídeo musical de Harry Styles, artista contemporâneo e admirado pelas adolescentes, com a música *As it was* (Styles, 2022). Partindo do vídeo musical foram abordados temas como, a exemplo: o simbolismo da cor e o que a sua ausência retrata; influência na escolha da cor, principalmente através do cinema – neste caso, do filme *The Matrix* (Wachowskis, 1999), com referências ao herói Neo que pode escolher entre uma pílula azul: ignorância feliz, e uma vermelha: verdade dolorosa –; as relações entre o álbum, *Harry's House* Styles, (2022), na música e no vídeo, com referências ao Design – mais especificamente a Charles e Ray Eames (1907-1978/1912-1988), designers, e apresentação de algumas das suas obras –; a dança e coreografia utilizada no vídeo, pelo dançarino, coreógrafo e artista francês Yoann Bourgeois (1981-) – visualizando alguns dos vídeos que mostram as apresentações do artista em vários locais, especificamente museus, do mundo.



reflexão em aula permitiu dialogar, construir e fortificar uma relação pedagógica entre Artes e Humanidades.⁸⁴

De forma a consciencializar as alunas para a importância do projeto, e após serem identificadas pelas mesmas algumas reticências à metodologia usada – e utilizando a proximidade emocional conseguida através da faixa etária – foi feita uma apresentação, no dia nove de novembro, por alunas do ano letivo anterior, 2021/2022, sobre o processo de trabalho realizado no projeto *Máscaras da Pandemia* (Ramos, 2022). Foram apresentados e partilhados resultados com o objetivo de demonstrar uma “aproximação ao conceito de performance, tendo como ponto de partida” as ‘Emoções Humanas’.

Individualmente, e como foi referido anteriormente, a primeira fase do projeto implicava a composição de um Mapa Mental. Sendo algo completamente desconhecido para as alunas, foi realizada uma apresentação sobre Mapas Mentais – para que servem, como se desenvolvem, ao que respondem... Importa determinar que os Mapas Mentais foram frequentemente denominados, ao longo do ano letivo, de ‘Caldeirão’ – onde as alunas procuravam respostas para dúvidas novas (cf. 2.3.2.). Ao longo desse processo foram registadas as fragilidades, pelas professoras, em diversas áreas. Partindo desses dados, foi desenvolvido um incentivo extra para as alunas participarem em atividades artísticas, fora e dentro da sala e escola, e procurassem consumir cultura artística de forma a adquirir, no presente ano letivo, o máximo de conhecimentos sobre Arte.⁸⁵

⁸⁴ Ao longo da conversa foi referida a exposição sobre o *Livro do Desassossego* (Casa Fernando Pessoa, *Jogo do Desassossego*, Junho de 2022 a setembro de 2023), que permitiu abordar alguns conceitos relativos a museus na contemporaneidade. As alunas confessaram que esperavam “que fosse uma casa, mas era uma instalação” e foi evidenciada a importância de experienciar – “uma coisa é ir, outra é contar”. Foi possível registar que a turma manifestou um grande interesse pela simbologia dos objetos da casa, como a “cómoda”, os objetos transportam informação emocional, tempo e espaço, e a importância sobre o que não é exato e concreto – enaltecendo o papel das emoções, que recebem e valorizam informações menos objetivas. Também sobre a visita, a turma referiu que no final existia uma representação em que tudo ficava em aberto, sendo abordado pelas professoras o valor simbólico “de não existir uma porta, mas sim uma cortina”. Foi possível questionar como interagir com os conceitos, como retirar/colocar a abordagem simbólica de um espaço-tempo, como se desenvolve um percurso simbólico e como falar do fingimento artístico de forma simbólica. Analisou-se também o quarto de Fernando Pessoa, o surgimento do imaginário e a importância das pausas ao longo da visita para permitir a exploração e reflexão. O conceito de instalação, desconhecido pelas alunas, esteve bastante presente ao longo da conversa, sendo que consideraram marcante a existência de “um banco com auriculares para ouvir os poemas”, “o som da máquina de escrever”, “do vento”, “das folhas” e “de riscar uma folha”, a “sala de espelhos: quantos sou?” – que permitiu questionar sobre a mesma pessoa em divergentes pontos de vista e a subjetividade do observador. Consideraram, de forma positiva, que o museu “não é normal” e valorizaram a relevância de refletirmos sobre o que nos é próximo, sem início meio e fim, pois em Fernando Pessoa a casa continha “pouco espaço, mas o espaço era imenso na cabeça”. Todas as obras têm uma múltipla leitura, onde é necessário olhar e encontrar algo novo, pois vivenciamos de maneiras diferentes. Anotações registadas no ‘Caderno de bordo’ (cf. Introdução).

⁸⁵ A exemplo, uma das atividades propostas consistiu em desafiar as alunas a visitarem a exposição *Evolution* (2022), Bordo II, com entrada gratuita, sendo que apenas uma aluna respondeu ao repto. As professoras, que realizaram a visita, apresentaram a mesma posteriormente ao seu encerramento, e fomentaram um debate sobre Arte Contemporânea e Arte Urbana na sala de aula.

Figura 24 – Material Didático (Produção própria)

Nota – Nesta fase foi útil, a exemplo, uma apresentação sobre: ilustração – que iniciava pela ilustração de um livro e uma proposta de apresentação do mesmo em vídeo: poema *Afinal o Caracol* de Fernando Pessoa, livro ilustrado por Mafalda Milhões (Pessoa, Milhões, 2016) e apresentação de Pedro Lamares –; ilustração digital do vídeo da música *Chuva no Mar*, interpretada por Carminho e Marisa Monte (Antunes, 2014) e posteriormente a apresentação do trabalho do artista que concebeu o vídeo, Nicolau (Nicolau, 2023); proposta de união entre digital e papel, com o vídeo musical de *Samson*, de Regina Spektor (Spektor, 2002).

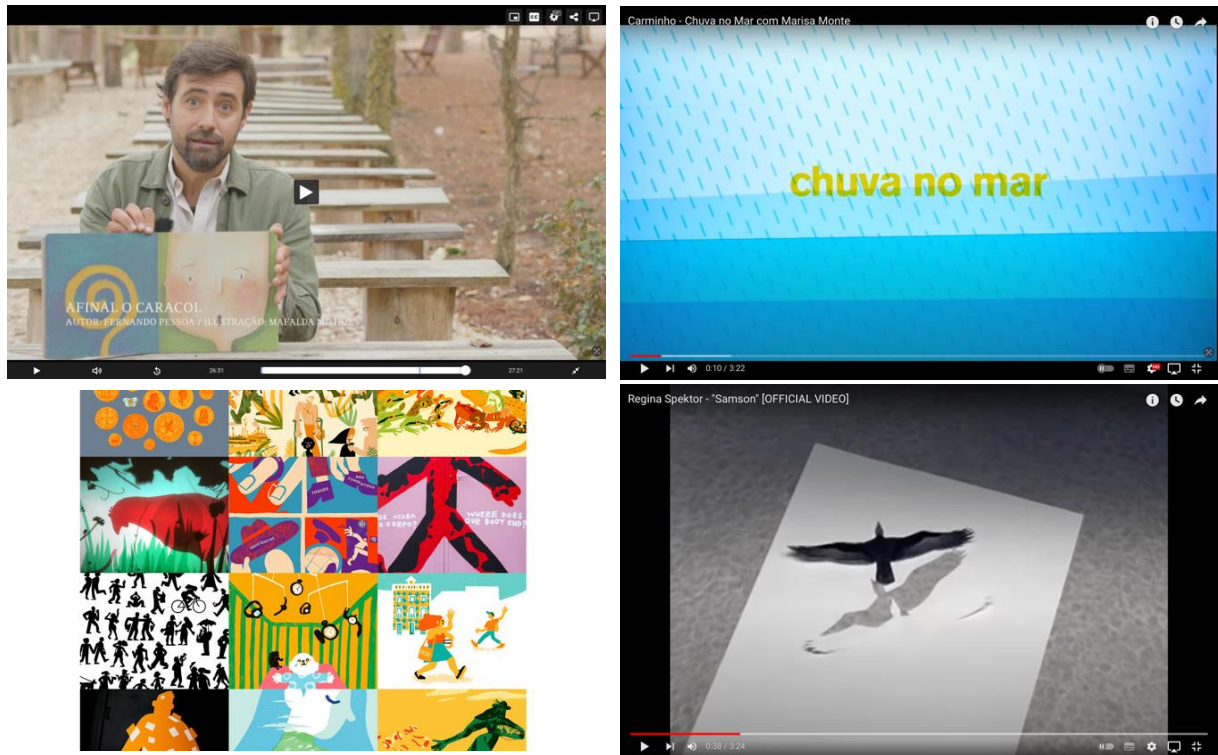


Figura 25 – Material Didático (Produção própria)

Nota – Encontrando imensas dificuldades e fragilidades sobre “o que é um *Storyboard*”, durante várias aulas foram apresentados exemplos que iam de encontro com as forma de expressão de cada aluna. Um dos maiores problemas identificado era o ‘medo’ a uma ‘clausura’, provocado pelo *Storyboard*, que concebia uma inexistência de alternativa. Ou seja, um preconceito onde as alunas acreditavam e determinavam que após a criação do *Storyboard* teriam de cumprir exatamente e de forma igual os planos idealizados no mesmo com os planos concretos do trabalho final. Por essa razão, o preconceito estabelecido foi combatido em diversas aulas, principalmente através de modelos. Um exemplo apresentado foi o vídeo musical *I Drink Wine* (Adele, 2021) da artista Adele, bastante apreciada pela turma, onde, no final, são expostos elementos do *Storyboard* que não correspondem ao vídeo final. Repare-se que pedagogicamente foi fundamental construir a consciência de que “o *Storyboard* é um princípio e uma ideia” que “pode ser alterada” ao longo do processo.



Para ‘facilitar’ a transmissão do “Eu para o papel”, as professoras estimularam as alunas a questionarem os primeiros traços e linhas através de questões e referências (*cf.* 2.3.2. e 3.1.1.). A técnica adotada de se autoquestionarem e responderem permitiu-lhes desenvolver paralelamente relações de pertença. Posteriormente, e com base nas respostas encontradas e apresentadas, as professoras fortaleceram o autoconhecimento ‘descoberto’ através de clarificação do saber e de divergentes referências artísticas que se aproximavam da ideia apresentada (*cf.* 2.3.2. e 3.1.1.). No momento de finalização do processo de pesquisa, Mapas Mentais, foi realizada uma aula sobre como a obra final retrata a influência e conhecimento adquirido durante o processo (*cf.* Figura 23).

Nesse momento as alunas começaram a trabalhar numa fase distinta, onde elaboravam de forma mais pormenorizada as várias ideias resultantes do Mapa Mental (*cf.* Esquema 17). Sempre com a mediação das professoras (*cf.* 3.3.2.), construíam um discurso onde era possível determinar, no conjunto apresentado, quais as duas ideias com maior relevância artística, detalhadas posteriormente numa terceira folha. Por vezes, e estando a aluna numa fase de processo e de enriquecimento do ‘Caldeirão’, era possível fundir algumas ideias que resultavam em uma nova proposta. Nesta fase, para além do acompanhamento permanente individual, foram apresentadas e preparadas aulas transversais a toda a turma, onde as alunas puderam encontrar materiais e abordagens artísticas divergentes (*cf.* Figura 24).

Após serem analisadas as oito propostas e apresentadas por cada aluna (*cf.* Esquema 18), determinou-se uma para ser explorada na segunda fase do projeto. Nesta fase foi desenvolvido um ficheiro *Paddlet* onde cada aluna apresentava uma imagem que ilustrava, genericamente mas objetivamente, o ‘rumo’ da proposta de trabalho e identificava as técnicas e materiais que iria utilizar no subtema correspondente. Com base nos resultados, foram estabelecidos quatro grupos de trabalho, guiados pela temática que iriam abordar:

- ‘Fingimento Artístico’ – cinco alunas;
- ‘Dor de Pensar’ – cinco alunas;
- ‘Sonho e Realidade’ – seis alunas;
- ‘Nostalgia de Infância’ – seis alunas.

Assim, a transição entre ‘Interpretação e Comunicação’ para ‘Experimentação e Criação’ é feita através do planeamento do trabalho final, onde as alunas desenvolveram um *Storyboard* e uma ‘Lista de compras’ – identificando os ‘passos’ e materiais necessários/indispensáveis para a realização da sua obra (*cf.* Esquema 18 e Figura 25).

Figura 26 – Material Didático (Produção própria)

Nota – Para o desafio de documentação foram estabelecidas premissas gerais, como, a exemplo: registar em vídeo as partes que as alunas consideravam mais importantes sobre o desenvolvimento da obra; explicar o conteúdo (de forma visual e oral, abordando o processo, os materiais, as simbologias) e respondendo a ‘Como’, ‘Porquê’, ‘Para quê’, ... (cf. 3.1.1.); questões técnicas (orientação da câmara, luz, ...); entre outras.



Figura 27 – Website: Razão e Emoção – Oxímoro Congruente (Produção própria)

Nota – Website e página na plataforma Youtube, de acesso público, de divulgação do projeto e das obras realizadas pela turma. <https://website4761998.nicepage.io/> (Alves, Ramos & Rasteiro, 2023).

Razão e Emoção - Oxímoro Congruente

[Página Inicial](#) [Sobre](#) [Obras](#) [Transdisciplinaridade](#) [Ficha Técnica](#)



Razão e Emoção - Oxímoro Congruente
ESMAVC 2022/2023



Razão e Emoção - Oxímoro Congruente

[Página Inicial](#) [Sobre](#) [Obras](#) [Transdisciplinaridade](#) [Ficha Técnica](#)

Atividades e Contributos Transdisciplinares

Aula_Serviços de Psicologia_ESMAVC



Fernando Pessoa - Poesia Ortónima



Com base nas ideias escolhidas para o trabalho final, foi perceptível um interesse da turma pela técnica de *Stop Motion*. As professoras partilharam também diversos materiais com exercícios, tutoriais, exemplos, entre outros, que auxiliavam o desenvolvimento das suas ideias.

Antes de se iniciar a ‘Experimentação e Criação’ foi lançado um desafio para documentar a terceira fase. Para tal, foi realizada uma apresentação em aula do vídeo musical “Serei sempre uma mulher” de Luísa Sobral (Sobral, 2022) e posteriormente exibido o vídeo onde a autora referia a composição da ideia basilar (*cf.* Figura 26).

De forma a organizar o ‘desafio’, foi partilhada uma pasta online, *drive*, onde cada aluna podia submeter todo o material recolhido. Complementarmente, foi partilhado o minidocumentário *O Barco/The Boat*, da artista Grada Kilomba (Kilomba, 2021).⁸⁶ Para além disso, foi realizada uma ficha técnica, distribuída em rede por toda a turma, de forma a facilitar o processo de edição, organização e descrição do vídeo que iriam produzir.

Segundo as orientações iniciais da professora cooperante Conceição Ramos, a fase de concretização das ideias – terceira fase (*cf.* Esquema 19) – é determinada como ‘mais fácil’ pelas alunas. Porém, devido ao contacto com os materiais é, na realidade, um momento que envolve um “trabalho árduo e de grande investimento pessoal”. A observação é bastante relevante porque a ilusão estabelecida cria, por vezes, uma derrapagem temporal que pode colocar em causa a concretização de uma obra final. Nesse sentido, e de forma a colmatar “uma ilusão que pode criar uma desilusão”,⁸⁷ foi desenvolvida e apresentada à turma uma planificação rigorosa dos vários momentos.

Novamente, ao longo da concretização das ideias, as alunas sentiram inúmeras dificuldades e imprevistos. Os débeis conhecimentos de materiais e métodos de trabalho alteraram a planificação inicial, que foi tomada pelas professoras com normalidade (*cf.* 2.1.2.). Por essa razão, não foi possível a preparação de uma exposição física, onde, segundo a planificação precavida pelas professoras, as alunas desenvolveriam o processo de curadoria e produziam um documentário final coletivo com todas as obras e processo.

Em contrapartida, foi possível cada aluna concretizar e finalizar uma obra final individual com a qual se sentisse identificada (*cf.* 3.3.1.). De forma a colmatar a inexistência da exposição física e do documentário, foi construído e produzido um *website* – intemporal e sem limitações espaciais – do projeto (*cf.* Figura 27) e um vídeo que sintetiza, apresenta e convida

⁸⁶ Instalação apresentada na Bienal BoCA, em 2021, onde a artista apresenta a obra e aborda o processo de criação, numa relação entre teoria e prática. <https://www.bocabiennial.org/evento/o-barco-the-boat/>.

⁸⁷ Afirmações recolhidas em aula e registadas no ‘Caderno de bordo’.

o público a olhar e visitar todos os trabalhos das alunas (Alves, Ramos & Rasteiro, 2023). Todos os trabalhos foram divulgados num perfil, criado pelas estagiárias durante a PES, na plataforma Youtube (Alves, Ramos & Rasteiro, 2023b). O *website* foi alojado e encontra-se divulgado e de acesso público na página online da ESMAVC (ESMAVC, 2023).

3.2.2. Respostas e Efeitos⁸⁸

Talvez partamos. A caminho daqui vi coisas maravilhosas para pintar, mas nunca soube pintar. Sei de coisas maravilhosas para escrever e nem sequer consigo escrever uma carta que não seja estúpida. Nunca quis ser pintora nem escritora até chegar a este país. Agora, é como estar-se sempre esfomeado e não haver maneira de o remediar.

Ernest Hemingway

(Hemingway, 1986/2002, pp. 50-51)

No Portefólio Colaborativo *Solo* (Alves & Rasteiro, 2023), onde se apresentava a síntese do percurso da PES, parte do subcapítulo que se expõe enquadra-se no capítulo da “Matéria Mineral” e é denominado como “Rochas Metamórficas”. A designação é uma analogia fundamental porque a rocha metamórfica corresponde a uma transformação que compila vários sedimentos de rochas. Para essa transformação se realizar, é necessário existir temperatura e pressão. Também no relatório que se apresenta, e que compila a investigação com as várias fases do processo, transdisciplinaridade e experiências que foram facultadas à turma, se representa essa condição específica, onde o trabalho final que a aluna exhibe é, também ele, uma analogia ao processo das rochas metamórficas, construído através de várias referências artísticas.

Como referido anteriormente (*cf.* 3.2.1.), era fundamental, como ponto de partida, existir um resultado ‘físico’ do trabalho da aluna, ou seja, a apresentação de uma obra. Esse elemento era essencial psicologicamente para a aluna de forma a, depois de um ano letivo de

⁸⁸ Partes do texto foram adaptadas do Portefólio Colaborativo *Solo*, em coautoria com Leonor Rasteiro, realizado na disciplina PES, MEAV, UL, Lisboa/2023 (Alves & Rasteiro, 2023).

trabalho, não criar uma frustração pela inexistência de resultado, ou seja, uma espécie de fracasso perante o desafio. Para as professoras, através da metodologia de projeto, a avaliação (cf. 3.1.2.) recorria principalmente ao percurso das alunas.

Com base no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção Geral da Educação, 2017) e nos critérios de avaliação definidos pela escola, grupo e disciplina, a avaliação foi construída com base em:

- Apropriação e Reflexão – 30%;
- Interpretação e Comunicação – 30%;
- Experimentação e Criação – 40%.

Numa formulação direta de matemática, o processo – consequentemente o Signo, Princípio da Arbitrariedade e Mitologia – representa mais de 80% da nota final da aluna. Repare-se que a transferência de um Significado, Significante e Mito para a obra era transmitida para a nota e trabalho final através, principalmente, de uma avaliação comentada, onde o discurso da aluna era orientado através de três questões – que, consequentemente, guiavam o diálogo entre professoras, alunas e objeto artístico. São elas:

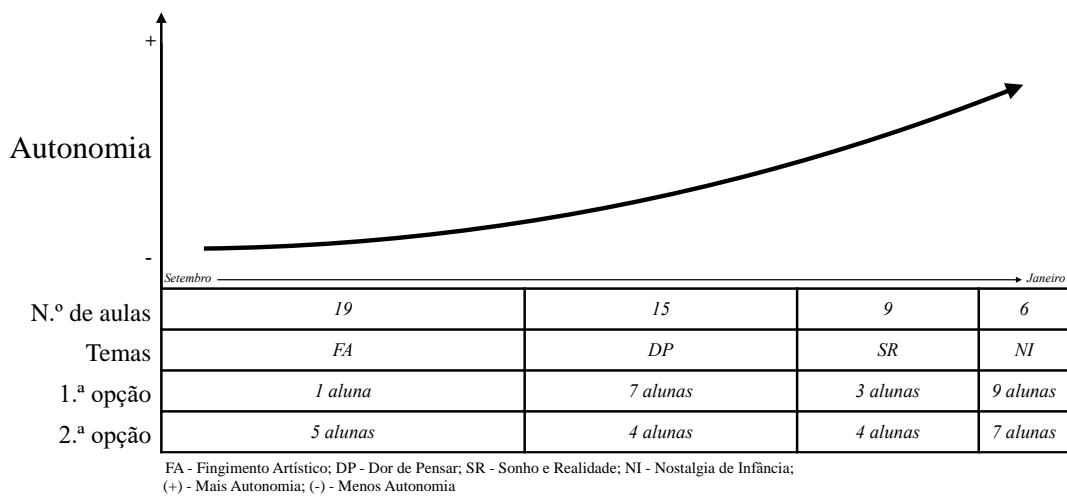
- Partilhou com as professoras e colegas em aula todas as etapas do projeto?
- Executou as sugestões solicitadas de forma a melhorar o resultado final?
- Cumpriu os prazos de entrega das pré-avaliações?

A avaliação da aluna, como objetivo, não deve possuir um caráter pretensioso onde se desenvolve uma antinomia entre forma e substância, por outras palavras, resultado/trabalho final e processo. Tendo a obra artística como forma, importa conceber que a mesma se irá integrar num sistema – a forma como se lê – de determinados Signos. É com base nesse modo ou maneira de organizar a cultura visual, e das partilhas sincrónicas e diacrónicas das colegas e professoras, que a aluna deve responder à primeira questão. A partilha de várias etapas permite que a aluna conceba diferentes formas de análise e afine o seu trabalho num sistema mais agregador e plural aquando da sua leitura final.

Para além disso, quando determinamos que o Signo é Arbitrário, definimos que o mesmo acontecia pois resultava de relações contínuas no sistema de pensamento, não tendo autonomia, mas uma relação com os Significados e Significantes que a constroem (cf. 1.1. e 1.2.). Como tal, o valor do Signo no Ensino das Artes Visuais, que aqui seria o trabalho final das alunas, não depende da análise e avaliação do resultado/obra – forma, ou seja, substância – mas sim, do processo – que representa as relações do Signo criado com o sistema onde se insere. Para tal, é determinante conhecer o sistema e a sua evolução – sincronia e diacronia – e o sistema

de valores – onde o novo Signo propõe reescrever o conceito e desenhar a imagem – Significado e Significante – com auxílio do Mito.

Analisando a evolução dos trabalhos, é possível determinar que o ‘Questionar’ e ‘Referenciar’ oriundo das professoras diminuiu gradualmente da primeira linha temática, ‘Fingimento Artístico’, para a última, ‘Nostalgia de Infância’. Ou seja, a aluna ao desenvolver a segunda linha temática questiona de forma mais autónoma e ‘fácil’ o seu trabalho, assim como pesquisa com maior afinco novas referências para o mesmo, e assim sucessivamente (*cf.* Esquema 20).⁸⁹



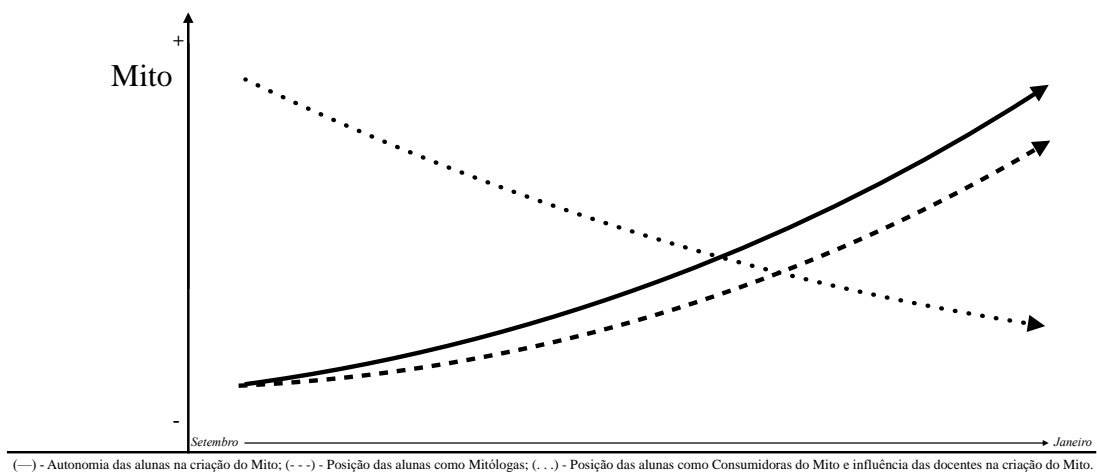
Esquema 20 – Proposta de representação gráfica da evolução da autonomia e ‘empatia’ das alunas ao longo do desenvolvimento e como conclusão da primeira fase do projeto (Produção própria).

Existe uma evolução, também verificada e comprovada, na medição do tempo necessário para a composição de uma resposta a cada tema da primeira fase. Na primeira linha temática as alunas utilizaram e necessitaram de mais aulas, dezanove, para desenvolverem as suas propostas. Posteriormente existiu uma redução gradual perante as restantes temáticas. O tempo dedicado em aula correspondeu a quinze aulas para a segunda proposta, nove aulas para o terceiro tema e seis aulas para o quarto (*cf.* Esquema 20).

Um outro resultado importante e considerável é a motivação e ‘empatia’ das alunas. Condicionadas com essa evolução de independência e apropriação, a relação de pertença entre

⁸⁹ Dados recolhidos no acompanhamento individual feito em aula pelas professoras e registados diariamente no ‘Caderno de bordo’ (*cf.* Introdução).

o primeiro e último tema revelou que, maioritariamente – nas aulas dedicadas à apresentação e escolha da ideia a desenvolver no segundo semestre –, as alunas optavam, numa primeira instância, principalmente pela última proposta. A opção era justificada principalmente pela autonomia, que gerou uma maior ‘empatia’ sobre o tema, afirmando perceberem que foi onde realizaram a ‘aventura’ de forma mais ‘pessoal’. Determinada a ‘preferida’, quando questionadas sobre qual a segunda opção, o último tema voltava a ganhar relevância – das onze alunas que não optaram pelo tema ‘Nostalgia de Infância’ como primeira opção, sete escolheram o tema como segunda preferência.⁹⁰



Esquema 21 – Proposta de representação gráfica da evolução da posição das alunas como criadoras do Mito, consumidoras do Mito e Mitólogas (Produção própria).

Ainda relativamente à autonomia, importa determinar que a aplicação e ensino do método ‘questionar/referenciar’ determinou que as alunas, do primeiro para o último tema, aumentaram a sua emancipação como criadoras do Mito e como Mitólogas, reduzindo uma posição de, ‘meras’, consumidoras (*cf.* Esquema 21). Dessa forma, o poder velado das professoras, transmitido através de questões específicas e de referências selecionadas, reduziu substancialmente ao longo do semestre, sendo que, na evolução temporal, através das conversas individuais ao longo das aulas e principalmente nas últimas avaliações comentadas da primeira

⁹⁰ Dados recolhidos na avaliação comentada individual feita em aula pelas professoras e registados no ‘Caderno de bordo’ (*cf.* Introdução).

Figura 28 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frames* do vídeo “L’énfer” (Stromae, 2022) e do trabalho realizado pela aluna GAMDO. Tema: Sonho e Realidade.

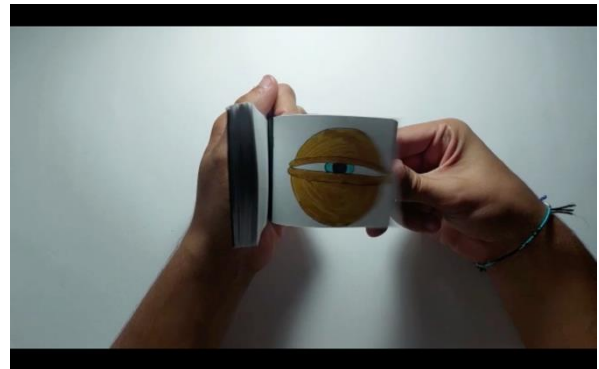
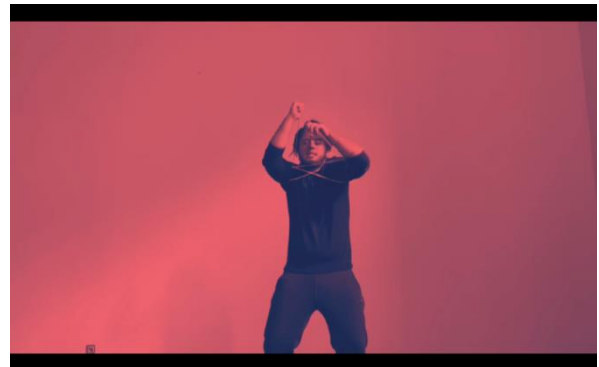
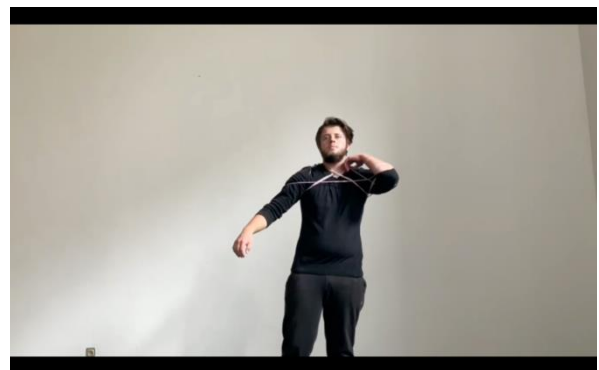
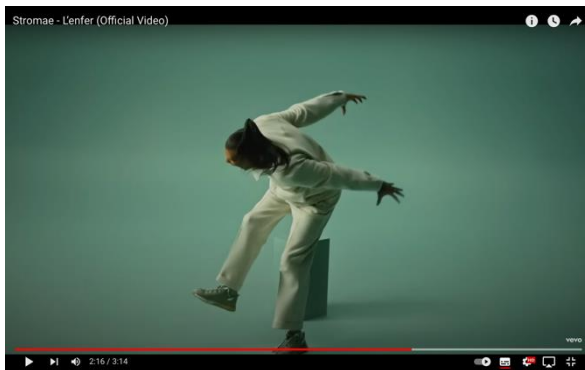


Figura 29 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frames* do vídeo “L’énfer” (Stromae, 2022), do filme *Pleasantville* (Ross, 1998) e do trabalho realizado pela aluna RPDSBM. Tema: Fingimento Artístico.



fase, o debate definia de forma clara uma posição de Mitóloga – aluna – com Mitólogas – professoras (*cf.* 1.3.2. e 3.3.2.).⁹¹

Torna-se também interessante perceber que a modificação na posição das alunas – quando a conduta de criadora do Mito e de Mitóloga supera a posição de consumidora – ocorre ao longo e final do desenvolvimento do segundo tema, sendo que depois, no final do semestre, em média, é a segunda opção das preferências (*cf.* Esquema 20).

Sobre a tomada de decisão de qual o trabalho a desenvolver, foi fundamental as professoras auxiliarem as alunas para a consciencialização da sua escolha. De um ponto de vista coletivo era fundamental que todas as linhas temáticas fossem representadas e, de forma aproximada, com o mesmo número de trabalhos – permitindo assim uma maior pluralidade e aprendizagem do grupo para o grupo (*cf.* 3.2.1.). Paralelamente, era importante para a aluna, partindo de um afastamento e de análises externas, compreender o potencial das várias ideias apresentadas e não ser condicionada por aquela que lhe foi “mais fácil conseguir”.

Não sendo objeto direto do estudo aqui apresentado, importa referir a importância da mimese como forma de adquirir conhecimento e de representação (*cf.* 2.3.2.). A mimese, em Arte, transporta consigo a imitação, representação e expressão. Porém, agrupa também um prazer no interpretar, reconhecer e identificar. Entende-se que criar desenvolve-se “da relação entre uma determinada forma e uma determinada matéria segundo uma relação ascendente do modelo à cópia”, sendo que a utilização de referências pelas alunas envolve uma interpretação e o seu ato mimético solicita a ampliação de valor sobre o que é reproduzido (Modica, 1992, pp. 20-23). Para além disso, envolve um trabalho de síntese e de apropriação que implica compreender as ordens, convenções e valores culturais e que servem de guia para as ações e decisões que as alunas tomam sobre a forma como se expressam e o que expressam.

Devido às fragilidades apresentadas (*cf.* 2.3.1.), as ‘imitações’ da turma procuravam inicialmente contantes representações “realistas”. As questões e referências apresentadas pelas professoras permitiu o desenvolvimento de um processo que introduzia, através dessas ‘Questões/Referências’ e do debate, mais ou menos, alusões abstratas, dependendo de cada caso, mas onde era ‘fácil’ compreender e observar o Mito (*cf.* 3.3.2.). A utilização da aprendizagem de leitura do Mito, do seu poder velado abstrato, procurou incentivar a utilização de um processo de mimese experimentada de uma outra forma (Eisner, 2002, p. 16) – apresentando o olhar da aluna sobre o tema, onde procura desmistificar um preconceito.

⁹¹ Dados recolhidos no acompanhamento individual e na avaliação comentada feitos em aula pelas professoras e registados no ‘Caderno de bordo’ (*cf.* Introdução).

Figura 30 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frames* do vídeo “Segunda Chance” (Hooker, 2015), “Snap” (Linn, 2022) e dos trabalhos realizados pelas alunas MDBL e LRS. Temas: Nostalgia de Infância e Dor de Pensar (respetivamente).

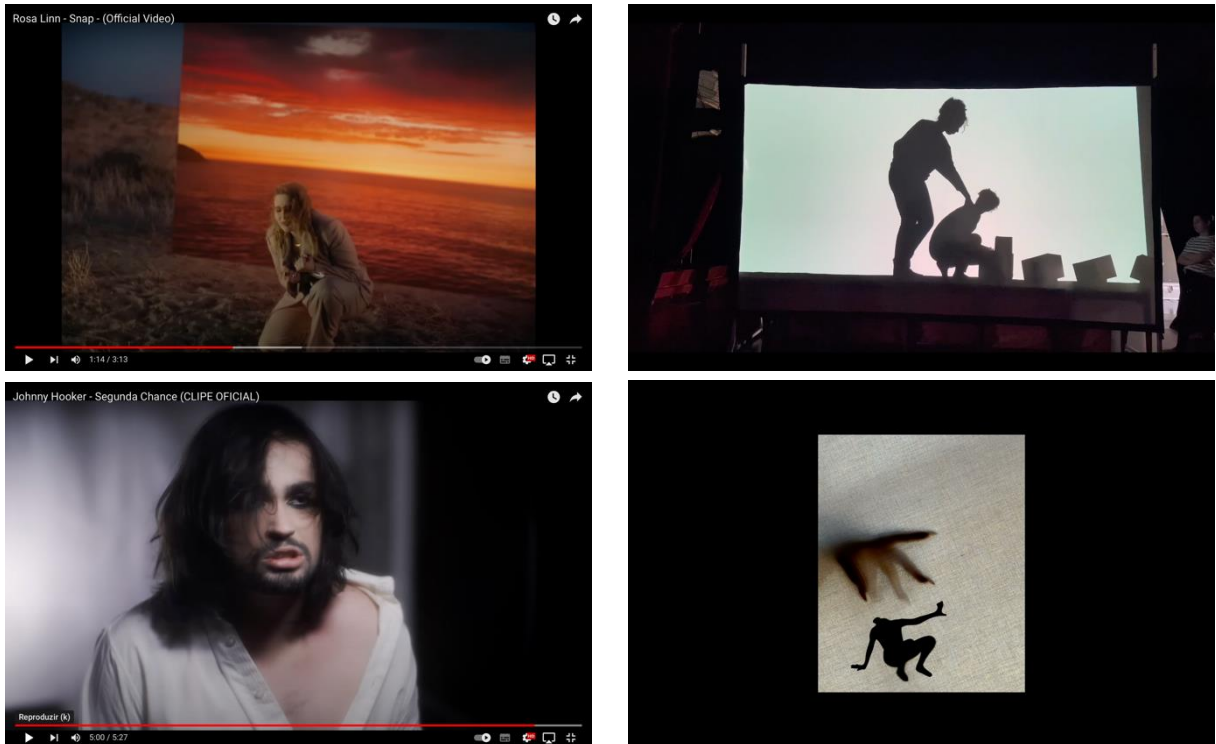


Figura 31 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frames* do vídeo “Me!” (Swift, 2019) e do trabalho realizado pela aluna MCSH. Tema: Fingimento Artístico.



Dessa forma, a análise de/e leitura dos trabalhos da turma resulta de um olhar contruído sobre um princípio que pretende desmistificar preconceitos através da Arbitrariedade. Porém, os próprios trabalhos são “vítimas” de uma Mitologia (cf. 3.3.2.). Repare-se que, e como referido acima sobre a mimese e o papel crucial das professoras no desenvolvimento do processo, a seleção feita à referenciação dada é, por si só, um processo mitológico, sendo que, “Não há, pois, lugar para a naturalidade e espontaneidade dos processos imitativos: todo o modo de imitar é simbólico e convencional, culturalmente codificado ou codificável.” (Modica, 1992, p. 23).

A exploração mimética, fruto do Princípio da Arbitrariedade e da Mitologia – através da referenciação – resultou em trabalhos muito plurais. Como pode ser observado no trabalho *The Blink*, a aluna GAMDO não sabia como trabalhar o objeto em vídeo, assim foi-lhe sugerido a visualização e análise de “L’énfer” (Stromae, 2022), que posteriormente influenciou a mudança do plano, utilizando uma aproximação, quase como “a câmara a entrar no olho que vê” (cf. Figura 28). O mesmo vídeo foi utilizado como referência para a aluna RPDSBM (cf. Figura 29) para clarificar a performance do corpo na relação entre a ideia e o som. Como a cor era um dos elementos centrais deste trabalho, uma das referências foi a visualização do filme *Pleasantville* (Ross, 1998).

No caso das alunas MDBL e LRS, foram mostradas diferentes formas de utilizar as sombras e projeções (cf. Figura 30), numa relação entre a mensagem, o conceito, o som e a imagem, onde se apresentaram exemplos de Johnny Hooker, “Segunda Chance” (Hooker, 2015), ou Rosa Linn, “Snap” (Linn, 2022). Para algo que ‘explode’ e se transforma em outro elemento, como no caso da aluna MCSH (cf. Figura 31), a referência e o significado da serpente que se transfigura em borboletas no vídeo “Me!” de Tayler Swift (Swift, 2019). Com MSS, e devido à sua postura de interesse constante por arquitetura e espaço, foram indicados filmes como *Inception* (Nolan, 2010) e *Dogville* (Trier, 2003). Se existem paredes que prendem as “nossas lágrimas” e que podem levar a um afogamento metafórico, como no trabalho de MMP (cf. Figura 32), foi analisado o vídeo “BAGDAD (Cap.7: Liturgia)” (Rosalía, 2018).

Repare-se que os vídeos de música, principalmente contemporânea, foram sempre um elemento facilitador para referenciar às alunas. Existem várias razões que podem ser elencadas para justificar o facilitismo da sua utilização. Numa breve nova, importa referir que os vídeos de música possuem normalmente uma duração curta – “em cinco minutos é possível aprender muito” – e, por outro lado, todas as alunas possuíam telemóvel com acesso à Internet e auriculares – ou seja, chegar ao ‘documento’ que ensina está em cima da mesa, nas suas mãos,

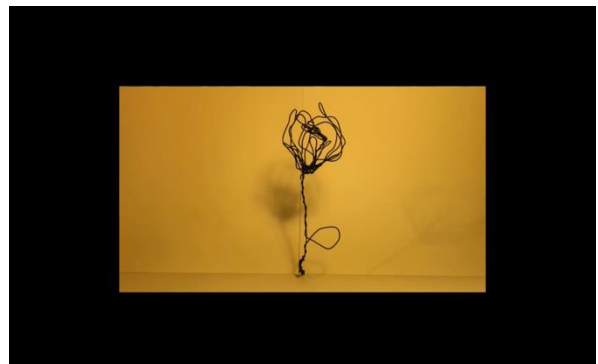
Figura 32 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frames* do vídeo “BAGDAD (Cap. 7: Liturgia)” (Rosalia, 2018) e do trabalho realizado pela aluna MMP. Tema: Dor de Pensar.



Figura 33 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – “Crescem à Sombra”, Lourdes de Castro (1991) e *frame* do trabalho realizado pela aluna MODSDB. Tema: Fingimento Artístico.



e é individual. Uma outra característica fundamental é que o vídeo sugerido procurava sempre um artista ou estilo musical contemporâneo que as alunas ‘aplaudiam’ e reconheciam – assim, a aprendizagem era iniciada pelo que a aluna conhece e aprecia.

Para além disso, o mote ‘Questionar/Referenciar’ das professoras alterava-se de professora para professora, de mesa para mesa, de aula para aula, dependendo da circunstância, do trabalho e da aluna. As referências podiam ser transmitidas por diversas razões como, a exemplo, enriquecer o conhecimento sobre uma analogia ou, em outro exemplo, resolver uma questão técnica. Ou seja, as referências artísticas e a composição de um ‘Caldeirão’ rico em Cultura Artística aconteceu também em ‘pequenos detalhes’, como a escolha do título da obra.

A exemplo, a aluna NBD invocou as simbologias do seu trabalho e a importância da esperança de voltar a um Brasil que conheceu. Nesse sentido, foi-lhe recomendado ouvir músicas de intervenção, como a exemplo, “O bêbado e o equilibrista” (Regina, 1979) e “Como nossos pais” (Regina, 1976). Na obra de BJGDSC foram explorados vários sons e ritmos, de forma a estimular sensações auditivas. Esse trabalho foi fundamental para depois construir uma peça sonora que acompanha uma obra que é uma interpretação das nossas memórias quando nos encontramos no útero. Tanto no trabalho de LLDOS como de JMALDFB foram partilhadas obras de Judy Chicago. No caso de MODSDB, Lourdes de Castro e a relação entre as flores e as sombras (*cf.* Figura 33).

Como referido anteriormente (*cf.* 2.1.1.), um elemento basilar na metodologia adotada é a aproximação da arte ao quotidiano da aluna, ou seja, uma relação entre o trabalho proposto e a sua vida. Uma das respostas mais evidentes é o caso de IRDMA em que através da aceitação dos interesses da aluna foi possível construir um processo onde o trabalho se tornou mais significativo para ela.

Importa frisar que os interesses da aluna “não passavam pelas Artes Visuais”. Com o acompanhamento do trabalho conseguimos perceber que a aluna possuía uma curiosidade especial pela “vida de pessoas famosas, roupas e maquilhagem”.⁹² Nesse sentido, foi desenvolvida uma orientação em que as professoras referenciavam, a exemplo, “roupas e vestidos” e como essa informação poderia construir o seu processo, com conceitos.

As referências passaram pela ‘Pop Arte’, principalmente dos EUA, e pelas peças de roupa da artista Lady Gaga, a exemplo, em “Bad Romance” (Gaga, 2009), e que posteriormente permitiu introduzir o filme *Big Eyes* (Burton, 2014). Outras referências incluíram vestidos de

⁹² As afirmações e depoimentos foram recolhidos através de várias entrevistas individuais, ao longo de todo o ano letivo (*cf.* Introdução).

Figura 34 – *Arbitrariedade e Mitologia, processo.*

Nota – Referências utilizadas pela aluna IRDMA ao longo do processo de trabalho.

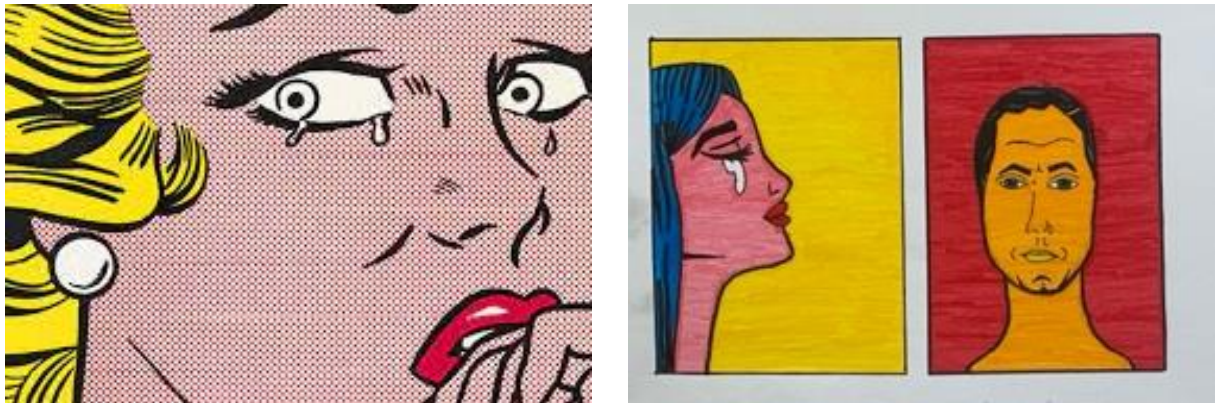


Figura 35 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – “Desenho Habitado”, Helena Almeida (1976) e poster do trabalho realizado pela aluna LRS. Tema: Dor de Pensar.



desfiles de Moda, que a aluna trouxe para o debate e para a folha, para posteriormente se abordar *Cut Piece*, de Yoko Ono (Ono, 1964). Numa síntese, o percurso foi executado ‘passo a passo’, tornando possível no final do seu trabalho abordar questões artísticas e políticas, desde o ‘Feminismo’, o ‘Patriarcado’, a relação do corpo da mulher na arte, entre outras (cf. Figura 34).

Na relação do corpo com a arte, com base em performance e política, foram visualizados vídeos como “tá com dólar, tá com deus”, de Francisco, el Hombre (Francisco, el Hombre, 2016), ou partes de filmes, como *Chicago* (Marshall, 2002). Outro exemplo, com indicações para fotografia, passou pelas obras da artista Helena Almeida (cf. Figura 35), referência, a exemplo, para a aluna LRS, complementar com o filme *Black Swan* (Aronofsky, 2011), uma das referências de culto sobre o lado oculto do ballet.

3.3. Leituras e Observações

3.3.1. Proposta interpretativa dos trabalhos finais das alunas

De Mariana tirámos o mote, de nós mesmas o motivo, o mosto, a métrica dos dias.

Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta & Maria Velho da Costa
(Barreno, Horta, & Costa, 1972/2010, p. 67)

Nos trabalhos das alunas é possível observar um ‘consentimento voluntário’ do Mito, onde se buscam sentidos através dos Mapas Mentais. Propõem-se Significantes através do Storyboard, apresenta-se o Significado como o conceito de Arte e decorre uma Significação que corresponde ao trabalho final (Barthes, 1957/1988, pp. 202-203). Repare-se que a análise não se apresenta ‘nem muda nem cega’,⁹³ mas sim como uma explicação da compreensão e de esclarecimentos das obras apresentadas pelas alunas (Barthes, 1957/1988, pp. 30-31). Os seus trabalhos procuram essencialmente significar o real, não representar o mesmo.

Nas análises executadas, importa não confundir que a ideologia e a semiologia usam métodos diferentes e, conseqüentemente, devem ser tratadas de forma distinta. As temáticas e a arbitrariedade utilizadas são uma substância ideológica. Os objetos utilizados para os representar determinam o valor semiológico. Sendo a língua uma forma, ela não pode ser realista ou irrealista, mas sim mítica ou não – o mesmo princípio se aplica aos resultados das alunas. Para além disso, realismo e Mito não desenvolvem entre eles alguma hostilidade (Barthes, 1957/1988, p. 205).

Numa posição imanente, existente e transcendente, as abordagens retratam essencialmente as emoções como algo perdurável, ou seja, uma fórmula matemática onde a imaginação e a ficção são retidas dentro de algo e como consequência de algo. Esta

⁹³ Cf. “Crítica Muda e Cega”, in Barthes, R. (1988), *Mitologias*, pp. 30-31.

‘ação-reação’ é também ela uma procura da fuga a um “mundo fechado sobre si mesmo” que, na observação das alunas, “não provoca felicidade”. Porém, o final de cada trabalho evidencia maioritariamente uma derrota perante o próprio Mito da imanência. Nesse sentido, os trabalhos revelam a importância e a ameaça da dialética que se contrapõe a um mundo que enclausura as emoções e as diferenças, e nos invocam como propriedade. Contudo, a procura pela igualdade, onde cada ser é numerado, vence a proposta de transformação, delineando-se a narrativa inicialmente como “objecto de anátema e, em seguida, decretada como pura ilusão” (Barthes, 1957/1988, pp. 77-78).

Os trabalhos relatam também uma crítica ao “bom senso” que assegura “um mundo sem mediações, sem transição e sem progressão”. O “bom senso” é assim retratado como um opressor que reprime, “barra todas as saídas dialécticas, define um mundo homogéneo, em que se fica em família, ao abrigo das perturbações e das fugas do “sonho””. “O bom senso é essa reacção selectiva do espírito que reduz o mundo ideal a mecanismos directos de réplica” consistindo “em estabelecer uma equivalência simples entre o que se vê e o que é”. Assim, os trabalhos revelam uma rejeição a sintomas fascistas que invocam a “recusa da alteridade, a negação do diferente, a felicidade do idêntico e a exaltação do semelhante” combatendo a criação de uma ‘verdade mitológica’ baseada na tentativa de conceção de uma ‘identidade’ única que procura fundar uma ‘natureza’ gerando então uma ‘universalidade’ (Barthes, 1957/1988, pp. 78-80).

Com a utilização de situações de linguagem carregadas “de lugares-comuns insignificantes, de truísmos parciais, de estereótipos quase imperceptíveis”, sendo que “esta linguagem não é sequer a sua” (Barthes, 1957/1988, p. 81), importa ‘combater’ a utilização de uma expressão baseada nas caricaturas existentes – que tem como base preconceitos estabelecidos – assim como perceber os riscos no uso do simbolismo. Recurso amplamente utilizado que reverte para uma mecânica de igualdade perante o insólito, em comparação ao senso comum, que nos situa num jogo entre o ‘uso corrente’ *versus* ‘termos eruditos’.

Como refere Barthes, “A codificação da linguagem oficial e a sua substantivação são assim paralelas, porque o mito é fundamentalmente nominal, na própria medida em que o acto de nomear é o primeiro processo do desvio.” Desta forma, transpor a realidade implica uma predominância de substantivos que, moralmente, “destrói o verbo e dilata o nome”, incidindo a Mitologia sobre ideias e conceitos (Barthes, 1957/1988, p. 130).

O verbo possui um papel mitológico de possibilitador que projeta para um provir, que, quando transmitido com o Mito, o desvalida e o submete, subjuga e subordina ao Mito. A sua

função procede assim a uma simples união entre Mito e substantivo. O mesmo se procede com o uso dos adjetivos que, devido à sua ambiguidade, necessitam de ser apresentados de forma revigorada. Porém, a impotência dos adjetivos, possível essência, em modificarem o seu Significado revela um “vazio da retórica” e determina novamente que é “a revigoração adjectiva do mito que designa mais seguramente a sua inflação.” (Barthes, 1957/1988, pp. 130-132).

Se “o substantivo exige (...) a *base notória*, o que quer dizer que a substância do nome se nos apresenta sempre como conhecida”, é possível determinar o núcleo de formação do Mito, onde a sua naturalização é feita através da notoriedade. O Mito não pode ser contestado porque se apresenta como um postulado (Barthes, 1957/1988, p. 131). Entende-se como postulação algo que significa uma verdade certa ou necessária, mas que é indemonstrável, a consideração de um facto como reconhecido, um axioma.

O problema dos axiomas é a validação da não necessidade de demonstração porque se considera a tese/proposição como evidente – gerador de preconceitos (*cf.* 2.3.). Para além disso, a própria gramática e as suas regras, estão subjugadas ao Mito e à sua ideia moralizadora do mesmo. Assim,

“O passado e o presente são do domínio dos substantivos, dos grandes conceitos em que a ideia dispensa da prova (Missão, Independência, Amizade, Cooperação, etc.); já o acto e o predicado, para serem irrefutáveis, devem abrigar-se por detrás de uma forma qualquer de irreal: finalidade, promessa ou adjuração.” (Barthes, 1957/1988, p. 132)

Procura-se combater uma posição de ‘turistas condenados apenas à observação’ e condicionados a uma “sub-humanidade” que não lhes permite pensar, conhecer e concluir, onde “pode-se olhar sem se compreender” (Barthes, 1957/1988, pp. 121-123). Uma tática mitológica comum onde é possível um afastamento da realidade, porém transmite-se uma ilusão que estabelece uma relação direta de casualidade (Barthes, 1957/1988, p. 126). Tática utilizada em que o mundo é uma peça de teatro e em que perante dois todos ou de um geral se retira um ato particular – que induz ao ‘todo’ e o coloca em oposição ao outro ‘todo’.

O Mito utiliza e estimula raciocínios tautológicos e o pleonasma. Sendo que a tautologia carece de atenção, porque “ela significa uma ruptura raivosa entre a inteligência e o seu objecto, ameaça arrogante de uma ordem em que se deixaria de pensar” (Barthes,

1957/1988, p. 88), defende-se que a professora não deve ter um comportamento tautologista.⁹⁴ Paralelamente, é necessário combater o ‘anti-intelectualismo’.⁹⁵

Repare-se que os tautologistas usam a inocência como recurso, não se sentem obrigados a falar sobre os objetos – o que se revela uma ‘vantagem’. Esta ilusão permite uma “nulidade na definição” que não tem que “assumir nenhum dos riscos que toda a investigação” comporta – “a tautologia dispensa de ter ideias, mas, ao mesmo tempo, incha-se ao fazer desta licença uma dura lei moral; daí o seu sucesso: a preguiça é promovida à categoria de rigor.” (Barthes, 1957/1988, p. 90).

Defende-se que existem várias formas de transmitir a mensagem. Como refere Barthes, existem “as três grandes fases de qualquer acto religioso: a Espera, a Sugestão, a Iniciação.” A ‘Espera’ produz uma espécie de ansiedade e de vontade de algo, produzindo nessa ilusão “os fenómenos capitais da magia” (Barthes, 1957/1988, p. 91) abrindo caminho facilmente para a ‘Sugestão’ e para uma prontidão ao espetáculo. A ‘Sugestão’ é um desprezo pelo outro que substitui a persuasão (Barthes, 1957/1988, p. 92) e que funciona como hipnose e que selecionará quem pode participar na ‘Iniciação’ – onde os factos não importam.

Retomando uma correlação ‘direta’ com os trabalhos da turma, é possível constatar que na generalidade concebem as personagens através de uma exigência “catch”⁹⁶ de acordo com os limites das suas simbologias e em caricaturas regradas. As personagens são pensadas numa justaposição de sentidos onde não se torna necessária a criação de relações por nelas estar contida uma verdade que apela a Signos de quem observa. Procuram que cada instante seja concebido metaforicamente como fórmulas matemáticas que revelam “instantaneamente a relação entre uma causa e o seu efeito figurado” (Barthes, 1957/1988, p. 13). A exemplo, no trabalho de MCSH (*cf.* Figura 36) é eliminado o rosto no final, procurando conceber no observador a questão final do rosto da autora.

⁹⁴ Porque “são como os donos que puxam bruscamente a trela do cão: é preciso que o pensamento não seja deixado à rédea solta, pois o mundo está cheio de álbis suspeitos e vãos, e é preciso controlar de perto o seu juízo, reduzir a trela à distância de um real computável.” (Barthes, 1957/1988, p. 88).

⁹⁵ *Cf.* “A cantiga já é velha: a inteligência, quando demasiada, é nociva, a filosofia é um calão inútil, é preciso reservar lugar ao sentimento, à intuição, à inocência, à simplicidade, a arte morre por excesso de intelectualidade, a inteligência não é uma qualidade do artista, os criadores poderosos são empíricos, a obra de arte escapa ao sistema, numa palavra, a cerebralidade é estéril.” (Barthes, 1957/1988, p. 89).

⁹⁶ Sobre “Catch” *cf.* “O Mundo do “Catch”, in Barthes, R. (1988), *Mitologias*, pp. 9-18.

Figura 36 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frame* do trabalho *Sentimentos Mascarados*, realizado pela aluna MCSH. Tema: Fingimento Artístico.



Figura 37 – *Arbitrariedade e Mitologia, processo*

Nota – Processo do trabalho realizado pela aluna MCSH. Tema: Fingimento Artístico.



Assim, como numa espécie de fotografia ‘do ator’ em descanso pelos Estúdios de Harcourt,⁹⁷ revelam uma placidez que em nada se relaciona com o papel atribuído no seu trabalho, recorrendo a uma neutralidade e androgenia aparentemente angélicas. A sua postura é então conseguida com a isenção de quem se apresenta, contraposta com uma paradoxal imparcialidade do fundo – que não é mais que um subterfúgio para uma idealização. Os objetos surgem como estabilizadores mentais para uma relação entre o Olimpo – que se encarna na idealização do humano como um Deus – e a aproximação com a vida mundana – através de ações que relembram o comportamento humano – como um cachimbo.

Numa idade onde se constroem referências e se buscam ídolos, contrapor esta atitude é, por conseguinte, uma atitude vanguardista que se deposita sobre a docência. Por um lado, desenvolver e fortalecer essa relação Mitológica e por outro arriscar na exigência do puritanismo. O poderoso Mito da perfeição, continuado com as redes sociais digitais, implica assim uma revolução em plena corda bamba entre realidade e ficção. (Barthes, 1957/1988, pp. 19-21).

Vários trabalhos, principalmente através das personagens, revelam uma relação crua entre a banalidade exterior, que humaniza a personagem, e uma emoção interior, que humaniza o espaço. Tal como acontece com a materialidade representada através das ‘férias do escritor fotografado a ler’ – desenvolvendo uma relação Mitológica que prolonga a ideia de lazer indissociável de vocação.⁹⁸ A perpetuação de Mito de uma constante presença da musa ao longo do lazer, recolhendo ou produzindo informações e dados, aliena com a ideia de humanização do escritor – independentemente do local, é escritor e os objetos tornam-no humano.

Pequenos detalhes permitem transportar o observador para o desejado. Tal como “o cabelo sobre a testa”, em desordem ou numa trança assimétrica (Barthes, 1957/1988, p. 22),⁹⁹ determinam a perpetuação de um Signo que transporta a telespectadora para um espaço-tempo social muito concreto, não sendo o mesmo Signo representativo dessa realidade.

No trabalho de MCSH (*cf.* Figura 36 e 37) é possível encontrar também representações ‘físicas’ nas máscaras utilizadas. Tal como nas representações romanas, as suas lutas interiores são representadas através de uma ação corpórea exterior, utilizando constantemente o suor como Signo, pois “suar é pensar” (Barthes, 1957/1988, p. 23). Também aqui, César, aguarda placidamente o seu destino. O suor é ambíguo porque procura entre a naturalidade e a

⁹⁷ *Cf.* “O actor de Harcourt”, in Barthes, R. (1988), *Mitologias*, pp. 19-21.

⁹⁸ *Cf.* “O escritor em férias”, in Barthes, R. (1988), *Mitologias*, pp. 25-27.

⁹⁹ *Cf.* “Os Romanos no Cinema”, in Barthes, R. (1988), *Mitologias*, pp. 22-24.

Figura 38 – *Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final*

Nota – *Frame* do trabalho *Sentimentos Mascarados*, realizado pela aluna MCSH. Tema: Fingimento Artístico.



artificialidade uma pretensão de Signo natural, não sendo nem intelectual nem visceral, senão bastardo (Barthes, 1957/1988, p. 24).

Existe um desejo de se fazer acreditar em contradições. Onde se humaniza o escritor e, paralelamente, o divino na escrita. Uma espécie de Hércules no planeta Terra: ao mesmo tempo que é humano é divino. Sendo que sobre a espectadora se desenvolve a ideia de ‘possibilidade’ onde, através da sua mundanidade, poderá auferir da transformação em ‘ser divina’. Como reis que renunciam à sua superioridade, parece ser algo que irá combater, onde se valoriza a ‘vida comum’ de ‘ser humano comum’.

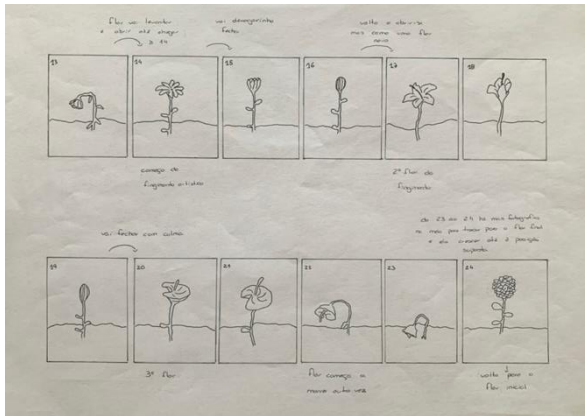
O rosto possuirá efetivamente um papel fundamental no Mito da máscara e da transformação (*cf.* Figura 37). Se funciona como objeto de onde deriva a máscara, o próprio rosto, posteriormente, se determina como máscara de algo. Na determinação desse rosto, ou da máscara que representa esse rosto, é possível encontrar o rosto-objeto, a intelectualidade e a plasticidade, o rosto como essência pura demonstrado e o rosto como essência pura ocultado – mas que permanece e continua a existir. O existencialismo do rosto que, e através das linhas, se transforma em referências temáticas para Mitologias, com base no rosto como essência e campo exploratório a descobrir e redesenhar. Também os rostos trabalham “duas idades iconográficas” assegurando “a passagem do terror ao encanto” (Barthes, 1957/1988, p. 63).

MCSH procura a individualização como uma espécie de fuga para o encontro com a unicidade, seja através de temáticas particulares ou de funções morfológicas que o sustentam. Existe a procura de uma linguagem onde o rosto – ou a máscara? – procura representar e transmitir uma natureza conceptual ou uma natureza substancial de forma líquida. Em alguns momentos, desenha-se a ‘Ideia’, em outros, somos confrontadas com o ‘Acontecimento’ (Barthes, 1957/1988, p. 63).

A borboleta funciona como elemento alquímico que produz uma transformação infinita e, sendo um elemento da natureza, natural, revela os poderes que ela sustenta numa conversão miraculosa interior (Barthes, 1957/1988, p. 161). No fim, não se transforma em objeto, mas na projeção de emoções interiores para emoções exteriores – abafando o medo, a insegurança, a incerteza. Repare-se que a própria natureza é, também ela, um enigma, do qual os Mitos muito se podem ‘responsabilizar’. Olhar a borboleta, que representa já uma transformação e metamorfose mitológica – lagarta-casulo-borboleta –, perante um percurso incógnito, exhibe o encarar a natureza como admiração e possibilidade – arriscar. Onde se compreende que, sendo a borboleta/natureza um elemento singular, se percebe que ela responde e produz efeitos e ligações Mitológicas plurais (Barthes, 1957/1988, p. 161).

Figura 39 – *Arbitrariedade e Mitologia, processo*

Nota – Processo do trabalho realizado pelas alunas MODSDB, BCM e LLDOS. Temas: Fingimento Artístico e Nostalgia de Infância.



Em simultâneo, a utilização de plástico remete para um Mito pretensioso que nos invoca, não ‘o uso de’ mas, o ‘parecer que’. A utilização da borboleta e das flores humanizadas – que brotam do rosto provocando dor, através da representação das lágrimas – é a procura Homérica da ‘Ideia’ e da ‘Substância’ (cf. Figura 38). A natureza como elemento de luxo, no meio do interior de uma habitação coletiva – labirinto, prisão, repetição, clausura, indefinição? – que nos transforma. A natureza entra e rompe o caos urbano. A natureza transforma e salva quem a contempla e aceita. Uma “imagem do contínuo” (Barthes, 1957/1988, p. 167).

Uma indicação da fuga ou uma indicação da morte, numa diferença relevante por desenvolver percursos diferentes e referências também elas distintas, onde importa perceber a relação psicológica e psicanalítica. Na primeira existe uma comparação entre objetos, numa relação posterior, e, na segunda, procura-se uma relação com o processo. ‘Estados valores’ que encontram na primeira o benefício e na segunda a cumplicidade. Assim, no trabalho de MODSDB, as flores transportam para uma imaginação aérea, sensível e natural (cf. Figura 39), abarcando que a identidade é dos mais fortes apropriadores do Mito, e por essa razão, tendencialmente, derivamos para um antropomorfismo – de classe (Barthes, 1957/1988, p. 38).

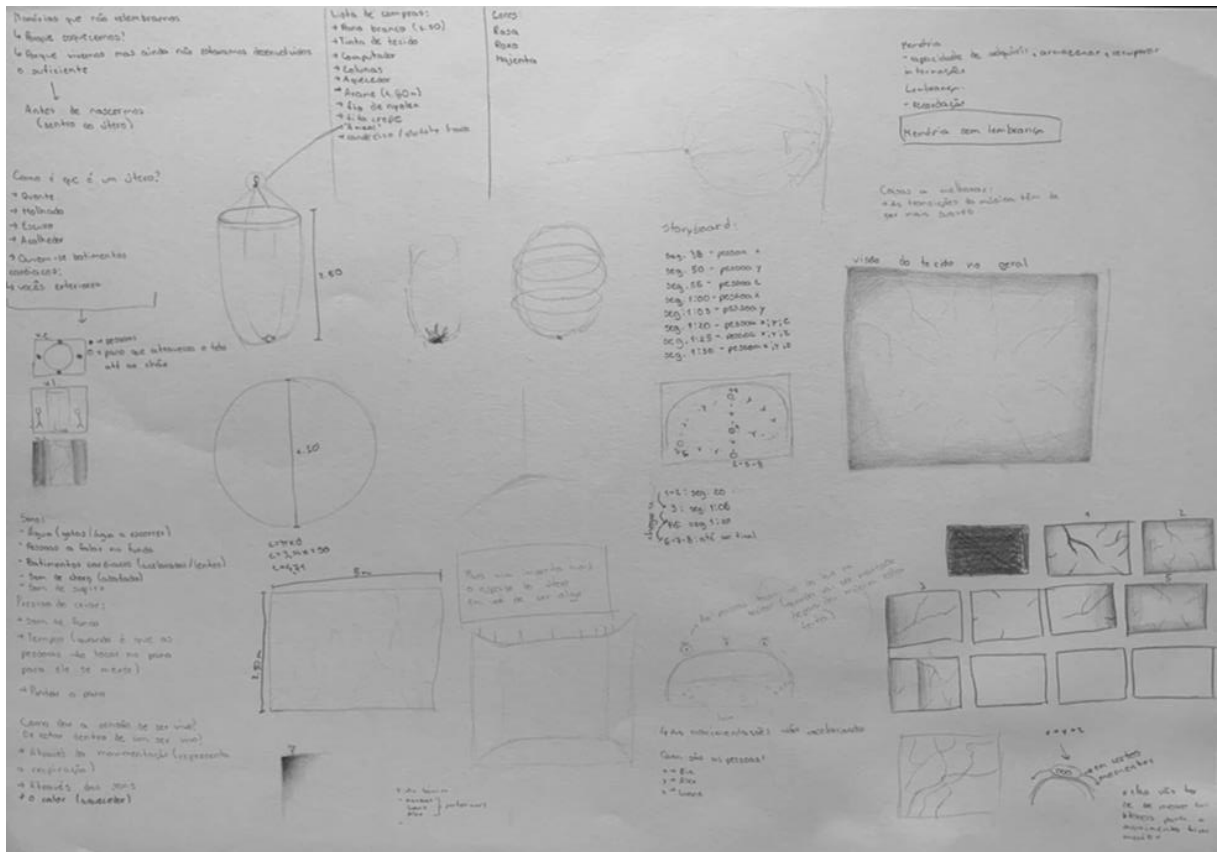
Os brinquedos de criança (Barthes, 1957/1988, p. 52) também são habitualmente agregados a Significar sempre algo que invoca uma socialização de permanência Mitológica. O poder, inconsciente, derivado do brinquedo e de um propósito que extravasa o seu desígnio primitivo – brincar – demonstra a ausência de questionamento e de espanto dos assuntos abordados por parte da pessoa adulta, ou seja, uma normalização das temáticas. Esta determinação desenvolve ausências de criatividade, onde a criança “não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem admiração e sem alegria.” (Barthes, 1957/1988, p. 53). Depois, perpetua-se uma falsa inocência ao longo da vida.

Observando os trabalhos de BCM e LLDOS (cf. Figura 39) é possível determinar que o seu desenvolvimento foi uma prova onde, de forma direta, as respostas não eram “fornecidas já prontas” (Barthes, 1957/1988, p. 53). Era necessário desenvolver o percurso e, tal como o “pequeno jogo de construção”, contrariar o ‘habitual brinquedo francês’. Ou seja,

“implica uma aprendizagem do mundo bem diferente: a criança não cria de nenhum modo com ele objectos significativos, pouco lhe importa que tenham ou não um nome adulto: o que ela exerce não é um uso, mas uma demiurgia; cria formas que andam, que rolam, cria uma vida, não uma propriedade; os objectos movem-se aí por si mesmos, deixando de ser uma matéria inerte e complicada na palma da mão. Mas isso é muito mais raro: o brinquedo francês é geralmente um brinquedo de imitação, propondo-se fazer da criança um utente e não um criador.” (Barthes, 1957/1988, p. 53)

Figura 40 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final

Nota – Processo do trabalho realizado pela aluna BJDSC e frame do trabalho *Superior ao Inconsciente*, realizado por MMP. Temas: Nostalgia de Infância e Dor de Pensar.



Ao longo do processo foi marcante também o questionar da substância, onde se valorizava “o prazer, a doçura, a humanidade do tacto” numa aproximação com a natureza – fundamentalmente, questionar a “cenestesia do uso, não do prazer.” (Barthes, 1957/1988, p. 53). Em alguns trabalhos o destaque do processo prende-se com a ‘purificação’ dessas mesmas obras finais. Através dos objetos obliterados, e não deformados, procuram-se ‘espetáculos razoáveis’, mesmo que singulares: a transformação da catástrofe em festa (Barthes, 1957/1988, p. 54) onde a modificação dos objetos de lugar também refresca a percepção do Mundo. Existe uma alteração da sua raiz que não deixa de invocar a sua naturalidade e familiaridade, fomentando a curiosidade, a criatividade, o pensamento e a desmontagem do preconceito, onde a ilusão criada permite o fantástico.

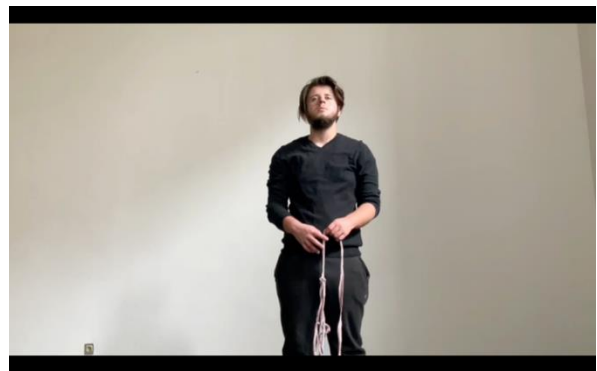
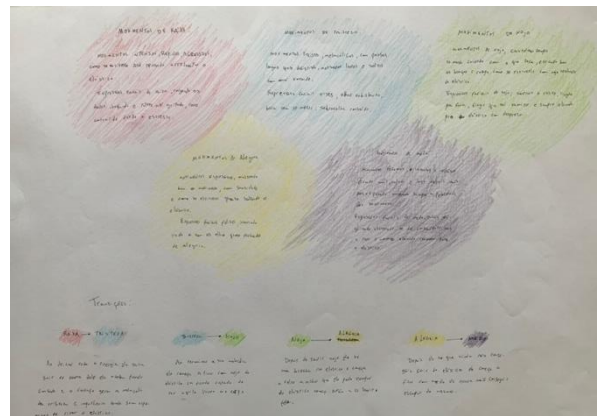
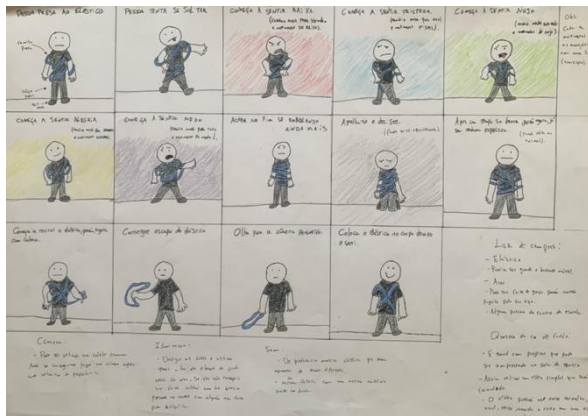
A exemplo, no trabalho de BJGDSC (*cf.* Figura 40) existe uma alteração cinestésica do corpo humano, transformando o regaço numa ampla tela plana, quase como um mapa, ou geometria cotada, sem início nem fim – uma percepção do embrião ao mundo que o rodeia em contraponto da comum percepção do mundo para com o embrião. Uma alteração de observador que altera a percepção perspética e consequentemente a escala do que é observado. Compreende-se que não se trata de uma objetificação, “apenas uma substância plana que não se dirige a parte alguma e que suspende assim o devir do homem, o separa de uma razão, de uma instrumentalização dos lugares.” (Barthes, 1957/1988, p. 55). Não existe ‘aqui’ nenhuma operação de sensibilidade, uma típica associação romântica com o ventre, relacionando uma essência entre matérias maleáveis que invocam a vida. É um “compêndio significativo das imagens da pré-parturiação”. Tal como o vinho e o ‘*bifteck*’, realiza “a melhor relação possível entre a economia e a eficácia, a Mitologia e a plasticidade do seu consumo” (Barthes, 1957/1988, p. 71), num apelo a uma nostalgia que não se recorda.

O som volátil da água funciona como uma chave geral que remete também para a frescura, jovialidade, pureza, limpeza. O som inicial do eco formado pela gota remete para uma clausura – porque a água “só é benéfica enquanto presa, retida” (Barthes, 1957/1988, p. 76), não oxidando ou irritando devido ao controlo que se tem sobre a mesma – não será a água no ventre presa retida? No final, o som da água, enquanto desfazer de onda, no vai e vem, bate e recolhe, já nos transporta para uma Mitologia de liberdade, do fogo. Assim, “A água é considerada como volátil, aérea, fugaz, efémera, preciosa” (Barthes, 1957/1988, p. 76).

Se “O Coração é um órgão fêmea”, no trabalho de BJGDSC o ventre não se coloca nem posiciona sobre o género e, ainda menos, na catalogação dicotómica binária (*cf.* Introdução e 1.3.1.). Por um lado, a observadora desconhece essa análise moral, externa, e é-lhe irrelevante.

Figura 41 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final

Nota – Processo e *Frames* do trabalho *Sentimentos Apertados*, realizado por RPDSBM. Tema: Fingimento Artístico.



Por outro, importava no seu trabalho garantir a cientificidade agênero da gravidez.¹⁰⁰ A ausência de tipologias permite uma inexistência de estereótipos e, conseqüentemente, das relações jurídicas sociais onde tentam projetar o Mito ‘mulher-interior’ *versus* ‘homem-exterior’, ‘mulher-parasita’ *versus* ‘homem-paráiso’ (Barthes, 1957/1988, pp. 116-117).

No mesmo trabalho, a invocação ao tato é fundamental pois “é o mais desmistificador de todos os sentidos, ao contrário da vista, que é o mais mágico” (Barthes, 1957/1988, p. 141). Sendo assim o toque/o apalpar/o mimar/o acariciar do ventre é um convite para a utilização do corpo sobre o corpo. A autorização sobre o corpo. A autorização ao corpo. Desmistificar ideias pré-concebidas é também retirar as personagens da sua habitual tipificação, tornando os ‘tipos’ muito mais abrangentes e agregadores, ausentes de preconceitos estabelecidos (Barthes, 1957/1988, p. 114). A representação da memória é ‘aqui’ essencialmente executada através de objetos, pois torna-se complexo imaginar e descrever a vida humana sem uma relação entre interior e exterior, sem o tato, sem a localização e relação do corpo com a história social. Assim, esta viagem é feita através de uma aproximação contemporânea, onde “são de novo (...) os costumes na sua forma quotidiana que constituem, hoje, o objecto principal da viagem” (Barthes, 1957/1988, p. 115).

E tal como numa ‘cheia’ o facto perturbador é o desaparecimento do rio, origem do fenómeno natural, também aqui se transforma em desassossego o desaparecimento do corpo humano. Se nas cheias o barco funciona como objeto mítico de navegação, aqui, é o som da água que nos transporta para uma Mitologia ainda mais ancestral, conectada com a percepção de sermos elementos naturais. Novamente a água, não sendo instrumento de libertação, mas de integração com o natural, não abandona a sua existência de ser Mito de sensações.

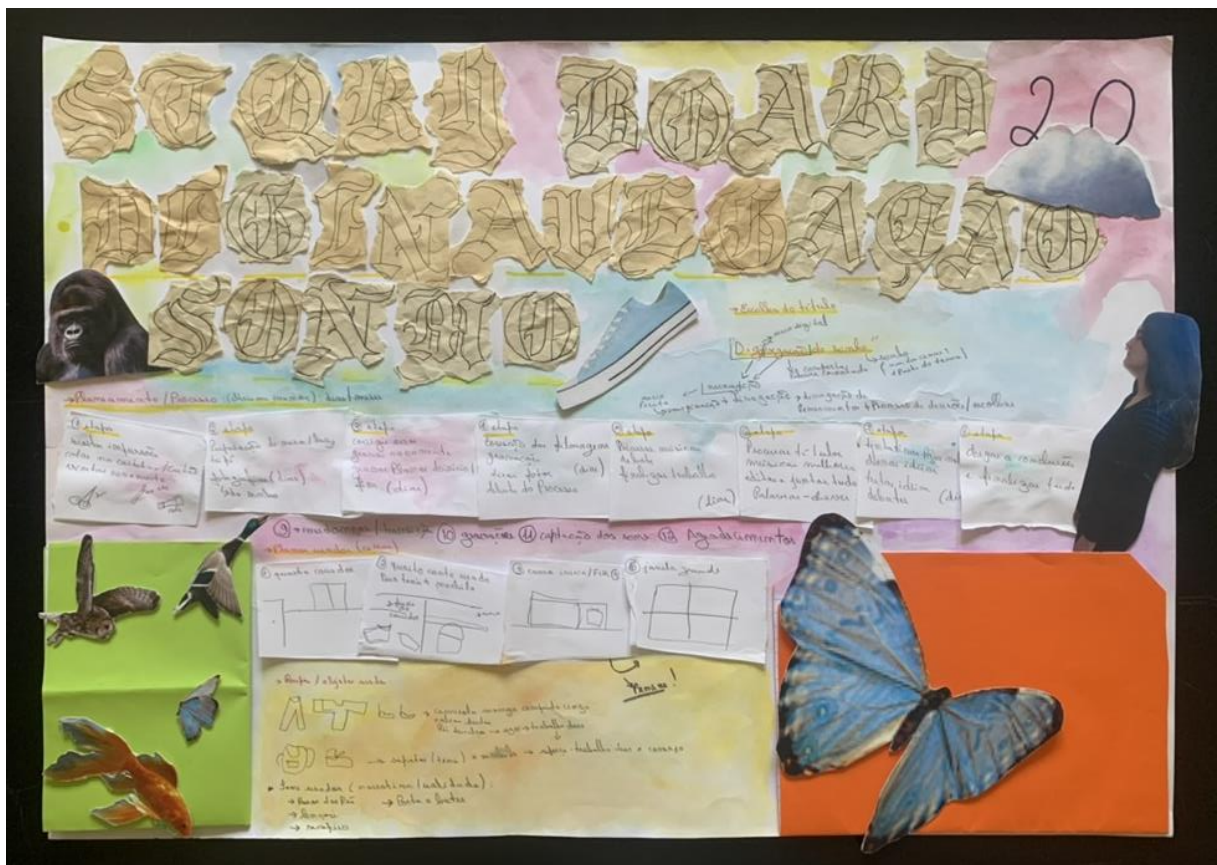
Comparativamente, na obra de MMP (*cf.* Figura 40) a água funciona como Mito de valor. Associado ao mal, a água representa os sentimentos negativos, as lágrimas. O vidro invoca os muros que cercam a personagem, barragens e diques que funcionam de forma invertida – uma luta dentro da natureza, com a natureza, contra a natureza.

Paradoxalmente, a utilização da água invoca sempre o Mito feliz porque, e tal como em Noé, “a humanidade toma através dele as suas distâncias para com os elementos, concentra-se nessa tarefa e elabora a consciência necessária dos seus próprios poderes, fazendo emergir da própria infelicidade a evidência de que o mundo é manejável” (Barthes, 1957/1988,

¹⁰⁰ Atualmente as investigações científicas sobre o uso de terminologia inclusiva, principalmente em Medicina, procuram utilizar a expressão “pessoa grávida” em contraposição com “mulher grávida”. *Cf.* British Medical Association (2016). *Guide to Effective Communication*. Londres: BMA.

Figura 42 – Arbitrariedade e Mitologia, processo e / Oxímoro Congruente / Trabalho final

Nota – Processo e Frames do trabalho *Diginavegação do Sonho*, realizado por ACDSTCDC. Tema: Sonho e Realidade.



p. 56). A utilização de tempestades viscerais como no trabalho fisiológico de MMP, onde a personagem extravasa através de líquidos, de lágrimas, produz uma metrificacão das emoções e faz assim “da “psicologia” um fenómeno quantitativo” (Barthes, 1957/1988, p. 100).

No caso de RPDSBM (*cf.* Figura 41), “o actor entrega-se ao demónio do teatro, sacrifica-se, deixa-se devorar do interior pela sua personagem”. A aluna executa uma reflexão histórica, não usando o “estilo” como subterfúgio, como álibi que mistifica (Barthes, 1957/1988, pp. 101-102). Apresenta o sentimento como elasticidade, onde o movimento da câmara auxilia nas relações de afastamento e aproximação e onde a distância revela o poder humano (Barthes, 1957/1988, p. 73). Não se procura a coloração como forma de negação (Barthes, 1957/1988, pp. 152-154) pois a cor reflete as emoções. O Mito do carácter, que corresponde ao condicionamento: onde não se procura a sociabilidade, solidariedade e progresso, mas a vaidade (Barthes, 1957/1988, p. 59) – a negação da transmissão “do homem para o grupo”.¹⁰¹

Como referido anteriormente, importa remover as alunas da sua posição de ‘fantoques’ (Barthes, 1957/1988, p. 218) que observam e alimentam as Mitologias, como em “Match” ou “Bichon entre os Pretos”, usando o seu esforço para desenvolver a desmistificação de noções ambíguas, num confronto com imagísticas gerais. Contrariamente a um operário simpático, as alunas apresentam uma mistificação ainda creditada no ‘final feliz ‘concedido pela liberdade e igualdade, onde o estado capitalista e a subjugação do operário não sobrevive perante os desejos e as esperanças de libertação humana. O recurso à ingenuidade, simpatia e infelicidade e a utilização de Mitos preconcebidos, como o ‘gangster’, não se conclui com uma ‘entrada na ordem’ ou um desvio do “mal real” (Barthes, 1957/1988, pp. 60-65). O gesto como linguagem torna-se fundamental ao longo das suas obras. Fundamental, também, a perceção desse ‘acenar’ associado a um som e, paradoxalmente, à sua inexistência, ou silêncio, como catalisador da determinação e resposta ao clímax do conceito. Mitologia de deuses que agem sobre o mundo, placidamente calmos e apenas com o movimentar do rosto alteram a sociedade.

Os “totemes vivazes” permitem que as suas Mitologias, para além de variadas, não se contradigam, inclusive, vivam numa comunhão de paz, permitindo uma maleabilidade que depende da utilizadora do Mito. Alquimia que “Pode servir de álibi ao sonho ou a realidade”, onde “A embriaguez é uma consequência, jamais uma finalidade” que prolonga “um prazer,

¹⁰¹ *Cf.* “uma das nossas maiores servidões: o divórcio grave do conhecimento e da mitologia. A ciência anda depressa e a direito; mas as representações coletivas não a seguem, têm vários séculos de atraso, são mantidas em estagnação no erro pelo poder, a grande imprensa e os valores de ordem.” (Barthes, 1957/1988, p. 59)

não como a causa de um efeito procurado” (Barthes, 1957/1988, pp. 66-67). Onde universalidade dos Mitos, e o seu poder cénico e moral, leva a “um acto coletivo forçado” que exclui quem não se revê no mesmo.

LLDOS procura então mobilar e empacotar o mundo, remetendo para a busca de plenitude através da catalogação e inventariação de materiais de forma enciclopédica (Barthes, 1957/1988, p. 72). Se no trabalho de LLDOS existe um percurso de evasão através de uma via romântica, no caso do trabalho de ACDSTCDC (*cf.* Figura 42) os planos são místicos, onde se apropria a ideia. O objeto ‘mala’ é humanizado, deixando de ser apenas uma mala-objeto e definindo-se como mala-substância, portadora de uma relação baseada em trocas emotivas. A mala passa então a ser representada através de estados imersivos (Barthes, 1957/1988, pp. 104-105). Novamente, existe uma relação com as epopeias através do relato da personagem que se encontra numa ‘prisão’ homérica.¹⁰² Uma

“ordem mental compósita, ao mesmo tempo utópica e realista, feita de vestígios de uma ética muito antiga, feudal ou trágica, e de exigências novas, próprias do mundo da competição total. É nest ambiguidade que reside a significação essencial da Volta: a dosagem sábia de dois álibis, o álibi idealista e o álibi realista” (Barthes, 1957/1988, p. 109)

Compreendendo que as epopeias se desenvolvem através de relações entre essências, dadas como certas, em conflitos incertos e sendo o espanto das relações humanas a origem do espetáculo, é então necessário convergir e chocar com essas essências – como a elegância, a regularidade, a traição, entre outras. Onde o Mito total é necessariamente ambíguo porque se determina em simultâneo Mito de expressão e Mito de projeção, ou seja, “realista e utópico ao mesmo tempo” (Barthes, 1957/1988, p. 109). Em ACDSTCDC, dormir é um ato de contrariar o Mundo, onde a Mitologia do barco, do mar e do céu exercem relações com a descoberta, com a viagem, com o exótico, com a dúvida. Arriscar, neste navegar, ‘é preciso’.¹⁰³ A supressão do ser humano não se invoca e a posse da embarcação, objeto que é meio, determina que a personagem não é “uma caixa, uma habitação, um objeto possuído, e torna-se esse olhar viajero, roçando infinitos, partindo sem cessar.” (Barthes, 1957,1988, p. 74).

Em BCM e IRDMA, a maquilhagem é, também ela, uma forma de máscara para sentimentos profundos, onde a intimidade dos afetos é transposta através da transformação do rosto: o guarda-chuva é a representação simultânea dessa aleatoriedade. A utilização das

¹⁰² *Cf.* Homero (século VIII a.C./2021). *Odisseia*. Lisboa: Quetzal.

¹⁰³ *Cf.* Pessoa, F. (1990). *Obras de Fernando Pessoa*. X Volumes. Lisboa: Multilar.

Figura 44 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final

Nota – Frames dos trabalhos *Esvaziamento da Mente* e *Master Dream*, realizados por MTADCP e MABC. Temas: Sonho e Realidade e Dor de Pensar.



Figura 45 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final

Nota – Frames dos trabalhos *Memória de Infância* e *Mr. Cotton Candy*, realizados por MLM e EDVPM. Temas: Sonho e Realidade e Nostalgia de Infância.



Figura 46 – Arbitrariedade e Mitologia / Oxímoro Congruente / Trabalho final

Nota – Frames do trabalho *Das Raízes a nós*, realizado por JMALDFB. Tema: Nostalgia de Infância.



emoções – derme – através da maquilhagem – epiderme – reclama uma profundidade onde a Mitologia indaga as raízes patriarcais da mulher-objeto. A maquilhagem como lei que vivifica, estimula, nutre. A maquilhagem que regenera e se apropria de ‘elementos’ vitais e revitalizantes.

No trabalho de BCM (*cf.* Figura 43), a capa permite invocar uma possibilidade de limpeza da pele. Uma limpeza interior retratada exteriormente que se complementa com valores positivos das Mitologias, onde a capa nos permite alcançar a felicidade e inocência, mas que não consegue combater sentimentos vorazes do ‘seio’ profundo. A Mitologia da capa invoca paralelamente a sua própria fragilidade, ou seja, ela é uma tentativa de expulsar a decomposição sentimental interior não conseguida. Para tal, os cenários, os acessórios, os estereótipos, onde os objetos que levam para um cenário mágico cercam a personagem – encerrando-a numa condição de fraqueza e medo (Barthes, 1957/1988, p. 138).

Também a árvore, no trabalho de NBD (*cf.* Figura 43), nos invoca essa raiz e as suas alterações. Tal como em “A Operação Astra”, a alteração de um preconceito permite uma adulteração do final. A viagem para um novo lugar e a dor que a mesma provoca na busca de novos ‘amigos’ e novas ‘referências’ é adulterada pelo final onde ‘tudo valeu a pena’. Ou seja, é perentório reforçar a fraqueza provocada, mesmo que pareça paradoxal, onde apesar da – ou com a – fatalidade existe o benefício (Barthes, 1957/1988, pp. 39-40).

Ao contrário da “bela fotografia a cores de um prato preparado” da revista *Elle*, que alimenta o sonho do ‘chic’, a utilização de alimentos no trabalho de MABC e MTADCP (*cf.* Figura 44) não procura atenuar ou disfarçar “a natureza primária dos alimentos” (Barthes, 1957/1988, pp. 119-120). A admissão de forma bruta e sem ornamentos determina que os alimentos fazem parte da ideia. Em MABC, não procurando um afastamento Mitológico da sua natureza e não sendo uma fábula, o trabalho cruza o real com o sonho e o mágico – dentro dos limites do possível.

Em LRS, a relação entre a pose das silhuetas usada nas fotografias e a escala sugerida pelas sombras das mãos estabelece o reconhecimento profundo entre a dimensão do ser num sistema social. Representam-se circunstâncias que derivam em um produto. Tal como a fotografia eleitoral (Barthes, 1957/1988, pp. 149-151), ela funciona como um espelho, que recorre a ideologias emocionais fáceis de ler e que sobrevaloriza a fotogenia. No seu trabalho, a iconografia retrata muitas vezes as suas vontades em transmitir pensamentos e vontades, reflexão e ação (Barthes, 1957/1988, p. 150).

Referência no trabalho de MLM ao Mito da família, com lugares-comuns “cósmicos” que aludem também a um Mito astrológico da composição do lar na sociedade (Barthes,

1957/1988, pp. 155-157). Similarmente, em EDVPM, é possível encontrar a fuga Mitológica. Porém, o primeiro desenvolve-se para uma relação direta entre o Mito do lar e os objetos e personagens que o integram – assim como a narrativa. No segundo, o trabalho vem exorcizar a realidade, questionando a mesma. Em ambos os casos é usada uma tentativa nominalista para contrapor a objetificação do real e preencher um lugar desconhecido (*cf.* Figura 45). No primeiro caso, com um olhar sobre o passado e retratando a saudade, no segundo, com um olhar sobre o presente procurando o futuro (Barthes, 1957/1988, pp. 155-157).

No trabalho de JMALDFB (*cf.* Figura 46), existe uma relação entre os objetos e os gestos, onde os objetos mantêm a forma, mas são construídos e ‘adquirem’ o pensamento humano. Abandonam assim o ‘aborrecimento’ (Barthes, 1957/1988, p. 168) da artificialidade e de meros utensílios, para adquirirem uma nova Mitologia.

Numa interpretação geral dos trabalhos desenvolvidos pela turma, é possível classificar que em alguns casos são apresentadas as ‘Emoções Humanas’, e nos restantes o Signo dessas emoções. O uso de pleonasmos não foi aqui entendido como uma forma de não entendimento de quem irá ler, mas sim, uma intenção propositada e intencional. Sendo que em nenhuma das situações se elabora a partir de uma reunião de detalhes, mas de uma intenção geral que, posteriormente e numa relação entre a produção da obra final e do *Storyboard*, determina as precisões a serem trabalhadas (Barthes, 1957/1988, pp. 158-160).

Muitos trabalhos recaem sobre “a universalidade dos gestos humanos na vida quotidiana”. Porém, esta representação da ‘matriz comum’, que passa por revelar a diversidade e da pluralidade extrair uma unidade comum (Barthes, 1957/1988, p. 163), foi combatida de forma que cada obra revelasse a identidade da autora e não uma superfície de identidade Mitológica baseada numa sabedoria eterna. São essas “injustiças” que os trabalhos apresentam – procurando um ‘humanismo progressista’ ao invés de retratar e alimentar um ‘humanismo clássico’ (Barthes, 1957/1988, p. 164). A exemplo, no trabalho de BJGDSC não se procura ‘redizer’ o processo de gestação do ser humano, ou no caso da MCSH de ‘redizer’ metaforicamente o uso de máscaras pelo ser humano. Os trabalhos procuraram sim questionar a essência do gesto numa relação com a Natureza e a História. Como propõe Barthes,

“Que a criança nasça bem ou mal, que ela provoque ou não sofrimento à mãe, que seja ou não atingida pela mortalidade, que tenha ou não acesso a esta ou àquela forma de futuro, é disso que as nossas Exposições deviam falar-nos, e não de uma lírica eterna do nascimento.” (Barthes, 1957/1988, p. 165)

As posições tomadas pelas artistas nas suas obras são uma tentativa de não exaltar uma “identidade estéril da morte “natural”” (Barthes, 1957/1988, p. 165) em que a “visão adâmica seja a de dar à imobilidade do mundo a caução de uma “sabedoria” e de uma “lírica” que eternizam os gestos do homem apenas para melhor os desarmarem.” (Barthes, 1957/1988, p. 165).

Repare-se que, ‘naturalmente’, esta posição nos remete para uma politização e, assim, para uma Mitologia por parte da docência. Será então sobre o ‘medo’ dessa Mitologia da professora que se gera o Mito do intelectual (Barthes, 1957/1988, pp. 172-178) que desponta um anti-intelectualismo e que desencadeia num discurso baseado na suspeição, na “redução de toda a palavra adversa a um puro ruído”, “em responsabilizar o adversário pelas consequências dos seus próprios erros, em chamar obscuridade à sua própria cegueira e desarranjo verbal à sua própria surdez.” (Barthes, 1957/1988, p. 173). Mito que proíbe e condena o ‘Olhar’ (Barthes, 1957/1988, pp. 177-178).

São também vários os trabalhos que combatem uma Mitologia do Amor, a exemplo, ACDATCDC, BCM, LLDOS e NBD, que exploram o Mito do Reconhecimento (Barthes, 1957/1988, pp. 169-171). As personagens usadas e construídas procuram, tal como Margarida em “A Dama das Camélias” (Barthes, 1957/1988, pp. 169-171), por se reconhecerem perante um “amor-segregação, o do proprietário que leva consigo a sua presa; amor interiorizado, que não reconhece o mundo senão intermitentemente e sempre com um sentimento de frustração, como se o mundo nunca fosse mais do que a ameaça do roubo” (Barthes, 1957/1988, p. 169). O conflito interior é provocado por um conflito exterior que exige um sacrifício – e coroa a personagem. Porém, aqui, as ‘Margaridas’, reconhecendo a sua alienação, não representam “uma lucidez alienada” onde se “vê que sofre, mas não imagina nenhum remédio que não seja parasita do seu próprio sofrimento; sabe que é um objecto, mas não pensa ter outro destino que não seja o de mobilar o museu dos patrões.” (Barthes, 1957/1988, pp. 170-171). Aqui, as ‘Margaridas’, são ‘Marianas’, ‘Mainas’ ou ‘Marias’ (Barreno, Horta, & Costa, 1972/2010), são revolucionárias que apresentam uma crítica sobre a sua alienação (Barreno, Horta, & Costa, 1972/2010, p. 171).

Como foi referido ao longo do documento, a utilização de referências artísticas pretende que através de outras artistas as alunas possam apreender *Signos* da Arte, não a própria Arte (Barthes, 1957/1988, p. 144). Assim, o Mito do génio determina uma antecipação de vivências, sendo atualmente muito maleável e paradoxal entre uma perceção de permanência e a valorização da deslocação para a pessoa adulta (Barthes, 1957/1988, p. 145). Procurou-se não

reduzir o objeto a uma coisa e o ser a ter (Barthes, 1957/1988, p. 147), onde a apresentação de uma obra não significa a redução da aluna a um sequestro ou rapto que reduz a sua liberdade a um prodígio (Barthes, 1957/1988, p. 148).

Tal como em “Fotos de choque”, importou que a aluna, no seu trabalho, desenvolvesse a possibilidade de observadora, de ajuizar, tentando transmitir, refletir e julgar algo através da pessoa que iria observar. Essa leitura revela uma postura e sentimento, perante a observadora, de “aquiescência intelectual” sobre um vazio onde apenas se despertam interesses de questões técnicas. Admite-se que a utilização de ‘linguagens internacionais’ para o que se quer transmitir pode desenvolver um risco, onde normalmente se propõe algo ‘superconstruído’, “carregadas como estão de sobre-indicações pelo próprio artista” e onde não tendo “para nós nenhuma história, não podemos continuar a *inventar* o nosso próprio acolhimento a este alimento sintético, já perfeitamente assimilado pelo seu criador.” (Barthes, 1957/1988, pp. 97-98).

Essa ausência de desorganização na telespectadora resulta de uma encenação demasiado intencional que não produz o efeito pretendido. A contemplação direta a uma Significação transporta-nos, primeiro, para uma intelectualização e, posteriormente, para a sua visualização.

“A maior parte das fotos de choque que nos foram mostradas são falsas, porque escolheram precisamente um estado intermediário entre o facto literal e o facto ampliado: demasiado intencionais para serem fotografia e demasiado exactas para serem pintura, elas falham, ao mesmo tempo, o escândalo da letra e a verdade da arte: quiseram fazer delas signos puros, sem consentir em dar pelo menos a estes signos a ambiguidade, a suspensão de uma espessura.” (Barthes, 1957/1988, pp. 98-99)

Em “Conjugais” (Barthes, 1957/1988, pp. 41-43), Barthes desenvolve Mitologias sociais diferentes, apresentando o poder, ou Mitologia, da exposição de três casamentos distintos: o casamento poderoso, o casamento entre classes divergentes e o possível casamento. A descrição esclarece a alimentação Mitológica de separação entre classes, da validação de uma classe inferior através da aceitação – pelo amor, da possibilidade de poder – e, o terceiro, baseado no futuro – por conseguinte numa incógnita que sustenta não só a valorização referida anteriormente como a da possibilidade de alteração de vida por parte de quem é ‘inferior’. Entrando assim numa espécie de contradição com a moral jesuíta (Barthes, 1957/1988, p. 51), arranja forma de se acomodar com a moral da sua condição, abandonando, porém, o dogma onde se funda. As alunas, nos seus trabalhos, não sendo uma crítica literária, compreendem a existência de juízos, ideias e conceitos – sobre a Humanidade, a História e a Arte – que, *a priori*,

determinam contraposições e Mitos, transportadores de ideologias (Barthes, 1957/1988, pp. 133-135). Dessa forma, o mote pedagógico será, sempre, que as alunas encontrem nos e através das suas obras, tal como ‘em’ Júlio Verne, “as suas categorias próprias, o seu tempo, o seu espaço, a sua plenitude e mesmo o seu princípio existencial.” (Barthes, 1957/1988, p. 72).

“Este princípio parece-me ser o gesto contínuo do encerramento. A imaginação da viagem corresponde em Verne a uma exploração da clausura, e o acordo que há entre Verne e a infância não decorre de uma mística banal da aventura, mas, pelo contrário, de uma comum felicidade do finito, que se pode encontrar na paixão infantil pelas cabanas e pelas tendas: encerrar-se e instalar-se, tal é o sonho existencial da infância e de Verne. O arquétipo deste sonho é o romance quase perfeito: A Ilha Misteriosa, em que o homem-criança reinventa o mundo, o preenche, o delimita, se fecha dentro dele, e coroa todo este esforço enciclopédico com a postura burguesa da apropriação: pantufas, cachimbo e chaminé, enquanto, lá fora, a tempestade, isto é, o infinito, brame inutilmente.” (Barthes, 1957/1988, p. 72)

3.3.2. Reflexão sobre o trabalho final de investigação

E depois continuou: E também me disse: diga ao doutor Pereira que escreva um artigo sobre a alma, que é do que todos estamos a precisar, foi assim que ele disse, doutor Pereira.

António Tabucchi

(Tabucchi, 1994/2002, p. 158)

A investigação que se apresenta documenta como as professoras desenvolveram o seu trabalho em sala de aula com base no Princípio da Arbitrariedade e Mitologia, transmitindo relações entre imagens acústicas e conceitos. Porém, a professora ostenta e condiciona a constituição do Signo e, conseqüentemente, a sua Arbitrariedade. Paralelamente, e principalmente no Ensino das Artes Visuais, a professora dota a aluna de conhecimentos, determinando que a sua criatividade desenvolva trabalhos com Significação, onde se unem vários Signos, sentidos, formas e conceitos. Será no trabalho de Significação que se apresenta e representa o Mito. Assim, a professora é entendida como pilar Mitológico fundamental com duas funções: primeira, a professora determina possíveis percursos para o Mito que deseja que

a aluna obtenha; e, segunda, possibilita à aluna, de forma criativa e crítica, desenvolver um Mito.

Sendo o Mito, aqui, uma terminologia para ‘poder velado’, dotar de domínio a professora e a aluna pode ser qualificado como uma ameaça e um risco – principalmente quando essa faculdade envolve a possibilidade de um ensino, a exemplo, antidemocrático ou da apologia a uma edificação de sociedades antidemocráticas.¹⁰⁴ É nesse sentido que nos é apresentada a docência como Mito do intelectual em Barthes (cf. 3.3.1.),¹⁰⁵ onde se procura essa descredibilização.

Nesse lugar, a utilização do Princípio da Arbitrariedade e da Mitologia permite que a professora se sirva do seu ‘poder velado’ – Mito – e possa propagar um “*culto pela tradição*” em que determina que “*não pode haver avanço no saber*”. Abonando pela “*rejeição ao modernismo*”, pelo “*culto da ação pela ação*” e onde “*a cultura é suspeita*”, rejeita a crítica, estimula o “*medo da diferença*” e anima o desenvolvimento da “*frustração individual ou social*”. Entusiasmada pelo “*nacionalismo*”, onde não existe “*pacifismo*” e se desprazam “*os fracos*”, ensina-se apenas a “*neolíngua*” que assenta “*num léxico pobre e numa sintaxe elementar, com o fim de limitar os instrumentos para o raciocínio complexo e crítico*”. Onde, no final, o Mito será sempre que “*todos são educados para se tornarem heróis*” (Eco, 1997/2017, pp. 22-29).

É sobre esse entendimento que se conseguem discernir os riscos que o mesmo Poder – Mito – acrescenta. Se a professora defender, a exemplo, uma política antidemocrática, através da forma como constitui o Signo, facilmente manipulará o desenvolvimento do sistema e, conseqüentemente, o Mito – com resultados catastróficos para a aluna e para a sociedade. Repare-se que o Mito é “*Uma fala escolhida da história*” (Barthes, 1957/1988, p. 182).

Nesse sentido, ‘Poder’ carece de uma definição para que não se torne ambíguo o seu entendimento no documento que se apresenta. Determina-se ‘Poder’ como forma de controlar ações ou comportamentos sendo que se pode concretizar e revelar com variadas formas ou configurações. Elemento estruturante, solidifica a sociedade e permite determinar e definir a posição, conscientemente ou inconscientemente, de domínio, repressão ou influência. Com uma linguagem própria, denominada por Barthes como ‘enclítica’, naturaliza a repressão com a naturalização desse vocabulário. Como refere Lopes, “É nesse sentido que Terry Eagleton irá

¹⁰⁴ Não sendo objeto de estudo, mas de reflexão para investigações posteriores, indica-se a obra, a exemplo, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999) de Tomaz Tadeu da Silva.

¹⁰⁵ Cf. Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. Pp. 177-178.

argumentar que toda a ideologia marca o ponto em que o poder penetra e se instala no cerne dos discursos, intervindo activamente nos processos de construção de sentidos.” (Lopes, 2009).

Em sala de aula, a docência aufer de capacidade institucional que, e principalmente através de um ‘poder velado’ – Mito –, lhe permite defender certos interesses políticos que se interligam com todas as esferas sociais (Thompson, 1990, p. 59). As linguagens são alimentadas por ficções ou ‘paranóias’ e que se combatem entre si pela supremacia (Barthes, 2001, p. 47). Dessa forma, o Mito utilizado em sala de aula pode determinar a forma como a informação circula, se distribui e se regula. Determinando censuras ou o desterro de certos ‘ideais’, pode utilizar uma categorização seletiva para segregar ou preservar o imaginário da turma.

Num sistema democrático, capacitar a aluna significará proporcionar um ensino que permite um pensamento livre, o livre arbítrio e a liberdade. Determina-se que é a consolidação destes elementos que fortalece o sistema. Para além disso, considera-se que o Ensino das Artes Visuais é determinante como forma de questionar e como elemento determinante de ‘contra-poder’, amplificando consciências críticas, reflexivas e ativas socialmente (*cf.* 1.3.2.), principalmente através de ‘verdade’ – o maior instrumento falível para o poder político (Russel, 1938).

É com base nesta linha bastante ténue que se acrescenta nas palavras-chave, para além de Signo, Arbitrariedade, Mitologia e Ensino de Artes Visuais, – Política. A investigação é Política pois todo o conhecimento que transmite dependerá do uso que a leitora lhe determina. Afinal, todo o documento nos induz, enquanto professoras, a como desenvolver numa sala de aula – ‘panóptica?’ (tomar com o recuo necessário) – uma postura de ‘poder velado’. Como refere Lopes,

“O efeito subversivo de qualquer discurso marginal pode ser por este meio não só atenuado, como até neutralizado, sendo a sua mensagem domada, digamos, através de um contra-discurso exegético que procura não só pôr a nú eventuais inconsistências presentes no texto (veja-se o caso da desconstrução), como ainda distanciar-se de uma forma politicamente asséptica das motivações e dos alinhamentos ideológicos, estéticos ou filosóficos do autor e das teias de cumplicidade que o ligam a um certo público-alvo.” (Lopes, 2009)

Dessa forma, é possível, e permissível, que se elevem questões como, a exemplo, “Qual o poder da professora em manipular as alunas?”, “A professora manipulou as alunas?”, “Como manipular o conhecimento?” ou ainda “Como manipular a criatividade?”.¹⁰⁶

Em ‘resposta’, reitera-se que o documento e a PES foram, respetivamente, escrito e desenvolvida, respetivamente, com base numa posição em que a Educação é Humanista e Democrática (cf. Introdução e 2.1.1.). Ou seja, a ‘manipulação’ existiu em prol do desenvolvimento nas alunas de acordo com os “Princípios”¹⁰⁷, “Visão”¹⁰⁸, “Valores”¹⁰⁹ e “Áreas de Competências”¹¹⁰ do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017). Porém, sendo uma linha demasiado ténue, considero que pode ser tomada como uma fragilidade da investigação.

Enquanto professora, existiu sempre a importância de encontrar nos trabalhos da turma a presença de uma descolagem e o enriquecimento da consciência, através da indagação e reflexão, permitindo e estimulando que a turma não se baseasse num imaginário coletivo oferecido pelas ferramentas que constroem a imagem do ‘Homem Eterno’ (Barthes, 1957/1988, pp. 205-209). A apresentação arbitrária de uma pluralidade de referências permitiu demonstrar as várias representações do “catálogo de imagens colectivas” (Barthes, 1957/1988, p. 208). No fundo, o que foi fornecido às alunas para desenvolverem um Mito “é um real histórico, definido, remontando tão longe quanto necessário, pela maneira como os homens o produziram ou utilizaram”. Sendo que os trabalhos revelam, na generalidade, uma restituição de “uma imagem *natural* deste real.” (Barthes, 1957/1988, p. 209).

Parece,¹¹¹ tal como acontece na segunda cadeia semiológica do Mito, que quanto maior a tentativa de afastar a aluna das ofertas significativas sociais existentes, maior a sua

¹⁰⁶ O revertério que se apresenta foi desenvolvido de forma propositada e, assumidamente, numa tentativa de mimese com, a exemplo, enredos literários e artísticos, onde, perto do final da narrativa, é exibido um *plot twist*. Expressamente, e apropriando-me de uma nota de rodapé de Barthes, “Por vezes, aqui mesmo, nestas mitologias, servi-me de uma astúcia:” valorizei a importância do uso da Arbitrariedade e da Mitologia no Ensino das Artes Visuais, “pus-me a adensá-lo excessivamente” (Barthes, 1957/1988, p. 223).

¹⁰⁷ “Aprendizagem, Inclusão, Estabilidade, Adaptabilidade e ousadia, Coerência e flexibilidade, Sustentabilidade, Base humanista, Saber.” Cf. DGE, 2017, pp. 13-14.

¹⁰⁸ Cf. DGE, 2017, p. 15.

¹⁰⁹ “Liberdade, Responsabilidade e integridade, Cidadania e participação, Excelência e exigência, Curiosidade reflexão e inovação.” Cf. DGE, 2017, p. 17.

¹¹⁰ “Linguagens e textos, Informação e comunicação, Pensamento crítico e pensamento criativo, Raciocínio e resolução de problemas, Saber científico, técnico e tecnológico, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Consciência e domínio do corpo.” Cf. DGE, 2017, pp. 19-30.

¹¹¹ Utilização propositada da palavra. No documento não se apresenta nenhuma investigação sobre essa temática. Assim, a constatação, é subjetiva e deve ser lida como um ‘achismo’, quase despojada de justificação ou argumentação concreta, baseado numa intenção científica que necessitaria, no porvir, de ser estudada.

dependência. Para além disso, seria relevante determinar no porvir, numa nova investigação, como aumentou uma indiferenciação ilusória entre aluna/artista. Esta posição pode reforçar, num paralelismo com a burguesia,¹¹² o reconhecimento da aluna como artista, onde a professora ou artista se dissipa, sendo já uma ideologia da professora que transforma “a realidade do mundo em imagem do mundo, a História em Natureza.” (Barthes, 1957/1988, pp. 205-209).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, mesmo procurando-se utilizar uma pluralidade de referências por parte das professoras, importa assumir que as mesmas se encontravam limitadas a um ‘estatuto burguês’ (Barthes, 1957/1988, p. 209).¹¹³ Também esse ‘estatuto’ é uma das fragilidades do trabalho desenvolvido. Em ‘defesa’ do mesmo, importa lembrar que um dos objetivos que as professoras procuravam resolver era colmatar a resposta singular, ou seja, transformar a resposta única, que a aluna possuía e/ou oferecia inicialmente, em respostas plurais – que impulsionavam e fomentavam o papel da investigação em Artes Visuais.

Atender ao Mito compreende o uso de uma proliferação que tem um objetivo temporal ilimitado, usando a efabulação como poder capital, onde é possível aceder ao luxo da meta-linguagem (Barthes, 1957/1988, p. 214). Usar a Arbitrariedade e a Mitologia como forma de capacitar as aprendizagens em sala de aula permite ‘colocar’ as alunas no lugar de oprimido e de opressor, entre o nada que procura apenas a emancipação e o tudo que possui “a exclusividade da meta-linguagem” (Barthes, 1957/1988, p. 215).

A sua prática admite a emancipação de Mitos, pois “a fala do oprimido é real, como a do lenhador, é uma fala transitiva: ela é quase impotente para mentir; a mentira é uma riqueza, supõe um haver, verdades, formas sobressalentes” (Barthes, 1957/1988, p. 214). Mas permite também a criação de Mitos, onde é essencial desenvolver um Mito “bem alimentado, reluzente, expansivo, falador, inventa-se sem cessar” e capacitado, porque “Apodera-se de tudo: das justiças, das morais, das estéticas, das diplomacias, das artes domésticas, da Literatura, dos espectáculos.” (Barthes, 1957/1988, p. 215).

Por outras palavras, a PES e o documento determinam para as aprendizagens das alunas um ‘Oxímoro’-‘Congruente’ em que se procura, por um lado, que a aluna se capacite da

¹¹² Cf. Barthes, R. (1957/1988). “A burguesia como sociedade anónima”, pp. 205-209.

¹¹³ Não referido anteriormente, inicialmente as professoras tinham estabelecido que seria fundamental existir um suporte digital para a apresentação dos trabalhos finais. Devido à resistência das alunas à utilização de ferramentas digitais, esse dado apenas foi apresentado de forma coletiva no final do primeiro semestre, existindo, até então, uma sensibilização individual da importância da utilização de ferramentas digitais na ‘era digital’.

sua voz de oprimida e seja essa fala, e por outro, se capacite de uma meta-linguagem e seja, sincronicamente, opressora (*cf.* Figura 47).

Enquanto oprimida, a sua fala enaltece a história dos objetos que utiliza, enquanto opressora, com a utilização do Mito, “priva o objecto de que fala de toda a História” (Barthes, 1957/1988, p. 217).

Enquanto oprimida, ela imagina o “Outro” na sua essência, sem o recurso a figuras – como o exótico – ou conceitos pré-estabelecidos; enquanto opressora, ela imagina o lugar do Outro, transformando-O em “objecto, espectáculo, fantoche” (Barthes, 1957/1988, p. 218). Sintetizando,

“O oprimido *faz* o mundo, não possui mais do que uma linguagem activa, transitiva (política); o opressor conserva-a, a sua fala é plenária, intransitiva, gestual, teatral: é o Mito; a linguagem de um visa transformar, a linguagem do outro visa eternizar.” (Barthes, 1957/1988, p. 215)

Para além da figura Mitológica da ‘privação de História’ e ‘Identidade’, é também sobre este lugar de opressora que a aluna corre o risco de utilizar como recurso a ‘tautologia’ ou o ‘nem-nem-ismo’. Se enquanto oprimida ela procura uma capacitação racional, encontrando explicações racionais que lhe permitem combater o que a oprime, facilmente na edificação do Mito se utiliza, através de uma linguagem mágica, o objeto naturalizado que se apresenta como autoridade e que elimina o racional e a linguagem (Barthes, 1957/1988, p. 218). Em oposição a uma postura tautológica, no nem-nem-ismo é feita uma redução do real de dois contrários, através de uma ideia de semelhança de valores, concluindo com a eliminação de ambos (Barthes, 1957/1988, pp. 218-219).

Ainda em equivalência com a tautologia, importa referir a ‘constatação’, figura mitológica que invalida um mundo que se faz e esconde e alude a um mundo já feito, habitualmente fundamentado como bom senso: “uma verdade que se imobiliza por ordem arbitrária daquele que a fala.” (Barthes, 1957/1988, p. 220).

Sobre as figuras mitológicas enumeradas por Barthes, importa ainda expor ‘a quantificação da qualidade’. Existem, principalmente, três momentos do projeto em que se aplicou e solicitou a mesma junto das alunas.

Primeiro, quando foi selecionado o trabalho a prosseguir – fase um para fase dois (*cf.* 3.1.2.). Devido à sua intensa investigação e envolvência com o trabalho, a aluna pretendia desenvolver e incluir “tudo” no trabalho final. O papel da docência, neste momento, foi de explicar e auxiliar que o trabalho deveria ser reduzido, onde alguns dados apresentados

funcionavam como ‘ruído’, não sendo necessários, e outros podiam, a exemplo, ser reduzidos a objetos ou movimentos de câmara que mitologicamente nos transportavam para a ideia, sem que ela fosse explicita. O processo de ‘eliminação’ e ‘mitificação’ de pormenores foi bastante angustiante para as alunas, porém, no final, as próprias o consideraram bastante benéfico.¹¹⁴

Na base deste momento, existe uma segunda ‘quantificação da qualidade’, através da escolha de materiais. Com a consciência das capacidades financeiras limitadas – da aluna e da escola – o desenvolvimento do trabalho exigia um resultado de qualidade. Para tal foram utilizados recursos muito limitados que, invariavelmente, condicionaram o trabalho e as propostas.

Por fim, e no final do projeto – fase três – foi necessário escrever uma memória descritiva sobre o trabalho, com trezentas palavras como limite máximo.

Sobre uma posição de ‘professora-investigadora-artista’, ‘a quantificação de qualidade’ necessitaria de um maior envolvimento, inclusive através de vários métodos de recolha de dados e da aplicação de outras Ciências como, a exemplo, as várias linhas políticas sobre como se pensa a escola e a educação, o papel da economia – global, nacional, local, ... –, o ‘preço’ do estudo da Arte, entre outras. Por essas razões, apresenta-se apenas uma simplificação, em forma de tópico a refletir, em que “reduzindo toda a qualidade a uma quantidade, o mito faz uma economia de inteligência: ele compreende o real com menos custo.” (Barthes, 1957/1988, p. 219).

Como refere Barthes, podem existir outras figuras mitológicas, sendo também possível catalogar as mesmas em duas temáticas: “as Essências e as Balanças”. Ofuscando o real, procura-se dominar o objeto, transformando-o numa essência. Perante a posse, contrapõem-se as essências, como numa balança, “Porque o fim mesmo dos mitos é o de imobilizar o mundo: é preciso que os mitos sugiram e mimem uma economia universal que fixou uma vez por todas a hierarquia das posses.” (Barthes, 1957/1988, p. 220).

“Assim, todos os dias e por toda a parte, o homem é detido pelos mitos, reenviado por eles a esse protótipo imóvel que vive em seu lugar, o abafa à maneira de um menso parasita interno, e traça à sua actividade os limites estreitos em que lhe é permitido sofrer sem remexer o mundo; a pseudo-*physis* burguesa constitui plenamente uma proibição ao homem de se inventar.” (Barthes, 1957/1988, p.220)

¹¹⁴ Não sendo matéria de investigação, importa referir que existe um ‘contrassenso’, pois encontramos-nos perante alunas que, no seu dia-a-dia, consomem mensagens rápidas e instantâneas, através de aplicações onde ‘informações’ que dependem mais do que um minuto já se tornam aborrecidas. Paradoxalmente, para os seus trabalhos, desejavam inicialmente desenvolver documentos com uma duração muito longa.

Utopicamente, o projeto procurou quebrar com as amarras do Mito sobre o ser humano, desencarcerar as alunas das ‘eternidades’ ‘naturais’ irreais onde foram ou se encontravam enclausuradas: “Porque a Natureza em que são encerrados sob o pretexto de os eternizar não é mais do que um Uso. E é este Uso, por grande que seja, que eles têm de tomar nas suas mãos e de transformar.” (Barthes, 1957/1988, p. 220). Porém, a própria professora, como ser humano, não se encontra imune ao ‘vírus’, até porque

“Os mitos não são nada mais do que esta solicitação incessante, infatigável, essa exigência insidiosa e inflexível, que quer que todos os homens se reconheçam nessa imagem eterna, e contudo datada, que deles se construiu um dia, como se isso o devesse ser para todo o sempre.” (Barthes, 1957/1988, p. 220)

Relativamente à “Necessidade e limites da mitologia”, “a mitologia é um *acordo* com o mundo, não tal qual ele é, mas tal como ele quer fazer-se”. Acordo que justifica, mas continua a excluir a mitóloga. A mitóloga (*cf.* 1.3.2.), como ato político, coloca a aluna sobre uma posição fria e crua de uma análise que a exclui como consumidora do Mito, e, conseqüentemente, dessa coletividade – sendo que “se se quiser libertar o mito é de toda a comunidade que temos de afastar-nos.” (Barthes, 1957/1988, p. 221). Repare-se que “O mitólogo está condenado a viver uma sociabilidade teórica; para ele, ser social é, no melhor dos casos, ser verdadeiro: a sua maior sociabilidade reside na sua maior moralidade. A sua ligação com o mundo é de ordem sarcástica.” (Barthes, 1957/1988, p. 222).

A consumidora do Mito absorve-o por necessidade social, como um grito desesperado pela efabulação (Barthes, 1957/1988, pp. 221-222). Porém, colocar a aluna numa posição de mitóloga contradiz, ou pretende contradizer, a posição e considerações de Barthes (Barthes, 1957/1988, p. 222). Não se pretende excluir a aluna da História, porque a sua posição de mitóloga tem como propósito ser participante ativa dessa História. Ou seja, a edificação de uma posição de mitóloga na aluna serve para a capacitar enquanto construtora do Mito – enquanto artista que produz Arte e que acredita que a utopia é um luxo possível.

Com isto, não se determina aqui uma condenação da sua posição à meta-linguagem. A aluna pode *falar* o objeto. A aluna, enquanto artista, adquire e utiliza no processo uma posição onde supõe “um real inteiramente permeável à história, e “ideologizar”” e “um real finalmente impenetrável, irreduzível, e, nesse caso, poetizar.” (Barthes, 1957/1988, p. 223).

A posição que se defende para a aluna é de quem se apropria da posição da mitóloga, onde voga “sem cessar entre o objecto e a sua desmitificação”, e, com a investigação, ‘penetra o objecto, liberta-o e destrói-o’. Através da experimentação e criação utiliza e ‘deixa o seu peso,

respeita-o e o restitui’, como lhe conveio, ‘ainda mistificado’, utilizando constantemente “uma reconciliação do real e dos homens, da descrição e da explicação, do objecto e do saber.” (Barthes, 1957/1988, p. 223).

Conclusão

É mulher, pertence a uma nação oprimida, é pobre e é formosa.

Eva Curie

(Curie, 1938/s.d., p. 5)

No início do ano letivo foi possível constatar as várias dificuldades e fragilidades da turma a nível de conhecimentos sobre Arte, onde a norma era recorrer a ideias pouco consistentes ou fundamentadas. De forma a fortalecer o conhecimento, foi desenvolvido um plano de ação que procurava capacitar para uma consciência crítica. Para além de uma transmissão transversal, as professoras de *Oficina de Artes*, nas conversas individuais, ampliavam o tema de forma rigorosa, aprofundada e particular. Através de questões que alimentavam a reflexão e o discurso, introduziam de forma paralela referências, principalmente, artísticas. Será através desse processo de Arbitrio e Mito que se originará uma metamorfose na aluna.

O método adotado foi decisivo para estabelecer uma relação entre o ‘Eu’ e a Cultura Visual contemporânea. Para além disso, permitiu uma reflexão traduzida em expressão plástica, que foi conceptualizada e construída. O procedimento permitiu um desenvolvimento constante do pensamento criativo e de autoquestionamento, sendo que a desmontagem de preconceitos auxiliou a edificação de valores simbólicos sobre os objetos.

A obra final das alunas resulta como resposta e solução a um problema por elas levantado, onde experimentar e pesquisar determinam o produto. Também o acompanhamento individualizado foi novamente fundamental, pois permitiu incentivar a aluna a responder e a investigar a um desafio pessoal e único, compreendendo posteriormente que essa resposta, e a resposta em Arte, era também uma possível resposta universal que abarca as preocupações da Sociedade.

Essa metodologia, que remete a Dewey mas também a Thelen, utiliza uma abordagem e um método de ensino baseado na prática, onde as alunas são as atrizes principais na resolução

do problema e onde a ciência e os conteúdos programáticos surgem pela necessidade de resposta à vida social.

A edificação e alimentação de uma Cultura Visual e de referências culturais foi um método permanente ao longo do ano letivo que permitiu à aluna enriquecer os seus conhecimentos.¹¹⁵ A sua obra final equivale a um processo que descreve, de forma isolada ou combinada, uma proposta de “*desvio na relação entre significante e significado*” (Saussure, 1916/1992, p. 135). O próprio processo de desenvolvimento do trabalho permitiu estabelecer uma alteração, Arbitrária, entre a imagem e o conceito inicial – núcleo do Signo – apresentada pela aluna e a imagem e conceito do núcleo do Signo no trabalho final.

Repare-se, e como determina Saussure e referido anteriormente, que a Arbitrariedade do Signo possui consequências inesgotáveis e que “é certo que nem todas aparecem com igual evidência a uma primeira abordagem; só as descobrimos depois de várias tentativas e só então alcançamos a importância primordial do princípio.” (Saussure, 1992, p. 125).

O entendimento da evolução do Signo é fundamental porque “é sempre o produto de fatores históricos”, explicando assim a resistência a “qualquer substituição arbitrária” (Saussure, 1916/1992, p. 130). Esta imutabilidade é vital na transmissão que é feita à aluna, caso contrário, a ideia de Arbitrariedade como algo aleatório colocará em causa a relação entre o Significado e o Significante e, conseqüentemente, o Signo.

Um outro dado que é fundamental na limitação do estudo, neste caso de um ponto de vista teórico, é que para além de se encontrarem definidas as posições e interpretações da literatura francófona e da literatura anglo-saxónica sobre o Signo, ambas possuem um carácter interdisciplinar. Esse elemento permite que as investigações posteriores, principalmente contemporâneas, ultrapassem fronteiras e que integrem nas abordagens relações entre si. Ou seja, a leitura e análise conclui-se de uma forma mais eclética. A interdisciplinaridade das investigações ‘futuras’ não deve ser lida como fragilidade, mas sim, como uma proposta de interpretação agregadora que permite uma melhoria no entendimento cultural e educacional.

Introduzir o Mito em sala de aula permite utilizar um mecanismo que constrói e transmite estereótipos através da linguagem e de uma motivação crítica, onde os paradigmas representam um “modelo, quadro das flexões de uma palavra dada como modelo, declinação.”

¹¹⁵ Considera-se que a investigação é uma síntese que representa apenas um brevíário de alguns exemplos que se encontram posteriormente espelhados, mas transformados pelas alunas, nos seus trabalhos finais. Cf. Alves, Ramos & Rasteiro, 2023a.

(Barthes, 1964/1989, p. 50). Será apresentado em sala de aula com várias camadas. Como refere Barthes,

“Do ponto de vista ético, o que há de embaraçante no mito é precisamente o facto de que a sua forma é motivada. Porque se há uma «saúde» da linguagem, é a arbitrariedade do signo que a torna possível. O que há de repugnante no mito é o recurso a uma falsa natureza, é o *luxo* das formas significativas, como nesse objectos que decoram a sua utilidade com uma aparência natural. A vontade de carregar a significação de toda a caução da natureza provoca uma espécie de náusea: o mito é demasiado rico, e o que ele tema a mais é, precisamente, a sua motivação. Essa repugnância é a mesma que sinto perante as artes que não querem escolher entre a *physis* e a *antiphysis*, utilizando a primeira como ideal e a segunda como poupança. Eticamente, há uma espécie de baixeza em jogar nos dois tabuleiros.” (Barthes, 1957/1988, p. 196)

Assim, o uso do Princípio da Arbitrariedade e da Mitologia do Signo no Ensino das Artes Visuais permite resolver várias questões. Por um lado, a criação do conceito e, por outro, a sua imagem – ambos definidos num sistema de relações. Para que os seus resultados sejam inesgotáveis é necessário ‘trabalho e rigor’.

É nesse sentido que a Arbitrariedade e a Mitologia, num sistema de relações, funcionam como um *Oxímoro Congruente*, condicionado por várias posições políticas que permitem questionar o rigor científico da investigação. Como refere Eco, em *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, por vezes, uma tese em ciência é entendida como um antónimo de Política, levando a que uma tese política possa não ser considerada ciência. Por essa razão, a investigação que aqui se apresenta procura que o objeto seja reconhecível, revê a informação existente numa perspetiva de contexto de ensino, explicita a pertinência do tema e a sua utilidade em sala de aula e permite novas indagações (Eco, 1977/1982, pp. 47-50).

Dessa forma, a identificação, na parte final, das fragilidades do documento é fundamental para desconstruir o Mito que é desenvolvido ao longo do relatório. Ou seja, procura transmitir à leitora como foi desenvolvido o conceito e assim revelar o Mito. A leitora passa a ser mitóloga, permitindo, numa releitura do mesmo, abarcar como o mesmo documento se pode encontrar ‘deformado’, transmitindo um ‘poder velado’.

Determinando que as fronteiras do conhecimento são flexíveis, analisar a forma e o conceito do Mito determina uma diacronia com a história, onde se procura a motivação para a forma ou o a natureza do conceito – a primeira fundamenta, a segunda prospetiva. Assim, o papel da docência diligência identificar e eliminar fragilidades, onde “Ver alguém não ver é a melhor forma de ver intensamente o que ele não vê” (Barthes, 1957/1988, p. 35), através da

promoção dos Direitos Humanos,¹¹⁶ de práticas democráticas, tolerância, cidadania e autonomia. Tudo, talvez, sobre o Mito dos sonhadores.

“Bem certo é que a Humanidade tem necessidade de homens práticos, que tirem o máximo lucro do seu trabalho e, sem esquecerem o bem geral, salvaguardarem os interesses particulares. Mas tem também necessidade dos sonhadores, para quem o desenvolvimento desinteressado numa empresa se mostra de tal modo cativante que lhes é impossível consagrar cuidados aos seus próprios benefícios materiais. Esses sonhadores não merecem a riqueza, já que a não desejam. Contudo, uma sociedade bem organizada deveria assegurar-lhes os meios de desempenharem a sua missão, numa vida livre de preocupações materiais e livremente consagrada às pesquisas.” (Curie, 1938/s.d., p. 244).

¹¹⁶ Cf. Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU.

Bibliografia

*E quando chegares à dura
pedra de mármore não digas: «Água, água!»,
porque se encontraste o que procuravas
perdeste-o e não começou ainda a tua procura;
e se tiveres sede, insensato, bebe as tuas palavras
pois é tudo o que tens: literatura,
nem sequer mistério, nem sequer sentido,
apenas uma coisa hipócrita e escura, o livro.*

*Não tenhas contra ele o coração endurecido,
aquilo que podes saber está noutro sítio.
O que o livro diz é não dito,
como uma paisagem entrando pela janela de um quarto vazio.*
Manuel António Pina
(Pina, 2003/2021, p. 299)

- Abranches, G. (2009). *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Alves, S., & Rasteiro, L. (2023). *Solo*. Manuscrito não publicado. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Alves, S.; Ramos, C.; Rasteiro, L. (2023a). *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*. Lisboa: ESMAVC. Disponível em: <https://website4761998.nicepage.io/>.
- Alves, S.; Ramos, C.; Rasteiro, L. (2023b). *Razão e Emoção – Oxímoro Congruente*. Lisboa: ESMAVC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tCnbsMjqhbE>.
- Andersen, S. M. B. (1975). “Num país e num mundo...”. In.: Pinto, D. V. (2016). Disponível em: <https://omelhoramigo.blogspot.com/2016/04/sophia-de-mello-breyner-cultura-contra.html>
- Araújo, J., Diniz, F., & Ramos, C. (2015). Exemplo de uma Prática Pedagógica: Metamorfose e Representação de um Objeto. *Revista Matéria-Prima*, 126-138.
- Aristóteles. (2016). *Obras completas de Aristóteles - Categorias; Da interpretação* (Vols. I, Tomo II). (A. P. Mesquita, Ed.) Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. (Original publicado no século V a.C.)
- Barreno, M. I., Horta, M. T., & Costa, M. V. (2010). *Novas Cartas Portuguesas*. Alfragide: D. Quixote. (Original publicado em 1972)
- Barthes, R. (1988). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1957)
- Barthes, R. (1989). *Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1964)
- Barthes, R. (2001). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (2015). *O Grau Zero da escrita*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1953)

- Belsey, C. (1988). “Literature, History, Politics”. In.: Lodge, D. (1988). *Modern Criticism and Theory*. London: Routledge.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: ediciones CEAC.
- Bono, E. (2005). *Os Seis Chapéus do Pensamento*. Lisboa: Pergaminho.
- Bourgeois, Y. (2022). *Yoann Bourgeois Art Company*. Disponível em: <https://yb-artcompany.com/en/>
- British Medical Association (2016). *Guide to Effective Communication*. Londres: BMA.
- Campos, Á. (1990). Tabacaria. *Obras de Fernando Pessoa, volume IV*. Lisboa: Multilar.
- Canário, R. (maio - agosto de 2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12, n.º 2, 73-81.
- Casimiro, G. (2023). A tradução não é um luxo. Em A. Lorde, *Irmã Marginal* (pp. 7-22). Lisboa: Orfeu Negro.
- Ceia, C. (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Conselho Económico e Social (2021). *Manual de Linguagem Inclusiva*. Lisboa: CES.
- Constituição da República Portuguesa (2021). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Edições ASA.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1970). *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. São Paulo: Nacional/EDUSP.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Cia Nacional.
- Dewey, J. (1977). O progresso escolar e social. In: Escola e sociedade. Chicago: Universidade de Imprensa Chicago. Disponível em: <http://cuip.uchicago.edu/jds/>.
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: República Portuguesa Cultura e República Portuguesa Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>. Acedido em 5 de fevereiro, 2022.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais - Secundário | Oficinas de Artes*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eco, U. (1982). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença. (Original publicado em 1977)
- Eco, U. (1984). *Conceito de Texto*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Eco, U. (1990). *O Signo*. Lisboa: Editorial Presença. (Original publicado em 1973)
- Eco, U. (2017). *Como Reconhecer o Fascismo e Da Diferença entre Migrações e Emigrações*. Lisboa: relógio D'Água. (Original publicado em 1997).
- Eagleton, T. (2019). *Ideologia, uma introdução*. Brasil: Boitempo Editorial
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, jul-dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>.
- Elliot, J. (2003). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Enciclopédia Einaudi (1994). *Signo*. (Vol. 31). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ESMAVC. (1 de Junho de 2023). *Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho*. Disponível em: <https://esmavcpt.nicepage.io/>.

- ESMAVC. (2009-2010). *Museu Virtual*. Lisboa: ESMAVC. Disponível em: https://www.esmavc.edu.pt/museu_virtual/index.htm.
- ESMAVC. (22 de Dezembro de 2010). *Plano de Voo - Arte Ciência e Movimento*. Disponível em: <https://oplanodevoo.blogspot.com/>.
- Evans, J.; Hall, S. (2003). *Visual culture: the reader*. London: SAGE.
- Foucault, M. (2019). *Estratégia, Poder-Saber*. Brasil: Forense Universitária.
- Guerra, J. A. F.; Vieira, J. A. S. (2004). *Aula Viva*. Porto: Porto Editora.
- Homero (2021). *Odisseia*. Lisboa: Quetzal. (Original publicado no século VIII a.C.)
- hooks, b. (2023). *Tudo do Amor*. Lisboa: Orfeu Negro. (original publicado em 1999)
- hooks, b. (2022). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1994)
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Quotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gráo.
- Lima, C., & Ramos, M. d. (2017). ‘Ao encontro do Eu:’ (Re) interpretação do Eu através do Autorretrato. *Revista Matéria-Prima*, 89-100.
- Lopes, A. (2009, dezembro 29). “Poder”. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/poder>.
- Lorde, A. (2023). *Irmã Marginal*. Lisboa: Orfeu Negro. (Original publicado em 1984)
- Mirzoeff, N. (1998). “What is visual culture?” In: Mirzoeff, N. (Ed.). *The Visual Culture Reader* (pp. 3-13). London: Routledge.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.
- Mirzoeff, N. (ed.) (2006). *The visual culture reader*. New York: Routledge;
- Mitchel, W. J. (2005). *What do Pictures Want?: The Lives and Loves of Images*. London: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?: the lives and loves of images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Modica, M. (1992). Imitação. *Enciclopédia Einaudi / Criatividade - Visão*, 25, pp. 11-47.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil: UNESCO.
- Mucci, L. I. (2009, dezembro 27). Signo. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/signo>.
- Peirce, C. S. (2003). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Pessoa, F. (1990). *Obras de Fernando Pessoa*. X volumes. Lisboa: Multilar.
- Pinto, E. C.; Baptista, V. S.; Fonseca, P. (2011). *Plural*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Pinto, E. C.; Baptista, V. S.; Fonseca, P. (2012). *Plural 12*. Lisboa: Raiz Editora.
- Porfírio, M., & Ramos, E. (s.d.). *Educação Visual*. Porto: ASA.
- Projeto Educação para a Saúde*. Lisboa: ESMAVC. Disponível em: <https://esmavcpt.nicepage.io/Projetos.html>
- Ramos, C. (2009). *A Linha do Pensamento, A Cor da Emoção*. Lisboa: Escola Secundária Maria Amália Vaz de carvalho.
- Ramos, C. (2014). Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada. v. 26 n. 26: *Revista Lusófona de Educação*, 103-122.
- Ramos, C. (2022). *Máscaras da Pandemia*. Lisboa: ESMAVC. Disponível em: <https://prezi.com/p/fawloqqodmg7/projeto-mascaras-da-pandemia/>
- Ramos, C. (25 de Janeiro de 2023). *Conceição Ramos Pintura*. Disponível em: <https://conceicaoramos.wixsite.com/portfolio>
- Ramos, C., Alves, S., & Rasteiro, L. (31 de Maio de 2023). *Atelier de Artes/Atelier de Artistas*. Disponível em: <https://website4461349.nicepage.io/>

- Ramos, C. (2014). Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada, v. 26 n. 26. *Revista Lusófona de Educação*. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4717>
- Ramos, E., & Porfírio, M. (2006). *Manual do Desenho*. Porto: ASA.
- Ramos, E., & Porfírio, M. (2007). *Manual do Desenho*. Porto: ASA.
- Rasteiro, L., Ramos, C., & Alves, S. (30 de 06 de 2023). *O Ciclo de Vida do Fruto/Planta*. Disponível em: <https://website512585.nicepage.io>
- Reckert, S., & Centeno, Y. K. (1983). *A Viagem <entre o real e o imaginário>*. Lisboa: Arcádia.
- Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, Diretiva 95/46/CE. Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados.
- Rogoff, I. (1998). Studying Visual Culture. In.: N. Mirzoeff, *The Visual Culture Reader* (pp. 24-36). London: Routledge.
- Roldão, M. d. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, v. 9, n.º 9, 81-92.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London: SAGE.
- Russel, B. (1938). *Power*. Reino Unido: Taylor & Francis Ltd.
- Saussure, F. d. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1916)
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. . New York: Basic Book, Inc.
- Seabra, J. A. (1988). Prefácio. Em R. Barthes, *Mitologias* (pp. IX-XL). Lisboa: Edições 70.
- Silva, A. C. da (1997). *Esboço da vida e obra de Maria Amália Vaz de Carvalho*. Lisboa: ESMAVC.
- Silva, A. C. da; Abraços, F. (2018). *O Projeto de Ventura Terra para o Primeiro Liceu Feminino Português*. Lisboa: ESMAVC.
- Silva, T. T. da (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Simões, A. (Ano XXIV, 1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-51.
- Sturken, M.; Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Teixeira, J. (1992). O carácter não-axiomático das antinomias saussureanas. *Diacrítica*, 7, -.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. London: John Wiley and Sons Ltd.
- Troubetzkoy, N. S. (1973). *Princípios de Fonologia*. Caracas: Cincel. (Original publicado em 1939).
- Vygotsky, L. S. (1978). *mind in society*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Tought and language*. Massachusetts: MIT Press.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118-127.

Bibliografia de Material Didático

- Casa Fernando Pessoa (Junho de 2022 a setembro de 2023). *Jogo do Desassossego*. Lisboa. Disponível em: <https://www.casafernandopessoa.pt/pt/cfp/visita/exposicao-temporaria/jogo-do-desassossego>. (Exposição interativa)

- Abramovic, M.; Ulay (1980). *Rest Energy*. Holanda: Amesterdão.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lGwb3rb3yC0>.
- Adele (2021). “I Drink Wine”. 30. EUA: Columbia Records.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDvYDzFOK9A>
- Antunes, A. (2014). “Chuva no Mar”. In: Carminho, Monte, M. (2014). *Canto*. Portugal: Warner Music Portugal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hliRXFz7C24>
- Areal, L. (1997). *Arquivo Pessoa*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/>
- Aronofsky, D. (2010). *Black Swan*. USA: Cross Creek Pictures.
- Burton, T. (2014). *Big Eyes*. EUA: Tim Burton.
- Docter, P. (Realizador). (2005). *Divertidamente* [Filme]. USA.
- Bordalo II (2022). *Evolution*. [Exposição temporária].
- Francisco, el Hombre (2016). “tá com dólar, tá com deus”. *Soltasbruxas*. Brasil: Francisco, el Hombre.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y6Bc2rZpwrU>.
- Gaga, L. (2009). “Bad Romance”. *The Fame Monster*. EUA: Interscop. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qrO4YZeyl0I>.
- Holland, A. (2006). *Copying Beethoven*. EUA: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Hooker, J. (2015). “Segunda Chance”. *Eu vou fazer uma macumba para te amarrar, maldito!*. Brasil.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qIfaY9oatQY>.
- Jacinto, A. (1961). Carta de um contratado. In: Poemas.
- Kamarád (1943-1944). República Checa: Terezin Ghetto.
Disponível em: <http://www.vedem-terezin.cz/kamarad/index-en.html>.
- Kilomba, G. (2021). *O Barco/The Boat*. Lisboa: Bienal BoCA.
Disponível em: <https://www.bocabienal.org/evento/o-barco-the-boat/>.
- Libenskind, D. (1990). Museu Judaico de Berlim. Alemanha: Berlim.
- Linn, R. (2022). “Snap”. *SNAP PACK*.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DIKIgjLGf98>.
- Marshall, R. (2002). *Chicago*. USA: Miramax.
- Nicolau (2023). *Ilustração*. Nicolau.pt.
- Nolan, C. (2010). *Inception*. EUA: Warner Bros.
- Ono, Y. (1964). *Cut Piece*. Japão: Yamaichi Concert Hall.
- Pessoa, F., Milhões, M. (2016). *Afinal o Caracol*. Óbidos: O Bichinho de Conto.
- Regina, E. (1976). “Como nossos pais”. *Falso Brillhante*. Brasil: Phonogram.
- Regina, E. (1979). “O bêbado e o equilibrista”. *Essa Mulher*. Brasil: WEA.
- Rosalía (2018). “BAGDAD (Cap.7: Liturgia)”. *El mal querer*. Espanha: Sony Music. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2WOIGyGzUQ>.
- Ross, G. (1998). *Pleasantville*. EUA: Larger Than Life Productions.
- Ruehmann, L. (2001). *Mr. W*. Hamburg: Germany.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2mTLO2F_ERY.
- Sobral, L. (2022). “Serei sempre uma mulher”. *DanSando*.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hNz5zlbTC6M>
- Spektor, R. (2002). “Samson”. *Songs*. New York City: Antenna Studios.
- Stromae (2022). “L’énfer”. *Multitude*. Bélgica: Darkroom.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DO8NSL5Wyg>.
- Styles, H. (2022). “As it was”. In *Harry’s House*. EUA: Columbia Records.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H5v3kku4y6Q>
- Swift, T. (2019). “Me!”. *Lover*. EUA: Republic Records.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FuXNumBwDOM>.

- The Wachowskis (1999). *The Matrix*. EUA: Warner Bros.
Trier, L.V. (2003). *Dogville*. Dinamarca: Imovision.
Villeneuve, D. (2010). *Incendies*. Canadá: micro_scope.)
Zazzo (2004). *Use condoms*. Belgica.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w-4egwn-vng>.

Bibliografia das Epígrafes

- Amaral, A. L. (2022). *O Olhar Diagonal das Coisas*. Porto: Porto Editora. (Original publicado em 2011)
Carvalho, M. d. (2002). *Era Bom Que Trocássemos Umas Ideias sobre o Assunto*. Porto: Público. (Original publicado em 1995)
Correia, C. P. (2003). *Os Mensageiros Secundários*. Porto: Público. (Original publicado em 2000)
Correia, H. (2003). *Lillias Fraser*. Porto: Público. (Original publicado em 2001)
Curie, E. (s.d.). *Madame Curie*. Lisboa: Livros do Brasil. (Original publicado em 1938)
Darwich, M. (2022). *Poemas*. Porto: Flâneur. (Original publicado em 2000)
Evaristo, B. (2021). *Raízes Brancas*. Amadora: Elsinore. (Original publicado em 2008)
Fausto (1994). *Crónicas da Terra Ardente* [CD]. Portugal: Sony Music, Columbia.
Forster, E. M. (2002). *Um Quarto com Vista*. Porto: Público. (Original publicado em 1908)
Helder, H. (2015). *Os Passos em Volta*. Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1963)
Hemingway, E. (2002). *O Jardim do Éden*. Porto: Público. (Original publicado em 1986)
Istanbul, G. (2022). *Fóssil*. Vila Nova de famalicão: Edições Húmus.
Jorge, L. (2002). *A Costa dos Murmúrios*. Porto: Público. (Original publicado em 1993)
Jorge, L. N. (2023). *"Os olhos", Terra Imóvel, Poesia*. Porto: Assírio & Alvim. (Original publicado em 1966)
kaur, r. (2022). *leite e mel*. Alfragide: Lua de Papel.
Leite, A. M., & Joshua, H. (2021). *a estranheza da página*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
Mc Ewan, I. (2003). *A Criança no Tempo*. Porto: Público. (Original publicado em 1987)
Miller, H. (2003). *Trópico de Câncer*. Porto: Público. (Original publicado em 1934)
Osório, A. d. (2023). *Infelizes*. Porto: BKC. Book Cover Editora. (Original publicado em 1898)
Pina, M. A. (2021). *Todas as Palavras – Poesia Reunida (1974-2011)*. Porto: Assírio & Alvim. (Original publicado em 2003)
Plácido, A. (2023). *Luz coada por ferros*. Porto: BKC. Book Cover Editora. (Original publicado em 1863)
Schnitzler, A. (2003). *A História de um Sonho*. Porto: Público. (Original publicado em 1926)
Sepúlveda, L. (2002). *Diário de Um Killer Sentimental*. Porto: Público. (Original publicado em 1998)
Steinbeck, J. (2002). *As Vinhas da Ira*. Porto: Público. (Original publicado em 1939)
Tabucchi, A. (2002). *Afirma Pereira*. Porto: Público. (Original publicado em 1994)

