

**Interrupções e (re)invenções
Interromper automatismos
e (re)inventar (tecnologias
de) a educação escolar**

258 259

Elisabete Xavier Gomes

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

Ana Luísa de Oliveira Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Teresa N. R. Gonçalves

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Investigadoras na Unidade
de Investigação em Educação
e Desenvolvimento,
Universidade Nova de Lisboa**

INTRODUÇÃO

A análise das experiências de interação entre artistas e professores, entre processos de trabalho artísticos e pedagógicos, proporcionada pelo programa *10x10* da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), permitiu vislumbrar modos de fazer que se concentram mais nos exercícios do que nos produtos, mais nos processos de ensino-aprendizagem do que nos efetivos resultados de aprendizagem alcançados, medidos em testes e classificações finais.

Para alguns, esta característica poderá ser entendida como uma fragilidade do *10x10*. Para nós, é aqui que reside uma das suas maiores potencialidades.

Tome-se o entendimento de pedagogia que tornámos explícito no capítulo anterior e sublinhe-se a ideia de que a ação (e a vida) da pedagogia tem uma natureza não produtiva. Pedagogia tem a ver com a vida humana no mundo e com experiências de formação e de relação da(s) pessoa(s) com o mundo, criando assim espaços comuns e vida pública. A formação do ser humano, entendida como acima defendemos, a partir dos trabalhos de Larrosa (2013, 2015) e de Biesta (2006), não é passível de produção nem de desenho com antecipação prévia, como sucede com outras partes de nós – o cabelo, o formato ou a cor das unhas, até mesmo a forma dos músculos podem ser desenhados, mas não a formação de si, enquanto exercício de vida no mundo e com os outros. Interessa-nos, por isso, a pedagogia como experiência de relação e de interação e como exercício; mais do que a pedagogia como instrumento para a obtenção de objetivos e metas previamente definidos e impactos *a posteriori*. Neste sentido, a pedagogia põe-nos perante o desafio de assumirmos os riscos inerentes à abertura de espaços para o indeterminado, que operem por contágio, numa relação que produza objetos e sujeitos que emergem dessa lógica relacional, que não estejam predeterminados. O risco da desestabilização de certezas e de automatismos, que sempre nos colocam numa relação com o conhecimento como algo dado, preexistente, predeterminado e determinante, constituiu-se como um exercício constante contra a naturalização de certas práticas e modos instituídos de pensar e de agir.

Masschelein e Simons (2013), na construção de um longo argumento de defesa da escola como lugar onde se exerce a pedagogia assim entendida, dão a ver muitos dos seus ingredientes exclusivos e nucleares, entre os quais se enquadram as *tecnologias da educação escolar*:

As tecnologias da educação escolar [...] não são, de forma alguma, ferramentas que, quando usadas corretamente, produzem jovens bem formados, como produtos acabados de sair de uma linha de montagem. [...] As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo. (p. 65)

Podemos identificar vários elementos destas tecnologias: a carteira e a cadeira, o quadro negro (ou branco), os manuais, os cadernos, os exercícios, a disciplina, os exames, a turma, o ditado, o saber de cor, o estudo, a repetição, a prática e a correção. Todos os conhecemos. Os elementos da tecnologia escolar podem também ser entendidos como dispositivos (Chartier, 2002), na medida em que, uma vez instalados/incorporados nas práticas pedagógicas, funcionam de maneira automática e produzem modos de estar e de fazer que se tornam visíveis a longo termo. O risco de cristalização dos automatismos no uso das tecnologias escolares torna-se especialmente forte na presença de modos eficazes de os estereotipar: por via da massificação dos instrumentos de trabalho (veja-se o caso da industrialização das fichas, dos jogos didáticos e de outros dispositivos *prêt-à-porter*, que quase dispensam o exercício profissional do professor); por via da sua institucionalização político-administrativa (relembre-se, em Portugal, o caso da Área de Projeto e da banalização que ela provocou na própria metodologia de trabalho).

Esta constatação permite lembrar que a eficácia da tecnologia escolar reside nos pequenos, mesmo muito pequenos, detalhes (Masschelein & Simons, 2013) – ou seja, são os pormenores do exercício pedagógico que possibilitam que a tecnologia da educação escolar prenda o aluno, fazendo-o interessar-se por algo que está fora de si, no mundo comum (uma habilidade, uma linguagem, uma equação, um autor, um exercício), a ponto de se empenhar em passar do estado de «não sei/não sou capaz» ao estado de «consigo fazer/sou capaz».

Um dos elementos-chave da relevância que atribuímos ao *10x10* reside precisamente no seu trabalho com os detalhes. De facto, entre os objetivos do projeto encontra-se a criação e a implementação do que foi designado como «micropedagogias» – e que é o conteúdo nuclear do anexo. De acordo com uma das professoras participantes, «micropedagogia será uma estratégia simples que chegue a todos os alunos, mais ou menos vocacionada para determinado tema e que consegue captar o gosto e a atenção pelo mesmo» (Questionários, 2ª edição).

Com este desejo de experimentação, o *10x10* ofereceu aos professores o tempo, o espaço, a companhia e a circunstância para se colocarem na posição de iniciar, uma vez mais, a tarefa nunca previsível de ensinar. De vários modos, no projeto *10x10* a relação que se desenvolveu entre professores e artistas centrou a atenção no ato de ensinar e reabriu o mundo aos professores, convidando-os a observá-lo com mais atenção e afastando-os de outras preocupações que, relacionando-se com a escola, estão além (e aquém) do ato de ensinar e do trabalho da educação escolar.

Como se poderá verificar lendo a descrição do projeto feita pela equipa da FCG, o enfoque aqui incide no trabalho de sala de aula:

O 10x10 é um projeto-piloto que promove a colaboração entre artistas e professores de diversas disciplinas do secundário, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes para captar a atenção, motivar e envolver os alunos na sala de aula. (Cadernos de Aulas Públicas, 2013)

[O 10x10] envolve professores, artistas e alunos num trabalho de valorização de conteúdos curriculares do Ensino Secundário, estimulando a interação das perspetivas, dos saberes e da criatividade de cada um. (Cadernos de Aulas Públicas, 2014)

Mergulhados numa rotina difícil e desgastante, os professores têm pouco tempo para ensaiar novas ferramentas pedagógicas e estratégias alternativas para «dar a matéria». (Cadernos de Aulas Públicas, 2015)

Obrigando a repensar os mecanismos de trabalho já instalados na prática de ensino de cada um, e por vezes usados de modo rotineiro, o *10x10* proporcionou uma certa interrupção dos automatismos (nem sempre) pedagógicos. Tal como Loponte afirma:

[...] a linearidade de pensamento em relação ao trabalho em educação manifesta-se nos modos mais comuns de pensar as aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e avaliação: modos reféns de manuais prescritivos, modos resistentes a ousadias, a inovações e a qualquer pensamento inusitado que rompa com o que já é esperado. (2013, p. 6)

Esta preocupação perpassa transversalmente as propostas desenvolvidas pelas duplas de professores-artistas, no sentido de romper os limites tradicionais balizados pelos programas e pelas metodologias pedagógicas, pelas salas de aula e pelos muros da escola.

Este exercício de interrupção tornou-se visível pelo modo como o *10x10* pôs os professores (e os artistas) na condição de estarem radicalmente presentes no que fazem nas suas salas de aula e com os seus alunos: «O *10x10* envolve e desafia, não permite que ninguém se esconda. O *10x10* implica todos os intervenientes, ao contrário das formações tradicionais.» (Questionários, 3ª edição)

É interessante cruzar as confissões de Daniel Pennac relativamente à sua experiência docente, a que adiante nos referiremos, com as afirmações de alguns professores participantes acerca do impacto que o *10x10* teve na sua prática letiva:

[...] para os meus alunos estarem presentes, eu tenho de estar presente, para toda a classe e para cada indivíduo que nela está, e também tenho de estar presente para a minha matéria [...].

Oh, a memória dolorosa das aulas quando eu não estava lá. Como eu senti meus alunos se afastando, flutuando enquanto eu estava a reunir as minhas forças. Esse sentimento de perder minha classe... eu não estou aqui, eles não estão aqui, nós ficamos desatrelados. E mesmo assim a hora passa. Eu faço o papel da pessoa que dá uma aula, eles desempenham o papel de ouvintes. (Pennac citado por Masschelein & Simons, 2013, p. 79)

Nos questionários realizados um ano após a conclusão do projeto e dirigidos aos professores que participaram nas três primeiras edições do *10x10* (2013, 2014 e 2015), os impactos assinalados focam-se maioritariamente nas dimensões pedagógicas do seu trabalho de docência na sala de aula – estratégias de ensino, planeamento, avaliação, relação com os alunos, capacidade de inovar e de refletir sobre as suas práticas (Gomes, Pires & Gonçalves, 2016). Estes dados são convergentes com os principais impactos percebidos nas aprendizagens dos alunos em diversas áreas: aprendizagem de conteúdos programáticos, participação nas atividades propostas, criatividade, capacidade de trabalho, autoestima e autoconfiança.

Interessa, por isso, aprofundar o nosso olhar perante essa câmara escura que é a sala de aula, para compreendermos os mecanismos, os dispositivos e os fundamentos instalados e recuperados a partir da relação/do diálogo generativo entre modos de fazer artísticos e pedagógicos proporcionada/o pelo projeto em análise. Neste capítulo, aprofundamos as estratégias desenvolvidas e experimentadas no *10x10* a partir de duas entradas:

— *Experiências 10x10 que permitiram renovar a tecnologia escolar, incorporada na própria fundação da ideia de escola, quase sempre de modo rotineiro e automático, fazendo-a renascer através de um sopro artístico.*

— *Experiências 10x10 que provocaram uma força disruptiva que permitiu a exploração de outros caminhos e de outras possibilidades pedagógicas – que, embora fazendo parte do ideário pedagógico anunciado pelos pedagogos da Escola Nova há mais de um século, dificilmente se enraizaram, e no 10x10 tornaram-se possíveis por via da relação professores-artistas.*

1. EXPERIÊNCIAS DE RENOVAÇÃO DE DISPOSITIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Estando incorporados nos hábitos da vida escolar, os dispositivos da educação escolar tendem a manter-se impensados e a serem banalmente utilizados. Nesta secção, usaremos o par cadernos e rotinas/rituais – objetos e práticas que habitam os territórios da arte e da pedagogia – como elementos-chave dos dispositivos escolares sem autor, que, por via do sopro artístico, foram pensados, reconfigurados e dotados de sentido ao longo de várias edições do 10x10.

A) CADERNOS

Um conjunto de folhas de papel cortadas, coladas ou cosidas, formando livro de anotações ou de exercícios escolares. [...]
A partir deles, Silvina Gvirtz (1997) reconstituiu as práticas escolares, desde as primeiras décadas do último século, o que lhe permitiu evidenciar as operações mais rotineiras no cotidiano escolar que ultrapassavam as reformas educativas, as crenças pedagógicas e os momentos políticos: copiar, traduzir, selecionar, classificar, ordenar, enumerar, completar, separar, compor, relacionar, definir, analisar, resumir, redigir, calcular e resolver. [...]
Apesar de tantas mudanças, em tempos de escrita digital, nos cadernos escolares, os alunos ainda aprendem e exercitam a escrita imposta e regulada pela instituição escolar ou transgridem as normas instituídas. (Mignot, 2010, s.p.)

O caderno é um dos elementos da tecnologia da educação escolar. Por se constituir como uma prática já naturalizada, Chartier e Renard (2000), Chartier (2002), Mignot (2010), entre outros autores, identificam o caderno como um dos dispositivos escolares que, apesar de ser tendencialmente utilizado de modo impensado, permite pensar e conhecer o interior da sala de aula, por tornar visível o que os alunos fazem e o que os professores fazem fazer, como atesta a seguinte citação:

Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui, dans le cas des écritures scolaires, concernent aussi bien le travail des élèves que celui des maîtres. [...]
Vitrines du travail de la classe, les supports d'écriture témoignent «publiquement» du travail de l'élève (les exercices achevés ou inachevés, bien ou mal réussis) autant que de celui du maître (quantité des exercices écrits en classe, choix des activités, exigences de la présentation, annotations et corrections). (Chartier & Renard, 2000, pp. 136-137) ●

As conclusões destas investigações de natureza historiográfica sobre os cadernos escolares permitem constatar a duração (usados desde os mecanismos precursores da escola na Idade Média, passando da lousa ao caderno) e a universalização do seu uso (em diferentes níveis de ensino, em diferentes disciplinas), bem como verificar as suas funções pragmáticas (pelo modo como fazem fazer e agir), pedagógicas (pelo modo como marcam e delimitam as possibilidades dos exercícios que os professores fazem fazer) e cognitivas (pelo modo como são instrumentos do pensamento e da organização de um conjunto delimitado de exercícios apresentados como modalidades de construção e de consolidação do conhecimento).

Contudo, existem outras conclusões igualmente relevantes: o caderno (e as suas funções) depende do uso efetivo que dele é feito. Nas três edições do 10x10 que constituem o objeto de estudo desta investigação, os cadernos (escolares) apareceram em formatos e com usos distintos, tendo sido marcados pela abordagem e pelo contexto artístico, quer no modo de usar e de fazer ver, quer nos objetivos que lhe são atribuídos, como atesta o seguinte excerto da secção das Micropedagogias:

Construir instrumentos de registo individual que reflitam e incentivem o aluno ao enfoque permanente dos sentidos, à acuidade, à apropriação do mundo, à sensibilidade estética e à procura do conhecimento. Esta prática traduz a criação de um espaço de liberdade individual que seja agregador e organizador de experiências, devendo ser utilizado de forma transversal no intuito de estimular as diferentes áreas do conhecimento. (p. 192)

No contexto das artes plásticas e visuais, os cadernos dos artistas, por terem autor, por serem públicos e publicados, e por se configurarem como «laboratórios da imaginação» (Paul Claudel, citado por Vale, 2015, p. 125), a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, autonomizaram-se como objeto artístico, ganhando a designação de «livros de artista».

Definir a expressão-conceito livro de artista é tão difícil quanto necessário [...]
um livro de artista é uma obra de arte em que o medium é o livro, a estrutura do codex. E o mínimo do codex é a dobra, a folha dobrada que forma quatro páginas em sequência. [...]
O livro de artista, desmistificando o trabalho artístico habitual, levanta a questão sobre o que é uma obra de arte: colocando o acento no processo e na atitude, mais do que nas competências ou na genialidade do artista. Era preciso desmitificar, aproximar a arte da vida quotidiana, e o comum da arte. Essa relação com a vida, e o tempo da vida, é determinante nos livros: o «jour après jour». (Vale, 2015, p. 17)

Numa análise das vanguardas artísticas, Bordes (2007) parte precisamente de um caderno anónimo do século XIX para dar corpo à hipótese de relação entre as produções artísticas das vanguardas europeias e os novos modelos de educação das crianças que foram emergindo na Europa a partir do século XIX. Afirma que, apesar de muitos continuarem a atribuir a Picasso e a Braque a invenção da *collage*, recorrente nos

● «Os suportes materiais definem atitudes, tanto na receção como na produção, exercem restrições, restringem ou alargam os usos possíveis, que, no caso dos vários tipos de escrita escolar, dizem respeito tanto ao trabalho dos alunos como ao dos professores. [...] Virrines do trabalho da turma, os suportes escritos testemunham “publicamente” o trabalho do aluno (os exercícios acabados ou por acabar, bem ou mal conseguidos), bem como o trabalho do professor (a quantidade de exercícios realizados durante a aula, a escolha das atividades, as exigências de apresentação, as anotações e as correções).» (Tradução de Diana V. Almeida)

• «Em quase todos os lares da Europa e da América, milhares de crianças e de adultos distraíam o seu ócio ou as suas vidas vazias criando mundos cromolitográficos [...]. Ainda assim, o génio de todos “esses grandes” foi serem originais, não pela invenção [de algo novo] senão por voltarem às origens.» (Tradução de Diana V. Almeida)

cadernos e nos livros de artista, esta técnica era já utilizada nos cadernos anónimos «en casi todos los hogares de Europa y América, miles de niños y adultos distraían su ocio o vidas vacías creando mundos cromolitográficos [...]». Sin embargo, la genialidad de todos esos grandes fue ser originales, no por la invención sino por volver a los orígenes» (Bordes, 2007, p. 15) •. Esta digressão pretende, pois, demonstrar que, enquanto dispositivos de notação, os cadernos têm uma história, tanto no território da pedagogia como no da arte.

Quando usados na escola enquanto dispositivo, os cadernos assumem modelos e funções diversificadas, já rotinizados pela sua incorporação nas práticas escolares. O modelo do ensino primário (ou do 1º Ciclo do Ensino Básico) é o de um caderno diário, marcado pela data sempre no início da página, e pela sequência dos exercícios do dia. Já o caderno orientado pelo modelo do Ensino Secundário toma como sacralizadas as separações entre as disciplinas escolares, atribuindo-se a cada disciplina um caderno, uma linguagem, um modo de usar e uma diferenciada relação com o tempo que corresponde à duração e à periodicidade de cada disciplina. Os trabalhos de Chartier (2002) identificam uma certa hegemonia dos modelos do Ensino Secundário, que se reconhece na multiplicação de cadernos orientados por disciplinas – diferenciando-se as disciplinas nobres, que têm direito a um caderno, com o predomínio da língua materna e da Matemática, das disciplinas menos nobres, que nem caderno específico têm.

Os trabalhos de investigação de Chartier (2002) sobre os cadernos escolares, assim como os de Mignot (2010), permitem concluir que a perturbação do funcionamento normal dos cadernos provoca a compreensão do seu poder e da sua força nas práticas escolares. De facto, ambos os autores declaram ser através das perversões, das transgressões e dos erros que os cadernos tendem a revelar o seu proprietário (o aluno), já que quando o caderno não contém transgressões tende a revelar apenas o seu autor imaterial (o professor e aquilo que este «faz fazer»).

Desde a primeira edição do *10x10*, foram trabalhados cadernos por diversas duplas de professores e artistas: «Diários gráficos polifónicos», o «Caderno de campo», «Diário de insólitos», «O meu caderno» e «Antologia». Estas experiências configuram-se como exemplos marcantes da miscigenação entre pedagogia e arte. De facto, tal como ocorre com o uso do dispositivo caderno escolar, as duplas professor-artista fizeram os alunos fazer cadernos, definindo regras de registo, linguagens a usar, e dignificando este instrumento, no qual se registam os exercícios aparentemente mais comuns, como parte integrante do trabalho escolar. Para mais, pervertendo as regras mais básicas do uso normalizado do caderno escolar, aos alunos foi pedido que usassem o caderno *fora da sala de aula*, fora da escola, para registar aspetos da vida quotidiana não canonizados pela instituição escolar e não previamente conhecidos pela dupla professor-artista. Vejam-se, pois, algumas destas propostas:

«Antologia»: Com recurso a diversos suportes, os alunos procedem a uma pesquisa e seleção de textos poéticos que considerem de maior interesse/relevância. Estes deverão ser transcritos para um caderno, que se vai desta forma transformando numa antologia poética. (p. 194)

«Diário de insólitos»: Este diário tem a particularidade de consistir num suporte material em que cada aluno deve registar, diariamente, um acontecimento que considere insólito. Descritos com detalhe e precisão, os insólitos devem decorrer da realidade quotidiana dos alunos, e poderão, posteriormente, ser partilhados com a turma. (pp. 193-194)
«Caderno de campo»: [...] Objetos quotidianos, paisagens, naturezas-mortas, ou o próprio corpo humano, poderão ser exemplos que suscitem interesse, e o subseqüente registo, por parte do aluno. O caderno poderá também conter interrogações e respostas, esquemas, desenhos... (p. 193)

Assim, recuperando o modelo do caderno diário da escola primária, e de modo contracorrente no Ensino Secundário, no *10x10* foram propostos diários, cadernos e antologias que *expandiram os limites disciplinares*, na medida em que, desde a sua primeira edição, com a construção dos diários gráficos polifónicos, foi proposto o uso de um mesmo caderno para registar situações e exercícios das várias disciplinas do ano curricular dos alunos participantes, o que implica o recurso a *diferentes linguagens* e formas de registo que conduzem à polifonia que dá o nome à micro-pedagogia que passamos a descrever:

«Diários gráficos polifónicos»: Cada aluno é incentivado a desenvolver um diário pessoal, gráfico e transversal a todas as disciplinas, sublinhando-se a noção de que o conhecimento não é estanque, nem circunscrito a áreas de estudo. Este diário particulariza-se, porém, por consistir num suporte de registo gráfico de sons, exigindo do aluno a predisposição e sensibilidade auditiva para o seu estar no mundo. (p. 193)

Constata-se que as experiências pedagógicas do *10x10* recorreram a dispositivos familiares à vida quotidiana das escolas, tão familiares que estavam perto do esquecimento, tão esquecidos que estavam perto do automatismo, apenas à espera do fim de cada ano escolar para serem propositadamente postos num caixote do lixo e varridos da memória de quem os fez e de quem os fez fazer. A reinvenção dos cadernos, insuflada pelo sopro artístico, não produziu livros de artista, produziu escola, na medida em que focou a atenção de cada aluno, convidando-o à surpresa, através de uma relação atenta com o mundo que habita.

B)
ROTINAS/RITUAIS

Aproximávamo-nos da escola. As ideias não nos faltavam certamente, e ideias bem originais; as falas surgiam rapidamente, com subtileza e humor; as iniciativas abundavam, boas ou más. E depois, bruscamente, ouvia-se a sineta; produzia-se imediatamente como que um vazio no nosso ser. A vida detinha-se ali, a escola começava: um mundo novo, totalmente diferente daquele em que vivíamos, com outras regras, outras obrigações [...]. A porta fechava-se. Antigamente rezava-se. Agora canta-se. (Freinet, 1975, pp. 52-53)

A invenção do ensino simultâneo no século XVIII, e a paulatina substituição dos métodos tradicionais de ensino, em que um professor dava atenção a uma criança de cada vez, enquanto todas as outras estavam alheadas e aleatoriamente (des)organizadas no espaço, à espera da sua vez, veio exigir a introdução de rotinas e de rituais de organização do tempo, do espaço e da conduta. Inspirada pelas ordens militares e religiosas, a organização de turmas de crianças-alunos de idades progressivamente mais

homogêneas, a ordenação em filas para entrar e para sair, as campainhas, as fileiras de carteiras, as saudações, a obediência a um gesto do mestre, foram (de)formando crianças que se transformaram em alunos cada vez mais padronizados ●. Entre outros pedagogos, autores de correntes e de modelos pedagógicos, Freinet destaca-se nesta temática exatamente pela sua busca de métodos (ditos) naturais para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, métodos baseados na emergência da vida, da necessidade e dos interesses dos alunos (em contraste com rituais estiolados). Para o fazer, foi necessário conceber técnicas e situações que, em alternativa, marcam o ritmo e a vida dentro da escola e fazem funcionar um grupo de crianças.

Como se tenta demonstrar, não é pacífica a relação entre as rotinas e os rituais da vida escolar, dada a sua função disciplinadora, constitutiva do grupo e da vida comunitária, que fomenta uma certa normalização do que é ser humano em cada fase da vida, e tende a promover a reprodução social. Hoje, a importância das rotinas é aceite e continuamente estudada no contexto da educação de infância – que dificilmente se concretiza sem uma prévia organização mais ou menos rígida do tempo, do espaço e do grupo, que se repete e estabiliza ao longo do ano. Já nos níveis de ensino subsequentes, as rotinas e os rituais, no sentido de modelos de conduta repetitivos a que subjaz uma (nem sempre visível) carga simbólica, parecem constituir-se como mais um dispositivo escolar que tende a ser impensado e utilizado automaticamente.

Em contraste, no âmbito do projeto *10x10* identifica-se um conjunto particularmente fecundo de micropedagogias que assumiu a necessidade de dar visibilidade, corpo e originalidade aos rituais que perpassam os quotidianos escolares. É o caso dos rituais de segurança, que introduziram formas renovadas de promover a repetição de ações ligadas ao decurso de cada aula:

Em virtude da importância de criar hábitos que sejam potenciadores de uma atitude intencional, crítica e consciente perante o eu e o mundo, as dinâmicas que se seguem procuram colmatar essa lacuna através da introdução de rituais. A ocorrer em todas as aulas, estes devem constituir-se como momentos de abertura para o questionamento e autonomia dos alunos, procurando uma articulação constante entre o pensamento e a ação. (p. 147)

A relevância destes rituais acentua-se pelo facto de terem sido identificados por alguns professores como exemplos de micropedagogias usadas autonomamente:

[...] manter o silêncio e a disciplina – ultimamente uso sempre: obrigatoriedade de se sentarem (os alunos) em lugares diferentes em todas as aulas, em cada aula regras/jogos/ordens, etc. diferentes [...]. (Questionários, 2ª edição)

Esta lógica da repetição e da rotinização de ações a serem usadas dentro da sala de aula atravessa micropedagogias de categorias diversas:

«Espreguiçar»: Em cada aula poderá ser criado um momento para que a turma e o professor se espreguicem, visando-se desta forma retomar a concentração e reduzir a inatividade corporal. [...]

Sugestão: O primeiro ato de espreguiçar pode ser proposto de forma inesperada e apenas com explicação posterior, de modo a causar maior surpresa e impacto nos alunos. (p. 152)

A utilização de rituais nas experiências *10x10* contém uma dimensão assumidamente artística e lúdica, que desloca a ação tornando-a perturbadora do ambiente, e, mais interessante, tende a assegurar a sua fruição plena de cada vez, evitando a repetição automática que tem conduzido à esclerose de métodos e técnicas tantas vezes efemeramente inovadores.

O perceber que ensinar admite todas as possibilidades que academicamente são olhadas com desconfiança, desvalorizadas, desqualificadas. (Questionários, 1ª edição)

O uso de rituais promove a necessária segurança e um certo descenramento de cada sujeito, o que permite uma entrada mais livre num universo de fruição e experimentação.

A escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar para lá todos os tipos de regras e de expectativas sociológicas, económicas e relacionadas à cultura. [...] dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. A suspensão, por exemplo, da regra que diz que as crianças de projetos habitacionais não têm interesse pela matemática, ou que os alunos do ensino vocacional são dissuadidos pela pintura [...]. É essa suspensão e essa construção de tempo livre que instalam a igualdade no escolar, desde o início. (Masschelein & Simons, 2013, p. 36)

«O sinaleiro do conhecimento»:

Determinar uma dupla de alunos e atribuir-lhes os papéis de sinaleiro e de contrassinaleiro. De forma a exercerem a sua função, devem ambos possuir um sinalizador e estar sentados na fila da frente – portanto, no raio visual de toda a turma. Durante uma aula teórica, compete ao sinaleiro levantar o seu sinalizador (representado por uma raquete ou um canudo) quando considerar importante que a turma transcreva para o caderno os conteúdos abordados. Por sua vez, o contrassinaleiro possui como sinalizador um objeto emissor de som (diapasão, campainha), que deverá fazer soar como complemento às decisões do sinaleiro. Porém, caso algum deles discorde da sinalização sugerida pelo seu par, pode assinalar este desacordo. Sugestão: No final da aula, poderá agradecer-se aos sinaleiros o desempenho do seu trabalho, em coro e/ou dramatização. Importa ainda criar uma estratégia que valide as sinalizações e que, concomitantemente, indique os conteúdos que deveriam ter sido sinalizados. (p. 156)

Os rituais reinventados no *10x10*, onde o *performer* (aluno, professor, artista) se mostra a uma comunidade restrita (a comunidade da sala de aula, de cada aula), tornam possível a suspensão de regras prévias. No caso do «sinaleiro do conhecimento», torna-se claro que esta função não distingue bons ou maus alunos, sendo um papel potencialmente desempenhado por qualquer aluno da aula. Por outro lado, também não é propriamente o aluno/pessoa que se atreve a assinalar o conhecimento: o aluno está, isso sim, a desempenhar o papel de fazer funcionar o sinalizador. Assim, a fruição das fórmulas matemáticas, da poesia e dos conceitos filosóficos acontece.

Fontes utilizadas para a análise: fichas de micropedagogias elaboradas pelas duplas de professores-artistas, relatórios e documentos do projeto *10x10*, registos produzidos a partir da observação participante das reuniões das equipas, registos produzidos a partir da observação das aulas públicas, etc.

I
O CORPO,
O MOVIMENTO
E O ESPAÇO

A)
O CORPO
ENQUANTO
POSSIBILIDADE
PEDAGÓGICA

2. EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DE OUTRAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O potencial criativo do projeto *10x10* possibilita a experimentação e a abertura a novas práticas e linguagens, reabilita e dá visibilidade à dimensão artesanal da pedagogia, perdida em detrimento de uma determinada visão de tecnicidade, fechada em critérios de objetividade e previsibilidade e cerceada pelo recurso banalizado a materiais estereotipados.

A partir da investigação desenvolvida – baseada na análise das estratégias pedagógicas construídas e experimentadas pelas duplas de professores-artistas ● e das respostas dos professores ao questionário –, foi-nos possível encontrar algumas linhas de força/eixos que emergem de forma consistente, organizando-se em torno de um conjunto de características, as quais, não sendo estanques, se articulam e combinam entre si, dando origem a uma multiplicidade de situações e de experiências educativas.

Neste ponto, destacamos três aspetos dominantes: um primeiro articulado com a dimensão da corporalidade, movimento e espaço, que se desenvolve em rutura com as conceções pedagógicas tradicionais dominantes na sala de aula; um segundo aspeto, ligado às novas tecnologias, que legitima o uso de instrumentos «proibidos»/«disruptivos» na aula, tal como o telemóvel e as hiperligações; e um terceiro aspeto, de natureza autobiográfica, que põe em destaque experiências de autoprodução de si e de partilha, suportado por diferentes instrumentos, tais como a escrita ou práticas de inspiração cartográfica.

O corpo assume uma centralidade muito forte em diversas práticas desenvolvidas pelas duplas de professores-artistas. Como referido por uma professora participante do projeto, «a escola anula a individualidade do corpo. Para os alunos, trabalhar o corpo é um processo de crescimento num espaço de liberdade».

A possibilidade de libertação e de fruição do corpo – «ao longo das aulas foram libertando a sua fisicalidade, entregando-se às propostas que lhes eram feitas com gosto» (Cadernos de Aulas Públicas, 2013, p. 11) – é evidenciada num leque alargado de estratégias que, no âmbito do projeto *10x10*, se designam como *corporizações*.

São principalmente mobilizadas para alcançar determinados objetivos pedagógicos, tanto ao nível da promoção do autoconhecimento, da comunicação, do relacionamento interpessoal e da coesão de grupo, como ao nível da aquisição de conceitos e conteúdos de disciplinas

específicas, tais como a Matemática, a Geometria, a Biologia, a Físico-Química ou o Português.

Estas estratégias tanto se orientam para a construção de conceitos e de conhecimentos disciplinares específicos, como para a expressão das emoções e para o estabelecimento de dinâmicas favoráveis ao trabalho de grupo, através do uso da linguagem corporal, ou seja, não verbal. Como foi destacado por diversos professores nos questionários, as corporizações dizem respeito à «corporização de conteúdos/conceitos». Relativamente à diferença em relação a experiências de formação anteriores, um professor refere «[o] processo de tomada de consciência de si e da relação com os outros (especialmente nas dimensões não conscientes do corpo, da voz e das expressões)». Ao nível dos impactos das corporizações nas práticas pedagógicas, um professor declara que passou a «saber usar o corpo, o meu e o dos alunos, não como mera estratégia de recurso, mas como o fundamento da própria aprendizagem»; uma professora diz «estar [agora] mais atenta aos sinais corporais dos alunos e perceber algumas situações que anteriormente me passavam mais despercebidas»; outro professor marca as diferenças do *10x10* relativamente a outras situações de formação anteriores, sublinhando o «processo de tomada de consciência de si e da relação com os outros (especialmente nas dimensões não conscientes do corpo, da voz e das expressões)».

Se considerarmos que «o corpo é uma máquina “autopoiética”, uma máquina que se faz a si própria» (Maturana & Varela, 1980, citado por Cunha e Silva, 1995), e que o corpo humano é o que mais depende do lugar e o que mais transforma o lugar, construindo discursos e construindo-se nos discursos, sendo, simultaneamente, um objeto, um método e um resultado do conhecimento (Cunha e Silva, 1995), compreendemos a relevância que o corpo assume nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

No âmbito do projeto *10x10*, podemos tomar como exemplo de corporizações as seguintes estratégias: «Paramécia», «Vetores», «Simetria/Espelho», «Dinâmica meteórica», «Tornar visível o invisível», «Estendal» e ainda «Corpo-assinatura», «Corpo-silhueta», «Cordão de pessoas», entre muitas outras, como o «Jogo do cardume», o «Stop em movimento» ou o «Jogo da imitação do gesto». Trata-se, pois, de micropedagogias que mobilizam o corpo como «ferramenta» pedagógica.

As corporizações têm como intencionalidade pedagógica «abordar problemas e conceitos científicos das diferentes disciplinas de forma rigorosa, partindo da experiência concreta. Utilizar a Matemática como instrumento de interpretação e intervenção no real. Recorrer à expressão do corpo como complemento à apreensão e memorização de conteúdos conceptuais, reforçando o trabalho colaborativo» (p. 186), e são explicitadas enquanto «estratégia de espacialização e de corporalização de conceitos que, trabalhando sobre noções de natureza mais abstrata, procuram torná-las concretas e estabelecer articulações com a realidade» (p. 186).

Estes aspetos constituem-se, entre outros, como fundamentos para novas formas de valorizar e de explorar o corpo enquanto possibilidade pedagógica. De facto, este tipo de trabalho pedagógico pode ser desenvolvido independentemente das disciplinas ou do currículo em causa, e a forma como os professores usam o corpo (seu e dos alunos) durante

as aulas abre caminho para novas práticas plenas de potencialidades, na linha de pensamento de Rossana della Costa (2009). Encontramos exemplos elucidativos desta conceção nas estratégias desenvolvidas por algumas duplas de professor-artista (Filosofia-Dança), que adotaram uma «abordagem estética diversificada, utilizando o corpo como instrumento de movimento e som», de forma a promover «uma atitude mais interrogativa e problematizante nos alunos» (Cadernos de Aulas Públicas, 2014, p. 12); outra dupla de idêntica natureza explicita que «a parceria [se construiu] na articulação entre a expressão do corpo e do seu movimento e a expressão do pensamento, instrumento essencial na disciplina de Filosofia» (Cadernos de Aulas Públicas, 2014, p. 14). Cite-se, ainda, uma dupla professor-artista (Físico-Química e Teatro) que procurou desenvolver uma perspetiva holística a partir de aprendizagens mediadas pelo corpo e pelos sentidos.

Estas duplas deixaram registado o seguinte:

Foi ao longo do processo de trabalho que a artista e a professora foram descobrindo maneiras de coabitar a e na disciplina de Filosofia. A professora M. começou o ano letivo lecionando os conteúdos que fazem parte do seu plano curricular. A artista M. foi introduzindo a prática da utilização do corpo e da voz articulada com as matérias como forma de atingir objetivos concretos com o grupo, tais como: um melhor conhecimento de si mesmo e dos outros, melhor concentração e escuta e melhor entendimento e expressão da palavra escrita e falada. (Caderno de Aulas Públicas, 2014, p. 12)

Ao longo das sessões e das atividades propostas, os alunos foram descobrindo como o corpo é um instrumento fundamental no agir humano e como é possível traduzir nos fragmentos de dança construídos os conceitos e as perspetivas lecionadas nas aulas de Filosofia. (Caderno de Aulas Públicas, 2014, p. 14)

E também:

A complexidade dos conceitos técnicos da Física e Química do 10^o ano ditou o seguinte enfoque: dar sentido às regras do mundo quântico que nem sempre parecem tê-lo à luz das regras do mundo macroscópico. A recriação pelo jogo veio possibilitar não apenas uma melhor compreensão dos conceitos, mas a própria alteração da matriz cognitiva. Aprender simultaneamente com o corpo, com os sentidos, com a relação com os outros, numa perspetiva holística de conhecimento, foi o objetivo declarado deste projeto, por oposição a uma aprendizagem exclusivamente formal e utilitarista [sic]. (Cadernos de Aulas Públicas, 2015, p. 11)

A tomada de consciência da importância do corpo, da centralidade que o corpo tem na construção de si, na relação com os outros, na relação com o espaço que nos rodeia, com o mundo e com o conhecimento, conduz à rutura de alguns limites artificialmente estabelecidos e à abertura para novos espaços de significação e de aprendizagem ●. Citem-se, a este respeito, as palavras de alguns dos professores participantes: «os alunos aprenderam a ter um novo olhar sobre o corpo» (registo das Aulas Públicas); ganharam «a perceção de que somos também corpo e o respeito pelas necessidades do corpo do aluno» (registo das Aulas Públicas).

No quadro do projeto *10x10*, diversas são as estratégias pedagógicas que atribuem uma grande centralidade ao espaço e às diferentes formas de o explorar.

A utilização do espaço nas escolas participantes é dinâmica e vai além do espaço físico das salas de aula – sendo frequente a utilização de ginásios, corredores, espaços exteriores, pátios, escadas, etc. Por outro lado, o uso da sala de aula e dos materiais que nela se encontram e o recurso a modalidades de disposição espacial não tradicionais (em círculos, em linha, em U, em pequenos grupos, etc.) também são características dominantes do projeto.

A esta forma de trabalho pedagógico subjaz a intenção explícita de proporcionar experiências significativas aos alunos, cuja vivência decorre de uma diversidade de relações com o espaço e da exploração de várias possibilidades pedagógicas relacionadas com o corpo e com o movimento nesse espaço, sendo possível «desarrumar» e «esvaziar» (de mesas e carteiras) os locais tradicionais de trabalho escolar e romper com a «formatação» do modelo preestabelecido. Destacam-se ainda, dentre as intencionalidades subjacentes a estas propostas, o «encaminhar para a identificação entre o *eu* e o *outro*, por intermédio de ações de partilha, atmosferas intimistas, igualdade de circunstâncias e trabalho colaborativo. Criar espaços de liberdade para a expressão e exposição do aluno a si próprio e ao grupo» (p. 140).

Como se pôde verificar nas respostas ao inquérito, mais de metade dos professores considerou relevante a mudança operada nas formas de utilização do espaço (da sala e de outros), bem como na expressão corporal dos alunos, no decurso das suas aulas. Como foi assinalado por um professor, a mudança ocorreu ao nível da «valorização do espaço físico da sala de aula, elemento que estabelece uma relação estreita com as restantes variáveis do processo de aprendizagem».

Como se sabe, a organização do espaço educativo é intencional e flexível, devendo ser adaptada à natureza e à finalidade das atividades educativas. Considerando que um dos aspetos defendidos pela «pedagogia-em-participação» é a valorização do espaço pedagógico como terreno onde ocorrem experiências e se desenvolvem as aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2007, 2011), é possível constatar que esta preocupação se encontra subjacente a diversas micropedagogias construídas no âmbito do projeto *10x10* – tais como o «Jogo do cardume», «Muda de lugar quem...», «Campus magnéticos», entre outras.

Sabemos que o espaço condiciona e simultaneamente reflete a natureza da relação entre professores e alunos, e também entre os próprios alunos. A organização e o uso do espaço refletem as conceções e as intencionalidades pedagógicas subjacentes, constituindo-se como micropedagogia elementos do *currículo oculto*, ou seja, das normas e dos valores que, não sendo explícitos, são, no entanto, veiculados pela escola. Tal como foi referido por uma dupla de professor-artista (Português-Teatro): «O outro ponto de intervenção prendeu-se com as regras que pautavam a aula propriamente dita, muitas vezes através de uma previsibilidade que facilitava a distração, atrasos, pouca participação e reforçado esforço vocal, físico e emocional da professora [sic]» (Cadernos de Aulas Públicas, 2013, p. 20). Entre várias intervenções, esta dupla trabalhou o espaço físico da sala e as regras de comunicação.

Com intencionalidade idêntica, uma dupla de professor-artista (Matemática-Teatro) desenvolveu estratégias «para reorganizar os alunos na sala de aula. A disposição das carteiras, a forma como os alunos se sentavam (ora a partir de jogos, ora por afinidades «matemáticas») e a empatia com a dupla permitiram, rapidamente, formar um grupo/turma» (Cadernos de Aulas Públicas, 2015, p. 9). De acordo com a dupla, «desde o primeiro dia de aulas [...] as mesas da sala de aula foram dispostas em U. Foram sendo testadas diversas plantas de sala de aula, na tentativa de criar afinidades entre todos os alunos, e, concomitantemente, fazer com que saíssem da sua zona de conforto» (Cadernos de Aulas Públicas, 2015, p. 10).

De facto, o espaço não é neutro, não é um dado natural; é antes o resultado de interações marcadas pela cultura e pelas relações de poder que os grupos estabelecem entre si (Silva, Uzêda & Almeida, 2011). A este propósito, Bourdieu declara o seguinte:

A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de facto, que toda a «realidade» que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõe. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas num espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real [...] e o princípio real do comportamento dos indivíduos e grupos. (Bourdieu, 2010, citado por Silva, Uzêda & Almeida, 2011, p. 163)

Visto o espaço da sala de aula e a forma de ocupação dos lugares refletirem a posição que os sujeitos nele ocupam e implicarem modos de relacionamento potencial, a gestão flexível do espaço e dos materiais permite a criação de condições de trabalho pedagógico diferenciadas – mesas e cadeiras em linha ou em U, formação de pequenos grupos, alunos de pé ou sentados (em cadeiras ou no chão), dispostos em linha, em semicírculo ou em círculo. Tal potencia diferentes modalidades de comunicação/participação e permite a adoção por parte dos alunos de uma multiplicidade de papéis.

Por outro lado, o uso de um espaço vazio – uma sala sem mesas, cadeiras ou outros materiais – traz ainda inúmeras possibilidades de exploração pedagógica, tal como foi evidenciado nos exercícios de matriz corporal «Cordão de pessoas» e «Bolha de água», construídos com a finalidade de «produzir trabalho cooperativo, [...] fortalecer o sentimento de grupo, a experiência de unidade e a sensação de pertença. Desenvolver a concentração e a criatividade. Serenar a turma» (p. 144).

Com a finalidade de aumentar a motivação dos alunos e promover o auto e o heteroconhecimento, um professor identifica a utilização da seguinte estratégia: «Na aula de apresentação, com uma bola, fomo-nos apresentando, dispostos em círculo.» Outro professor indica a estratégia de «pedir que a turma se levante e, quando de pé, pedir com gentileza aos alunos que se sentem. Indicar que se levantem novamente e se voltem a sentar. Prosseguir o curso da aula como se nada de atípico tivesse ocorrido» (p. 165), com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem, gerir situações de indisciplina e criar um bom clima de trabalho em sala de aula.

Neste projeto, há ainda a salientar que o uso do espaço se expande para além dos limites físicos das paredes da sala de aula e dos muros da escola. As visitas de estudo e os trabalhos de campo realizados em locais diversos – cantina, pátios, jardins, museus, feiras... – materializam este «desenclausuramento», trazendo consigo outras possibilidades de exploração pedagógica do espaço e dos contextos envolventes da escola. O trabalho realizado pela dupla de professor-artista (Filosofia-Teatro) e apresentado em aula pública (2015) com o título «Respirar», no âmbito do qual se procurou promover a «responsabilidade ecológica», deu origem a um articulado de ações, entre as quais o «Respirar na Feira das Taipas, ação orientada pelo chefe cozinheiro Dinis, onde os alunos respiraram fruta e legumes que foram depois utilizados no jantar comunitário confeccionado pela turma e [pelos] encarregados de educação na cantina da escola» (Cadernos de Aulas Públicas, 2015, p. 18).

Efetivamente, uma pedagogia que tem como finalidade a promoção da participação, da cidadania e da democracia tem consciência de que o trabalho colaborativo é uma dimensão intrínseca desses processos, razão pela qual a organização e o uso do espaço ocupam uma posição determinante, tanto pela forma como através dela se dinamizam as relações interpessoais e grupais, como pelo modo como o poder é efetivamente gerido e negociado na sala de aula, tal como o projeto 10x10 tem vindo a exemplificar.

No documento orientador das Micropedagogias, encontramos as seguintes recomendações:

- Valorizar os recursos disponíveis encarando-os como desafios e não como fatores inibitórios;
- Pensar a escola como um espaço onde se cria(m) sentido(s) e não apenas como um lugar onde se vai buscar informação;
- Cultivar as transgressões positivas [...] (Introdução, p. 35)

Estes três aspetos encontram-se intrinsecamente articulados nas estratégias do 10x10 que fazem apelo às tecnologias da informação, a variados instrumentos do mundo visual ou a telemóveis, entre muitos outros; trata-se de instrumentos e de ferramentas que fazem hoje parte integrante do quotidiano dos alunos e que medeiam a sua relação com o mundo. É indiscutível o impacto profundo que a evolução das tecnologias da informação e da comunicação tem tido nas formas de organização da sociedade, particularmente ao nível da disseminação do conhecimento e da informação, do ensinar e aprender, das relações interpessoais, do trabalho colaborativo ou em rede. As novas linguagens geradas pelos *social media* e pela publicidade, apesar de serem tendencialmente absorvidas pelos jovens de forma simples e por vezes superficial (Callahan, 2016), podem ser mobilizadas e exploradas no âmbito da aprendizagem formal, sendo vários os instrumentos do mundo visual que são efetivamente utilizados com esta finalidade: *smartphones*, câmaras, vídeos, *logos*, *taglines*, *self-tracking devices* e diversos jogos.

Em termos de equipamentos digitais, é inegável a importância que o telemóvel tem assumido na vida pessoal e social, particularmente dos jovens, pois, devido ao seu baixo custo e ao facto de integrar múltiplas

funcionalidades (SMS, leitor de MP3, gravador de voz e de vídeo, câmara fotográfica, calendário, calculadora, *Bluetooth*...), constitui hoje um instrumento central na forma como os jovens se relacionam uns com os outros e com o mundo. Por outro lado, o telemóvel está ligado a aspetos simbólicos e encontra-se estreitamente relacionado com a estética e a moda, constituindo-se como objeto cultural e lugar de *performance* (Ganito, 2009).

Apesar destas constatações, a escola tem manifestado sérias dificuldades na compreensão desta nova realidade, em relação à qual adotou genericamente uma atitude marcada pela proibição e pela rutura – vejam-se os atuais debates em curso na Europa e noutras partes do mundo, como nos Estados Unidos e no Brasil, entre muitos outros países –, condicionada pelo receio de que o uso do telemóvel na escola traga consigo mais efeitos negativos do que positivos. Neste contexto, a relação dos jovens com os telemóveis tem sido perspetivada como «potencialmente disruptiva dos sistemas de aprendizagem formal» (Ferreira, 2009, p. 3), o que tem conduzido à sua utilização de forma dissimulada e «subversiva». Na verdade, apesar de diversos estudos terem evidenciado a ligação das práticas digitais e do telemóvel à identidade dos jovens (Drotner, 2008, citado por Ferreira, 2009; Ganito, 2009), reconhecendo o seu potencial no desenvolvimento de aprendizagens criativas e no aumento da motivação para a aprendizagem (Drotner, 2008, Sharples, 2006, citados por Ferreira, 2009; Ganito, 2009), a escola tem mantido uma atitude de fechamento e de interdição quanto ao seu uso.

De acordo com Ferreira (2009, p. 11), as características das tecnologias móveis adequam-se ao desenvolvimento de aprendizagens baseadas em «princípios sociais, construtivistas, contextuais e colaborativos. Ao cruzarem as fronteiras da aprendizagem formal e informal, elas oferecem a oportunidade de uma aprendizagem rica e autêntica, na qual o calendário, o currículo e a avaliação não limitam as experiências dos aprendentes» (Kukulska-Hulme *et al.*, 2009, citado por Ferreira, 2009, p. 11).

Efetivamente, cada vez se torna mais evidente que as aprendizagens dos jovens – considerados «nativos digitais» – ocorrem primordialmente através da partilha do conhecimento, de forma coletiva, e não individual (Carrega, 2011). Os jovens criam novas linguagens, usando a palavra, a imagem e o movimento. No entanto, a incorporação do telemóvel como ferramenta pedagógica exige novas atitudes e competências por parte dos professores, os quais, como Ganito evidencia (2009, p. 77) «têm que se adaptar a esta cultura de contacto permanente onde a aprendizagem se tornou, acima de tudo, uma experiência de partilha», ou, por outras palavras, uma experiência de construção colaborativa de conhecimento.

É nesta linha de pensamento que o projeto *10x10* tem assumido o uso de instrumentos «disruptivos»/«proibidos» como estratégia pedagógica explícita e intencional, como evidenciam os documentos orientadores do projeto, que entre as recomendações específicas para o professor incluem «Cultivar as transgressões positivas» (Introdução, p. 35). Pretende-se, pois, explorar abertamente as potencialidades do uso dos telemóveis e de outros equipamentos digitais no âmbito da sala de aula.

Assim, são apresentadas diversas propostas pedagógicas que têm a finalidade de promover a construção de grupos e o relacionamento

interpessoal (quebra-gelos, jogos, etc.) – das quais damos como exemplo «Identifico-me com...», «Se eu fosse... seria...», que utilizam imagens, fotografias, objetos, computador, projetor, máquina fotográfica, telemóvel. No âmbito das estratégias que procuram promover atitudes de motivação, atenção e concentração favorecedoras das aprendizagens, encontramos algumas que fazem apelo à utilização do telemóvel – «Imagens fraturantes/Imagens ligantes» e «Galeria de imagens de ciência», que, através do «recurso ao telemóvel ou à máquina fotográfica, [propõe] a cada aluno que proceda à recolha de imagens do quotidiano que o remetam para o horizonte da ciência. Antes de transferidas para um dispositivo ou plataforma de acesso coletivo, todas as fotografias devem ser apresentadas e comentadas na turma» (p. 165).

Identificamos ainda como exemplo significativo a secção III-5 das Micropedagogias, intitulada «Fórum» e baseada em propostas de trabalho como os *QR Code* (*Quick Response Code*): códigos de barras bidimensionais com hiperligações a textos, endereços URL, localizações específicas, *e-mails*, ou outros, remetendo «para conteúdos inesperados, de forma a potenciar associações transversais e relações com a atualidade, como vídeos de música, sons, imagens, elementos arquitetónicos, *cartoons* ou paisagens» (p. 182); a «Viagem à minha terra», recorrendo ao Google Maps e/ou ao Google Earth; o «O nosso *trailer*», filmes com narrativas ao vivo; o «*Talking stick*», entre outros exemplos.

Estas propostas pedagógicas recorrem a hiperligações, ao envio de mensagens por SMS, a vídeos e gravações realizados por telemóveis, e a outras ferramentas pedagógicas. Mobilizam como recursos o computador, programas de edição de vídeo e de som, Internet, máquina fotográfica, máquina de filmar, telemóvel, gravador e sistema de som (pp. 183-184). Têm como principal intenção promover a comunicação, o debate e a partilha, desenvolver o trabalho colaborativo, articulando os conteúdos programáticos das disciplinas com o quotidiano dos alunos, através de estratégias de construção de conhecimento criativas e significativas.

Uma das duplas professor-artista (Biologia-Mediador cultural e autor/ilustrador) que utilizaram os *QR Code* no quadro do *10x10* afirma o seguinte:

Por sabermos que as respostas verdadeiramente consolidadas são aquelas que os alunos encontram por si, evitámos sempre a comunicação formal dos conteúdos, promovendo a curiosidade e a pesquisa. Exemplo disto foi a introdução dos QR Code no manual escolar, a propósito da matéria que estava a ser dada, contribuindo para o espírito de pesquisa e para um conhecimento mais holístico e liberto do planeta Terra. (Cadernos de Aulas Públicas, 2015, p. 20)

Observando a expansão do espaço escolar e a necessidade de pensar novas possibilidades para novos tempos, Melchiorretto e Kraemer equacionam a emergência de «uma perspetiva que possa transcender os muros da escola, quebrar os mecanismos de controle transformando o uso das ferramentas *mobile* em uma estratégia descentralizadora de ensino» (2015, p. 7).

Esta rutura, ou melhor, esta «transcendência» implica pensar a *desterritorialização* (no sentido que lhe é atribuído por Deleuze e Guattari, citados por Melchiorretto e Kraemer, 2015), ou seja, pensar possibilidades para além

III PRÁTICAS DE AUTO E HE- TEROFORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

D) AUTOBIOGRAFIAS – UM INSTRU- MENTO DE PRODUÇÃO DE SI PRÓPRIO

de «um mundo específico», delimitado pelas paredes de uma sala de aula. As *autobiografias* organizam-se enquanto conjunto de estratégias pedagógicas do projeto *10x10*, com as finalidades de: «Despertar o aluno para a consciência de si mesmo, levando-o a refletir sobre o seu *eu*. Fomentar o interesse pela escrita e compreender as características de diferentes tipos de texto. Criar momentos de intimidade através da produção de materiais autobiográficos. Aprender a ouvir e a analisar criticamente registos escritos» (p. 175). Estas micropedagogias «correspondem a exercícios de produção individual de materiais autobiográficos que refletem a procura pelo autoconhecimento e, em simultâneo, a valorização do percurso de vida. Pretendem ainda expor os alunos a momentos de partilha, contribuindo para criar proximidade entre si, fortalecendo as relações interpessoais» (p. 175).

Utilizando recursos variados – como «cartas manuscritas, envelopes, histórias de família, fotografias, imagens, material de escrita, espelho, cheiros diversificados, poemas» (p. 175) – procuram potenciar o autoconhecimento e a descoberta do *eu*, valorizando o mundo próprio e o percurso de vida desenvolvido. A partilha das experiências individuais é feita pela construção da intersubjetividade, reforçando as relações interpessoais. Além de promover questionamentos de natureza filosófica («Quem sou eu?»), procuram desenvolver competências de produção de textos de caráter biográfico, bem como competências de interpretação de poemas, de fotografias e de imagens. Assim, a poesia, a música, a imagem, a encenação teatral, entre outros, constituem o terreno para a desocultação, (re)construção e partilha de identidades.

Com esta finalidade particular, surgiu um conjunto de exercícios – designados «Exercícios de escrita em série», «Verdade ou mentira», «Carta individual», «Autobiografia breve», «Autobiografia», «Uma carta a si próprio», «Histórias de família» (pp. 175, 176) – que procuram promover o autoconhecimento e a descoberta de si e dos outros.

Um dos projetos do *10x10*, desenvolvido por uma dupla de professor-artista (Português-Teatro), centrou-se num dos conteúdos do programa – os «Textos autobiográficos» – e, tendo sido criadas as condições de confiança no grupo e de valorização do outro promovidas pelos rituais, de forma a desbloquear as resistências e a promover a autoestima, só aí «apareceu “a matéria” – afinal onde está a matéria? E a matéria eram eles e o mundo que os rodeia» (Cadernos de Aulas Públicas, 2013, p. 18). Nas palavras da dupla, «o falarem/escreverem sobre si próprios, sobre as suas vidas, mas também [sobre] a inclusão dos pais/comunidade no projeto a desenvolver» (Cadernos de Aulas Públicas, 2013, p. 18) constituiu «a forma como a “matéria” iria ser apreendida».

Note-se que a valorização e o uso da experiência de vida nos processos de aprendizagem – a reflexão e a partilha de experiências, o recurso às narrativas autobiográficas, às histórias de vida – são sustentados pelas abordagens autobiográficas da formação de adultos (Nóvoa & Finger, 1988). É através da consciência reflexiva sobre a experiência que ocorrem os processos de (trans)formação da pessoa, rompendo com os pressupostos do modelo *escolarizado* dominante nos contextos de educação formal.

Estes processos, marcados pela corrente educativa da autoformação – na perspetiva de autonomização educativa, esta é definida como um

processo de apropriação individual do poder de formação (Pineau, 1988) –, contribuem para o desenvolvimento da consciência reflexiva e para a alteração das concepções educativas dominantes, nomeadamente sobre o que é ensinar e aprender, sobre o conhecimento e sobre o papel do aluno e do professor. A autoformação permite ao sujeito tornar-se um objeto de formação para si mesmo, alargando, clarificando e aumentando a sua capacidade de autonomização (Pineau, 1988).

Como sabemos, o contributo das abordagens biográficas nos processos de construção (e compreensão) do eu tem vindo a ser principalmente evidenciado no campo da educação/formação de adultos. A sua transposição para o contexto escolar, particularmente de jovens, contribui para a rutura da concepção escolar dominante, reconhecendo que estes são produtores e não apenas consumidores de saber, e atribuindo valor epistemológico aos saberes decorrentes das suas experiências de vida.

No *10x10* encontram-se um conjunto de atividades que «recorrem à cartografia como instrumento articulador que predispõe o aluno à consciência de si e à alteridade» (p. 142). Estas estratégias pedagógicas – denominadas «Cartografia do eu», «Corpo-silhueta», «Cartografia de um autorretrato» – encontram-se «radicadas na reflexão sobre o eu e na relação entre o eu e o outro» (p. 142). À semelhança das «Autobiografias», procuram promover o autoconhecimento e a produção de si, num contexto determinado, no qual o outro é parte integrante, e, da mesma forma que as estratégias anteriores, procuram explorar e mapear a pessoa e o mundo através do autoquestionamento («Quem sou eu?»).

Para Panella, Gally e Fidelis (2015), uma das tarefas fundamentais da cartografia consiste na *criação de mundos*. Através da construção de mapas (macro ou micro), os grupos «constroem os seus mundos», apropriam-se poética e esteticamente das suas envolverias, das suas percepções sobre o seu lugar «local», ligado a um todo, criando também novas relações com a realidade. A cartografia é um modo de habitar territórios, de construir um espaço experiencial de singularidade, que implica uma ideia de experiência entendida como um espaço de imprevisibilidade de onde se sai transformado. Nesse sentido, opera um estranhamento, um deslocamento, uma perturbação que toca modos de existência, processos de invenção de si e do mundo, produzindo olhares e conhecimentos implicados (Rolnik, 1987) – e não meramente aplicados –, pois opera a partir da exposição e do afeto (Kastrup, 2008).

À semelhança das autobiografias, as cartografias são mobilizadas no *10x10* com o objetivo de: «Desenvolver a capacidade de análise e de autoanálise. Despertar para a consciência de si próprio e para o conhecimento do outro. Trabalhar a exposição do eu, valorizando-a; expressar num registo visual e gráfico as características identitárias. Superar preconceitos e barreiras instituídas» (p. 142).

Estas propostas pedagógicas utilizam diversos recursos, nomeadamente papel de cenário, material de escrita (lápis e canetas com diversas cores), imagens, focos de luz, entre outros. Através do desenho do corpo físico em diversas posições e do recurso ao simbolismo (representação gráfica de órgãos, características, desejos, pensamentos, sentimentos, etc.), promove-se a autoprodução de si e a partilha autobiográfica. «Radicadas

E) AS CARTOGRAFIAS – O MAPEAMENTO DE SI, DOS AFETOS E DA VIDA

na reflexão sobre o *eu* e na relação entre o *eu* e o *outro*, as atividades que se seguem recorrem à cartografia como instrumento articulador que predis põe o aluno à consciência de si e à alteridade» (p. 142).

Segundo Pereira (2014, p. 108), «o método cartográfico tem como desafio acompanhar processos, lança mão de regras e protocolos para dar importância à prática na experimentação de dispositivos, na experiência de ir a campo. A cartografia como método de acompanhamento do percurso e de um campo sensível é produtora de poéticas e subjetividades».

Encontra-se um exemplo destas estratégias no trabalho apresentado por uma dupla de professor-artista (Português-Teatro) cuja metodologia passou pela identificação dos temas integrantes a estudar, e pela opção de trabalhar «textos de caráter autobiográfico e dos *media*, nomeadamente a crónica». Para esse fim, «elaboraram-se os seguintes exercícios: resposta rápida e criativa à pergunta: *Se fosses uma viagem, que viagem serias?* – Criação de uma cartografia biográfica, em que cada aluno desenhou e escreveu como se sentia naquele dia, fazendo um mapa de si próprio, ou, por outras palavras, um autorretrato. O passo seguinte foi escrever um diário» (Cadernos das Aulas Públicas, 2014, p. 18). Segundo a dupla, «os alunos compreenderam que a escola pode ser um lugar onde deixam de ser espectadores e passam a ser protagonistas na busca do conhecimento e da sua utilização» (Cadernos das Aulas Públicas, 2014, p. 18).

Existem diversas variantes de cartografias, que podem ser entendidas como «vivências poéticas de acompanhamento de percursos de vida, propondo-se a sua aplicação em processos de produção de conexões de uma rede de afetos. Utilizar-se da cartografia como método é perceber as coisas por meio da experiência, do deixar vir e ouvir o outro, de trazer esse processo à arte e à educação de maneira poética [*sic*]» (Pereira, 2014, p. 109).

É visível esta preocupação nas estratégias propostas pelo 10x10: «Os alunos podem preencher a sua cartografia com elementos que consideram ser definidores da sua identidade (características pessoais, desejos...) e importantes (animal preferido, memórias...)» (p. 142), ou «simbolizar órgãos virtuais e escrever pensamentos, mas em locais diferentes do corpo consoante as zonas corporais onde são sentidos; assinalar áreas de fragilidade/força; desenhar símbolos relevantes; medos...» (p. 143).

Sublinhe-se, para concluir, que a proposta de elaboração de *cartografias afetivas*, enquanto projeto de ligação com o quotidiano, com os afetos e as relações, abre, segundo Pereira (2014), novas formas de pensar a relação com a educação, com a arte, com a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer diferente ou fazer a diferença [...] supõem um conhecimento agudo sobre o que a escola tem sido. Todos precisamos não da verdade, como se ela fosse uma só, o que felizmente não virá nunca a ser, mas precisamos da coragem da verdade para romper o círculo e o cerco em que estamos. (Ó, 2016, p. 218)

Consideramos que as experiências 10x10 mostram uma possibilidade de «romper o círculo e o cerco em que estamos», a partir da ação consciente e presente dos professores e dos alunos. Este exercício de interrupção dos automatismos concretizou-se pela exigência do fazer singular que os artistas colocaram aos professores.

Nas respostas aos questionários, aplicados cerca de um ano depois da participação no projeto, a maioria dos professores afirma ter continuado a fazer uso das micropedagogias.

Há evidências de que alguns professores participantes continuam a usar estratégias de rutura com as práticas instituídas nas escolas. Contudo, são também claras as dificuldades em manter uma atitude de construir uma abordagem pedagógica no ensino:

No 11º ano tenho mais dificuldade em «inventar»/adaptar estratégias por uma questão de tempo (programas extensos e necessidade de treinar para o exame), mas também porque é um desafio muito maior criar micropedagogias que potenciem o grau de abstração necessário ao nível de «quase adultos» em que os alunos se encontram. (Resposta a questionário de professora da 3ª edição)

A falta de espaços para a experimentação, para a exploração aberta, para a criação, para o risco, leva-nos a constatar a necessidade de abrir novos espaços na escola, pois partilhamos da ideia, assim como Costa (2009, p. 116), de que «ensaiar, experimentar, jogar, são ações que se reconhecem em trajeto, em movimento, em preparação». Uma escola aberta ao mundo, em movimento, gera trocas, cria sinergias, desenvolve-se e promove o desenvolvimento daqueles que nela participam.

Em profunda consonância com a intencionalidade do projeto 10x10, verificamos que as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas duplas de professores e artistas são inspiradas por práticas artísticas, fazendo uso de diferentes linguagens e formas de expressão, tais como a música, a dança, a grafia, o drama ou o cinema, mobilizando de forma criativa o corpo, a voz, o movimento, o espaço, entre outros, e reabilitando diferentes tipos de instrumentos e de ferramentas pedagógicas, alguns quase «esquecidos» e outros ainda «proibidos».

● É necessário trabalhar sobre as materialidades educativas. Não só sobre as ideias educativas, mas também sobre as materialidades educativas. Sobre a arquitetura das escolas, por exemplo, ou sobre os objetos pedagógicos, as coisas que são utilizadas para ensinar, sobre os gestos da educação, sobre os tempos e os espaços da educação, sobre os corpos na educação, sobre os dispositivos da educação, se tomarmos a palavra dispositivo no sentido de um modo de organizar, de dispor ou de compor os espaços, os tempos, as materialidades, os saberes, os corpos, as linguagens, etc. Trata-se de tornar o pensamento não apenas numa questão de inteligibilidade, mas igualmente de sensibilidade. (Tradução de Diana V. Almeida)

Por oposição à industrialização dos objetos didáticos de consumo imediato que tendem a invadir as escolas e as salas de aula, as experiências pedagógicas *10x10* permitem pôr em destaque a dimensão artesanal da pedagogia (o fazer, o inventar formas de ensinar, revalorizando rotinas e materiais, objetos e espaços), a par com a dimensão relacional (a partilha com outros profissionais, o trabalho em equipa, o autoconhecimento, o conhecimento dos alunos, a construção de comunidade). Permitem ainda concretizar modos de cumprir uma das regras da vida pedagógica definidas por Larrosa (2015):

Il est nécessaire de travailler sur des matérialités éducatives. Pas seulement sur des idées éducatives mais aussi sur des matérialités éducatives. Sur l'architecture des écoles, par exemple, ou sur les objets pédagogiques, les choses qui sont utilisées pour enseigner, sur les gestes de l'éducation, sur les temps et les espaces de l'éducation, sur les corps à l'éducation, sur les dispositifs de l'éducation, si l'on prend le mot dispositif dans le sens de façon de poser, ou de disposer, ou de composer les espaces, les temps, les matérialités, les savoirs, les corps, les langues, etc. Il s'agit de faire de la pensée non seulement une question d'intelligibilité, mais également de sensibilité. (pp. 5-6) ●

É condição desse trabalho a ousadia da rebelião constante contra práticas que cristalizam e capturam a vida e o mundo nos fazeres e nas relações quotidianas da escola, que aprisionam os sujeitos a modos de pensar e de agir naturalizados. O espaço de criação aberto pelo *10x10* pode corresponder a um processo de produção de multiplicidades que abre possibilidades de o pensar e o fazer na escola serem inventivos e sensíveis, permitindo vivenciar novas formas de comunidade e conceber de modo mais amplo a alteridade. Esse caminho constrói-se na prática colaborativa entre professores e alunos, investigadores e artistas, para juntos inventarmos novos mundos possíveis.

BIBLIOGRAFIA

- Biesta, G. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Barcelona: Cátedra.
- Callahan, M. J. (2016). *Mindfulness based art: The sparks guide for educators and counselors*. Victoria: Friesen Press.
- Carrega, J. (2011). *A utilização do telemóvel em contexto educativo: Um estudo de caso sobre as representações de alunos e de professores dos 9º e 12º anos de escolaridade* (Dissertação de mestrado em Comunicação Educacional Multimédia). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chartier, A.-M. (2002). Um dispositivo sem autor. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3, 9-26.
- Chartier, A.-M., & Renard, P. (2000). Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22, 135-159.
- Costa, R. (2009). *Experiências de formação do professor artista: Cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/ UERGS* (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: UFRGS.
- Cunha e Silva, P. (1995). *O lugar do corpo: Elementos para uma cartografia* (Dissertação de doutoramento). Porto: Universidade do Porto.

- Ferreira, E. (2009). *Jovens, telemóvel e escola* (Dissertação de mestrado em Gestão de Sistema de E-learning). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa.
- Ganito, C. (2009). O telemóvel: aliado ou inimigo na sala de aula? Comunicação ao Congresso 6º SOPCOM/ 8º LUSOCOM, Lisboa: Universidade Lusófona.
- Gomes, E. X., Pires, A. L., & Gonçalves, T. N. (2016, no prelo). Composições interdiscursivas com as linguagens pedagógica e artística. *Actas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Gomes, E. X. (2014). Intermitências da educação de crianças: Escolarização do social e interrupção do escolar. *Interações*, 10(29), 145-170. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3925/2954>.
- Kastrup, V. (2008). O lado de dentro da experiência: Atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(1), 186-199.
- Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interações*, 37, 5-23.
- Larrosa, J. (2013). Por amor à infância e por amor ao mundo: Notas sobre a arte na sala de aula. *Imaginar*, 56, 39-46.
- Loponte, L. (2013). Arte para a docência: Estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(25), 1-22.

- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica Editora.
- Melchiorretto, A. F., & Kraemer, C. (2015). O celular na sala de aula. *Revista ArteFactum – Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologias*, 2. Recuperado de <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum>.
- Mignot, A. C. (2010). Cadernos escolares. In *Trabalho, Condição e Profissão Docente* [Dicionário em linha]. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/DRH.
- Ó, J. R. (2016). Sobre o tradicional cerco à inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais. In M. Wallenstein (Ed.), *Nós pensamos todos em nós*. Lisboa: CCB/Fábrica das Artes.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma pedagogia da participação*. Porto: Porto Editora.
- Panella, M., Gally, M., & Fidelis, M. (2015). Arte como conhecimento do mundo na metodologia criativa e pedagógica do projeto «De fora adentro – cartografia dos sentidos». *Revista Estética e Semiótica*, 5(1), 51-60.

Pereira, J. (2014, abril). Cartografias afetivas: Proposições do professor-artista-cartógrafo-etc. *Ra'e Ga – O Espaço Geográfico em Análise*, 30, 106-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v30io.36087>.

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: Entre a hetero e a eco-formação. In *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/DRH.

Rancière, J. (2010a). *Estética e política: A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.

Rancière, J. (2010b). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

Rancière, J. (2010c). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Pedago.

Rolnik, S. (1987). Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil [Disponibilizado pela PUC – Núcleo de Estudos da Subjetividade]. Recuperado de <http://pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>.

Silva, A. (2012). *Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores* (Tese de doutoramento). Rio de Janeiro: UFRJ.

Silva, A., Uzêda, L., & Almeida, T. (2011). Espaço Social e espaço escolar: As interfaces e as contradições no contexto do ensino fundamental de 9 anos. *Revista Contrapontos*, 11(2), 161-169. Recuperado de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2752/1916>.

Vale, P. P. (2015). Dos signos e do resto. In L. Castro, A. Barata, M. Rosa & P. P. Vale (Eds.), *Todos os livros* (pp. 125-135). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Sistema Solar Crl(Documenta).

Interrupções e (re)invenções Elisabete Xavier Gomes, Ana Luísa Oliveira Pires, Teresa N. R. Gonçalves

10x10

Conceção e direção

Maria de Assis

Coordenação executiva

Adriana Pardal (3ª, 4ª e 5ª edições)

Ana Rita Canavarro (2ª edição)

Coordenação executiva local

Ana Runkel, Eduarda Oliveira,

Marta Martins (Oeiras – 5ª edição)

Elisabete Paiva, Sandra Barros

(Guimarães – 3ª edição)

Lara Soares (Guimarães – 4ª edição)

Luísa Corte-Real (Porto – 3ª, 4ª

e 5ª edições)

Patrícia Santos (Loulé – 5ª edição)

Acompanhamento e avaliação

Judith Silva Pereira

Parceiros

A Oficina

Teatro Nacional de São João

Câmara Municipal de Oeiras

Câmara Municipal de Loulé

Arte em Rede

Centro de Formação de Escolas

António Sérgio – acreditação

do projeto

Universidade Nova (UIED) –

Faculdade de Ciências e

Tecnologia da Universidade

Nova de Lisboa, através da

Unidade de Investigação

Educação e Desenvolvimento

(UIED-FCI/UNL)

Vende-se Filmes

Artistas

Ágata Mandiilo

Aldara Bizarro

António Jorge Gonçalves

António-Pedro

Catarina Lacerda

Catarina Recuello

Elisabete Magalhães

Hugo Barata

João Girão

Manuela Ferreira

Margarida Mestre

Maria Gil

Miguel Cheta

Miguel Horta

Nuno Cintrão

Nuno M. Cardoso

Pedro Sena Nunes

Ricardo Jacinto

Rosário Costa

Rosinda Costa

Simão Costa

Sofia Cabrita

Professores

Ana Bela Conceição – Português

Ana Freire – História

Ana Leite – Educação Física

Ana M. Guimarães – Filosofia

Ana Margarida Nunes – Biologia

e Geologia

Ana Maria Fernandes – Filosofia

Ana Paula Serra – Português

Ana Pereira – Biologia

André Guterres – Física e Química

Ángela Rebordão – Física e Química

António Martins – Filosofia

Dárida Fraga de Castro –

Educação Física

Dora Santos – Inglês

Elisa Moreira – Português

Fernanda M. Rosário – Biologia

Francisco Estorninho – Matemática

Gabriel Machado – Filosofia

Helena Moita de Deus –

Biologia e Geologia

Ilda Dinis – Gestão

Irene Leitão – Física e Química

Isabel Machado – Português

Isabel Nunes – Biologia e Geologia

Luís Costa – Educação Física

Lurdes Henriques – Física e Química

Mabel Carrola – Inglês

Manuela Aguiar – Português

Margarida Soares – Biologia e Geologia

Maria Cristina Fernandes – Inglês

Maria da Glória Pombo – Física

e Química

Maria do Céu Claro – Biologia

e Geologia

Maria Eduarda Romão – Economia

Maria João Avellar – Português

Maria João Mineiro – Biologia

e Geologia

Maria José Mira – Português

Maria José Ramos – Português

Maria Lemos Bárcia – Português

Maria Teresa Alves – Matemática

Mariana Vidó Cansado – Filosofia

Mário Linhares – Artes Visuais

Nuno Resende – Educação Física

Olga Esteves – Português

Paula Cristina de Silva Santos –

História

Paula Oliveira Cruz – Português

Paula Reis – Matemática

Paulo Torcato – Informática

Pedro de Jesus – Artes Visuais

Sandra Inês Santos – Matemática

Susana Rosa Marques de

Jesus – Inglês

Mediadores

Ana Rita Canavarro

Dina Mendonça (filosofa)

Elisabete Paiva

Susana Gomes da Silva

Escolas

Colégio Santa Doroteia (Lisboa)

Escola Básica 2,3 da Abrigada

(Alenquer)

Escola Secundária Alves Redol

(Vila Franca de Xira)

Escola Secundária Aquilino Ribeiro

(Oeiras)

Escola Secundária D. Dinis (Lisboa)

Escola Secundária D. Filipa

de Lencastre (Lisboa)

Escola Secundária D. Pedro V (Lisboa)

Escola Secundária de Caldas

das Taipas (Guimarães)

e Moscavide (Lisboa)

Escola Secundária do Cerco (Porto)

Escola Secundária Doutora Laura

Ayres (Quarteira)

Escola Secundária Padre António

Vieira (Lisboa)

Escola Secundária Seomara da Costa

Primo (Lisboa)