

RELATÓRIO ENSIMESMADO

6 DE FEVEREIRO DE 2019

MANUEL PORTELA



Índice

1. Imaginar aprender, imaginar ensinar	5
2. <i>Flashback</i> ou <i>playback</i> ? (dez anos antes, outras vozes)	6
2.1. DigArtMedia: como se aprende?.....	6
2.2. Aulografia: como escrever uma aula? Como fotografar uma aula?	8
3. O discurso do professor fala por ele	8
4. Práticas e métodos	9
4.1. A planificação e o sumário como guiões de ação detalhados.....	10
4.2. A modularização e didatização dos materiais de apoio	11
4.3. A construção da aula como episódio narrativo interativo	11
4.4. A internet como aula aumentada (a aula como internet diminuída)	12
4.5. A escrita como processo recursivo de aprendizagem.....	13
4.6. A avaliação explícita e o feedback específico	14
4.7. Uma ética de colaboração.....	15
5. Isto é, (pensando melhor).....	15
Hipótese 1: metacognição e o prazer de aprender	16
Hipótese 2: dinâmica afetiva e interacional.....	17
Hipótese 3: quem sabe e quem fala?	17
Hipótese 4: dilema do auditório cativo	17
Hipótese 5: projetar coisas, fazer coisas	18
Hipótese 6: tudo funciona e nada funciona.....	18
6. Conclusão (com ecos)	18
ANEXO 1	19
A. Testemunho de estudante	19
B. Comentários de avaliação do docente a trabalhos de estudantes.....	19
ANEXO 2	21
A. Lista das disciplinas lecionadas (anos letivos 2002-2003 a 2018-2019)	21
B. Recursos digitais (2005-2019)	22
ANEXO 3	23
A. Enunciado de teste de História e Cultura Inglesas Contemporâneas	23
B. Enunciado sobre a produção escrita no blogue de Arte & Multimédia	27
ANEXO 4	28
A. Orientação de Dissertações e Projetos de Mestrado (2006-2018).....	28
B. Orientação de Teses de Doutoramento (2006-2018)	29

Este documento constitui o relatório mencionado no Artigo 4º do *Regulamento do Prémio FLUC Ensino*. Está dividido nas seguintes secções: 1. Imaginar aprender, imaginar ensinar; 2. *Flashback* ou *playback*? (dez anos antes, outras vozes); 3. O discurso do professor fala por ele; 4. Práticas e métodos; 5. Isto é, (pensando melhor); 6. Conclusão (com ecos). Contém ainda quatro anexos: o [Anexo 1](#) inclui um testemunho de uma estudante e exemplos de comentários do docente a trabalhos de estudantes; o [Anexo 2](#) enumera as disciplinas lecionadas e os recursos eletrónicos desenvolvidos no âmbito da atividade pedagógica do docente ao longo de década e meia; o [Anexo 3](#) contém dois exemplos de enunciados relativos a elementos de avaliação (teste e prática escrita) usados, respetivamente, nas disciplinas de História e Cultura Inglesas Contemporâneas (2º semestre, 2017-2018) e Arte e Multimédia (1º semestre, 2018-2019); o [Anexo 4](#) enumera as dissertações e projetos de mestrado e as teses de doutoramento orientadas e coorientadas pelo docente.

1. Imaginar aprender, imaginar ensinar

Antes de imaginar o que é ensinar, imagine-se primeiro o que é aprender. E não me refiro a imaginar o que é aprender a partir de um lugar institucional e do conjunto de práticas, teorias e hábitos que ao longo de um longo processo de socialização definem modelos de aprendente e modelos de ensinante. Refiro-me a um momento anterior a esse – se é que *ainda* somos capazes de imaginar um momento anterior aos modelos institucionais que nos capacitam e nos constroem. Um momento anterior à arquitetura material e mental da sala de aula e à sua predefinição de posições e de coreografias, de lugares de fala e de escuta, de disciplinas e disciplinações. Um momento anterior à interiorização coletiva desse dispositivo. Um momento anterior ao *hábito* que, paulatina e inexoravelmente, invisibilizou para mim mesmo o processo através do qual me produzi como aprendente e ensinante dentro desse dispositivo.

Imaginemos o que é aprender no espaço mental e corporal de um sujeito. Na sua disposição interior e na sua gestualidade. No processo de atenção através do qual as representações mentais de que dispõe para designar o mundo se vão substituindo, revendo e complexificando. Nos gestos e nos movimentos que é capaz de fazer e que interiorizam, por imitação, invenção e repetição, um saber fazer – tocar um instrumento a partir de uma pauta, fazer um incisão na córnea, escavar lentamente uma sepultura, compor e paginar um texto, deslizar sobre o dorso de uma onda.

Imaginemos o que é expandir o universo simbólico e o universo de microgestos a partir de um conjunto de atos recursivos de leitura e escrita, de fala e escuta, de manipulação tentativa e exploratória de objetos e máquinas. Imagine-se, depois, a retroalimentação entre estas ações mentais e manuais em situações formalizadas de aprendizagem e o conjunto da experiência de cada indivíduo. Imagine-se o processo

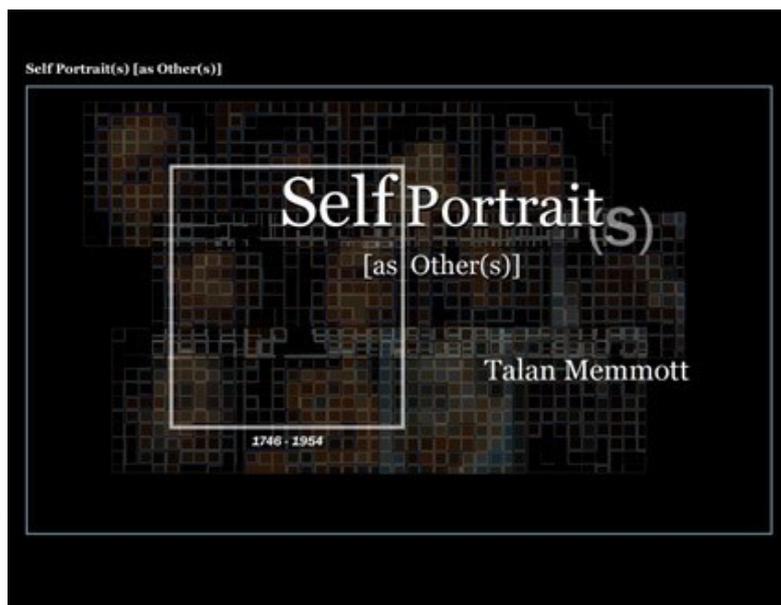
de tornar inteligíveis (e *aceitáveis*) para si mesmo o conjunto das suas emoções e pensamentos, o conjunto das relações sociais em que participa, o conjunto das modificações que o produzem como sujeito para si mesmo e para os outros ao longo do tempo.

Se conseguirmos imaginar tudo isto – e talvez seja uma desaprendizagem *impossível* de fazer –, talvez consigamos imaginar o que é aprender. E, imaginando o que é aprender, talvez consigamos imaginar também o que é ensinar. E não me refiro a imaginar o que é ensinar a partir de um lugar institucional e do conjunto de práticas, teorias e hábitos que ao longo de um longo processo de socialização definem modelos de aprendente e modelos de ensinante. Esse lugar está sobre-estudado, sobre-regulado, sobre-conhecido. Quase nada se consegue dizer e pensar sobre isso que não seja repetir, repetir, repetir.

Refiro-me a um momento anterior a esse – a um momento em que imaginar o que é ensinar *contém ainda* a imaginação do que é aprender. Um momento ao mesmo tempo anterior e interior. Um momento pré-conteúdos, pré-objetivos, pré-materiais, pré-operacionalizações, pré-avaliações. Um momento em que a imaginação do que é ensinar se alimenta da imaginação do que é aprender e da curiosidade desse organismo disposto a participar na ecologia cognitiva de um processo de comunicação consigo mesmo, com os outros e com os objetos à sua volta. Imaginemos esse momento.

2. Flashback ou playback? (dez anos antes, outras vozes)

2.1. DigArtMedia: como se aprende?



Talan Memmott, *Self Portrait(s) [as Other(s)]* (2003).

O blogue *DigArtMedia*, tal como o programa de *Introdução aos Novos Média* a que está associado, acabou por ser, talvez inesperadamente, uma pequena experiência de ensino. De ensino como re-imaginação dos actos de comunicação que formalizam a aprendizagem em contexto escolar. Ao decidir integrar esta ferramenta no corpo do programa, como parte da reflexão colectiva sobre a mediação digital contemporânea, fi-lo sem saber exactamente o que poderia acontecer. É certo que tentei tornar o blogue não apenas parte integrante do acto pedagógico, mas algo que poderia interferir, até certo ponto, na forma do acto. Algo que acrescentasse à comunicação em sala de aula a possibilidade de individualizar os pontos de vista daqueles que, por força dos constrangimentos institucionais que os reproduzem como professor e alunos/as, se vêem obrigados a encontrar-se a uma mesma hora a certos dias da semana durante algum tempo.

Este encontro forçado chamaria a atenção para um conjunto de objectos que caracterizam a tecnosfera em que vivemos e, ao mesmo tempo, construiria um vocabulário crítico para pensar os processos cognitivos, sociais e estéticos que nela se reconfiguram. Através do blogue, a realização daqueles actos de comunicação ficaria vinculada a uma prática de escrita partilhada enquanto extensão das interações de cada um consigo mesmo que tornam possível a aprendizagem. Deste modo, a pergunta ‘*como se aprende?*’ parece poder voltar a formular-se, uma vez mais, nas suas múltiplas ressonâncias.

Aprende-se – e é isso que me voltam a dizer os textos escritos por vós ao longo destes quatro meses – através de uma interacção entre as representações de que dispomos para pensar e dizer o mundo (e para nos pensarmos e dizermos a nós mesmos) e as novas representações que vamos construindo por efeito da mudança que o mundo faz em nós enquanto passa o tempo que é estarmos nele. Substituímos representações por outras representações, e ao fazê-lo percebemos a condição intrinsecamente mediada da cognição e da afectão humanas. Aquilo que nos acontece está sempre além daquilo que conseguimos representar. Aprender é, de algum modo, experimentar a insuficiência das novas representações no próprio momento em que abandonamos as velhas.

Por outro lado, este processo de re-representação, que nos mostra os enquadramentos sucessivos dos esquemas com que julgávamos ter fixado uma imagem do real, não é possível sem o investimento afectivo que permite ao mundo surgir como um objecto. Quer dizer que tenho que entrar na linguagem que me faz ser de um determinado modo para que o objecto do meu olhar se torne representável enquanto tal. E é esse jogo, entre afecto e cognição, que este exercício de escrita partilhada (e espartilhada) torna de novo tão claro enquanto jogo essencial da aprendizagem.

Havia um conjunto de **regras iniciais**, é certo, mas também um espaço para redefinir pelo uso o sentido dessas regras. E foi justamente isso o que aconteceu: a pouco e pouco, os pontos de vista individuais foram surgindo, os seus ângulos particulares, os seus modos de representação, os seus interesses, os seus afectos, os seus desejos, os seus objectos. E nessa retroacção aberta entre a ferramenta de escrita e o desejo de comunicar, a experiência da aprendizagem parece ganhar algo da sua liberdade fundamental. E o mundo parece abrir-se, por instantes, a esse modo de curiosidade de quem não tem ainda uma linguagem para falar dele.

MP_15-06-2009

2.2. Aulografia: como escrever uma aula? Como fotografar uma aula?

Texto de Ana Rafaela Calheiros. Fotos de Telma Rodrigues. Aula de 'Arte e Multimédia', dia 20 de setembro de 2011, terça-feira, 14h00-16h00. 2011-2012.

3. O discurso do professor fala por ele

Na medida em que o programa de uma disciplina deve ser constituído por um corpo sólido de conhecimentos atualizados, três critérios devem orientar a sua formulação: a coerência interna do corpo de conhecimentos deve permitir dar unidade ao programa; este corpo de conhecimentos deve refletir os novos desenvolvimentos científicos da disciplina ou do campo, o que implica uma revisão contínua ao longo do tempo; a sua estruturação deve, tanto quanto possível, incorporar o contexto de ensino-aprendizagem para o qual o programa foi concebido, isto é, deve ter em conta os destinatários e o contexto curricular específico em que se insere. A qualidade científica e pedagógica de um programa depende não apenas da capacidade de aplicação equilibrada daqueles critérios na definição e estruturação dos conteúdos do programa, mas também das práticas letivas concretas e dos métodos de ensino e de avaliação que lhes estão associados.

Com efeito, a possibilidade de comunicação a outrem constitui um teste da qualidade de formulação e articulação das ideias. Se o programa, ele mesmo, pode ser entendido como um laboratório onde se testa uma possibilidade de conhecimento, a sua aplicação prática na sala de aula alarga a diversidade dos testes de coerência e de inteligibilidade a que está sujeito e, portanto, dos desafios a que deve conseguir responder. A experiência letiva prova justamente a necessidade de revisão contínua dos conteúdos e dos métodos, não só porque é da própria natureza do conhecimento essa consciência aguda do carácter hipotético e provisório da teorização construída acerca do real, mas igualmente porque o ato de comunicação que a aula constitui está sujeito às dificuldades inerentes aos processos

comunicativos. Daí que ao trabalho de revisão e atualização dos conteúdos programáticos se junte o trabalho, igualmente exigente, de imaginar e conceber exercícios e estratégias que os tornem comunicáveis num contexto institucional de ensino-aprendizagem. É dessa imaginação que depende a qualidade performativa da aula enquanto ato de fala.

Será?



Figura 1. Docente capturado em flagrante deleite.

Cartoon de Volney Gonçalves. Introdução aos Novos Média, 2013-2014.

4. Práticas e métodos

Nos inquéritos semestrais de avaliação da qualidade pedagógica do 1º e 2º ciclos, estão atualmente definidos os seguintes parâmetros de avaliação das unidades curriculares: (1) adequação da carga de esforço exigida; (2) adequação e disponibilidade da bibliografia e outros elementos de apoio à aprendizagem; (3) apreciação média global da qualidade das aprendizagens; (4) perceção dos/as estudantes sobre os resultados da aprendizagem que conseguiram alcançar; (5) clareza dos programas, objetivos pedagógicos e critérios da avaliação; (6) não sobreposição de conteúdos com outras unidades curriculares; (7) clareza e adequação dos métodos e critérios de avaliação; (8) boa articulação entre matérias

teóricas e práticas; (9) adequação do número de estudantes por turma; (10) percepção dos/as estudantes sobre a sua participação ativa nos processos de aprendizagem; (11) percepção dos/as estudantes sobre o desenvolvimento de competências de análise e reflexão crítica; (12) apreciação global dos/as estudantes sobre a sua própria prestação.¹

Embora suficientemente específicos para distinguir diversos elementos que caracterizam a unidade curricular e a ação do docente na estruturação da aprendizagem dentro e fora das aulas, quer do ponto de vista dos conteúdos lecionados, quer do ponto de vista da dinâmica interacional, aqueles dois conjuntos de parâmetros não permitem inferir, só por si, o conjunto de práticas e métodos concretos capturados pelos indicadores. Que práticas consigo identificar e descrever nos meus métodos? E que métodos consigo identificar e descrever nas minhas práticas? E de que modo métodos e práticas contribuem para fomentar a aprendizagem, a autoaprendizagem e a autonomia crítica?

Observando de forma retrospectiva e transversal o trabalho realizado nas várias unidades curriculares que leciono no 1º, 2º e 3º ciclos, identifiquei um conjunto de práticas suficientemente comuns para poder descrevê-las como componentes de uma metodologia formalizável de ensino, ainda que nunca a tenha explicitado enquanto tal. Essa metodologia parece integrar as sete práticas seguintes: (1) a planificação e o sumário como guiões de ação detalhados; (2) a modularização e didatização dos materiais de apoio; (3) a construção da aula como episódio narrativo interativo; (4) a internet como aula aumentada (a aula como internet diminuída); (5) a escrita como processo recursivo de aprendizagem; (6) a avaliação explícita e o feedback específico; (7) uma ética de colaboração.

4.1. A planificação e o sumário como guiões de ação detalhados

A planificação semestral detalhada é apresentada na primeira aula do semestre. Esta planificação está estruturada em módulos - entre 4 e 6 módulos, consoante as disciplinas. A visão global da estrutura do programa mantém-se presente ao longo de todo o semestre, sendo recapitulada no início de cada novo módulo. A planificação geral inclui os temas de cada aula e as referências aos textos e recursos eletrónicos previstos para cada aula. Os sumários de cada aula são igualmente detalhados, enumerando claramente a hierarquia entre tópicos e subtópicos (1.1, 1.2; 2.1, 2.2; etc.). Cada sumário contém ainda indicações bibliográficas e recursos

¹ Na avaliação do desempenho do docente são usados os seguintes indicadores: (1) apreciação global da qualidade do docente no processo de ensino/aprendizagem; (2) disponibilidade do docente para interagir com os estudantes, os apoiar e fomentar a autoaprendizagem; (3) clareza na exposição da matéria e na resposta às questões; (4) consonância com o programa e os objetivos da unidade curricular; (5) adequação da quantidade de informação apresentada nas aulas ao tempo disponível; (6) fomento do envolvimento ativo e crítico dos estudantes na aula; (7) fomento da autoaprendizagem dos estudantes fora das aulas; (8) disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas fora das aulas.

eletrónicos específicos, geralmente divididos em dois itens: “leituras recomendadas”, que correspondem às obras e textos teóricos tratados na aula, e “outras leituras”, que correspondem a leituras complementares ou adicionais. A existência de planificação e sumários detalhados contribui para o sentido de unidade e estrutura do programa, limitando a dificuldade de orientação por vezes sentida pelos estudantes devido à diversidade de fontes bibliográficas e à não existência de um manual estruturado de conceitos e teorias.

4.2. A modularização e didatização dos materiais de apoio

Todos materiais de apoio principais (ou seja, os artigos e capítulos que são usados como fonte dos conceitos e teorias) são objeto de um trabalho de modularização e didatização que segmenta o texto e identifica os elementos mais relevantes de cada secção. Dada a complexidade de alguns dos materiais de apoio, essa didatização inclui a tradução de citações significativas, a representação diagramática dos conceitos e processos, e a identificação de vídeos e recursos multimédia relevantes. Os textos complexos são acompanhados por diapositivos que sintetizam conceitos e que contêm exemplos distintos daqueles que constam do texto, contribuindo para expandir as relações concetuais a domínios diversos. No caso do 1º ciclo, textos de apoio, diapositivos e vídeos vão sendo partilhados de forma sincronizada com o desenrolar de cada módulo. No caso do 2º e 3º ciclos, todos os materiais são disponibilizados no início do semestre segundo a estrutura do programa.

Os textos escritos pelos estudantes durante o semestre (um texto para cada módulo do programa), assim como as imagens e vídeos que os ilustram, constituem-se como materiais de apoio suplementares, pois permitem aos estudantes aprender a partir da apropriação dos materiais feita pelos restantes colegas. Alguns destes textos e referências são integrados nas aulas, servindo para recontextualizar, expandir e rever os conteúdos do próprio programa. A diversidade de perspetivas e referências destes textos implica um certo grau de variação nos tópicos e obras abordados, para além das referências e conhecimentos do próprio docente.

4.3. A construção da aula como episódio narrativo interativo

Cada aula desenrola-se como um episódio dentro do arco narrativo do programa, possuindo quase sempre um arco narrativo próprio com princípio, meio e fim (os episódios maiores duram duas aulas). Dada a organização modular do programa de cada unidade curricular, cada aula fica também subordinada a esse nível intermédio de organização. O eixo narrativo de cada aula é, frequentemente, explicitado sob a forma de uma ou várias perguntas teóricas ou históricas. Estas perguntas conferem unidade temática ao conjunto de textos e obras referidos ou analisados em cada aula. Esta unidade letiva é reforçada pela breve recapitulação inicial da aula

anterior, com base no sumário respetivo ou em 2 ou 3 textos produzidos pelos estudantes no blogue da disciplina. Este momento é geralmente iniciado com a interpelação direta de alguns estudantes, designadamente de autores de textos selecionados do blogue.

Por sua vez, cada conjunto de quatro a seis aulas constitui um módulo com uma unidade concetual bem demarcada. No final de cada módulo é brevemente recapitulado o tema ou problema central desse módulo e explicitada a sua relação com o novo módulo.

As aulas estão geralmente estruturadas num momento de exposição – com base num texto previamente agendado, normalmente apoiado por slides contendo citações significativas, diagramas e ligações para exemplos em linha – seguido de um momento de interação com perguntas abertas ou dirigidas a determinados estudantes. No caso das aulas de literatura, este momento inicial é, muitas vezes, de leitura em voz alta dos textos ou passos selecionados (leitura preparada previamente por um ou vários estudantes), a que se segue uma discussão e análise coletiva guiada por perguntas do docente, e um momento final de síntese das leituras e análises realizadas.

No caso das aulas de 1º ciclo, que funcionam sempre em regime de avaliação periódica (e, antes do regulamento atual, em regime de avaliação contínua), um dos módulos do programa é construído através de apresentações de grupo (3 estudantes por grupo) ao longo de três semanas. Em determinadas unidades curriculares este módulo está concebido para que sejam os/as estudantes a escolher as obras e materiais a apresentar, definindo assim uma parte do conteúdo do módulo.

As apresentações de textos pré-definidos têm uma estrutura que pretende orientar a exploração do texto, por um lado, e a comunicação com o conjunto da turma, por outro: 1. resumo dos tópicos principais; 2. seleção e comentário de três citações específicas; 3. elaboração de cinco perguntas sobre passos significativos do texto, que servem de base para a discussão em sala de aula; 4. apresentação complementar de um ficheiro áudio ou vídeo relacionado com o tema do texto (até 5 minutos). Esta apresentação oral serve ainda de ponto de partida para a elaboração de um trabalho escrito. Os estudantes escrevem os sumários destas aulas e partilham os materiais.

4.4. A internet como aula aumentada (a aula como internet diminuída)

As alterações comunicacionais das últimas três décadas reconfiguraram radicalmente os modos de produção e distribuição da informação e do conhecimento, libertando-os das paredes das escolas e das bibliotecas. Desde há 20 anos que tenho tentado transformar as minhas aulas em mais um nó da internet, isto é, num ponto de convergência de um conjunto de ligações sempre em crescimento e reconfiguração. Esta *integração sistemática da aula na internet*,

entendendo a internet como o principal espaço social de aprendizagem², verifica-se nas seguintes ações: em matérias históricas nos domínios da literatura, da cultura e da arte, o acesso a fontes através de fac-símiles em arquivos digitais e edições eletrónicas; em matérias dos séculos XX e XXI, o uso sistemático do arquivo medial disponível, designadamente da imprensa, da rádio e da televisão, no estudo da história social, económica, política e cultural; em todas as matérias, o uso integrado de recursos multimédia para abordar os mesmos temas (textos, imagens, ficheiros áudio e vídeo); construção de cada aula como uma rede estruturada de ligações que inclui conceitos e textos teóricos, exemplos ilustrativos e recursos eletrónicos relacionados (algumas ligações são exploradas em aula, outras ficam como ligações recomendadas para exploração individual); análise dos protocolos de processamento e comunicação digital como estratégia de apropriação crítica das suas ferramentas e de conhecimento crítico da cultura digital. Destaco, por último, a criação de sítios web e blogues que funcionam quer como manuais anotados de recursos digitais, quer como diários de aula (cf. listagem no [Anexo 2](#)).

4.5. A escrita como processo recursivo de aprendizagem

Utilização da prática de escrita regular como (a) forma de desenvolvimento das competências concetuais específicas de cada disciplina; (b) forma de apropriação individual dos conceitos, teorias e objetos; (c) forma de participação no alargamento das referências e dos tópicos e problemas para além daqueles que foram explicitamente trabalhados em sala de aula; (d) estratégia de partilha do trabalho e colaboração na aprendizagem entre os estudantes, designadamente através da multiplicação dos modos de apropriação, de exemplificação e de simplificação; (e) estratégia de incorporação de exemplos, objetos e problemas definidos pelos estudantes nos conteúdos curriculares em sala de aula; (f) estratégia de perceção pelo próprio docente do nível de compreensão e apropriação dos conceitos, problemas e referências pelos estudantes com base na capacidade de articulação e relacionamento de conceitos e exemplos revelada pelos seus textos; (g) forma de incentivar a originalidade e o pensamento crítico autónomo; (h) forma de incentivar a identificação afetiva dos estudantes com os temas estudados através do relacionamento com os seus interesses e motivações próprias.

² Esta noção surge desenvolvida no texto seguinte: Manuel Portela, “Árvore, Rede e Labirinto: O Hipertexto Electrónico na Aprendizagem e no Ensino.” *Ensino do Inglês: Contributos para uma Prática Multidisciplinar*. Ed. Ana R. Luís. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, 191-223. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0690-3>. Embora publicado apenas em 2014, o texto original data de 2006 e a revisão final de 2010. Trata-se de uma reflexão que acompanhou o processo de desenvolvimento do sítio web “DigLitWeb: Digital Literature Web” e, de uma forma geral, a internetização das minhas aulas desde 2003. Vários programas têm sido construídos com recursos (materiais primários e secundários) integralmente em linha, por exemplo, “Edições e Arquivos Eletrónicos” (2003-2004), “Literatura Inglesa I” (2011-2012) e “História e Cultura Inglesas Contemporâneas” (2017-2018).

Este método pedagógico tem sido posto em prática desde que comecei a dar aulas, inicialmente (na década de 1990) através de dossiês de turma partilhados nos quais eram arquivados os textos produzidos por cada estudante. A partir 2006, esta prática foi transferida para os diários web (blogues), em diversas disciplinas. Os blogues funcionam como forma de escrita coletiva e são parte integrante do conteúdo da disciplina e da sua metodologia de aprendizagem (cf. exemplo no [Anexo 3](#)). Funcionam ainda como estratégia de exploração do universo da informação em rede e dos recursos eletrónicos enquanto espaços abertos de aprendizagem, permitindo alargar e rever continuamente os objetos de estudo e as referências do programa.

4.6. A avaliação explícita e o feedback específico

Uma dimensão essencial do processo comunicacional letivo é a explicitação da avaliação, não apenas na contratualização dos diferentes tipos de exercícios e respetiva ponderação (testes, trabalhos escritos, trabalhos práticos, apresentações orais, experiências laboratoriais, realização de modelos e protótipos, artefactos literários e artísticos, etc.), mas sobretudo na explicitação dos critérios de correção e no feedback específico relativamente à aplicação desses critérios.

As apresentações orais, exercícios práticos e trabalhos escritos têm uma estrutura pré-definida e são acompanhados de modelos e exemplos prévios, que tornam explícitos não só os elementos e respetiva organização, mas também os objetivos a atingir e os critérios através dos quais o grau de realização desses objetivos será medido. A estrutura dos testes e exames reflete a estrutura do programa, distribuindo o peso de forma equilibrada pelos vários temas e problemas estudados. Esta estrutura é também conhecida previamente. Uma estratégia eficaz para lidar com a grande quantidade de informação e de matérias abordadas consiste na divisão dos temas pelos diferentes exercícios de avaliação e na organização do exame em conjunto opcionais de questões. Além disso, o feedback durante a avaliação é tão específico quanto possível de modo a aumentar o seu valor formativo.

No caso do acompanhamento de projetos de investigação avançada, a nível de mestrado e doutoramento, é particularmente eficaz um diálogo frequente com base na redação do texto da dissertação ou da tese mais do que na simples discussão oral de leituras e ideias. Os comentários e indicações devem ser precisos e específicos para cada passo do texto e devem contribuir para que os autores revejam e reescrevam o texto em iterações sucessivas, desenvolvendo em paralelo a organização concetual e a organização verbal. Devem ajudar autores e autoras a encontrar e a desenvolver os seus próprios argumentos, reforçando a sua autonomia. Devem ainda mostrar que a escrita é, nas humanidades, um instrumento poderoso de investigação e não um mero veículo de transmissão de conceitos e de reporte de informações.

4.7. Uma ética de colaboração

O desenvolvimento de práticas que contribuam para o desenvolvimento de uma ética de colaboração entre estudantes, entre estudantes e docentes, e entre docentes – incluindo colaborações nacionais e internacionais em diferentes contextos institucionais – constitui outra componente essencial do meu trabalho, particularmente ao nível da pedagogia do 3º ciclo. Esta ética de colaboração, de que o trabalho desenvolvido no Programa de Doutoramento em Materialidades da Literatura é o principal testemunho, contém uma tripla crítica a práticas e formas discursivas dominantes: às práticas e discursos que enfatizam a competição individual, grupal e institucional como objetivo do ensino e da investigação; às práticas de investigação exclusivamente individuais no campo das humanidades; e às práticas verticais que não propiciam espaço à participação criativa de todos os intervenientes nos processos de ensino e investigação.

Ao longo da última década, desenvolvi e coordenei, colaborativamente, diversas iniciativas que contribuíram para uma ética de colaboração. Essas iniciativas manifestam-se não só na organização partilhada de colóquios e encontros científicos, mas sobretudo na integração de estudantes e docentes em projetos coletivos de investigação, na curadoria de diversas exposições dentro e fora da universidade, na produção de uma revista científica internacional, na organização e lecionação de cursos de verão, no intercâmbio com centros e investigadores em diferentes partes da Europa e da América, na comunicação e divulgação pública intramural e extramural das nossas atividades, na criação de um laboratório de humanidades e, em geral, no desenvolvimento do ensino e da investigação enquanto projeto coletivo de responsabilidade distribuída.

Embora não sejam, num sentido restrito, práticas pedagógicas vinculadas à sala de aula e a um currículo formal, todas aquelas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento de uma ética de colaboração e corresponsabilização que tornam possível que um conjunto de ações de ensino no contexto da investigação avançada se possa transformar num projeto coletivo, motivador e gratificante para o conjunto da comunidade envolvida.

5. Isto é, (pensando melhor)

Título da proposta: Cognição corporizada, assemblagens afetivas e outros metaconceitos para a semidefinição de uma prática letiva quase eficaz

Resumo: Graças aos avanços da ressonância magnética funcional e à possibilidade de monitorizar em tempo real os fluxos de oxigenação concetual, a nossa equipa conseguiu pela primeira vez isolar os circuitos cerebrais que participam nas transações entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Doravante, a identificação destes circuitos torna possível a semidefinição de uma prática letiva quase eficaz (cf.

figura 2). Neste artigo descrevemos a morfologia funcional dos fluxos conceituais oxigenados e as estratégias de aprendizagem que permitem o reforço semidefinido da sua quase eficácia.

Palavras-chave: *fluxo conceitual, fluido mucoso, semidefinição, ressonância metacognitiva.*

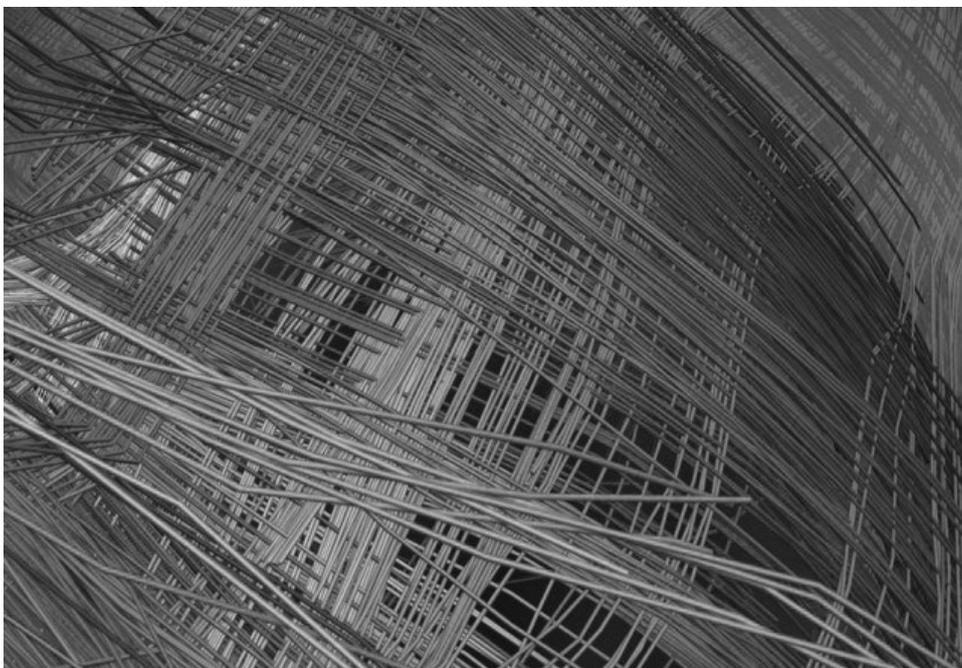


Figura 2. *Conectoma dos fluxos de oxigenação conceitual que identifica os circuitos cerebrais que participam nas transações entre memória de trabalho e memória de longo prazo, passo preliminar para a semidefinição de uma prática letiva quase eficaz.*

Hipótese 1: metacognição e o prazer de aprender

Isto é, ainda que o objetivo de qualquer aprendizagem seja, por definição, predominantemente operacional (isto é, adquirir conhecimentos e competências num domínio específico através da retroação entre ferramentas e ações, sejam elas conceituais ou materiais), as melhores práticas de ensino são as que conseguem decompor as suas assemblagens cognitivas (isto é, a rede de interações entre artefactos e práticas que nos produz e reproduz enquanto sujeitos para um domínio particular de ação no mundo) de forma a tornar inteligível para os aprendentes não apenas os seus objetos de conhecimento e de aprendizagem, mas também os processos através dos quais os seus conhecimentos e competências vão sendo construídos e validados. Esta prática construtivista e metacognitiva deve ainda ser capaz de retroalimentar o prazer consciente com o prazer inconsciente de aprender, isto é, as próprias ações de ser e de me tornar ser, de aprender e de me ver a aprender. A componente conceitual e abstrata de uma representação simbólica complexa surge assim ancorada numa dinâmica metacognitiva, afetiva e corporal de interesses e motivações próprias.

Hipótese 2: dinâmica afetiva e interacional

Isto é, dada a complexidade das invenções simbólicas e técnicas que constituem os nossos *corpora* de aprendizagens formais, muitos fatores intervêm na construção de situações de ensino: instalações, equipamentos e recursos de informação; estratégias de modularização da informação e de verificação da compreensão e apropriação dessa informação, isto é, aquilo a que chamamos metodologias de ensino e de avaliação (por enquanto ainda desenvolvidas por mediadores humanos). Todavia, nenhuma estratégia parece ser totalmente independente do investimento afetivo de aprendentes e ensinantes e da interacionalidade do processo.

Hipótese 3: quem sabe e quem fala?

Isto é, igualmente importante quando pensamos no que é ensinar, é a meta-interrogação acerca daquilo que conta como conhecimento e como aprendizagem. Se é certo que as formas e práticas de conhecimento em contexto escolar estão institucionalmente reguladas e sujeitas a um controlo disciplinar e a uma validação técnica – decorrentes da divisão do trabalho e da lógica de especialização que define as sociedades técnico-científicas e os seus dispositivos de codificação da semiótica social –, é também certo que todos os indivíduos são produtores e criadores de conhecimento por força das suas práticas e da sua experiência, isto é, da sua existência. O conhecimento tácito e explícito não-autorizado, isto é, não reconhecido ou não valorizado institucionalmente como conhecimento, é um elemento essencial dos processos comunicativos e contribui diretamente para a estruturação da situação comunicativa e das relações de poder de falar e agir que a configuram. Esse conhecimento não-autorizado não pode deixar de ser pensado como parte integrante do processo pedagógico, já que ele define o lugar subjetivo da aprendizagem, isto é, o lugar a partir do qual o mundo em que vivo me oferece a sua inteligibilidade. A possibilidade de ensinar radica na possibilidade de aprender e esta radica na subjetividade de um ser vivo no mundo.

Hipótese 4: dilema do auditório cativo

Isto é, ensinar é reificar objetos, conceitos, técnicas e práticas como sendo dignos de atenção mental e de disciplina corporal, seja porque deles depende uma competência técnica determinada – extrair uma bala alojada no abdómen, configurar uma rede de telecomunicações, formalizar a sintaxe de uma frase, representar a tridimensionalidade de uma molécula, prever o trajeto de uma tempestade, desenhar um edifício, abstrair a forma de um campo de discurso –, seja porque uma certa estrutura social e um campo de ação no mundo dependem dessa reificação. Por força da força ilocutória da ação autorizadora da instituição, um docente dispõe de um auditório cativo, isto é, submetido ao campo que os produz e

reproduz enquanto falante-ouvinte-escrevente e ouvintes-falantes-escreventes. Dado um dispositivo institucional, dados discursos e tecnologias, dado um sistema regulado e autorregulado, dados ensinantes e aprendentes, o lugar da fala determina o poder da fala, e um e outro, lugar e poder, instituem a catividade do auditório. *Para quem fala: como falar sem falar este lugar? Para quem escuta: como escutar sem escutar este lugar? Para quem escreve: como escrever sem escrever este lugar?* Não há como ser sujeito sem estar sujeito.

Hipótese 5: projetar coisas, fazer coisas

Isto é, aprender fazendo. Traduzir na microgestualidade de uma sequência de ações a microconcretualidade de um processo individual de pensamento no interior dos materiais (observando, analisando, transformando) e das ferramentas (concretuais e materiais). Pensar e escrever no interior da linguagem. Imaginar com os materiais. Com as suas propriedades físicas e expressivas. Criar através da sua resistência e das suas limitações. Artefactualizar a imaginação e o pensamento. Experimentar em iterações sucessivas a coisidade projetiva do fazer.

Hipótese 6: tudo funciona e nada funciona

Isto é, haveria ainda, permeando tudo, uma curiosidade curiosa que nada consegue embotar. Uma curiosidade furiosa que quase nada consegue aplacar. Isto é, haveria ainda, algures, alguém, ao fundo da sala, dentro de si, diante do mundo – discente ou docente – não inteiramente tolhido pela falsa impressão de uma rotina inevitável numa engrenagem oleada. Não inteiramente operacionalizado e curricularizado pela microgestão e pela metaorganização. Haveria ainda. Algures. Alguém. Ao fundo. Dentro. Diante. Um primeiro olhar. Uma atenção. A passagem do tempo.

6. Conclusão (com ecos)

Porquê? e para quê? seria necessário perguntar por fim. Porquê e para quê, *o quê?*, perguntar-te-ias. Eu? Sim, tu. Perguntar-te-ias (teias), embora adivinhasses a que se refeririam (ririam) estas perguntas conclusivas (oclusivas). Ou antes: embora pressentisses que se refeririam à razão disto tudo. Disto tudo? Sim, disto. E disto. E disto. Deste sistema de construir (ruir) um programa (grama) de sentido e de ação para o *homo sapiens* no mundo. Referes-te ao sistema (tema) de ensino (sino)? Também, mas não apenas. Então, *a quê (eh?)*? À grande cadeia (eia) do ser? À ordem económica (ómica) mundial? À violência implacável (ável) do poder? Às alterações climáticas (áticas) do Antropoceno? Sim, mas não é bem isso. Refiro-me ao intervalo (alo) entre ensinar (sinar) e aprender (prender). Que intervalo? O intervalo que quase nos salva. Que quase nos salva?

ANEXO 1

A. Testemunho de estudante

Enquanto aluna do Professor Manuel Portela, doravante MP, na disciplina “Introdução aos Novos Média” – Licenciatura em Estudos Artísticos – no ano lectivo 2013/2014 deixo um breve testemunho descritivo da experiência.

As aulas com o Professor MP foram desde o início entusiasmantes. Destaco a clareza na apresentação do programa, bem como a rigorosa planificação semestral disponibilizada aos alunos inscritos. Tal planificação, com a descrição detalhada do conteúdo de cada aula, referências para consulta e calendarização dos momentos de avaliação, serviu como documento orientador para uma regrada organização do estudo e trabalho individual para a disciplina.

A dedicação do Professor MP foi também evidente na cuidada apresentação de cada aula, de modo insigne tanto na exposição organizada, criativa e dinâmica dos temas e conteúdos programáticos, como dando espaço, promovendo e orientando a discussão crítica em turma. Há ainda que elogiar o modelo de avaliação utilizado pelo Professor MP, que se destacou de muitos outros, pelo incentivo a um estudo crítico e criativo por parte dos alunos, com numerosas propostas temáticas para exercícios de escrita individual e com a indicação de referências para aprofundamento de cada tema.

A aprendizagem nas aulas de “Introdução aos Novos Média” enquanto aluna do Professor MP foi muito mais abrangente do que aquela que fica nos arquivos dos conteúdos programáticos das unidades curriculares. Foi uma aprendizagem mais ampla, de vivência e não mera reprodução de factos ou ideias. Foi uma aprendizagem pela inspiradora motivação e curiosidade que o Professor MP trazia consigo para as aulas, pela assertividade com que denunciava e discutia os pontos fortes e os pontos fracos dos argumentos dos alunos, pela generosa reiteração, reformulação e explicação de conceitos ou noções teóricas mais densas. Por tudo isto estão ainda tão vívidas na memória as aulas com o Professor MP.

31 de Janeiro de 2019

Margarida Teixeira Neves

2013121805

B. Comentários de avaliação do docente a trabalhos de estudantes

1.

Uma revisão do texto teria permitido detetar algumas gralhas e reorganizar os parágrafos de modo mais consistente, pois estão muito atomizados entre si, mesmo quando abordam os mesmos temas. A reorganização que proponho acima melhora a coerência temática dos parágrafos, mas uma mais marcada definição de partes do texto melhoraria o argumento geral e a legibilidade do conjunto. O texto é

informativo mas torna-se excessivamente descritivo pela enumeração de muitos exemplos que usam a CGI. Faltou uma análise mais em profundidade da digitalização da imagem numa das obras em concreto. 31-12-2017

2.

Boa utilização das fontes consultadas. Faltou uma reflexão final sobre a natureza multimedial do cinema de McLaren e, em particular, uma reflexão sobre a sinestesia como dispositivo imersivo e reflexivo em simultâneo. Uma revisão do texto teria eliminado algumas redundâncias e repetições. 31-12-2017

3.

Para além da descrição da história do dispositivo e das fotografias do movimento animal feitas por Muybridge, o texto teria ganho mais profundidade com uma análise detalhada de uma sequência de imagens, refletindo sobre a relação entre o olho e a câmara e sobre a natureza das imagens mediais automáticas. 31-12-2017

4.

Excelente exemplo - bem descrito e bem analisado. Uma outra questão a abordar seria a dimensão ativista e política deste tipo de documentário: de que forma se aproxima e se afasta do modelo clássico? De que modo a interatividade contribui para um conhecimento maior da realidade de “Prison Valley” e do sistema prisional norte-americano? De que modo contribui para uma crítica informada das práticas de encarceramento? De que modo a sua natureza transmídia (distribuição em vários formatos - web, filme, exposição) reflete o contexto medial atual? 31-12-2017

5.

História concisa da dobragem, a nível técnico e cultural. A estruturação em parágrafos poderia ser menos atomizada (cf. sugestões acima), agrupando os tópicos relacionados num mesmo parágrafo. Uma breve reflexão sobre a relação entre as vozes originais e as vozes na dobragem (do ponto de vista da experiência audiovisual que um filme constitui) teria sido relevante. 31-12-2017

6.

Aplicação relevante das noções estudadas ao cinema documental (cinema direto) e às suas estratégias de captação da realidade. Uma análise de uma cena específica de algum dos três filmes referidos (documentário e documentários ficcionados) teria melhorado a argumentação. Faltou também uma conclusão que ligasse entre si os três exemplos - nomeadamente através de uma reflexão sobre como é produzido o efeito de realidade e de verdade em cada um deles, e sobre o papel da câmara como meio de registo automático. 31-12-2017

ANEXO 2

A. Lista das disciplinas lecionadas (anos letivos 2002-2003 a 2018-2019)

1. Unidades curriculares de 1º ciclo

- Arte e Multimédia [01344188] (Licenciatura em Estudos Artísticos, 2010-2015, 2016-2018)
- Cultura Inglesa I [01341312] (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, 2013-2014)
- Cultura Inglesa II (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, 2005-2007)
- História do Livro: Do Manuscrito ao Digital [01344289], em colaboração (Licenciatura em Ciência da Informação, 2008-2011)
- História e Cultura Inglesas Contemporâneas [01011434] (Licenciatura em Línguas Modernas, 2017-2019)
- Introdução aos Estudos Culturais (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, 2005-2006)
- Introdução aos Estudos Literários [01341478] (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, 2008-2012)
- Introdução aos Novos Média [01008018] (Licenciatura em Estudos Artísticos, 2008-2015)
- Literatura e Média na Era Digital (opção transversal, várias licenciaturas, 2006-2009)
- Literatura Inglesa I [01341773] (Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, 2011-2012)
- Metodologia do Trabalho Científico (Licenciatura em Estudos Artísticos, 2002-2006; Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, 2008-2009)

2. Unidades curriculares de 2º ciclo

- Estudos de Língua e Cultura [02025940], em colaboração (Mestrado em Estudos de Cultura, Literatura e Línguas Modernas – Ramo de Estudos Ingleses e Americanos, 2016-2017)
- Literatura Inglesa [02025988] (Mestrado em Estudos de Cultura, Literatura e Línguas Modernas – Ramo de Estudos Ingleses e Americanos, 2016-2017, 2018-2019)
- Poesia Cinética [5036069] (Mestrado em Poesia e Poética, 2009-2010)
- Produção, Organização e Gestão de Projetos [02007115] (Mestrado em Estudos Curatoriais, Colégio das Artes, 2012-2013)
- Seminário de Estudos Culturais II ('Edições e Arquivos Eletrónicos') (Mestrado em Estudos Anglo-Americanos, 2003-2004, 2005-2006)
- Seminário de Estudos Literários I ('Cultura Digital e Estudos Literários') (Mestrado em Estudos Anglo-Americanos, 2003-2004, 2005-2006)

3. Unidades curriculares de 3º ciclo

- Humanidades Digitais [03016901], em colaboração (Programa de Doutoramento em Ciência da Informação, 2018-2019)

Materialidades da Literatura II [03007382], em colaboração (Programa de Doutorado em Materialidades da Literatura, 2010-2015, 2016-2019)
Seminário de Orientação [03007483], em colaboração (Programa de Doutorado em Materialidades da Literatura, 2011-2015, 2016-2019)

B. Recursos digitais (2005-2019)

1. *DigLitWeb: Digital Literature Web*. 2005-2013.
<http://www.ci.uc.pt/diglit/>. Sítio web multidisciplinar usado como coleção anotada de recursos eletrónicos e bibliográficos para várias disciplinas de licenciatura, mestrado e doutoramento. Inclui ainda ensaios de estudantes e glossários de conceitos. Concebido em 2003, publicado em 2005, atualizado até 2013. Desenhado, codificado e administrado pelo docente.
2. *DigLitMedia: Literatura e Média na Era Digital*. 2006-2009.
<http://www.diglitmedia.blogspot.com/>. Blogue coletivo da disciplina de licenciatura do mesmo nome usado como extensão do trabalho da aula. Os textos publicados centram-se no comentário e análise de obras digitais (poesia cinética e hiperficção). Administrado pelo docente.
3. *Introdução aos Novos Média*. 2009-2015.
<https://digartmedia.wordpress.com/>. Blogue coletivo da disciplina de licenciatura do mesmo nome usado como extensão do trabalho da aula. Os textos publicados contêm reflexões sobre história e teoria dos média, e também comentários e análises de obras digitais e da cultura digital (particularmente no domínio das artes do espetáculo). [1470 artigos; 850,000 visualizações (atualmente entre 50 e 100 por dia)]. Administrado pelo docente.
4. *Arte e Multimédia*. 2011-presente.
<https://digartdigmedia.wordpress.com/> Blogue coletivo da disciplina de licenciatura do mesmo nome usado como extensão do trabalho da aula. Os textos publicados contêm reflexões sobre as retroações entre arte e tecnologia, analisando quer a história da arte multimédia, quer as práticas multimédia computacionais contemporâneas. [522 artigos; 110,000 visualizações (entre 30 e 50 por dia)]. Administrado pelo docente.
5. *DigLitWebLog: Seminário em Linha*. 2006-presente. Acesso restrito.
<https://diglitweblog.blogspot.pt/> Blogue coletivo dos seminários de pós-graduação e, desde 2011, do seminário “Materialidades da Literatura II”. Os textos publicados usam conceitos, textos e obras literárias e artísticas exploradas nas aulas como pontos de partida para reflexões críticas e especulativas. [248 artigos]. Administrado pelo docente.
6. *Materialidades da Literatura*. 2010-presente.
<https://matlit.wordpress.com/> Sítio web do Programa de Doutorado em Materialidades da Literatura, usado como espaço de informação e divulgação de todo o trabalho realizado no âmbito do Programa. [350 artigos; 150,000 visualizações (entre 20 e 40 por dia)]. Administrado pelo docente.

ANEXO 3

A. Enunciado de teste de História e Cultura Inglesas Contemporâneas

Contemporary English History and Culture (01011434)

Academic Year 2017-2018 (2nd semester)

Professor: Manuel Portela (TP2)

Periodic Assessment Test: May 15, 2018. Time: 2h00.

Please read the questions carefully and write clear answers. Quotations *should be discussed in detail and used for structuring the argument* of each answer. Answer **only four** out of the nine questions below (points for each question: 5).

Question 1

The Brexit referendum revealed a sharply divided U.K. when we consider factors such as nation (England, Wales, Scotland, Northern Ireland), urban/rural areas, large metropolitan areas/small towns, age groups or political parties. Gary Younge and Jonathan Freedland analyse Brexit in the articles quoted below. What are their main arguments for explaining the results of the 23 June 2016 referendum?

On the day after the referendum, many Britons woke up with the feeling – some for better, some for worse – that they were suddenly living in a different country. But it is not a different country: what brought us here has been brewing for a very long time.

Gary Younge, “Brexit: a disaster decades in the making”,
The Guardian, 30 June 2016.

In the UK, the big leave vote in so many traditionally Labour seats was also read as a cry of pain from industrial towns abandoned and left derelict, with few or bad jobs, stagnant wages and crumbling public services. They felt forgotten by the political establishment in London, and grabbed the first chance they had to make themselves heard.

Here too, though, economic anxiety is not the whole story. Identity, immigration, loss, nostalgia, a sense of reduced status, and alienation from the country taking shape around them – all these played their part as well.

Jonathan Freedland, “We’ll never stop Brexit or Trump until we address the anger fuelling both”, *The Guardian*, 10 November 2017.

Question 2

The Labour governments led by Clement Attlee (1945-1951) were responsible for major reforms, including nationalisations (Bank of England, fuel and power industries, inland transport, iron and steel industries, coal mining) and the establishment of the welfare state. What was the welfare state and how did it change the relation between government and society in post-World War II Britain?

The voters wanted an end to wartime austerity, and no return to prewar economic depression. They wanted change. Three years earlier, in the darkest days of the war, they had been offered a tantalising glimpse of how things could be in the bright dawn of victory. The economist William Beveridge had synthesised the bravest visions of all important government departments into a single breathtaking view of the future.

The 1942 *Beveridge Report* spelled out a system of social insurance, covering every citizen regardless of income. It offered nothing less than a cradle-to-grave welfare state.

Derek Brown, “1945-51: Labour and the creation of the welfare state”,
The Guardian, 14 March 2001.

Question 3

One of the defining moments of the 1950s was the Suez crisis. What was the Suez crisis and how significant were the 1956 events for the U.K., both nationally and internationally?

It may now seem astonishing to those who were not alive during the Suez crisis that Britain was prepared to take part in such an imperial adventure so recently. Even to those who clearly remember it – including this writer – it seems an anachronism; an atavistic throwback. [...]

And yet, though it took place well within living memory, Suez was also a link with a not-so-distant past in which imperialism was a matter of pride rather than a term of abuse. Indeed, it marked definitively the transition between those two things. [...]

The years immediately following Suez saw a slew of new countries on the world stage which had formerly been colonies and dependencies. There is little doubt that the end of the imperial era was greatly accelerated by the squalid little war in Egypt.

Derek Brown, “1956: Suez and the end of empire”,
The Guardian, 14 March 2001.

Question 4

In 1967 the Sexual Offences Act decriminalized male homosexuality in England and Wales (Scotland, 1981; Northern Ireland, 1982). Jon Savage refers to 1967 as the year “pop came out” and describes changes in attitudes to homosexuality (and to sexuality in general) in Britain by looking at the pop music industry in the late 1960s. How significant were these changes for the “sexual revolution” of the 1960s?

Although the Sexual Offences Act loosened the legal restrictions against gay men, people weren't dancing in the streets when it was passed. If anything, the act's reception was muted, dulled by the viciousness of the final debate and the highly partial nature of the freedoms granted. Some people thought it was about time, while some older gay men, born well before the second world war and steeped in the repressive atmosphere of the 1950s, resented the fact that the whole topic had been made public and the supposed glamour of illegality removed.

Jon Savage, “You say you want a sexual revolution: why 1967 is the year pop came out”, *The Guardian*, 8 June 2017.

Question 5

The first National Women's Liberation Conference took place in 1970. How was it representative of the 1970s and how significant was it for the feminist movement in Britain?

These were the early days of the second-wave feminist movement in Britain (the first wave was the suffrage campaign). It was a time, says Graessle, of enormous innocence, enthusiasm and creative power, when small groups of women were forming across the country, talking about their circumstances, and feeling the rush of recognition as they realised they weren't alone in their frustrations. [...]

That period, in which thousands of feminists experienced the first glimmers of consciousness, reached a turning point 40 years ago this weekend. This was the occasion of the first ever National Women's Liberation Conference, which took place at Ruskin College, Oxford, between 27 February and 1 March 1970. In the definitive history of the event – Michelene Wandor's collection of interviews, *Once a Feminist* – the historian, Sheila Rowbotham, says that this was the moment from which “a movement could be said to exist”. It was therefore one of the biggest landmarks in British women's history.

Kira Cochrane, “Forty years of women's liberation”,
The Guardian, 26 February 2010.

Question 6

In the 1970s, particularly after the effects of the 1973 oil crisis, the U.K. had to face a deep economic crisis which involved an IMF [International Monetary Fund] loan (1976) and a long series of public sector strikes in the winter of 1978-79 (“Winter of Discontent”). How did the successive Tory (Edward Heath, 1970-1974) and Labour governments (Harold Wilson, 1974-1976; James Callaghan, 1976-1978) address this economic and financial crisis?

The real story of the 1970s is one of the rise and attempted management of a condition of simultaneously rising inflation and unemployment – 'stagflation' – following the steep rise in oil prices associated with the Yon Kippur War. [...] As this suggests, incomes policies in Britain in the 1970s were crisis management techniques, which sought, in effect, to pass the costs of inflationary pressures –and, indeed, the responsibility for managing them – onto the unions. The longer they went on, the more punitive they were always likely to become; and the more punitive they became, the more fragile they became. The story of the 1970s is one of the exhaustion, first, of the Conservatives' and then of Labour's capacity to use such techniques to manage inflationary pressures.

Colin Hay, “The Winter of Discontent Thirty Years On”,
The Political Quarterly, 80.4 (2009): 549.

Question 7

The following personal story (published by *The Guardian*, on the occasion of the death of Margaret Thatcher) reflects back on the impact of Thatcherism on the mining communities of the North of England. What was Thatcherism and what was its legacy?

Sarah Cadge, 34, North East

I was two months old in May 1979. I grew up in the mining communities of the North East and witnessed first hand the devastation that her dogmatic and aggressive approach to politics and policy wreaked on the traditional industries and the people who supported and relied on them. I had extended family who were directly involved in the miners strike but what will never leave me is seeing fellow classmates at age five and six who lived without life's basics and essentials including food and shoes because that hideous woman picked a fight to get her own back for the strikes of the 1970's under Heath. There may have been ideology around her general approach, but the treatment of the mining communities in Britain was a personal vendetta that is truly unforgivable. Her politicisation of the police in that period led directly to the disgraceful attitudes and actions in the police and politics that we have finally seen laid bare in the Hillsbrough Independent Panel Report. The woman was a disgrace. I always ensure I vote, but I will never ever vote Tory. Where necessary will always vote tactically to avoid a Tory win.

Guardian Readers: "Margaret Thatcher and me: our readers on the impact of Thatcherism", *The Guardian*, 12 April 2013.

Question 8

The Falklands war (April-June 1982) was one of the defining moments of Margaret Thatcher's first government (1979-1983). Based on the quote below, discuss the short-term and long-term effects of the Falklands war.

Yet the impact on Thatcher personally was stunning. Previously, she had little public profile at home or abroad. The war had shown her a dominant presence. Her language, her decisiveness, her determination were its watchwords. Afterwards, she was a world celebrity and a changed leader.

Cabinet critics were wholly silenced. A suddenly confident Thatcher felt licensed to push forward with what came to be known as Thatcherism. Constantly citing "the Falklands spirit", she tackled the miners and industrial relations generally. She took on the IRA at great personal cost. She savaged the GLC. She embarked on privatisation, of which she had previously been a sceptic.

Simon Jenkins, "Falklands war 30 years on and how it turned Thatcher into a world celebrity", *The Guardian*, 1 April 2012.

Question 9

Current Brexit negotiations have revived memories about the border between Northern Ireland and the Republic of Ireland, particularly during the Troubles (1968-1998). Discuss the quote below, briefly contextualizing its references in the history of Northern Ireland.

"Because of the conflict, the border was necessary, but maiming," says Fintan O'Toole, author and political columnist for the *Irish Times*. "It had the effect of enclosing both parts of the island. In the south, you had this enormous collective psychological withdrawal from the north because of the violence, but also because of the sheer presence of the border. If you approached it from the south, you were acutely aware that you were entering dangerous terrain. There was a sense of

scrutiny and surveillance that created a definite anxiety the closer you got to it. Since the Troubles ended, that mental border has diminished dramatically, to the point where people are no longer, as it were, bordered by the border.”

Sean O'Hagan, “Will Brexit reopen old wounds with a new hard border in Northern Ireland?” *The Observer*, 23 April 2017.

B. Enunciado sobre a produção escrita no blogue de Arte & Multimédia

ARTE & MULTIMÉDIA

Ano Letivo 2018-2019 (1º semestre)

Docente: Manuel Portela

Textos para o Blogue “Arte e Multimédia”

<https://digartdigmedia.wordpress.com/>

- 1º) Cada participante deve publicar **4 pequenos textos** durante o semestre [um para cada tema do programa], até à data-limite definida na planificação.
- 2º) Sugere-se como extensão aproximada para cada entrada **entre 250 e 300 palavras**; sugere-se também o uso de exemplos ilustrativos para cada texto (imagens e vídeos).
- 3º) As entradas publicadas deverão ser uma extensão do trabalho da aula: a) tentando responder a uma questão específica levantada; b) refletindo sobre uma das obras observadas ou sobre algum dos textos da bibliografia; c) escolhendo e analisando obras ou textos não referidos que possam relacionar-se com a problemática em estudo.
- 4º) As entradas publicadas podem ser classificadas numa ou em várias das seguintes categorias (pré-definidas no nosso blogue): ‘arte e multimédia’; ‘arte e tecnologia’; ‘arqueologia da arte multimédia’; ‘teoria das artes’; ‘teoria dos média’; ‘máquina do corpo’; ‘tecnologias de inscrição’; e ‘arte digital’. Podem ainda ser adicionadas ‘etiquetas’ (‘tags’) com palavras-chave.
- 5º) Calendário de publicação: Texto 1 até **16 de outubro**; Texto 2 até **30 de outubro**; Texto 3 até **20 de novembro**; Texto 4 até **11 de dezembro**.

Recomendação. Recomenda-se que os textos sejam *cuidadosamente revistos antes da publicação*, de preferência por outro/a leitor/a que não o/a autor/a, com dois objetivos principais: (a) verificar a coerência da estrutura e a clareza da argumentação, e (b) corrigir eventuais erros gramaticais, de pontuação e de ortografia. NB: no que se refere à ortografia, deve usar-se ortografia do novo acordo ortográfico.

NB: Para alunos/as em regime de avaliação periódica, a produção para o blogue representa 25% da classificação final da disciplina.

CrITÉRIOS de avaliação: (1) frequência de publicação; (2) relevância; (3) capacidade de ligação ao programa; (4) originalidade; (5) qualidade da escrita.

MP_25 de setembro de 2018

ANEXO 4

A. Orientação de Dissertações e Projetos de Mestrado (2006-2018)

1. Tiago André Duarte Martins Cossão Jerónimo. *All this plus everything else. Preliminares para um Estudo da Edição Digital*. Dissertação de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 12-2008.
2. Miguel Filipe de Sousa Santos. *A Remediação do Si: Corpo e Mente na Era da Informação*. Dissertação de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 12-2008.
3. Cláudia Raquel Marques Martins de Lima. *?-Actividade: Interactividade, Reactividade e Retroactividade na Arte e no Design Digitais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. 06-2009.
URI: <http://hdl.handle.net/10284/1071>
4. Daniela Côrtes Maduro. *Uma Criatura Feita de Bits: Ilusão e Materialidade na Hiperficção Patchwork Girl de Shelley Jackson*. Dissertação de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 01-2010. URI: <http://hdl.handle.net/10316/13363>
5. Samuel Filipe de Magalhães Teixeira. *O Livro de Artista como Metalivro*. Orientador: Manuel Portela. Coorientadora: Cristina Carrington. Dissertação de Mestrado em Estudos Editoriais. Aveiro: Universidade de Aveiro 12-2011.
URI: <http://hdl.handle.net/10773/7566>
6. Telma Rute da Luz Martinho. *1.º Festival Internacional de Spoken Word e de Artes Performativas*. Orientadora: Marta Teixeira Anacleto. Coorientador: Manuel Portela. Projeto de Mestrado em Estudos Artísticos (Estudos Teatrais e Performativos). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 16-02-2012.
7. Maíra Borges Wiese. *A Poesia Digital de André Vallias*. Orientador: Manuel Portela. Coorientadora: Marta Teixeira Anacleto. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários e Culturais (Literatura Comparada). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 11-2012.
8. André Filipe Braz dos Santos. *Arquivo Digital do Livro do Desassossego: Pesquisas e Recomendações*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática e de Computadores. Orientador: António Rito Silva. Coorientador: Manuel Portela. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa. 10-2016. URL: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/cursos/meic-a/dissertacao/846778572211152>
9. Francisco Ricardo Cipriano Silveira. *Hiper-Real(ismo) Milenar: O Cinema Ciborgue à beira do Ano 2000*. Dissertação de Mestrado em Estudos Artísticos (Estudos Fílmicos). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 12-10-2017.
10. Ana Marília Gonçalves Ferreira. *In Form: Bibliographic and Narrative Experimentation in B. S. Johnson's Novels*. Tese de Mestrado em Estudos de Cultura, Literatura e Línguas Modernas, Ramo de Estudos Ingleses e Americanos. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 29-10-2018.

11. Miguel Ângelo dos Santos Cruz. *Reusable Framework for Digital Humanities: A Case Study with the LdoD Archive*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática e de Computadores. Orientador: António Rito Silva. Coorientador: Manuel Portela. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa. 31-10-2018.
12. Gonçalo Medeiros Serapicos Montalvão Marques. *Virtual Editions in the LdoD Archive using Crowdsourcing and Gamification*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática e de Computadores. Orientador: António Rito Silva. Coorientador: Manuel Portela. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa. 02-11-2018.
13. Duarte Nunes Félix de Oliveira. *Automatic Collection of Citations in the LdoD Archive*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática e de Computadores. Orientador: António Rito Silva. Coorientador: Manuel Portela. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa. 07-11-2018.

B. Orientação de Teses de Doutoramento (2006-2018)

1. Isabel Maria Graça Lourenço. *The William Blake Archive: Da Gravura Iluminada à Edição Electrónica*. Tese de Doutoramento em Literatura Inglesa. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 4-11-2009.
URI: <http://hdl.handle.net/10316/12069>
2. Daniela Côrtes Maduro. *Imersão e Interatividade na Ficção Digital*. Tese de Doutoramento em Materialidades da Literatura. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 07-01-2015. URI: <http://hdl.handle.net/10316/27022>
3. Ana Margarida dos Santos Pires Quintais. *A Escrita Dobra a Imagem: Daniel Blaufuks e a Construção da Pós-Memória*. Orientador: António Sousa Ribeiro. Coorientador: Manuel Portela. Tese de Doutoramento em Linguagens e Heterodoxias: Poética, História e Práticas Sociais (Ramo de Estudos Anglo-Americanos). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 07-2015.
URI: <http://hdl.handle.net/10316/28354>
4. Ana Sofia Lopes Figueiredo. *Interatividade em Narrativas Animadas Autobiográficas*. Tese de Doutoramento em Arte Contemporânea. Coimbra: Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. 6-10-2015.
URI: <http://hdl.handle.net/10316/26654>
5. Sandra Isabel das Candeias Guerreiro Dias. *O Corpo como Texto: Poesia, Performance e Experimentalismo nos Anos 80 em Portugal*. Tese de Doutoramento em Linguagens e Heterodoxias: Poética, História e Práticas Sociais (Ramo de História Contemporânea). Orientador: Rui Bebiano. Coorientador: Manuel Portela. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 5-02-2016.
URI: <http://hdl.handle.net/10316/29608>
6. José António Geraldo Marques da Silva. *Registos Sonoros de Interpretação Poética: Análise dos Modos de Dizer Poesia em Portugal, a partir das Gravações em Disco*. Tese de Doutoramento em Materialidades da Literatura. Orientador: Osvaldo Manuel

- Silvestre. Coorientador: Manuel Portela. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 4-03-2016. URI: <http://hdl.handle.net/10316/29348>
7. Catarina Antonieta Martins Carneiro de Sousa. *Virtual Corporeality and Shared Creativity: Embodying Avatars in the Metaverse*. Tese de Doutoramento em Arte Contemporânea. Orientador: Manuel Portela. Coorientadora: Elif Ayiter. Coimbra: Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. 27-03-2017. URI: <http://hdl.handle.net/10316/32182>
 8. Elissavet Pournara. *Experimental Poetics and Materialities in the Works of Susan Howe, Stephanie Strickland, and Caitlin Fisher*. PhD thesis in American Literature. Orientadora: Tatiani Rapatzikou. Coorientadores: Manuel Portela e Amaranth Borsuk. Department of American Literature and Culture, School of English, Faculty of Philosophy: Aristotle University of Thessaloniki. 9-07-2018. URI: <http://ikee.lib.auth.gr/record/299027>
 9. Sandra Sofia de Fonseca Bettencourt Pinto. *Processos de Retroação Digital na Página Impressa: Intensificação e Transformação da Experiência do Livro*. Tese de Doutoramento em Materialidades da Literatura. Orientador: Manuel Portela. Coorientador: Osvaldo Manuel Silvestre. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 12-07-2018.
 10. Ana Maria Ângelo Marques da Silva. *Literatura e Cibernética: Para uma Poética dos Processos Generativos Automáticos*. Tese de Doutoramento em Materialidades da Literatura. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 20-09-2018. URI: <http://hdl.handle.net/10316/81113>
 11. Diogo Alexandre da Silva Marques. *Reading Digits: Haptic Reading Processes in the Experience of Digital Literary Works*. Tese de Doutoramento em Materialidades da Literatura. Orientador: Manuel Portela. Coorientador: Paulo da Silva Pereira. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 26-09-2018. URI: <http://hdl.handle.net/10316/81171>