



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Sueli Pires Freire de Brito

**O LUGAR DA CULTURA VISUAL NAS PRÁTICAS
ARTÍSTICAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM
PORTUGAL**

**Mestrado em Educação Artística
Área de Especialização de Educação Artística**

**Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Moura**

Março de 2011

Ao Brito, à Laís
e aos meus pais, Luís e Teresa

RESUMO

Esta investigação centra-se na análise de actividades e estratégias relacionadas com leitura de imagens na área de Expressão Plástica, numa Escola Básica de 1.º Ciclo. Para tal optou-se pela abordagem qualitativa, nomeadamente o método de estudo de caso, onde colaborou uma professora generalista e dezasseis alunos do 1.º e 2.º ano, com idades entre 6/8 anos. A revisão de literatura de algumas teorias nacionais e internacionais relacionadas com o conceito de Cultura Visual, concepções de educação artística e formação de professores, permitiu o aprofundamento de conhecimentos que serviram de fundamentação teórica ao presente estudo. A observação *in loco*, assim como a análise de trabalhos das crianças, comentários da professora, reflexões da investigadora, fotografias dos espaços e actividades, serviram de base à recolha de dados deste estudo. Como resultados mais pertinentes salienta-se: a constatação da pouca valorização de uma educação para a cultura visual; a incapacidade das crianças e da professora de lerem as imagens que os rodeiam no seu quotidiano; o comprometimento de uma aprendizagem adequada, causada pela ausência de estratégias de alfabetização visual; o desconhecimento de estratégias e recursos adequados ao uso da imagem; necessidade de uma formação contínua de professores generalistas com a colaboração de professores especialistas no 1.º Ciclo do Ensino Básico como solução viável e prevista na lei; a constatação da interacção salutar entre alunos e professora; o entusiasmo com que os alunos realizam as suas actividades artísticas; o facto dos professores generalistas 'verem' a Expressão Plástica como uma excelente ferramenta para reforçar a aprendizagem noutras áreas de conhecimento, ou como forma de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Outros estudos poderão ser realizados a partir destes dados preciosos, que merecem a maior atenção, sobretudo por parte de todos aqueles que têm responsabilidades na educação das crianças.

Palavras-chave: Educação Artística; Formação de Professores; Cultura Visual.

ABSTRACT

This investigation is based on the analysis of activities and strategies related with the reading of images in Art Expression, in a Primary School. For that we had a qualitative approach, especially on the case study, where a teacher and a group of sixteen pupils of Year 1 and 2, with the ages of 6 and 8. The revision of literature in certain national and international theories related with the concept of the Visual Culture, artistic education concepts and teachers training, made possible the deepening of knowledge that were the basis to the theory of this study. The *in loco* observations, as well as the analysis of the pupils' work, the teacher's comments, the reflections of the investigator, pictures of the places and activities, were the basis to the data of this study. The most pertinent results were: the observation of the very low importance of an education to the visual culture; the incapacity of the teacher and the children to read images related with their daily routine; the commitment of a proper education, caused by the absence of strategies and resources connected with the use of images; the need of a continued Primary teachers' training, with the collaboration of specialized teachers for the first cycle of the Basic Education as a viable solution and provided for by law; the situation of an healthy trade of the teacher and the pupils; the enthusiasm of the pupils, when doing their artistic tasks; the fact that Primary teachers "see" Plastic Expression as an excellent tool to reinforce the pupils' skills in different areas of knowledge; or the way to promote the pupil's social and personal development. More studies can be promoted from these precious data, which deserve further attention, mainly by those who have responsibilities in children's education.

Key-words: Artistic Education; Teachers' Formation; Visual Culture.

DECLARAÇÕES DE AUTOR

É autorizada a reprodução parcial desta tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado a que tal se comprometa.

Sueli Brito

Março de 2011

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e à minha filha pelo incentivo, apoio incondicional, compreensão e paciência.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio prestado em momentos críticos.

Às minhas irmãs pela compreensão da minha parca participação familiar.

À Doutora Anabela Moura, minha orientadora, pela disponibilidade, colaboração, apoio e encorajamento constantes para a realização deste estudo.

À professora participante pela receptividade, disponibilidade e colaboração prestada.

Às crianças da turma A da Escola EB1 de Venade, porque sem elas o estudo não seria possível, e aos encarregados de educação pela permissão da participação das mesmas.

Às minhas colegas e amigas Manuelina e Graciete, porque sem o companheirismo delas este caminho teria sido mais difícil de percorrer.

À Direcção do Agrupamento Entre Coura e Minho pela permissão deferida, que possibilitou a implementação do estudo.

Àqueles que aqui não foram mencionados, mas que de alguma forma colaboraram para a concretização desta tese.

A todos o meu mais profundo e sincero agradecimento por tornar possível a realização deste mestrado.

LISTA DE CONTEÚDOS

| | |
|-----------------------------|------|
| • Resumo | v |
| • Abstract..... | vii |
| • Declarações de Autor..... | ix |
| • Agradecimentos | xi |
| • Lista de Conteúdos | xiii |
| • Lista de Figuras..... | xv |
| • Lista de Tabelas | xvii |
| • Lista de Anexos..... | xvii |

CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

| | |
|---------------------------------------|---|
| 1. 0 Contexto da Investigação | 1 |
| 1. 1 Declaração do Problema..... | 4 |
| 1. 2 Finalidades da Investigação..... | 4 |
| 1. 3 Questões da Investigação..... | 5 |
| 1. 4 Conceitos Chave..... | 5 |
| 1. 5 Sumário | 5 |

CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA

| | |
|---|----|
| 2.0 Introdução e Finalidades | 7 |
| 2.1 Definição de Conceitos Chave | 7 |
| 2.1.1 Educação Artística..... | 7 |
| 2.1.2 Formação de Professores | 11 |
| 2.1.3 Cultura Visual..... | 17 |
| 2.2 A Imagem na Cultura Visual..... | 21 |
| 2.3 Imagem e Cultura Visual na Educação | 24 |
| 2.4 O lugar da Educação Artística na Educação Escolar | 33 |
| 2.5 Sumário | 39 |

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

| | | |
|-------|---|----|
| 3.0 | Introdução e Finalidades | 41 |
| 3.1 | Seleção da Metodologia de Investigação | 41 |
| 3.1.1 | Método de Estudo de Caso – Suas Características | 43 |
| 3.1.2 | Vantagens e Desvantagens do Método | 44 |
| 3.2 | Desenho da Investigação..... | 46 |
| 3.2.1 | Plano de Acção | 46 |
| 3.2.2 | Contexto da Investigação | 47 |
| 3.2.3 | Escola Participante | 49 |
| 3.2.4 | Alunos Participantes | 53 |
| 3.2.5 | Professoras Participantes | 54 |
| 3.2.6 | Papel da Investigadora | 55 |
| 3.3 | Métodos de Recolha de Dados | 55 |
| 3.3.1 | Observação..... | 56 |
| 3.3.2 | Entrevistas..... | 57 |
| 3.3.3 | Documentos | 59 |
| 3.3.4 | Diário da Docente Participante | 60 |
| 3.3.5 | Registos Fotográficos/Vídeo Gravação | 60 |
| 3.4 | Análise de Dados | 61 |
| 3.5 | Considerações Éticas | 62 |
| 3.6 | Sumário | 63 |

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.0 | Introdução e Finalidades | 65 |
| 4.1 | Método e Técnicas de Recolha de Dados | 65 |
| 4.2 | Negociação das Aulas Observadas..... | 66 |
| 4.3 | Descrição do Estudo de Caso | 68 |
| 4.3.1 | Investigadora, Professora e Alunos Participantes | 68 |
| 4.3.2 | Actividades Observadas..... | 69 |
| 4.4 | Análise e Interpretação dos Dados..... | 101 |
| 4.4.1 | Promoção da Cultura Visual no 1.º Ciclo | 101 |
| 4.4.2 | Valorização da Imagem nas Aulas de Arte do 1.º Ciclo | 112 |
| 4.4.3 | Estratégias e Recursos Utilizados no Uso da Imagem | 116 |
| 4.5 | Sumário | 122 |

xiv

CAPÍTULO V - RESULTADOS, CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

| | |
|--|------------|
| 5.0 Apresentação dos Resultados..... | 123 |
| 5.1 Conclusões | 126 |
| 5.1.1 Formação de Professores para a Educação em Arte e Cultura Visual .. | 126 |
| 5.1.2 Implicações para Futuras Investigações..... | 129 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 131 |
| LEGISLAÇÃO | 139 |
| LISTA DE FIGURAS | |
| Figura 1 – Mapas do Concelho de Caminha | 47 |
| Figura 2 – Exemplos do património de Venade | 48 |
| Figura 3 – Edifício da Escola EB1 de Venade..... | 49 |
| Figura 4 – Sala de aula frente/fundo | 50 |
| Figura 5 – Sala de aula fundo/frente | 51 |
| Figura 6 – Plátano do recreio..... | 72 |
| Figura 7 – Plátano observado pelos alunos | 74 |
| Figura 8 – Primeiro desenho de observação de GO | 74 |
| Figura 9 – Aula de desenho de observação..... | 75 |
| Figura 10 – Crianças sentadas no pátio a desenhar o plátano..... | 76 |
| Figura 11 – A professora dando apoio aos alunos | 77 |
| Figura 12 – Crianças desenhando e colorindo no pátio do recreio..... | 77 |
| Figura 13 – Desenho de observação de SR | 78 |
| Figura 14 – Desenho de observação de DT..... | 78 |
| Figura 15 – Desenho de observação de IP | 78 |
| Figura 16 – Pormenor do desenho de observação de DR | 78 |
| Figura 17 – Pintura dos desenhos de observação dos alunos JA e FN | 79 |
| Figura 18 – Exposição de todos os desenhos de observação na sala de aula... 79 | |
| Figura 19 – Leitura do texto escrito no quadro branco | 80 |
| Figura 20 – Diospireiro..... | 81 |
| Figura 21 – Dióspiro e romã | 81 |

| | |
|--|-----|
| Figura 22 – A professora explorando com os alunos a ficha de trabalho para colorir | 82 |
| Figura 23 – A professora explicando no quadro branco a técnica que os alunos deveriam aplicar para colorir com os lápis de cor | 85 |
| Figura 24 – Alunos recolhendo texturas através da técnica da fricção (texturas rugosas)..... | 86 |
| Figura 25 – Alunos recolhendo texturas através da técnica da fricção (texturas rugosas)..... | 86 |
| Figura 26 – Pintura da ficha para colorir (texturas lisas) | 86 |
| Figura 27 – Pintura da ficha para colorir (texturas lisas) | 86 |
| Figura 28 – MR pintando um fruto às riscas..... | 87 |
| Figura 29 – Painel montado num <i>placard</i> da sala de aula com os recortes das fichas coloridas | 88 |
| Figura 30 – Apresentação em <i>PowerPoint</i> do projecto <i>Green Corck Venade</i> | 89 |
| Figura 31 – Visualização do filme no <i>YouTube</i> sobre o programa de recolha de rolhas de cortiça usadas | 90 |
| Figura 32 – A professora escrevendo no quadro as frases que os grupos de trabalho vão sugerindo | 92 |
| Figura 33 – Explicação da estrutura do rótulo do “Rolhinhos” através do <i>PowerPoint</i> | 94 |
| Figura 34 – Estrutura do rótulo projectada na tela | 94 |
| Figura 35 – Alunos partilhando opiniões | 95 |
| Figura 36 – Pormenor do desenho de GM..... | 96 |
| Figura 37 – A professora falando com os alunos sobre o Planeta Terra | 97 |
| Figura 38 – Logótipo <i>Green Corck</i> | 98 |
| Figura 39 – Logótipo desenhado no quadro branco..... | 98 |
| Figura 40 – DC copiando logótipo desenhado no quadro branco..... | 98 |
| Figura 41 – A professora prestando apoio a uma aluna..... | 99 |
| Figura 42 – Desenho do rótulo da aluna TL..... | 100 |
| Figura 43 – Elaboração do desenho do rótulo pelo aluno JF | 100 |
| Figura 44 – “Rolhinhos” | 100 |
| Figura 45 – Cena inicial do espectáculo <i>A Vida do Mundo Depende de Ti</i> | 105 |
| Figura 46 – Cena da destruição da Terra através da fúria da natureza no espectáculo <i>A Vida do Mundo Depende de Ti</i> | 106 |
| Figura 47 – <i>Ballet Triádico</i> (1922), Oskar Schlemmer (Bauhaus) | 107 |

| | |
|---|-----|
| Figura 48 – Encenação de Robert Wilson (década de 1980) | 108 |
| Figura 49 – Figurino de Robert Wilson (década de 1980) | 108 |
| Figura 50 – <i>Ballet Mécanique</i> (1924), Léger | 109 |
| Figura 51 – Figurino de uma personagem do <i>Ballet Triádico</i> (1922), Oskar Schlemmer | 110 |
| Figura 52 – Figurino (Tornado) inspirado num figurino de Oskar Schlemmer .. | 110 |
| Figura 53 – <i>Seara de trigo com ciprestes</i> (1889), Vicent van Gogh | 119 |
| Figura 54 – <i>Cesta de laranjas</i> (1912), Henri Matisse | 120 |
| Figura 55 – Serigrafias de Andy Warhol (década de 1960) | 121 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Vantagens e desvantagens do método de estudo de caso | 45 |
| Tabela 2 – Plano de Acção | 46 |
| Tabela 3 – Alunos por turmas | 51 |
| Tabela 4 – Funções do pessoal não docente | 51 |
| Tabela 5 – Formação académica e situação profissional do pessoal docente ... | 52 |
| Tabela 6 – Divisão de alunos por anos de escolaridade e sexo | 53 |
| Tabela 7 – Distribuição dos alunos da Turma A por freguesias | 53 |
| Tabela 8 – Identificação dos alunos da Turma A | 68 |
| Tabela 9 – Programação das aulas | 69 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo I – Ficha de Observação | 143 |
| Anexo II – Pedido de Autorização para a Implementação da Investigação | 147 |
| Anexo III – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação | 149 |
| Anexo IV – Guião para a Entrevista com a Professora Participante | 151 |
| Anexo V – <i>Muito Devagarinho</i> - Texto de António Mota | 153 |
| Anexo VI – <i>É tempo de colher frutos!</i> Poema retirado do manual do 2.º ano de Estudo do Meio | 155 |
| Anexo VII – Ficha de Trabalho sobre os Frutos Outonais (Natureza Morta) ... | 157 |
| Anexo VIII – Slides do Projecto “ <i>Green Cork – Venade</i> ” | 159 |

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.0 Contexto da Investigação

Este estudo, intitulado *O Lugar da Cultura Visual nas Práticas Artísticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*, está relacionado com as práticas na área curricular de Expressão Plástica do Ensino Básico em Portugal, relativas à abordagem da leitura de imagens e à exploração da Cultura Visual nesse grau de ensino.

Ultimamente tem-se vindo a intensificar o interesse de investigadores pela importância da imagem na sociedade actual, e o desenvolvimento de estudos acerca da necessidade de uma alfabetização visual, nomeadamente na leitura de imagens e na compreensão crítica da Cultura Visual, realçando a importância da atenção às questões sociais e culturais relacionadas com a Educação Artística (Sardelich, 2006, p.451). É preciso saber explorar o conceito de Cultura Visual através de novas estratégias de leitura de imagens, incentivando a aprendizagem da sua descodificação desde tenra idade e a preparação de profissionais da educação para o ensino-aprendizagem nos diversos níveis de ensino.

A Cultura Visual surge como um reflexo das mudanças mundiais das últimas décadas, coloca questões urgentes relacionadas com a identidade, cultura, religião e tantas outras. Presenciamos uma maior mobilidade de pessoas que se sentem forçadas a fugir à guerra, à fome, às doenças, ao xenofobismo, à pobreza e à exploração sistemática. Os movimentos migratórios favorecem a interacção cultural, a emergência de contextos multiculturais, que se tornaram verdadeiros caldos de culturas, provocando uma permanente revolução do conhecimento, concretamente nas artes e nas ciências humanas e sociais. Nesta medida, os professores confrontam-se com este enorme desafio da multiculturalidade nas suas salas de aulas, tendo que testar sistematicamente os seus conhecimentos, os seus pressupostos e crenças, para se sentirem aptos a enfrentar desafios com que quotidianamente se confrontam e que podem pôr em causa a eficácia das suas práticas.

Kiefer (1995, p.10) afirma que é fundamental reflectir sobre o papel dos *media*, o poder da imagem e da ideologia e a promoção da literacia visual, impondo-se a necessidade de saber lidar com este discurso visual. A este respeito, Barbosa (s.d.) refere:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (s.p.).

Segundo o professor espanhol Fernando Hernández (2006), a arte pode ser um intermediário para entender e defrontar numerosos problemas contemporâneos, podendo a Cultura Visual proporcionar o entendimento das transmutações do mundo e do próprio Homem. Diversos autores (Eisner, 1998; Barbosa, 1989; Ferraro, 1999; Moura, 2001; Hernández, 2006) lamentam a falta de formação apropriada dos professores para leccionarem as diferentes formas de Educação Artística no 1.º e 2.º Ciclos e alertam para a necessidade de promover um melhor ensino, bem como o aperfeiçoamento da formação dos professores que lidam com a Educação Artística, dotando-os com capacidades indispensáveis a um adequado desempenho no ensino-aprendizagem da Cultura Visual e impulsionando nos alunos uma maior capacidade em termos de leitura das imagens. Para isso, Hernández (2006) propõe a descodificação de produtos culturais mediáticos, tecendo a crítica de que provavelmente seja inconveniente aprender na escola tal conhecimento, quando o que se persegue é a resposta indefesa dos indivíduos diante da enxurrada mediática a que estão sujeitos. Moura (2007, p.200) acrescenta mais quando afirma:

(...) a forma como os alunos adquirem a sua visão do mundo e do lugar da arte no mundo está muito dependente do tipo de abordagens curriculares que os professores fazem e do tipo de conteúdos que seleccionam.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) ressalta a importância da Educação Artística no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno bem como influencia o modo como se aprende, comunica e interpreta os significados do quotidiano. Refere, também, que o professor titular de turma (1.º Ciclo), pode ser coadjuvado por professores especialistas. Embora sejam palavras sensatas, na prática quase não são aplicadas. A desvalorização da Educação Artística face a outras disciplinas continua a ser evidente, e muito dificilmente os professores do 1.º Ciclo recebem ajuda de especialistas. A educação para a compreensão da Cultura

Visual nem sequer consta, de forma explícita, no referido documento, denotando desfasamento relativamente às necessidades de aprendizagens contemporâneas. Pode-se assumir no caso português a alusão de Hernández (2006) ao facto do currículo estar desfasado das teorias recentes, necessitando de reformulação. O mesmo não acontece no Currículo Britânico (DfEE, 1999), país com larga tradição ao nível da Educação Artística onde se pode ler:

O ensino deve assegurar que o investigar e o fazer incluem a exploração, o desenvolvimento de ideias, a avaliação e o desenvolvimento do trabalho artístico. Conhecimento e compreensão devem alicerçar este processo.

Estes aspectos da arte e *design* são desenvolvidos através do trabalho individual e colaborativo em duas e três dimensões e em escalas diferentes, utilizando uma gama de materiais e processos, e investigando o trabalho de artistas, artesãos e *designers* tal como definido num estudo (p.6, tradução minha).

Teaching should ensure that investigating and making includes exploring and developing ideas and evaluating and developing work. Knowledge and understanding should inform this process.

These aspects of art and design are developed through individual and collaborative work in two and three dimensions and on different scales, using a range of materials and processes, and through investigating the work of artists, craftspeople and designers as set out in **Breadth of study** (p.6).

O *Roteiro para a Educação Artística* (Unesco, 2006) aponta para a necessidade de se rever os programas curriculares e as formações de professores de educação artística e de artistas, com o intento de encorajar e implementar parcerias entre agentes da educação e da cultura, dotando-os de conhecimentos e experiências que facilitem a aprendizagem e tirando o máximo de benefício dos frutos dessa cooperação inter-profissional.

Tendo em conta a importância do verdadeiro conhecimento do mundo em que vivemos, da necessidade de haver uma alfabetização visual, de incrementar a leitura da imagem, que prepara os alunos para uma vida mais sábia (não só em termos culturais, como para a vida prática), que a Educação Artística auxilia no desenvolvimento de outras áreas da educação, como, por exemplo, para a cidadania (Correia, 2009; Moura, 2009) e desenvolvendo nos alunos competências relevantes para a sua vida futura, torna-se pertinente conhecer a forma como os professores generalistas promovem as aprendizagens através da Educação Artística, nomeadamente, no que se refere à leitura de imagens e à Cultura Visual. Diante dos

factos, é necessário conhecer teorias e práticas nacionais e internacionais sobre Cultura Visual, de modo a averiguar, no campo, quais as falhas na formação dos professores, para posteriormente melhorarem as suas práticas, como é o caso da própria investigadora.

1.1 Declaração do Problema

Ao longo do meu percurso profissional, tenho verificado que boa parte dos professores apresenta défices na forma como abordam os conteúdos dos programas curriculares nas disciplinas relacionadas com a Educação Artística, principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Verifica-se que os alunos manifestam graves lacunas nos pré-requisitos na disciplina de EVT, quando chegam ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, e também dificuldades relativamente à leitura de imagens. São vários os factores que estão no âmago deste problema, tais como:

- (i) a desvalorização da arte e das disciplinas relacionadas com a Educação Artística em oposição às disciplinas como a Matemática e Língua Portuguesa, que ocupam o topo da hierarquia (Hernández, 2006; Oliveira, 2007; Eça, 2009);
- (ii) a falta de uma visão real da amplitude do desenvolvimento de competências promovidas pela Educação Artística (Barbosa, 1989; Eça, 2009);
- (iii) o preconceito elitista das artes (Efland, 1999; Hernández, 2006; Eça, 2009);
- (iv) a deficiente formação de professores para leccionarem a área artística (Moura, 2003; Eça, 2009; Hernández 2006), principalmente no que se refere à alfabetização visual e consequente desenvolvimento das necessárias competências perceptuais (Arnheim, 1994), analíticas e críticas (Taylor, 1986) e histórico-culturais (Allison, 1982) que permitam a abordagem à Cultura Visual.

1.2 Finalidades da Investigação

- (i) Investigar as necessidades de formação de professores generalistas (do 1.º Ciclo do Ensino Básico) em Portugal;
- (ii) Rever teorias e práticas relacionadas com a Educação da Cultura Visual.

- (iii) Reflectir sobre práticas de Educação Artística de professores generalistas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3 Questões da Investigação

- 1 - Como é que os professores generalistas promovem o conhecimento da Cultura Visual?
- 2 - Que importância dão ao papel da imagem nas aulas de arte?
- 3 - Que estratégias e recursos são utilizados no uso da imagem?

1.4 Conceitos Chave

Os conceitos basilares para este estudo são: Educação Artística, Formação de Professores e Cultura Visual.

1.5 Sumário

Este capítulo introduziu e contextualizou o tópico desta investigação que se relaciona com a necessidade de se desenvolver uma Cultura Visual nas Escolas de Ensino Básico, designadamente através de leitura de imagens, derivada de uma sociedade que vive sob o jugo da imagem, em que a educação, principalmente a artística, pode e deve preparar os indivíduos para saber lidar com elas. Alertou, também, para a formação de professores necessária para que consigam desenvolver uma Educação Artística através de uma prática profícua e bem alicerçada. A declaração do problema salientou a necessidade de valorização da uma Educação para a Cultura Visual e a pouca atenção geralmente dada pelos professores generalistas para abordarem tal conteúdo no 1.º Ciclo. O capítulo terminou referindo a necessidade de rever teorias e práticas nacionais e internacionais sobre a Educação da Cultura Visual, com o intuito de promover as competências dos professores generalistas nesta área de conhecimento e contribuir para melhorar a formação e as práticas dos mesmos. Finalmente, foram apresentadas as questões da investigação e as palavras-chave.

CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre algumas teorias da educação artística, relacionadas com Cultura Visual e formação de professores, e estrutura-se em quatro secções. A primeira faz a definição das palavras-chave desta investigação, segundo alguns teóricos, tais como, Arnheim (1993), Eça (2009; 2010), Eisner (1985; 2005), Elliott (1993), Hernández (2006; 2007), Knauss (2006), Moura (2004; 2009), Navarro (2000), Read (2001)¹, Sardelich (2006), Vasconcelos (2003), entre outros. As secções seguintes abordam teorias sobre a imagem na Cultura Visual, e sua relação com a educação e o papel da Educação Artística na Educação Escolar, fazem referências a visões/concepções teóricas de alguns investigadores tais como Almeida (2007), Barbosa, Coutinho e Sales (2006), Berger (1982), Buoro e Costa (2007), Charréu (2007), Coquet (2006), Eça (2007), Gardner (1994), Joly (2008), Lencastre e Chaves (2004), Lima e Chaves (2009), Morgado (2009), Moura (2001), Moura e Cachadinha (2007) e Oliveira (2007), entre outros. Também são feitas algumas referências a práticas sobre a Educação para a Cultura Visual, bem como a questões relacionadas com a formação de professores e a Educação Artística.

2.1 Definição de Conceitos Chave

2.1.1 Educação Artística

Antes de definir Educação Artística, farei uma breve abordagem ao conceito de arte, pois a arte é uma componente da cultura (Moura, 2001), e esta é inerente ao ser humano, é um património que lhe pertence e, como tal, qualquer pessoa pode conhecê-lo e dele usufruir. Não existe uma definição unânime para a arte, pois, como atesta Read (2001, p.15), “é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano”. A respeito da complexidade deste conceito, Cardoso, Silva e Bastos (2002), apresentam uma série de definições, das quais destaco a de Luigi Pareyson citada por estes mesmos autores:

¹ A obra original (1.ª edição, com texto em inglês) de Herbert Read é de 1943.

As definições mais conhecidas de arte, recorrentes da história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir. Estas diversas concepções ora se contrapõem e excluem umas às outras, ora, pelo contrário, se aliam e se combinam de várias maneiras. Mas permanecem em definitivo as principais definições de arte (p.16).

No entanto, a arte tem propiciado, ao longo dos tempos, o registo estético dos costumes, as visões do mundo, mas sobretudo, segundo Sônia Vasconcellos (2006, p.190), a arte “é parte da identidade cultural e reflete o embate do indivíduo com a realidade circundante”.

Nesta linha de pensamento, Buoro e Costa (2007) entendem que a arte é uma linguagem que testemunha os conhecimentos humanos “em suas relações consigo, com o outro e com o mundo em que vive” (p.252). O que é fundamental compreender na arte, salienta Arnheim (1993, p.82), é que “el arte no puede carecer de significado”, ou por outras palavras, “a arte não pode carecer de significado” (tradução minha). Este autor, refere, ainda, que uma das principais funções da arte é ajudar a mente humana a enfrentar a complexa imagem do mundo circundante, ultrapassando o mero registo de imagens ópticas. Na visão de Hernández (2006), a arte é um fenómeno complexo e que leva em consideração “aspectos como a heterogeneidade, o processo de descobrimento, a história do olhar, etc. (...) A arte, como parte da cultura visual, atua, sobretudo como um mediador cultural” (p.52).

Relativamente à Educação Artística, Eça (in Santos, 2007) alerta que o próprio termo não é consensual. Assim, aponta que no Brasil é utilizado o termo Arte Educação, tradução à letra do termo inglês *Art Education*, que tem por base o conceito de educação pela arte de Herbert Read. Eça refere ainda que, mais modernamente, alguns investigadores como os espanhóis Hernández ou Aguirre, e uma corrente de teóricos dos Estados Unidos e da Austrália, utilizam termos como *Educación para a Cultura Visual*. Sendo a educação uma das acções definidoras da humanidade, Read afirma que:

(...) pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, ferramentas e utensílios. (...) Todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem arte, pois esta nada mais é que boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objectivo da educação é

a formação de artistas – pessoas eficientes em vários modos de expressão (2001, p.12).

Fontanel-Brassart e Rouquet (1977), adoptando uma visão globalizante do desenvolvimento da pessoa e da autoconquista da sua personalidade, em detrimento do brotar das aptidões artísticas e da manifestação dos talentos, referem:

A educação artística, alargada à noção de linguagem, ultrapassando o verbal e o plástico, incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumentos de expressão. (...) O seu objectivo continuará a ser a *criatividade* mais do que a criação, o *homem* mais do que o artista, o *cidadão* mais do que o especialista (pp. 24-25).

O Homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista, são noções que nos remetem para uma abordagem mais curricular que pouco tem que ver com a abordagem essencialista de que nos fala Elliot Eisner (1985). O essencialismo caracteriza-se pela concepção de um ensino artístico com ênfase na própria arte, no que esta tem de próprio e único, representando uma área de conhecimento com uma linguagem específica, promotora de uma construção social, histórica e cultural. Através da aprendizagem realizada na Educação Artística, segundo Eisner (2005), são desenvolvidas as capacidades imprescindíveis à criação de formas artísticas, bem como à sua produção, à percepção estética² e ainda à compreensão da arte enquanto dimensão cultural. O mesmo autor refere que a abordagem contextualista é caracterizada como aquela que enfatiza o contexto em que o ser humano se desenvolve a si e ao mundo à sua volta. Assim, considera que o desenvolvimento da aprendizagem artística se efectua através dos domínios produtivo, crítico e cultural. Para além do fazer, tão relevante nas perspectivas anteriormente apresentadas, urge a reflexão sobre as vantagens do desenvolvimento de outros domínios de desenvolvimento artístico que nos remetam para o universo da percepção e da análise crítica. Eça (2009, p.11) reforça este argumento referindo:

² Méndez define estética como um conceito criado no século XVIII por Baumgarten, para designar o ramo da Filosofia onde se reflecte sobre a essência da Beleza e da Arte. A partir deste momento e ao longo do seu desenvolvimento como disciplina filosófica, a estética representa no pensamento Ocidental uma ciência normativa, elaborando um sistema que permite classificar, ordenar e categorizar o universo sensível (1995, p.283).

A educação artística não trata só de preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, trata também de construção de identidades, da intervenção criativa e crítica na sociedade e no meio ambiente. Trata da aprendizagem essencial do ser, através do pensar, do saber, do estar e do fazer. Ela encontra-se no limiar entre passado e futuro, joga com a incerteza e com a criatividade no presente partindo do conhecimento passado para atingir as incógnitas do futuro.

O conhecimento artístico, alega Vygotsky (in Hernández, 2006), obtido na aprendizagem impõe um “pensamento de ordem superior”, para o qual é necessária a aplicação de estratégias intelectuais, nomeadamente a análise, a inferência, o planeamento, as formas de compreensão e interpretação e a resolução de problemas, ou seja, toda a actividade que promova o conhecimento artístico. Diz ainda que o conhecimento artístico

(...) não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (...) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação as capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo (Hernández, 2006, p.42).

Hernández (2006) diz que percorrer o caminho da Educação Artística não respeita a uma moda, mas está associado a um fenómeno mais vasto que se relaciona com a função da escolarização na sociedade da informação e da comunicação e com o facto de ser necessário disponibilizar alternativas aos estudantes no sentido de aprender a orientar-se, como também de descobrirem “referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, seleccionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias” (Hernández, 2006, p.50).

Anabela Correia (2009, p.130) aprofunda estas ideias, demonstrando a importância do papel da arte na educação social, nomeadamente na construção da cidadania do aluno, impulsionando a sensibilização para temas ligados à educação social, correlacionando a formação cívica com a arte através de estratégias interdisciplinares, promovendo, assim, novas formas de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino.

A produção artística constitui um âmbito extremamente amplo e variado da cultura, no qual encontram expressão, simultaneamente, emoções, dimensões do desejo e do imaginário individual e colectivo, representações da realidade social e natural, concepções do mundo

e da vida, determinadas crenças e valores morais sociais e estéticos (Moura e Cachadinha, 2007, p.199).

Anabela Correia (2009) sublinha, assim, a relevância do desempenho da arte no desenvolvimento das estratégias activas de ensino da educação social, tanto “na exercitação e na prática de uma linguagem específica”, como “no aprofundamento dos conhecimentos culturais, históricos e sociais dos alunos (...) e no desenvolvimento de uma melhor compreensão do mundo” (p.143). A mesma autora, anteriormente já tinha afirmado que:

(...) as políticas educativas têm contribuído em muitos casos, para que a educação artística se manifeste como incapaz de exercer a sua verdadeira função no âmbito da educação formal e caído numa certa estagnação, ou expandido solitariamente nas diversas sociedades ao longo de alguns anos, a par de noções distorcidas do público em geral e até mesmo de entidades com responsabilidades sociais (Moura, 2004, p.6).

2.1.2 Formação de Professores

Vivemos numa sociedade global em constante mudança e repleta de contrastes sociais, culturais, técnicos e outros, onde os interesses económicos influenciam cada vez mais as regras sociais, contribuindo para a elaboração de políticas educativas de interesse do mercado de exigências da sociedade capitalista. Estas impelem a escola para novas formas de actuar, a fim de se moldar a essas novas exigências (Navarro, 2000). Reflectindo sobre este assunto, Silva (2000, p. 89) também defende o mesmo ponto de vista e comenta que:

(...) esta mudança rápida e contínua é, sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação, esta última como resposta à impossibilidade de uma “educação para toda a vida”.

Navarro (2000) explica que a extensão da escolaridade obrigatória surge das necessidades sociais relativamente ao ensino para todos, assumindo, numa primeira fase, um carácter quantitativo. À medida que se alcança esta meta da escolaridade para todos, vai-se tornando qualitativo. A educação deve visar, não uma educação reprodutora e passiva, mas uma “educação construída a partir de capacidades relevantes para a sociedade, as chamadas capacidades para o século XXI” (Eça, 2010, p.128).

Eça (2010, p.129) alerta que, para responder às crises sociais e planetárias da actualidade, a criatividade e a inovação terão uma função importante na construção curricular, não diminuindo nenhum tipo de linguagem, seja ela verbal ou não verbal. No seguimento desta ideia refere, ainda, que o discurso da alfabetização está obsoleto, defendendo que o que interessa agora é

(...) o discurso da educação para as multiliteracias e para a transformação social que assenta em conhecimentos e desenvolvimento de capacidades relevantes para o indivíduo no seu contexto psicossocial, que não se podem restringir aos 3 «R»: saber contar, ler, escrever (Eurydice, 2002) em papel ou num computador, passam, também, por saber interpretar e criticar a informação veiculada por qualquer média, criar, e agir responsabilmente na comunidade (Eça, 2010, pp.129-130).

Esta autora sustenta a ideia de que os professores são o centro da educação, e são eles as “verdadeiras chaves de desenvolvimento ou retrocesso” (Eça, 2010, p.131), uma vez que considera ser inteiramente absurdo pensar em reformas, mudanças de prioridades, metas ou objectivos sem os professores. Portanto, segundo Eça (2010, p.131), os professores deverão “ser reconhecidos, dignificados, ter acesso a recursos, dispor de condições de trabalho e formação adequadas”. Neste âmbito, os professores são vistos como construtores de currículos e não meros entregadores destes. Elliott (1993, p.27) também faz referência ao facto de que

não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor. (Tradução minha).

no puede haber desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor.

O Currículo, embora pareça rígido e normativo *a priori*, como qualquer documento, necessita ser interpretado, manipulado, recriado, devendo todos os interessados no processo educativo entender este facto (Eça, 2010, p.131). Contudo, parece existir, na prática, uma dificuldade de interpretação e livre arbítrio por parte dos professores, alunos e directores de escolas. Na opinião de Eça (2010):

Esse medo de arriscar poderá ter que ver com a própria formação inicial do professor, que poucas vezes leva os alunos a questionarem metodologias e didácticas, e com o próprio sistema profissional e de gestão escolar que não promove autonomia, pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões (p.131).

A forma e a velocidade das mudanças do mundo, bem como o crescimento da globalização, implicam complexidades sociais/económicas, exigindo que os professores estejam devidamente apetrechados com competências profissionais de modo a dar-lhes respostas. No relatório do Conselho da Educação³ para o Conselho Europeu sobre *Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*, ficou patente a necessidade de incrementar a formação dos professores e dos formadores, uma vez que são estes os protagonistas para a construção da sociedade do conhecimento (Conselho da EU, 2001), podendo ler-se o seguinte:

Actualmente é indispensável uma formação voltada para o futuro - (...) a actualização das competências não acompanhou o ritmo da mudança. De igual modo, o papel dos professores e formadores evoluiu – continuam a dispensar conhecimentos, mas o seu papel, hoje, é também o de um tutor encarregado de guiar os discentes no seu percurso individual para o saber. A formação deverá permitir aos professores e formadores incentivar os respectivos discentes não só a adquirirem os conhecimentos teóricos e as competências profissionais de que precisam, mas também a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, por forma a possuírem as habilitações necessárias na sociedade e no mundo do trabalho actuais (p.8).

É, assim, impossível fugir da forte evidência de que há cada vez mais exigências na profissão docente e que, dessa maneira, a qualidade da formação dos professores deve ser proporcional, aumentando os conhecimentos da formação inicial e melhorando as práticas. João Formosinho (in Silva, 2000, p.96) define a formação contínua de professores como

(...) a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

Em Portugal, a Lei n.º 46/86, artigo 35.º relativamente à formação contínua de professores refere:

³ Este Conselho da Educação foi realizado em Lisboa, em Março de 2000, contudo, o relatório data de 2001.

(...) deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais (...). (p.3076)

No Decreto-Lei n.º 249/92, artigo 3.º do Capítulo I, são definidos os objectivos fundamentais da formação contínua, tais como a

(...) permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática (...) o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica (...) nos vários domínios da sua actividade (...) o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional. (p.5176- (4))

No entender de Silva (2000, p.102), objectivos como estes apontam para a dinamização de práticas de formação que estão apoiadas em ideias essencialmente analíticas, críticas, reflexivas e práticas.

Reportando novamente ao Relatório do Conselho de Educação em Lisboa (Conselho da EU, 2001), no tocante às competências a desenvolver para a sociedade do conhecimento, para além de se enfatizar a melhoria da leitura, da escrita e da aritmética (defendidas nesse documento como primordiais, tanto no plano pessoal como no profissional), também se concluiu que deveria ser actualizada a definição das competências básicas, as quais compreendem qualificações profissionais e técnicas, aptidões sociais e pessoais, incluindo a sensibilidade para as artes e a cultura, de modo a permitir aos indivíduos saber trabalhar em conjunto e ser cidadãos activos (Conselho da EU, 2001, p.8).

De acordo com Teresa Vasconcelos (2003), o domínio da educação artística tem sido relegado para um plano secundário ou de 'enriquecimento/complemento curricular', salvo raras excepções. Esta autora refere que apesar de actualmente se estar a assistir a uma mudança de atitude, com o reconhecimento da importância da educação artística no desenvolvimento global das crianças por parte dos profissionais da educação, verifica-se que ao confrontar com a realidade pedagógica, os professores ainda se encontram pouco preparados para actuarem adequadamente.

O *Roteiro para a Educação Artística* (Unesco, 2006), documento resultante da I Conferência Mundial de Educação Artística, em Lisboa, esclarece que, para existir uma Educação Artística de alta qualidade, são necessários professores altamente qualificados, não só os de artes, como os generalistas. Neste documento também é

sublinhada a importância do reforço proveniente de parcerias bem sucedidas entre professores e artistas altamente qualificados. Assim, neste quadro colocam dois objectivos principais (Unesco, 2006, p.11):

- Favorecer o acesso dos professores, artistas e outros aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo.
- Encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias, por outro.

Neste âmbito, o referido documento refere ser necessário rever os programas de formação de professores e artistas, para os dotar de conhecimentos e experiências necessários para a co-responsabilidade de facilitar a aprendizagem, tirando o máximo de proveito dos resultados dessa colaboração.

Assim, no que diz respeito à formação de professores generalistas, o documento em questão define que estes, bem como os administradores escolares, em circunstâncias ideais, “devem ser sensíveis aos valores e qualidades dos artistas e apreciar arte” (Unesco, 2006, p.12).

O mesmo documento refere, ainda, que devem ser ministradas aos professores as competências que lhes possibilitem desenvolver trabalhos colaborativos com os artistas em contexto educativo, sendo de toda a conveniência facultar-lhes, também, alguns conhecimentos. Menciona igualmente ser necessário reflectir sobre “a forma de produzir ou executar obras de arte; a capacidade de analisar, interpretar e avaliar obras de arte; e apreciar obras de arte de outros períodos e culturas” (Unesco, 2006, p.12).

A fim do Sistema Educativo Português garantir aos alunos o acesso à educação artística, o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) prevê o desenvolvimento de competências artísticas, com o intuito de promover a literacia em artes através do desenvolvimento da criatividade, do aperfeiçoamento das capacidades de expressão e de comunicação, da compreensão das artes no contexto e da apropriação das linguagens elementares das artes. Muitas vezes as bases desta literacia não são alicerçadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, porque grande parte dos professores generalistas não tem formação adequada para leccionar Educação Artística. Por outro lado, apesar dos programas no Currículo Nacional definirem claramente as directrizes,

na prática não são concretizadas pelas pessoas, pois para além da sua inadequada formação profissional, o tempo que é atribuído às áreas das Expressões é muito limitado. O Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro (p.20013) define a seguinte distribuição da carga horária pelas diferentes áreas curriculares:

- Língua Portuguesa - 8 horas (incluindo uma hora diária para a leitura);
- Matemática - 7 horas;
- Estudo do Meio - 5 horas (metade para o Ensino Experimental das Ciências);
- Áreas das Expressões e restantes Áreas Curriculares - 5 horas para serem geridas de forma flexível entre as Áreas de Expressão e as Áreas Curriculares não Disciplinares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Além de uma formação inicial adequada na área da educação artística, a formação contínua deverá garantir o seguimento e a consolidação dos conhecimentos que levem a uma prática bem sucedida. Só assim será possível que os alunos adquiram proficiências que os conduzam a desenvolver o crescimento da expressão pessoal, social e cultural, tal como é referido no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001). O mesmo documento, refere que as artes conduzem à articulação da imaginação, da razão e da emoção e que:

(...) a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano (...) contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (ME, 2001, p.149).

Contudo, o que se preconiza nos programas não se verifica na prática. Efectivamente, no caso da área da Educação Artística, esta não tem merecido o mesmo relevo atribuído às demais disciplinas em termos de formação. Dadas as evidências que realçam a importância da Educação Artística, as quais são também reconhecidas no currículo português, dever-se-á incrementar a formação e a qualificação dos professores de forma adequada, bem como o desenvolvimento de competências críticas e de investigação que lhes permitam argumentar o lugar no currículo que não lhes é atribuído e assim contribuir para a melhoria do ensino artístico.

2.1.3 Cultura Visual

Segundo diversos autores (e.g. Meneses, 2003; Knauss, 2006) o termo Cultura Visual despontou nos anos oitenta, tendo surgido no Ensino Superior como resultado da convergência de abordagens de diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Semiótica, entre outras, apresentando-se, assim, como um campo de estudo interdisciplinar. Hernández (2007), fazendo uso das palavras de Rogoff, refere também que, desde os anos sessenta, a Cultura Visual tem reflectido mudanças em distintas áreas do conhecimento, tais como a História da Arte, os estudos do meio, os estudos culturais e feministas, a linguística e a crítica literária, verificando-se estas mudanças tanto na vertente dos objectos de investigação, como na dos seus processos metodológicos.

Desta forma, a Cultura Visual ultrapassa o contexto das Artes Visuais, associando também a publicidade, os objectos de uso quotidiano, a moda, a arquitectura, os videoclipes, enfim, toda uma panóplia de representações visuais possíveis pela produção humana. Hernández (2007) esclarece, ainda, que na Cultura Visual:

(...) converge uma série de propostas intelectuais em termos de práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado (p.22).

Esta apreensão da dimensão visual que domina o mundo contemporâneo foi alargando, chegando mesmo a extrapolar os limites académicos. A disseminação da comunicação electrónica, como a internet e os telemóveis, e a vulgarização da imagem virtual, impelem a uma demanda de novos parâmetros e instrumentos de análise, que relacionam e estruturam os esforços de diferentes campos como os acima referenciados (Meneses, 2003, p.23). Assim, na generalidade os estudos culturais contemporâneos incidem sobre a fotografia, o vídeo, a televisão, o cinema, os jogos de vídeo, a banda desenhada, a publicidade, a internet, entre outros.

Em conformidade com o que foi exposto anteriormente, este tema tem cativado cada vez mais o interesse de vários investigadores, pelo que têm proliferado os estudos relativos ao mesmo. Perante a existência de tanta variedade de “conceitos, recursos, propósitos e aspirações, fica difícil definir unitariamente o que seja Cultura Visual. Não basta colocar “o visual” no centro das preocupações” (Meneses, 2003, p.25).

Da mesma forma, Paulo Knauss (2006), no seu artigo *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*, refere que “os estudos visuais ou o conceito de cultura visual não têm o mesmo sentido para os autores que se debruçaram sobre o tema e suas problemáticas” (Knauss, 2006, p.106).

Nascimento (2006) menciona que, na Cultura Visual, o que interessa é saber como são produzidos e fixados pelas imagens os modos historicamente construídos de ver, pensar, fazer e dizer, independentemente das mesmas serem artísticas ou não, inexistindo, assim, hierarquizações entre as “obras de arte” e as outras formas de produção visual. O seu foco é a interpretação das interpretações. A Cultura Visual busca interpretações revestidas de sentido, problematizando como foram apreendidas.

Sendo a abordagem da Cultura Visual o *interface* entre aspectos da cultura e das imagens visuais, esta tem-se desenvolvido a partir do interesse e da necessidade de compreensão da questão da visualidade, cada vez mais dominante, bem como da necessidade de desenvolver o entendimento e as formas de analisar as imagens (Dansa, 2008, s.p.).

Kerry Freedman (in Sardelich, 2006) descreve sumariamente a cultura, com o intuito de esclarecer a diferença entre esta e a Cultura Visual. Assim, segundo Sardelich (2006), para esta autora “a cultura é a forma de viver e a Cultura Visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo em que é nossa forma de olhar o mundo” (p.463).

Malcolm Barnard (in Meneses, 2003, p.25) identifica duas vertentes basilares nos estudos da Cultura Visual. Uma vertente assenta na *cultura* e relaciona-se com os valores e identidades construídas e transmitidas por ela em termos visuais. A outra foca o *visual* e inclui tudo o que é produzido e consumido pelos seres humanos como parte da sua vida cultural e social, desde a arte e *design* às expressões corporais, à moda, à tatuagem, entre outros. Para Walker e Chaplin (in Charréu, 2007, p.7) a Cultura Visual é

(...) o conjunto dos artefactos materiais, dos edifícios e das imagens, a que se juntam as performances e as imagens baseadas nas tecnologias mediáticas, produzidos pela imaginação e trabalho humano, para fins estéticos, simbólicos, rituais ou ideológico-políticos, ou apenas com funções práticas mas que

elevam o sentido da compreensão para um nível significativamente expandido.

Knauss (2006), após uma abordagem às ideias de alguns estudiosos sobre esta temática, afirma que para Janet Wolf (in Knauss, 2006) a Cultura Visual seria definida como “o estudo das construções culturais e da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais” (2006, p.108).

Por sua vez, Mitchell (in Knauss, 2006.) alega que:

(...) a cultura visual é o que torna possível uma sociedade de gente que enxerga. A centralidade está posta na cultura, uma vez que se considera que toda prática social depende dos seus sentidos. (...) a cultura visual pode ser definida não apenas como o campo de estudos da construção social do visual em que se operam imagens visuais e se realiza a experiência visual. Pode ser também entendida como o estudo da construção visual do social, o que permite tomar o universo visual como terreno para examinar as desigualdades sociais (p.108).

Nicholas Mirzoeff (in Knauss, 2006) defende o estudo da Cultura Visual como um “estudo crítico da cultura global da visualidade, sob domínio da mediação tecnológica baseada na imagem digital ou virtual” (p.109). O referido autor sustenta que:

(...) o desenvolvimento recente da tecnologia digital é a causa de mudanças culturais importantes que deram lugar à preeminência do visual na vida cotidiana. Assim, o seu estudo resulta da interface entre todas as disciplinas que tratam da visualidade da cultura contemporânea (in Knauss, 2006, p.109).

Nesta perspectiva, Mirzoeff (in Knauss, 2006) destaca os processos de visualização e, conseqüentemente, a sua importância na vida quotidiana. Knauss (2006) indica que este autor se refere à Cultura Visual como:

(...) uma abordagem para estudar o modo de vida contemporâneo do ponto de vista do consumidor, interrogando como são buscados informação e prazer pelo consumidor por meio de tecnologia visual, ou os aparatos concebidos para intensificar o olhar (p.109).

Sardelich (2006) alude que, para Mirzoeff, a Cultura Visual não é uma disciplina académica, mas antes uma estratégia para a compreensão da vida contemporânea. Afastando-se das obras de arte, dos museus e do cinema, foca a sua atenção sobre a

experiência quotidiana. Desta forma, a sua noção de Cultura Visual é centrada “no visual como lugar onde se criam e se discutem significados” (Sardelich, 2006, p.462).

Knauss (2006, p.108), por outro lado, ressalta ainda o ponto de vista de outro autor, Chris Jenks, que vê a Cultura Visual de uma forma mais restrita, servindo esta para abordar particularmente a cultura ocidental, determinada pela centralidade do olhar. Jenks teoriza o olhar como uma prática social ao partir do princípio que “os modos de ver são definidos como visões parciais do mundo, que, por meio de representações visuais, reordenam o mundo a partir do olhar” (Knauss, 2006, p.109).

Na mesma obra de Knauss, é referido que Jenks determina que esta teorização impele à pesquisa dos alicerces do pensamento na cultura ocidental, o que leva a identificá-la como cultura ocidental. Sardelich (2006) alega ainda que para Hernández

(...) um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e de suas funções sociais, como também de suas relações de poder, indo além da apreciação ou do prazer que as imagens nos proporcionam (p.466).

Segundo Hernández (2006, p.174) o conceito de Cultura Visual

- (i) está ligado à cultura social e antropológica, na qual são tidas em conta as experiências quotidianas (produções de significados estéticos, visuais, sonoros, entre outros) do presente ou do passado;
- (ii) tem como importância primordial a mediação das representações, dos valores e das identidades, ou seja, o processo de como os indivíduos olham e se olham, contribuindo para a produção de mundos de visões e versões da realidade presente e perante outros problemas e circunstâncias;
- (iii) abrange, para além de um campo de estudo, os negócios, a economia, a tecnologia, as experiências da vida diária;
- (iv) não possui receptores nem leitores, mas sim, construtores e intérpretes, uma vez que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interactiva.

Por outras palavras, a importância da Cultura Visual, para este autor, representa um universo de conhecimentos que permite estabelecer associações e aprendizagens relacionadas com o ambiente do quotidiano visual do estudante quer fora da escola,

quer dentro. Isso implica processos de ensino-aprendizagem que envolvem estratégias específicas.

2.2 A Imagem na Cultura Visual

Vivemos rodeados por imagens, desde que acordamos até adormecermos. Aliás, até nos nossos sonhos elas estão presentes (Lima e Chaves, 2009). John Berger (1982, p.13) define imagem como “uma vista que foi recriada ou reproduzida”. Segundo Knauss (2006, p.98) a imagem possui um registo abarcante, baseado num dos sentidos que caracterizam a condição humana: a visão. Ela acompanha o ser humano desde a pré-história. Este autor esclarece que as imagens possuem um potencial de comunicação universal que não pode deixar de ser reconhecido, mesmo quando criadas e produzidas como uma actividade especializada. Nas palavras de Lima e Chaves (2009, pp.87-88) “a imagem com a sua força visual comunica, informa, provoca, choca, seduz (...)”. Knauss (2006) refere que ela tem a capacidade de transpor as diferentes fronteiras sociais, alcançando todas as suas camadas através do sentido humano da visão. Este autor esclarece que o surgimento da palavra escrita não substituiu a imagem. Neste sentido, Berger (1982, p.11) lembra que “a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar”. Berger acrescenta, ainda, que o nosso lugar no mundo que nos rodeia é estabelecido pela vista e que apesar de utilizarmos as palavras para explicarmos o mundo, “as palavras nunca podem anular o facto de estarmos rodeados por ele” (Berger, 1982, p.11).

Sardelich (2006, p.460) afirma que a imagem e a escrita são códigos que estão “em constante interação”. Isto tem razão de ser, na medida em que na realização da leitura de uma imagem, os seus significados podem ser traduzidos num texto escrito, da mesma forma que a utilização da imagem pode auxiliar e melhorar a leitura de um texto escrito. A respeito de ‘olhar’ e ‘ver’, Maggiori (in Ferreira, 2007) faz uma chamada de atenção para o facto de o olho não ter sido feito apenas para constatar, mas sobretudo

(...) para olhar, perscrutar, descobrir, ver, reflectir. É preciso olhar o mistério, o desconhecido, não o cliché, o “dejà-vu”, o previsto...o olhar serve para compreender o invisível, o indizível, o inexplicável. Devemos olhar para compreender, não para sermos seduzidos, encantados, fascinados, conquistados, captados, convencidos...

(...) É preciso recomeçar a olhar longamente as imagens. É preciso tomar tempo. Ver verdadeiramente, desalojar os detalhes, reflectir sobre os conteúdos. É preciso parar a onda. Olhar lentamente, e em detalhe. Como fazem as crianças (p.19).

Ver, para Eisner (2005, p.87), significa acima de tudo “adquirir sentido visual através da experiência”. A percepção torna possível encontrar significados que parecem estar ocultos nas formas visuais, sendo necessário, para tal, o aprimoramento da sensibilidade. Berger (1982) refere que a percepção e a apreciação que se faz de uma imagem depende do modo de ver de cada pessoa, apesar de todas as imagens materializarem um modo de ver. O mesmo autor chega a afirmar que o nosso conhecimento e julgamento afecta a forma como “vemos as coisas” (Berger, 1982, p.12).

Nesta linha de ideias, Ferreira (2007, p.17) acrescenta que é a personalidade e a sensibilidade de cada pessoa que vai influenciar a leitura que faz das imagens. Sardelich (2006) menciona que o entendimento da Cultura Visual é baseado nas noções de visão e visualidade. Porém, visão e visualidade não possuem o mesmo significado. Assim, esta autora toma como referência a definição defendida por Walker e Chaplin (in Sardelich, 2006), na qual a visão representa “o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado” (p.462). O sistema óptico é o mesmo quer se trate de um indivíduo europeu, asiático, americano ou africano, mas a forma como estes vêem, interpretam e representam é que pode ser diferente. Cada um tem uma maneira própria de olhar o mundo, também moldada pela sua própria cultura, originando, naturalmente, diferentes sistemas de representação. Com pertinência Moura (2001, p.23) comenta que “todos fazemos parte de uma cultura e esta molda a nossa identidade e a nossa visão acerca de nós próprios e do mundo”.

Actualmente vivemos submersos pela intensa proliferação do visual (Nascimento, 2006). Rovida (2009) afirma que estamos a vivenciar uma nova etapa, a do “desenvolvimento social identificado como a era da “cultura visual”, em que muitas imagens se apresentam como complexas e é possível observá-las em sua profundidade e interioridade” (Rovida, 2009, p.1). Neste sentido, Rovida (2009, p.5) menciona que o professor espanhol Josep Maria Català defende a ideia de que as imagens estão cheias de informação e que por isso constituem verdadeiras fontes de conhecimento. No entender de Rovida (2009, p.9), esta característica da imagem

imprime-lhe um aspecto de complexidade. Assim, refere que a imagem complexa é indissociável do conceito de Cultura Visual, pois segundo ela toda a imagem é complexa.

Tendo em conta que qualquer imagem possui um determinado grau de complexidade, torna-se necessário adaptar a percepção humana para explorar as imagens com profundidade, sendo importante repensar a forma como as imagens vêm sendo usadas no processo de construção do conhecimento. No âmbito da preocupação da Cultura Visual está o modo como é observada a imagem pelas pessoas, e não apenas a questão da sua aparência. Uma mesma imagem pode provocar diferentes leituras/interpretações dependendo de quem o faz, ou seja, grupos de indivíduos, por exemplo, tais como adolescentes, mulheres, minorias étnicas, entre outros (Charréu, 2007). Hernández (2006) refere que as imagens existem dentro de contextos visuais, sejam históricos, sociais, culturais, ou outros, os quais podem afectar a generalidade das qualidades estéticas que são favorecidas pela visão perceptiva. As imagens constituem, ainda, as representações que formam a cultura das crianças e jovens, maioritariamente, fora da escola.

Na proposta de alguns autores, a imagem pode ser determinante na denotação de diferenças entre as sociedades pré-moderna, moderna e pós-moderna (ibib.). Segundo Mirzoeff (in Charréu, 2007), ainda continuamos a operar práticas culturais típicas das sociedades modernas, que se caracterizavam por uma maneira de ver construída culturalmente, equiparando e confundindo o observável com o conhecimento próprio. Lima e Chaves (2009) afirmam que no convívio constante com as imagens pelas sociedades contemporâneas

(...) a estética do conhecimento parece estar dependente da sua *pregnância* comunicacional, a reflexão em torno da imagem, e implicações da sua utilização, como da sua fruição e percepção estética, pode contribuir para que a imagem se transforme num espaço de liberdade, de apropriação e criatividade, pois como nos diz Gil “só a vista, através do olhar, penetra até a um sem fundo (p.97).

Nas sociedades actuais, pós-modernas, cuja natureza do conhecimento se encontra em mudança, as visualidades humanas estão fortemente pressionadas por interesses implícitos, tornando-se altamente necessário e urgente procurar formas de os

enfrentar. Charréu (2007) entende que “esta resposta terá tanto mais sucesso quanto se basear na educação e na cultura” (p.5).

2.3 Imagem e Cultura Visual na Educação

É comum o uso de adornos por crianças e jovens nas roupas e nos cabelos, bem como o uso dos mais variados tipos de imagens para enfeitarem os cadernos e as capas (Gentile, 2003). Normalmente, o olhar desatento é indiferente a estes hábitos, não lhes sendo dada grande importância, passando, assim, despercebidos. Contudo, estes elementos visuais estão repletos de informações sobre a nossa cultura e o mundo no qual habitamos, tendo, assim, muito a ensinar (Gentile, 2003).

Actualmente os professores deparam-se com o desafio de ter de auxiliar os alunos a compreender e a lidar com as mais variadas formas de informação visual com as quais vão convivendo e fomentar a literacia visual, bem como a literacia assente na leitura e na escrita (Kiefer, in Morgado, 2009). Tendo em consideração o que já foi referido anteriormente, há vários aspectos a considerar no que concerne ao alfabetismo em leitura de imagens e Cultura Visual. Moderno refere que:

Talvez nunca tenhamos tido, como agora, consciência dessa influência na nossa vida, principalmente na das crianças; a sua curiosidade natural, aliada à avidez de conhecer, faz delas consumidoras atentas e apaixonadas das imagens (in Lencastre e Chaves, 2004, s.p.).

Segundo Charréu (2007) as imagens, qualquer que seja a sua proveniência, normalmente escapulem a uma efectiva análise crítica e reflexiva, pois a escola está mais preocupada com a reprodução e memorização dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas curriculares. Por conseguinte, na sua opinião, dever-se-ia reconfigurar os objectivos tendo em conta a Cultura Visual. Assim, o significado das imagens, de acordo com este autor, não se esgota nos seus aspectos visuais e formais, não sendo consideradas inocentes, nem, muitas vezes, transparentes. Isto porque, por um lado, a cultura comporta significados estruturantes para o comportamento humano no quotidiano e por outro, a dimensão visual é considerada fundamental para a configuração cultural da vida social nas sociedades ocidentais. Neste sentido, Morgado (2009) diz que a acção de ver não é neutra, pois depende sempre do ponto de vista cultural do indivíduo que observa.

Outro aspecto importante da educação relacionada com a Cultura Visual é o efeito que esta produz sobre a identidade, “quer tomando-a sob o ângulo da produção, quer considerando-a nos complexos contextos de observação” (Charréu, 2007, p.8). A respeito deste tema tão pertinente em educação, Freedman declara que “a educação é um processo de formação de identidade, porque nós mudamos quando aprendemos” (in Charréu, 2007, p.8). A mesma autora (in Sardelich, 2006) afirma, também, que a identidade dos indivíduos é reflectida e definida através das formas como estes se representam a eles próprios visualmente, desde o que vestem até ao que assistem na televisão. Assim, sugere a inclusão de discussões nas práticas educativas que incidam sobre a Cultura Visual que possam versar, por exemplo, sobre “um videojogo quanto às possíveis modificações no meio imediato, como (...) a decoração do quarto das/os educandas/os” (Sardelich, 2006, p.462). A referida autora acrescenta ainda que ao consciencializarem-se que as imagens e os objectos encerram significados, os jovens:

(...) começam a se interessar por sua interpretação, procurando sugerir significados em suas próprias produções. E isso ocorre à medida que as/os educandas/os se empenham com maior afinco em contar histórias e fazer afirmações através de suas experiências (Sardelich, 2006, p.463).

Eça (2007) refere que a experiência da imagem no quotidiano infanto-juvenil é essencial, sendo desenvolvidas, desde cedo, competências a nível da leitura crítica de imagens dos *media* e especialmente de obras de arte.

(...) cada criança lê e interpreta as mensagens à sua maneira. Faz e refaz a sua identidade a partir da informação recebida, apropria-se da linguagem e conhecimento e transforma-o criativamente (Eça, 2007, p.3).

Esta autora refere que nas disciplinas de Arte ou Educação Visual podem ser encontradas algumas ferramentas de análise crítica para que os alunos aprendam a reflectir sobre os significados das imagens, dado que representam um dos elementos mais determinantes, tanto para a construção da sua identidade, como para a compreensão das diferentes culturas, incluindo a própria. Na opinião desta autora, em Educação Visual importa o questionamento sobre culturas, a leitura crítica de imagens, a cisão e a resistência aos padrões instituídos, ultrapassando, desta forma, o mero estudo das culturas e a produção de artefactos visuais. Lewis (in Morgado, 2009,

p.137) comenta que “a competência para ler imagens tornou-se num pré-requisito de competência para viver”.

Na opinião de Charréu (2007, p.9), a escola não está a dispor “dos seus instrumentos de poder formal (o currículo, as disciplinas e os conteúdos disciplinares)” para prover os educandos com o que considera essencial, mas acredita que alguns professores mais esclarecidos e criativos desenvolvem um currículo oculto, pelo menos relativamente ao visual e às visualidades, modificando o paradigma educativo que serve de base às suas aulas. No entanto, nem sempre a escola tem sabido aceitar os novos conceitos, tais como os da multiliteracia ou da literacia visual, derivados da mudança social que se tem vindo a verificar nos últimos tempos, os quais têm transformado os tradicionais conceitos de literacia (Morgado, 2009). Estes novos conceitos coadunam-se com as formas modernas de construção de sentido através do multimédia e do visual na vida contemporânea. A mesma fonte refere que “num sentido genérico, uma imagem é um texto visual que pode ser lido porque é um meio de comunicação (visual)” (Morgado, 2009, p.146).

Tendo em conta a potencialidade dos textos visuais possuírem mais que um sentido, esta autora defende a necessidade de aquisição de prática para proceder à descodificação dos seus sentidos culturais. Neste sentido, a mesma evidencia a importância do estímulo da população juvenil para pensar e falar criticamente sobre o significado emanado dos textos visuais, referindo ainda que:

É importante pautar as práticas de olhar de cada pessoa para ver para além do estereótipo, da oposição binária, da simplificação, da regularidade e do expectável, incorporando os detalhes, a interpretação discriminada, o compromisso pessoal e crítico e a sensibilidade às muitas e variadas representações que o mundo oferece (Morgado, 2009, p.140)

Assim, a educação no âmbito da literacia visual e intercultural deverá objectivar facilitar a compreensão dos jovens em relação aos elementos visuais e à comunicação do seu significado, propiciando o desenvolvimento de formas de ver e a participação “activa no processo de fazer sentido do mundo que os rodeia, aplicando novas formas de pensar e agir” (Morgado, 2009, p.139).

Oliveira (2007) advoga que, uma vez que a escola representa um papel de elevada importância, deve-se propiciar às crianças e jovens o desenvolvimento das

capacidades necessárias para interagir com o meio cultural e icónico envolvente. Assim, urge determinar uma organização pedagógica que possibilite reflectir sobre este conjunto avultado de imagens, bem como tornar o património artístico acessível a todas as crianças e jovens, com o intuito de poderem usufruir de uma Cultura Visual, reconhecendo a importância desta na vida e na história das pessoas.

Torna-se pertinente expor alguns exemplos de possibilidades de aplicação prática de abordagens à Cultura Visual, segundo as visões de alguns autores, que Sardelich apresentou no seu artigo ‘Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa’, publicado na *Educar em Revista*, em 2006 e que a seguir serão citados. Começando por Robert William Ott (1984, in Sardelich, 2006), este americano inspirado em John Dewey e Edmund Feldman, desenvolveu uma metodologia conhecida como *image watching* (olhando imagens), cuja abordagem está mais relacionada com a questão estética da leitura de imagens de obras de arte e com a qual pretende ajudar “a estruturar a relação do apreciador com a obra de arte” (In Sardelich, 2006, p.455). Essa metodologia mencionada na obra de Sardelich (2006) apresenta seis etapas:

- aquecendo (ou sensibilizando): o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando;
- descrevendo: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe;
- analisando: o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal;
- interpretando: o educando expressa suas sensações, emoções e idéias, oferece suas respostas pessoais à obra de arte;
- fundamentando: o educador oferece elementos da história da arte, amplia o conhecimento e não o convencimento do educando a respeito do valor da obra;
- revelando: o educando revela através do fazer artístico o processo vivenciado (p.455).

Baseado nos ensaios de Parsons, Rossi (in Sardelich, 2006), embora utilizando também imagens provenientes da publicidade, para além das relacionadas com a arte, defende que se deve ter em conta, nas práticas de leitura de imagens, “o desenvolvimento psicológico e a familiaridade do leitor com as imagens a serem lidas” (Sardelich, 2006, p.456). Esta autora reprova o enfoque formalista de leitura estética

referindo que este é um mero roteiro “de perguntas que não respeita a construção dos leitores nesse domínio” (in Sardelich, 2006, p.456).

Outro exemplo dado no mesmo artigo refere-se ao modelo de leitura da imagem preconizado pela semiótica que tem sido usado por alguns professores, tanto na vertente da leitura imagens da arte tais como Santibáñez e Valgañón (2000) e Cruz (2001), quanto na de imagens da publicidade como em Joly (2008) e Barret (2003). Este modelo inseriu as noções de denotação e conotação. A primeira reporta-se à leitura objectiva da imagem, na qual é feita a “descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinados” (In Sardelich, 2006, p.456). A segunda está relacionada com a interpretação que os sujeitos fazem quando apreciam uma imagem, nomeadamente o que esta lhes sugere, que pensamento provoca aos leitores. Esta é também uma abordagem formalista, na qual a leitura da imagem é feita a partir dos códigos abaixo discriminados, tais como:

- espacial: o ponto de vista do qual se contempla a realidade (acima/abaixo; esquerda/direita; fidelidade/deformação);
- gestual e cenográfico: sensações que produzem em nós os gestos das figuras que aparecem (tranquilidade, nervosismo, vestuário, maquiagem, cenário);
- lumínico: a fonte de luz (de frente achata as figuras que ganham um aspecto irreal, de cima para baixo acentua os volumes, de baixo para cima produz deformações inquietantes);
- simbólico: convenções (a pomba simboliza a paz; a caveira, a morte);
- gráfico: as imagens são tomadas de perto, de longe;
- relacional: relações espaciais que criam um itinerário para o olhar no jogo de tensões, equilíbrios, paralelismos, antagonismos e complementaridades (In Sardelich, 2006, pp.456-457).

Lima e Chaves (2009) consideram que, sendo a imagem uma interpretação visual filtrada pela cultura (tal como sustenta Joly, 2008), esta caracteriza-se, de acordo com Flusser (in Lima e Chaves, 2009), como espaço interpretativo/símbolo conotativo e não como “um conjunto de “símbolos com significados inequívocos” (p.86).

Também para Jung (in Lima e Chaves, 2009), a imagem “implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato” (p.95), designando estes efeitos como uma

espécie de denotação. O trabalho de Kellner (in Sardelich, 2006) sobre a leitura crítica das imagens serviu de inspiração para educadores que aplicam uma pedagogia da imagem. Estabelecida no marco teórico dos Estudos Culturais, esta pedagogia percebe a “que a educação não se restringe às formas legais organizadas quase sempre na instituição escolar” (Sardelich, 2006, p.459).

Na pedagogia da imagem, Kellner (in Sardelich, 2006) defende que as imagens devem ser lidas de forma crítica, o que implica aprender a apreciar, descodificar e interpretar as imagens, através da análise do modo como são construídas e como actuam na vida dos indivíduos, bem como do teor que transmitem em situações reais. Neste sentido, Sardelich (2006, p.459) acrescenta que as imagens não servem apenas para “informar ou ilustrar”, mas ainda para “educar e produzir conhecimento”. Este autor contesta a abordagem formal e anti-hermenêutica, assegurando que as experiências e as identidades dos indivíduos “são socialmente construídas e sobredeterminadas por uma gama variada de imagens, discursos e códigos” (Sardelich, 2006, p.459). Sardelich (2006) refere que Kellner concorda com Giroux na medida em que “a pedagogia deve redefinir sua relação com a cultura e servir como veículo para sua interpretação” (p.460).

Por seu lado, Freedman (in Sardelich, 2006) tem uma proposta de trabalho em Cultura Visual na qual “contraria o elitismo das Belas Artes como uma linha divisória das práticas com imagens no contexto escolar” (Sardelich, 2006, p.463). Esta proposta coaduna-se com o *interface* cada vez mais interactivo entre disciplinas das Artes Visuais, abrangendo desde as Belas Artes até à banda desenhada. Assim, distingue três princípios para a abordagem da Cultura Visual, possíveis de facultar os fundamentos de uma focagem social: o desenvolvimento de ideias, a visualização e a reflexão crítica. Esta autora esclarece que trabalhar, por exemplo, com banda desenhada não implica a realização de actividades com cópias das suas imagens/personagens, mas que a partir deste tipo de narrativa se pode ‘visualizar’ “uma outra sociedade que também enfrenta conflitos” (Sardelich, 2006, p.463), propondo novas soluções.

Sardelich (2006) refere que Chanda e Duncun estão ligados à vertente cultural. Assim,

Chanda (2002) propõe uma aproximação dos artefatos visuais a partir da perspectiva do observador, da perspectiva histórico-cultural do artefato e da perspectiva do produtor (Sardelich, 2006, p. 463).

Estes artefactos apresentam-se para Chanda (in Sardelich, 2006) como veículos ideais para a descoberta do próprio indivíduo e como este compreende o mundo, bem como percebe e compreende o outro. Isto requer um trabalho que envolve não só a cultura na qual está inserido, como também as culturas que lhe são alheias, tendo em conta que

As descrições e as interpretações de um artefato visual com os olhos de alguém que não está familiarizado com a cultura da qual o artefato procede refletirão unicamente os conceitos filosóficos, os ideais e a história do/a observador/a, e não os da cultura de origem do artefato. (Sardelich, 2006, p.463).

Neste âmbito, a autora em referência, segundo Sardelich (2006), propõe a possibilidade de o trabalho ser realizado em sentido duplo: observar um artefacto visual tendo em conta o ponto de vista do “Outro” e olhar para si próprio a partir do contexto do “Outro”.

Para o australiano Duncun (in Sardelich, 2006) a cultura é concebida como práticas significantes, em que os objectos não são coisas específicas, mas antes uma parte integrante das relações sociais, das práticas, das crenças e dos valores. Desta forma, para trabalhar com a Cultura Visual em contextos de aprendizagem, Duncun, conforme refere Sardelich (2006), sugere abordagens que incluam os mais variados tipos de artefactos visuais, desde fotografias pessoais aos *souvenirs* de viagens, dando como exemplo a realização de trabalhos com fotografias familiares, propondo tanto a “aprendizagem dos códigos desse tipo de fotografia como a reflexão sobre como e por que esses códigos se transformam” (Sardelich, 2006, p.465). Sugere ainda pôr os educandos a falar sobre as suas experiências quando são fotografados e a examinarem imagens dos antepassados, observando posturas, expressões faciais, indumentária, cenário, ou ainda se a fotografia é sexista, entre outros aspectos.

Para Hernández (in Sardelich, 2006), a compreensão crítica é a base para a abordagem da Cultura Visual, a qual representa um campo de estudo transdisciplinar, cujas referências provêm das mais variadas fontes, como a arte, a história, os estudos culturais, entre outros. Para o autor esta torna-se numa

(...) proposta ampla e aberta que enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim de seus significados culturais, vinculando-se à noção de

mediação de representações, valores e identidades (Sardelich, 2006, p.466)

Sardelich (2006) continuando a referir-se a Hernández, comenta que este considera o campo de estudo como móvel, uma vez que tanto as representações como os artefactos visuais (o autor prefere a utilização dos termos 'representações' e 'artefactos visuais' em vez do termo 'imagens') vão sendo constantemente atualizados, consoante se lhes vão adicionando novos aspectos, tornando-se, assim, rapidamente obsoletas as aproximações restritivas. Isto leva-o a afirmar o seguinte:

(...) não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia (Sardelich, 2006, p.466).

Sardelich (2006) diz que Hernández defende que a abordagem da compreensão crítica exige uma transformação na configuração organizacional do conhecimento escolar tradicional. Hernández aconselha os profissionais da educação a ficarem atentos aos artefactos da Cultura Visual utilizados pelas crianças e jovens, tais como as imagens presentes nos seus cadernos e pastas, quais as suas preferências a nível de revistas, programas de televisão, cantores ou grupos musicais, jogos, roupas, ícones populares, entre tantas outras coisas. Sardelich (2006, p.467) refere que para aquele autor a compreensão crítica destas representações e artefactos visuais implica diferentes aspectos, tais como:

- *Histórico-antropológico*: as representações e artefactos visuais são frutos de determinados contextos que os produzem e legitimam (...);
- *Estético-artístico*: este aspecto refere-se aos sistemas de representação. (...) é compreendido em relação à cultura de origem da produção, e não em termos universais (...);
- *Biográfico*: as representações e artefactos fomentam uma relação com os processos identitários, construindo valores e crenças, visões sobre a realidade;
- *Crítico-social*: representações e artefactos têm contribuído para a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder.

Hernández (in Sardelich, 2006, p.468) responsabiliza também os professores, alegando que compete a estes favorecer a compreensão crítica dos educandos,

através de propostas que envolvem o interrogar da construção da identidade a partir das relações entre o que se produz e os contextos de produção. Este autor (in Sardelich, 2006, p.468) propõe algumas directrizes para prováveis abordagens pedagógicas que facilitem a compreensão crítica da Cultura Visual e que permitam ao estudante ser capaz de:

- explorar os discursos sobre os quais as representações constroem relatos do mundo social e favorecem determinadas visões sobre ele e sobre nós mesmos;
- questionar a tentativa de fixar significados às representações e como isso afeta nossas vidas;
- discutir as relações de poder que se produzem e se articulam por meio das representações, e que podem ser reforçadas pela maneira de ver e produzir essas representações;
- elaborar representações por procedimentos diversos, como forma, resposta e modo de diálogo com as representações existentes;
- construir relatos visuais utilizando diferentes suportes relacionados com a própria identidade e contexto sociocultural que ajudem a construir um posicionamento.

Hernández (2006) esclarece que as visões actuais da arte, as correntes de pensamento da cultura e a sociedade, principalmente as provenientes da pós-modernidade, conduziram a que se determinasse que uma arte na educação (educação artística) numa cultura em mutação e inter-relacionada tem como finalidade aprender o que é significativo, crítico e plural. Este autor sustenta que o objectivo do ensino da arte na actualidade deve considerar os debates sobre a Cultura Visual, a função social das imagens (artefactos visuais) e da história do olhar e o papel da educação e da arte na sociedade pós-moderna. Para o autor em causa, é relevante que se conheça criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura e não somente as da cultura ocidental, ultrapassando a aprendizagem da leitura da imagem realizada pela identificação de elementos visuais isolados.

Cabe acrescentar que, a importância da abordagem da Cultura Visual na educação, permite às crianças e aos jovens pensamentos e representações sobre si mesmo e sobre os outros, de como estes olham e como se olham, como são construídas as realidades e as identidades, bem como facultar a compreensão das transformações do mundo, proporcionando-lhes, ainda, a análise crítica da realidade circundante.

2.4 O lugar da Educação Artística na Educação Escolar

Nas últimas décadas, alguns investigadores tais como Read (1943)⁴, Lowenfeld e Brittain (1977), Vygotsky (1979), Gardner (1994), Eisner (1985; 2005), Hernández (2006), entre outros, têm defendido a importância do desenvolvimento de um melhor ensino artístico. A desvalorização da Educação Artística tem sido uma preocupação e uma queixa antiga, tanto por parte de investigadores como de docentes da área a nível nacional e internacional. Trojan (2004) comenta que:

No processo de constituição e organização curricular da educação básica os aspectos estéticos têm, historicamente, recebido o tratamento menos cuidadoso. Na definição das disciplinas, a educação artística tem sido esquecida ou secundarizada em relação às demais (p.426).

Porcher (in Trojan 2004), numa análise polémica ao que se passava em França nos anos 70, refere que hierarquicamente as disciplinas artísticas situavam-se nos degraus inferiores da escada. Na escola, o aluno poderia dedicar-se às actividades artísticas, se sobrasse tempo após ter findado as outras “tarefas importantes” (p.426).

Lamentavelmente, a Educação Artística ainda preserva no século XXI um lugar modesto nos sistemas educativos, embora, o potencial artístico possa extrapolar a escola, incorrendo no percurso individual de formação. Fontanel-Brassart e Rouquet (1977), referem:

(...) a educação artística adquirirá um papel dinâmico e formativo, permanecendo em simultâneo como um meio de aproximação e de aprofundamento para uma cultura alargada a todas as disciplinas e à vida, dentro dum sistema educativo no seio do qual ela deixará de ser um simples acrescento (p.24).

A confirmar a actualidade deste facto, Hernández (2006) reforça que é uma evidência que a arte, e por conseguinte, a educação artística, “não tem o mesmo peso específico, que outras formas de conhecimento como as derivadas da matemática, da história, da língua, da química, etc.” (p.41).

⁴ A primeira edição traduzida para português da obra deste autor, intitulada *A Educação pela Arte*, em referência na bibliografia deste estudo, data de 2001.

Pertinente, Santos (2006, p.5) fala da relação difícil entre as artes e a educação, apontando como causa a “contradição entre o raciocínio lógico-dedutivo e as aprendizagens mais escolares e o tipo de aprendizagem que diferentes artes requerem e proporcionam”.

Santos (2006) também ressalta o facto de, inicialmente, a aprendizagem das artes ser conformada à aprendizagem académica mas que, posteriormente, investigadores da educação e da arte introduziram novas ideias, como as do fundador do movimento da Educação pela Arte, Herbert Read (1943) e o das inteligências múltiplas, Howard Gardner (1983), as quais dão importância à criatividade e à possibilidade do seu desenvolvimento, à promoção de vários estilos de aprendizagem, bem como ao papel da comunicação e à necessidade do seu ensino. Apoiando-se nas conclusões da *Conferência Mundial de Educação Artística de Lisboa, 2006*, Matos e Ferraz (2006, p.27), falam da sua importância e contributos, os quais, segundo investigação disponível, se encontram

(...) ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de acção.

A arte é relevante no desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais e afectivas, contribuindo extraordinariamente na formação integral da pessoa. No Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p.155) é reconhecido que “a Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores (...)”.

Reportando-se às inteligências múltiplas, Eduarda Coquet (2006) frisa a importância da existência de uma cultura da imaginação na escola, paralelamente à cultura física e à cultura do raciocínio. Esta problemática questiona e põe em causa as orientações basilares da configuração do saber, apontando a necessidade de se repensar sobre as mesmas. Esta autora sugere que se deve tentar encontrar no sistema educativo, a possibilidade de determinar as relações “entre os campos e as actividades do pensamento racional, positivista e objectivo e os campos do imaginário e as actividades do sujeito imaginante” (Coquet, 2006, p.18). Também em defesa da Educação Artística, Efland (in Oliveira, 2007) toma por base Howard Gardner e Elliott Eisner, declarando:

O que eu retiro dos argumentos de Eisner e Gardner é que diferentes áreas do conhecimento utilizam diferentes capacidades cognitivas para o seu domínio, e que estas capacidades não são susceptíveis de evoluir, se estiverem ausentes as experiências de vida dos indivíduos. Quanto mais rica for a gama de assuntos experimentados, maiores serão as probabilidades do desenvolvimento das potencialidades cognitivas pelos estudantes (Oliveira, 2007, p.67). (Tradução minha).

Lo que yo tomo de los argumentos de Eisner y Gardner es que diferentes ámbitos de conocimiento utilizan diferentes capacidades cognitivas para su dominio, y que estas capacidades no es probable que evolucionen si están ausentes de las experiencias de vida de los individuos. Cuanto más rica se la gama de materias experimentadas, más amplia será la gama de potencialidades cognitivas que es probable que desarrollen los estudiantes (Oliveira, 2007, p.67).

Ainda no âmbito do assunto em questão, Coquet (2006) dá o exemplo de escolas de vários países nas quais foi implementado o ensino das expressões artísticas com actividades “periarísticas”, nomeadamente a aprendizagem da história das artes, da crítica de arte e da estética. Este tipo de ensino incrementou o desenvolvimento das inteligências ligadas às actividades artísticas, bem como às lógicas e às linguísticas. Além do prolongamento do interesse dos adolescentes pelas actividades das diferentes áreas ligadas à expressão Artística, verificou-se um acréscimo da criatividade. Consequentemente, chegou-se ao consenso que esta experiência serviu para demonstrar claramente que o trabalho artístico ultrapassa a mera produção, que aliada a esta é necessária também “a análise, a discussão dos contextos culturais, a crítica construtiva e quanto mais precoce for, mais benefícios produzem” (Coquet, 2006, p.21).

Uma vez que a sociedade não reconhece na Educação Artística uma utilidade educativa e social, torna-se problemática a admissão da sua importância. Assim declara Oliveira (2007), acrescentando que esta falta de credibilidade foi-se formando no decorrer da sua história, levando à sua desvalorização perante a sociedade, contribuindo para tal a escassez de investigação nesta área do conhecimento, a inadequada formação inicial de docentes, a falta de actualização da formação dos mesmos (formação contínua), e, ainda, “a dificuldade em definir a sua organização curricular, ou seja, a falta de uma cultura educativa face à formação artística” (Oliveira, 2007, p.64). Esta autora considera também que criar um currículo:

(...) é mais do que elaborar um documento repleto de objectivos e instruções sobre a prática. É necessário compreender os valores

sociais (Efland, 1990), culturais e ideológicos (Arañó, 1989) de uma comunidade e, a partir daqui, estamos prontos a entender o papel que a arte e a educação artística cumprem na nossa sociedade (Oliveira, 2007, p.65).

Matos e Ferraz (2006, p.28) alertam, igualmente, para a necessidade de se produzir provas credíveis do papel da Educação Artística (inclusivamente na vertente Artes na Educação) que justifiquem um franco desenvolvimento no processo da formulação de competências culturais e criativas para o século XXI, de produção de conhecimento sobre os mecanismos que o favorecem. Mais ainda, estas investigadoras afirmam que estas provas têm sido parcas, casuísticas ou de difícil acesso, constituindo um dos principais obstáculos à melhoria das práticas e políticas e conseqüente dignificação das artes nos sistemas educativos.

A arte faz parte do ser humano, pois esta nasceu com ele, e daqui emerge a cultura. Arte e cultura convertem-se em condições substanciais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, a partir das variadas dimensões da Educação. Moura (2001) refere que arte e ensino de arte são duas coisas diferentes, “pois fazer arte é apenas uma parte do que significa ser educado em arte” (p.33). A concepção curricular do ‘artista como modelo’ tem vindo a ser interrogada e substituída pela ideia de que fazer arte é apenas uma parte da educação em arte. As transformações curriculares focalizam outros domínios da aprendizagem em arte, para além do domínio-produtivo-expressivo, passando a valorizar igualmente os domínios perceptual, analítico e crítico e histórico-cultural (Allison, 1972).

A mesma investigadora alega que os professores de arte devem estar actualizados no que diz respeito ao conhecimento de teorias de ensino-aprendizagem no âmbito curricular e saber como estas podem ser postas em prática nas suas aulas. Neste sentido, Moura (2004, p.7) critica aqueles que na actualidade ainda continuam a empregar uma pedagogia artística apoiada unicamente em critérios formalistas. Na sua opinião é necessário haver uma análise histórica e cultural em profundidade para que se possa desenvolver uma compreensão do contexto sociocultural do ensino artístico. Esta autora constata o facto do crescimento industrial urbano e rural estar a produzir transformações estéticas nas sociedades de consumo, em que a tradição e a modernidade coexistem, e sugere aos professores de arte a responsabilidade de desenvolver o sentido crítico na análise desta mudança social. Barbosa (in Lima, 2007) sublinha claramente as mesmas questões:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (pp.3-4).

Também o *Roteiro para a Educação Artística* (Unesco, 2006, p.16) faz referência às abordagens curriculares que enfatizem tanto a criação de arte, como a reflexão sobre a apreciação, observação, interpretação, crítica e teorização sobre artes criativas. Dentro deste contexto, Célia Almeida (2007) refere que, segundo Barbosa, nos EUA, autores como Edmund Feldman, Kenneth Marantz e Elliot Eisner, entre outros, construíram o pressuposto de que a arte deve ser considerada como uma área de conhecimento, bem como o ensino das Artes Visuais deve abranger, além da produção artística, a apreciação da arte (estética), o estudo da História da Arte e a análise crítica das obras.

Ainda com referência a esta investigadora, a mesma afirma que a escola não se deve preocupar apenas com a transmissão de “conteúdos”, mas também facilitar a construção da subjectividade das crianças e adolescentes de modo a adquirirem capacidades para interpretar o mundo que os rodeia e, citando ela as palavras de Hernández e Ventura, “chegar a escrever sua própria história” (in Almeida, 2007, p.92). Almeida alude também que, no entanto, de forma frequente, o “ensino transmite uma visão limitada, parcial, artificial e passadista da arte em sociedade, sem responder adequadamente às necessidades do mundo atual” (Almeida, 2007, p.93). A mesma autora menciona que Efland (in Almeida, 2007) alertou que o que a escola denomina de arte, na verdade é “um conjunto de produções estereotipadas, constituindo um género que chamou de *estilo escolar de arte*” (p.93).

Currículos como o Espanhol e o Português, na opinião de Hernández (2006), estão desfasados das mais recentes concepções educativas, em que a linguagem perceptiva e expressiva parece demasiado estreita e reduzida ante o que as Artes Visuais podem oferecer actualmente. A educação deve dar possibilidade de capacitar os jovens a compreender e a modificar o mundo, preparando-os para a vida. Este trabalho pode ser feito através da crítica de arte, que instituída como actividade educadora, propicia a educação estética, a preparação do olhar, a compreensão, a descodificação de significados e a reflexão (Lima e Chaves, 2009).

Um exemplo possível de ser observado relativamente à educação artística é o descrito por Barbosa, Coutinho e Sales (2005) num contexto que envolvia professores, alunos do 5.º ano de escolaridade e uma instituição cultural. Tratou-se de uma investigação desenvolvida entre o Arteducação Produções, o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) de São Paulo e as autoras em causa (ficando, estas, responsáveis pela análise dos dados), no âmbito do programa intitulado *Diálogos & Reflexões com Educadores*, com vista a verificar como os professores usavam os materiais que lhes eram distribuídos pelo referido programa. Para tal foram elaborados ‘encartes’ (cartões) de textos acerca das principais questões tratadas em diferentes exposições artísticas promovidas pelo CCBB, tendo como finalidade:

(...) fazer um recorte e discutir possibilidades de extensão dos conteúdos à sala de aula, provocando o educador a desenvolver a sua própria pesquisa, ampliando o seu repertório e, principalmente, acreditando que estes estímulos podem alimentar sua prática pedagógica (Barbosa, Coutinho e Sales, 2005, p.15).

As autoras em referência explicam que os textos dos ‘encartes’ não representavam uma directiva nem continham receitas de actividades práticas. Estes foram feitos com o intuito de “apontar relações de leitura entre obras e artistas, entre contextos e movimentos artísticos, como extensões dos conteúdos focados” (Barbosa, Coutinho e Sales, 2005, p.15). Este trabalho considerou como pressuposto que era o/a próprio/a professor/a a possuir as melhores condições para gerar a sua prática, tendo em conta que se encontrava numa posição mediadora “entre estes conhecimentos e os diferentes contextos de seus alunos” (Barbosa, Coutinho e Sales, 2005, p.15). O principal objectivo do programa era preparar os educadores para trazerem os seus grupos de alunos às exposições e “potencialmente usar os conteúdos das exposições para complementar seus currículos escolares” (Barbosa, Coutinho e Sales, 2005, p.15).

Relativamente ao material gráfico produzido para este programa, também foi incluído como recurso, um conjunto de transparências colocado à disposição dos professores. O retorno do investimento deste tipo de produto para a instituição, entre outros, traduziu-se na permanência dos conteúdos das exposições, mesmo findadas, tornando-se um material de referência para os educadores, uma vez que multiplica e potencializa o acesso a estes conteúdos.

2.5 Sumário

Este capítulo apresentou a revisão de literatura, alertando para a importância da Educação Artística no desenvolvimento infanto-juvenil e as suas actuais tendências teórico-práticas, as quais se encaminham no sentido da Educação para a Cultura Visual. Desta forma, o capítulo privilegiou as seguintes questões: formação de professores, concepção de Arte e Educação e definição de Cultura Visual. Terminou com a apresentação de perspectivas diversificadas sobre a inclusão de tal conceito no currículo de Expressões Plásticas e das vantagens de tal abordagem.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades

O capítulo da metodologia de investigação deste estudo aborda a selecção da metodologia e do método, fazendo referência às suas características, vantagens e desvantagens. Apresenta a informação sobre o contexto da investigação, bem como o papel da investigadora. Refere também técnicas de recolha de dados e esclarece o *design* da investigação, a análise de dados e o plano de acção, terminando com as considerações éticas tidas em conta durante este estudo.

3.1 Selecção da Metodologia de Investigação

Antes de iniciar uma investigação é necessário ter em conta que, mesmo sem ter de se conhecer profundamente os diversos tipos de pesquisa educacional, eles fornecem “uma ideia das várias formas de planear uma investigação, podendo, eventualmente, contribuir para uma melhor compreensão das fontes” (Bell, 1997, p.19). Desta forma, é conveniente reflectir, primeiro, sobre as diferenças entre os paradigmas de investigação existentes.

O paradigma quantitativo caracteriza-se como um processo de medida, baseado em factos e fenómenos observáveis e mensuráveis, para poder prevêê-los e explicá-los, e desta forma controlá-los, construindo padrões (uniformidade) que originam leis descritivas (Vale, 2004). Recorre à análise estatística dos dados, aos modelos matemáticos para testar hipóteses e identificar relações causais (causa-efeito) e funcionais, estando mais ligado às ciências naturais e, conseqüentemente, ao chamado método científico (Vale, 2004). Contudo, a mesma investigadora afirma que este paradigma se tem mostrado deficiente na explicação de fenómenos complexos em educação “pois estes são inseparáveis dos respectivos contextos e as suas componentes não podem ser estudadas isoladamente” (p.171).

A investigação qualitativa, que decorre em ambiente/contexto natural, surge como resposta à primeira, preocupando-se com a descrição/classificação do fenómeno, defendendo a sua singularidade (não generaliza) (Vale, 2004), tendo o intuito de interpretar o fenómeno e compreendê-lo de forma mais profunda (Bell, 1997; Vale,

2004). Recorre a instrumentos de recolha de dados de cariz naturalista, dando resposta às limitações mostradas pelos métodos quantitativos. Baseia-se em níveis de probabilidade e é essencialmente subjectivo. Em abono das afirmações feitas até aqui, Bogdan e Biklen (1994, p.47) dizem que o ambiente natural é a fonte directa de dados na investigação qualitativa, em que o investigador constitui o principal instrumento. Estes autores salientam as principais características deste modelo de investigação: é descritivo (tal como acima referido); põe a ênfase no processo e não na mera obtenção de resultados ou produtos; dá importância ao significado e tem tendência para analisar os dados de forma indutiva. Este paradigma está mais ligado às ciências sociais e humanas, incluindo a educação (e.g. Bell, 1997; Vale, 2004). Bogdan e Biklen (1994, p.51) referem que, em educação, os investigadores qualitativos pretendem saber o que os sujeitos experimentam, como interpretam as suas experiências e como organizam o seu mundo social.

Os modelos qualitativos têm sido cada vez mais adoptados em educação, uma vez que apresentam características apropriadas a esta área da investigação, notando-se nos últimos anos um franco crescimento (Bogdan e Biklen⁵, 1994; Vale, 2004). Existem diferentes abordagens qualitativas, tais como a Investigação-Acção, Investigação Histórica, Método Etnográfico, História de Vida, Estudo de Caso e outros. A escolha da abordagem e a selecção dos métodos de recolha de dados dependem do tipo de informação que se deseja adquirir e da natureza do estudo (Bell, 1997). A investigação-acção, por exemplo, é particularmente prática e interventiva, centrada na resolução de um problema, testa recursos e estratégias a fim de produzir ajustes e mudanças, o que implica vantagens para o processo em si (Bell, 1997, p.20). Já o estudo de caso não interfere na prática, mas apenas a estuda e tenta compreendê-la, pelo que este seria o método mais apropriado para este estudo, uma vez que não implica qualquer intervenção por parte do investigador, proporcionando-lhe, contudo, “uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p.22). Adelman *et al.* (in Bell, 1997, pp.22-23) referem que este método é definido como:

⁵ Bogdan e Biklen (1994, p.98) referem que nos estudos de casos múltiplos requer-se, geralmente, vários locais e sujeitos, os quais visam comparar, enriquecer e não “quantificar”.

(...) um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso.

Ao interessar-se sobretudo pela interação de factores e acontecimentos, demonstra ser muito mais que uma mera descrição do fenómeno (Bell, 1997). Tendo em conta o contexto e as finalidades desta investigação e o facto de não se pretender interferir na prática, mas apenas estudá-la e compreendê-la, seleccionou-se o estudo de caso por se considerar o mais apropriado à análise das questões referenciadas no Capítulo I deste estudo.

3.1.1 Método de Estudo de Caso – Suas Características

Vale (2004, p.194) refere que o estudo de caso é recomendado por alguns autores, tais como Lee e Yarker (1995), Lincon e Guba (1985), Gravemeijer (1994) e Shulman (1986), como um dos modelos de investigação mais apropriados para o desenvolvimento de um estudo naturalista em educação. Esta ideia é mais reforçada ainda por Lee e Yarker (in Vale 2004, p.194) mencionando que este método “parece ser o mais relevante modo de investigar na formação de professores”. Vale (2004) faz alusão a uma definição muito interessante sobre o estudo de caso apresentada por Ponte que engloba várias perspectivas de autores como Stake e Merriam:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade sócia. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidades próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (p.194).

Vale (2004) refere que este modelo baseia-se fortemente no trabalho de campo e tem o objectivo de retratar a realidade de forma completa e profunda. O investigador enfatiza a complexidade do fenómeno, procurando mostrar a diversidade de factos que o envolvem e determinam. Relativamente ao tipo de questões que levanta, estas têm um carácter explicativo, tal como refere Yin (in Vale, 2004, p.194):

(...) o estudo de caso é uma metodologia adequada quando as questões “como” e “porquê” são fundamentais, quando o investigador tem muito pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o objecto do estudo é um fenómeno que se desenrola em contexto real e para o qual são necessárias fontes múltiplas de evidência para o caracterizar.

Este método assume uma natureza particularista, pois produz um conhecimento específico sobre uma determinada situação. Embora seja caracterizado como uma investigação de forte cunho descritivo, não é obrigatório que o seja em exclusivo, podendo servir-se de vários instrumentos e estratégias (Vale, 2004). A mesma investigadora refere que o estudo de caso analisa profundamente o fenómeno, questionando-o, comparando-o com outros fenómenos já explorados e/ou com teorias existentes; ou ainda, induz a produção de novas teorias e novas questões para futuras investigações.

Merriam (in Vale, 2004) refere ainda mais duas características importantes deste método: é heurístico, porque melhora a compreensão do leitor sobre o fenómeno; é indutivo, porque provém do “pensamento indutivo” (os conceitos e as relações entre os mesmos surgem a partir da análise dos dados, os quais estão enraizados no contexto). Segundo Yin (2005, p.4)

o método de estudo de caso permite aos investigadores que se mantenha as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (Tradução minha)

the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events

3.1.2 Vantagens e Desvantagens do Método

Como em qualquer método de investigação, o Estudo de Caso apresenta vantagens e desvantagens. De acordo com Yin (2009), apesar deste ser um método distinto de investigação empírica, muitos investigadores menosprezam-no, argumentando falta de rigor da investigação (ver vantagens e desvantagens na Tabela 1, p.45). Bell (1997) salienta, porém, que os seus adeptos defendem-no incondicionalmente, tal como Bassey (1981, p.85) que refere que “o facto de um estudo ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado” (in Bell, 1997, p.24).

Nesta linha de pensamento, Vale (2004) explica que o que se pretende não é fazer generalizações, mas produzir conhecimento sobre o que há de único no objecto em estudo. O conhecimento que origina pode ser aplicado em casos análogos, podendo servir de suporte à interpretação dos mesmos. Neste sentido, Bell (1997, p.23-24) menciona que “um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular”.

Tabela 1 - Vantagens e desvantagens do método de estudo de caso⁶

| MÉTODO DE ESTUDO DE CASO | |
|---|--|
| VANTAGENS | DESVANTAGENS |
| <ul style="list-style-type: none"> - Pode ser implementado por um único investigador; - Estudo de um caso específico; - Retrata a realidade de forma profunda; - Regista características únicas do fenómeno; - Possibilita de identificar diferentes processos interactivos em curso; - Produz descrições ricas; - Fácil compreensão dos resultados; - Fácil comunicação entre pares; - Ajuda a perceber outros casos; - Possibilita a aplicação do conhecimento produzido em casos análogos; - Generaliza proposições teóricas e não proposições sobre universos. | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de rigor; - Não segue procedimentos científicos; - Não utiliza linguagem científica; - Influência do investigador: - Manipulação inconsciente dos dados, produzindo falsas evidências ou visões enviesadas (visões tendenciosas, influenciadoras do significado das constatações e conclusões); - Resultados com pouca base para generalizações científicas; - Tempo prolongado para a realização da investigação. |

⁶ Tabela resultante de informações sintetizadas a partir de alguns autores, tais como: Bell (1997), Bogdan e Biklen (1994), Vale (2004) e Yin (2009).

3.2 Desenho da Investigação

O modelo desta pesquisa envolveu reuniões para acordar as observações antes, durante e depois. O plano de acção foi acordado por seis meses, de Setembro de 2010 a Fevereiro de 2011. A revisão da literatura foi realizada após ter sido determinada a questão da investigação, seleccionado o método e as finalidades da investigação, definidos os conceitos chave e as questões de investigação.

3.2.1 Plano de Acção

Este estudo realizou-se entre Setembro de 2010 e Fevereiro de 2011, segundo o plano de acção estipulado, conforme a tabela abaixo (Tabela 2).

Tabela 2 - Plano de Acção

| Plano de Acção | SETEMBRO | OUTUBRO | NOVEMBRO | DEZEMBRO | JANEIRO | FEVEREIRO |
|-----------------------------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|
| Revisão da literatura | | | | | | |
| Questões chave | | | | | | |
| Seleção do método de Investigação | | | | | | |
| <i>Design</i> da pesquisa | | | | | | |
| Implementação da pesquisa | | | | | | |
| Recolha de Dados | | | | | | |
| Análise dos dados | | | | | | |
| Conclusão | | | | | | |

3.2.2 Contexto da Investigação

Esta pesquisa realizou-se na Escola EB1 de Venade, que pertence ao Agrupamento de Escolas Coura e Minho no concelho de Caminha. A Freguesia de Venade ocupa uma área de cerca de 585 hectares e possui cerca de 1400 habitantes. Situa-se numa área rural a 3 quilómetros de Caminha, sede do concelho, a 28 quilómetros de Viana do Castelo, capital de Distrito. Confronta a Norte com o rio Coura (margem esquerda), encontrando-se Vilar de Mouros (lugar de Marinhas) e a Freguesia de Seixas (lugar de Coura), na outra margem. A Sul, faz limites com as Freguesias de Azevedo e de Gondar. A Nascente, estabelece limites com as Freguesias de Argela e de Dém. A Poente limita com as Freguesias de Vilarelho, de Cristelo e de Moledo.

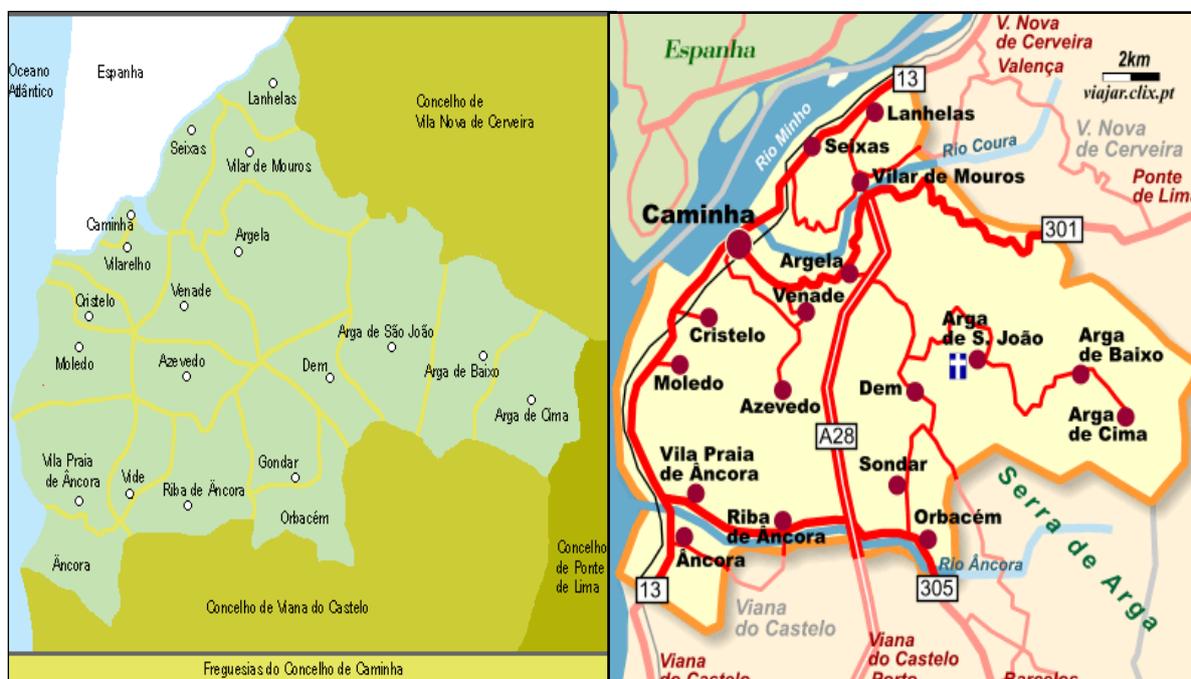


Fig. 1 - Mapas do Concelho de Caminha

É circundada pelos montes da Chã Vermelha, da Senhora da Serra ou das Neves e de Santo Antão, estendendo-se desde um bonito e produtivo vale até ao planalto dos montes citados. Desta forma apresenta uma paisagem rural com uma considerável componente florestal e, também, uma área de junqueiras na sua zona ribeirinha, no que ao rio Coura diz respeito. A freguesia é dotada, ainda, de várias fontes de água.

Profissionalmente, os habitantes estão divididos pelos sectores laborais da agricultura, construção civil, comércio e serviços. Na área educativa, possui uma instituição de ensino pré-escolar e outra de primeiro ciclo do ensino básico.

Relativamente ao Meio Cultural, Venade possui as seguintes características:

- **Tradições festivas:** Nossa Senhora dos Remédios (14 e 15 de Agosto), Santa Eulália (10 de Dezembro), Senhor do Socorro (Julho), Santo António (12 e 13 de Junho) e Santíssimo (primeiro fim-de-semana de Junho).

- **Valores Patrimoniais e aspectos turísticos:** Cruzeiro de Venade (construído entre 1760 e 1790, esculpido em cantaria, estilo barroco), classificado como de "Interesse Público", Cruzeiros da Escola, do Senhor do Socorro e da Rua; fontanários; coreto; Igreja Paroquial; arcadas de portões brasonadas; Capelas de Senhora do Caminho, Senhora do Loreto, Senhor do Socorro e Santo Antão (séculos XIII ou XIV); Monte de Santo Antão com vestígios arqueológicos; alminhas; relógios de sol; Penedo do Fojo (no lugar de Aldeia Nova, com uma belíssima vista panorâmica), rio Coura (sítio do Pego), rio Tinto (moinhos), largos do Adro e do Senhor do Socorro.



Fig. 2 - Exemplos do património de Venade

- **Artesanato:** Cestaria em vime.
- **Gastronomia:** Papas de milho, cozido à portuguesa, presunto e vinho verde, chouriços (de carne, de sangue e de cebola e massa) e broa de milho.
- **Colectividades:** Centro de Cultura e Desporto de Venade, Grupo Desportivo e Cultural de Venade e Grupo Coral de Venade.

3.2.3 Escola Participante

A escolha recaiu sobre a escola 1.º Ciclo da escola EB1 de Venade, por pertencer à área da minha residência, o que facilitou a implementação da minha investigação.



Fig. 3 - Edifício da Escola EB1 de Venade

A Escola está localizada num edifício centenário, tendo sido mandada edificar e oferecida pelo 3.º Barão de S. Roque em 1897 (d’Azevedo, 2007), encontrando-se em boas condições. O rés-do-chão está dividido da seguinte maneira:

- Um recreio com campo de futebol, parque infantil e árvores de fruto delimitado na parte traseira da escola por muro em pedra e rede, um portão, encostado ao edifício da escola;

- Duas salas de aulas, ocupadas por duas turmas, numa lecciona o 1.º e 2.º anos de escolaridade e na outra o 3.º e 4.º anos de escolaridade;
- Dois halls de entrada;
- Dois alpendres cobertos, onde se situam as instalações sanitárias;

Já o 1.º andar do edifício escolar é constituído por:

- Uma cozinha pequena;
- Duas salas de professores;
- Um refeitório;
- Uma sala de actividades;
- Duas casas de banho.



Fig. 4 - Sala de aula frente/fundo



Fig. 5 - Sala de aula fundo/frente

Nesta escola foram agrupados alunos provenientes de duas freguesias vizinhas, com características semelhantes à de Venade, nomeadamente Argela e Azevedo. No presente ano lectivo 2010/2011, a escola funciona com um total de vinte e nove alunos, cuja distribuição pelas turmas A e B pode ser verificada na Tabela 3. Os recursos humanos (pessoal não docente e docente) estão representados nas Tabelas 4 e 5 (ver nesta página e na seguinte), respectivamente.

Tabela 3 - Alunos por turmas

| TURMAS | Turma A | | Turma B | |
|---------------|---------|---------|---------|---------|
| | 1.º Ano | 2.º Ano | 3.º Ano | 4.º Ano |
| N.º DE ALUNOS | 9 | 7 | 5 | 8 |

Tabela 4 - Funções do pessoal não docente

| PESSOAL NÃO DOCENTE | ASSISTENTE OPERACIONAL | AUXILIAR DE LIMPEZA |
|---------------------|------------------------|---------------------|
| N.º DE FUNCIONÁRIAS | 2 | 1 |

Tabela 5 - Formação académica e situação profissional do pessoal docente

| PESSOAL DOCENTE | | FORMAÇÃO ACADÉMICA | SITUAÇÃO PROFISSIONAL | TEMPO DE SERVIÇO |
|---|---|--|---|-------------------------------|
| Prof. ^a Titular da Turma A e Apoio ao Estudo | | - Licenciatura em Ensino - <i>Curso de Professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Variante Português/Francês</i> ; - Pós-Graduação em Ensino Especial. | Professora do Quadro de Zona Pedagógica | 14 anos |
| Prof. ^a Titular da Turma B e Apoio ao Estudo | | - Licenciatura em Ensino - <i>Curso de professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Variante de Matemática e Ciências da Natureza</i> . | Professora do Quadro de Agrupamento | 14 anos |
| Prof. ^a de Apoio Educativo | | - Licenciatura em Ensino - <i>Curso de professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Variante de Matemática e Ciências da Natureza</i> . | Professora do Quadro de Zona Pedagógica | 13 anos |
| Prof. ^a de Educação Especial | | - Licenciatura em Educação Especial. | Professora do Quadro de Agrupamento | 24 anos |
| AEC's | Prof. ^a de Ensino do Inglês | - Licenciatura em Ensino - <i>Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> . - Curso de Inglês do Centro Britânico de Viana do Castelo. | Contratada | Aproximadamente 400 dias |
| | Prof. de Educação Física | - Licenciatura em Desporto. | Contratado | 2 anos |
| | Prof. ^a de Educação Musical - Turma A | - Licenciatura em Ensino - <i>Curso de professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Variante de Educação Musical</i> . | Contratada | Aproximadamente 200 dias |
| | Prof. ^a de Educação Musical - Turma B | - Formação pela Academia de Música. | Contratada | 7 anos |
| | Prof. ^a de Educação Musical - Turmas A e B | - Licenciatura em Ensino - <i>Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> . | Contratada | 1.º ano de trabalho (2010/11) |

3.2.4 Alunos Participantes

Esta investigação realizou-se com a turma A do 1.º e do 2.º ano do Ensino Básico, composta por 16 alunos, sendo 9 do 1.º ano e 7 do 2.º ano (ver Tabela 6), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. O número reduzido de alunos advém do facto de se tratar de uma escola rural de pequenas dimensões, tendo sido necessário a junção de dois anos por professora.

Tabela 6 - Divisão de alunos por anos de escolaridade e sexo

| ANOS DE ESCOLARIDADE | N.º de alunos do sexo feminino | N.º de alunos do sexo masculino |
|----------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| 1.ºANO | 4 | 5 |
| 2.ºANO | 3 | 4 |

Fazem parte deste grupo/turma alunos provenientes de várias freguesias (ver Tabela 7), deslocando-se em transporte próprio ou em transporte escolar da responsabilidade da Câmara Municipal de Caminha.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos da turma A por freguesias

| FREGUESIAS | ARGELA | AZEVEDO | MONTARIA | VENADE | VILARELHO |
|---------------|--------|---------|----------|--------|-----------|
| N.º DE ALUNOS | 1 | 1 | 1 | 10 | 3 |

Todos os alunos do 1.º ano frequentaram o Jardim de Infância durante três anos, à excepção de dois alunos.

No grupo do 2.º ano há três alunos que usufruem de 4 horas semanais de apoio educativo devido a dificuldades de aprendizagem e défices ao nível da linguagem.

No que respeita ao grupo de alunos do 1.º ano e, conforme a análise de toda a informação recolhida pela professora participante para a realização da avaliação diagnóstica, verifica-se que todos os discentes do 1.º ano possuem os pré-requisitos necessários a desenvolver as aprendizagens do currículo do primeiro ano de escolaridade nos diversos domínios.

De acordo com a caracterização da turma, trata-se de um grupo que se manifesta bastante interessado, concentrado e empenhado na realização das suas tarefas diárias, embora ainda necessitem de regras firmes e intransigentes por parte da docente de modo a tornar o seu comportamento mais adequado na sala de aula (saber aguardar pela sua vez para intervir ou questionar a professora e concluir os seus trabalhos em tempo adequado).

Neste grupo destaca-se um aluno que evidencia bastantes dificuldades no que concerne à motricidade fina e global, manifestando pouca coordenação nos movimentos, e na escrita de grafemas, sendo estes bastante irregulares e disformes. Evidencia também dificuldades a nível da capacidade de expressão oral, expressando-se com pouca clareza, sendo o seu discurso infantilizado. Consequentemente é muito lento na realização das suas tarefas diárias, necessitando de apoio e de mais tempo para as concluir.

Os alunos do 2.º ano revelam muitas dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas para a sala de aula, não obedecendo às orientações da professora. São alunos que exibem poucas vivências e conhecimento deficitário do meio envolvente e do mundo em geral. Comummente sentem algum cansaço pela manhã, em virtude de se deitarem tarde, pelo facto de ficarem a ver televisão junto da família, não descansando convenientemente. É um grupo que revela pouca predisposição para novas aprendizagens, para a leitura recreativa ou para as áreas de expressão.

3.2.5 Professoras Participantes

Participou nesta investigação a professora titular da turma A da Escola EB 1 de Venade. Por razões éticas o seu nome foi mantido em sigilo, sendo utilizadas, para a referenciar, as iniciais do seu nome e sobrenome - FF. A escolha da professora em causa decorreu do seu interesse pela problemática da investigação, tendo-se mostrado disponível para participar na mesma.

A professora participante é licenciada no *Curso de Professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico - Variante Português/Francês*, pela Escola Superior de Educação de Coimbra, possuindo, também, uma Pós-Graduação em Ensino Especial, pela Escola Superior de Educação de Piaget. Pertence ao Quadro de Zona Pedagógica de Viana do Castelo. Tem 14 anos de tempo de serviço e está a leccionar na escola EB1 de Venade desde Setembro de 2006.

A investigadora deste estudo (SB) é mestranda em Educação Artística na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Além de possuir outros cursos técnicos, é formada em *Estilismo em Confeção*, curso realizado no SENAI-CETIQT, RJ-Brasil, e licenciada em Ensino pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, com o *Curso de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico – Variante Educação Visual e Tecnológica*. Conta com 15 anos de tempo de serviço e é docente do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB2,3/S de Valença.

3.2.6 Papel da Investigadora

Desenvolvi a pesquisa de forma a não assumir qualquer função activa nas aulas, visto tratar-se de um estudo de caso, o que pressupõe uma postura de imparcialidade da minha parte, de forma a não comprometer a espontaneidade da professora e dos alunos durante a investigação, posicionando-me apenas como observadora. Para o desenvolver convenientemente, procedi, também, à elaboração dos instrumentos necessários, apliquei-os e analisei os dados obtidos, recorrendo também aos registos audiovisuais, nomeadamente fotografia e vídeo gravação. O meu papel como investigadora incluiu o levantamento de questões em todo o processo de observação, tendo em conta os instrumentos utilizados na implementação do estudo de caso, o que foi considerado útil para a reflexão final sobre o fenómeno observado. Tive o cuidado de esclarecer a colega participante sobre o método de investigação utilizado e qual o meu papel: inquiridora, ouvinte, avaliadora, narradora, comunicadora, observadora e intérprete (Guba e Lincoln, 1981).

3.3 Métodos de Recolha de Dados

Para se obter a resposta correcta ao problema da investigação, a escolha dos instrumentos de recolha de dados é fundamental, pois estes são as ferramentas que

permitem proceder à recolha de informação (Bell, 1997, p.88). Para esta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: observação, entrevista, planos de aulas, recursos pedagógicos e reflexões críticas (diário da docente participante) elaborados pela professora participante e registos audiovisuais (fotografia/vídeo).

3.3.1 Observação

Este género de instrumento de recolha de dados caracteriza-se pela possibilidade de recolher evidências, observando-se *in loco* acontecimentos, situações e comportamentos, tal como refere Bell (1997). Em alguns casos, pode haver mais do que um observador, possibilitando a comparação dos resultados das respectivas observações, suprimindo-se diferenças e enviesamentos. As observações devem ser tão objectivas quanto possível, pois um dos problemas característicos desta abordagem é a interpretação que o investigador faz do que é observado (Bell, 1997).

As observações podem ser participantes ou não participantes, consoante o investigador adopte uma postura actuante ou passiva (e.g. Bell, 1997; Bogdan e Biklen, 1994; Yin 2009), bem como pode ser mais estruturada ou não (Bell, 1997). Gold (in Bogdan e Biklen, 1994) apresentou um leque de possíveis papéis que os observadores podem executar. Num dos extremos, está posicionado o observador que “não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.125). No outro extremo, encontra-se o observador que tem um envolvimento total nas actividades e com a instituição, salvaguardando as respectivas diferenças entre os seus comportamentos e os do sujeito. Entre estes dois extremos encontram-se os investigadores de campo, cuja participação (que na opinião de Bogdan e Biklen deverá ser moderada para ser eficaz) varia no decorrer do estudo. Em qualquer dos casos, um observador deve ser discreto e agir de forma a não ser visto como um intruso ou ser um elemento perturbador. Uma vez estabelecida a relação entre o investigador e os sujeitos, estes “acabam por se esquecer do facto que são objecto de investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.129). Por vezes, torna-se necessário fazer anotações fora do local da investigação, para não causar desconforto aos sujeitos.

Bell (1997) refere que as observações estruturadas estabelecem um mecanismo de registo de informação pré-determinado relevantes para a investigação, que podem, segundo a crítica, ser subjectivas e parciais, uma vez que

(...) é o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que o foco surja por si. Contudo, terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia (Bell, 1997, p.143).

Já nas observações não estruturadas, segundo a mesma autora, o investigador vai apontando o que vai observando. Contudo, este tipo de abordagem “consome muito tempo, é difícil de conduzir e exige a introdução de métodos de contra-verificação” (Bell, 1997, p. 142). As observações não estruturadas indicam que o investigador não tem uma ideia pré-concebida acerca do que pretende observar com exactidão. Assim, considerando estas informações e as intenções já referidas, adoptou-se aqui neste estudo a observação não participante e estruturada (ver anexo I - Ficha de Observação).

3.3.2 Entrevistas

As entrevistas, geralmente, são importantes fontes de evidências para o estudo de caso (Yin, 2009), sendo a sua adaptabilidade muito vantajosa (Bell, 1997).

Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (...). É uma técnica altamente subjectiva, havendo por isso sempre o perigo de ser parcial (Bell, 1997, p.118).

Nisbet e Watt (in Bell, 1997) salientam que as entrevistas fornecem dados importantes sobre a forma como as pessoas apreendem os acontecimentos. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.134) afirmam que

(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Estes autores referem que nos casos em que o investigador já conhece os sujeitos (salvaguardando os momentos das entrevistas formais), a entrevista pode assemelhar-se a uma conversa entre amigos (entrevista informal), não sendo fácil, contudo, a separação da entrevista das outras actividades de investigação. Deve ser feita sempre de forma a não se tornar embaraçosa para o sujeito, não abusando da sua confiança (Stacey, in Bogdan e Biklen, 1994). Além da cautela em determinado tipo de questões, outra norma a ter em conta é nunca avaliar o sujeito quando houver conflito de opiniões, para que este não se sinta de alguma forma diminuído. O que interessa é compreender os seus pontos de vista e não modificá-los (Bogdan e Biklen, 1994, pp.137-138), usando-se da imparcialidade (Elliott, 1993, p.100). Como refere Cohen (in Bell, 1997), a entrevista requer uma preparação cuidadosa e muita paciência.

As entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante ou em conjunto com outras técnicas, como a observação e análise de documentos (Bell, 1997). Vários autores (e.g. Bell, 1997; Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 2009; Vale, 2004) referem a divisão das entrevistas em estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, apresentando um *continuum* que vai das mais fechadas às mais abertas. Bogdan e Biklen (1994) elucidam sobre as diferenças entre estes três tipos de abordagem. Uma entrevista demasiado controlada e rígida, implica que o sujeito não consiga contar a sua história pelas suas próprias palavras, o que leva a entrevista a ultrapassar o âmbito qualitativo. Opostamente, a entrevista muito aberta, permite ao investigador um aprofundamento da área de interesse em questão. Neste caso, o sujeito desempenha um importante papel na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. Já na entrevista semi-estruturada, obtêm-se dados comparáveis entre os vários sujeitos, perdendo, no entanto, a possibilidade de compreender como é estruturado pelos sujeitos o assunto em causa. Os autores aconselham que a escolha seja feita baseada no objectivo da investigação, podendo, contudo, utilizar os diferentes tipos de entrevista em diferentes fases do estudo.

Tendo em consideração os objectivos deste estudo, optei pelas entrevistas semi-estruturadas que, segundo Yin, “poderão diminuir a dificuldade em organizar e analisar posteriormente os dados” (in Vale, 2004, p.180).

Na entrevista que realizei com a professora participante, respeitei as orientações aqui descritas para que se sentisse à vontade e respondesse com sinceridade às questões

colocadas por mim, com as quais pretendi obter o maior número de informação possível.

A entrevista decorreu de modo quase informal e foi realizada em horário pós-laboral na própria sala de aula, com a devida autorização da professora, tendo sido gravada em áudio. A técnica da entrevista aplicada à docente titular da turma estudada, constituiu um instrumento fundamental na recolha de informação em relação ao conhecimento que a professora participante tem sobre arte e educação artística, a importância que lhes dá, os conhecimentos técnicos que possui, a importância que dá à Expressão Plástica, o que entende por Cultura Visual e que tipo de preparação fez ou faz para a abordagem do conceito de Cultura Visual nas suas aulas, a planificação e a preparação dos recursos que utiliza nas actividades de expressão plástica.

3.3.3 Documentos

A utilização mais importante dos documentos nos estudos de caso, afirma Yin (2009), é corroborar e aumentar evidências de outras fontes. Pode-se completar esta ideia com o que diz Stake (1995, p.68):

muitas vezes, os documentos servem como substitutos para os registos de actividade que o investigador não pode observar directamente. (Tradução minha).

quite often, documents serve as substitutes for records of activity that the researcher could not observe directly

Embora haja autores que não distinguem documentos de artefactos, utilizando um dos termos para designar todo o tipo de registo (Vale, 2004), nesta investigação optei por utilizar o termo documento. Assim, a análise documental incluiu as orientações e o programa curricular de Expressão Plástica e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de Educação Artística elaborados pelo Ministério da Educação, os planos de aula e os recursos pedagógicos utilizados pela professora participante.

3.3.4 Diário da Docente Participante

As reflexões críticas foram incluídas do diário da docente participante, que são registos de actividades profissionais (Bell, 1997). A principal vantagem do diário é proporcionar informações importantes acerca dos modelos de trabalho e actividades do sujeito, desde que este saiba concretamente o que lhes é pedido e porquê (Bell, 1997). Bell (1997) adverte que este método de recolha de dados requer muito trabalho por parte do sujeito e se não concordar plenamente com o seu preenchimento ou for pressionado para o fazer, poderá implicar que o faça de forma descuidada ou que o deixe incompleto. A autora refere, ainda, que é necessário que as instruções sejam claras, que a informação contida no diário seja realmente de interesse para a investigação, além de que se deve pensar bem em como a informação será tratada posteriormente.

Para este estudo o diário da docente participante serviu para completar as informações sobre as preparações das aulas, em conjunto com a entrevista realizada à professora.

3.3.5 Registos Fotográficos/Vídeo Gravação

Os registos feitos através de audiovisuais, apesar de serem considerados intrusos por Bogdan e Biklen (1994), são uma forma importante de auxiliar na obtenção de dados, podendo colmatar algumas lacunas deixadas pela observação registada pelos investigadores, pois como afirma Bell (1997, p.143), “é impossível registar tudo”. Assim, todas as actividades desta investigação foram registadas utilizando a fotografia e o vídeo gravador.

Fotografia

Através da fotografia pode-se “isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente” (Bogdan e Biklen, 1994, p.143). Sendo um instrumento que provoca a modificação dos comportamentos dos sujeitos, o fotógrafo tem de se tornar “invisível tanto quanto possível” (Bogdan e Biklen, 1994, p.141). Contudo, os sujeitos acabam por se familiarizar com a presença constante da máquina fotográfica, ficando indiferentes em relação à mesma e tornam a agir naturalmente.

Nesta investigação, a fotografia teve o propósito de captar aspectos visuais das sessões/aulas como a organização espacial da sala de aula, a actuação da professora e dos alunos durante as actividades e os trabalhos de arte.

Vídeo Gravador

As gravações em vídeo salvaguardam a confiabilidade dos factos ocorridos, tornando-se um instrumento importante na recolha de dados. Desta forma, representa um enorme contributo no auxílio da memória e na confirmação dos outros registos escritos para análise dos vários aspectos das actividades (Moura, 2003). O uso deste tipo de recursos, segundo Collier (in Moura, 2003), permite a reavaliação de pormenores secundários. Efectivamente, estes pormenores podem apresentar informações relevantes para o seu estudo, permitindo ao mesmo tempo tomar notas de forma mais detalhada (Moura, 2003), pois muitas vezes são ignorados, ou desvalorizados, pelo investigador no momento do acontecimento.

Durante as sessões/aulas desta investigação, a fim de não perturbar o bom funcionamento da aula, foi utilizada uma câmara de filmar que esteve a funcionar de forma fixa, num ponto estratégico da sala de aula, de modo a captar toda a informação necessária, que serviu para complementar e/ou corrigir os dados da investigação.

3.4 Análise de Dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205) a análise de dados consiste em um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão”.

A organização dos dados deve ser feita através de sistemas de codificação, onde são reunidos dados com o mesmo tipo de regularidades e padrões, formando, assim, categorias de codificação (Bogdan e Biklen, 1994; Bell, 1997). São entendidos por “dados”, todos os “materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.232). São também identificados dois modos de enquadrar as abordagens à análise: “análise concomitante com a recolha de dados” e “recolha de dados antes da realização da análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p.206). Contudo, segundo os mesmos investigadores, esta última nunca é utilizada na sua forma mais pura, uma vez que se reflecte sobre aquilo que “se vai descobrindo enquanto se está no campo investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.206).

Nesta investigação, procedi à categorização dos dados recolhidos e acumulados durante o seu percurso, analisando-os concomitantemente com a recolha dos mesmos e interpretando-os, consubstanciando o processo nas diferentes fases apontadas por Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente:

- 1 - Organização dos dados;
- 2 - Divisão dos dados em unidades manipuláveis;
- 3 - Procura de padrões;
- 4 - Descoberta de aspectos importantes.

Nesta investigação os dados foram recolhidos através dos instrumentos já referidos oportunamente. A sua organização foi feita em suporte informático, designado por Bogdan e Biklen (1994) como manipulação mecânica dos dados. Este autores referem a necessidade da organização dos dados de forma a facilitar o seu acesso mediante a informação que se quer aceder, tornando, assim, “manejável algo de potencialmente complexo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.232).

Após ter transcrito as anotações realizadas durante as observações das aulas, auxiliada pela visualização dos registos audiovisuais, os quais complementaram as referidas observações, e a entrevista realizada à professora do 1.º Ciclo, efectuei uma leitura cuidadosa, com a respectiva análise dos textos produzidos, procedendo também à análise documental. A análise final foi feita à luz da literatura anteriormente revista.

3.5 Considerações Éticas

Autores como Bell (1997), Bogdan e Biklen (1994) e Stake (1995), entre outros, previnem para as questões éticas em qualquer investigação. Uma destas está relacionada com a honestidade e o rigor do investigador na passagem da informação. Bogdan e Biklen (1994) dizem, especificamente, que relativamente às pessoas envolvidas na investigação, deve-se cumprir determinados preceitos, como “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75). Bell (1997) e Stake (1995) alertam para o dever de se pedir uma autorização aos superiores de uma instituição ou organização para poder ter acesso às mesmas ou aos seus materiais, através de um documento que declare as suas intenções e necessidades para a pesquisa que pretende desenvolver, nomeadamente,

“o que irá pedir às pessoas para fazer, de quanto tempo poderá dispor e que utilização será feita da informação fornecida” (Bell, 1997, p.74).

A mesma autora afirma que antes de tomarem uma decisão relativamente à sua participação no estudo, os elementos envolvidos deverão ficar convencidos da integridade do investigador e do valor da pesquisa, bem como passar somente as informações acerca dos indivíduos quando autorizadas pelos mesmos.

Neste caso específico, pedi uma autorização formal à direcção do Agrupamento Entre Coura e Minho, informando dos objectivos da investigação (ver anexo II). Posteriormente, formulei um pedido de autorização aos participantes, esclarecendo, igualmente, os objectivos e o método da recolha de dados, garantindo a confidencialidade e o anonimato (ver anexo III).

3.6 Sumário

Este capítulo descreveu as características dos paradigmas de investigação e justificou a escolha da metodologia e método de investigação adoptados, realçando a sua importância e adequação ao problema previamente descrito no Capítulo I. Também clarificou o *design* da investigação, identificando o contexto, os participantes e o papel da investigadora. Descreveu e justificou todos os instrumentos de recolha de dados seleccionados e esclareceu a metodologia utilizada no plano de acção. Por fim, apresentou as considerações éticas tidas em conta ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo começa por fazer referência ao método e técnicas de recolha de dados empregados nesta investigação. Seguidamente dá a conhecer as reuniões com a professora participante para negociar as aulas observadas e os documentos a ser entregues. Posteriormente é apresentada a descrição do estudo de caso, seguindo-se a descrição das actividades observadas. Concluídas as mesmas, é feita a análise e interpretação dos dados.

4.1 Método e Técnicas de Recolha de Dados

O método de estudo de caso permitiu-me assumir o papel de observadora, possibilitando, deste modo, o registo das actividades sem qualquer intervenção tanto na preparação das aulas como no decurso das mesmas.

Também realizei uma entrevista semi-estruturada à professora participante deste estudo, a qual foi de suma importância por ajudar a complementar alguns pontos do estudo e a esclarecer algumas dúvidas. Este tipo de entrevista necessitou de um guião com questões abertas (um conjunto inicial de questões), que serviu de fio condutor, de forma a responder aos objectivos da investigação (ver anexo IV).

Relativamente aos audiovisuais utilizados, os alunos e a professora foram previamente preparados, de forma a se sentirem à vontade. Realizei uma primeira abordagem sem implicações para a investigação, para anular o efeito novidade (Bogdan e Biklen, 1994). Instalei a câmara de vídeo na sala de aula alguns dias antes das observações se iniciarem, escolhendo, assim, o ponto em que a mesma deveria ser fixada durante as observações das aulas. Complementarmente, permaneci na sala durante uma hora, para que os participantes se fossem adaptando à minha presença, de forma a que não me encarassem como uma intrusa ou como um elemento perturbador (Bogdan e Biklen, 1994, p.129).

Durante esse tempo, fui alternando entre o posicionamento fixo num determinado ponto da sala e a circulação pela mesma. Os primeiros quinze minutos desta

experiência provocaram em alguns dos alunos, principalmente nos do 1.º ano, curiosidade e alguma excitação. Conforme o decurso do tempo, os alunos foram-se habituando e acabaram por ignorar completamente a minha presença e da máquina de filmar, tendo a aula decorrido com normalidade. Relativamente à máquina fotográfica, não foi necessária a sua utilização, visto a professora referir que os alunos já estão acostumados à sua presença, uma vez que é utilizada com frequência para o registo das actividades desenvolvidas durante o ano. De qualquer forma, durante todas as aulas observadas, tentei ser sempre o mais discreta possível de modo a não provocar nenhuma perturbação. Os participantes agiram continuamente de maneira natural, alheando-se do facto de estarem a ser observados.

4.2 Negociação das Aulas Observadas

A preparação da implementação do trabalho de campo totalizou duas reuniões realizadas entre mim e a professora participante. Os objectivos destas reuniões foram os seguintes:

- (i) Acordar as datas da visita de ambientação dos participantes desta investigação aos aparelhos audiovisuais e à minha presença e das aulas observadas;
- (ii) Acordar a elaboração do diário da docente participante (mencionado no capítulo III);
- (iii) Encorajar a realização de reflexões críticas pela professora participante referentes às aulas observadas e escritas no referido diário;
- (iv) Reflectir sobre os dados recolhidos após as actividades observadas.

Reunião n.º 1 – 13/10/2010

Local: Escola EB 1 de Venade

Duas semanas antes do início do trabalho de campo para a recolha de dados, encontrei-me com a professora do 1.º Ciclo numa reunião, na sala de aula da turma A, pelas 15:30h, para acordar o seguinte: os documentos que a mesma deveria produzir e a estratégia de partilha e reflexão conjunta dos dados obtidos a adoptar; pedidos de autorização, tanto para implementar o estudo, como aos encarregados de educação para captar imagens dos seus educandos durante as actividades observadas, para a

posterior utilização das imagens necessárias à divulgação do estudo; marcação de datas das visitas à sala de aula e às aulas a observar.

Inicialmente, foram marcadas seis sessões de observações, correspondentes a três aulas, tendo em consideração que na carga horária semanal estão atribuídos 30 minutos semanais para a Expressão Plástica. Ficou acordado que cada aula teria 1 hora, contemplando, assim, 2 sessões, ou seja, cada 30 minutos corresponderia a 1 sessão. Este acordo teve em consideração a brevidade temporal para a recolha suficiente de dados para o estudo, de forma a não consumir demasiado tempo para o cumprimento do programa das restantes disciplinas. Deste modo, foram escolhidas os dias 20, 25 e 27 de Outubro de acordo, com a minha disponibilidade. A visita informal foi marcada para o dia 18 de Outubro, por ser a data mais próxima à da primeira observação, tendo em consideração os meus constrangimentos de horário.

Reunião n.º 2 – 27/10/2010

Local: Escola EB 1 de Venade

Esta reunião realizou-se devido a uma modificação na aula do dia 27 de Outubro. Como não foi possível realizar completamente as actividades nas sessões previstas no período de uma hora, no término destas foi prontamente feita uma nova reunião na sala de aula da Turma A, por volta das 10:30h, na qual se acordou o prolongamento da aula por mais uma hora, tendo em consideração a minha disponibilidade de tempo para continuar a observação. Evitando o adiamento da aula para outra data, deu-se sequência imediata às actividades previstas para aquele dia. Assim, neste dia foi contabilizado um total de quatro sessões, o equivalente a duas aulas, em vez das duas sessões acordadas na primeira reunião. Porém, mesmo com este acréscimo não foi possível dar por terminada a actividade. A parte final da mesma teve de ser concluída numa outra aula, que eu não pude observar, a fim de evitar o atraso no prazo destinado à recolha de dados. Assim, esta aula teve lugar no dia 29 de Outubro.

Relativamente às planificações referentes às aulas observadas, estas foram entregues pela professora participante, a fim de serem analisadas.

Estando a professora convenientemente informada que o estudo se relacionava com a educação para a Cultura Visual e a leitura de imagens, a planificação e o desenvolvimento das aulas foram deixados completamente por conta da mesma,

estando assim à vontade para as implementar de forma habitual. Aliás, tratando-se de um estudo de caso, era de toda a conveniência que assim se procedesse, para que o estudo fosse autêntico.

4.3 Descrição do Estudo de Caso

4.3.1 Investigadora, Professora e Alunos Participantes

Participaram nesta investigação, tal como já foi referido no Capítulo III, a investigadora, professora de EVT e mestranda em Educação Artística, a docente titular da Turma A, professora FF e os alunos do 1.º e 2.º ano da escola EB1 de Venade, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, perfazendo um total de dezasseis alunos, sendo nove do 1.º ano e sete do 2.º ano. Tendo em consideração o cumprimento das questões éticas, as referências individuais destas crianças foram salvaguardadas através do sigilo da sua identificação pessoal sempre que foram mencionadas de uma forma mais particular, utilizando-se, para tal, apenas as iniciais do nome e sobrenome (ver Tabela 8).

Tabela 8 – Identificação dos alunos da Turma A

| ALUNOS DO 1.º ANO | | | ALUNOS DO 2.º ANO | | |
|-------------------|--------|-----------|-------------------|--------|-----------|
| INICIAIS | IDADE | SEXO | INICIAIS | IDADE | SEXO |
| EA | 6 anos | Feminino | AS | 7 anos | Feminino |
| DR | 6 anos | Masculino | DF | 7 anos | Masculino |
| GO | 6 anos | Masculino | DC | 7 anos | Feminino |
| GM | 6 anos | Masculino | DT | 7 anos | Masculino |
| JA | 6 anos | Feminino | FN | 8 anos | Masculino |
| JF | 7 anos | Masculino | IP | 8 anos | Feminino |
| MR | 6 anos | Masculino | JM | 7 anos | Masculino |
| SR | 6 anos | Feminino | -- | -- | -- |
| TL | 6 anos | Feminino | -- | -- | -- |

4.3.2 Actividades Observadas

Mestranda: SB (observadora)

Professora Responsável: FF

Turma: 1.º e 2.º Ano, 6/8 anos – total de 16 alunos, sendo 9 do 1.º ano (5 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) e 7 do 2.º ano (4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino).

O Plano de Acção das aulas deste estudo encontra-se representado na tabela que se segue (Tabela 9):

Tabela 9 – Programação das aulas

| | |
|-----------------------------|--|
| CALENDARI- ZAÇÃO | 20/10/2010 – 2 sessões de 30 minutos cada (Bloco 1) 25/10/2010 - 2 sessões de 30 minutos cada (Bloco 2) 27/10/2010 - 4 sessões de 30 minutos cada (Bloco 3) |
| TEMAS | <p>Bloco 1 – Convite às crianças para olhar, observar, representar e falar sobre o meio ambiente envolvente. Execução de representações gráfico-pictóricas resultantes dessa observação.</p> <p>Bloco 2 – Exploração prática do tema “Frutos do Outono”, observação e discussão sobre os frutos típicos do Outono e as suas cores; pintura dos desenhos fotocopiados fornecidos pela docente.</p> <p>Bloco 3 – Arte e comunicação – sensibilização das crianças para o projecto <i>Green Cork</i> - reciclagem de rolhas de cortiça usadas - através de um concurso de rótulos para os Rolhinhas (garrações de água vazios que serviram de recipientes para a recolha das rolhas), para serem distribuídos por diversos estabelecimentos da freguesia. Criação de frases de apelo à recolha das rolhas para a reciclagem e elaboração de desenhos e pinturas alusivas às referidas frases para a composição/execução dos rótulos.</p> |
| FINALIDADES | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a Natureza e o meio envolvente como um recurso visual; - Explorar conceitos de arte através de actividades artísticas, tais como o desenho, a pintura e a colagem. |

| | |
|--------------------------------|--|
| CONTEÚDOS | Natureza; Estações do ano; Reciclagem; Reutilização de materiais; Comunicação; Linha (qualidades da linha); Formas bi e tridimensionais; Textura; Espaço (frente/atrás, dentro/fora); Cor – tonalidades (claro/escuro), temperatura das cores (quentes/frias); Relações de grandeza (grande/médio/pequeno); Desenho - desenho de observação; desenho livre; desenho orientado; Pintura. |
| MATERIAIS⁷ | Lápis de grafite n.º 1; Lápis de cor; Canetas de feltro; Tintas - Guache; Pincéis; Borracha; Papel cavalinho A4; Fotocópias de imagens desenhadas (para colorir); Caderno diário; Caneta-marcador para quadro branco; Cola; Tesouras; Bostik; Garrafões de água. |
| RECURSOS | - Tecnologia multimédia; - Textos relacionados com as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio; |
| ESTRATÉGIAS | - Apelo ao imaginário e à realidade das crianças; - Confronto dos alunos com experiências pessoais; - Execução de trabalhos práticos relacionados com temas da Natureza: desenhos, pinturas, recortes e colagens. |
| ACTIVIDADES | - Desenho de observação no recinto do recreio escolar (no exterior da escola) e pintura do mesmo com aplicação da técnica do lápis de cor; - Observação de frutos outonais; - Pintura de uma ficha de trabalho com desenhos de frutos do Outono, através da técnica do lápis de cor; - Visualização de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre o Projecto “ <i>Green Cork Venade</i> ” e de um vídeo promocional deste projecto no <i>YouTube</i> ; - Criação/execução de rótulos em papel cavalinho para os “ <i>Rolhinhas</i> ”, através de composições gráficas e pintura dos mesmos com lápis de cor e/ou canetas de feltro; - Pintura dos garrafões de água com guaches. |
| AValiação | - Competências analíticas, técnicas e expressivas. |
| TEMPO TOTAL DESTE PLANO | As quatro aulas perfazem quatro horas, correspondendo a cada aula uma hora, que por sua vez é composta por duas sessões de meia hora cada. |

⁷ Os materiais foram fornecidos pela escola. Os garrafões de água foram trazidos pelos alunos e pela professora.

AULA 1

Sessão 1

Calendarização: 20 de Outubro de 2010, das 9:30h às 10:00h (30 minutos).

Finalidade da Sessão: Analisar os desenhos de observação realizados na aula do dia anterior e comparar com a paisagem real que serviu de modelo.

Conteúdos Abordados: Natureza; Estação do ano; Desenho de observação; Espaço; Forma; Cor e pintura com lápis de cor.

Estratégias Utilizadas: Aula Expositiva com recurso à análise de desenhos dos alunos realizados na aula do dia anterior.

Recursos e materiais: Desenhos de observação realizados pelos alunos na aula anterior.

Antes de iniciar a descrição, devo esclarecer que no dia anterior, 19 de Outubro de 2010, foram feitos desenhos que serviram de ponto de partida para esta aula. A aula em que foram realizados esses desenhos não foi observada, pois não fazia parte do calendário de aulas acordado entre mim - investigadora - e a professora participante. Nessa aula, a professora, no seguimento da leitura de um texto alusivo ao Outono, pediu aos alunos que fossem para o recinto do recreio escolar desenhar um plátano e a paisagem envolvente, através da observação directa. O desenho em causa foi feito sem qualquer orientação da docente participante.

Descrição da sessão: A professora FF começou a aula pedindo aos alunos que entregassem o desenho de observação do plátano e da paisagem envolvente do recreio da escola que eles fizeram no dia anterior (19/10/2010). Entretanto, lembrou-lhes a leitura que fizeram, nessa aula, do texto alusivo às cores e às folhas do Outono, intitulado *Muito Devagarinho*, de António Mota, o qual serviu, concomitantemente, para ser trabalhado em Língua Portuguesa e de motivação para a aula de Expressão Plástica (ver anexo V). Conforme foi recolhendo os desenhos, a professora foi fazendo observações em relação aos mesmos. Assim, falou da forma como cada um vê e interpreta a realidade, e alertou os alunos para que, sendo a mesma paisagem, não poderia haver tantas diferenças entre os desenhos, referindo:

Se o banco está atrás da árvore, não pode estar ao lado do balde do lixo (FF).

Depois explicou que o desenho de observação teria de “retratar” a realidade, ou seja, comunicar com a mesma precisão de uma fotografia. A professora alertou, ainda, para as cores da natureza nesta altura do ano. Foi chamando a atenção de alguns alunos por não terem colorido o seu desenho ou concluído a pintura. Ao pegar no desenho de um dos alunos perguntou-lhe:

Eh! Ontem conseguiste ver um passarinho no ninho? (FF).

Uma aluna ao lado respondeu:

Nós não vimos! (DC).

A análise aos desenhos que a docente foi efectuando recaiu sobre a realidade observada, e foi verificando o que na verdade existia na paisagem.



Fig. 6 - Plátano do recreio

A determinada altura, um aluno interrompeu as observações da professora e comentou:

E está giro! (DR).

A docente respondeu:

Está. Mas não está o que é ali (apontando para o exterior)! Eu não estou a dizer que os desenhos estão maus! Os desenhos não estão maus, estão bem desenhados! Mas vamos supor que eu dissesse: “desenho livre”. Desenho livre, não! (...) Já sabeis desenhar uma árvore do Outono - imaginai uma árvore do Outono! Cada um fez a sua árvore. Vede lá que as árvores são tão diferentes entre si... Não são? Reparai... (olhando para o recreio). E é aquela que todos estavam a desenhar. Todos vós desenhastes a mesma árvore. Claro que vocês vêem as coisas de maneiras diferentes. Não é? É ou não é? (FF).

Os alunos responderam que sim. A professora continuou, dizendo:

Isto, eu não disse assim: “desenhai pr’aí... Tendes de desenhar a árvore, o banco e o balde do lixo: isso tem de aparecer na folha”. (...) É tão giro, reparai! (...) É tão giro ver que as vossas árvores são tão diferentes, reparai... (...) É tão engraçado ver, olha lá... a diferença... das árvores, como vós vedes as coisas! (...) É giro! É a vossa imaginação. (...) Eu gosto muito de ver os vossos desenhos ... e as árvores são feitas por cada um de vós, no jardim lá fora. Mas... nós ... vocês têm muita imaginação, fazem desenhos lindíssimos, já começaram a misturar as cores, não é? Só que nós temos que aprender, também, a desenhar aquilo que vemos. (...) Se vocês repararem, aquilo que está ali fora... Os desenhos não podem ser assim tão diferentes! (...) Nós temos de ser observadores quando vamos desenhar, porque... nós também aprendemos a desenhar! É ou não é? (FF).

Os alunos voltaram a responder afirmativamente e a docente prosseguiu, dizendo:

Quando faço muitos desenhos que às vezes, no princípio da aula, digo: “Não desenho muito bem!” Mas depois vou treinando... vou treinando... e depois o quê que acontece? (FF).

Uma aluna referiu:

Depois desenha bem! (AS).

A professora explicou, então, com o exemplo dos exercícios de caligrafia:

Desenha-se melhor! É como a letra! Vamos treinando... treinando... e fazemos melhor! É ou não é? Então o desenho também se aprende! É por isso que nós temos Expressão Plástica. O desenho também se aprende (FF).



Fig. 7 - Plátano observado pelos alunos



Fig. 8 - Primeiro desenho de observação de GO

De seguida, a docente distribuiu uma folha de desenho A4 por cada aluno, pedindo que escrevessem o nome no verso da folha. Depois, informou que, após da hora do recreio, iriam realizar um segundo exercício que deveria respeitar as seguintes directrizes: teriam de observar e representar os elementos que compunham a paisagem onde se encontrava o plátano, ou seja, incluir a rede da vedação, o muro, o banco de jardim, o balde do lixo, os pinheiros, etc., elementos estes que se encontravam no mesmo enquadramento do plátano; deveriam respeitar a localização dos mesmos. Por último, alertou-os para o cuidado de representarem os diferentes elementos tendo em conta a relação entre os tamanhos e a obediência às cores observadas na natureza.

Antes de saírem para o recreio, a professora tornou a observar com os alunos a composição da paisagem e deu por terminada a aula.

Sessão 2

Calendarização: 20 de Outubro de 2010, das 10:30h às 11:00h (30 minutos).

Finalidades da Sessão: Utilizar processos de representação gráfica e exploração da noção de espaço no registo de formas da natureza no Outono, através do desenho de observação.

Conteúdos Abordados: Natureza; Estação do ano; Desenho de observação; Espaço; Forma; Cor e pintura com lápis de cor.

Estratégias Utilizadas: Aula teórico-prática; Desenvolvimento da actividade prática no exterior (recreio da escola); Desenho de observação.

Recursos e materiais: Meio ambiente envolvente (recinto do recreio escolar e plátano); lápis de grafite; papel cavalinho A4; borracha; lápis de cor.

Descrição da sessão: Após o recreio, os alunos foram buscar à sala de aula o material de desenho. SB, professora observadora, continuou a registar as suas notas à medida que ia observando o decorrer da actividade, sem interferir na mesma e movimentando-se discretamente, de forma a não provocar distração das crianças. Os alunos sentaram-se no pátio da escola para observar e registar gráfica e pictoricamente um plátano existente no fundo do recreio e a paisagem envolvente. As crianças, sentadas (Figuras 9 e 10), com suportes no colo a fim de conseguirem ter uma base confortável para pousar as suas folhas de papel, iniciaram a tarefa proposta.



Fig. 9 - Aula de desenho de observação



Fig. 10 - Crianças sentadas no pátio a desenhar o plátano

Ora rodavam as folhas na vertical, ora na horizontal, procurando a melhor forma para iniciarem o enquadramento na folha de tudo o que pretendiam representar.

Ainda estava um pouco frio nos lugares à sombra e alguns alunos foram buscar um agasalho à sala de aula. A docente tornou a lembrar as orientações de como deveriam registar o que observavam, tendo em conta, principalmente, a localização efectiva dos elementos, as relações de tamanhos entre os elementos e as cores. A professora reforçou: *Desenhar o plátano e tudo o que está à volta do plátano!*

No decorrer da aula, a docente foi conversando com os alunos dando indicações mais individualizadas para que corrigissem os seus desenhos (ver Figura 11). Os problemas que a professora foi detectando, enquanto os alunos desenhavam, ligavam-se, sobretudo, com a correcta localização dos elementos da composição em relação à realidade e com as proporções entre os mesmos.



Fig. 11 – A Professora dando apoio aos alunos

Apesar da professora ter previsto que a pintura seria feita dentro da sala de aula, ao vendo que o tempo estava tão bom e a actividade a decorrer tão bem, com os alunos absolutamente envolvidos na tarefa, resolveu continuar a aula no exterior.



Fig. 12 - Crianças desenhando e colorindo no pátio do recreio



Fig. 13 - Desenho de observação de SR



Fig. 14 - Desenho de observação de DT



Fig. 15 - Desenho de observação de IP



Fig. 16 - Pormenor do desenho de observação de DR

Os alunos, conforme foram acabando o desenho, iam à sala de aula buscar os lápis de cor para colorir o desenho. A professora voltou a chamar a atenção para que respeitassem as cores que observavam, como, por exemplo, as cores outonais das folhas do plátano e as verdes do pinheiro, que estava por trás dele, pedindo que fizessem comparações. De vez em quando fazia reforços positivos e entusiasmados, exclamando: *Muito bem!*



Fig. 17 - Pintura dos desenhos de observação dos alunos JA e FN

O tempo desta sessão não foi suficiente para a professora analisar com os alunos as diferenças do primeiro desenho de observação (feito no dia anterior, sem qualquer orientação por parte da professora) para o segundo, ficando esta análise para uma aula posterior, a qual não foi possível ser observada por incompatibilidade de horários e para não atrasar a programação das aulas seguintes. Os desenhos foram expostos num dos painéis da sala de aula, tal como se pode verificar na Figura 18.



Fig. 18 - Exposição de todos os desenhos de observação na sala de aula

AULA 2

Sessão 3

Calendarização: 25 de Outubro de 2010, das 11:00h às 11:30h (30 minutos).

Finalidades da Aula: Observar e descrever vários frutos da época do Outono.

Conteúdos Abordados: Textura; Cor - Tonalidades.

Estratégias Utilizadas: Aula Expositiva: Leitura de um poema sobre frutos outonais; Observação e análise das cores e texturas de alguns frutos outonais; Análise prévia da ficha de trabalho.

Recursos e materiais: Poema *É tempo de colher frutos!* (ver anexo VI); quadro branco; frutos naturais - um dióspiro e uma romã; ficha de trabalho – natureza morta com frutos outonais.

Descrição da sessão: SB chegou à escola às 10:50h, já os alunos se encontravam na sala de aula. Enquanto a investigadora preparava os materiais para a observação da aula, a professora entrou e acomodou os alunos nos seus lugares. Às 11 horas em ponto, deu início à aula. A investigadora observou a professora, que começou a aula a ler, com os alunos, um poema alusivo aos frutos do Outono, intitulado *É tempo de colher frutos!* (retirado do manual do 2.º ano de Estudo do Meio), e que fora previamente copiado no quadro branco da sala de aula (ver Figura 19).



Fig. 19 - Leitura do texto escrito no quadro branco

De seguida, a professora pediu aos alunos que mencionassem nomes de frutos que são colhidos no Outono. À medida que foram nomeando frutos, a professora recapitulou com os alunos as cores dos mesmos. Enquanto determinados alunos deram exemplos de frutos característicos do Verão, como o pêssigo e a ameixa, outros sugeriram ainda frutos tropicais, como o ananás e a banana. A professora explicou aos alunos que estes frutos não eram válidos porque os primeiros eram específicos de outra estação do ano, sendo os segundos próprios de locais com climas mais quentes que o de Portugal Continental. A professora exemplificou de forma mais concreta, mostrando aos alunos um dióspiro e uma romã e pedindo que observassem as formas e as cores dos mesmos.



Fig. 20 - Diospireiro



Fig. 21 - Dióspiro e romã

Na parte final da aula, a professora apresentou a ficha de trabalho que os alunos iriam realizar, na qual estava representado graficamente um conjunto de frutos outonais (podendo considerar-se uma “natureza morta”), para serem coloridos com lápis de cor (ver anexo VII).

Segurando a ficha numa mão, foi apontando, com a outra, os frutos para que os alunos os identificassem (ver Figura 22). Deste modo, foi analisando a ficha com as crianças, através da identificação dos frutos e das suas cores. Concomitantemente, pediu aos alunos que contassem o número de frutos iguais contidos na imagem representada, nomeadamente “6 castanhas”.



Fig. 22 – A Professora explorando com os alunos a ficha de trabalho para colorir

Concluída a análise da ficha de trabalho, que iria ser colocada em prática na sessão seguinte, terminou a primeira sessão desta aula.

Sessão 4

Calendarização: 25 de Outubro de 2010, das 11:30h às 12:00h (30 minutos).

Finalidades da sessão: Colorir desenhos misturando cores para criar tonalidades; Obter texturas através da técnica da fricção.

Conteúdos Abordados: Pintura; Textura; Cor - Tonalidades.

Estratégias Utilizadas: Aula teórico-prática.

Recursos e materiais: ficha de trabalho – representação gráfica de um conjunto de frutos outonais (natureza morta); quadro branco; caneta-marcador para quadro branco; lápis de cor; tesouras; *bostik*; *placard* da sala de aula.

Descrição da sessão: Sem ter havido intervalo da sessão 3 para a 4, os alunos continuaram nos seus lugares e a docente começou por distribuir-lhes a ficha de trabalho analisada anteriormente. Na orientação do trabalho, decorreu o diálogo entre a professora e os alunos, conforme é transcrito a seguir:

FF - Vamos misturar também muitas cores! Porquê? Porque, como já vimos na nossa romã, ela não tem uma só cor, pois não?

Alunos – Não!

FF - Então, nós precisamos das cores para quê?

Alunos - Para ficar bonito.

FF - Para ficar mais bonito... para ficar como as árvores do Outono... Nós já vimos que as folhas do nosso plátano não são verdes verdes! Mas as dos pinheiros sim, porque as dos pinheiros não caem, só caem as do plátano. Antes de começarmos a pintar, vamos ter de seguir algumas regras para isto ficar muito bem pintado: não vamos pintar de qualquer maneira!

JF - Nem riscar...

FF - Nem riscar!

FF – Reparai que os frutos... Como é que eles estão aqui nesta folha? Estão todos separados?

Alunos – Não! Estão juntinhos.

FF - Estão juntinhos... Uns estão à frente dos outros, não é?

JF – E não são todos do mesmo tamanho!

FF – Exacto: não são todos do mesmo tamanho e nem têm todos as mesmas cores! Certo? Pronto... Então temos que ver que quando estou a pintar o ouriço da castanha, onde acaba o ouriço... Por exemplo, o ouriço da castanha está à frente de quê? (...)

Depois de várias tentativas dos alunos dizerem o nome do fruto, um, finalmente, disse que era o marmelo. A seguir a esta pequena confusão, FF recomendou aos alunos:

Ó meninos!... Vede primeiro! (...). É por isso que eu digo: primeiro vemos as coisas, olhamos para elas e observamos com atenção! Depois é que respondemos!... Não se responde à toa!

A professora prosseguiu a aula, identificando e localizando os frutos na ficha de trabalho para que, para que quando fossem colorir, estivessem atentos aos limites dos mesmos e não pintassem o fruto que estava ao lado como se fosse o mesmo. A seguir foi perguntando aos alunos quais eram as cores de cada um dos frutos da

ficha. Como para além dos frutos, estavam representadas duas folhas, a docente analisou-as com os alunos.

A professora pediu-lhes para que não utilizassem as cores fluorescentes, pois, segundo ela, “Não existem frutos com essas cores”. Recomendou, também que pintassem sem sair “dos riscos” (linha de contorno). A docente analisou com os alunos que os frutos não tinham cores únicas e uniformes, por isso deveriam misturar as cores de modo a obter diferentes tonalidades. Assim, foi observando com os alunos:

Olha, já agora... essas folhas que estão aí à frente das uvas... serão as folhas do marmelo ou serão das uvas? Então, é a folha de que planta? (FF).

Alguns alunos responderam que são do marmelo e outros das uvas.

São da videira! E como nós já reparamos no outro dia, nas vinhas aqui dos nossos vizinhos... reparai que as folhas da videira são lindíssimas nesta época do ano. (...) Elas estão todas verdinhas? Reparai... (FF).

Os alunos responderam negativamente, dizendo, também, que são avermelhadas. E o diálogo prosseguiu:

FF - Avermelhadas, amareladas, acastanhadas... Então porquê que eu não digo assim: as folhas da videira são... amarelas, são... castanhas, são... vermelhas? Porquê? Quando dizemos que são avermelhadas ou acastanhadas ou amareladas... Porquê será?

JM - Porque são misturadas!

FF - Porque têm várias cores misturadas, não é? Não é só vermelho; a folha não está toda castanha... Então têm várias cores, o quê? Várias cores misturadas.

Assim, deu como exemplo que se o fruto for amarelo, possivelmente terá alguns tons acastanhados, então, ao pintar, por cima do amarelo deveriam dar “um cheirinho” de castanho.

De seguida, a professora pediu aos alunos que, antes de começarem a pintar, observassem a explicação que ela iria fazer no quadro branco. Então, desenhou um quadrado e explicou aos alunos que deveriam pintar sempre na mesma direcção

(pintou o quadrado desenhado no quadro branco com a caneta para exemplificar). Porém, fez uma chamada de atenção:

Como os frutos são arredondados, deveis pintar de acordo com a forma do fruto (FF).

A professora indicou, assim, que os alunos deveriam colorir os frutos acompanhando as curvas das suas formas, para as realçar e lhes dar algum volume. Para melhor entenderem, FF desenhou uma pêra no quadro e exemplificou a técnica que pretendia que os alunos aplicassem (ver Figura 23). Pintou-a de forma a acompanhar a sua linha de contorno. A professora comparou as duas pinturas, demonstrando às crianças que cada maneira de pintar provoca sensações diferentes: formas mais planas ou mais volumétricas. Por fim, perguntou aos alunos com qual das duas maneiras de pintar gostaram mais de ver a pêra, tendo estes respondido que foi com a segunda, ou seja, a das linhas curvas.



Fig. 23 – A professora explicando no quadro branco a técnica que os alunos deveriam aplicar para colorir com os lápis de cor

A docente sugeriu aos alunos que colorissem alguns dos frutos, como a pêra e a laranja, sobre outras superfícies rugosas que conseguissem encontrar na sala de aula, obtendo texturas de forma a dar um ar mais real aos frutos. Assim, só os frutos com textura lisa deveriam ser pintados sobre a mesa, cuja superfície também é lisa.

Antes de começarem a pintar, a professora referiu que quando os trabalhos ficassem prontos, seriam recortados e colados colectivamente no painel da sala de aula.



Fig.s 24 e 25 - Alunos recolhendo texturas através da técnica da fricção (texturas rugosas)
Fig.s 26 e 27 - Pintura da ficha para colorir (texturas lisas)

Depois destas explicações e análises, a professora disse aos alunos que pegassem nos lápis de cor e iniciassem a tarefa. No decorrer do trabalho, a docente verificou que havia alunos que não estavam a “misturar” as cores e em vez de as sobreporem, pintaram-nas às riscas (ver Figura 28). Então dirigiu-se novamente ao quadro branco e tornou a explicar como deveriam ser “misturadas as cores”:

Como foi que eu disse que se misturavam as cores? Faço um risquinho de cada? (...) Primeiro pinto de uma cor (...) depois de estar toda preenchida, eu vou dar... como é que eu costumo dizer? Um cheirinho a outras cores, não é? Não vou pintar às riscas, porque os frutos não são às riscas! (FF).



Fig. 28 - MR pintando um fruto às riscas

Só depois desta nova explicação é que conseguiram corresponder às pretensões da professora, que continuou a apoiar os alunos individualmente, deslocando-se pela sala e atendendo, principalmente, àqueles que solicitavam o seu apoio por continuarem com dúvidas acerca de como deveriam colorir ou, simplesmente, para mostrar o seu trabalho. Nas suas críticas, ora dava reforço positivo a uns alunos, repetindo as expressões “está bonito” ou “muito bem”, ora fazia chamadas de atenção a outros relembrando a técnica que havia ensinado para colorir com os lápis de cor.

As crianças pareciam estar muito à vontade, tendo havido até um certo relaxamento no cumprimento das regras da sala de aula, isto é, quando estavam a desenhar ou a colorir, sentiam-se mais livres para ir trocando ideias com os colegas, mostrando os trabalhos uns aos outros e até levantando-se do lugar, ora para afiar os lápis, ora para pedir emprestada uma cor a um colega. Conforme foram terminando as pinturas, os alunos foram recortando os seus trabalhos, sendo alguns auxiliados pela professora. De acordo com o previsto, posteriormente, foi montando o painel numa das paredes da sala de aula com esses recortes, tal como se pode observar na Figura 29.



Fig. 29 - Painel montado num *placard* da sala de aula com os recortes das fichas coloridas

AULA 3

Sessões 5 e 6

Calendarização: 27 de Outubro de 2010, das 9:30h às 10:30h (1 hora).

Finalidade da Aula: Explorar a relação imagem/informação na construção de narrativas visuais.

Conteúdos Abordados: Reciclagem; Comunicação (mensagem); forma/função.

Estratégias Utilizadas: Visualização de *slides* em *PowerPoint* sobre o projecto “Green Cork Venade” (ver anexo VIII) e visualização de um vídeo da “Green Cork” no *YouTube*; trabalho de grupo – criação de frases para o “Rolhinhas”; Implementação de um Concurso Interno, individual, para a elaboração dos rótulos dos “Rolhinhas”.

Recursos e materiais: *Slides (PowerPoint)* sobre o projecto “*Green Cork Venade - Programa de Reciclagem de Rolhas de Cortiça*”; *Vídeo “Green Cork - as suas rolhas pela nossa floresta” (YouTube)*⁸; computador; vídeo projector; tela de projecção; caderno diário; lápis; borracha; quadro branco; caneta-marcador para quadro branco.

Descrição das duas sessões: Quando a investigadora chegou, a professora já se encontrava na sala de aula, conduzindo os seus alunos aos respectivos lugares. Enquanto SB preparou o seu material para a observação, a professora foi passando para os alunos o plano do dia. Seguidamente, SB iniciou a observação da aula. A docente começou por comunicar aos alunos que iriam participar num concurso interno no âmbito do Projecto “*Green Cork Venade - Programa de Reciclagem de Rolhas de Cortiça*”.

De seguida projectou uma apresentação em *PowerPoint* que explicava de que tratava o projecto. Assim, os alunos foram informados que o “*Green Cork*” é um Programa de Reciclagem de Rolhas de Cortiça, desenvolvido pela Quercus, em parceria com a Corticeira Amorim, Modelo/Continente e a Biological (ver Figura 30).



Fig. 30 - Apresentação em *PowerPoint* do projecto *Green Corck Venade*

⁸ Este vídeo pode ser visto em:
http://www.youtube.com/watch?v=V_3PYn4ikkI&feature=player_embedded

A professora explicou que o Programa tem como objectivos a transformação das rolhas usadas noutros produtos e o financiamento de parte do Programa “Criar Bosques, Conservar a Biodiversidade”, que prevê apenas a utilização de árvores autóctones, tais como o sobreiro. Assim, a cada 1000 rolhas (usadas) recolhidas, a escola ganharia uma árvore, no caso um sobreiro, para ser plantada pelos alunos na freguesia.



Fig. 31 - Visualização do filme no *YouTube* sobre o programa de recolha de rolhas de cortiça usadas

Seguidamente, esclareceu como o projecto seria implementado na escola, informando que teriam de construir o “Rolhinhos”, recipiente onde serão recolhidas as rolhas de cortiça usadas, a partir da reutilização de garrações de água.

Seriam necessários vários “Rolhinhos” para distribuir por diversos pontos comerciais e instituições da freguesia. Nesta sequência, referiu que os “Rolhinhos” teriam de ser decorados. Para tal, far-se-ia um concurso na escola, com a participação de todos os alunos, para a criação de rótulos e os vencedores seriam utilizados na referida decoração do “Rolhinhos”. A docente leu, então, às crianças, o que deveria conter o rótulo decorativo:

- Uma frase alusiva à recolha de rolhas de cortiça e que leve a comunidade a reflectir sobre a preservação do sobreiro;
- O logótipo ou nome do projecto;
- A identificação da Escola e do Agrupamento;
- Uma ilustração original e chamativa sobre o tema.

A professora sublinhou a importância da identificação do “Rolhinhas”, tal como se pode verificar a seguir.

Agora reparai, se pousarmos isto (um garrafão vazio não identificado) em cima de um balcão... Se vai alguém olhar, diz: Ai, para que é este garrafão? E ninguém sabe... Então, nós temos que o ilustrar e pôr aqui para o quê que vai servir este garrafão. (...) E as pessoas quando olharem para este garrafão vão dizer: ai olha que giro, é para pôr rolhas de cortiça! Elas têm de ver logo que é para pôr rolhas de cortiça. Estais a perceber? Senão podem pensar: olha um pilhão! Ai, ainda bem! Trago aqui umas pilhas no bolso, deixa-me colocar dentro! Não... têm de saber que é para rolhas de cortiça. (...) Isto aqui não é só para ficar bonito, mas é uma mensagem que tem de ser compreendida por outras pessoas. Estão a perceber? Esta tarefa não é fácil! É uma tarefa de muita responsabilidade... (FF).

Ao fim de explicar a informação que deveria constar no rótulo do “Rolhinhas”, a docente, enfatizando a parte da ilustração, disse:

Ora bem, se em toda esta informação nós juntarmos aqui uma ilustração, um desenho feito por vós, bonito e agradável, e que chame a atenção...: cem por cento... excelente (FF).

A professora informou, ainda, que o prémio para o vencedor seria o prazer de ver o seu rótulo colocado nos “Rolhinhas” e difundido pelos comércios e instituições na freguesia, como já havia referido. Para a escolha do rótulo vencedor, a professora explicou que o júri seria composto pelas duas professoras da escola, as duas assistentes operacionais e dois representantes dos alunos (um por turma).

Terminada a apresentação e a explicação do concurso, a docente pediu aos alunos que se dividissem em grupos e que criassem algumas frases para serem colocadas no “Rolhinhas”. Os alunos levantaram-se dos lugares com lápis, borracha, caderno e cadeira, esperando que a professora e a assistente operacional organizassem a sala para formarem quatro grupos de mesas. Seguidamente foram-se sentando nessas

mesas, formando os grupos de trabalho. Depois de algum tempo de trocas de ideias, foram surgindo algumas frases, que a professora foi apontando no quadro, a saber:

- 1 – *Encher o “Rolhinhos” é preservar o ambiente;*
- 2 – *Por favor, deite as suas rolhas para ajudar a floresta;*
- 3 - *O “Rolhinhos” ajuda-nos a reciclar;*
- 4 – *Não deite as rolhas fora, deite-as no “Rolhinhos”;*
- 5 – *Não deite as rolhas fora, contribua para o Green Cork;*
- 6 – *Coloque as suas rolhas no “Rolhinhos” para o planeta ajudar;*
- 7 – *Para o planeta salvar, as rolhas devemos reciclar;*
- 8 – *Para ajudar o ambiente vamos encher o “Rolhinhos”;*
- 9 – *Para o “Rolhinhos” encher, as rolhas temos de recolher;*
- 10 – *Para o planeta ajudar, um sobreiro precisamos plantar.*

Concluído este trabalho, era hora do recreio e os alunos saíram para lanchar e brincar.



Fig. 32 – A professora escrevendo no quadro as frases que os grupos de trabalho iam sugerindo

AULA 4

Sessões 7 e 8

Calendarização: 27 de Outubro de 2010, das 11:00h às 12:00h (1 hora).

Finalidade da Aula: Ilustrar garrações de plástico (“Rolhinhos”).

Conteúdos Abordados: Pintura; Desenho; Logótipo.

Estratégias Utilizadas: Aula expositiva com auxílio do programa informático *PowerPoint* na demonstração feita no momento da explicação sobre a estrutura do rótulo a ser seguida; Criação dos rótulos dos “Rolhinhos” no âmbito do concurso interno (individual).

Recursos e materiais: computador; vídeo projector; tela de projecção; lápis; borracha; quadro branco; caneta-marcador para quadro branco; papel cavalinho A4; lápis de cor; canetas de feltro; garrações de água; cola líquida; guaches; pincéis.

Descrição das sessões: Depois do recreio, as crianças voltaram a ocupar os mesmos lugares em que estavam a trabalhar. A professora iniciou a aula distribuindo aleatoriamente pelos grupos as frases escritas em papéis. Seguidamente, pediu que cada um fizesse um desenho de acordo com as frases distribuídas, ou por outras palavras, que o desenho estivesse associado à frase. A professora alertou também que, para executarem o rótulo do “Rolhinhos”, teriam de seguir uma determinada estrutura. Assim, desenhou a estrutura do rótulo com a ajuda do programa *PowerPoint*, ao mesmo tempo que estava a ser projectado (ver Figura 33), demarcando com rectângulos as diferentes áreas estruturais do rótulo (já referidas na aula anterior), tal como o local do desenho, o da frase ou o do logótipo do *Green Cork* (ver Figura 34).

A docente referiu que os alunos do 2.º ano deveriam escrever as palavras de forma legível, utilizando letras maiúsculas (as frases atribuídas às crianças do 1.º ano foram escritas pela própria professora, visto ainda não dominarem minimamente a escrita), e que deveriam copiar o logótipo tal como o que estava a ser projectado.



Fig. 33 - Explicação da estrutura do rótulo do “Rolinhas” através do *PowerPoint*

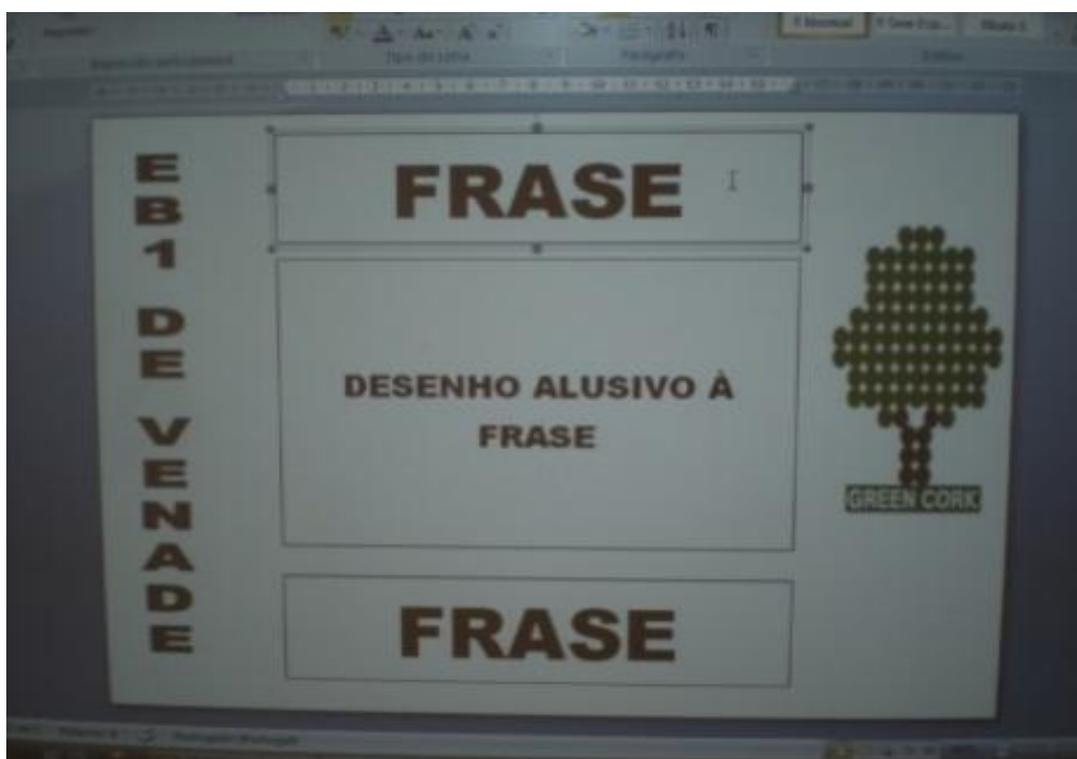


Fig. 34 - Estrutura do rótulo projectada na tela

De seguida, a docente distribuiu as folhas de desenho A4 pelos alunos e disse-lhes que depois do desenho pronto, poderiam colori-lo com lápis de cor e/ou “marcadores” (canetas de feltro). A professora alertou, ainda, que o espaço destinado ao desenho deveria ser completamente ocupado, fazendo, também, o seguinte comentário:

Desenhamos as mesmas coisas, pintamos as mesmas coisas, mas todas elas ficam diferentes, não é? Porque todos nós temos uma sensibilidade e uma maneira de ver as coisas de maneira diferente também. Temos o nosso espírito criativo a funcionar em pleno (FF).

A docente acrescentou que, posteriormente, pintariam os garrafões com guaches para que não ficassem transparentes.

Os alunos pegaram no seu material e começaram a trabalhar. Conforme iam desenhando, iam mostrando os desenhos aos colegas do lado e, em tom não muito alto, iam fazendo comentários aos trabalhos dos colegas além de perguntarem ou darem sugestões, tais como:

Exemplo 1:

Olha, eu fiz uma árvore grande! Ih! A tua é muito pequena... ainda é bebé! (EA).



Fig. 35 - Alunos partilhando opiniões

Exemplo 2:

AS - O que é isto aqui?

GM – É um ninho! Não vês...

AS – Não... não parece um ninho, parece mais...olha, parece uma bola!

GM – Mas o meu ninho é assim...

AS – Mas não parece, tens de apagar aqui em cima e pôr uns ovos... assim fica a parecer um ninho.



Fig. 36 – Pormenor do desenho de GM

A professora foi percorrendo a sala e dando orientações aos alunos, principalmente aos que solicitaram o seu auxílio. De vez em quando, alguns alunos levantavam-se para trocar cores com os colegas. Numa determinada altura, a aluna DC perguntou à professora como se desenhava o planeta Terra, pois queria desenhá-lo. Esta foi buscar um globo terrestre à sala ao lado (da turma B – 3.º e 4.º anos) e mostrou-o a todos os alunos, lembrando-lhes que o nosso planeta era chamado de “planeta azul” por possuir uma grande área coberta por água (ver Figura 37).



Fig. 37- A professora falando com os alunos sobre o Planeta Terra

Algum tempo depois, a professora chamou a atenção a um dos alunos para o facto do texto do seu rótulo estar com as letras muito juntas, o que dificultava a leitura. Mostrando o rótulo a toda a turma, perguntou se conseguiam ler bem o que estava escrito, tendo os alunos respondido negativamente. Servindo o texto do aluno como exemplo, pediu a todos que tivessem o cuidado de separar convenientemente as letras das palavras, bem como as próprias palavras, de forma a facilitar a leitura do rótulo.

Passado algum tempo, ao verificar que os alunos não estavam a desenhar correctamente o logótipo, tal como estava projectado na tela, foi ao quadro explicar como deveriam fazer. Assim, desenhou pequenas circunferências ordenadas em forma de árvore (no logótipo as circunferências representam as rolhas, cuja disposição configurava a imagem de uma árvore – ver Figura 38), tal como estava no logótipo. Depois contou, em uníssono com os alunos, o número de circunferências existentes em cada fila do desenho do logótipo que tinha acabado de fazer no quadro, para que depois não se enganassem a copiar para a folha de desenho deles, escrevendo o número de circunferências à frente de cada fileira (ver Figuras 39 e 40).



Fig. 38 - Logótipo *Green Corck*

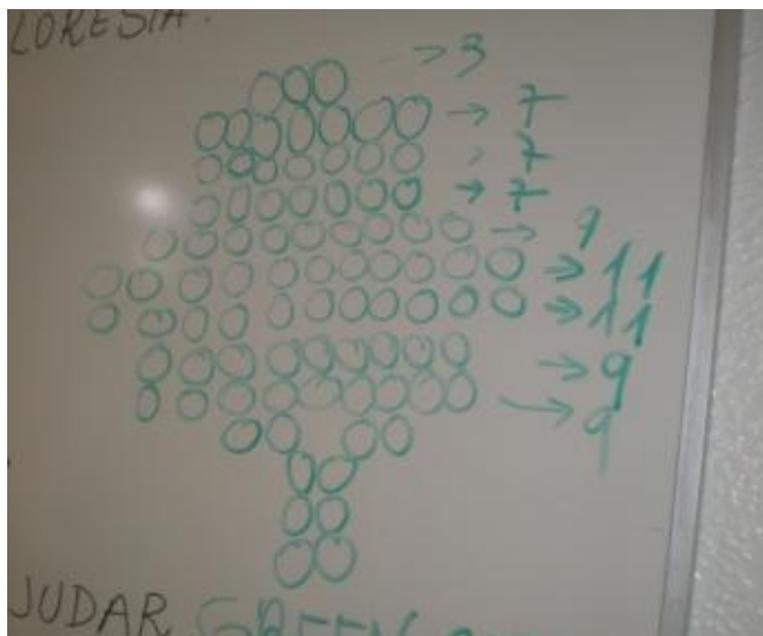


Fig. 39 - Logótipo desenhado no quadro branco



Fig. 40 - DC copiando logótipo desenhado no quadro branco

Enquanto os alunos trabalhavam, a professora continuou a circular pela sala para verificar como estavam a decorrer os trabalhos, dando um apoio mais individualizado a alguns alunos.



Fig. 41 - A professora prestando apoio a uma aluna

De vez em quando, a professora pedia a atenção destes para lhes mostrar aquilo que considerava bons ou maus exemplos de trabalhos que alguns colegas estavam a fazer. Numa dessas vezes, parou a aula para falar do trabalho do aluno FN, que apesar de, na opinião da professora, ter feito um bom desenho, estragou-o porque não cumpriu as regras da pintura, colorindo em diferentes direcções com os lápis de cor:

Quando nós pintamos com os lápis, há regras certas! Não se pinta de qualquer forma... Primeiro: nós temos de pintar sempre na mesma direcção. Reparai que o vosso colega começa a pintar assim, depois faz assim, depois assim... (segurando o papel na mão esquerda, vai apontando com a direita para o desenho, seguindo as direcções da pintura). E foi uma pena porque o desenho até estava a ficar bonito! Em cinco minutos pintou o desenho! (FF).

Depois acrescentou:

Nós podemos ser muito bons a matemática, muito bons a Língua Portuguesa, mas também temos de ser bons a Expressão Plástica para sermos excelentes, senão não chegamos lá! Todas as áreas são importantes! (FF).

A seguir observou outro trabalho e pediu novamente a atenção dos alunos:

Olhem! A frase da IP é a número 10: “Para o planeta ajudar, um sobreiro precisamos plantar”. E o quê que a IP fez? Fez aqui uma menina lindíssima, que deve ser ela... E o que é que está a fazer esta menina? (FF).

Os alunos responderam que está a deitar rolhas no “Rolhinhas”. A professora acrescenta, apontando para o desenho que segura com a mão esquerda, mais propriamente para a frase que está escrita no desenho do “Rolhinhas”:

“Para um sobreiro plantar”. Está tudo aqui! Estão a ver como podemos desenhar uma frase! Não é? Está aqui dito e está aqui desenhado! Muito bem, IP! (FF).



Fig. 42 - Desenho do rótulo da aluna TL



Fig. 43 - Elaboração do desenho do rótulo pelo aluno JF

A docente, nas suas deslocações pela sala, aplicava sistematicamente expressões como “está bonito”, “ai que lindo!” e “que giro!” como reforço positivo. A aula terminou e os trabalhos não ficaram concluídos, adiando a sua conclusão para outra aula.



Fig. 44 - “Rolhinhas”

4.4 Análise e Interpretação dos Dados

Reunião n.º 3 – 17/11/2010

Local: EB 1 de Venade

Foi feita uma terceira reunião na sala de aula da Turma A, pelas 15:30h, com a professora participante, na qual se reflectiu sobre: os dados recolhidos durante as observações das aulas, os dados do diário da docente participante, as planificações das aulas, as imagens fixas e em movimento, os trabalhos das crianças e respectivos comentários, bem como algumas das respostas dadas em entrevista pela professora participante.

4.4.1 Promoção da Cultura Visual no 1.º Ciclo

Apesar da professora participante ter sido informada que uma das finalidades desta investigação estava relacionada com a Cultura Visual, a análise dos dados evidencia um conjunto incompleto de actos de conhecimento, tanto no que diz respeito aos da própria docente, como dos que foram trabalhados com os alunos no decorrer das sessões observadas. A mesma refere que em termos de Cultura Visual não teve absolutamente nenhuma formação. Relativamente à arte, a que teve foi diminuta e muito rudimentar, limitando-se ao Ensino Secundário, em que, na disciplina de francês, foram feitas abordagens de algumas expressões artísticas dos séc. XIX e XX.

A *posteriori*, no curso superior, foi abordada muito superficialmente a arte e alguns estilos e artistas numa cadeira anual. A única formação contínua que teve, relacionada com a educação artística, prendeu-se com a vertente prática. Apesar do seu gosto e interesse pela arte, e de visitar museus, não se sente segura na sua abordagem pois falta-lhe formação mais específica para esta área do conhecimento. Questionada sobre o que entendia por Cultura Visual, respondeu:

Parece-me que Cultura Visual é aquilo que vemos e a forma como a reproduzimos (FF).

A seguir deu como exemplo a aula dos desenhos de observação, os quais, numa primeira fase, foram feitos sem orientação numa aula anterior à que observei. Na fase

seguinte, os desenhos foram efectuados com alguma orientação e algumas pistas, concluindo que:

Alguns desenhos ficaram mais completos e já desenharam aquilo que viram (...) A Cultura Visual, lá está: é a tal terminologia que se emprega e às vezes podemos até não perceber o seu sentido. Mas tem a ver com o transpor, o pintar e o desenhar o que se vê, a forma como se faz (FF).

Destas respostas depreende-se a insegurança e a incerteza quanto ao conceito e às actividades possíveis de realizar para a abordagem da Cultura Visual.

As temáticas versadas giraram à volta da natureza. Duas destas passaram pela observação do meio envolvente dos alunos, ora ligando-se à paisagem junto à escola, ora aos frutos próprios da época outonal. A incidência no Outono chamou a atenção dos alunos para os quintais do meio rural em que vivem, demonstrando a relação intrínseca entre as estações do ano e a paisagem, bem como para a influência sobre os seus próprios hábitos alimentares. A terceira temática apelou à sensibilização das crianças para a questão ambiental e à sua participação na defesa da natureza, a qual envolve toda a comunidade onde a escola está inserida.

Estes temas, na minha opinião, são muito oportunos e pertinentes, principalmente porque envolvem o quotidiano destes alunos, no qual vão adquirindo a sua cultura. De acordo com Freedman (in Sardelich, 2006, p.463), tal como foi referido na revisão da literatura, a cultura representa a forma de viver, sendo que é através da Cultura Visual que se desenvolvem as formas de ver e de entender, não somente a própria cultura, como outras também, dando, assim, forma ao mundo. Em Educação Artística, e mais concretamente na educação para a Cultura Visual, além da arte, as imagens quotidianas também devem ser estudadas. Com o surgimento do pós-modernismo, a cultura popular passa a ser valorizada, esbatendo-se a barreira entre a arte erudita e a popular, através da “negação da ambivalência entre alta e baixa cultura”, segundo referencia Ferraro (1999, p.79). Esta autora considera que um dos aspectos que a produção artística pós-moderna tem de interessante é a sua ligação com a vida, com o quotidiano e com a cultura de massa, a partir da qual é possível determinar diversos elos entre o universo cultural dos alunos e as obras de arte. Dentro desta mesma linha de ideias Vasconcellos (2006, p.190) atesta que:

A arte sempre esteve ligada ao ser humano, tornando possível o registro estético de costumes e visões de mundo. Mas a arte é, antes de tudo, parte da identidade cultural e reflete o embate do indivíduo com a realidade circundante. Mas não existe uma cultura única, “a cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico”(…) e é esta diversidade cultural que produz sentidos e significados para a educação e o ensino da arte, pois estes se constroem nas “relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais” (...).

Contudo, neste estudo pude verificar que a abordagem à Cultura Visual foi muito superficial ou quase inexistente, tendo sido dado mais ênfase ao fazer do que ao entendimento visual. Hernández (2006, pp.40-41) refere que apesar das reformas, a prática nas aulas de arte no ensino básico continua assente em “concepções que surgiram em outras circunstâncias históricas”, as quais norteiam

(...) para o desenvolvimento de destrezas e habilidades motrizes, em amplo espectro que vai desde os trabalhos manuais até o desenho e os procedimentos pictóricos, passando por propostas expressionistas baseadas em suposto enfoque libertador do processo criador, em convivência com reformulações disciplinares de orientação conceitual analítica e com experiências de carácter interdisciplinar.

Também Moura (2001, p.24) refere que os professores, por aquilo que a mesma se tem apercebido, estão muito concentrados em reproduzir os saberes e os conteúdos das suas disciplinas e que, quando convidam os estudantes a observar artefactos da cultura material, demonstram não possuírem o costume de determinar relações entre a arte e a antropologia, assim como também desconhecem critérios que possibilitem apoiar os seus alunos na análise de artefactos. Efland (1999, s.p.) defende que a educação artística tem o propósito de “contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo”.

Nas análises que a professora realizou com os alunos sobre os desenhos de observação da primeira fase (sessão um da primeira aula) e sobre a ficha de pintura de frutos outonais (sessão três da segunda aula), apesar de alguma provocação para que aqueles raciocinassem e emitissem a sua opinião, houve um maior domínio da professora (detentora do saber). A possibilidade de dar mais oportunidades aos alunos para pensarem e reflectirem sobre aquilo que vêem e para emitirem a sua opinião é um trabalho que deve ser estimulado desde a mais tenra idade. Aliás, segundo as palavras de Vasconcellos (2006, p.195):

(...) as informações só se tornam significativas quando são questionadas, analisadas e rearranjadas com outros saberes e visões de mundo, particulares e coletivos.

Estou de acordo com esta autora quando aponta que a função do professor é

(...) provocar questões e evidenciar criticamente conceitos e concepções, sem dogmatismos ou imposições. (...) Os referenciais dos alunos e do professor transformam o conhecimento, modificam seu sentido (Vasconcellos, 2006, p.195).

Na opinião da mesma, a singularidade e a diversidade de códigos artísticos/estéticos estimula o educando a produzir leituras mais críticas da realidade, a fazer escolhas e a entender-se como indivíduo, e pode, também, levar a estabelecer vínculos mais frutíferos entre a arte, a educação e a sociedade.

Como exemplo, referencio uma experiência pedagógica no ano lectivo de 2009-2010. Tratou-se do projecto intitulado *Em defesa do Ambiente e das Artes*, que desenvolvi com uma turma do 6.º ano, composta por 27 alunos (15 rapazes e 12 raparigas), com idades entre 10 e 13 anos, da Escola EB2,3/S de Valença, durante o segundo e o terceiro período, cujo tema se relacionou com a Educação Ambiental. As aprendizagens dos alunos foram desenvolvidas através de uma prática transversal às áreas envolvidas, nomeadamente as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Língua Portuguesa e Educação Musical e as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado.

Embora este projecto não tenha sido pensado exclusivamente para a abordagem da Cultura Visual, em todo ele estiveram patentes aprendizagens relacionadas com a leitura de imagens fixas e em movimento, a relação texto escrito e texto visual, incluindo tanto as imagens provenientes dos vídeos como os movimentos performativos criados pelos alunos. Estas aprendizagens possibilitaram a descodificação e a codificação de todos estes tipos de imagens. Também constaram diversas aprendizagens relacionadas com o contexto e o quotidiano dos alunos, questões culturais, problemas da globalização e a sua implicação ambiental. Foi dada a conhecer, de forma resumida, a História da Arte, para que os alunos tivessem uma noção de como surgiu a arte, a sua forte ligação à existência humana, a sua evolução através dos tempos, a associação desta à cultura e à história da humanidade dentro do contexto de cada época, a possibilidade de transmissão e a captação de ideias e

sentimentos, a sua capacidade de comunicação e a diversidade da manifestação artística, quer em termos gerais (arquitectura, música, dança, vídeo arte, instalação, performance, entre outros), quer em termos plásticos (desenho, gravura, pintura, escultura). Foi proporcionada uma visita ao museu de Serralves, museu de arte contemporânea, da qual resultou um relatório reflexivo feito por cada um dos alunos e que os preparou para o que vinha a seguir.

Durante todo o processo de aprendizagem os alunos foram fazendo diferentes tipos de análises e respectivas reflexões, individuais, em grupo, orais e escritas, levando-os a tornarem-se mais críticos em relação a si próprios, aos outros e ao mundo envolvente. Foi também notório o desenvolvimento de um currículo oculto, mas necessário para uma melhor qualidade das aprendizagens dos alunos. No fim, a produção e a apresentação de um espectáculo que comunicou sem utilizar uma única palavra, levando o público assistente a decodificar a mensagem transmitida exclusivamente através das imagens visuais (figurinos, cenários, incluindo o vídeo e movimentos da expressão corporal) e sonoras, envolvendo e emocionando o referido público, levando-o, igualmente, a reflectir sobre a mesma mensagem. Também aqui, e de uma forma subtil, os alunos assumiram um papel activo ao contribuírem para a literacia visual dos assistentes.



Fig. 45 – Cena inicial do espectáculo *A Vida do Mundo Depende de Ti*



Fig. 46 – Cena da destruição da Terra através da fúria da natureza no espectáculo *A Vida do Mundo Depende de Ti*

O projecto intitulado *Em Defesa do Ambiente e das Artes* pretendeu incrementar a formação cívica/cidadania ecológica/ambiental sustentável dos alunos, visando a mudança de hábitos e atitudes quotidianas face à defesa/conservação da natureza, e dos familiares e restante comunidade educativa, por arrastamento. Pretendeu, igualmente, demonstrar a importância da Educação Artística na formação do aluno, e as palavras-chave que lhe serviram de base foram Cidadania, Educação Artística, Educação Ambiental e Figurino.

Previamente foi realizada uma pesquisa que fundamentou e sustentou a importância deste projecto, com autores como: Almeida (s.d.), Gardner (1994), Heitlinger (s.d.), Matos e Ferraz (2006), Correia (2009), Martins (2006), Rocha (2008), Santos (2006), Scholl, Del-Vechio e Wendt (2009) Vital (2008) e Vox (2009), entre outros.

Este projecto aliou música, dança e artes visuais/plásticas num pequeno espectáculo de dança/performance criado pelos alunos, denominado *A Vida do Mundo Depende de Ti*. Pretendeu-se, assim, transmitir uma mensagem de defesa do ambiente à comunidade educativa e aos pais/encarregados de educação através das artes (visual,

musical e dramática), alertando para os perigos da deterioração ambiental e para a responsabilidade do Homem.

Em Educação Visual e Tecnológica, procedeu-se à criação/execução dos figurinos/cenário reutilizando materiais (lixo). Estes apoiaram-se nos trabalhos realizados na Bauhaus, cujos artistas se preocuparam com as estruturas formais da cena, entendendo-os como arte em si e não como uma junção de diferentes artes. Destes artistas escolhi o artista plástico e figurinista Oskar Schlemmer, que explorava o espaço e o movimento humano, inspirando-se no dos fantoches/marionetes. Na criação do figurino, o corpo (natural) era a alma de um corpo geométrico - o figurino era uma figura de arte.



Fig. 47 - *Ballet Triádico* (1922), Oskar Schlemmer (Bauhaus)

Foram, também, utilizados como exemplos os trabalhos do encenador Robert Wilson, que defende a emancipação do espaço, movimentos, luz e som em relação ao texto, dando predomínio à comunicação visual sobre a oral.



Fig. 48 – Encenação de Robert Wilson (década de 1980)



Fig. 49 – Figurino de Robert Wilson (década de 1980)

Outro trabalho inspirador foi o filme *Ballet Mécanique* (1924), em que Léger produziu uma curta experimentação com imagens do quotidiano transformadas em padrões abstractos.



Fig. 50 – *Ballet Mécanique* (1924), Léger

Em Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado foram trabalhados os textos para a criação da história do espectáculo e a consequente construção do guião para a dança/performance. Este foi posteriormente reformulado em alguns pontos em Área de Projecto, para uma melhor adaptação ao espectáculo. Nas aulas de Formação Cívica os alunos foram sensibilizados para as questões ambientais, relacionando-as com questões morais, éticas e de cidadania.

A banda sonora do espectáculo foi montada através do programa informático *Audacity*, com extractos de várias músicas provenientes de pesquisas realizadas em cd's e na *Internet*, tais como *Conquest of Paradise*, de Vangelis, *The Memory of Trees* e *Anywhere Is*, de Enya, *Sons da natureza Floresta 08 - Yagua Ritual*, entre outros. Foram também incorporados sons poluentes, tais como os emitidos pelos carros, motosserras, aviões, entre outros, e sons da natureza, como por exemplo, pássaros, água, rebentamento de ondas do mar, tempestades e fogo. Foi feita também a extracção de sons de bidões de detergente durante a apresentação do espectáculo. Ao som foram aliadas imagens, com montagem no *Movie Maker*, cuja intenção foi melhorar a leitura da história.

Em termos de procedimentos metodológicos, prepararam-se vários ficheiros que foram executados em *PowerPoint* e explorados nas aulas de Educação Visual e Tecnológica e incluíam: resumo histórico da arte; relação Homem/meio ambiente; resumo histórico do vestuário; vestuário feito de lixo; figurino e cenário; proporções da figura humana. Foi realizada uma visita de estudo ao Museu de Serralves, cuja especialidade é a arte contemporânea. Foram executados e apresentados pelos alunos trabalhos de grupo sobre meio ambiente. Os alunos realizaram fichas sobre arte e proporções humanas. Por fim foram feitos os projectos/planificações dos figurinos e do cenário, procedendo posteriormente às respectivas produções.



Fig. 51 – Figurino de uma personagem do *Ballet Triádico* (1922), Oskar Schlemmer



Fig. 52 – Figurino (Tornado) inspirado num figurino de Oskar Schlemmer

A coreografia foi desenvolvida em Área de Projecto. Após a visualização de vídeos para motivação e respectivas análises, realizaram-se aulas de expressão corporal, nomeadamente: exercícios de concentração, memória e confiança, exploração de movimentos corporais, criação/montagem de coreografias e respectivos ensaios.

A reacção dos alunos foi positiva, demonstrando motivação, interesse e participação. Verificou-se uma evolução na sua desenvoltura e no seu trabalho, inclusivamente na performance dos rapazes mais tímidos. Em termos pedagógicos, as actividades desenvolvidas adequaram-se ao perfil da turma numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, criativo e de aplicação de conhecimentos transdisciplinares integrados neste projecto. Os principais conceitos abordados foram arte, estilos artísticos, vestuário, figurino, cenário, património natural e cultural, formas de comunicação, reciclagem e reutilização de resíduos sólidos, cânone do corpo humano, gramática da expressão visual, nomeadamente, teoria da cor, simbologia da cor, cor no envolvimento e poder expressivo da cor, ponto, linha, textura, relação forma/função, valor estético da forma, organização e representação do espaço. Além da expressão visual, também foram desenvolvidas capacidades de comunicação através da expressão corporal.

Durante o processo de aprendizagem os alunos desenvolveram competências ligadas à educação da Cultura Visual, designadamente a análise crítica de imagens, artísticas ou não, quer fossem fixas ou móveis, ou mesmo de situações do quotidiano dos alunos e de questões globais ligadas à educação ambiental. As aprendizagens envolveram não só a descodificação de mensagens visuais, como também a sua codificação, através da montagem de todo o espectáculo, sem uso de texto verbal, para ser descodificado pelo público assistente: figurinos, cenários, sons, imagens e dança/performance.

A avaliação das aprendizagens foi feita de forma contínua tendo em conta a observação directa das actividades individuais e de grupo, a aquisição e a aplicação de conhecimentos sobre conceitos, técnicas e vocabulário específico, a exploração expressiva das técnicas de forma a obter resultados eficientes e originais, os produtos técnicos e de expressão, a análise crítica de textos visuais para a descodificação de mensagens, a compreensão de diferentes contextos históricos, culturais e sociais, a comunicação de ideias, a quantidade, a diversidade e a qualidade de soluções apresentadas nas resoluções dos problemas, as fichas de trabalho, a elaboração e a

apresentação de trabalhos de pesquisa, o desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente, a autonomia, a responsabilidade, a organização, o respeito pela opinião dos outros e a capacidade de entreajuda.

O intuito de passar uma mensagem de alerta à comunidade educativa e aos encarregados de educação para a necessidade de nos tornarmos mais ecológicos foi conseguido. Efectivamente, a via da Educação Artística resultou positivamente, prestando um contributo para a cidadania ecológica dos alunos, trabalhando no caminho da consciencialização e responsabilização ante os problemas ambientais globais, tendo a imagem constituído um recurso eficaz no desenvolvimento desses novos conhecimentos.

O trabalho foi elogiado por encarregados de educação, professores, funcionários, membros da direcção da escola e até mesmo por outros alunos, tanto pela vertente do espectáculo, quanto pela eficácia da passagem da mensagem. O sucesso do espectáculo resultou em convites para mais duas representações.

4.4.2 Valorização da Imagem nas Aulas de Arte do 1.º Ciclo

Na sociedade contemporânea assiste-se ao predomínio da linguagem visual sobre a linguagem escrita. As imagens estão por todo o lado e orientam a vida diária dos indivíduos aliciando-os e moldando-lhes o seu gosto, as suas predilecções e provocando neles interpretações desamparadas de uma análise crítica consciente. Gentile (2003, s.p.) refere que a investigação realizada acerca da Cultura Visual tem demonstrado que as imagens existentes no quotidiano são essenciais no desenvolvimento de uma cultura crítica nas crianças e nos jovens. Sendo a escola um espaço frequentado desde cedo por estes, a mesma desempenha um papel importante na alfabetização visual. Os indivíduos visualmente alfabetizados estão preparados para mais do que o simples olhar.

Na sessão um da primeira aula, a abordagem das imagens feita pela professora participante baseou-se especialmente na análise formal dos desenhos dos alunos, fazendo comparações com a imagem real que serviu de modelo ou, por outras palavras, relacionando-os com o enquadramento da paisagem real - a organização das formas no espaço, a relação dos tamanhos entre as mesmas (proporcionalidade) e a representação das cores, sobretudo relacionadas com as mudanças dos aspectos

visuais da paisagem provocadas pelo Outono (variações tonais das folhas). Quanto à sessão três da segunda aula, foi efectuada a exploração formal dos frutos representados na ficha de trabalho, auxiliada pelo apelo à imagem mental que os alunos tinham dos mesmos, bem como pela visualização directa de uma romã e um dióspiro, incentivando a identificação e o reconhecimento de características visuais de alguns frutos outonais (forma, cor/tonalidade e textura). Nas aulas três e quatro, os alunos debruçaram-se sobre a organização e estruturação espacial de uma composição gráfica para o rótulo do “Rolhinhos”, aliando a imagem à informação pretendida (sensibilização para uma questão ambiental específica), fazendo, também, menção ao símbolo do logótipo da *Green Cork*.

A leitura de imagens, a qual está intimamente ligada à Cultura Visual, ligação esta esclarecida na revisão da literatura, recebeu pouca atenção, uma vez que ficou limitada, sobretudo, aos aspectos formais, tal como acima referi. A inexistência de recursos relacionados com a análise de obras de arte, publicidade, fotografias de revistas, muito acessíveis e que teriam sido um potencial estímulo visual para a exploração da noção de imagem, mostrou que a professora talvez nunca tenha tido qualquer experiência neste domínio. Esta metodologia pouco contribuiu para a alfabetização visual das crianças. Sobre esta questão, Vasconcellos (2006, p.194) refere que nas práticas educativas a “alfabetização visual se reduz à assimilação de elementos formais da linguagem visual”.

No entanto, Pessi (2008) faz uma outra chamada de atenção, ponderando sobre este facto. Assim, segundo as suas palavras:

Ler é interpretar, com base em vivências, em conhecimentos adquiridos, conhecimentos que no caso das artes visuais não se restringem especificamente a conceitos e conteúdos do âmbito das artes. Mas os conhecimentos da linguagem visual não devem ser ignorados, eles são uma base para a atribuição de significados. Um leigo ou nosso aluno é capaz de ler uma imagem num estágio inicialmente pessoal. Porém, precisa de um referencial mínimo para o acesso à arte; caso contrário, se nem a linguagem visual ele conhece, como vai atribuir "outros" significados? Não se pretende, com isso, contribuir para a elitização da arte, considerando que só é capaz de ler uma imagem aquele que domine os códigos de apreensão desta linguagem (p.54).

Para esse referencial poder-se-á tomar como modelo a obra de Michael Parsons, “Compreender a Arte” (1992). Nela o autor evidencia a importância do leitor deter um

conhecimento sobre a composição da imagem e as formas básicas da sua organização, de modo a viabilizar o entendimento da mesma.

Neste estudo, a abordagem à Cultura Visual no que se refere à leitura de imagens revelou-se pouco enriquecedora. A professora poderia ter introduzido também imagens de obras de arte, cuja interligação com a cultura das crianças consumir-se-ia através da análise da sua história e dos seus limites geográficos. Teria sido igualmente benéfica a utilização da publicidade dos mais variados produtos de supermercado que invadem os lares de todas estas alunos, bem como a publicidade televisiva. Desta forma, alertá-los-ia não só para questões formais e estéticas, mas igualmente para questões sociológicas, ou seja, para a consciencialização de um consumo sustentável, ficando, assim, alertados para a questão da manipulação pelos *media*.

Moura (2001, p. 25) menciona que muitos professores portugueses, nas suas aulas de arte, são bastante negligentes em actividades dos domínios analítico-crítico e histórico/cultural onde são inseridas as análises de artefactos e de imagens. Estes continuam a persistir unicamente na ênfase sobre o domínio produtivo/expressivo. Esta autora refere, ainda, que na investigação que desenvolveu no seu Curso de Mestrado pôde comprovar que a inserção

(...) de estudos críticos a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, poderia contribuir para desenvolver nos estudantes competências a nível da percepção, compreensão e uso de uma linguagem apropriada (Moura, 2001, p. 25).

Penso que, se a aula começasse pela análise de uma ou duas imagens sobre o tema em estudo, talvez os alunos entendessem melhor que tipo de mensagens poderiam ser passadas através das diferentes representações da natureza - tema aglutinante das aulas que fizeram parte do trabalho de campo deste estudo. A familiarização das crianças com diferentes meios de expressão (*media*) e de arte, tais como pintura, escultura, mosaico, gravura, fotografia e arquitectura, permitiria a expansão do conhecimento do património cultural e o aperfeiçoamento pessoal através das artes que implica desenvolver (ME, 1991; 2001; 2004):

- Visualmente, através da exploração do mundo envolvente;
- A percepção;

- Competências e controlo no uso de materiais;
- Expressão visual de percepções, ideias e sentimentos;
- A capacidade de resposta e discussão acerca do seu próprio trabalho.

A própria professora assumiu em entrevista não se sentir à vontade em trabalhar com temas relacionados com a arte. Portanto, analisar uma obra de arte, mesmo de uma maneira simples, ser-lhe-ia difícil. Contudo, de forma pouco acentuada, a professora observou com os alunos que cada um realizou desenhos/pinturas diferentes, apesar de estarem a trabalhar sob as mesmas orientações e limitações. Poderia ter enfatizado mais a questão da interpretação pessoal e das formas próprias de cada um representar, as quais levam a maneiras diferentes de ver e de assimilar a realidade. No entanto, esteve mais preocupada com uma uniformização da representação do real e com a actividade de desenho, não sendo este o foco da presente investigação. Como refere e questiona Vascoellos (2006, p.193):

Se a arte é linguagem pressupõe leitura e é na interpretação de códigos que o aluno pode aprofundar sua experiência estética. Mas que questionamentos estão sendo realizados em sala de aula? A análise de obras artísticas está possibilitando conexões com práticas sociais e suas significações culturais?

Fascioni (s.d., p.4) diz que, na linguagem visual, os seus elementos não têm significados preestabelecidos como os da linguagem verbal. Para que sejam reconhecidos, os significados dos elementos visuais têm de, obrigatoriamente, estar relacionados com um contexto formal, ficando, assim, em aberto, pois dependem do contexto em que estão inseridos, o que não impede, contudo, a multiplicidade de interpretações. A autora refere que “para se aculturar visualmente, é necessário, antes de mais nada, cultivar o hábito de ver e apreciar tudo o que nos rodeia” (Fascioni, s.d., p.4).

Esta leitura leva à alfabetização visual, e ao acto de conhecer. Conhecer pode ser, tal como considera Hernández (2006), para além de um percurso do pensamento abstracto, um “processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias” (p.57).

Assim, segundo este autor, o conhecimento é produzido culturalmente, sendo presumível que, dentro do processo de atribuição de sentido à imagem, o professor

possa inserir os seus alunos no mundo social e físico, auxiliando-os a estabelecer, por si próprios, uma base epistemológica que lhes permita interpretar os fenómenos com os quais convivem e se relacionam.

4.4.3 Estratégias e Recursos Utilizados no Uso da Imagem

Neste estudo, as temáticas seleccionadas e abordadas pela professora durante as aulas tiveram em consideração a planificação anual. Nos planos das aulas fornecidos pela professora participante, estavam contemplados os conteúdos, as competências, as actividades, os recursos e a avaliação, estando as estratégias implícitas nas actividades. Nestes planos não foi enfatizada a questão da Cultura Visual.

Os recursos pedagógicos utilizados na primeira aula constituíram a estratégia de análise de imagem. A professora recorreu aos desenhos realizados pelos próprios alunos. Ao servir-se destes, a docente evidenciou a sua pretensão de que representassem uma referência para a reelaboração dos desenhos de observação que, conjugada com as suas orientações e uma observação mais atenta à realidade do modelo (paisagem), conduzissem a uma nova aprendizagem a ser desenvolvida. Moura (2001) expõe que numa investigação que realizou, concluiu que:

(...) não é comum os professores de arte aplicarem estratégias de análise crítica e de interpretação por causa da deficiente formação de um grande número de docentes no domínio da estética e da apreciação e da aplicação pedagógica de conceitos da história da arte, da crítica de arte e da estética. É dado um ênfase quase exclusivo ao domínio da produção artística das crianças e as actividades que abordam o conceito de cultura são vulgarmente restringidas ao desenho de observação, à representação gráfica de artefactos históricos e à escolha de factos históricos isolados dos seus contextos sociais e culturais (p.27).

Na segunda aula a poesia foi utilizada como uma estratégia que serviu de mote para a exploração dos frutos outonais. A propósito, o texto escrito, ligado à disciplina de Língua Portuguesa, foi também o recurso utilizado na aula que deu origem à primeira deste estudo. Outra estratégia utilizada foi o recurso à observação de dois frutos reais.

A estratégia seguinte foi a exploração, através da memória visual, das cores/tonalidades e texturas dos frutos, tendo como recurso uma ficha de desenho para colorir. Aliás, os textos escritos, principalmente os provenientes da disciplina de

Língua Portuguesa, e as fichas de trabalho para colorir são muito comuns entre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, Barbosa (1989) aponta a falta de preparação adequada dos professores generalistas para a leccionação de matérias do ensino artístico

Como resultado, nós temos professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro sobre arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante (p.177).

Para a terceira e quarta aula, a professora participante recorreu à tecnologia multimédia, como estratégia. A apresentação do Projecto da *Green Cork Venade* foi elaborada pela própria docente, com a colaboração da professora da turma B, da mesma escola deste estudo, através do programa informático *PowerPoint*. Esta estratégia foi utilizada na terceira aula. O citado programa foi também empregado como recurso durante a quarta aula, através do qual a professora organizou a estrutura a ser utilizada nos trabalhos dos alunos. O filme, outro recurso da terceira aula, foi retirado da internet (*YouTube*). O uso das novas tecnologias é uma mais-valia para o professor, porque é uma ferramenta de trabalho de grande auxílio para a produção, manipulação e armazenamento de todo o tipo de documentos, possibilitando a utilização de múltiplos meios: textos, sons, imagens, vídeos e animações. A tecnologia multimédia faculta formas inovadoras de ensino, uma vez que a comunicação da informação dá-se de modo multissensorial, privilegiando, assim, o uso dos sentidos da visão, da audição e do tacto. Esta também representa uma forma vantajosa de captar o interesse dos alunos, porque se aproxima da sua vivência tecnológica fora da escola.

Teria sido interessante a utilização do suporte digital na criação e elaboração dos rótulos para os “Rolhinhos”, dado que todos, ou quase todos os alunos possuem o computador Magalhães. Ao mesmo tempo que se dava uso a um recurso que tem sido subaproveitado, ter-se-ia proporcionado uma aprendizagem a nível informático, dando maior estímulo e motivação para a realização da actividade proposta. Nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) está prevista a utilização das Tecnologias da Informação em Educação Artística, nomeadamente:

Criar condições de trabalho com diferentes programas e materiais informáticos, assim como recursos da Internet (ME, p.131).

O recurso aos materiais de trabalho e respectivas técnicas para a produção de imagens pelas crianças foi pobre e limitado, recaindo sempre sobre o desenho com o lápis de grafite (erradamente mencionado como lápis de carvão, quer nos planos de aula, quer oralmente nas aulas) e sobre a pintura, na maior parte das vezes, com lápis de cor, cujo aspecto mais valorizado pela professora foi a aplicação correcta da técnica.

Verificando-se esta uniformidade nas aulas de Expressão Plástica que observei, torna-se complicado motivar os alunos para a realização das actividades artísticas. A professora apercebe-se que estes não se sentiam muito atraídos para trabalhar nesta área, e que alguns deles despacham logo as tarefas porque “dão trabalho”. Perante estes factos, eu questiono-me: não será antes esta rotina monótona de utilizar quase sempre os mesmos recursos para as actividades propostas que não os motiva? Senão, leia-se as palavras proferidas pela professora na entrevista:

Às vezes eu acho, e sobretudo com o grupo do 2.º ano, que não é assim interessado neste tipo de actividades. E muitas crianças aqui, e tenho alunos, que não são muito virados para a área de Expressão porque dão trabalho! Costumamos, todos os meses, pintar um separador que é para depois separarmos os trabalhos que vamos pondo nas capas dos alunos, e, geralmente pegam numa cor ou duas cores, e é o que usam para pintar! (FF).

A escolha dos recursos a ser utilizados em aula está intimamente ligada à determinação das estratégias a pôr em prática. As estratégias definidas pela professora participante para as aulas deste estudo basearam-se na abordagem ‘*self expression*’ de Elliot Eisner (1988), sem qualquer referência a obras de arte ou recursos visuais, na invocação do imaginário e numa forte ligação à realidade das crianças, pondo ênfase na importância do confronto dos alunos com experiências pessoais.

Para que as aprendizagens relacionadas com a arte aconteçam de forma enriquecedora, e promovam um conhecimento o mais abrangente possível em Cultura Visual, é necessária a elaboração de estratégias que motivem os alunos para a sua aquisição. Desta forma poder-se-á perguntar: Como é que as aulas de Expressão Plástica podem contribuir para educar as crianças, levando-as a entender,

nomeadamente, o papel das artes na transmissão de ideias, na comunicação de valores, crenças e hábitos?

Verifica-se, pois, que na primeira aula a professora poderia ter trabalhado o tema sobre a Natureza recorrendo a paisagens de obras de artistas de várias épocas, tais como as dos pintores Monet, Pissarro, Millet, Fattori, Gauguin, Courbet, Corot, Sisley, Van Gogh entre outros, explorando as diferentes formas como cada um viu, interpretou e representou a natureza. Assim, teria enriquecido a própria aula e os conhecimentos dos alunos.

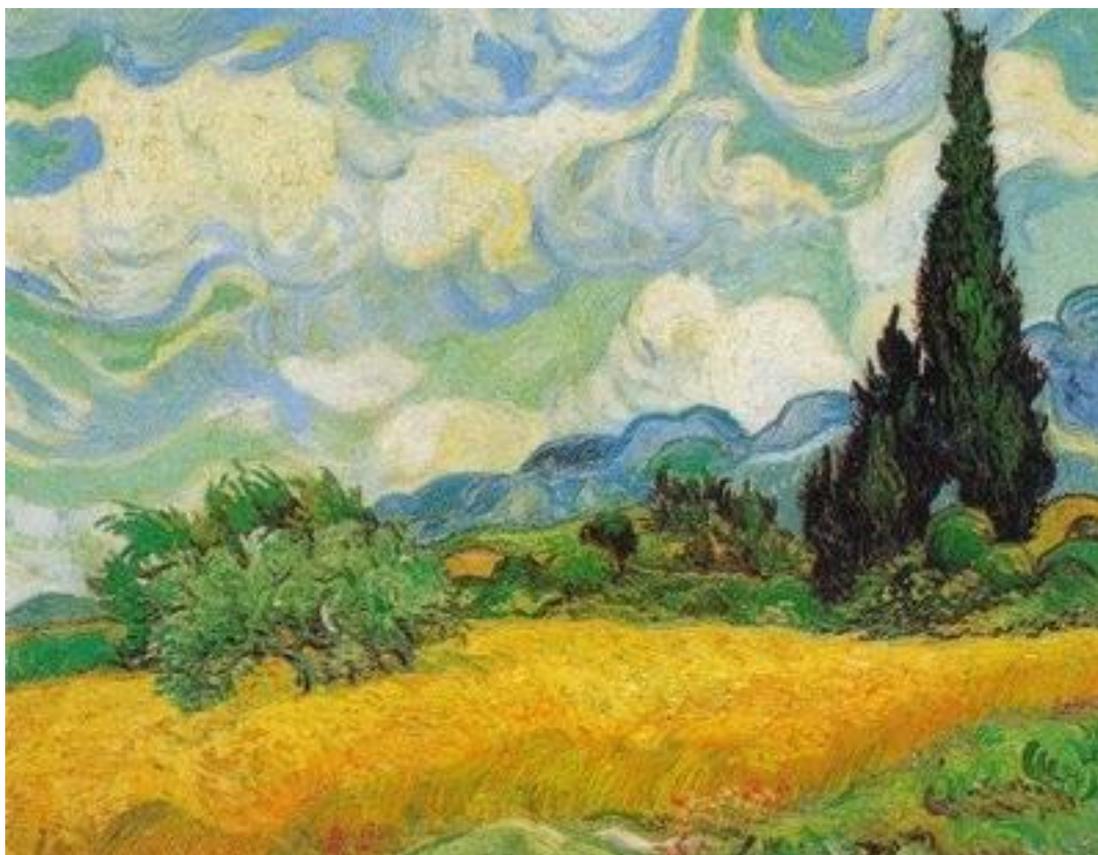


Fig. 53 –Seara de trigo com ciprestes (1889), Vicent van Gogh

Da mesma forma, na segunda aula, a exploração dos frutos a partir da análise de imagens levaria a que, quando se deparassem com a imagem de um determinado fruto, isso lhes provocasse associações com outras estações e outros locais. Quem sabe até pudesse induzir a reminiscência a factos vividos pelos próprios alunos. A professora poderia ter incrementado a aula com imagens de obras artísticas relativas a

naturezas mortas, como as de Caravaggio, Monet, Cézanne, Picasso, Matisse, entre outros, falando também, resumidamente, do percurso deste género de pintura na História da Arte. Assim, teria a oportunidade de comparar as diferentes formas de ver e representar, levando os alunos a entenderem que não existe uma única forma de o fazer, e que, mesmo a leitura feita dessas imagens/obras de arte, pode variar de pessoa para pessoa, dependendo muito da sua cultura e das suas vivências.



Fig. 54 – *Cesta de laranjas* (1912), Henri Matisse

Nas duas últimas aulas, não foi apresentada nenhuma imagem de realce sobre a qual os alunos pudessem ser levados a realizar as suas próprias leituras. Quando a professora fez referência à reciclagem, teria sido interessante falar de como e porquê surgiu, dando principal relevância à questão do consumismo, abordando, assim, imagens ligadas à Cultura Visual. Com respeito ao consumismo, poderia ter aludido à Pop Art e às obras de Andy Warhol. Assim, teria conseguido certamente uma aula muito mais enriquecedora, em que levaria os alunos a fazer uma primeira leitura da imagem e, após realizarem uma análise e uma reflexão sobre a mesma, tirando as suas próprias ilações, realizariam uma comparação entre a leitura inicial e a final.



Fig. 55 - Serigrafias de Andy Warhol (década de 1960)

Verificou-se que a apresentação em *PowerPoint* merecia algumas imagens alusivas à aplicação da cortiça reciclada. Por outro lado, teria sido pertinente a análise do logótipo, relativamente à simbologia da imagem de forma bem acessível, considerando a idade dos alunos. Os alunos poderiam, ainda, ter visualizado e analisado alguns exemplos de rótulos, para melhor se aperceberem do tipo de trabalho que teriam de desenvolver, tomando maior consciência do papel da comunicação na arte e da adequação da relação imagem/informação ou imagem/comunicação a partir da análise de produtos de consumo diário. Como acréscimo, a visualização de outras formas de informar/comunicar, como um cartaz, um desdobrável ou um reclame, também teria sido importante.

4.5 Sumário

Este capítulo descreveu um estudo de caso, analisou e interpretou os dados recolhidos ao longo da experiência curricular relacionada com a exploração do conceito de Cultura Visual.

A primeira parte relacionou-se com a descrição da intervenção curricular observada, referiu as reuniões com a professora participante, onde foram acordadas: as datas e os tempos lectivos para a realização das observações; a visita informal prévia para ambientação dos alunos e da professora à presença da investigadora na sala de aula, sendo feita uma descrição sucinta dessa visita; a recolha dos documentos produzidos pela professora participante; os pedidos de autorização aos encarregados de educação para a implementação do estudo e captação de imagens dos alunos; o encontro para fazer uma reflexão conjunta sobre os dados recolhidos. Foi descrito o perfil de todos os intervenientes, ou seja, da investigadora, da professora e dos alunos participantes, as actividades observadas, a calendarização, as finalidades das aulas, os conteúdos, as estratégias, os recursos e os materiais.

A segunda parte do capítulo consistiu na análise e interpretação dos dados relacionados com a exploração da Cultura Visual, o papel da imagem nas aulas de arte e as estratégias e recursos utilizados no uso da imagem.

CAPÍTULO V - RESULTADOS, CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

5.0 Apresentação dos Resultados

O primeiro capítulo alertou para a formação de professores generalistas no âmbito da educação artística, para as dificuldades que os mesmos sentem na leccionação do Expressão Plástica no 1.º Ciclo e, por fim, para a necessidade de rever teorias e práticas que lhes permitam explorar conteúdos relacionados com Cultura Visual nas suas aulas de arte, consciencializando as crianças para o conhecimento e compreensão que a imagem exerce nas suas vidas.

O segundo capítulo reviu teorias e práticas relacionadas com o conceito de Cultura Visual, concepções de Educação Artística e formação de professores, terminando com um projecto desenvolvido no Brasil denominado “Diálogos & Reflexões com Educadores” promovido pelo Centro Cultural do Banco do Brasil.

O terceiro capítulo apresentou as opções metodológicas, assim como os instrumentos de recolha de dados, caracterizando as suas vantagens e desvantagens e os princípios éticos adoptados.

Quanto ao quarto capítulo expôs as descrições pormenorizadas das aulas observadas, analisou e interpretou os dados descritos com a finalidade de responder às questões chave deste estudo, que foram:

- (i) Como é que os professores generalistas promovem o conhecimento da Cultura Visual?
- (ii) Que importância dão ao papel da imagem nas aulas de arte?
- (iii) Que estratégias e recursos são utilizados no uso da imagem?

Neste capítulo foi também apresentada uma experiência pedagógica relacionada com a Educação Artística no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, o quinto capítulo dá a conhecer os resultados e as conclusões desta investigação.

As informações obtidas através do cruzamento dos dados recolhidos nas observações, entrevista, planos de aula e no diário da docente participante e a literatura do segundo capítulo, permitiram a verificação de aspectos que ajudaram a caracterizar a prática da professora generalista em termos de Expressão Plástica, ou seja, o nível do conhecimento que esta tinha relativamente à Cultura Visual, como foram por ela exploradas as actividades para a educação em Cultura Visual, como utilizou as imagens e como realizou a leitura destas nas suas aulas e ainda se utilizou recursos e estratégias adequadas.

Uma conclusão deste estudo é que a professora participante faz uma abordagem superficial em termos de Cultura Visual, ficando perceptível que o seu conhecimento é proveniente do senso comum. Embora, por vezes, as estratégias utilizadas pudessem ser um bom ponto de partida, quando analisou os desenhos dos alunos e a ficha de pintura, este trabalho foi muito superficial.

Quanto à importância dada ao papel da imagem, ficou claro que nas aulas de arte a utilização de imagens foi praticamente inexistente, ficando resumida aos trabalhos dos alunos, à ficha de trabalho e às imagens da apresentação em *PowerPoint*, para as quais também não foi chamada a atenção. No entanto, foram utilizados dois textos escritos que serviram de ponto de partida para as duas primeiras aulas, o que demonstra uma forte tendência da utilização deste tipo de recurso para as aulas de arte. Esta tendência estará relacionada com o tipo de formação académica da professora, neste caso ligada às línguas - daí a maior valorização do texto verbal. A imagem esteve sempre mais relacionada com a produção das crianças, e mesmo assim de forma pouco enriquecedora.

Apesar da professora dizer que gosta de arte, que costuma ir a museus e que considera a disciplina de Expressão Plástica importante para o desenvolvimento da criança, ficou bem clara a importância que a mesma atribuiu a esta área nas suas aulas, assemelhando-se mais a uma disciplina de apoio às restantes e dando apenas cumprimento às celebrações festivas constantes da planificação anual, e não tanto como um trabalho de interdisciplinaridade. Neste âmbito, passo a citar as palavras da professora:

Ora, geralmente, esta área está sempre ligada com outro trabalho que se está a desenvolver noutra área disciplinar, não é estanque, é interdisciplinar. Por exemplo a exploração de um texto, a exploração

de uma actividade festiva como a preparação do magusto, para a realização dos cartuxos, com a exploração da lenda de S. Martinho. Há sempre um motivo, um texto que fala sobre o Outono, as cores, os frutos para tentar pintar, colorir os frutos, utilizando várias cores e texturas... (FF).

Estas actividades, no meu ponto de vista, e de acordo com as teorias de uma educação contemporânea (pós-moderna) (Efland, 1999) estão desajustadas, não desenvolvendo nas crianças capacidades que promovem a literacia visual, através da leitura crítica e reflexiva de imagens, devendo caminhar no sentido da transformação dos conceitos tradicionais de literacia (Morgado, 2006). A observação permitiu verificar que persiste o mesmo problema constatado por Lara Cruz (2004) quando, há cerca de sete anos, afirmou na sua investigação de mestrado que conclui que a arte é usada como decoração ou elemento ornamental para completar outras tarefas (p.88). A mesma investigadora concluiu igualmente que a arte é vista pelos professores generalistas como uma excelente ferramenta para reforçar a aprendizagem noutras áreas de conhecimento, ou como forma de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Da mesma forma que a imagem não assumiu uma posição de relevância, também a escolha dos recursos e das estratégias aplicadas não foram significativas para uma educação para a Cultura Visual, uma vez que esta é intrínseca à abordagem de textos visuais.

Relativamente à opção metodológica adoptada, verificou-se que o estudo de caso foi efectivamente o método mais adequado para a realização desta investigação, uma vez que facilitou a análise de práticas de professores generalistas. Para garantir o máximo de fiabilidade possível, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados. As observações das aulas foram feitas de forma não participante, sem qualquer intervenção ou influência da parte da investigadora sobre as mesmas, permitindo tanto à professora como aos seus alunos estarem à vontade. Os registos efectuados através dos materiais audiovisuais, com os quais foi possível a captação de imagens através de fotografias e vídeo gravação, constituíram uma preciosa ajuda. Estas serviram de suplemento às observações, adicionando/completando e corrigindo dados. Sem estes aparelhos, alguns pormenores importantes não teriam sido registados, perdendo-se a possibilidade de complementar os dados obtidos durante as observações, o que levaria a uma análise e interpretação menos correctas. Realmente

estes instrumentos foram decisivos para o rigor que se pretendia em relação aos factos.

A entrevista (semi-estruturada) realizada à professora participante, que se apoiou num guião, ajudou a não desviar da temática que queria abordar, e, simultaneamente, deu liberdade para aprofundar ou tirar dúvidas em relação às questões da investigação, o que considero muito positivo. No tocante ao diário da referida docente, apesar de ter sido bem frisado o que deveria conter e de a mesma concordar com as minhas orientações, este foi feito de modo muito superficial, tendo a professora sido muito sucinta acerca da preparação que fez das aulas e nas suas reflexões. Todavia, serviu de apoio aos dados obtidos com a utilização de outros instrumentos. Através dos respectivos planos foi possível verificar como estruturou as suas aulas, tendo sido útil para o esclarecimento de alguns pontos abordados no decurso da análise/interpretação/conclusão deste estudo.

Todos estes instrumentos, como já referi, demonstraram ter sido úteis, obtendo, através dos mesmos, informações importantes e valiosas para a concretização da presente investigação. Para o tratamento dos dados, procedi à sua organização, tendo começado por separá-los em categorias. Seguidamente, construí tabelas para cada uma delas. Esta organização dos dados foi de suma importância porque facilitou muito a análise dos mesmos, além do cruzamento e da interpretação da informação obtida, bem como na elaboração dos respectivos textos e conclusões. Estes textos foram produzidos à luz da revisão da literatura deste estudo, o que alicerçou o conteúdo dos mesmos. Contudo, foi necessário efectuar leitura específica adicional de forma a melhorar e tornar mais consistente a argumentação.

5.1 Conclusões

5.1.1 Formação de Professores para a Educação em Arte e Cultura Visual.

Ante as exigências da sociedade em que vivemos e os esforços que têm sido feitos para a valorização das disciplinas ligadas à Educação Artística, a preparação dos docentes tem um grande peso, pois aquelas estão dependentes dos seus agentes de ensino. Uma preparação adequada destes profissionais é indispensável, pois professores bem qualificados implica, também, uma educação de qualidade. Esta

preparação passa igualmente por capacitar os professores para a leitura de imagens e para a educação em Cultura Visual. No seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* Ana Mae Barbosa (2007), adverte:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento (p. 34).

Desenvolver a Cultura Visual das crianças implica saber/descodificar/explorar. “Saber” consiste no fornecimento de factos evidentes resultantes da informação, seguido de “descodificar” – que consiste na descrição, observação e análise realizada pelas crianças. A “exploração” refere-se à interpretação, crítica e avaliação das obras de arte, como também de imagens não relacionadas com a arte. Estes três caminhos não precisam de ser usados sempre na mesma sequência, porque diferentes trabalhos de arte podem necessitar de diferentes combinações destes meios. Mas tudo isto implica uma formação de professores sólida e sistemática.

Estas recomendações estão em sintonia com as minhas perspectivas e as minhas conclusões sobre a formação de professores. Acredito que devemos tentar encontrar um equilíbrio entre as nossas crenças em educação e a preparação dos professores para a realidade da escola. É minha convicção que, para muitos professores, a arte não é uma simples questão de prazer, mas sim algo também significativo.

Assim, é possível concluir que estas actividades mostram um claro exemplo de uma prática do ensino da Expressão Plástica, com crianças de seis a oito anos, que não privilegia caminhos fundamentais para a compreensão da arte, incidindo especialmente no domínio do fazer em detrimento de outras áreas da educação artística consideradas essenciais para a promoção da Cultura Visual. A análise do Currículo Nacional Inglês permitiu constatar a importância dada ao entendimento da arte, através de visitas a galerias, do uso de material visual e visitas de artistas. Isso permite, segundo autores como Eisner (1985) e Allison (1982) desenvolver um melhor entendimento de obras de arte de artistas do passado e do presente em diferentes culturas, um melhor entendimento das obras de arte e das técnicas envolvidas e o aumento de criação numa atmosfera de entendimento da arte.

Os tempos vão mudando, as teorias educacionais vão evoluindo, e os professores que se encontram no mercado de trabalho, se não forem actualizando os seus conhecimentos teóricos e as suas práticas, acabam por condenar-se a práticas obsoletas. Eisner (1998) considera fundamental que a preparação dos professores do século XXI (a aprendizagem para o ensino) se dê ao longo da sua carreira. Estes devem estar conscientes de tal facto, pois um professor não se faz na sua formação inicial e académica, mas também e essencialmente no decorrer da sua vida profissional.

Este autor também defende um *feedback* construtivo da experiência pedagógica do docente, sendo, para isso, necessário o desenvolvimento da autoformação focada na sua prática pedagógica, possibilitando aos professores compartilharem e avaliarem as suas experiências. Apesar de este ser o principal objectivo da formação contínua dos professores, esta tem sido percebida numa vertente do cumprimento de uma imposição legislativa e não como um contributo para o melhoramento das práticas pedagógicas. Esta circunstância advém do facto de constituir uma exigência para a evolução na carreira docente, aliada à escassez de ofertas de acções de formação especializadas, principalmente de interesse relevante e de qualidade para a área da Educação Artística, com maior agravante para os professores generalistas. A professora participante neste estudo de caso é um exemplo claro. Ela mesma lamentou o facto da inexistência, ou quase inexistência, de uma formação que lhe proporcione competências para uma Educação Artística mais eficaz.

Eu já participei numa acção de formação, mas com trabalhos práticos. Costuma utilizar materiais que nem sempre a escola pode adquirir, porque são materiais caros, e deveria de ser noutra vertente! Por exemplo, mais baseado na Cultura Visual do que propriamente nos trabalhos práticos (...), mas também não há muito e, quando existem, essas formações são mais específicas de outro grupo ou de outro grau de ensino, que não para o 1.º Ciclo ou pré-escolar (FF).

No tocante à Cultura Visual, a situação agrava-se, pois a existir, muito provavelmente não ultrapassou os limites urbanos das grandes cidades. É importante acompanhar o ritmo da mudança e não ficar para trás. Pessi (2008, p.56) diz que para que o indivíduo consiga “se situar no mundo”, a leitura de imagens é indispensável, seja ela de que tipo for. A leitura de imagens também é fundamental para o professor pois, segundo esta autora, “antes de abordar as diferentes possibilidades de leitura com os

seus alunos, é necessário é que ele mesmo saiba fazer e faça leituras” (Pessi, 2008, p.56).

Tendo em conta o que foi apurado neste estudo, torna-se clara a necessidade de se proceder a análises comparativas de práticas de sucesso em contextos internacionais, que sirvam de estímulo à formação contínua e à melhoria das componentes da Educação Artística à luz de uma educação pós-modernista. Neste sentido, Ferraro (1999) refere que o docente que trabalha com arte tem de estar devidamente familiarizado com a História da Arte e com a arte contemporânea. Não se trata de o transformar “num exímio *conhecedor* de arte”, mas segundo Ferraro (1999)

(...) é necessário que detenha conhecimentos razoáveis sobre o tema, para que possa ter argumentos suficientes para esclarecer as dúvidas dos alunos e conduzi-los no processo de análise de obras. Afinal, o papel do professor pós-moderno está mais para *acrescentador*, do que somente *estimulador* (p.79).

Por outro lado, as práticas modernistas, ainda em uso, inibem a tendência de se trabalhar em arte numa vertente contemporânea, incluindo a Cultura Visual, que exige cada vez mais conhecimentos específicos, tornando-se adequado o auxílio de professores especialistas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como está previsto no Currículo Nacional (ME, 2001, p.149), tendo em conta que “sem a ajuda da escola e do professor especialista em arte será muito difícil reverter esta situação” (Ferraro, 1999, p.78).

A escola e os seus professores, principalmente os que desenvolvem a Educação Artística, devem propiciar um ensino que leve os alunos a compreender as diferentes linguagens e, mais especificamente, as mensagens visuais. Na abordagem da Cultura Visual feita com os alunos, é essencial que os temas sejam desenvolvidos analítica e criticamente, servindo de base às suas leituras e interpretações.

5.1.2 Implicações para Futuras Investigações

O presente estudo incidiu sobre um problema específico, através da implementação de um estudo de caso, que se prendeu com a leitura de imagens e a abordagem da Cultura Visual com uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e respectivos alunos, do 1.º e 2.º ano de escolaridade. A dimensão da amostra em estudo não

permite generalizar as conclusões auferidas, pelo que proponho a realização de investigações análogas, com outras amostras, outros investigadores e outras escolas do Ensino Básico. No entanto, talvez fosse útil aplicar um estudo de caso análogo com professores especialistas, tanto do 2.º como do 3.º Ciclo do Ensino Básico e verificar, igualmente, se haveria diferenças entre especialistas e generalistas no âmbito do entendimento da Cultura Visual e nas suas abordagens, incluindo, também, a importância atribuída à utilização das imagens na sala de aula e à leitura destas.

Penso que a constante ligação da teoria e da prática neste estudo de caso desempenhou um importante papel em termos da verificação das questões inerentes ao problema constatado no início deste estudo. Isso permitiu verificar os conhecimentos e as práticas dos professores relativamente às leituras de imagens e às abordagens à Cultura Visual, e que os seus resultados poderão facilitar a promoção de estratégias que podem contribuir para a melhoria da qualidade profissional dos docentes e, conseqüentemente, da formação das crianças ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

BIBLIOGRAFIA

ALLISON, B. (1972). *Art education and teaching about the art of Asia and Latin America*. London: VCOAD Education Unit.

ALLISON, B. (1982). Identifying the core in art and design. In *Journal of Art and Design Education*. Vol. 1, n.º 1, pp.59-66.

ALMEIDA, A. (s.d.). *A Modernidade na Concepção Cénica. Concepção Espacial: O Teatro e a Bauhaus*. Obtido em 30-01-2010, de <http://sites.google.com/site/alxpowered/amodernidadenaconcep%C3%A7%C3%A3oc%C3%A9nica>.

ALMEIDA, C. (2007). Por uma Escuta da Obra de Arte. In Oliveira, M. (org.), *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, pp.89 -110.

ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ARNHEIM, R. (1994). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Pioneira.

BARBOSA, A.M. (s.d.). Arte, Educação e Cultura. In *Revista Textos do Brasil*, n.º 7-mat.5. Obtido em 10-07-2010, de: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf/>

BARBOSA, A.M. (1989). Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. In *SciELO - Estudos Avançados*, vol. 3, n.º 7. São Paulo, pp.170-182. Obtido em 19-01-2011, de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>

BARBOSA, A.M. (2007). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.

BARBOSA, A.M., COUTINHO, R.G. e SALES, H.M. (2006). *Artes Visuais: Da Exposição à Sala de Aula*. São Paulo: Edusp.

BARRET, T. (2003). Visual Culture. In *Art Education*, vol. 56, n.º 303, pp.17-24.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BERGER, J. (1982). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BUORO, A. B. e COSTA, B. (2007). Por uma Construção do Olhar na Formação do Professor. In Oliveira, M. (org.), *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, pp.251-270.

CARDOSO, M.D., SILVA, M.F., e BASTOS, P.A. (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

CHANDA, J. (2002). Ver al otro através de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural: el estado de la pedagogia artística multicultural. In *Jornadas Caixa Fórum*. Barcelona.

CHARRÉU, L. (2007). Imagem global e cultura visual: sobre o que se pode aprender no espaço mediático. In V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.), *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

CONSELHO DA EU (2001). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu "Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação"*. Bruxelas: CEU.

COQUET, E. (2006). São Mateus, cap. XXV, vol.s de 14 a 30: como os caminhos da investigação, retomam as parábolas do Sec. I. In *Ensinarte*, n.º 7/8, pp.11-21.

CORREIA, A. (2009). Educação Cívica, Artes e Formação de Professores. In CORREIA, A. M. e COQUET, E. *Diálogos com a Arte*. Braga: Centros de Estudo da Criança - U.M., pp.127-146.

CRUZ, L. (2004). *A Comparative Study Between: a Generalist Primary Teacher and a Specialist Art Teacher*, tese de Mestrado policopiada. Não publicada. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação e Surrey University Roehampton.

CRUZ, R. (2001). Como ensinar arte através de los medios. In *Revista Comunicar*, vol. 9, n.º 17, pp.166-169.

DANSA, S. (2008). Cultura Visual e Análise de Imagens. In *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj. Obtido em 27-12-2010, de http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_artistica/0001.html

D'AZEVEDO, J.J. (2007). *Subsídios para a História de Venade*. Vila Nova de Cerveira: Atelier Ruicunha Design.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999). *The National Curriculum for England: Art and Design - Programmes of Study and Attainment Targets*. Online Version. Obtido em 10-10-2010, de http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Art%20and%20design%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12052.pdf

DUNCUN, P. (2003). Visual culture in the classroom. In *Art Education*, vol. 56, n.º 303, pp.25-32.

EÇA, T. (2007). Editorial da Revista Imaginar. *Imaginar*, n.º 48, p.3.

EÇA, T. (2009). Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas. In *Red Visual*, n.º 9/10. Obtido em 28-11-2009, de <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf>

EÇA, T. (2010). Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 52. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - España, pp.127-146.

EFLAND, A. (1999). Cultura, Sociedade, Arte e Educação: Em Um Mundo Pós-Moderno. In *A Compreensão e o Prazer da Arte*. Palestras – II Encontro. Vila Mariana: SESC Vila Mariana.

EISNER, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.

EISNER, E. (1988). *The role of Discipline-Based Art Education in American Schools*. Los Angeles: Paul Getty Trust.

EISNER, E. (1998). *The Kind of Schools We Need*. Portsmouth: Heinemann.

EISNER, E. (2005). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

FASCIONI, L.C. e outros. (s.d.). *Implicações sociais da comunicação gráfica: O analfabetismo visual*. Obtido em 11-12-2010, de <http://www.ligiafascioni.com.br/mac/upload/arquivo/Ponencia41.pdf>

FERRARO, M.R. (1999). Procura-se um Lugar para a Arte Contemporânea no Currículo Escolar. In *Pro-Posições*, vol. 10, n.º 3 [30], pp.76-83.

FERREIRA, C. (2007). Leitura de uma Imagem Fotográfica do Porto realizada pelo Cineasta e Fotógrafo Aurélio da Paz dos Reis em 1909. In *Imaginar*, n.º 48, pp.16-19.

FONTANEL-BRASSART, S. e ROUQUET, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1994). *Educacion artística e desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

GENTILE, P. (2003). Um Mundo de Imagens para Ler. In *Revista Nova Escola*. Abril.com. Obtido em 11-12-2010, de <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/mundo-imagens-ler-426380.shtml>

GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Ediciones Paidós.

GUBA, E.G. e LINCOLN, S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

HEITLINGER, P. (s.d.). Bauhaus: O impulso decisivo para o modernismo do séc. XX - Oskar Schlemmer. In *tipografos.net*. Obtido em 30-01-2010, de <http://tipografos.net/bauhaus/oskar-schlemmer.html>.

HERNÁNDEZ, F. (2006). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Editora Mediação.

JOLY, M. (2008). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

KIEFER, B.Z. (1995). *The Potencial of Picture Books: From Visual to Aesthetic Understanding*. New York: Longman.

KNAUSS, P. (2006). O Desafio de Fazer História com Imagens: Arte e Cultura Visual. In *ArtCultura*, vol. 8, n.º 12. Uberlândia: UFU, pp.97-115.

LENCASTRE, J. e CHAVES, J.H. (2004). Tempo e espaço dedicados à imagem no ensino: um estudo com alunos mestrados na especialidade de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. In *Actas do VIII Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC*. Évora: Universidade de Évora. Obtido em 11-12-2010, de http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/jalencastre/5_TEMPO_ESPACO_DEDICADO_IMAGE_M_NO_ENSINO_viiiicongressoaepc2004.pdf

LIMA, E.H. (2007). A Arte-Educação no Processo de Ensino-Aprendizagem Através da Cultura Popular. In *Memória*. Obtido em 22-11-2009, de http://www.gedest.unesc.net/seilacs/arteeduca_eduardolima.pdf

LIMA, I. e CHAVES, J.H. (2009). Imagem & Esteticização: Múltiplos Olhares. In CORREIA, A. M. e COQUET, E. *Diálogos com a Arte*. Braga: Centros de Estudo da Criança - U.M., pp.83-97.

LOWENFELD, V. e BRITAIN, W.L. (1977). *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

MARTINS, M. (2006). *ECA-Pós-graduação*. Obtido em 30-01-2010, de http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/bdtd/2006/2006-do-martins_marcos.pdf

MATOS, F. e FERRAZ, H. (2006). Questões e Razões - Roteiro da Educação Artística. In *Noesis*, n.º 67, pp.26-29.

MÉNDEZ, L. (1998). *Antropología de la Producción Artística*. Madrid: Editorial Síntesis.

MENESES, U. (2003). Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual. Balanço Provisório, Propostas Cautelares. In *Revista Brasileira de História*, vol. 23, n.º 45. S. Paulo: USP, pp.11-36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (1991). Educação Visual e Tecnológica. In *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 2.º ciclo*. Vol. I. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, pp.194-209.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Educação Artística*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MORGADO, M. (2009). Texto visual / texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens. In *Anexo dos Congressos 6.º SOPCOM/8.º LUSOCOM*. Lisboa: Universidade Lusófona, pp.136-149.

MOURA, A. (2001). Uma Perspectiva Global Acerca da Arte, Cultura e Investigação. In *Seminário de Investigação – Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal*. Braga: UM, Instituto de Estudos da Criança, Departamento de Expressão Artística e Educação Física, pp.21-35.

MOURA, A. (2003). Desenhos de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação-Acção. In *Revista Educação*, 28 (1). Santa Maria: CAL/UFSM, pp.09-31.

MOURA, A. (2004). Desenvolvimento profissional de práticas reflexivas de professores de arte: Um caminho a percorrer. In *Actas dos ateliers do V.º Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Atelier: Artes e Culturas.

MOURA, A. (2009). *III FESTAFIFE – Festival Internacional de Marionetes e Cinema de Animação*. Viana do Castelo: Câmara Municipal, p.3. Obtido em 15-01-2011, de http://issuu.com/multitudo/docs/programa_festafife_09_net

MOURA, A. e CACHADINHA, M. (2007). A Arte como instrumento de educação social e de desenvolvimento cívico. In Oliveira, M. (org.), *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, pp.197-214.

NASCIMENTO, E. (2006). A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporâneo: singularidades no trabalho com as imagens. In *Boletim Arte na Escola*, n.º 42. São Paulo: Instituto Arte na Escola, pp. 5-6.

NAVARRO, M. R. (2000). *Innovacion Educativa: teoria, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Sintesis.

OLIVEIRA, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. In *Saber (e) Educar*, n.º 12, pp.61-78.

PARSONS, M.J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Presença.

PESSI, M.C. (2008). *Illustro imago: professoras de arte e seus universos de imagens*. São Paulo: USP.

READ, H. (2001 [1943]). *A Educação Pela Arte*. SP: Martins Montes.

ROCHA, M. (2008). Corpo e Movimento, Terra Magazine. Obtido em 30-01-2010, de <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI3257577-EI6785,00-Corpo+e+movimento.html>

ROVIDA, M.F. (2009). A imagem complexa na “cultura visual”. In *CoMtempo - Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero*, n.º 1, Ano I, pp.1-10. Obtido em 3-12-2010, de <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comtempo/article/viewFile/6726/6099>

SANTIBÁÑEZ, J. e VALGAÑÓN, F. (2000). Arte visual, hipermídia y lectura de imágenes. In *Revista Comunicación y Pedagogía*. Barcelona, n.º 178, pp.59-62.

SANTOS, J.S. (2007). Teresa Torres Eça: "A aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada". Entrevista, in *Educare.pt*, obtido em 19-10-2010, de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>

SANTOS, M. E. (2006). As Artes e a Educação. In *Noesis*, n.º 67, p.5.

SARDELICH, M.E. (2006). Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. In *Educar em Revista*, n.º 27. Curitiba: UFPR, pp.203-219.

SCHOLL, R., DEL-VECHIO, R., & WENDT, G. (2009). *Figurino e Moda: Intersecções entre criação e comunicação*. Obtido em 30-01-2010, de <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0855-1.pdf>

SILVA, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º 72, pp.89-109.

STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Califórnia: Sage.

TAYLOR, R. (1986). *Educating for art: Critical response and Development*. London: Longman.

TROJAN, R. M. (2004). Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular. In *Cadernos de Pesquisa* [online], vol. 34, n.º 122. Paraná: UFP, pp.425-443. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf>

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: CNU.

VALE, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso. In *Revista da Escola Superior de Educação*, vol. 5. Viana do Castelo: ESEVC-U.I., pp.171-202.

VASCONCELOS, T. (2003). A Formação para a Educação Artística e Físico-Motora na educação pré - escolar e no 1º ciclo do ensino básico. In *Colecção EDUCARE / APPRENDERE - Formar, Reflectir, Intervir*. ESELx-CIED. Obtido em 23-10-2010, de <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>

VASCONCELLOS, S.T. (2006). A Diversidade Cultural e o Ensino da Arte. In *Anais - IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, pp.190-196.

VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

VITAL, E. (2008). Ballet Mécanique (Fernand Léger, 1924). In *O Lugar do Sangue*. Obtido em 30-01-10, de <http://olugardosangue.blogspot.com/2008/06/ballet-mcanique-fernand-lger-1924.html>

VOX (2009). *Ballet Triádico, Sinfonia de Aleatoriedades*. Obtido em 30-01-2010, de <http://aelita.vox.com/library/posts/tags/bauhaus/>

WALKER, J. A. e CHAPLIN, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

YIN, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Califórnia: Sage.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86 de 14/10: D.R. n.º 237, 1.ª Série.

D. L. n.º 249/92, de 9/11: D.R. n.º 259, 1.ª Série A, Suplemento.

Despacho n.º 19575/2006, de 25/09: D.R. n.º 185, 2.ª Série.

ANEXOS

ANEXO I - Ficha de observação

Escola: EB1 de Venade

Professora: FF

Turma A – 1º e 2º Ano

Aula n.º: _____

Sessão n.º: _____

Data: ____/____/____

Hora: _____

Assunto da aula: _____

1. Motivação

- Não realizou
- Realizou
 - Sem recursos didáticos/pedagógicos
 - Com recursos didáticos/pedagógicos
 - Livros
 - Imagens (fotografias, recortes de revistas/jornais, outros)
 - Apresentação em suporte digital
 - Vídeo
 - Outros: _____

NOTAS:

2. Conceitos Abordados

ANEXO II - Pedido de autorização para a implementação da investigação

Exma. Senhora
Directora do Agrupamento
de Escolas Coura e Minho

Assunto: Pedido de autorização para a recolha de dados para uma investigação de Mestrado.

Sueli Pires Freire de Brito, professora do 2º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro de Nomeação Definitiva, do grupo 240 - Educação Visual e Tecnológica - da escola E.B. 2,3/S de Valença, mestranda em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, vem informar V.^a Ex.^a que pretende desenvolver um Estudo de Caso com as turmas do 1.º e 2.º ano da Escola E.B. 1 de Venade, pertencente a este Agrupamento de Escolas, entre Outubro e Novembro de 2010, no âmbito da dissertação de **Mestrado em Educação Artística**. Mais informo que a professora titular das referidas turmas já foi contactada, tendo a mesma mostrado total abertura.

O objectivo fundamental do estudo é diagnosticar as necessidades de formação de professores do 1º Ciclo relativas a questões da Cultura Visual na Arte.

Toda a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito desta investigação, garantindo que questionários ou entrevistas que sejam utilizados serão tratados com a confidencialidade necessária.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscreve-se com os melhores cumprimentos,

Caminha, 13 de Outubro de 2010.

A Mestranda

(Sueli Pires Freire de Brito)

ANEXO III - Pedido de autorização aos encarregados de educação

ESCOLA E.B. 1 DE VENADE

Pedido de autorização

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Sueli Pires Freire de Brito, professora de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico, mestranda em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, irei desenvolver um Estudo de Caso na escola do seu educando, Escola E.B. 1 de Venade, entre Outubro e Novembro de 2010, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Artística. Consequentemente, necessito fotografar e filmar as actividades a serem desenvolvidas durante o estudo, para garantir maior fidedignidade ao mesmo. Assim, venho solicitar a sua autorização para poder fotografar e filmar o seu educando durante as aulas/actividades do referido estudo. O objectivo fundamental da investigação é diagnosticar as necessidades de formação de professores do 1º Ciclo relativas a questões da Cultura Visual na Arte. Toda a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito desta investigação, garantindo que questionários ou entrevistas que sejam utilizados serão tratados com a confidencialidade necessária.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscreve-se com os melhores cumprimentos,

A Mestranda

(Sueli Pires Freire de Brito)

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a fotografar e filmar o(a) meu(minha) educando(a) durante a realização do estudo.

Venade, _____ de Outubro de 2010

(Assinatura do(a) encarregado(a) de educação)

ANEXO IV - Guião para a entrevista com a professora participante

GUIÃO DA ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA)

- De onde vem o seu conhecimento sobre arte? Como aprendeu?
- Qual foi a sua formação inicial? Nela teve alguma aprendizagem sobre arte?
- Que outras formações teve relacionadas com a arte?
- Sente-se à vontade para falar sobre arte?
- Sabe desenhar e pintar? Como aprendeu? Sente-se confiante nessas actividades?
- Relativamente às aulas de Expressão Plástica, que importância dá a esta área curricular?
- Considera que o tempo atribuído de 30 minutos semanais é suficiente? Porquê?
- Na sua opinião, que carga horária semanal deveria ser atribuída a estas aulas?
- Considera que as aprendizagens realizadas através da Educação Artística são melhor assimiladas pelos alunos? Porquê?
- Teve alguma formação sobre leitura de imagens/Cultura Visual?
- Como se preparou para abordar a leitura de imagens/Cultura Visual nas suas aulas?
- Sentiu-se segura ao ter de **trabalhar** sobre a temática em causa?
- Como preparou os recursos para estas aulas?
- Pensa que esta seja uma temática importante a abordar nas suas aulas? Porquê?

Obrigada pela informação prestada e pelo tempo dispensado.

ANEXO V - *Muito Devagarinho* - Texto de António Mota

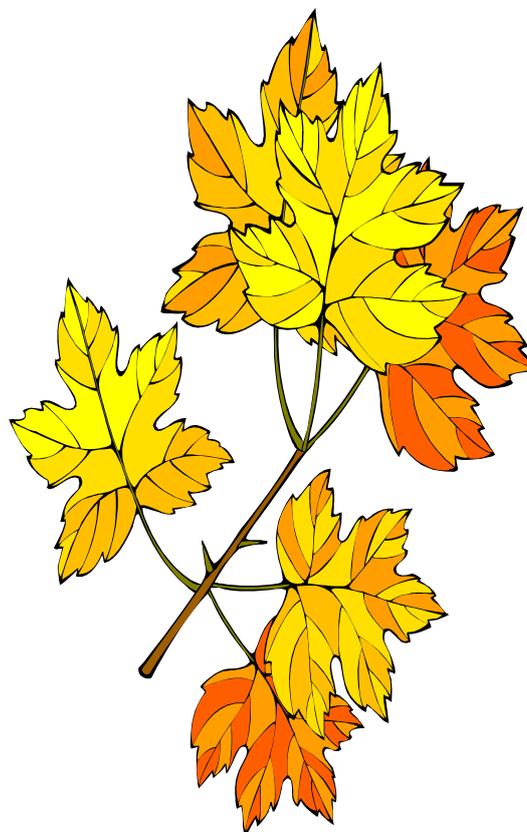
Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

Lê o texto com atenção

Muito devagarinho

Devagarinho, muito devagarinho,
a folha soltou-se do ramo da árvore.
Devagarinho, muito devagarinho,
a folha voou sem saber muito bem o
caminho que havia de seguir.
Devagarinho, muito devagarinho,
a folha poisou no chão sem fazer barulho.
Devagarinho, muito devagarinho,
aquela folha acastanhada chamou
pelo vento.
Rápido, muito rápido, o vento
apareceu e deu-lhe uma sopradela.
E a folha voltou a voar mais um
bocadinho e depois caiu em cima da bota
de um velho que estava sentado num
banco de jardim.
O velho pegou na folha e pensou:
- Acabou o Verão! Ai, o tempo
passa tão depressa!



António Mota, Segredos, Desabrochar

ANEXO VI - *É tempo de colher frutos!* Poema retirado do manual do 2.º ano de Estudo do Meio

É tempo de colher frutos!

Os frutos apetitosos
estão prontos, madurinhos,
têm brilho, são gostosos
toca a encher os cestinhos
dos meninos mais gulosos.

O sumo é fresco e docinho
enche as bocas vermelhinhas
abertas como flores
que bailam como abelhinhas
e misturam muitas cores.

ANEXO VII – Ficha de Trabalho sobre os Frutos Outonais (Natureza Morta)



ANEXO VIII – Slides do Projecto Green Cork – Venade

