



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2014

**RICARDO JORGE  
GRILO MARQUES  
SENOS**

**Repensar a Educação Visual, falando de  
contemporaneidade: *O propósito da Literacia Visual***





**RICARDO JORGE  
GRILO MARQUES  
SENOS**

**Repensar a Educação Visual, falando de  
contemporaneidade: *O propósito da Literacia Visual***

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Pedro Barbosa Gonçalves de Bessa, Prof. Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro



*Dedico este trabalho aos meus filhos,  
António e Manuel e à Olímpia, sua  
mãe...*



**o júri**

Presidente

Professora Doutora Teresa Maria Bettencourt  
da Cruz  
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

Arguente principal

Professor Doutor Nuno Miguel Chuva Vasco  
Professor Adjunto Convidado no Departamento de  
Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de  
Portalegre

Orientador

Professor Doutor José Pedro Barbosa  
Gonçalves de Bessa  
Professor Auxiliar na Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar ao professor Pedro Bessa pela disponibilidade atempada, sucessiva e interminável...

À Sofia...

Ao professor Carlos Meireles Coelho...

A todos aqueles que por alguma razão se sentiram lesados perante a minha menor disponibilidade ao longo de todo este complexo mas gratificante processo...



**palavras-chave**

Educação Visual, Cultura Visual, Literacia Visual, Imagens, Contemporaneidade

**resumo**

A evolução das sociedades contemporâneas, na qual a comunicação visual tem papel de destaque através dos mais variados aparatos tecnológicos, criou um novo e complexo contexto de informação e uma conseqüente necessidade de descodificação e interpretação dessa mesma realidade. Neste sentido, considerando a escola como uma das organizações de maior relevância na transmissão de saberes, este estudo pretende alertar para a importância da Educação Visual, partindo das concepções relativas à literacia visual, condição imprescindível ao desenvolvimento das futuras gerações.

O relatório tem por base um caso prático, formalizado numa unidade de trabalho implementada numa turma do 8ºano de escolaridade da Escola Secundária João Carlos Celestino Gomes, em Ílhavo, e que implica o desenvolvimento de uma marca e respetivo logótipo, com o objetivo de reforçar o papel da literacia visual, decisiva para a construção de cultura visual nos jovens alunos. A pesquisa demonstra a imprescindibilidade dessas mesmas competências, enquanto ferramenta pedagógica, integradora de vários saberes, capaz de despertar vontades mais autónomas, críticas e empreendedoras enquanto assistimos às metamorfoses vertiginosas da contemporaneidade.



**palavras-chave**

Visual Education, Visual Culture, Visual Literacy, Images, Contemporary

**resumo**

The evolution of contemporary societies, where visual communication plays a prominent role through various technological devices, has created a new and complex information context, and a consequent need for decoding and interpretation of that reality. In this sense, considering the School as one of the most significant organizations in the transmission of knowledge, this study aims to draw attention to the importance of Visual Education, based on the conceptions related to visual literacy, an essential condition to the development of future generations. The report is based on a practical case, formalized in a work unit implemented in a 8th grade class at Secondary School João Carlos Celestino Gomes, in Ilhavo, which leads to the development of a brand and respective logo with the aim of strengthening the role of visual literacy, decisive for building a visual culture in young students. The research shows the absolute need of these same skills, while educational tool, integrating multiple knowledges and capable of awakening more autonomous, critical and entrepreneurial wills, while we watch the vertiginous metamorphoses of contemporaneity.



## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ANEXOS .....	ii
ÍNDICE DE DIAGRAMAS.....	iii
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	iii
ÍNDICE DE IMAGENS.....	iii
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contexto do problema.....	1
1.2. Premissa para o desenvolvimento do relatório.....	3
1.3. Motivação pessoal e a problemática .....	4
1.4. Objetivos e finalidades da investigação.....	6
1.5. Organização do relatório.....	7
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
2.1. Contemporaneidade e Importância da Literacia Visual .....	9
2.1.1 Os novos códigos genéticos da Contemporaneidade.....	10
2.1.2 Num mundo de imagens .....	12
2.1.3 O conceito de Literacia Visual .....	16
2.1.4 Portugal, a propósito de um Futuro Criativo .....	20
2.2. A Educação Visual e o Ensino Básico em Portugal.....	23
2.2.1. O Desenho, de onde viemos; A Educação Visual, onde estamos ....	25
2.2.2. Educação Artística, ainda um paradigma .....	30
2.2.3. O propósito de um outro lugar para a Educação Visual.....	36
2.2.4. Literacia Visual na Educação Visual, enquanto Cultura Visual .....	39
3. APLICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO.....	43
3.1. O projeto de investigação .....	43
3.1.1 Caracterização do meio escolar .....	43

3.1.2	Caracterização do universo de estudo em contexto de sala de aula	44
3.1.3	Metodologia e instrumentos de recolha de dados	44
3.1.4	Objetivos e estratégia do plano de ação	48
3.1.5	Desenvolvimento e descrição da unidade de trabalho	50
3.2.	Análise de dados	62
3.2.1	Inquérito aos alunos – percepção da Educação Visual	64
3.2.2	Inquérito aos professores – percepção da Educação Visual	66
3.2.3	Análise aos inquéritos dos alunos – Literacia Visual	69
3.2.4	Análise do processo criativo dos alunos	75
3.2.5	Análise das memórias descritivas	80
4.	CONCLUSÕES	83
4.1.	Reflexões finais a partir dos dados obtidos	83
4.2.	Limitações e constrangimentos	87
4.3.	Considerações finais e perspetivas futuras	88
5.	BIBLIOGRAFIA	91
6.	ANEXOS	97

## **INDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1	- Planificação trimestral do 8.ºano – E.V. - Ano letivo 2013/ 2014	99
ANEXO 2	- Material didático	100
ANEXO 3	- Ponto de situação – Aula 4 (11.3.14)	103
ANEXO 4	- Lettering – apoio aos grupos	104
ANEXO 5	- Exemplos de respostas dos professores ao Inquérito I	105
ANEXO 6	- Exemplos de respostas dos alunos ao Inquérito	109
ANEXO 7	- Exemplos de respostas dos alunos ao Inquérito II	113
ANEXO 8	- Apresentação na unidade de trabalho “A nossa marca”	115
ANEXO 9	- Apresentação dos trabalhos à comunidade educativa	116
ANEXO 10	- Trabalhos finais dos alunos	117
ANEXO 11	- Análise de dados qualitativa – Webqda	123



## **INDICE DE DIAGRAMAS**

Diagrama 1- Diagrama 1: mapa metodológico .....	47
Diagrama 2 - Componentes da unidade de trabalho .....	51
Diagrama 3 - Análise das memórias descritivas.....	81

## **INDICE DE ESQUEMAS**

Esquema 1 - Marca “CATLY” .....	77
Esquema 2 - Marca “FIND.A.WAY”.....	78
Esquema 3 - Marca “ICE FLURRY” .....	79

## **INDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Percepção da E.V. ....	65
Gráfico 2 - Percepção da E.V. ....	65
Gráfico 3 - Percepção da E.V. ....	66
Gráfico 4 - Contextualização .....	69
Gráfico 5 - Contextualização .....	70
Gráfico 6 - Significação.....	71
Gráfico 7 - Contextualização + significação .....	72
Gráfico 8 - Contextualização + significação .....	73
Gráfico 9 - Contextualização + significação .....	74

## **INDICE DE IMAGENS**

Imagem 1 - Interpretação de imagens .....	53
Imagem 2 - Exemplos publicitários .....	54
Imagem 3 - Marcas e logótipos.....	55
Imagem 4 - Aplicação de logótipos .....	55
Imagem 5 - Interesses próximos dos alunos.....	58
Imagem 6 - Momentos de interação.....	58
Imagem 7 - Exemplos de mimetismos .....	59
Imagem 8 - Síntese de ideias .....	59
Imagem 9 - Desenho geométrico - logótipo .....	60
Imagem 10 - Lettering.....	61
Imagem 11 - Montagem da exposição.....	61
Imagem 12 - Dia da apresentação.....	62



# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Contexto do problema

“A revolução da informação e da comunicação é uma realidade cuja extensão está a modificar os contornos educativos e os próprios processos de ensino de aprendizagem” (Farial, Pereira & Dias, 2007, p.37).

A escola não é a única responsável pela transmissão de saberes, pois as novas tecnologias<sup>1</sup> de informação e comunicação que permitiram a banalização da internet centralizam muitas vezes as prioridades dos mais novos de forma efetivamente espontânea. Estes, quando chegam às organizações de ensino, trazem consigo um conjunto de saberes adquiridos noutros contextos. Apesar desta visão, existe uma certa tendência para colocar dúvidas e inquietações relativas à aquisição dos conhecimentos provenientes dos meios virtuais, uma vez que “(...) a abundância de informação não é sinónimo de saber, exige uma cultura prévia, uma formação intelectual, conceitos organizados que permitam fazer a triagem, colocar corretamente as questões, interpretar os conteúdos disponíveis à sociedade.” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 255).

Conforme refere António Nóvoa (2009), a realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma “escola transbordante<sup>2</sup>”. Como exemplo as temáticas da religião e moral, a vertente estética, a música, a educação sexual, filosofia ou mesmo as noções de primeiros socorros. Ao longo do século XX, a escola foi alargando cada vez mais a sua missão, “(...) ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades, desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”(Nóvoa, 2009, p.5).

A aparente incapacidade para promover as aprendizagens, num sentido de resposta aos desafios da sociedade do conhecimento, levam o autor a questionar: “Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas?” (ibid, 2009, p.6).

Parece que as respostas do passado já não nos servem e temos tido dificuldade em encontrar respostas novas e oportunamente adequadas a tantas mudanças.

---

<sup>1</sup> Manuel Castells, coloca em causa o dilema do determinismo tecnológico, pois de acordo com o autor, “(...) Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive a criatividade e a iniciativa, intervêm no processo de descoberta científica, inovação e nas práticas sociais (...) (Castells, 2007, pp.5 e 6), ou seja o resultado depende de um complexo padrão interativo.

<sup>2</sup> De acordo com Nóvoa (2009), entre 1870 e 1920 assiste-se a um avanço, sem precedentes, no desenvolvimento de ideias pedagógicas, que mobilizam os mais variados conhecimentos (psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos, etc.) no estudo da criança e na produção de uma “ciência da educação”. Estes modos de conceber a educação, denominaram-se de “Escola Nova” e tornaram-se dominantes na sociedade do século XX.

É portanto neste contexto que a escola “(...) procura atualizar-se tecnologicamente, competir com outros mecanismos de difusão da informação e, talvez não abertamente, ou inadvertidamente, preparar o aluno para a sociedade do consumo, para o mercado, para a globalização”(Moreira, 2010, p.4).

Numa época dominada pelos desafios próprios da contemporaneidade<sup>3</sup>, associada a uma aparente dissolução de antigas certezas no contexto do ensino e aprendizagem, cabe à educação o papel de “(...) transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptadas a civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Meireles-Coelho, 2010, p. 496).

Evoca-se o propósito de conexão entre assuntos, mesmo aqueles que aparentemente não tenham uma relação entre si, e claro matérias que possam estar fora do âmbito das linguagens mais rígidas e naturais que fazem parte da matéria curricular mais tradicional. Evidentemente e apesar do leque diverso de conhecimentos imputados diretamente ou indiretamente à escola, a linguagem e o raciocínio abstrato da matemática lideram desde sempre as prioridades das sucessivas políticas educativas. Em contraponto com este quadro Guedes (2013), refere muito recentemente que parece existir uma abordagem no ensino nacional demasiado escassa em relação a algumas das mais fundamentais ferramentas, que nos permitem descodificar o mundo e nele evoluir. Colocamos em evidência o conceito de **literacia visual**<sup>4</sup>, enquanto competência fundamental para a construção de uma cultura visual, capaz de apontar outras soluções claramente em contra ciclo com o que os sistemas de ensino e aprendizagem têm apresentado. Parece continuarmos a escamotear uma nova realidade, um mundo contemporâneo, em que “(...) o visual é hoje mais plural, omnipresente e persuasivo que nunca” (Hernández, 2000, p.13).

Na realidade, “(...) somos testemunhas de uma escalada da superficialização das imagens, de uma invasão dos media pelo povo, de uma tendência à formatação dos produtos culturais, tudo isto é pouco contestável e justifica as inúmeras denúncias e advertências relativas à espetacularização do mundo” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.303).

Estamos portanto no tempo de evitar a inação, no sentido de mobilizar consciências, para estas novas realidades em que parece sermos ainda iliteratos visuais na era da *comunicação visual global*.

---

<sup>3</sup> Tema a desenvolver no “Estado da arte”

<sup>4</sup> Conceito a desenvolver no “Estado da arte”

## 1.2. Premissa para o desenvolvimento do relatório

Dos núcleos decisores ouvimos frases como “criação do próprio emprego<sup>5</sup>”, ou a promoção de um Portugal exportador ou inovador.

Enfim, um conjunto de *slogans* que por vezes não lhes encontramos significados contextualizados, mas que surgem enquanto tentativa de resposta imediata ao exposto. Identificamos uma certa conjuntura em “forçar” os nossos jovens a serem criativos, empreendedores, criarem uma ideia, sobretudo inovadora.

Este tipo de pressão intensificou-se nos últimos três a quatro anos ao mesmo tempo que a crise económica na Europa e drasticamente em Portugal se foi paulatinamente instalando. Se repararmos, incide sobretudo, ou tem como veículo fundamental a performance do poder da imagem enquanto parte de uma estratégia baseada no design de comunicação, na cor, na marca, no impacto visual, num texto ou numa simples frase de um qualquer anúncio publicitário.

Fala-se de autonomia e de indústrias criativas e/ou inovação, mas também tradição através do apelo à recuperação de referências culturais.

Num momento em que os sistemas de comunicação se *multiplexifica*<sup>6</sup>, independentemente do que se quer comunicar, esse mesmo poder comunicacional é uma das variáveis mais decisivas.

Estas evidências refletem novas realidades, mas também oportunidades para as quais, decisivamente Portugal parece ter acordado, ainda que pontualmente e por uma certa imposição de fatores externos.

Foi precisamente este tipo de discurso, muitas vezes com origem nas nossas classes dirigentes, que me incentivaram a colocar algumas questões informais:

Que competências têm os jovens, enquanto futura geração do país para criarem ideias inovadoras? Será que estas gerações são estimuladas durante o seu percurso académico no sentido de criarem bases que vão de encontro a esses objetivos? Construimos ao longo da nossa história tipos de referências, baseados na cultura e na criatividade enquanto meio estratégico? Será que a escola pública apresenta oferta formativa suficiente para acompanhar a intensa transformação de um novo universo contemporâneo reconhecidamente dominado e mediatizado por imagens?

É a partir desta realidade, enquadrada no domínio da componente visual e estética, competências aparentemente determinantes na formação prévia das jovens gerações,

---

<sup>5</sup> Slogan insistentemente repetido pelas classes dirigentes no contexto do elevado desemprego do país.

<sup>6</sup> Designação de Lipovetsky (2010), ao referir que as empresas dão cada vez mais a sua preferência aos “meios externos”, diversificando os seus modos de comunicação em marketing direto, feiras e salões, relações públicas, publicidade nos locais de venda, lobbying, mecenato, patrocínios, marketing de acontecimento e propaganda viral.

que “precisamos encontrar um equilíbrio entre a criação e a ciência (o sonho e a razão), que permite o diálogo com diferentes áreas do conhecimento” (Eça et al., 2010, p.13).

Este estudo, surge da necessidade de repensar o lugar da Educação Visual no Currículo do Ensino Básico, justificando a sua pertinência a partir da leitura conceptual que a atualidade nos transmite num momento em que as políticas de cortes orçamentais parecem atingir de forma avassaladora a educação, mais incisivamente a área da educação artística.

### **1.3. Motivação pessoal e a problemática**

Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e para a bagagem dos cidadãos mais jovens. Abordar um conhecimento socialmente inútil, ainda que rentável do ponto de vista da política, da economia e do prestígio pessoal, implica colocar-se, num mundo dominado pelos benefícios da bolsa, contra os rendimentos empresariais, a especulação monetária, ou as bilionárias associações das companhias multinacionais (Hernández, 2000, p.27).

As exigências do mundo do trabalho e dos mercados têm cada vez mais a ver com lógicas complexas e multidisciplinares. Naturalmente exigem-se adaptações metodológicas e reorientação dos modelos de intervenção existentes.

Dois universos sempre me fascinaram: as imagens e a contemporaneidade.

Por um lado, e de acordo com Giddens (2000), é neste mundo em processo de globalização que vivemos e pensamos de forma diferente que nos mantemos em contacto regular através da rotineira transmissão de imagens, ao mesmo tempo que o triunfo estético que tantas vezes acarretam nos alteram os modos de pensar.

Por outro lado destaco o fascínio de vivermos na contemporaneidade com os seus próprios fenómenos, como por exemplo o comportamento da sociedade hipermoderna, tao bem caracterizada por Lipovetsky, ao referir que estamos dominados pela categoria temporal do presente. Para o autor “(...) o consumo, publicidade, informação, moda, lazeres: perante o esgotamento das grandes doutrinas do futuro, é todo o quotidiano que se encontra, agora, remodelado pelas normas do aqui e agora e do instantâneo” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.155).

A relação com esta realidade acabou por convergir com a minha formação vocacional a partir do 10.º ano de escolaridade pela ingressão no curso de artes e mais tarde concluindo o curso de arquitetura. Profissionalmente, essa inevitável produção e interpretação de imagens, sejam tridimensionais, sejam bidimensionais, é uma constante.

Neste meu interesse pelas imagens deve ser considerado também um outro contexto bem mais recente. A criação de uma marca de produtos alimentares de origem biológica. O deslumbramento em criar uma marca, definindo uma nova identidade com local e contexto específicos, desenvolvimento de logótipo e seu registo, tem representado momentos de grande destreza ao mesmo tempo que entusiasmo. Hoje verifico que as realidades deambulatórias entre as mais variadas áreas do conhecimento, exigem dos profissionais o domínio de muitas linguagens. Neste contexto, o conceito de literacia nunca esteve tão atual, sendo que a literacia visual, constituirá o discernimento e compreensão para lidar com as mais variadas escalas de abrangência.

A partir dessa consciência e enquanto futuro professor de Educação Visual, abracei este desafio de forma intuitiva, apenas norteado pela sensibilidade que me é familiar: o uso e interpretação das imagens enquanto ferramenta base para comunicar.

Neste sentido, o cunho que Gilles Lipovetsky imprime a partir das suas interpretações acerca dos nossos tempos torna-se uma inspiração, quando identifica um novo código genético próprio da nossa contemporaneidade<sup>7</sup>, implicitamente ligado, à moda, à literacia da publicidade ou à estetização do mundo, onde por exemplo as “marcas<sup>8</sup>” enquanto âncoras identitárias, procuram na internacionalização o seu lugar num mundo global. 2002, p. 1).

Este conjunto de fatores incentivou-me a avançar para uma investigação própria dos nossos dias, e como tal, pareceu-me ser este o tempo oportuno para dissertar sobre a pertinência da Educação Visual nos sistemas de ensino e aprendizagem.

No seguimento do exposto, surgem assim duas questões inter-relacionadas de forma a delimitar o contexto e a definir o problema:

- Será que a escola pública apresenta oferta formativa através da Educação Visual suficiente para acompanhar a intensa transformação de um novo universo contemporâneo tão dominado e mediatizado por imagens?

- A Educação Visual pode evidenciar algum protagonismo na preparação de gerações mais criativas, mais autónomas, através da aquisição de competências relacionadas com a literacia visual, sobretudo quando sabemos que as imagens fazem parte do mundo contemporâneo?

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada por Lipovetsky (2013) em conferência “ExitTalks: conversas sobre exportação”

<sup>8</sup> Esta referência repercute especificamente para o desenvolvimento da unidade de trabalho na escola de estágio, ou seja o desenvolvimento de uma marca desenvolvida pelos alunos.

#### **1.4. Objetivos e finalidades da investigação**

O hiato entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea (que entendemos como pós-moderna) e a competência requerida para analisar esse facto, que deveria ser, por conseguinte, uma nova função escolar, consciencializa-nos quer para a oportunidade, quer para a necessidade da cultura visual como um novo campo de estudos (Charréu, 2003, p.10).

O estudo apresenta um conjunto de sugestões e abordagens circunscritas na reflexão do papel da Educação Visual, no sentido de refundar a sua importância, enquanto resposta às imprevisíveis marcas da atualidade, que parecem reclamar competências relacionadas com a literacia visual, potenciando a construção de cultura visual nos indivíduos.

Assim, nesta investigação procura-se delinear uma incursão conceptual no âmbito das disciplinas de Artes Visuais, mais especificamente a Educação Visual e respetivo programa, considerando os seguintes objetivos:

- Evidenciar através da exposição de ideias, conceitos, pesquisa e questionários que existe escassez de formação artística na escola pública enquanto insistentemente os sistemas de ensino continuam a privilegiar as áreas mais tradicionais ao longo das últimas décadas.
- Verificar a forma como se manifestam, não só os problemas relacionados com as práticas educativas na Educação Visual, mas também tornar evidentes as razões associadas a uma disciplina que aparentemente apresenta pouca eficácia letiva.
- Contribuir para os estudos sobre a implementação de novas estratégias de ensino e aprendizagem como a literacia visual, enquadradas com a realidade imagética para as quais as pertinências visuais são fundamentais na construção de cultura visual.

#### ***Objetivos específicos da unidade de trabalho<sup>9</sup>***

- Averiguar se a disciplina de Educação Visual, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem culturalmente visual pode despertar nos alunos vontades mais autónomas e empreendedoras, considerando as pertinências da literacia visual.
- Desenvolver capacidades nos alunos de comunicação, raciocínio e o propósito de compreenderem e relacionarem assuntos diversos, evidências enquadradas com cultura visual.

---

<sup>9</sup> Projeto desenvolvido em contexto de sala de aula a apresentar neste estudo.



## 1.5. Organização do relatório

De acordo com os objetivos enunciados, o estudo está organizado em seis capítulos. O **primeiro capítulo** refere-se à introdução que prepara as linhas de desenvolvimento dos temas abordados.

Respeitante ao **segundo capítulo**, mais especificamente à sua primeira parte do enquadramento teórico, *2.1 Contemporaneidade e Importância da Literacia Visual*, procurou-se definir a natureza do conceito Literacia Visual, a partir de leituras respeitantes à Contemporaneidade. Para o efeito, a fundamentação teórica circunscreve o significado das imagens e seu poder de persuasão.

Na segunda parte do enquadramento teórico, *2.2. A Educação Visual e o Ensino Básico em Portugal*, fez-se uma incursão e análise do Programa do Ensino Básico, no que se refere à Educação Visual, para descortinar intenções relacionadas com a literacia visual com o objetivo de perspetivar um outro lugar para a disciplina na escola pública. Será construída com base em discursos recolhidos a partir do campo científico da Educação Artística, discursos administrativos, burocráticos (currículos, documentos oficiais e legislação) e os discursos dos sujeitos (Professores e Alunos).

O **terceiro capítulo** trata da *Aplicação em Contexto Educativo*. Procurou-se legitimar o discurso teórico elaborado, construído em diálogo com uma bibliografia necessariamente pluridisciplinar, através de um plano de ação numa turma do 8.º ano na disciplina de Educação Visual. Tem por objetivo apresentar resultados relativos à questão central do trabalho ou seja, a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem relacionadas com a literacia visual. Nesse momento será descrita a metodologia e a estratégia delineada, para que o leitor possa ser esclarecido a partir de onde se olharam os dados. Para esse fim apresenta-se uma reflexão sobre esses dados, agrupando-os em categorias que contextualmente revelaram maiores evidências, face às concepções de literacia visual latentes na construção de cultura visual. O estudo contempla a recolha de informação a partir dos discursos dos professores e alunos através de inquéritos específicos que eles próprios produziram baseados nas questões do investigador e na análise efetuada aos trabalhos dos alunos. A quarta parte deste capítulo destina-se à, *3.2. Análise de dados*, onde é apresentada a discussão dos resultados e conclusões respeitantes à implementação do plano de ação.

O **quarto capítulo** apresenta reflexões finais e perspetivas futuras, limitações e constrangimentos a partir da experiência que o estudo propiciou.

Por fim, o **quinto e sextos capítulos** dizem respeito às referências bibliográficas e anexos respetivamente.



## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Contemporaneidade e Importância da Literacia Visual

Uma nova realidade global, extraordinariamente competitiva torna-se desafiante para os povos. Segundo Stuart Hall, os fenómenos sociais contemporâneos parecem definitivamente ser postos à prova. As tendências são tão recentes quanto ambíguas, acompanhadas por uma mudança estrutural que tem transformando as sociedades modernas no final do século XX. De acordo com o autor, tem-se instalando uma profunda “crise de identidade”, (...) fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (Hall, 2001, p.9).

Anthony Giddens caracteriza este tempo em que vivemos de “modernidade tardia”, uma forma insegura, carregadas de angústias e incertezas, em que muitas vezes “(...) são as próprias instituições, que se tornam inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar” (Giddens, 2000, p.29). Segundo o autor, somos a primeira geração a viver este momento contemporâneo nunca antes vivido enquanto parte(s) integrante(s) neste tipo de sociedade cosmopolita global.

Esta condição especial de sermos “forçados a saber” é agora, também, uma espécie de compromisso de cidadania. De acordo com John Ellis (2000), sabemos hoje mais, vimos mais sobre este século do que as gerações anteriores viram sobre os seus.

Tal como refere Diogo Vasconcelos<sup>10</sup> (2008), estamos no tempo de uma forte aliança entre os atores fundamentais da nossa sociedade, pois segundo afirma, este parece ser o tempo para uma indispensável revitalização de estratégias, o tempo para novas dinâmicas de inovação social, o tempo para criar novas expressões culturais. Uma agenda carregada de tarefas com o selo da mudança, atravessada pelo sentido de urgência, só possível através da clara percepção do que nos rodeia.

Parece, enfim, destinado aos indivíduos um maior esforço no sentido de se capacitarem para “(...) discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo” (Hernández, 2000, p.42).

Quando nos relacionamos com o mundo à nossa volta, vislumbramos um campo visual complexo, em constante transformação na era do consumo e do lazer acessível, da fugacidade das imagens ou da sedução distrativa dos *mass media*.

Segundo Jean-François Lyotard (1989), a multiplicação das máquinas informacionais afeta e afetará a circulação de conhecimentos, tal como o fez, em primeiro lugar, o

---

<sup>10</sup> Diogo Vasconcelos nasce no Porto a 16 Maio 1968 e falece a 8 Julho 2011. Foi Fellow in Residence da SIX – Social Innovation Exchange e lançou a Academia dos Empreendedores (ANJE).

desenvolvimento dos meios de circulação dos homens, leia-se transportes, e, em seguida dos sons e das imagens, leia-se “os média”.

Apresentamos de seguida um conjunto factual dessas mesmas evidências, no sentido de delinear a influência da revolução da tecnologia da informação sobre as pessoas, onde as imagens têm apresentado um real protagonismo e como tal trouxeram-nos novas evidências visuais, as quais precisamos discernir.

### **2.1.1 Os novos códigos genéticos da Contemporaneidade**

Para alguns autores já não estamos na era contemporânea, pois esta terá terminado com a 2ª guerra mundial. Para outros, o ser contemporâneo, significa a coexistência, sendo que, o que acontece na época presente, no tempo atual, remete-nos para a condição particular de sermos contemporâneos.

De acordo com Giddens esta representa uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos. É a nossa maneira de viver atual.

Parece, enfim, vivermos nesta nossa condição histórica pós-moderna, nos tempos contemporâneos em que oportunamente disfrutarmos da era do conhecimento, num mundo globalizado. A informação permanente e global fez do mundo uma “aldeia global<sup>11</sup>”.

É nesta condição onde se esbatem fronteiras entre identidades nacionais que a noção espaço-tempo faz sentido. Será então a partir das coordenadas base da representação como a escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou sistemas de comunicação, “(...) que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância” (Hall, 2001, p.69).

Muito têm contribuído as novas democracias tecnológicas através das quais se “(...) esbateram as fronteiras do real e do imaginário agora virtual, acelerando uma globalização<sup>12</sup> sob controlo, relativizando o peso de cada cultura no fenómeno da diversidade e da multiplicidade cultural” (Meireles-Coelho, 2010, p.4).

É neste contexto acelerado de desenvolvimento científico e tecnológico que o conhecimento e a mudança tem desencadeado nas sociedades atuais um sentido de urgência e uma espécie de consumo desenfreado. A esta ânsia consumista, Lipovetsky (2013) define-a de “personalização”, que determina uma nova lógica do presente, implicada na organização e gestão de novos comportamentos. Assistimos à “(...)

<sup>11</sup> Expressão utilizada na obra “A galáxia de Gutenberg” de McLuhan (1962). O autor delinea um ensaio sobre o impacto das novas tecnologias da informação nas nossas vidas.

<sup>12</sup> A primeira globalização foi iniciada no séc. XIV com os descobrimentos portugueses. Este período da história mundial, caracteriza-se pela possibilidade de trocas comerciais a nível global.

profusão luxuriante dos seus produtos, imagens e serviços, (...) com o seu clima eufórico de tentação e proximidade, a sociedade de consumo revela até à evidência a amplitude da estratégia da sedução” (Lipovetsky, 2013, pp.40 e 41).

A humanidade parece agir segundo uma lógica impulsiva, a convite do desejo imediato, que se vai evidenciando na forma como vivemos, sobretudo na permanente ebulição, ao mesmo tempo que fundição, instabilidade e alternância dos valores culturais. Neste novo código genético da contemporaneidade, conforme define Lipovetsky (2013), estão inerentes conceitos como a estetização do mundo, a literacia da publicidade, culto da autonomia, império do efémero, personalização do indivíduo vs. individualismo, hedonismo, moda ou hábitos de consumo, afinal as atuais tendências que os tempos pós-modernos vêm evidenciando.

Nesse mundo de conexão é demasiado evidente a importância da imagem de comunicação. Para Lipovetsky & Serroy (2014), o estilo, a beleza, a mobilização do gosto e das sensibilidades impõem-se a cada dia que passa como imperativos estratégicos das marcas: o capitalismo do hiperconsumo é um modo de produção estética.

Esta lógica inevitavelmente intercultural que se intensificou na transição do séc. XX para o séc. XXI de forma quase explosiva colocou-nos no universo do campo do visual em que prevalece a complexidade das imagens e seus significados que quase nunca se encerram em si mesmas. A sua própria construção e interpretação parecem ter ínfimas possibilidades. Assim, “eis-nos perante os tempos do ecrã mundo, do tudo-ecrã, contemporâneo da rede das redes, mas também dos ecrãs de vigilância, dos ecrãs de informação, dos ecrãs lúdicos, dos ecrãs de ambiente” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.21).

Na charneira de 1900 uma nova arte de difusão e proliferação das imagens surge com a nova era do cinema: o Grande Ecrã, “(...) espaço onde se projetaram os desejos e sonhos da maioria da humanidade” (ibid., 2010, p.9). Outrora e de acordo com alguns ensaios acerca da evolução da arte relacionada com a imagem, Lipovetsky refere que “no ecrã de cinema brilharam imagens transbordantes de beleza, estrelas sublimes, ficções que arrebataram, como nenhum outro espetáculo, as multidões maravilhadas das sociedades modernas.”(ibid., 2010, p.9). Estávamos portanto numa fase em que as imagens projetadas através do ecrã teriam muito mais a ver com o universo das artes, da performance estética.

Já na segunda metade do século XX, com a evolução das técnicas de difusão, outros ecrãs surgem para além das telas brancas do cinema. Falamos em primeiro lugar da televisão nos anos 50, mais tarde multiplicam-se exponencialmente outros ecrãs, “(...) o computador, que se torna rapidamente portátil e pessoal, o das consolas de jogos de

vídeo, o da internet e do mundo web, o do telemóvel e dos PDA's, bem como o das máquinas fotográficas digitais e dos GPS" (Lipovetsky & Serroy, 2010, pp.9 e 10). Significa que em pouco mais de meio século, passamos do ecrã-espetáculo ao ecrã-comunicação, do ecrã-único ao tudo-ecrã, fase em que nos encontramos agora.

Nesta nova *ecranosfera*<sup>13</sup>, impera o triunfo das imagens proliferadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, que acarretam manifestações mediáticas sem precedentes, através das quais todas as manifestações de vida, as relações com o mundo e com os outros parecem estar cada vez mais dependentes dos seus próprios interfaces. É por isso que a visão, enquanto sentido parece revestir-se de uma importância transversal, pois a inevitabilidade da visualização a isso obriga. Para Nicholas Mirzoeff, "a experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Na era do écran visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária" (*cit. por* Charréu, 2003, p.10).

Encontrada a pertinência no caminho do entendimento destas representações, as imagens, fazendo parte da nossa história passada, presente e certamente do nosso futuro, estão longe de acordo com Joly (1999), de serem um flagelo contemporâneo ameaçador, antes configuram um meio de expressão e de comunicação que nos liga às tradições mais antigas e ricas da nossa cultura.

### **2.1.2 Num mundo de imagens**

O alto nível de desenvolvimento tecnológico alcançado na atual "era da informação" tem privilegiado a utilização de imagens. Para fazer circular tamanho fluxo de informações, a forma mais ágil encontrada pela comunicação é a visual: linguagem universal, de fácil e rápida decodificação, altamente atrativa e envolvente (Oliveira, 2009, p.18).

Importa reconhecer que as imagens são e sempre foram poderosos estímulos para as nossas mentes. Embora, hoje, "a imagem-excesso aparece em primeiro lugar como o efeito direto das novas tecnologias"(Lipovetsky & Serroy, 2010, p.70), mas nem sempre foi assim.

Segundo Pereira (2011), apenas a 'reconstituição' da imagem a par da sua realidade histórica, muitas vezes latente mas invisível, permitirá ao homem compreender o mundo circundante.

Apesar de na cultura visual contemporânea estar intrínseca a utilização de novas ferramentas tecnológicas, nomeadamente a fotografia digital e naturalmente a

---

<sup>13</sup> Termo definido por Lipovetsky (2010) para designar uma nova era marcada pela excessiva presença dos ecrãs nas vidas das pessoas.

informatização, que promovem olhares sobre as temáticas do nosso quotidiano, a sua utilização como instrumento de persuasão e dispositivo de poder sempre existiu.

Veja-se por exemplo quando a Igreja Católica preencheu de imagens as suas igrejas. De acordo com Pereira (2011), durante muito tempo, a historiografia limitou-se a afirmar que as imagens medievais funcionavam como uma espécie de Bíblia dos iletrados, apropriando-se de forma acrítica e anacrônica da famosa carta de São Gregório Magno ao bispo Serenus, em 600, cujo núcleo central diz:

Uma coisa, em efeito, é adorar uma pintura, e outra, é aprender por uma cena representada em pintura o que se deve adorar. Porque o que a escrita (*scriptura*) proporciona às pessoas que lêem, a pintura oferece aos iletrados (*idioti*) que a olham, porque esses ignorantes vêem aí o que devem fazer; aqueles que não conhecem as letras lêem aí, de modo que a pintura desempenha o papel da leitura, sobretudo entre os pagãos (*gentibus*)<sup>14</sup>.

O poder cultural que as imagens exercem sobre nós é tal que se procura o equilíbrio entre espanto, fascínio e crítica, não sendo de todo consensual entre autores. De acordo com Capeloa Gil (2011), de há três décadas para cá que se intensifica a procura infinita de uma legibilidade estratégica das imagens.

Para Huyghe (1986), por exemplo, o lugar que os intelectuais de primeiro plano ocuparam na cena contemporânea, já não está só e apenas vinculada aos textos, pois somos dominados e conduzidos pelos choques sensoriais, pelos olhos ou pelos ouvidos que a vida moderna nos tem proporcionado. Parece assim termos passado da “Civilização do Livro” para e a partir do século XX passarmos para a “Civilização da Imagem” e isto parece inegável.

Segundo Bosi (1988), os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria das informações que o homem moderno recebe vem das imagens, por esse facto, não se pode isolá-lo da sua relação com a cultura de um mundo onde o que é produzido é para ser visto.

Entre o poder e a ambiguidade das imagens parece gerar de facto discussão, ao mesmo tempo que se torna difícil a sua definição, embora uma das mais antigas tenha sido proliferada por Platão (cit. por Joly 1999, p.14) que refere: “Chamo imagens em primeiro lugar às sombras, em seguida aos reflexos que vemos nas águas ou superfícies dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Ver referência em: SÃO GREGÓRIO MAGNO. *Epistola ad Serenus. XI, 10. GREGORIUS MAGNUM. Registrum Epistularum. Turnhout: Brepols, 1982 (CCSL 140A).*

<sup>15</sup> Platão, *A República*

De acordo com esta definição fica a ideia de que embora de uma forma simplista a “(...) imagem seria já um segundo objeto, em relação a outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares” (Joly, 1999, p.14).

No nosso quotidiano, a palavra “imagem” é repetida até à exaustão, sendo que o seu uso contemporâneo remete a maior parte das vezes para a imagem mediática. É a partir dos mais diversos meios de comunicação, televisão, rádio, internet, jornais ou revistas que ela é “anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pelos próprios média, a imagem torna-se então sinónimo de televisão e publicidade” (ibid., 1999, p.14). Entretanto, existe por vezes alguma perda de confiança naquele que então fora ou é considerado o mais nobre dos sentidos, e que pode estar relacionada com o facto de muitas vezes existir uma certa tendência do homem moderno para a passividade. Por exemplo para Huyghe, “(...) este ataque contínuo do olhar visa criar uma inércia do espetador, que, incapaz de refletir e controlar, regista e sofre uma espécie de hipnotismo larvar. A reflexão é eliminada, e o reflexo, com o seu automatismo, tende a suplanta-la (Huyghe, 1986, p.10)”.

Esta obsessão pelo poder das imagens suscita algumas linhas de pensamento com teorias mais sépticas, que perante este fenómeno o olham com desconfiança. Lipovetsky (1989) alerta para a face de uma nova era de sedução generalizada, em que a razão e o progresso na verdade, só podem advir numa e por uma caça impiedosa às aparências, ao devir, ao encanto das imagens<sup>16</sup>.

Veja-se Pallasmaa (2005) quando refere que apesar da nossa percepção do mundo ser formulada por informações provenientes dos cinco sentidos, a arquitetura de imagens visuais parece ter dominado o pensamento dos últimos 30 anos. Designa-a de “retinal art of the eye” vista apenas numa lógica de auto expressão, um jogo artístico-intelectual desvinculado das conexões sociais e mentais essenciais, perdendo a temporalidade na procura de impacto instantâneo. Também aqui Pallasmaa (2005) reforça a ideia de que a criação de objetos proclama apenas a sedução visual isolada, desprovida de experiências multissensoriais e por isso pouco significativas.

As crescentes preocupações que os meios teóricos nos fazem chegar, naturalmente, são paralelamente proporcionais à medida que o nosso mundo tecnológico vai evoluindo. É natural a diversidade de opiniões quanto ao tema, ficando claro que o mundo nos chega através de todos os sentidos, e como tal não só as imagens através da visão.

---

<sup>16</sup> De acordo com Oliveira (2009), a quase totalidade de produtos atualmente disponíveis no mercado, nas suas mais variadas formas, modelos e utilidades, valoriza a utilização de imagens na sua produção e distribuição.



Assim, delimitado o paradigma relativo a esta septicidade e preconceitos respeitantes às imagens, permitimo-nos agora refletir acerca da realidade para a qual nos propusemos explorar e que aparentemente não temos forma de a ignorar. É realidade que “a utilização das imagens generaliza-se de facto e, quer olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação”(Joly, 1999, p.9). Como tal, “a riqueza da abordagem contradiz a redução da imagem à mediática ou às novas tecnologias: estas são apenas as formas mais recentes, se não as últimas, dos signos visuais que nos acompanham, tal como acompanharam já a história da humanidade” (ibid., 1999, p.137).

As capacidades que temos de *ver e olhar*<sup>17</sup> para o que nos rodeia são competências que nos permitem passar de uma lógica sensorial para uma lógica mais estruturada a partir das perceções visuais. Será então a oportunidade de nos precavermos, essa tal oportunidade para deixarmos a iliteracia. Essa capacidade está no nosso cérebro, é nele que habitam as *coisas*, a cultura enquanto substrato e é por isso que somos capazes de acrescentar saber ao saber já que nele existe essa possibilidade através das nossas memórias.

Talvez nos permitamos à evolução pelo facto do homem enquanto ser sensorial, em sua relação com a vida, apresentar não apenas os cinco sentidos genericamente proliferados, mas antes um total de doze, incluindo sete<sup>18</sup> acrescentados por Steiner. Deste modo, para o autor, “quanto mais avançamos na observação dos mistérios do mundo, e quanto mais nos dedicamos realmente a isso, mais constatamos que esse relacionamento dos doze com os sete não é uma brincadeira, e sim algo que permeia todo o existir (Steiner, 1916, p.10)”.

Assim, a reflexão acerca da dimensão visual, enquanto entendimento, descodificação ou produção de imagens, torna-se imprescindível na formação cultural dos indivíduos, especialmente nos dias hoje, constitui uma oportunidade a não perder, sobretudo quando “o universo do visual, é na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais” (Hernández, 2000, p. 23).

Afinal e de acordo com o que questiona Vilas Boas, “que haverá de mais envolvente do que a visualidade, a miríade de estímulos visuais que nos rodeia quotidianamente?” (Vilas Boas, 2010, p.10)

---

<sup>17</sup> “Ver e Olhar” – Expressão que configura campos de significação distintos.

<sup>18</sup> Rudolf Steiner considera tal relacionamento desses sete com os doze sentidos, sendo que os sete são os seguintes processos vitais: 1) respiração; 2) aquecimento; 3) alimentação; 4) segregação; 5) manutenção; 6) crescimento; 7) reprodução

Em suma, a experiência de ler e interpretar as imagens, parece ser uma estratégia necessária para a decifração da crescente complexidade sógnica da visualidade no mundo contemporâneo. Neste sentido, de acordo com Guedes (2013), quanto mais cedo prepararmos as gerações futuras para o entendimento e o domínio das dimensões associadas que lhes estão associadas e à sua importância na construção do século XXI, melhor. Será portanto neste contexto que

(...) sem ter um objeto de estudo específico, mas abarcando todas as formas culturais que se reconhecem de modo lato na definição da imagem, assim como os discursos sociais e históricos do visível e as modalidades de configuração da visão e da visualidade, a literacia visual constitui-se como instrumento estratégico que exige múltiplas competências (Gil, 2011, p.25).

### 2.1.3 O conceito de Literacia Visual

Schiller em 1795<sup>19</sup> refletiu sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e textos para a realização plena do ser individual. Escreveu

Quanto mais diverso for o campo de formação da receptividade, quanto maior for a sua mobilidade e quanto maior superfície que ela põe à disposição dos fenómenos, tanto maior é a parte de mundo que o ser humano *apreende*, tanto maior é o numero de disposições que ele desenvolve em si; (...) tanto maior é a quantidade de forma que ele cria no seu exterior. (Schiller, 1993, p.57).

De acordo com Idália Sá-Chaves, (...) constata-se que não é pela simples existência e disponibilização da informação que ficam garantidas as condições de construção do conhecimento, quer singularmente por cada pessoa, quer pelas sociedades em processos coletivos” (Sá-Chaves, 2005, p.8). Para a autora, a pertinência fulcral para o desenvolvimento das competências relacionadas com o conceito de literacia, situa-se nas fronteiras da possibilidade de comunicação do homem com os outros e, por essa via, de compreensão do mundo que nos rodeia, uma aprendizagem indispensável à vida na era da informação.

Muito antes da Assembleia Geral das Nações Unidas e da Unesco enquadrar a importância do conceito literacia, já *Faria de Vasconcelos* no seu livro “*Lições de Pedagogia e Pedologia Experimental*” a propósito da ineficácia dos métodos educativos, explicava-nos o que se devia compreender do ensino:

1º A preservação do crescimento da criança; 2º *Estimulação das suas forças físicas e psíquicas; antes de ensinar a criança é preciso ensinar a aprender; 3º A aquisição dos conhecimentos e educação propriamente dita nas suas relações com a evolução physio-psíquica da*

---

<sup>19</sup> Data da versão original publicada na revista *Die Horen* nos números 1 (Cartas 1-9), 2 (Cartas 10-16), e 6 (Cartas 17-27) de 1795.

*crença. Para estudo da crença são múltiplos e variados os métodos empregados, todos eles se completam e muitos deles se corrigem, d'onde derivam duas conclusões importantes: 1.<sup>a</sup> Não utilizar exclusivamente nenhum d'elles; 2.<sup>a</sup> Proceder com circumspecção e senso crítico, evitando as generalidades apressadas, sempre improdentes (Vasconcelos, s.d., pp. 45 e 46)<sup>20</sup>.*

Veja-se como esta abordagem coloca os diferentes tipos e níveis de competência literária nos cidadãos num quadro de desenvolvimento pessoal, extremamente flexível e evolutivo.

A literacia esteve sempre relacionada com a capacidade de ler, escrever, usar a linguagem, comunicar, mas caracterizada por um conceito mais fechado, menos abrangente. A sua importância na vida prática das pessoas tem vindo a ser revisitada ao longo do tempo, mais propriamente a partir da segunda metade do século XX. O mundo evolui rapidamente, e rapidamente urge recentrar os nossos métodos para novas formas de pensar e de agir. Assim, conforme definição do programa PISA<sup>21</sup> da OCDE<sup>22</sup>, o conceito de literacia científica, propõe uma concepção mais ampla em função de objetivos educacionais para jovens de 15 anos. A UNESCO<sup>23</sup> refere: “A Literacia científica é a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela atividade humana.” (Económico, 2003, p. 133)

O termo literacia rapidamente passou a outras áreas do ensino a partir da sua definição mais genérica e de acordo com Sá-Chaves (2005), inscreve-se noutros níveis e tipos de competência percebida como *leitura da vida*, que não passam apenas pela decifração de textos e documentos escritos.

Por exemplo, a literacia, numa lógica relacional, de acordo com Gil (2011) trata-se de uma capacidade de compreensão de outros (e imensos) saberes, codificados em *cartografias* próprias dos diferentes sistemas culturais, áreas do conhecimento e formas de expressão (científica, tecnológica, artística, etc.), não sendo exceção a percepção e interpretação da crescente complexidade sógnica da visualidade no mundo contemporâneo.

Assim, evidencia-se o conceito de **literacia visual**, enquanto competência antagónica ao analfabetismo no século XXI.

---

<sup>20</sup> Esta descrição mantém as referências originais na forma como está redigido.

<sup>21</sup> Programa para Avaliação Internacional de Estudantes

<sup>22</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

<sup>23</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Para Eça (2000), o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não-verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. Acrescenta que “(...) a investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas” Eça (2000).

Referimo-nos portanto ao (...) desenvolvimento de uma nova competência, que nos permita entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura. (Gil, 2011, p.12).

Esta mudança social requer precisamente o desenvolvimento de novas estratégias mais multifacetadas, em que o conceito de literacia está mais associado às capacidades para albergar as atuais formas de construção de sentido via multimédia e visual na vida contemporânea.

Segundo Arizpe & Styles (2003), a primeira vez que este conceito foi designado no domínio das imagens foi provavelmente por Debes no final de 1960. Focava-se nas competências de uma pessoa alfabetizada visualmente. Para o autor, relaciona-se com a aplicação "criativa" sobre a comunicação e a interpretação de textos visuais. Discriminar e interpretar as ações visíveis, tais como símbolos ou objetos, que o homem encontra no seu ambiente envolvente.

O conceito rapidamente ganhou importância em estudos de média, tecnologia da informação, estudos culturais e educação das artes visuais. Entretanto muitas definições têm surgido, talvez pela coexistência de tantas disciplinas que se focam nesta temática, por vezes até contraditórias para o seu significado. Desde logo pelo facto de “ler uma imagem” possa parecer desadequado, considerando que “(...) a leitura habitualmente pressupõe a interpretação de uma sequência de signos alfabéticos para a obtenção de significado, e tradicionalmente acreditamos abarcar toda uma imagem com um olhar, o que a tornaria *não legível*.” (Vilas Boas, 2010, p.75).

Assim, importante será referir que “a relação entre palavra e imagem é portanto artificial, socialmente codificada, dependendo tanto do estatuto do objeto na cultura envolvente como da situação do agente humano que o lê” (Gil, 2011, pp.16 e 17).

Quando nos referimos à ideia de leitura do objeto visual, o tema reporta aos estudos de Barthes (1984) que juntamente com semiologistas da corrente francesa, que em geral

já falavam de “texto” referindo-se às imagens. Para Barthes (1982), a linguagem verbal tem a tarefa de ajudar na compreensão das imagens, existindo uma relação de complementaridade. Assim, os semiólogos da imagem preferem falar de leitor (i.e. co-autor, activo) em vez de espectador (passivo), conceitos que têm despoletado, “a relação entre a ordem do visível e a ordem do dizível tem sido, pelo menos, complexa na relação teórica ocidental” (Gil, 2011, pp.16 e 17).

No seu sentido mais genérico e simplista, a literacia visual, consiste “(...) numa estratégia necessária para a decifração da crescente complexidade sígnica da visualidade no mundo contemporâneo” (Gil, 2011, p.11) Mas esta designação é muito mais complexa quer pela sua simultaneidade quer pela interdisciplinaridade que lhe está inerente. Facilmente, hoje, podemos “(...) constatar que se misturam, quotidianamente, nos écrans do planeta, as imagens da informação, com as da publicidade e as da ficção, cujos tratamentos e finalidades são idênticos, pelo menos em princípio, mas que criam, sob os nossos olhos, um universo relativamente homogêneo na sua diversidade” (Augé cit. por Vilas Boas, 2010, p.78).

A experiência de ver é diretamente proporcional à ideia de interpretar. Como tal está associado a outras experiências sensoriais para além da visão. O ato de ver é assim diferente em cada indivíduo quando observa o mesmo objeto, ainda que no mesmo contexto físico. A construção do nosso conhecimento a partir dos estímulos visuais que nos rodeiam será diferente. De acordo com o princípio de Ausubel (2003) quando refere que aprendemos a partir do que já sabemos previamente.

De acordo com Vilas Boas, vai-se construindo a cultura visual dos indivíduos e será na nossa mente que os estímulos visuais geram uma imagem mental, a qual ou tem origem no universo visual ou para ele remete. É por isso que este processo assenta numa lógica “(...) mais cultural e menos visual, ou seja pode ser mais consequente de um enquadramento cultural do que o resultado directo dos estímulos visuais que lhe dão corpo” (Vilas Boas, 2010, pp.68 e 69).

Em suma, “trata-se de uma abordagem que, ao abranger os diferentes tipos e níveis de competência literária dos cidadãos, se percebe como complexa, já que o seu desenvolvimento (inscrito no quadro do desenvolvimento pessoal ao longo de todo o percurso de vida) coloca questões e desafios específicos e diferenciados em cada uma das suas fases” (Sá-Chaves, 2005, p.9).

#### 2.1.4 Portugal, a propósito de um Futuro Criativo

No meio dos nossos desastres financeiros, no meio da anarquia geral das ideias – que não pode ir mais longe, sob pena de desandar numa catástrofe – nada produzirá resultados tão benéficos como a reorganização do movimento intelectual do país, e sobretudo o estudo e a resolução das questões ideais da ciência e da arte (Vasconcelos, 1877, pp.48 e 49).

Passados 137 anos quando Vasconcelos (1877) proferiu um quadro manifestamente negativo face à intelectualidade do país. Continuamos, hoje, na cauda da Europa, ainda que metaforicamente, a questão meramente geográfica. O nosso posicionamento parece ser mesmo o último lugar do ranking quando falamos em matéria de educação de acordo com as recentes estatísticas de 2012 do Eurostat <sup>24</sup>.

Com certeza que nada deve ter a ver com qualquer tipo de diminuição biológica ao comparamo-nos com outros povos em contexto semelhante. Pode simplesmente ter que ver com o nosso próprio contexto, assente num início tardio da nossa escolarização; embora, o panorama genérico da educação aponte também para algumas dificuldades, não sendo portanto um caso particularmente nosso. Segundo Sá-Chaves (2005), os resultados dos estudos quer em termos nacionais, quer internacionais, sugerem (e continuam a sugerir) que a Escola está longe de cumprir uma das suas finalidades mais elementares, ou seja, capacitar os alunos para o exercício da vida, através das ferramentas de compreensão e de interação que lhes permitam exercer as suas profissões futuras. Esta questão, reflete a aplicabilidade entre teoria e prática, ou seja, a realidade concreta entre os conhecimentos e competências adquiridas na escola e a sua aplicabilidade na vida real. De acordo com a autora, se a par com essas mesmas capacidades não for aprendido e desenvolvido o gosto pelo conhecer e o gosto pelos modos como se conhece dificilmente os “adquiridos” permanecerão.

Aliás, a descrição de Betâmio de Almeida, vai de encontro a esta ideia quando refere que “parece necessário que a escola tenha uma ação orientadora convicta, lógica e viva, isto é, não divorciada dos fenómenos vivos que de múltiplas formas solicitam a “paixão” do jovem” (Almeida, 1976, p.9).

Mas, talvez nem tudo esteja por fazer, pelo menos no que diz respeito à consciencialização do problema, mais através da prescrição, do que à sua aplicabilidade.

Na abertura do congresso APDC<sup>25</sup>, Diogo Vasconcelos (2008), refletia sobre novas estratégias para Portugal, baseadas na inovação e criatividade como ferramentas para a

---

<sup>24</sup> Fonte: Labour Force Survey (Eurostat) Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>

<sup>25</sup> Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações.

resolução dos problemas de sustentabilidade do nosso planeta. Nesse discurso, proferiu a lógica da “não produção em massa, mas sim inovação em massa”, ou seja, a crise enquanto advento de um novo paradigma parece criar uma enorme pressão e oportunidade para inovar. Os seus discursos assentavam na ideia do “*poder da imaginação*”<sup>26</sup>. Enunciava novas perspetivas para aquilo que deviam ser os objetivos do Estado, enquanto verdadeira política de inovação. Um Estado que inova não para as pessoas mas com as pessoas, acentuando a importância da cultura como verdadeiro desafio. Trata-se de uma descrição mais ou menos idealista e embora distante da realidade, significa uma oportunidade para paulatinamente dar lugar a outras novas linhas de pensamento.

A APECV<sup>27</sup> (2013), emite um parecer que reveste o setor da cultura como essencial, nomeadamente no que se refere à compreensão do património cultural e à valorização das indústrias culturais. Reporta à diversidade cultural e artística, conforme estabelecido pela Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Artísticas, aprovada pela UNESCO em 2005 e ratificada por Portugal em 2006.

Se atendermos à consciencialização que a temática pressupõe, facilmente podemos perceber que Portugal parece ter acordado para outras realidades, mesmo que impositivamente. Repare-se por exemplo nas propostas de orientação para “Portugal e Europa 2014-2020”<sup>28</sup>, que referem o seguinte:

(...) no contexto de um mercado de trabalho em acelerada mutação, importa ter presente que a dimensão cultural é uma componente chave do capital humano, pelo que áreas menos convencionais de qualificação deverão ser valorizadas, designadamente através de formação e incentivo a práticas culturais ao longo da vida, valências indispensáveis à capacidade de adaptação e ao empreendedorismo (*DR, N.º 96, pag.2985*).

No que se refere por exemplo aos média, será importante destacar o seu papel social em prol de uma estratégia para o país, pois “(...) podem ser usados com grande eficácia para ultrapassar barreiras culturais e sociais, e como ponte entre o património e a expressão contemporânea” (Mbuyamba, 2006, p.11). Ainda recentemente foi publicado numa revista nacional, um artigo acerca da hipótese da cultura e da criatividade contribuírem para uma resposta a muitos dos nossos problemas de desenvolvimento, baseando-se na diferenciação e autonomia face a outros universos de maior dimensão<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Expressão do próprio autor

<sup>27</sup> Associação de professores de expressão e comunicação visual

<sup>28</sup> Diário da República, 1.ª série — N.º 96 — 20 de maio de 2013 pag.2985

<sup>29</sup> Referimo-nos aos países imergentes como Brasil, Índia, China ou Angola.

O artigo, intitulado “Um Futuro Criativo”<sup>30</sup> tem por base um relatório de estudo<sup>31</sup> “A Cultura e a Criatividade na Internacionalização da Economia Portuguesa”. Este artigo, refere um outro exemplo de estudo desenvolvido em França, “(...) (L’apport de la culture à l’économie en France), que aponta para resultados obtidos surpreendentes gerando extremo impacto às classes dirigentes, ao aperceberem-se que “(...) o sector cultural contribui sete vezes mais para o PIB francês do que a poderosa indústria automóvel” (Almeida, 2014, p.80).

A criatividade, a inovação e diferenciação podem constituir formas de resposta alternativas aos novos desafios, sobretudo num país de tão pouca dimensão física mas de fortes tradições<sup>32</sup>. Assim,

(...) cada vez mais exposta à concorrência internacional dos baixos custos da Ásia e do Leste europeu, a economia portuguesa só pode gerar um ciclo virtuoso de crescimento quando as atividades produtoras de bens e serviços transacionáveis forem capazes de tirar partido dos fatores mais avançados da competitividade, ligados à inovação e à diferenciação, através da mobilização da investigação, do conhecimento, das competências da criatividade, do património e da cultura (Almeida, 2014, p.82).

Hoje, “(...)vivemos num mundo fortemente consumista e uma parte substancial da nossa cultura visual está imbuída de interesses comerciais. Cada vez mais o design é um instrumento de intuítos comerciais ao mesmo tempo que reforça o seu peso cultural na sociedade.” (Vilas Boas, 2010, p.98)

De acordo com Lipovetsky & Serroy (2014), a era do capitalismo artístico, caracteriza-se pelo peso crescente das experiências e sensações, por um trabalho sistemático de estilização dos bens e dos locais comerciais, pela integração generalizada da arte, do visual e do afeto na esfera do consumo.

Talvez seja por isso que as indústrias de consumo ligadas ao design, moda, publicidade, decoração, cinema, ou arquitetura (por exemplo), de acordo com Lipovetsky (1989), criam fórmulas de sedução mais do que produtos, tentam antes veicular afetos e sensibilidade, a partir de um universo estético heterogéneo que se vai proliferando e que se tornou cada vez mais importante na concorrência entre as marcas globais.

Parece que, quando falamos de estética, visualidade ou criatividade que “(...) não estamos perante uma disciplina marginal se olharmos as páginas económicas dos jornais, onde se oferecem conselhos para investir no mercado da arte ou se estuda os

---

<sup>30</sup> Publicado na Revista Visão, edição n.º 1091 (30 de Janeiro a 5 de Fevereiro de 2014)

<sup>31</sup> Parceria entre o ministério da Economia e o secretário de Estado da Cultura.

<sup>32</sup> Para Giddens (2000), um mundo em que a modernização se não confina a uma área geográfica, que em vez disso se faz sentir a nível global, traz um certo número de consequências para a tradição.



resultados económicos da indústria do desenho, da publicidade e do lazer audiovisual” (Hernández, 2000, p.27).

Para André (2009), a pós-modernidade provocou grandes mudanças nas relações sociais e, simultaneamente abriu um espaço de questionamento sobre o papel das artes na educação contemporânea – globalizada e interdependente – ligada por sistemas e redes de informação e caracterizada pela pluralidade, pela fragmentação, pelas múltiplas culturas e pela obrigação de instauração de novas formas de diálogo.

Neste sentido a APECV (2013), reforça a atenção dada pelas tendências das políticas europeias que apontam para a criação de um plano intitulado de “Europa Criativa<sup>33</sup>”, adaptado às reais necessidades dos promotores de projetos dos sectores culturais e criativos, com o objetivo de estimular a criação de emprego e promover o crescimento através da promoção da diversidade cultural e linguística.

Consequentemente, o contexto educacional deverá pressupor uma política inclusiva no sentido de orientar as novas gerações para a imprevisibilidade dos novos tempos. Não apenas preparar os nossos jovens para o que aí vem, mas para o que aí possa vir, pois “(...) não se trata, em educação, de predominantemente adaptar o homem a qualquer coisa que lhe seja exterior, mas de o levar, a partir da sua posição radical - o estar-no-mundo -, à compreensão de valores que melhor lhe sirvam para orientação nas diferentes situações em que vier a encontrar-se” (Meireles-Coelho, 2010, p.12).

Em suma, é lançado o desafio para a cooperação e parcerias entre os Ministérios da Educação e da Cultura, como forma de responder às questões cruciais que o século XXI necessita clarificar.

## **2.2. A Educação Visual e o Ensino Básico em Portugal**

A APECV (2013), no seu parecer emitido junto da missão de Portugal na UNESCO, refere que a par das crises económicas declaradas a nível mundial os governos têm aprovado decisões no sentido de cortes orçamentais, onde a educação é drasticamente afetada. Dentro das áreas mais afetadas, a educação artística é a primeira a sofrer as consequências dessas políticas, o que está a colocar em perigo o futuro sustentável das nações.

Apesar da espontaneidade imediata, em demonstrar que existe de facto algum menosprezo relativo às “Artes Visuais”, por vezes assentes em alguma interpretação subjetiva, a verdade é que a existência, ainda, de uma fronteira clara entre as disciplinas mais tradicionais é uma realidade.

---

<sup>33</sup> Plano estratégico Europeu para o período de 2014/2020. Consultar em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52011DC0786>

Será que ainda faz sentido? Principalmente, quando vivemos neste tipo de sociedade global, em que “a inevitável subversão em imagens nos atingiu, através da televisão e da internet, que todo o novo contexto de informação, de potencial comunicação e de necessidade de descodificação se sobrepôs aos demais” (Guedes, 2013, p.47).

Eça (2007), enquanto membro da International Society for Education Through Art refere que se tem apercebido que existem muitas diferenças na educação artística formal nos vários países. Nem sempre é uma área obrigatória nos currículos, e em alguns países nem sequer é opcional. Em alguns casos a educação artística é sobretudo desenvolvida fora das escolas, nos museus por exemplo.

Entretanto, Robinson (2006)<sup>34</sup>, evidenciou semelhanças verificadas em todo o mundo no que toca à crise da educação. Até agora, os sistemas educativos eram construídos sobre a seguinte hierarquia de matérias: no topo, as línguas e a matemática, a seguir as humanidades e por fim as artes, como última prioridade. Para o autor, tais sistemas educativos já não têm razão de ser, pois para resolver as grandes questões do mundo de hoje devemos ter em mente três objectivos fundamentais para a educação: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objectivos constituem fatores chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade.

Este ponto tem por objetivo primeiro caracterizar o **contexto** do ensino artístico em Portugal e a forma como evoluiu até à disciplina de Educação Visual. Seguidamente, o **enfoque**, no qual se coloca em evidência algumas das principais fragilidades da disciplina e que têm contribuído segundo Eça (2000), para que, historicamente o ensino artístico português continue a apresentar um tratamento volátil e pouco consequente.

Por último, designamos de **utopia**, porque se trata de evitar menosprezos curriculares como as linguagens menos “clássicas”, servindo de alerta para “(...) o facto de existir na nossa estrutura educacional uma enorme lacuna na área da imagem” (Guedes, 2013, p.47).

Importa então delinear respostas perante uma realidade factualmente modificada e diversificada, e como tal há que considerar um mundo confrontado com novos problemas à escala planetária. Assim, a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, “(...) competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão

---

<sup>34</sup> Ken Robinson proferiu estas reflexões na Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO, 2006

importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução de problemas” (Mbuyamba, 2006, p.3).

Refere-se a **Utopia** como resposta à falta de uma estratégia baseada na promoção de capacidades de observação crítica do meio envolvente, da sua perceção cultural, e na aquisição de conhecimentos e sensibilidades para a construção de gerações mais aptas, leia-se criativas, no sentido do reforço dos nossos instrumentos de pensar e agir para intervir.

### **2.2.1. O Desenho, de onde viemos; A Educação Visual, onde estamos**

De acordo com Nóvoa (2000), precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. Importa assim, compreender o contexto, ou seja, de que modo o passado está inscrito na nossa experiência atual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

As artes visuais nas escolas portuguesas têm já uma longa história, através das quais se desenham as suas finalidades educativas e seus significados.

Influenciada naturalmente por fatores políticos, sociais e culturais da cada época, o Desenho ocupa o centro do discurso educativo desde os finais do século XVIII, não só em Portugal como noutros países da Europa.

De acordo com Mónica (1982), a marca da igreja católica parece ter marcado a mentalidade portuguesa e naturalmente o seu ensino<sup>35</sup>.

No que diz respeito ao Desenho, segundo Almeida (1967), os portugueses vão importar a corrente pedagógica racionalista, tendo por base o desenho geométrico, primeiramente exposta por Pestalozzi, continuada por Froebel (1782-1852) e por J. Guillaume em França, no final do séc. XIX. Assim, durante mais de um século o Desenho foi lecionado e confundido com uma disciplina predominantemente geométrica.

Na história da arte portuguesa, o desenho foi compreendido por Francisco de Hollanda como o meio de exprimir sentimentos, tanto na Europa como em Portugal. O Estado, segundo Almeida (1967), foi visto apenas pelo aspeto prático e utilitário, particularmente por contribuir para o aperfeiçoamento da indústria, meio prático relacionando a ciência à técnica, em especial nos países em que a revolução se fez notar. Em Portugal, parece ter havido uma certa contradição, pois o modelo de educação quer inglês quer francês, não se adaptavam à nossa realidade, já que os efeitos da

---

<sup>35</sup> Na transição dos séculos XIX para XX, de acordo com a autora, a maioria das crianças era analfabeta, os políticos e os intelectuais portugueses acreditavam que o povo não deveria ter acesso ao ensino, não precisava de saber ler e escrever, assim, o ensino do adulto era praticamente inexistente.

revolução industrial, no século XIX não se fizeram sentir e como tal a economia estava manifestamente ligada ao artesanato.

A reforma de Jaime Moniz em 1895 vem pela primeira vez trazer o conceito de Desenho com valor educativo. Além do seu contributo para a motricidade, afirma-se finalmente que o desenho desenvolve os poderes de análise e síntese do espírito. Apesar disso, a denominação de Desenho<sup>36</sup> como disciplina referente à educação artística prevaleceu durante anos em Portugal, acentuando-se a preponderância do desenho linear, e da geometria. Mas é apenas a partir das reformas de 1918, decorrentes do pensamento dos primeiros republicanos que se pode falar efetivamente de um ensino de desenho nas escolas públicas, tendência que se manteve em Portugal até aos anos 50.

Em 1947, graças a Betâmio de Almeida surge o desenho livre, embora com características de composição decorativa. Nesta fase, o processo educacional refletia o Estado Novo, regime ditatorial, onde a censura, a ausência de informação e de contacto com as ideias do exterior predominavam. Não interessava o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade.

Segundo Eça (2000), embora a influência de Betâmio de Almeida (1947/8-1970) na construção dos currículos<sup>37</sup> e elaboração de manuais escolares tivesse timidamente abordado a expressão livre através da arte, o reconhecimento da arte infantil, o estudo do desenvolvimento gráfico da criança, a educação do gosto, a apreciação da arte e a substituição do desenho à vista pelo desenho de interpretação, não se pode afirmar que houvesse educação artística nas escolas portuguesas dessa época.

Um dos primeiros e mais relevantes movimentos ligados à Educação pela Arte em Portugal, foi especialmente impulsionado pelo professor Arquimedes da Silva Santos com base na Associação Portuguesa de Educação pela Arte (**APEA**),<sup>38</sup> fundada em 1957. Segundo Santos (2000), esta associação promoveu a valorização da educação das várias expressões artísticas durante os anos 60 e 70, a partir do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Em 1965, esta associação desenvolve o

---

<sup>36</sup> Conforme refere Eça (2000), apenas no pequeno período da 1ª República (1910-1926), tempo caracterizado pelo anticlericalismo onde alguns políticos e intelectuais eram a favor da massificação da educação mas não teve tempo nem estabilidade política para introduzir no país experiências inovadoras. Enquadram-se os defensores do desenho ornamental, das Artes e ofícios como treino vocacional e melhoria da qualidade estética dos objetos.

<sup>37</sup> De acordo com os programas da reforma de 1947, Betâmio de Almeida fez um Compêndio de Desenho para o 1º Ciclo do ensino liceal. Publica o livro intitulado “Ensaio para uma Didática do Desenho” e em 1971 colaborou na execução do guia didático intitulado “Educação pela Arte na Escola Primária”. Considerava-se que “desenhar, pintar, recortar, colar, construir, modelar, inventar, são as vias que os alunos, na medida das suas forças, devem percorrer para concretizar ideias (...)” (Almeida, Santos, & Santos, 1971, p.10).

<sup>38</sup> Associação Portuguesa de Educação pela Arte fundada em 1965, por João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano entre outros. A sua evolução veio, assim, a dar lugar ao Conservatório Nacional e, de um modo pioneiro na Escola Superior de Educação pela Arte, após o 25 de Abril.

conceito de educação como percurso na formação do ser, da pessoa no seu todo realçando o desenvolvimento da personalidade, do carácter, da imaginação, da criatividade, da expressão e, entre outros a iluminação do ser. Estabelece diferenciação entre o que se considera Educação e Ensino, simples memorização de matérias e conteúdos; saber imposto e diretivo; transmissão única de saberes e aprendizagens de conhecimentos. Em alternativa a este tipo de ensino sistematizado, “(...) confluem mudanças na educação e na psicologia aconteceria a partir do seminário celebrado na Universidade da Pensilvânia em 1965, quando a arte na educação começou a articular-se como conjunto organizado de conhecimentos disciplinares, e não como experiências artísticas”(Barkan, 1962; Efland, 1990; Álvarez, 1996 *cit. por* Hernández, 2000, p.39).

Embora muito lentamente, Betâmio de Almeida, em 1967, divulga a obra de Herbert Read e a educação pela arte centrada na consciencialização de uma nova forma de pensar e sentir tendo por base uma nova organização plástica, a lógica visual. Para o autor, “ler” desenhos é, na vida de hoje, uma capacidade imprescindível do homem medianamente culto” (Almeida, 1967, p.11).

Nos anos setenta<sup>39</sup>, Arquimedes Santos defende a noção de globalização das expressões artísticas, fundamentalmente na pré-primária e também na primária pois acredita que estas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo, da exploração integrada de novos valores humanos. Constitui-se como uma disciplina fundamental para a formação do indivíduo enquanto ser a todos os níveis, circunscrevendo-se, desta forma, nos princípios reguladores da “Educação pela Arte”, impulsionada por Herbert Read<sup>40</sup>.

É a partir dos anos setenta que a designação do termo “Desenho” passa a “Educação Visual”, fase em que as noções de arte como terapia, arte como desenvolvimento cognitivo, arte como conhecimento começam a infiltrar-se timidamente nos professores das disciplinas artísticas.

No seu livro, Betâmio de Almeida refere que se devia abandonar a ideia de que as disciplinas de natureza estética são só para alguns predestinados artistas e lamenta que ainda não tenha sido até à data implementado um ensino visual moderno, uma educação

---

<sup>39</sup> A partir dos anos setenta, desenvolveu-se a Escola Superior de Educação pela Arte, uma escola virada para o ensino das artes e para a formação de professores e educadores (ensino pré-escolar e primário) com uma filosofia inovadora onde se efetuava o ensino pela diferença, desenvolvimento do pensamento crítico e a interligação de todas as artes não com o intuito de formar somente artistas mas também para formar educadores capazes de realizar o que então se apelidava de educação pela arte.

<sup>40</sup> Na sua obra intitulada *Education through art*, Herbert Read enfatizou o conceito de Educação pela Arte, no sentido de colocar em evidência o papel das artes na educação, numa perspetiva da sua aplicação às necessidades atuais. Em 1954 presidida pelo próprio autor, nasce no âmbito da UNESCO, a “Associação Internacional de Educação pela Arte”. Em Portugal, cerca de três anos mais tarde é criada a “Associação Portuguesa de Educação pela Arte” e, na década de 1990, o chamado “Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte”.

artística progressiva, especialmente para os estudantes de ciências e futuros engenheiros. O autor distante da rigidez do desenho técnico até aqui proferido, aponta para a introdução de novos conceitos na prática pedagógica em Portugal, afirmando que: “Julgamos de promissora sintomatologia o aparecimento de expressões de conteúdo novo, como *inteligência visual e função estética*” (Almeida, 1976, p.15). A primeira expressão, segundo o autor, tem a ver mais com o campo de ação, o mundo atual, enquanto a segunda, a consciência de que a par da lógicas racionais do mundo das ciências, lógicas mais técnicas e práticas, “hoje” “(...) há o mundo da Arte a que, de um modo geral, nenhum ser humano é insensível” (Almeida, 1976, p.15).

Em 1978, constitui-se uma comissão no âmbito do Ministério, com artistas e professores, para se desenvolver o projeto designado *Plano Nacional de Educação de Ensino Artístico*. O sistema formal de ensino não absorveu a ideia e Arquimedes Santos, apontando algumas das razões epistemológicas e concepções teóricas que motivaram essa retração:

No ensino de então nós decorávamos aquelas coisas: era a matemática, eram as ciências, etc.. mas havia autores que já defendiam que era possível fazer o ensino básico, e particularmente o primeiro ciclo, através das expressões artísticas. Simplesmente, em Portugal, é sempre tudo muito complexo e houve da parte dos artistas uma retração. Abrimos então um outro curso de formação de professores educadores pela arte. E foi esse que durante 10 anos decorreu no Conservatório Nacional, formando-se muita gente que, depois, espalhou por todo o país estas ideias de educação pela arte que agora estão na baila.<sup>41</sup>

Os anos pós-revolução abalaram o sistema de ensino em Portugal, época marcada por novas experiências e reformas curriculares. A diferença entre escolas para classes sociais mais baixas e escolas de elites dissipou-se. Foi aumentada a duração do ensino básico, procedeu-se a um grande esforço na educação de adultos no sentido de reduzir a taxa de analfabetismo, o ensino pré-primário começou a ser implementado, e a formação inicial de professores foi reformulada.

Os currículos sucederam-se, desenvolvidos centralmente por equipas destacadas no Ministério da Educação, alguns com inovações mas outros eram obsoletos, e no caso da Educação Visual, baseava-se em conceitos de expressão pessoal e da criança/artista. As metodologias decalcaram o modelo do artista modernista, valorizando a percepção visual e os elementos estruturais da linguagem plástica. A análise crítica da obra de arte foi evitada, valorizando uma concepção tecnicista da produção artística.

Após o 25 de Abril de 1974 “(...) os princípios democráticos e pluralista consagrados na Constituição da República Portuguesa só viriam a ter verdadeira expressão no campo

---

<sup>41</sup> Entrevista disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm>

da Educação com a publicação da Lei de Bases dos Sistema Educativo/LBSE em 1986<sup>42</sup> (Rocha-Trindade, 1995, p.261), estabilizando o sistema educativo. A inclusão do ensino das artes visuais em todos os níveis de ensino é ponderada, embora com associações duvidosas como por exemplo a disciplina de Educação Visual e Tecnológica no segundo ciclo do ensino básico<sup>43</sup>.

Os programas de educação artística<sup>44</sup> mantinham uma visão essencialmente modernista e a Educação Visual centra-se na análise formal da obra de arte, na produção de objetos artísticos e no ensino da geometria.

A partir de 1990, o Decreto-Lei n.º 344/90 refere que a educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. Os programas criados no âmbito da reforma curricular até apresentam aspetos inovadores, como o apelo à consciência crítica e análise contextual, leia-se<sup>45</sup> “(...)estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado” (“Decreto-Lei n.º 344/90,” 1990, p.4522).

A Educação Visual e as disciplinas do currículo das artes no ensino secundário baseiam-se essencialmente no método de resolução de problemas, apelidado de científico, contrapondo um sistema mais subjectivo, própria das representações artísticas. O mesmo Decreto-Lei n.º 344/90 aponta para a extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados ao nível das infraestruturas e dos equipamentos, fatores que explicam algum descrédito da disciplina.

Na Educação Visual o design ocupa uma grande parte dos conteúdos, mas de um ponto vista funcionalista e não contextual e a Geometria Descritiva sobrevive como a disciplina mais importante do currículo de artes, pois de acordo com Eça (2000), a herança de um passado rejeita os aspectos cognitivos da emocionalidade. Nesta fase, e não só no caso português, “(...) o visual remete à imagem, em torno da qual gira uma linguagem (como conjunto de códigos visuais) que passa a tornar-se centro da educação

---

<sup>42</sup> Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

<sup>43</sup> Artes como a dança e o drama são deixadas de fora ou opcionais numa possível oferta das escolas. A educação musical apenas aparece nos primeiros ciclos (primária e 2º ciclo).

<sup>44</sup> Nesta época os programas da educação artística estavam organizados da seguinte forma: expressão plástica no 1º ciclo, educação visual e tecnológica no 2º ciclo, educação visual no 3º ciclo e história da arte, desenho e geometria descritiva, teoria do design, oficinas de artes, tecnologias artísticas, oficinas de design são desenvolvidos por equipas de professores no Ministério da Educação.

<sup>45</sup> CAPÍTULO I- Princípios gerais, Artigo 2.º, Objetivos da educação artística, alínea a)

artística” (Hernández, 2000, p.77), excessivamente ligada apenas à formação do consumo de imagens.

Em suma, importa retermos que de certa forma existe

(...) uma tradição vinculada ao ensino da arte como destreza, que se instala nas escolas de diferentes países ao longo do século passado com a finalidade prioritária de educar na disciplina manual (relacionada com a caligrafia, primeiro, e com a geometria, depois) e na norma do gosto dos alunos. Nesta corrente, foram educados muitos docentes e, apesar do carácter conceitual e interdisciplinar das recentes propostas curriculares em diferentes países, não deixaram de impregnar as concepções da maioria dos professores (Hernández, 2000, p.39).

No ponto seguinte pretende-se precisamente colocar em evidência algumas dessas práticas vigentes atualmente e que parecem constituir os principais problemas da educação artística / visual na atualidade.

### **2.2.2. Educação Artística, ainda um paradigma**

Conforme o explicito, até à primeira metade do século XX, o ensino das artes visuais nas escolas básicas e secundárias portuguesas, mantém a transmissão de conhecimentos assentes na objectividade, no desenvolvimento de capacidades tecnicistas assente numa ideologia que promove o cidadão acrítico, tendência aliás recorrente já desde a transição do século XIX para o XX. Quando nos deparamos com a realidade da sociedade pós-moderna, mesmo com as grandes mudanças tecnológicas e o reconhecimento da era da informação, na segunda metade do século XX<sup>46</sup>, optaram-se por práticas educativas modernistas, embora de forma mais subtil.

De acordo com Eça, et al. (2010), o século XXI já leva uma década de repetições mas parece que continuamos no mesmo impasse retórico caracterizado pela hierarquia entre os campos científicos, tecnológicos e artísticos, enfim uma educação pública paulatinamente em crise. Impera um sistema educativo desajustado da realidade tentando veicular discursos normativos de regulação da sociedade através de mitos de panaceias educativo-culturais e uma educação informal de ocupação de tempos livres.

Assim, parece chegado o momento de identificar, rever estratégias e conteúdos que até este momento têm regido essas práticas nas comunidades educativas em Portugal em que o **enfoque** será mais especificamente na Educação Visual.

Não se pretende com esta exposição de ideias, explorar exhaustivamente planos curriculares, metas e/ou decretos-lei. Tentaremos sim, expor com base em testemunhos, documentos e ou discursos resultantes dessas práticas a partir de quem vive estes

---

<sup>46</sup> Embora, numa interpretação mais alargada, Giddens (2000) chama a este tempo de “pós-modernidade” uma “modernidade tardia”, tendência que impera também na educação.



mesmos problemas quotidianamente, e a forma como estes têm repercussão no universo escolar.

Para o efeito, torna-se pertinente rever alguns dos ensaios desenvolvidos pela APECV (2012), surgidos da necessidade de re-pensar<sup>47</sup> o lugar da EaV<sup>48</sup> no Curriculum do Ensino Básico, por configurarem uma reflexão atual face aos desajustes, desadequação, e/ou mitos<sup>49</sup> controversos da disciplina. Fazem parte destes mitos: o tempo curricular, os programas e planificações, o método de avaliação, a designação de uma disciplina meramente prática e a associação da arte na educação à formação do aluno-artista.

No que diz respeito ao **tempo curricular**, a APECV (2012), considera que uma das finalidades da educação artística visual é potencializar processos específicos da comunicação e expressão visual, de modo a desenvolver atitudes criativas, engenho, imaginação, intuição, atitudes de reflexão e autonomia. Assim, parece lógico que estas áreas de ensino e aprendizagem devessem ser abordadas de forma diferenciada, pois, requerer tempos e tempo, um ritmo da aprendizagem que não é linear, é rizomático, sob pena de não ser possível desenvolver qualquer tipo de trabalho mais consistente. São exemplos; o tempo para a descoberta, sobretudo a não planeada, para o insólito ou o inesperado, ritmo tão próprio da natural aprendizagem nas artes.

Quanto aos **programas**, muitas vezes sobrepostos, não passam de uma listagem. As **planificações**, apresentam demasiada rigidez, geralmente com planos de aulas meticulosamente programados. Considerando as aulas de Educação Visual um ato de imaginação contínua, assente numa lógica naturalmente subjetiva, de escuta e de diálogo, de negociação e de partilha, para a APECV (2012), o professor deve saber tirar partido de cada momento de aprendizagem como recurso pedagógico, estar atento aos interesses e às culturas onde os alunos se inserem e não estar limitado a uma sequência de conteúdos a lecionar sem nenhuma linha temática ou propósito humanista.

Os sistemas de **avaliação** têm constituído um problema de desadequação. Veja-se que, tendencialmente estes incidem na necessidade da avaliação formativa, individualizada e construtiva. Segundo Eça (2000), apenas são utilizadas estratégias de avaliação, não contemplando, por exemplo, instrumentos de avaliação baseados na

---

<sup>47</sup> A necessidade da APECV de repensar o lugar da Educação artística Visual no Curriculum do Ensino Básico surgiu não só pela anunciada revisão curricular do Ministério da Educação em Janeiro de 2012, mas também porque a referida associação, achou pertinente rever as justificações, as estratégias e as metodologias desta área de aprendizagem escolar.

<sup>48</sup> A APECV designa a Educação “artística” Visual, porque considera o termo menos controverso, *pois considera a aquisição de saberes e competências próprias do pensamento visual, da expressão, da comunicação e da criação artística.*

<sup>49</sup> Adotamos a partir do documento da APECV, a palavra “Mitos” enquanto exposição de alguns dos problemas, ou desajustes nas práticas do ensino das artes visuais.

entrevista ou conversação e como tal, pouca importância é dada à análise semiótica das obras produzidas ou estudadas pelos alunos. Nesse sentido, a APECV (2012), considera que nas artes deveriam ser sempre utilizados instrumentos de avaliação específicos como o caso do portefólio, passíveis de serem valorizados por processos de apreciação artística, ao invés de instrumentos que reduzam os conhecimentos e competências a avaliar, o caso dos testes de respostas fechadas.

Outra questão é a opção de uma avaliação externa que obriga a exames nacionais através de testes estandardizados que não se coaduna com o produto da educação artística. Estes, tendem a avaliar somente capacidades de memorização. Para Eça (2000), as habilidades gráfico-plásticas de representação fiel da realidade, deixam de fora critérios utilizados para medir criatividade, imaginação, interpretação pessoal e a análise crítica difícil de aplicar a uma escala nacional e em rituais de secretismo com duração reduzida.

Em suma, parece que “os instrumentos de legitimação são sobretudo os manuais de estudo e, na prática lectiva, as avaliações formais (testes e exames)” (Charréu, 2003, p.21).

Relativamente ao mito da **disciplina prática** relacionado com a Educação Visual, de um modo geral, nas escolas está tradicionalmente muito associado às disciplinas do Fazer, ao carácter eminentemente prático.

Neste quadro de referências, e não apenas em Portugal, os alunos parecem atuar como

(...) produtores de objetos (desenhos – de maneira tradicional ou por computador -, maquetas, imagens publicitárias, etc.) mais do que como construtores ativos de um conhecimento crítico e transversal a outras situações e problemas, não necessariamente artísticos, e, de maneira especial, que lhes ajude a interpretar e agir no mundo em que vivem e em suas próprias vidas (Hernández, 2000, p.88).

Atualmente, de forma geral, segundo Hernández (2000), os professores continuam a valorizar mais a realização de atividades agradáveis, do vistoso resultado e a perseguir um tipo de beleza vinculado a uma visualidade formal, mais do que o processo de aprendizagem ou do novo conhecimento que queremos promover.

Já no caso português, para a APECV (2012), de facto, o Fazer é essencial, mas não o Fazer mecânico e puramente tecnológico. O mito do Fazer impediu que se desenvolvessem conversações, debates, diálogos com os alunos, reduzindo o desenvolvimento das suas capacidades críticas e narrativas.

O mito da **representação** exclui práticas pedagógicas e orientações do ensino artístico adequadas à sociedade pós-moderna, integrando aspetos essenciais de análise

crítica e contextual, mas antes a “(...) tendência da arte na educação centrada na expressividade dos estudantes, no conhecimento de alguns elementos de linguagem *visual* e na realização de um produto final” (Hernández, 2000, p.89). Durante séculos a preponderância da representação fiel da realidade levou a que muitas crianças e adolescentes deixassem de se exprimir visualmente.

Hoje, no meio de tantas transformações e sobretudo devido aos meios tecnológicos de que dispomos para representar a realidade, seria absurdo pedir aos alunos que o fizessem todos da mesma maneira. Existe agora espaço para a interpretação, deixando de parte a crença mítica que pode ser encontrada na persistente mensagem que destaca o artista enquanto gênio individualizado e isolado.

Apesar do exposto, ainda hoje parece permanecer nos sistemas de ensino e aprendizagem o mito da formação do **aluno-artista**. Tal mistificação tem contribuído para distorcer o papel da arte na educação, associada ao propósito da formação de artistas. Por isso, uma nova abordagem cultural às representações visuais tem sido desenhado, pois como refere Hernández (2007), o ensino artístico/visual deverá mais do que falar do que ‘se vê’ na verdade da representação deve sim insistir em reconhecer como cada um ‘se vê’ e é colocado em práticas de discurso.

Como reforço à reflexão anterior, parece-nos essencial delinear alguma exposição de carácter mais prático, ou seja, o reconhecimento de alguns dos protagonistas, através dos seus testemunhos, resultantes do seu dia-a-dia nas escolas.

Para Eça (2010), cada educador, aluno ou aluna têm uma história única para contar e nessas histórias cruzam-se experiências e expectativas dignas de serem ouvidas.

Selecionamos três testemunhos<sup>50</sup> de professores e alunos perante os discursos globais na escola. Assim, eis o **primeiro**<sup>51</sup> testemunho. Conversa de Eça (2010) com um antigo aluno seu:

*Aluno:* Lembra-se daquela professora que passava a vida a ridicularizar-nos, a dizer como éramos rústicos sem acesso às exposições, aos concertos, aos grandes teatros de Lisboa, às grandes bibliotecas da capital? Ela costumava dizer que nós, como éramos do monte, nunca poderíamos ser bons alunos.

*Eça (2010) descreve a conversa:* E aí, começamo-nos a rir, lembrando aquela professora ‘cult’, intolerante, empertigada que não reconhecia os grupos de teatro, as bandas de música, o artesanato local como arte e ele recordou:

*Aluno:* e lembra-se daquele dia em que ela perguntou onde eu tinha ouvido falar de Egon Schiele e eu respondi-lhe que ‘no monte’ havia Internet? A cara de susto que ela fez!!! (Eça et al., 2010, p.187)

---

<sup>50</sup> Os professores perante os discursos globais da escola.

<sup>51</sup> Testemunho de Cláudia em Julho 2009, professora de Educação Visual, na altura com um ano de experiência.

Teresa Eça, em 2009 orientou um curso de formação de professores sobre uso do Portefólio como instrumento de aprendizagem e avaliação. Cláudia, uma formanda sua, conta as dificuldades de trabalhar a partir de contextos locais:

Não concordei com a estrutura das planificações existentes, mas já se encontravam feitas desde o início do ano letivo e a serem cumpridas pelos colegas da disciplina. Julgo que as mesmas não eram mais que adaptações dos anos anteriores...Os planos de aula não foram elaborados a pensar na realidade da turma, uma vez que eram comuns a todas as turmas e a todos os professores. Não se verificou o cuidado necessário à adaptação dos conteúdos programáticos às características de cada grupo...As fichas de autoavaliação da escola são simplificadas (cruzes), não permitindo que os alunos elaborem reflexões sobre aprendizagem, sobre as aulas ou sobre os docentes (Eça, 2010, p.188).

Assim, um **segundo**<sup>52</sup> testemunho. Isabel Filipa, também uma professora participante numa formação on-line da APECV diz que por alguma razão os seus alunos revelam medo. Questiona:

Será do desconhecido, será porque não estão habituados a pensar e agir sozinhos? Será que esta sociedade, cultura, não nos deixa agir de um modo diferente e pessoal? Nesta fase do trabalho começo a distinguir os alunos que gostam da descoberta, sem grandes medos, mas esses são a minoria, pois todos os outros traçam uma linha ou duas e vêm-me mostrar, perguntando, é assim que a professora quer?

E, eu, (vão dizer alguns, mazinha) respondo com outra pergunta: 'E tu, é assim que queres? É assim que sentes é assim que observaste? É assim que vês?' (Eça et al., 2010, p.188)

Isabel Filipa, dá-nos um **terceiro**<sup>53</sup> exemplo, que diz respeito ao conceito de lugares educativos, que na realidade, são variadíssimos e as formas como se adquirem os conhecimentos também. A escola é apenas um dos lugares, e que nem sequer é o que tem mais peso nas memórias dos alunos. Veja-se o caso de Frederico um antigo de Isabel, e que lhe explicou onde aprendeu a desenhar:

Aprendi na TV e na Internet, com séries de manga violentas, na Sic Radical, também na Playstation 2, jogos tipo manga. Gosto de desenhar imagens que tiro da Internet e criar personagens a partir delas por exemplo - 'Cloud' da 'Final Fantasy 7' e 'Advent children'. 'Buster sword' e gosto de tirar imagens do site [www.Polycarbon.com](http://www.Polycarbon.com) - Frederico, 17 anos, Setembro de 2007.

Isabel Filipa reforça o facto de os alunos estarem habituados a que seja tudo para ser realizado como um robot, através de um método mecanizado e decorado recorrendo simplesmente à memória. Dá-nos o seu próprio testemunho e refere o seguinte:

Eu própria como professora lembro-me de ter enfrentado situações onde me vi acossada entre a escola de verdades únicas, do

<sup>52</sup> Testemunho de Isabel Filipa em Dezembro de 2009.

<sup>53</sup> Testemunho de Frederico, 17 anos, Setembro de 2007.

conhecimento universal, com um programa de educação visual modernista, que pedia aos alunos para utilizarem os elementos essenciais da linguagem plástica sem os entenderem nos seus contextos e o mundo real das crianças completamente diferente desses programas e dessas artes elitistas (Eça et al., 2010, pp.187 e 188).

A escola tem promovido alguma passividade e conformismo. Parece que os próprios professores não sentem interesse em quebrar a rotina, vêm-se como executantes de programas e os programas não lhes exigem muito mais do que transmissão de saberes inquestionáveis. O mundo real não tem como entrar nas escolas,”(...) muitas vezes as imagens que utilizamos na aula funcionam mais como modelos de representação do que como motivação ou como meio de chegar a outro lugar desconhecido” (Reis, 2011, p.410). Destacamos três exemplos que fazem parte de um estudo do autor e que estão categorizados da seguinte forma:

O primeiro designado de “*Imagens de arte*”. É inegável que os professores mostram muitas imagens de arte aos seus alunos. De acordo com Reis (2011), verifica-se que as obras escolhidas encaixam nos critérios canônicos da História da Arte, apresentando invariavelmente as mesmas obras<sup>54</sup> dos mesmos artistas. Parece ficar claro que a maior parte dos professores levam até à escola essencialmente as obras dos artistas que alcançaram notoriedade e reconhecimento populares.

O segundo caso, “*Predomínio da pintura*”, verificou-se que existe uma maior tendência para mostrar pintura aos alunos mais do que qualquer outra forma de arte ou cultura visual. As imagens relativas a outras manifestações artísticas são escassas, e mesmo essas parecem ter presentes a ideia de cor, como se a cor, pelas suas propriedades estimulantes, fosse garantia do sucesso da obra junto dos alunos.

No terceiro caso, tem a ver com a recorrente escolha de obras que encaixam na categoria “geometria na arte”. São obras que apresentam pontos, linhas e formas básicas como quadrados, retângulos, triângulos e círculos. Porquê? Para Reis (2011), a apresentação destas obras está habitualmente associada à realização de atividades de desenho rigoroso de figuras geométricas.

Assim, de acordo com os exemplos apresentados, estes parecem apontar para a ideia de que na Educação Visual não se tem tido em conta aquilo que corresponde ao perfil de “um professor reflexivo que analisa sistematicamente as suas práticas e põe em causa ideologias e discursos de poder como condicionantes das práticas letivas, encontra-se sozinho num sistema que não promova a reflexão” (Eça, 2010, p.189).

---

<sup>54</sup> Além dos artistas “incontornáveis” da história da arte europeia há também referências a obras de artistas portugueses, na sua maioria autores dos séc. XIX e XX, tais como Sarah Afonso, Nadir Afonso, Eduardo Viana, mas também a artista contemporânea Joana Vasconcelos. (Reis, 2011, p.408)

Pode assim depreende-se que as práticas decorridas até aos nossos dias assentam ainda “(...) numa longa tradição de racionalidade vinculada ao desenvolvimento da inteligência e um modelo lógico de raciocínio que levou a considerar a experiência subjetiva como uma segunda ordem diante do objetivismo cientificista” (Hernández, 2000, p.86), fatores que aparentemente podem ter contribuído para que institucionalmente se remeta esta área de ensino para alguma residualidade.

De acordo com Nóvoa (2009), uma nova perspectiva de aprendizagem deve ser enriquecida com uma série de estudos e contributos que têm vindo a ser formuladas em diversos campos científicos e culturais, mas que em grande parte, não chegaram ainda às teorias educativas e, muito menos, às práticas escolares.

### **2.2.3. O propósito de um outro lugar para a Educação Visual**

(...) os trabalhos recentes das neurociências sobre a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem; as pesquisas que têm posto em destaque o papel da memória e da criatividade; os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, designadamente sobre as diferentes formas de inteligência; as teorias da imprevisibilidade sobre o carácter inesperado e até “desorganizado” de muitas aprendizagens e a importância de lhes atribuir sentido e significado (...) (Nóvoa, 2000, p.13)

Muitos fatores têm contribuído para que ainda hoje não exista reconhecimento público da arte na educação. Poderíamos eventualmente tentar refutar as práticas de ensino e aprendizagem de outras áreas do conhecimento mais tradicionais como forma de justificar o nosso propósito. Veja-se por exemplo como “(...) ninguém questiona a importância da aquisição de algumas bases sobre o conhecimento histórico, científico ou de cultura clássica durante o período de escolaridade básica, ainda que, depois, a maioria não venha a ser historiador, cientista ou latinista” (Hernández, 2000, p.86). No ensino atual, estas nunca serão colocadas em causa quanto à sua pertinência na formação das novas gerações, e nem é aqui o propósito.

Talvez a reivindicação da inserção da arte nos currículos tenha sido feita do lado errado, em concorrência com as tais matérias recorrentes e por isso afeta de uma instabilidade desmedida. Por exemplo, em Espanha e com certeza não será muito diferente de Portugal, a arte e o seu ensino, tende a “(...) acomodar-se à cultura dominante, para ter um lugar entre os conhecimentos obrigatórios do currículo, a Arte, como nos PCNs, precisou adaptar-se a essa forçada e esmiuçada divisão dos conteúdos nas categorias procedimentais, conceptuais e atitudinais” (Hernández, 2000, p.86 e 87).

Este ponto destina-se precisamente a refletir sobre o papel da Educação Visual e alertar para a sua importância enquadrada na nossa condição contemporânea, na

expectativa de que “a escola tencionará dar resposta à grande heterogeneidade existente e adaptar-se às diferentes realidades, já que a heterogeneidade étnica e cultural é estruturante nas sociedades contemporâneas” (Barbosa, 1996, p. 21).

Atualmente, todos nós somos “testemunhas” de tudo que acontece no meio social com reflexo natural no espaço da mídia. Deste modo, encontramos-nos a viver num tempo que John Ellis define por “o século da testemunha”, durante o qual “o modo e o alcance da nossa compreensão perceptiva do mundo foi tremendamente alargada” (Ellis, 2000, p.9).

Este conceito de “testemunha” tornou-se central para os educadores que advogam uma atitude mais ativista e participativa; desafia a posição de neutralidade tão defendida por uma certa visão conservadora da educação” (Charréu, 2012, p.46).

Interessa-nos por isso, uma abordagem enquadrada numa lógica mais evolutiva, e consequente, acreditando que, “se o ensino de arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma a visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade” (Hernández, 2000, p.89).

Segundo Charréu (2012), um conjunto crescente de educadores, em todo o mundo, tem vindo a questionar as formas tradicionais de aprendizagem artística no Ensino Básico ou Elementar, bem com os seus pressupostos pedagógicos de base.

Veja-se por exemplo, que a importância do ensino artístico é evidenciado pela UNESCO, quando considera as artes como imprescindíveis não só para as crianças como para as sociedades no seu todo, sendo um meio privilegiado para a compreensão e preservação de culturas. Neste sentido, Eça (2007), aponta para o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais que deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não-verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural.

Talvez estas competências não estejam relacionadas com algum tipo de “divindade”, mas antes com aprendizagem, esta, indispensável aos cidadãos colocados sob os novos paradigmas próprios do século XXI, quando sujeitos aos desafios segundo novas perspectivas, parte integrante da contemporaneidade.

Mas de acordo com André (2009), não basta argumentar que a convivência com as artes estimula a interdisciplinaridade, a tomada de decisões, motiva para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora. Mais do que isso, é necessário avaliar de que modos as artes ensinam a trabalhar com o tempo, o espaço, a luz, a cor, o som, o

corpo, os recursos financeiros, os meios de comunicação social, as tecnologias, os diferentes materiais, ou mesmo de que forma potencializam as capacidades de trabalhar em equipa, de planeamento, de negociação, de liderança, de comunicação, de gestão de conflitos e a criatividade.

Parece assim, que o desafio ao professor de artes contemporâneo, se enquadra na procura ativa de novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo, centrado na ideia de que a educação artística hoje é uma educação para a vida. Para André (2009), esta é a razão pela qual esta componente educativa tem de ser desenvolvida de forma tão aprofundada como as restantes – porque são as artes que possibilitam a aquisição das competências específicas e favorecem o relacionamento entre as componentes educativas e entre as artes e as culturas.

Também de acordo com Charréu (2003), ao ser a cultura o contexto simbólico significativo em que se inscrevem os acontecimentos humanos, o que se trata de fazer é, por meio da educação artística, interpretar o sentido do valor das ações simbólicas dos homens.

Parece assim, constituir-se como “o propósito de um outro lugar para a Educação Visual”, expressão que privilegiamos no título deste ponto.

De acordo com Hernández, trata-se de aprender a conhecer, como em matemática, a propor e resolver problemas e não só aplicar algoritmos; na linguística, a compreender e a comunicar-se e não só identificar morfemas, grafemas, sintagmas; ou em história, a compreender e explicar as mudanças no tempo e não só a identificar factos e nomes. Ao invés de “(...) aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias)” (Hernández, 2000, p.78).

Para Jay e Hernández (cit. por Charréu, 2003, p.13), implica expandir as nossas noções e os nossos conceitos relativamente à educação artística, tradicionalmente ligados à “leitura” passiva” de imagens baseada nos pressupostos analítico-composicional de tipo formal (linhas, texturas, esquemas composicionais, etc.).

A abertura curricular que a cultura visual exige advém também do facto de, na atualidade, o estudo da imagem requerer não só visões formalistas, mas também teorias sociais. O inestimável valor educativo da cultura visual, em consciência de que “(...) o visual se “pulverizou” num sem número de tecnologias e de suportes, o que qualitativamente tem vindo a transformar a nossa sociedade.” (Charréu, 2003, p.12). Ampliar curricularmente sobre as premissas da cultura visual a partir da disciplina de



Educação Visual pode constituir um instrumento poderoso para novas respostas a questões contemporaneamente complexas.

Se por um lado a cultura visual deverá para além de providenciar meios e técnicas para os jovens interpretarem e “lerem” imagens, por outro, deverá também proporcionar competências críticas e analíticas para que consigam “situá-las na esfera social,” nas estruturas da subjetividade, da identidade, do desejo<sup>55</sup>, da memória e da imaginação, para as quais não tem havido grande interesse<sup>56</sup> por parte das tradicionais abordagens disciplinares.

Em suma,

(...) as imagens globais, as artes visuais, a cultura visual e a educação artística em geral, são importantes vetores onde se poderão apoiar muitas das ideias de regeneração e de emancipação de uma sociedade contemporânea que hoje tem dificuldade em vislumbrar, no horizonte, um rumo a seguir. “Olhar” o mundo presente para poder atuar nele...(Charréu, 2012, p.44).

As concepções relacionadas com a literacia visual, farão parte dessa mesma clarificação, tornando-se o propósito de uma análise alternativa e/ou produção de novas “narrativas” utilizando aqui a expressão de Lyotard (1989).

#### **2.2.4. Literacia Visual na Educação Visual, enquanto Cultura Visual**

A alfabetização fizera do indivíduo esclarecido um sistema fechado, e criara um vazio entre a aparência e a realidade, vazio que as descobertas do gênero da corrente da consciência vieram preencher (Mcluhan, 1962, p.370).

Segundo Mirzoeff (cit. por Sardelich, 2006, p.461), a distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual num campo de estudo. Mas, nem tais atributos contribuíram para afastar a pouca evolução que a importância das competências visuais tem ocupado nos nossos sistemas de ensino e aprendizagem. A existência de uma relação direta entre o estudo das imagens (signos) e o conceito de Literacia Visual, são áreas demasiado embrionárias na história do ensino e aprendizagem, pelo que podem ainda sofrer com o efeito das modas, que vão desde algum entusiasmo por um lado à rejeição total por outro.

De acordo com Vilas Boas, “apesar de haver países como a Inglaterra, em que os respetivos ministérios da educação pretendem ensinar a ler imagens, não são ainda

---

<sup>55</sup> Remete-se para as teorias de Lipovetsky (1989)

<sup>56</sup> De acordo com Charréu (2003), em regra as estruturas educacionais estão mais interessadas na produção ou na apreciação estética “desinteressada” da obra.

visíveis resultados, e a convicção generalizada mantém que a leitura de imagens, por ser inata, dispensa aprendizagem”(Vilas Boas, 2010, p.76).

No caso de Portugal, um documento do Ministério da Educação refere que a literacia nas artes<sup>57</sup>

(...) pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele (Departamento de Educação Básica, 2001).

Parece-nos no entanto um ponto de partida para traçar algumas reflexões que designamos de **utopia**. Enquanto os avanços tecnológicos se desenvolvem a um ritmo sem precedentes, o olhar atento das alterações narrativas que estes provocam, devem despoletar cada vez mais a atenção dos educadores para a aprendizagem de literacias visuais, indispensáveis à vida na era da informação, tal como sempre foi a alfabetização linguística, que geralmente significa interpretação de textos escritos ou impressos.

Assim, talvez a pouca atenção dada tanto pelas comunidades educativas como também e essencialmente pelas políticas gerais de educação, demonstram que estes domínios não pertencem ainda à esfera estratégica para a educação do século XXI, o que pode estar relacionado com a pouca margem de evolução ainda existente.

Podemos reter do exposto que de acordo com Charréu, a cultura ocidental tem privilegiado normalmente a palavra falada e escrita como a mais alta forma de prática intelectual e viram sempre as representações visuais como meras ilustrações de ideias de segundo plano. Deste modo,

(...) a consideração do “visual” e da “arte visual” (uma *nobre* manifestação), como “*área de conhecimento*” encontra-se no seu grau zero de desenvolvimento, o que equivale a dizer que novas metodologias de investigação científica que atribuem ao visual a mesma dignidade científica atribuída historicamente a outras áreas do conhecimento encontram-se por conceber (Charréu, 2003, p.24).

De acordo com Kress & Van Leeuwen (cit. por Vilas Boas, 2010), a comunicação visual está a tornar-se cada vez menos o domínio de especialistas e cada vez crucial nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isto conduzirá a novas e mais regras e a um ensino normativo mais formal. Para Vilas Boas (2010), não ser “visualmente letrado” começará a suscitar sanções sociais pelo que começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho.

---

<sup>57</sup> É assim que o conceito é apresentado.

Barbosa (2008) revela que existe uma pesquisa em França onde evidência que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita de forma inconsciente.

Para Freedman (2003), essa cultura é a forma de viver e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, pois é a nossa forma de o olhar.

Face ao exposto, e no que diz respeito ao percurso particular das artes no ensino na atualidade, Eça (2000), destaca as vantagens de um currículo em que as orientações do ensino artístico estejam adequadas à sociedade pós-moderna integrando aspetos essenciais de análise crítica e contextual, reflexão e avaliação do processo de aprendizagem.

Assim, se por um lado, e tal como vimos anteriormente, as transformações ocorridas no domínio das imagens durante as últimas décadas, propiciaram a que “um número crescente de educadores tenha definido e centralizado o seu tópico de estudo não na arte mas na cultura visual” (Charréu, 2003, p.13). Por outro lado, conforme refere Hernández (2000), a noção de cultura visual é nova precisamente por se centrar no visual como lugar onde se criam e discutem significados, considerando uma concepção surgida do interesse pelas imagens da cultura do quotidiano e pelos acontecimentos visuais.

De acordo com Gil, “uma vez que parte da concepção de que a imagem é um artefacto cultural, a literacia visual constitui-se como requisito fundamental para o estudo da cultura visual.” (Gil, 2011, p.25). A partir deste ponto de vista, ao relacionarmos as competências da literacia visual com a comunicação que lhe está intrínseca, não podemos descorar a pertinência desses mesmos materiais académicos na construção de cultura visual.

Numa cultura contemporânea em que a dimensão visual assume particular e crescente relevância, seria neste espaço curricular que uma boa parte da contemporaneidade entraria no interior da escola. Assim,

(...) o grande desafio colocado à educação artística consistirá, então, em definir o que hoje deverá ser considerado axial entre os conteúdos tradicionais da arte formalista, como é que estes deverão dialogar com os conteúdos do mundo digital e, em particular, como é que vida e a cultura contemporânea, que borbulha fora da escola, se poderá *escolarizar*, num espaço curricular da experimentação, criação e fruição crítica das visualidades, para bem da própria escola e daqueles que a frequentam (Charréu, 2007, p.7).

De acordo com Charréu (2012), os arte-educadores contemporâneos deparam-se com um conjunto de competências que, na maioria das vezes, não lhes foram proporcionadas nas suas formações iniciais, realizadas em instituições formalmente

acadêmicas, imersas em conteúdos passivos e historicistas, distantes dos problemas que os alunos, famílias e professores gostariam de ver debatidos no interior da escola.

De acordo com Morgado (2009), a educação intercultural acaba por exercer um impacto sobre a literacia visual pois realça a aprendizagem que pode ser feita a partir da descoberta de que os modos de ver de cada um não são atos espontâneos, mas aprendidos ou construídos.

Alguns teóricos têm criticado a cultura visual exatamente pelo seu desinteresse que muitas vezes acarreta na produção de imagem. Significa que de acordo com as reflexões de Lars Lindström (2009), as perceções teóricas sobre cultura visual, enfatizam a percepção em detrimento da produção.

A complementaridade entre **percepção (ver)** e **produção (fazer)**, constituirão a pertinência para delinear a concepção do caso prático elaborado em contexto educativo do presente estudo.

### **3. APLICAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

#### **3.1. O projeto de investigação**

(...) um sentido possível para uma educação escolar das visualidades contemporâneas pode passar por encontrar uma intencionalidade educativa para os projetos práticos dos alunos, consciência essa que os leve a pensar criticamente sobre o que vêem, identificar com clareza a humanidade e a desumanidade das/nas ações humanas, seja qual for o contexto em que são desenvolvidas (Eça et al., 2010, p.194).

A partir do enquadramento teórico, desenharam-se as ações a implementar no domínio da escola de estágio. A delineação do projeto de investigação aqui apresentado tem em conta a averiguação e compreensão da correspondência entre os conceitos apresentados e a operacionalidade na disciplina da Educação Visual; sem, claro, menosprezar aquilo que corresponde às competências essenciais definidas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, associadas às práticas da educação artística, bem como ao ajustamento do programa de Educação Visual.

O projeto prático de investigação foi implementado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, através da construção, formalização e aplicação de uma unidade de trabalho, desenvolvida numa turma do 8ºano de escolaridade da Escola Secundária João Carlos Celestino Gomes em Ílhavo (distrito de Aveiro), do qual resultou o presente relatório de acordo com os objetivos expostos.

##### **3.1.1 Caracterização do meio escolar**

A escola de estágio situa-se numa zona residencial, na freguesia de S. Salvador, cidade e concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro. A sua envolvência relaciona-se fortemente com o trabalho piscatório, mas também com a conhecida Fábrica de Porcelana da Vista Alegre, que tem gerado grande mudança social, cultural e económica ao longo das últimas gerações.

Tem havido um crescente investimento no concelho, permitindo mudanças económicas, culturais e industriais, destacando positivamente o envolvimento com a Universidade de Aveiro em diversas ações. No âmbito da reorganização da rede escolar pública, imposta pelo Ministério da Educação e da Ciência, a Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, com 1041 alunos agrupou-se ao antigo Agrupamento de Escolas de Ílhavo, integrando assim a Educação Pré-Escolar, os 1.ºs, 2.ºs e 3.ºs ciclos do ensino básico e secundário. Tendo em conta o Projeto Educativo da mesma, foi ainda

considerado “Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos.”<sup>58</sup>

### **3.1.2 Caracterização do universo de estudo em contexto de sala de aula**

A turma é constituída por vinte alunos, treze raparigas e sete rapazes com a média de idades de treze anos.

O nível socioeconómico e cultural dos pais é médio e a maioria possui o ensino secundário e ensino superior, ocupando cargos terciários e também especializados no ramo da engenharia, informática, entre outros. A maior parte dos alunos vive em famílias nuclear. Existem dois alunos subsidiados, dos escalões<sup>59</sup> A e B.

Quanto às suas preferências, maioritariamente preferem a Educação Física, enquanto cinco alunos preferem a Matemática.

No que se refere a atividades extra-curriculares, destacam-se o computador, desporto, música e leitura.

Quanto às expectativas futuras, oito alunos dizem não saberem ainda que curso pretendem seguir e os restantes têm o desejo de continuar os estudos na universidade, apontando para uma diversidade de áreas possíveis.

Esta turma foi referenciada como tendo um aproveitamento francamente positivo bem como um bom comportamento geral. Os pontos menos positivos desta turma, prendem-se com a presença de três alunos (duas raparigas e um rapaz) com um défice reduzido de atenção, o que produz conversas cruzadas e alguma destabilização no funcionamento normal na sala de aula.

### **3.1.3 Metodologia e instrumentos de recolha de dados**

Após identificação do campo de estudo e definido o seu enquadramento teórico, procura-se agora delinear o desenho da investigação necessário ao prosseguimento do projeto, de acordo com uma estratégia coerente à obtenção dos resultados.

Neste capítulo são apresentadas as opções epistemológicas e metodológicas assumidas no desenvolvimento das diferentes fases da investigação que se fundamenta numa dinâmica de investigação atual, pelo que a pesquisa relativa ao caso prático terá por base a metodologia investigação-ação.

---

<sup>58</sup> Projeto Educativo de Escola - [http://ageilhavo.eb23-jfpbilhavo.rcts.pt/images/stories/1213/linhas\\_gerais\\_proj\\_edu\\_AEilhavo.pdf](http://ageilhavo.eb23-jfpbilhavo.rcts.pt/images/stories/1213/linhas_gerais_proj_edu_AEilhavo.pdf)

<sup>59</sup> Subsídios atribuídos em função do rendimento do agregado familiar. No escalão A os subsídios correspondem à totalidade dos artigos escolares como por exemplo transportes, livros material escolar e refeições. No escalão B, é parcial.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação, com o objetivo de promover mudanças sociais, ou seja, tem por intuito apresentar recomendações tendentes à mudança. Neste sentido, a observação em contexto de sala de aula através do acompanhamento dos alunos e trabalhos desenvolvidos com base na implementação do plano de ação, visa alertar para a mudança relativa ao posicionamento da Educação Visual na contemporaneidade.

Considerando que, “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, p.2), a investigação realizada aspira à descrição e construção de significados de um conjunto de dados gerados num determinado contexto, pelo que se enquadra fundamentalmente nestas características. Este tipo de investigação aponta para uma análise de dados intuitiva, “(...) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” para que à posteriori, essas “(...) peças individuais de informação recolhida [sejam] inter-relacionadas” (Bogdan; Biklen, 1994, p.50). Assim, o processo de condução da investigação qualitativa, “(...) reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (ibid., p.51). Neste sentido, este tipo de investigação pressupõe a utilização de ferramentas científicas que sustentem os dados aferidos e auxiliem os observadores na sua análise qualitativa. Contudo, ao longo da apresentação dos resultados, socorremo-nos de alguns dados quantitativos para enquadrar algumas realidades.

O **momento 0**<sup>60</sup> (ver *diagrama 1, p.47*), corresponde a uma avaliação meramente contextual acerca da percepção da E.V. Foi aplicado um inquérito<sup>61</sup> a um grupo restrito de professores da escola de estágio e um outro aos próprios alunos da turma onde foi implementado o plano de ação.

Nos **momentos 1 e 2** (ver *diagrama 1, p.47*), estes sim, já partes constituintes do foco principal, procedeu-se à análise de dois inquéritos aplicados aos alunos em fases distintas. A primeira fase após o trabalho terminado em contexto sala de aula e outro após a exposição final dos trabalhos perante a comunidade educativa com a finalidade de encontrar evidências que enquadrem as pertinências da literacia visual.

---

<sup>60</sup> Designamos de *momento “0”* por considerarmos que se trata de uma fase prévia e contextual da investigação a realizar, não sendo portanto o foco principal do estudo.

<sup>61</sup> Por uma questão de aproveitamento de recursos no caso dos alunos o inquérito I teve por objetivo a percepção da E.V. e do foco central da investigação (ver *anexo 6*).

Já o **momento 3** (ver diagrama 1, p.47) constitui uma fase mais interpretativa resultante da própria análise do investigador ao processo e trabalhos finais desenvolvidos pelos alunos. Esta análise será apoiada em diversa documentação: (tal como), apoio fotográfico, desenhos das fases intermédias dos trabalhos, trabalhos finais e memórias descritivas.

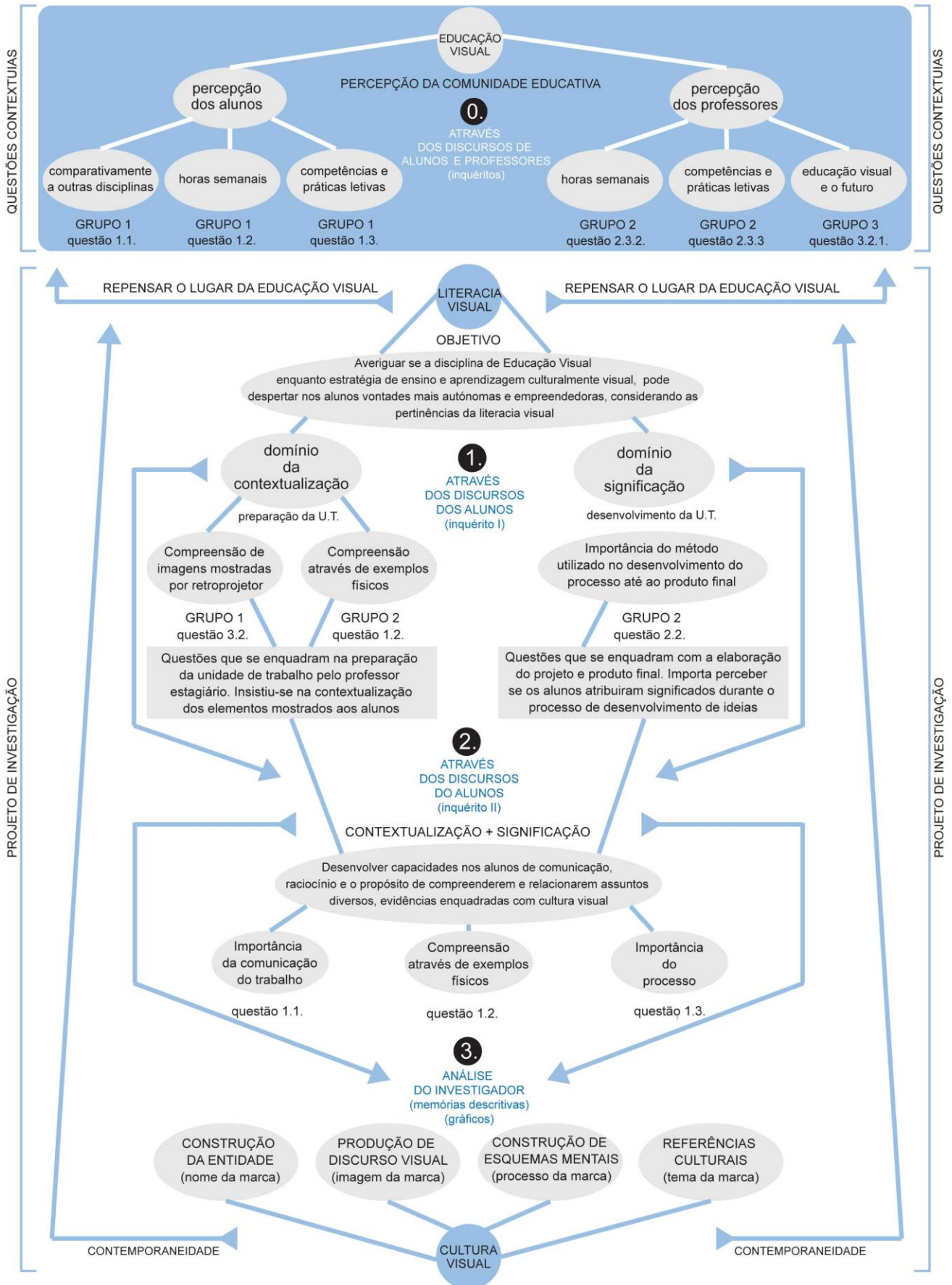
Após a recolha de dados, procedeu-se à elaboração de uma tabela síntese com a identificação das questões colocadas pelo investigador, as respostas dos alunos (inquéritos I e II), dos nomes dos grupos de trabalho (memórias descritivas e análise dos trabalhos), e respetivos conteúdos correspondentes a cada questão. Posteriormente fez-se uma leitura horizontal preliminar de cada um deles, o que possibilitou uma visão geral dos indicadores em análise e consequente inserção de dados no *WebQDA*<sup>62</sup>. Um dos principais desafios que se nos coloca quando temos uma grande quantidade de dados é como transformar esses dados em conhecimento, de modo a que nós próprios e, se possível, também outros os possam converter em saber. Neste sentido, foram criadas categorias descritivas e interpretativas, relativamente à temática em questão, com o objetivo de organizar e transcrever os dados de forma a obter respostas criteriosas, tendo sido utilizados descritores como o gênero, idade, profissão, instituição, etc. Em relação à categoria interpretativa, optou-se pela codificação em árvore (ver anexo 11) com o propósito de encontrar evidências e concepções de literacia visual que os trabalhos dos alunos apresentaram, e que consequentemente possam apontar para a aquisição de cultura visual. Através da interseção dos dados codificados entre categorias e subcategorias, foram criadas matrizes que auxiliaram a investigação na construção da conclusão do trabalho.

---

<sup>62</sup> “*Web Qualitative Data Analysis*”. Software “(...) direcionado a investigadores, no contexto académico e empresarial, que necessitem de analisar dados qualitativos individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona” (Souza; Costa & Moreira, 2011, p.1). Tal como referem Souza, Costa & Moreira (2011), é da interligação entre as Fontes e a Codificação que, através dos procedimentos de codificação disponíveis no *WebQDA*, o investigador poderá configurar o seu projeto para que tenha os dados nos seus “respetivos lugares” de forma estruturada e interligada.



Diagrama 1- Mapa metodológico



### 3.1.4 Objetivos e estratégia do plano de ação

Porque aquilo que vemos e como vemos depende de valores, de ancoragens identitárias, de crenças, do gênero, da idade, do grupo social a que pertencemos, a literacia visual será necessariamente um processo, instável certamente, auto-reflexivo e crítico, um processo em curso, adequando-se às metamorfoses da cultura da imagem e às complexidades do quotidiano (Gil, 2011, p.26).

Reforçam-se as premissas essenciais do presente estudo, baseadas em primeiro lugar na percepção acerca da Educação Visual e seu enquadramento nos planos curriculares, tendo em conta o seguinte:

-O ensino público parece apresentar oferta formativa escassa na área de educação artística enquanto assistimos a uma realidade contemporânea mediatizada e proliferada de imagens. Existe também uma aparente desvalorização da Educação Visual e problemas ainda persistentes relativos à sua pertinência e práticas pedagógicas.

Em sequência da problemática delineada no ponto anterior, enquadrou-se a pertinência da Educação Visual, através da seguinte questão:

- A Educação Visual pode evidenciar algum protagonismo na preparação de gerações mais criativas, mais autónomas, através da aquisição de competências relacionadas com a literacia visual, sobretudo quando sabemos que as imagens fazem parte do mundo contemporâneo?

Esta questão pressupõe avaliar primeiramente o lugar da disciplina, a partir de inquéritos aplicados quer aos alunos quer a professores, e que têm por objetivo primeiro averiguar qual a percepção acerca da disciplina, numa visão mais objetiva e relacionada com as práticas decorrentes dos últimos anos. Foi intenção e de acordo com a contextualização apontada nos inquéritos, considerar as referências visuais protagonizadas nos últimos tempos, como forma de criar relações que possam justificar outro posicionamento nos currículos nacionais da disciplina, sobretudo quando confrontamos o ponto teórico que designamos de *“Educação Artística, ainda um paradigma”*.

Posteriormente e objetivamente, constituindo-se o foco central da investigação. Interessou-nos averiguar evidências de desenvolvimento de cultura visual nos alunos, que as competências implicitamente relacionadas com a literacia visual possam ter propiciado no sentido de lançar um novo horizonte para a disciplina.

O que foi elaborado no que diz respeito ao caso prático e que corresponde ao plano de ação em contexto de sala de aula?

Resgatando a componente teórica desenvolvida, verificamos que a literacia visual e cultura visual são conceitos indissociáveis, embora complexos, mas que relevam a sua

importância para uma prática pedagógica enquadrada com o ensino de expressividades culturais. A sua subjetividade, desde logo parece dificultar uma estratégia operativa na procura de quaisquer evidências concretas a partir de uma vivência didática que demonstre de facto alguma emancipação dos alunos por meio do uso de tais competências. Tourinho (2011), refere que não existe uma metodologia especial para tratar as questões da cultura visual. As abordagens são híbridas, diversificadas, ecléticas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como perspectivas teóricas e criativas. Apesar disso, Lindström<sup>63</sup> (2009), afirma ser necessário associar o fazer (comunicação visual) à análise da imagem (cultura visual), ou seja as perspectivas da comunicação visual devem-se inter-relacionar com a cultura visual em direção a uma complementaridade entre percepção e produção, entre o ver e o fazer. O autor acrescenta que ambos são processos que se devem integrar, e só para propósitos analíticos faz sentido separá-los. Foi de facto a forma como se operacionalizou no campo de ação práticas tão subjetivas, ou seja, dentro dessa subjetividade inerente ao conceito de literacia visual, isolou-se a contextualização e significação, constituindo o **momento 1** da estratégia elaborada. A complementaridade entre **percepção (ver)**, que associamos ao domínio da **contextualização**, e **produção (fazer)**, que associamos ao domínio da **significação**, delimitam a concepção do caso prático elaborado em contexto educativo do presente estudo a descrever à posteriori.

De acordo com este contexto programático, foi planificada a unidade de trabalho com as respetivas estratégias que passam pela importância da contextualização (preparação da unidade de trabalho) e da significação (desenvolvimento da unidade de trabalho) no sentido de averiguar, através do processo e resultado final realizado pelos alunos práticas culturalmente situadas, e portanto promovendo cultura visual.

No **momento 2**, tentou-se delinear categorias que enquadrassem a **contextualização** e a **significação** em simultâneo, por se considerar fulcral a aquisição pelos alunos de contextos significativos para as suas vidas futuras, que possam ter sido resultantes dos trabalhos que desenvolveram. Estrategicamente, os dados recolhidos a partir destes dois momentos (1 e 2) correspondem à análise das respostas a inquéritos respondidos pelos alunos, por forma a avaliar as suas reações após realização da unidade de trabalho.

Já o **momento 3** tem por objetivo averiguar as conotações, relações, avanços e retrocessos, na expectativa de perceber momentos que possam ser associados à

---

<sup>63</sup> Lindström (2009), crítica a Cultura Visual porque enfatiza a percepção em detrimento da produção e requer que se alie à Comunicação Visual para proporcionar o FAZER.

compreensão dos conteúdos da pesquisa dos alunos, subdividida em aspetos referentes à identidade e à subjetividade dos temas propostos por cada grupo.

Para esta análise desenvolveram-se três esquemas a partir dos quais foram decompostos visualmente três<sup>64</sup> dos trabalhos realizados (*ver esquemas 1,2 e 3, p.77 a 79*). Através da esquematização do pensamento intuitivo dos alunos, o objetivo seria explicar em detalhe através de textos visuais o seu processo criativo. Todos os momentos mais significativos foram colocados nesse gráfico, com imagens e textos auxiliares.

Paralelamente a esta análise recorreu-se à leitura dos conteúdos das memórias descritivas, que posteriormente foram decompostas de acordo com diversas categorias e subcategorias (*ver diagrama 3, p.81*). Posteriormente foram trabalhados esses dados e colocaram-se em relação através da percepção do próprio investigador.

Será a partir dos dados recolhidos e analisados dos momentos 1, 2 e 3, que procuramos verificar que evidências existiram e que possam ser relacionadas com a construção de cultura visual promovida pelas competências da literacia visual (contextualização vs. significação).

O período em que decorreu a investigação deste trabalho situa-se nos dois últimos períodos do ano letivo 2013/2014 e baseia-se nas informações recolhidas a partir da Unidade de Trabalho (a nossa marca) que passamos a descrever de seguida.

### **3.1.5 Desenvolvimento e descrição da unidade de trabalho**

A insistência na contextualização e na significação da preparação e desenvolvimento das atividades dos alunos, teve-se em conta

(...) o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancorada”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimento (Ausubel, 2003, p.6).

Tal como refere Eça (2010), urge realizar projetos **interdisciplinares**, discuti-los e aplicá-los na sala de aula e fora dela. O plano de ação delineado para o caso prático desta investigação, implica a materialização e a criação por cada dois alunos de uma marca, desenvolvendo o seu conceito, estratégia e identidade. Apenas um aluno desenvolveu o trabalho individualmente.

---

<sup>64</sup> Desenvolveram-se apenas três esquemas a título de exemplo, correspondentes a três trabalhos selecionados considerando a sua diversidade.



*Importa sobretudo tentar desenvolver o trabalho nas suas diferentes etapas, considerando a escolha do tema da marca, o nome da marca, a elaboração do logótipo da marca, o desenvolvimento de uma memória descritiva que justifique e sintetize as opções do projeto e por fim a fase de preparação e exposição à comunidade educativa.*

Diagrama 2 - componentes da unidade de trabalho

Partiu-se da indicação transmitida pelo Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina de Educação Visual, i.e. “a organização de atividades por unidades de trabalho, entendidas como projetos que implicam um processo e Produto Final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação” (DEB<sup>65</sup>, 2001, p.161)

Assim, e de acordo com a planificação trimestral (ano letivo 2013-2014) da disciplina de E.V., 8º ano enquadrou-se a unidade de trabalho nos domínios de referência “Discurso 8” (*ver anexo 1*). Foram identificados os seguintes **objetivos gerais**:

- Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual
- Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária
- Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos).
- Aplicar e explorar elementos da comunicação visual
- Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética)

Foram considerados os seguintes **conteúdos**:

- Comunicação visual: elementos visuais na comunicação; códigos de comunicação visual; papel da imagem na comunicação
- Forma: percepção visual da forma
- Narrativa Visual

A unidade de trabalho centrou-se no uso de metodologias que interligam a fantasia, a invenção e a criatividade, estabelecendo pontos de ligação sequenciais do processo criativo, até ao produto final<sup>66</sup>. Embora a definição de produto final seja algumas vezes

<sup>65</sup> Departamento de Educação Básica

<sup>66</sup> Apenas consequência, de um consciente processo desenvolvido pelos alunos.

evidenciada, importa referir que o objetivo passava por avaliar todas as fases processuais do projeto, pelo que se considera a aplicabilidade e intencionalidade do exercício, factos fundamentais para a motivação e raciocínio dos alunos. Neste sentido, optou-se por uma planificação de forma faseada através de sucessivas etapas, onde os alunos partiam de um ponto A (Problema) para chegar a um ponto B (Solução).

Referimo-nos à metodologia de Munari (1993) que se prende com a linearidade da sua proposta, pelo seu carácter organizacional, embora se garanta flexibilidade entre cada fase, proporcionando experiências individuais de pesquisa e criação.

A escolha desta metodologia não se associa ao facto de ser melhor ou pior do que outras, e muito menos se falarmos em métodos mais contemporâneos. Aliás, se retomarmos alguns conteúdos relativos ao contexto teórico exposto, o mundo, hoje, "(...) exige agora novos conceitos, novas metodologias, novas práticas e novas pautas que permitam ao jovem estudante a compreensão das novas visualidades que constantemente se digladiam e configuram o tecido social, veiculando novas ideias, crenças e sistemas de valores" (Charréu, 2007, p.5). Ainda assim, a forma consciente desta opção, enquadra-se numa prática, encadeada e sequencial, onde cada momento tem o seu tempo e contexto específicos. Pareceu-nos que seria facilmente compreendida pelos alunos, considerando as suas idades e talvez não descurando também uma certa atitude defensiva do contexto ainda inexperiente do estagiário. Enquadra ainda esta linha de pensamento o facto de Munari, reforçar a absoluta incapacidade do ser humano criar a partir do nada e por isso mesmo, a "criatividade não significa improvisação sem método: dessa maneira apenas se faz confusão e se cria nos jovens a ilusão de se sentirem artistas livres e independentes" (Munari, 1993, p. 21).

Assim, e de acordo com linhas orientadoras da APECV (2012) para a Educação artístico Visual, propõe-se através do trabalho de projeto, a organização de atividades de leitura, interpretação e produção visual, a partir de grandes temas, que podem e devem ser relacionados com os interesses dos alunos.

Deste modo, o desenvolvimento do plano de ação foi composto por três fases distintas, aplicadas em contexto de sala de aula, sendo que da última faz parte a apresentação dos trabalhos finais à comunidade educativa. Perante o proposto aos alunos e considerando os conteúdos programáticos apresentados decorreram as seguintes atividades:

## FASE 1 (uma sessão)

### Introdução ao tema comunicação visual e ao mundo das imagens

Abordagem introdutória ao tema recorreu numa primeira fase ao apoio de videoprojector, onde foram abordadas imagens e conceitos relativos ao seu poder comunicacional.



imagem que representa um lugar



mulher homem

#### Algumas questões:

- O que é uma imagem?
- Qual a origem da palavra?
- Para que servem as imagens?
- O que é comunicar?
- Qual o seu objetivo?



imagem publicitária



imagem que representa um fruto

Imagem 1 - Interpretação de imagens

Estas questões serviram de apoio à introdução do discurso e narrativa visual através da explicação dos conteúdos abordados em que os alunos foram convidados a refletir e falar sobre as imagens que visionavam. O diálogo com a turma passava sempre por contextualizar as suas opiniões solicitando o esforço para a associação dos exemplos mostrados com objetos ou ações existentes no seu quotidiano.

Para Manguel (cit. por Sardelich, 2006, p.460), nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que vemos é sempre a imagem traduzida nos termos da nossa própria experiência. Propõe uma leitura que parta das emoções do leitor, ou seja, de como as emoções do leitor afetam e são afetadas pela leitura das imagens. Afinal, também o proposto aos alunos, através de textos complementares às imagens mostradas para o efeito. Aprenderam a que correspondia um ícone, um indício e um símbolo. O objetivo era precisamente chegar ao significado de símbolo para posteriormente ser abordado o conceito de logótipo enquanto identidade de uma marca. Tema a desenvolver nas sessões seguintes.

Nesta primeira aula era fundamental que os alunos compreendessem através de alguns conteúdos teóricos o que é a comunicação visual; pretendendo-se também promover o diálogo entre pares de forma a criarem associações imagéticas a partir do



que visionavam. Esta questão estava vinculada à insistência da importância da contextualização e significação conforme estratégia delineada.

## **FASE 2 (uma sessão)**

### **Preparação para a implementação da unidade de trabalho.**

Aula expositiva através de material didático multimédia (*ver anexo 2*) e apoio com esquemas desenhados no quadro de forma a contextualizar a unidade prática a desenvolver. Motivação através da apresentação e introdução do tema: as marcas, conceito e identidade.



#### **Questões levantadas:**

- O que é uma marca?
- O que pode representar?
- Como se constrói uma identidade?
- Como pode ser comunicada?

Imagem 2 - Exemplos publicitários

De acordo com um estudo de Ricardo Reis (2011) as imagens são quase sempre projetadas com um videoprojector e raramente se privilegia o contacto direto, ou não mediado, com o mundo. Para o autor, este modo de visualização traz grandes vantagens para o professor, pois apresenta as imagens em grandes dimensões, conseguindo assim mais atenção por parte dos alunos. Embora esta questão seja uma realidade, “(...) há que ter em atenção que as representações visuais (visão mediada) diferem das percepções do natural (visão não mediada) porque são modos de comunicação intencional, codificados e porque são a representação de algo, não *a coisa em si*” (Walker & Chaplin, cit. por Reis, 2011, p.407).

Foi então uma das principais razões pelas quais se decidiu trazer para dentro da sala de aula um exemplo prático, ou seja apresentou-se uma marca real, inserida no mercado global através de alguns dos seus produtos.

Este momento foi particularmente importante pelas seguintes razões:

1.º Foi explicado qual o conceito da marca, quais as razões para existir e a forma como se apresenta ao público.



2.º Por que foi demonstrado através da associação de ideias como surgiu o logótipo dessa marca, através da narrativa visual. Procedeu-se à explicação de como se fizeram associações visuais para se chegar ao logótipo final.

3.º Percepção pelos alunos do que é e para que serve o layout, através da visualização de diversos suportes onde os logótipos e outras nomenclaturas associadas foram aplicados (*ver anexo 2*).



Imagem 3 - Marcas e logótipos

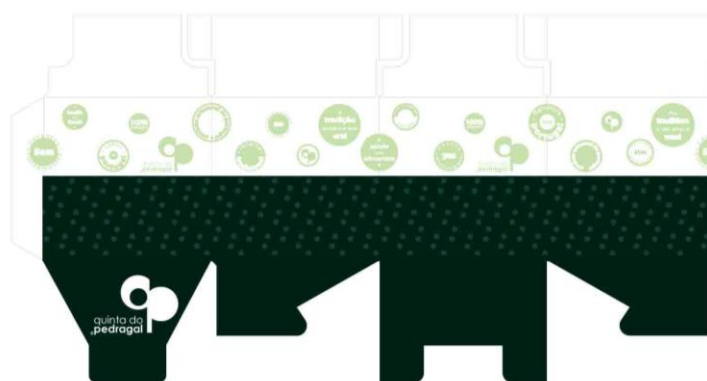


Imagem 4 - Aplicação de logótipos

Apresentaram-se produtos dessa marca, tal como outros elementos mais institucionais como; cartas, carimbos e cartões de apresentação, por forma a demonstrar aplicabilidade entre conceitos teóricos e intencionalidade prática. A noção de escala, aumento ou redução e simplificação do próprio logótipo para aplicação em diversos meios foram temas abordados (*ver anexo 2*).

A aula tinha como objetivo contextualizar a unidade de trabalho. Informar sobre as razões que levaram à elaboração da proposta, o porquê da sua importância, e acima de tudo passar a mensagem aos alunos de que o projeto a realizar seria centrado nos seus interesses pessoais, gostos ou preferências. As ações e atividades privilegiavam o contexto vivencial e enquadram-se na "(...) diversidade das experiências dos alunos e a integração das aprendizagens na vida vivida por eles" (Ministério da Educação, 1991, p.10), enquanto premissas do trabalho.

De acordo com Reis, "(...) as práticas desenvolvidas nas aulas de educação visual, assentam essencialmente na mostra de obras dos artistas que alcançaram notoriedade e reconhecimento populares" (Reis, 2011, p.407). De certa forma, em contraponto a esta questão, interessava essencialmente mais do que mostrar obras de arte, privilegiar exemplos concretos baseados em associações de ideias, transformadas em conceitos, como forma de familiarizar os jovens alunos com o pensamento criativo. Ensina-los a pensar, evidenciando a importância da pesquisa, da memória, do brainstorming de ideias, da criatividade e imaginação até à concretização.

### **FASE 3** (oito sessões)

#### **A realização da unidade de trabalho “A nossa marca”**

A elaboração de uma marca e sua identidade de acordo com o (*diagrama 2, p.51*). Não se fará aqui uma descrição dos trabalhos em particular, mas sim, e apenas, as práticas mais comuns e relevantes desenvolvidas durante o processo.

Numa primeira abordagem, foi explicada progressivamente a metodologia projetual aos alunos e qual a razão da sua implementação no trabalho a realizar.

Foi solicitado a cada par que durante o desenvolvimento das diversas fases, indicassem, numa ficha que lhes foi entregue inicialmente, o seu posicionamento temporal relativo a cada fase do trabalho. Esta indicação seria sempre acompanhada pelas conversas particulares entre o professor e os alunos para que se sentissem apoiados e orientados em todas as etapas. Importava portanto a contextualização do momento no sentido de procura de novos significados nesses momentos, para assim avançarem no projeto. O critério utilizado na investigação teórica privilegiou sempre a conciliação entre os conhecimentos (transmitidos ou sugeridos pelos alunos) e o trabalho em concreto a realizar.

As próximas descrições dizem respeito aos diversos momentos que constituíram a unidade de trabalho, que serão naturalmente suportados por cada fase da referida metodologia, tal como imagens de apoio. Salienta-se o facto de algumas dessas etapas não serem referidas, por se pensar que não se adaptavam ao tipo de projeto a desenvolver. Assim, consideraram-se 9 das 12 etapas propostas por Munari.

Na **ETAPA 1** (P. PROBLEMA), foi debatido com os alunos o significado de “problema”, e com tal, este pressupõe a sua “resolução” (*ver anexo 2*).

Neste momento, os alunos foram levados a compreender que poderiam subdividir a resolução desse problema, ou seja, o seu projeto iria passar por diversas fases mais ou menos organizadas. Este momento estava associado ao início do processo, e para isso era necessário que duas pessoas trocassem ideias através do diálogo sobre preferências, gostos, ou algo que pretendessem divulgar. O objetivo seria a divulgação de uma mensagem e esta pertinência exigia o seu empenho, dedicação e entusiasmo, na concepção do tema e conceito a desenvolver.

Todos os grupos sem excepção definiram nesta fase o tema, passando a abordar possibilidades para o nome das suas marcas. Alguns exemplos são conceitos ligados a desporto, alimentação, cosméticos, jogos virtuais, música ou mesmo tecnologia relacionada com roupa através de energias alternativas.

A **ETAPA 2** (DP. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA) consiste na definição do nome da marca e seu conceito. A partir dos problemas do seu quotidiano, os alunos refletiram sobre as suas vivências diárias, no sentido de enquadrar essas vivências com a procura mental de acordo com o domínio da sua cultura, ainda que não especificamente a cultura visual nesta fase.

Estes jovens estão habituados à visualização mediada pelas tecnologias, vêm e trocam imagens com mensagens através dos mais recentes e diversos suportes tecnológicos. Sugeriu-se que pensassem na vida que os rodeia, na tentativa de os levar a ver o mundo, a lerem esses acontecimentos, ou seja, momentos que lhes despertem a atenção. Algo que não esteja bem e que podia estar melhor, o que faz falta e o que não existe, mas que pode eventualmente vir a existir através de “uma ideia”. Nunca se falou em obras de arte, mas sim de imagens, filmes, desporto, essencialmente das suas vidas. A mensagem procurava apenas transmitir a noção de contexto e significado, porque, “as imagens, fruto dos seus contextos e processos de produção, distribuição e consumo, têm agregadas a si ideias e valores que são cambiantes de acordo com a época e os contextos em que são produzidas e “consumidas” (Reis, 2011, p.412).

Como resultado desta fase, e a partir das conversas entre pares, surgiram dez conceitos, tantos quanto os nomes das marcas (ver anexo 10).

Na **ETAPA 3** (CP. COMPONENTES DO PROBLEMA), os alunos foram levados a pensar para além do que querem transmitir, como vão transmitir e a quem querem transmitir. A ideia seria começar a operacionalizar uma estratégia adequada ao que até aqui tinham imaginado. Esta etapa consiste na produção de diversas propostas a sintetizar posteriormente num logótipo. Seria importante os alunos reunirem diversas informações de forma a enriquecer o desenvolvimento do projecto.

As componentes do problema repartiam-se entre o tema, o nome e a imagem da sua marca, sendo que a sua importância estava na unidade da proposta, assente sobre as premissas da **contextualização** (ver, domínio da percepção) e da **significação** (fazer, domínio da produção).

Será na **ETAPA 4** (RD. RECOLHA DE DADOS), através da recolha de preexistências que vão enriquecer o seu universo quer visual, quer linguístico. Importou nesta fase a procura de mensagens e/ou discursos, que possam ser relacionados de alguma forma com cada uma das propostas. Sugerem-se algumas leituras através de pesquisas na internet, ainda que sem pretensão exclusiva em alguns sites<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Exemplos de sites pesquisados pelos alunos: [www.mundodasmarcas.blogspot.pt](http://www.mundodasmarcas.blogspot.pt), [www.thedieline.com](http://www.thedieline.com) ou, [www.superbrands.sapo.pt](http://www.superbrands.sapo.pt).

Muitas vezes, “(...) as imagens da cultura visual, que inundam o cotidiano dos jovens, não são abordadas nas aulas, permitindo assim que as vivências e as aprendizagens realizadas pelos alunos fora do contexto escolar continue fora da escola, cavando ainda mais o fosso que separa o “dentro” e o “fora” da escola” (Reis, 2011, p.413).



Imagem 5 - Interesses próximos dos alunos

O que se pretendia numa primeira abordagem era o aproximar dos alunos com a cultura das marcas, muitas até familiares mas que observadas segundo um determinado contexto poderiam gerar outros significados.

Paralelamente a esta estratégia, foi sempre realçada a importância em obter respostas aos problemas baseados em situações do dia-a-dia e como tal aproximadas à realidade dos alunos. Para Bono (2005), a maneira como o problema é formulado pode fazer uma diferença enorme no êxito da abordagem, pelo que importa em simultâneo gerar abordagens mais abertas e menos restritas.

Na **ETAPA 5** (AD. ANÁLISE DE DADOS), os grupos seriam levados a refletir e identificar situações de maior ou menor eficácia, a partir das diversas informações recolhidas. Fatores psicológicos, condicionalismos, efeitos de cor, materiais, forma ou tipo de mensagem, são matérias que foram discutidas e compreendidas.

Este momento gera o início das primeiras abordagens, em função de cada um dos temas, sendo que a função do professor seria extrair das suas ideias alguma funcionalidade, para levantar novas questões aos problemas colocados pelos alunos.



Imagem 6 - Momentos de interação

A **ETAPA 6** (AD. CRIATIVIDADE) pressupõe o brainstorming de ideias, a procura da solução, desenvolver modelos e experiências que levem à compreensão das limitações, resultantes das associações de ideias entre pares.



Imagem 7 - Exemplos de mimetismos

Apresentaram-se os trabalhos grupo a grupo, aos quais se evidenciaram as principais potencialidades e problemas, caminhos possíveis para melhorar, sem que em nenhum momento a intenção passasse por criticar ou julgar as ideias de origem. Essa formalidade teve algum significado na turma. De acordo com De Bono (2005), uma das grandes vantagens do brainstorming consiste precisamente na interação propiciada pelo conjunto de estímulos gerados em grupo que acaba por criar estímulo de ideias, a partir de outras que surgem fora da nossa mente.

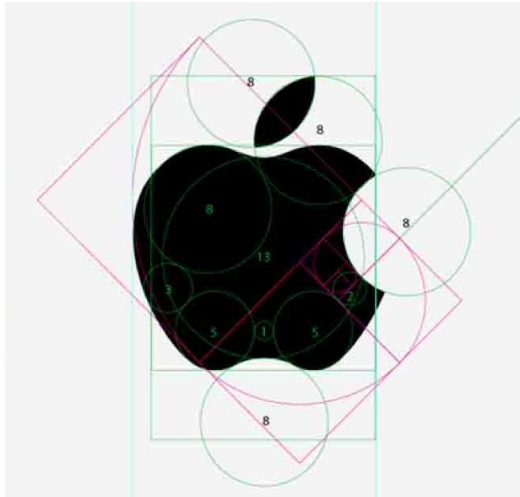


Imagem 8 - Síntese de ideias

Na **ETAPA 7 (E. EXPERIMENTAÇÃO)** procedeu-se à pesquisa de referências para resolver questões mais técnicas. Era importante ponderar entre o desejável e o exequível das propostas, verificar e compreender quais as limitações da solução. Abordaram-se vários tipos de representações, suportes, positivo e negativo, contraste, relevo, sensações, tipos de cor e flexibilidade de escalas, pelo que as propostas deveriam “aguentar” tanto a redução como a ampliação

As propostas, nesta fase mostraram-se de uma forma geral muito “coladas” ao tema que propunham. Aparentemente os primeiros esboços eram meramente o reflexo dos seus imaginários, onde existia espaço somente para uma verdade. Momento em que foi realizado um ponto de situação geral.

As propostas passaram a ser mais concretas, mais abertas e diversificadas, e menos veiculadas a mimetismos referentes aos temas, forma e função. Exemplo da marca “Catly”. Após vários estudos, consideraram que a referência estava relacionada com pestanas remetendo para cuidados estéticos, como o rímel, por exemplo.



Este momento sugere aparentemente menos criatividade, quando relacionado com desenho geométrico, no entanto, importa a capacidade de síntese que pode e deve ser criativa. Mostraram-se alguns exemplos conhecidos como a marca “Apple”. Esta opção gerou nos alunos um importante estímulo, já que a partir deste exemplo, contextualizado e significativo, tiveram consciência que tinha chegado a fase de materializarem o seu logótipo.

Imagem 9 - Desenho geométrico - logótipo

Os exemplos visualizados demonstram que existe de facto uma estratégia construtiva, que permite futuramente a reprodução de cada logótipo adaptada a qualquer necessidade.

Nem sempre foi fácil não perder de vista a relação com a metodologia utilizada, pois o ritmo dos grupos era bastante diferente e por vezes as amplitudes processuais eram muito díspares. Apesar disso, o compromisso entre os pares para com as fases do processo manteve-se sem configurar uma lógica castradora, mas antes flexível.

Na **ETAPA 8** (V. VERIFICAÇÃO DA SOLUÇÃO), os alunos continuaram ritmadamente a tomar decisões mais contextualizadas. O trabalho desenvolvido apresentava em quase todos os grupos um suporte teórico consolidado, face aos objetivos iniciais de comunicação pretendida.

Para auxílio dos alunos ao problema foi entregue a cada grupo uma folha A4 (*ver anexo 4*) impressa com alguns tipos de fontes de letras, aquelas que podiam eventualmente servir de referência de acordo com a estética, enquadramento e narrativa visual de cada projeto. Foi escrito em vários tamanhos e tipos de letra o nome de cada marca, tal como uma curta frase, indicada pelos próprios alunos que funcionava como slogan da marca. Auxiliava de certa forma a comunicação do conceito.

Assim, os alunos foram convidados a explorar diversas hipóteses para a aplicação das letras em várias posições, tamanhos, espessuras ou cor.

De acordo com Reis, “muitas vezes as imagens que utilizamos na aula funcionam mais como modelos de representação do que como motivação ou como meio de chegar a outro lugar desconhecido” (Reis, 2011, p.410).





Em alguns casos a questão do lettering surgia de forma natural, pois fazia parte do próprio conceito. Noutros casos apresentava fragilidade e descontextualização. Na imagem ao lado, os estudos da marca “Guib” apontavam para uma solução em que o próprio lettering era estruturante.

Imagem 10 - Lettering

De alguma forma, em determinados casos, de facto, as reações dos alunos acabaram por funcionar mais por mimetismo do que estímulo pelo que consideramos que esta estratégia pode não ter sido a mais adequada, embora como resultado final tenha aparentemente resultado.

Neste momento, os grupos já se encontravam a desenvolver as memórias descritivas. Foi-lhes solicitado que descrevessem o percurso de ideias do processo. O objetivo seria conseguirem em apenas dois ou três parágrafos sintetizar o que imaginaram para concretizar o projeto (*ver anexo 10*).

A **ETAPA 9** (S. SOLUÇÃO DO PROBLEMA), considerada neste caso como o produto final, consistia na elaboração de dois painéis. Um com os desenhos do processo mais representativos das fases do projeto e um outro (painel) onde inseriam o logótipo final com a respetiva memória descritiva de forma a contextualizar os significados da sua marca. O objetivo destas duas peças desenhadas seria a comunicação do projeto à comunidade educativa, não apenas pela imagem final de cada trabalho, mas sim e também através da memória descritiva.



Imagem 11 - Montagem da exposição



Imagem 12 - Dia da apresentação

A última sessão em contexto de sala de aula foi determinante para a organização do evento a decorrer no polivalente da escola, pois expectava-se a contemplação do trabalho pela comunidade.

### **Reflexão sobre a atividade**

No decorrer de toda a atividade, e mais ou menos em todas as suas fases, abriu-se espaço ao diálogo, à troca de ideias entre colegas de grupo, entre grupos e entre estes e o professor estagiário. Neste sentido, o trabalho colaborativo foi imprescindível para a evolução dos projetos.

Por vezes, o exterior social e cultural está ausente da escola e do sistema educativo em geral. Deste modo, é, ao mesmo tempo, o alheamento do próprio mundo e, por conseguinte, "(...) esta atitude nunca foi favorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação: dar uma "forma" e um "conteúdo" à informação cognitiva e cultural que axiologicamente se adapte melhor à estrutura do aluno"(Charréu, 2007, p.3). Ora, um momento importante deste processo está relacionado com uma fase menos produtiva da generalidade da turma, que reclamou um ponto de situação geral com todos os grupos. Resumidamente, fez-se a exposição dos logótipos e marcas de cada grupo, indicando o seu nome e produtos relacionados. A par desta situação, acrescentou-se uma imagem mais ou menos imponente de marcas já existentes com significados, conteúdos ou conceitos que pudessem ser associados a cada trabalho. Existiu uma atmosfera diferente na sala de aula, que talvez tivesse a ver com um certo orgulho dos alunos pela sua marca, ainda que em desenvolvimento, vir a surgir junto dessas imagens. Ao mesmo tempo expunha-se caso a caso, marca a marca, onde foram apontadas as principais potencialidades e situações a retificar, sempre respeitando as suas propostas. O papel do professor teve mais um carácter indicativo, mediador, considerando que o objetivo se enquadra numa lógica de aplicabilidade, e concretização, considerando o contexto significativo que os alunos apontavam aos seus trabalhos.

### **3.2. Análise de dados**

Um dos instrumentos de recolha de dados privilegiado foi o inquérito por questionário por permitir, por um lado o envolvimento, em simultâneo, de uma população específica, bem como a recolha de um maior número de dados através de recursos mais simplificados. A obtenção de respostas rápidas e precisas, sobre um determinado tema foi um factor decisivo para a escolha deste instrumento. Por outro lado permitiu a possibilidade de obter uma maior uniformidade "após transformar em dados a informação



diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (Tuckman, 2002, p.307) face a uma natureza de carácter mais pessoal e estandardizado do instrumento.

Definidos os pressupostos metodológicos que justificam a opção através de inquérito, importa definir os critérios que serviram de base à sua concepção.

A estrutura em eixos de análise engloba questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos. Assim, em ambos os inquéritos, (*ver anexos 5, 6 e 7*), a primeira parte corresponde aos elementos de identificação biográfica que permite conhecer os dados dos inquiridos e possíveis variáveis para análise; exemplos: sexo, idade, escola (que frequenta), ano de escolaridade, grau de formação académica entre outros. Seguidamente apresenta três grupos iniciados por uma abordagem mais generalista e que tem a ver com a percepção e práticas relativas à E.V., mas que nos grupos seguintes se vão especificando no sentido de contextualização e definição do tema da investigação.

Apesar dos inquéritos serem constituídos por três grupos distintos, e um número de questões vasto, após a sua leitura, apenas foram selecionadas as respostas às questões consideradas mais pertinentes. Esta opção enquadra-se já numa lógica de análise da informação recolhida, pelo que a incidência dessa seleção recaiu nas questões indiretas, pois “ao fazer com que o objetivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indireta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas, embora possa ser necessário um maior número de questões para recolher informação relevante” (Tuckman, 2002, p.309).

Neste capítulo apenas serão apresentados gráficos que se consideram conter informação visual pertinente e dizem respeito às fases designadas por **momentos 1, 2 e 3** de acordo com o (*ver diagrama 1, p.47*). Para as respostas respeitantes ao **momento 0**, correspondente à percepção da E.V. pela comunidade educativa, apenas se apresentam descrições no caso dos professores. O inquérito I correspondente ao primeiro grupo será interrompido porque privilegiamos primeiramente a percepção sobre a E.V. quer no caso dos alunos como dos professores.

Conhecer as informações a partir dos inquéritos vem enriquecer todo o projeto de investigação pois permite recolher dados que posteriormente são confrontados com a análise de carácter interpretativo tendo por base os trabalhos realizados pelos alunos. Este método ajudará a perceber qual a concepção sobre a disciplina, e principalmente medir o impacto do plano de ação elaborado em contexto de sala de aula.

As reflexões sobre os resultados obtidos através dos momentos descritos serão desenvolvidos à posteriori e de forma sequencial. Ressalva-se a ideia de que a análise

dos resultados se baseia num campo de investigação limitado, o que pode representar uma realidade não absoluta, do qual se obtiveram os seguintes resultados.

### **3.2.1 Inquérito aos alunos – percepção da Educação Visual**

Através da realização de um questionário no final das PES<sup>68</sup> foi possível retirar algumas ideias importantes sobre as atividades realizadas na escola, mais especificamente aos conceitos transmitidos. Este questionário foi dirigido aos alunos após realização da unidade de trabalho.

Foram recolhidos 40 inquéritos (total do inquérito I e II), respondidos por vinte alunos da turma com a qual se realizou o plano de ação em contexto educativo. Obtiveram-se respostas de treze raparigas e sete rapazes com média de idades de treze anos.

#### **-INQUÉRITO I<sup>69</sup> (MOMENTO 0)<sup>70</sup>**

##### **- Percepção dos alunos sobre a disciplina**

**Objetivo** - Averiguar a percepção que os alunos têm relativa à E.V. Perceber se os alunos valorizam a disciplina de E.V.

**Grupo 1 (Questão 1.1.) Consideras que a disciplina de E.V tem menos importância que as outras disciplinas? Em caso afirmativo, porquê?**

Apesar de a questão apontar para um factor relacional entre disciplinas, na realidade a intenção prendia-se mais com uma lógica de posicionamento da E.V. no plano curricular em geral.

Em função das respostas dos inquiridos, pode verificar-se através do *gráfico 1* que não existiu uma opinião consensual. A partir da leitura dos dados, 47% dos alunos consideram que as disciplinas mais tradicionais parecem ser as mais indicadas para a valorização dos seus conhecimentos e naturalmente para o seu futuro. Neste grupo de opiniões pode-se considerar aqueles que remetem a E.V. para um segundo plano, conforme exemplo de resposta destacado que enquadra esta linha de pensamento. Ainda assim, 40% dos inquiridos consideram que no seu conjunto todas as disciplinas são importantes, mas não deixam de considerar o carácter residual que a disciplina E.V. apresenta.

---

<sup>68</sup> Prática de ensino supervisionada

<sup>69</sup> Ver anexo 5

<sup>70</sup> De acordo com diagrama 1, p.47

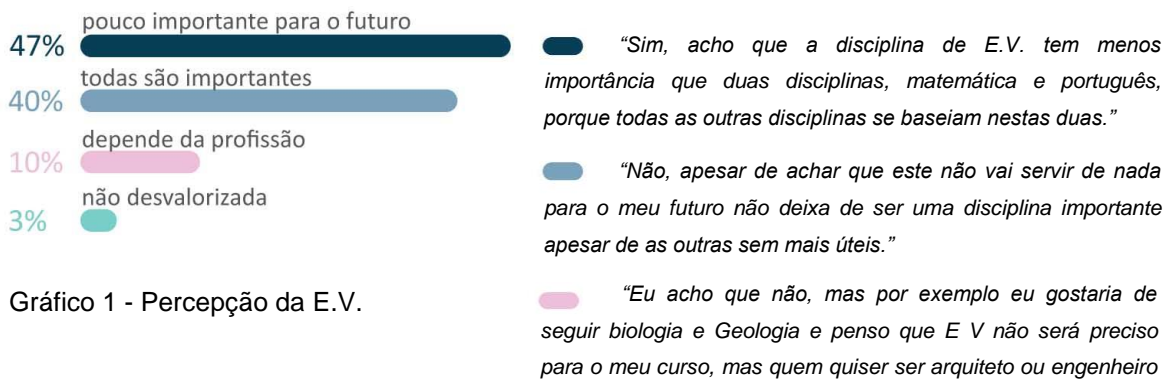


Gráfico 1 - Percepção da E.V.

Numa segunda leitura, 10% dos alunos quando confrontados com a questão, remetem-na para a via profissional futura. Admitem a sua pertinência, em função da área de formação a seguir e dão exemplos como arquitetura, engenharias ou "artistas" em alguns casos.

Por último, apenas 3% dos alunos consideram que a E.V. não é desvalorizada.

### **Grupo 1 (Questão 1.2.) Gostavas de ter mais horas semanais de E.V., tal como tens noutras disciplinas? Justifica...**

Do cruzamento das duas variáveis, alunos (sexo masculino e feminino) VS horas semanais, verifica-se que no geral se considerou a necessidade de mais horas, embora por diversas razões. Veja-se o gráfico 2.

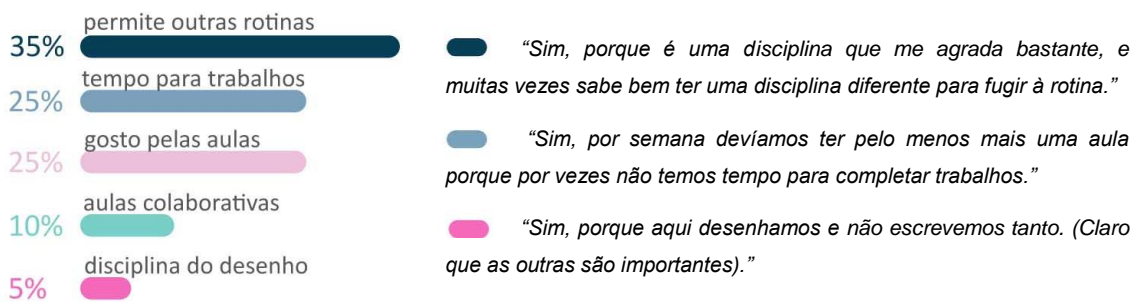


Gráfico 2 - Percepção da E.V.

Alguns alunos, cerca de 35% consideram a possibilidade de um maior número de horas semanais, porque a E.V. lhes proporciona outro tipo de rotinas. Outros 25% dos alunos reforçam a sua opinião com o facto de raramente terem tempo para desenvolverem os seus trabalhos. Também 25% admitem mesmo ter gosto pela disciplina, aliás opinião que se funde com as anteriores já que insistentemente consideram que em E.V. têm a possibilidade de desenhar, escrevem menos e como tal as rotinas são diferentes das áreas que consideram ser as mais tradicionais.

### Grupo 1 (Questão 1.3.) Consideras que as aulas de E.V. comparativamente a outras disciplinas são diferentes? Em que medida? Podes dar alguns exemplos...

Quando se colocou esta questão aos alunos, pressupunha-se naturalmente as práticas distintas da disciplina, aliás evidências que remetem para a questão anterior. O objetivo prendia-se mais com o facto de perceber que tipo de exemplos os alunos poderiam atribuir a essas práticas.

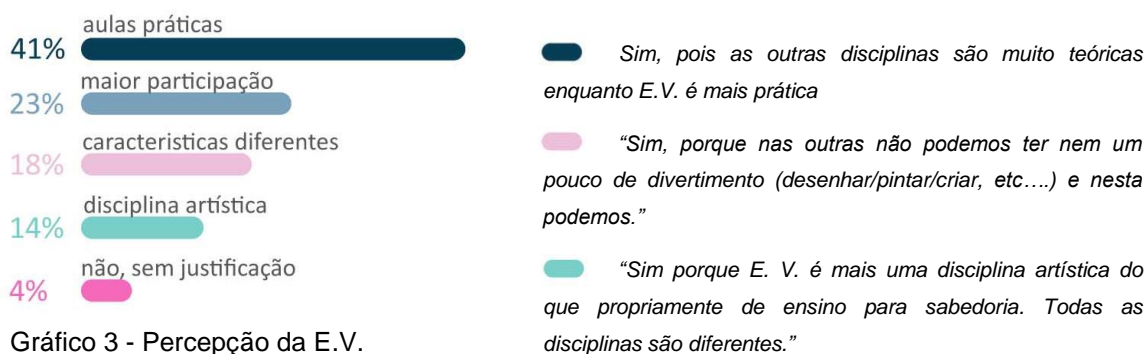


Gráfico 3 - Percepção da E.V.

Neste sentido, como se pode verificar no *gráfico 3*, a maior parte dos alunos (41%) refere precisamente o carácter eminentemente prático associado à disciplina. Também 23% dos inquiridos colocam o acento na participação, ou seja inerente à maior colaboração entre pares com base em trabalhos de grupo. Outros alunos, 18% consideram especificamente que comparativamente a outras disciplinas, na E.V. se sentem mais descontraídos, aliado ao facto de não terem de “passar” matérias teóricas para os seus cadernos. Essa descontração está algumas vezes aliada ao facto de considerarem que a E.V. não conta para passar ao contrário do português ou da matemática. Por último, 14% dos alunos apontaram a E.V. como uma disciplina de práticas diferentes porque a associaram a uma disciplina artística, mas remetem para a residualidade, pois para estes, à partida as outras disciplinas conferem maior sabedoria.

### 3.2.2 Inquérito aos professores – percepção da Educação Visual

(...) os professores não devem ser considerados meros participantes mas, também, devem ser implicados e valorizados pela liderança, sendo capazes de questionar-se; problematizar o quotidiano escolar; perspetivar a escola e a ação educativa; embarcar em estratégias inovadoras que por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham (Formosinho J. M., 2000, p. 128).

Neste contexto achou-se pertinente elaborar um inquérito dirigido aos docentes da escola de estágio, embora apenas tenham sido recolhidos cinco inquéritos, correspondentes a 2 respondidos por elementos do sexo masculino e 3 por elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 43 a 53 anos. No decorrer do estágio

apenas foi possível obter este número reduzido de respostas, pelo que se teve em conta a sua validade relativa, dado o seu carácter meramente contextual. Não se consideraram isoladamente as variáveis relativas aos descritores, dada a pouca relevância que esta informação acrescentaria, considerando um universo tão reduzido. A análise recorre à quantificação das cinco respostas de cada professor, sem apresentação de gráficos, mas através da caracterização interpretativa a essas respostas.

### **MOMENTO 0<sup>71</sup> - Percepção dos professores sobre a disciplina**

O inquérito<sup>72</sup> aos professores foi subdividido por três grupos, num total de 8 questões, das quais foram consideradas apenas as seguintes:

**GRUPO 2 (Questão 2.3.2.) A carga horária da E.V. é suficiente para que os alunos possam desenvolver as competências previstas pelo Ministério? Justifique a sua posição...**

As respostas elaboradas por quatro dos cinco professores foram totalmente diversas. Assim, dois dos inquiridos consideram que as horas semanais de E.V. são escassas e apontam para o seguinte facto:

*“ Não. São escassos os 90m ou 90+45m. Não dá de modo algum para desenvolver trabalhos mais complexos e interessantes.”*

Um dos professores acrescenta que a necessidade de maior carga horária de E.V. está mais diretamente dependente do tipo de alunos em causa do que pertinências curriculares.

Uma outra resposta inesperada num universo tão reduzido teve a ver com o reconhecimento de que as horas semanais de E.V não são suficientes, apontando a falta de consideração estratégica que o M.E. tem sobre a disciplina. Refere:

*“Não. É algo muito confuso por parte do M.E., no que concerne aos objetivos metas e competências há uma desvalorização da E.V.”*

Outra resposta aponta para a desadequação disciplinar existente, e como tal, considera que apesar da sobrecarga semanal excessiva de uma forma geral, esta pode não determinar diretamente o número de horas a considerar para a E.V., remetendo mesmo a questão para uma eventual necessidade de revisão curricular no ensino básico:

*“Considero o horário dos alunos sobrecarregado e excessivamente compartimentado em disciplinas. Considero que E.V. integra a componente artística e é nesse conjunto disciplinar que a carga horária deve ser perspetivado como adequado.”*

---

<sup>71</sup> De acordo com diagrama 1, p.47

<sup>72</sup> Ver anexo 5

**GRUPO 2 – (Questão 2.3.3.) Considera que existe uma aparente desvalorização pela comunidade educativa em geral, quanto à disciplina de Educação Visual? Se sim, quais os motivos que aponta para esse facto?**

Em resposta à questão, três dos professores, apontaram razões para a desvalorização da disciplina que podem ser enquadradas simultaneamente em fatores educacionais e culturais. Veja -se por exemplo:

*“Não é aparente, é real. Se não tens jeito para o desenho, deixa lá é normal. Se não sabes matemática é burro.”*

*“Sim. Pelas razões apontadas em 2.3.2, por insensibilidade cultural, por atraso histórico, por pouco investimento em, entre outras, económicas diferentes das projetadas e desenvolvidas na era e após era da revolução industrial. Por exemplo, valorização das indústrias culturais e criativas.”*

*“Acho que sim. E.V. é uma disciplina do saber a que todos os alunos devem ter acesso.”*

Um outro professor não considera a disciplina desvalorizada face a outras áreas curriculares, pois prende-se com o “estatuto da disciplina”:

*“Não concordo que haja desvalorização. Cada disciplina tem um estatuto próprio sendo incorreto pretender equipara-los ou mesmo compara-las.”*

Finalmente, um dos professores considera que não existe desvalorização, sem qualquer justificação para esse facto.

**GRUPO 3 – (Questão 3.1.2.) A educação artística pode mobilizar saberes científicos culturais decisivos na aprendizagem e capacitação dos mais novos para a criatividade e imaginação no sentido de os transportar futuramente para vontades mais autónomas e empreendedoras. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua posição.**

A última questão dirigida aos professores, estava mais relacionada com o foco da investigação propriamente dito. Pressupunha a sua análise numa perspetiva não meramente posicional da disciplina, mas mais conceptual e enquadrada com a atualidade dos factos.

Um dos professores não respondeu à questão e outro concorda com a importância de E.V. enquanto pertinência de formação dos mais novos sem justificar a opinião.

Já no que diz respeito a respostas mais propícias a averiguação, apontam propósitos culturais, educacionais e até económicos para considerarem as pertinências da disciplina:

*“Totalmente de acordo. Justifico com o que afirmei anteriormente do qual destaco as vertentes da educação para a cidadania e novas fontes de rendimentos e industrialização.”*

*“Sim, porque é uma parte do conhecimento global e interliga-se com todos os aspetos do saber”.*

Por último, um dos professores afirma que tais pertinências não são específicas da E.V. mas também de outras áreas do conhecimento:

*“Não necessariamente, pois a autonomia e o empreendedorismo podem ser desenvolvido com recurso a outras áreas da educação.”*

### 3.2.3 Análise aos inquéritos dos alunos – Literacia Visual

#### (MOMENTO 1)

**Objetivo** - Averiguar se a disciplina de Educação Visual enquanto estratégia de ensino e aprendizagem culturalmente visual, pode despertar nos alunos vontades mais autónomas e empreendedoras, considerando as pertinências da literacia visual.

#### - Domínio da contextualização

**Grupo 1 (Questão 3.2.) Achas que compreendes melhor as matérias quando o teu professor de E.V. te mostra imagens sobre um tema que quer explicar ou sobre o trabalho que tens de realizar? Porquê?**

A primeira questão relativa ao foco da investigação, destinava-se a averiguar se o facto de ter existido alguma insistência por parte do professor na mostra de imagens fora do âmbito artístico, mas antes mais próximas do quotidiano dos alunos, gerou outro tipo de entendimento e consequente motivação para o trabalho a realizar.

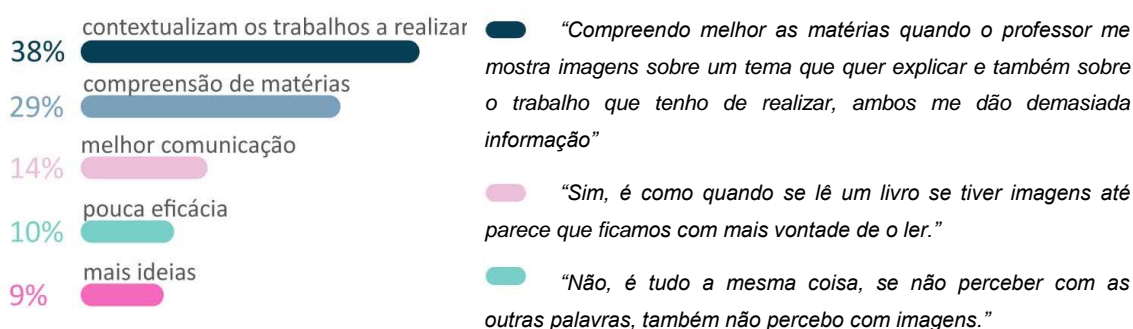


Gráfico 4 - Contextualização

Assim, verificou-se que 38% das respostas se enquadram na categoria que se define por “contextualização dos trabalhos a realizar”. Operacionalmente, a categoria pressupunha a correspondência entre as imagens visualizadas pelos alunos nas aulas de E.V. e os seus trabalhos, embora objetivamente distante de uma lógica mimética, apenas contextual.

Seguidamente, constatou-se que as questões relacionadas com a “compreensão de matérias” ocupam a segunda maior parcela do gráfico com 29%. Nesta categoria, incluíram-se respostas que remetem para a aquisição de matérias diversas (não específicas) por via das imagens, diretamente ou não relacionadas com o tema em questão.

Verificou-se ainda, que 14% dos alunos revelaram que as imagens mostradas foram importantes para melhorar a eficácia de comunicação entre estes e o professor. Numa das respostas, um aluno fez a analogia a quem lê um livro com o auxílio de imagens, tornando a sua leitura mais fácil, o que se remete para os estudos de Barthes referidos no enquadramento teórico.

Ainda 9% de respostas dizem respeito à relação direta entre as imagens mostradas e o maior número de ideias para a realização dos trabalhos.

Por último, 10% dos alunos não encontraram aplicabilidade na relação das variáveis estudadas apontando a “pouca eficácia” das imagens mostradas.

**Grupo 2 (Questão 1.2.) Nas aulas de preparação da unidade de trabalho foram apresentados alguns exemplos concretos da aplicação de logótipos de uma marca em alguns produtos. Cartas, carimbos, cartões-de-visita, caixas, frascos, etc...Consideras que estas aulas de preparação do trabalho foram úteis para realizares o teu logótipo e memória descritiva? Porquê?**

Manteve-se a lógica da questão anterior. A insistência em mostrar objetos aos alunos fora do âmbito artístico, mas sim, mais próximo do contexto. Operacionalmente, pressupunha a correspondência entre os objetos físicos e trabalhos a realizar, pois tratava-se de produtos de uma determinada marca onde surgiam os logótipos e referências mais representativas.

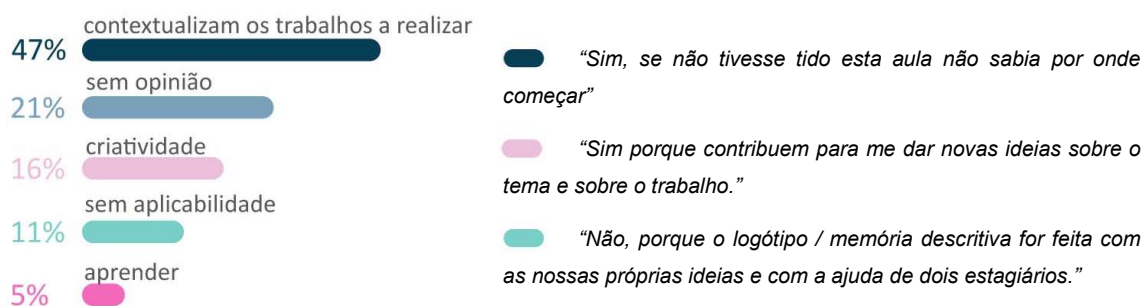


Gráfico 5 - Contextualização

Apesar de 11% dos alunos revelaram não existir qualquer aplicabilidade em relação às variáveis estudadas neste ponto, a grande maioria dos inquiridos reconheceu a



pertinência e o propósito da opção em contextualizar o trabalho através da mostra de objetos concretos. Assim, pode verificar-se que 47% das respostas se enquadram na categoria “contextualizam os trabalhos a realizar”, evidências relacionadas com uma certa orientação e posicionamento inicial das atividades.

Seguidamente, constatou-se que a “criatividade” ocupa a segunda maior parcela do gráfico 5 (16%), aliás com igual percentagem dos alunos que não emitiram qualquer opinião. Embora em menor percentagem, apenas 5% das respostas enquadram-se na categoria “aprender”, pelo que associámos ao contacto com novas matérias.

### - Domínio da significação

**Grupo 2 (Questão 2.2.) Uma das propostas nestas últimas aulas foi implementar a metodologia de Bruno Munari que é constituída por doze fases organizadas por uma ordem. Inicia-se com um “PROBLEMA”(o tema e o nome da marca) para o qual se pretende encontrar uma “SOLUÇÃO” (o logótipo dessa marca). 2.2.2 Acreditas que podes utilizar este método para outros projetos futuros? Explica:**

Esta questão pressupunha, para além da averiguação da eficácia do método de Munari, perceber se o uso de um método para a realização do trabalho teve alguma importância. Esta opção visava a possibilidade de incutir nos jovens alunos valores e práticas de trabalho para as suas vidas futuras, daí a questão remeter para esse horizonte.

A partir da interpretação do gráfico 6, verificou-se que 33% dos alunos não consideraram a pertinência do método utilizado. Na categoria denominada “sem aplicabilidade”, enquadram-se por exemplo as respostas que apontam para a ideia da não aplicabilidade da metodologia a outros trabalhos.

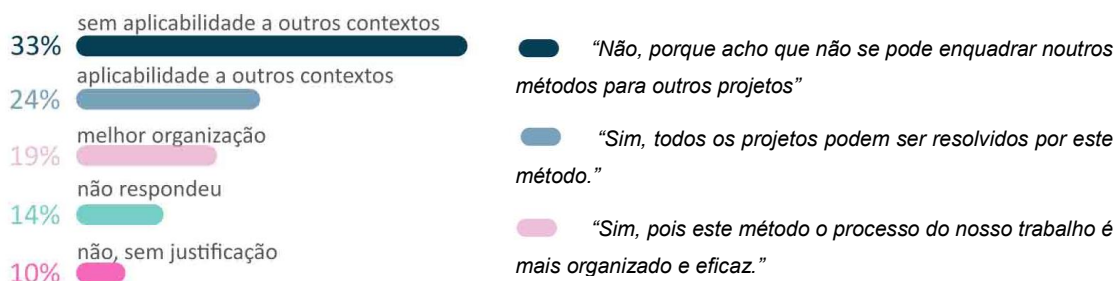


Gráfico 6 - Significação

Embora isoladamente esta categoria represente a maior percentagem dos resultados, ao realizar-se uma segunda leitura dos dados, a soma das percentagens da

categoria “aplicabilidade a outros contextos” com 19% e a categoria “melhor organização” também com outros 19%, somando ainda 5% dos alunos que respondem positivamente à questão, embora “sem justificação”, obteve-se 43% de respostas favoráveis ao método utilizado. Este resultado parece apontar no sentido de alguma eficácia, sobretudo quando relacionados os diversos momentos do projeto.

De salientar por último que 24% dos inquiridos ou referiram claramente que o método não teve eficácia (10%) ou não responderam a esta questão (14%).

## **-INQUÉRITO II<sup>73</sup> (MOMENTO 2)<sup>74</sup>**

**Objetivo** - Desenvolver capacidades nos alunos de comunicação, raciocínio e o propósito de compreenderem e relacionarem assuntos diversos, evidências enquadradas com cultura visual

### **- Domínio da contextualização + significação**

**Questão 1.1. Muitos dos trabalhos realizados por ti, individualmente ou em grupo, nas aulas de E.V. convergem em objetos finais que apresentas aos outros. Comunicam através das cores, da forma ou dos materiais. Sentes-te realizado quando terminas os teus trabalhos? 1.1.1. Sim  Não  1.1.2 Do que mais gostas nos momentos de apresentação desses trabalhos aos outros?**

Salienta-se que esta questão faz parte do segundo inquérito dirigido aos alunos, realizado após a apresentação dos seus trabalhos à comunidade educativa, pelo que apresenta uma forte componente comunicacional externa ao contexto de sala de aula.

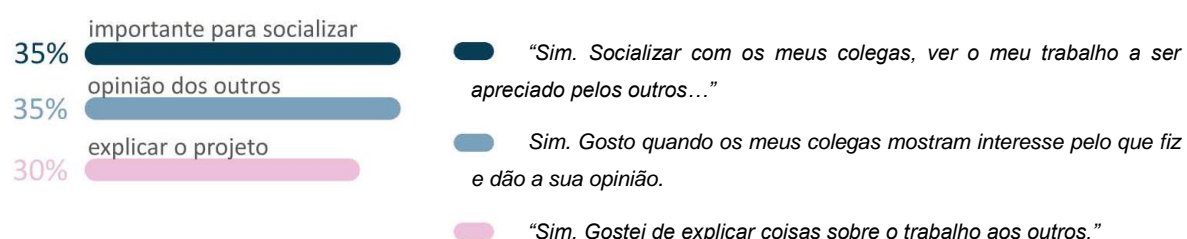


Gráfico 7 - Contextualização + significação

Assim, a partir das respostas dadas, foi possível organizar categorias, embora duas das quais não dissociadas. Referem-se à “opinião dos outros” e “importante para socializar”, com resultados idênticos de 35%. Para enquadrar estas categorias, selecionamos duas respostas que mais evidenciam esses factos, apesar do seu posicionamento numa ou noutra categoria ser relativamente subjetivo.

<sup>73</sup> Ver anexo 7

<sup>74</sup> De acordo com diagrama 1, p.47

Embora em menor percentagem, 30% dos alunos associaram esta questão ao facto de sentirem prazer ao explicar o projeto. Por conseguinte, existe naturalmente uma relação entre o facto de explicarem o trabalho à comunidade educativa, e as categorias anteriores. No entanto, foi objetivo da investigação perceber os “porquês”, pelo que a opção de isolar em três categorias as respostas dos inquiridos tornou mais clara a leitura dos dados.

**Questão 1.2. Nas aulas de preparação da unidade de trabalho foram apresentados alguns exemplos concretos da aplicação de logótipos de uma marca em alguns produtos. Cartas, carimbos, cartões-de-visita, caixas, frascos, etc...Consideras que estas aulas de preparação do trabalho foram úteis para realizares o teu logótipo e memória descritiva? 1.2.1. Sim  Não  1.1.2 Consideras que existe uma relação importante entre esses produtos que o teu professor apresentou na aula e o que agora tu apresentaste na sala polivalente? Sentes que podia ser uma realidade? Justifica!**

A questão refere-se à preparação da unidade de trabalho e já tinha sido abordada no primeiro inquérito aos alunos, embora noutro contexto. Não se procurou a partir da questão, uma relação direta entre os produtos finais (marcas realizadas) e os exemplos mostrados, mais importante seria perceber qual a relevância que a contextualização através desses exemplos propiciou em termos de significados<sup>75</sup> para os autores das marcas criadas.

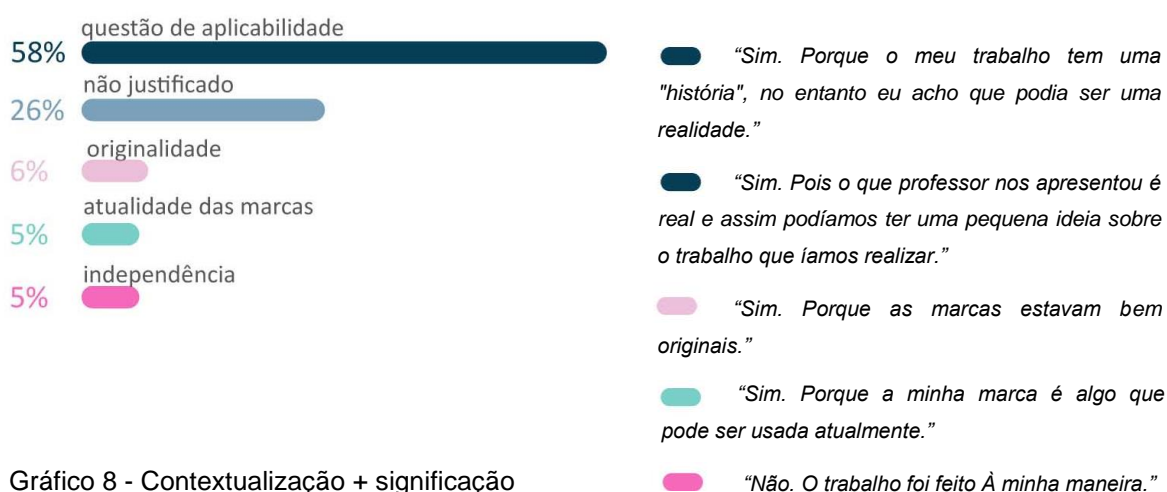


Gráfico 8 - Contextualização + significação

A leitura das respostas aponta para 95% dos alunos que consideraram a existência de uma relação importante entre partes, embora por motivos distintos. Na sua maioria 58%, inserem-se na categoria “questão de aplicabilidade”. Consideram que as suas

<sup>75</sup> Aliado ao facto dos alunos terem criado uma marca, sobre a qual referem a possibilidade de colocar em prática um dia mais tarde.

marcas poderiam ser uma realidade tal como as mostradas porque tinham uma história e um conceito por trás.

Outros 26% dos alunos consideram existir um fator relacional, mas não explicaram as razões, pelo que as respostas foram inseridas na categoria “não justificado”.

No restante, 6% referem a “originalidade das marcas” e 5% dos alunos valorizaram a “atualidade das marcas”.

Apenas 5% das respostas corresponde à categoria “independência das marcas”, pois não consideram existir qualquer relação entre as partes, por acharem que não obtiveram qualquer referência a partir do que lhes foi mostrado.

**Questão 1.3. Na exposição o teu professor colocou os desenhos do processo que desenvolveste a acompanhar os trabalhos finais. Consideras que foi importante estarem presentes? 1.3.1. Sim  Não  1.3.2 Em que medida? Por terem sido desenvolvidos por ti? Porque explicam através das sucessivas experiências a evolução do projeto? Justifica!**

Várias vezes foram referidas a valorização do processo dos trabalhos, em favor dos resultados finais propriamente ditos. Desta forma, coloca-se o objetivo da questão mais uma vez, numa relação contextual e significativa, ou seja, pretendia-se levar às últimas consequências a relevância que o processo teve. Não será por acaso que na exposição, o painel A3 referente ao processo de elaboração de cada marca aparece com a mesma dignidade do trabalho final (*ver anexo 9*).

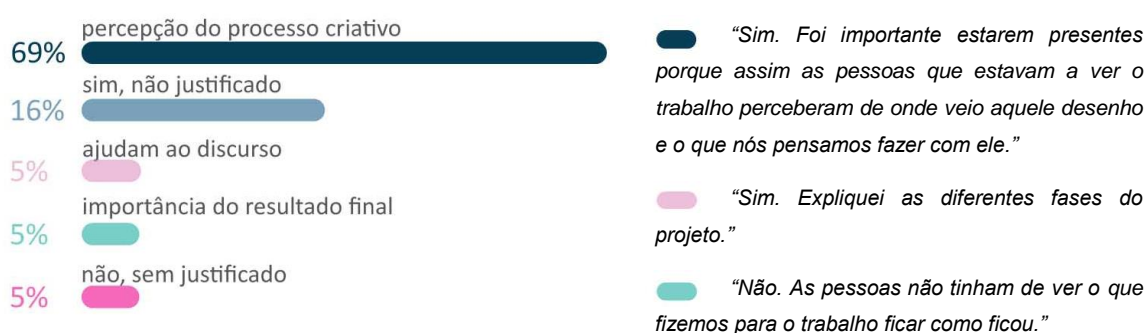


Gráfico 9 - Contextualização + significação

Desta forma, 95% dos alunos parecem ter considerado muito relevante o facto de o processo estar junto dos seus trabalhos finais.

De acordo com o *gráfico 9*, a esmagadora maioria das respostas, 69% enquadram-se com a categoria “percepção do processo criativo”, às quais se acrescenta ainda 16% na categoria “sim, não justificado”. Estes alunos valorizaram o facto de os observadores poderem ter a possibilidade de identificar todo o percurso de cada marca e o que estava na sua origem. Um dado pertinente, embora com reduzida percentagem, 5% dos

inquiridos referiram que usaram tais desenhos para discursarem perante os colegas. Apenas 5% dos alunos consideraram que só o resultado final deveria ser mostrado, desvalorizando o processo, e ainda outros 5% das respostas enquadram-se com a categoria “não, justificado”, das quais não obtivemos comentários.

### **3.2.4 Análise do processo criativo dos alunos**

Com base no enquadramento teórico desenvolvido, esta fase destina-se a perceber qual a relevância das instruções induzidas aos alunos através das competências da literacia visual e qual o seu impacto nos trabalhos desenvolvidos. Sem, claro, menosprezar alguma subjetividade decorrente de uma ação interpretativa, considerando que de acordo com Biklen & Bogdan (1994), a investigação qualitativa estabelece estratégias e procedimentos que permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Considerou-se o pensamento (esquemas mentais) e as experiências dos alunos na elaboração da sua marca. Desta forma, propõe-se a apresentação de três esquemas que correspondem à leitura do processo evolutivo das três marcas<sup>76</sup> selecionadas.

As práticas educativas privilegiadas, tanto na preparação (contextualização) como no decorrer do processo dos trabalhos até ao produto final (significação), incluíram a discussão de contextos culturais próximos das vivências e visualizações dos alunos, ou seja o seu quotidiano imediato a estimular a discussão de cultura visual.

Segundo Freedman (2002), os alunos tomam consciência de que as imagens e os objetos incorporam significados e começam a interessar-se pela sua interpretação, através da sugestão de significados das suas próprias produções. Isso ocorre à medida que os alunos se empenham com maior afinco em contar histórias e fazer afirmações através de suas experiências.

O exercício de descrever o que se visualiza, ou mesmo relatar experiências próprias, baseado na possibilidade de as imagens serem *lidas* e que o seu significado ser comunicado através de um processo de leitura, será o propósito essencial deste processo.

Recorreu-se para o efeito a um conjunto de palavras associadas a imagens não criadas nem utilizadas pelos alunos, nem no decorrer da sua pesquisa nem no seu processo de desenvolvimento do logótipo e respetiva marca. Esta opção prende-se com a tentativa de recuperar as ideias e lógicas de pensamento em cada momento do trabalho, à semelhança de quem monta as peças de um *puzzle* para compor por fim

---

<sup>76</sup> Marcas analisadas: CATLY, FIND.A.WAY e ICE FLURRY.

apenas a imagética conceptual criada pelos alunos. Esta análise não tem por objetivo único avaliar o logótipo criado, que surge propositadamente destacado e acompanhado da memória descritiva no final de cada esquema, mas sim, e principalmente perceber em que pensaram os alunos para aí chegarem.

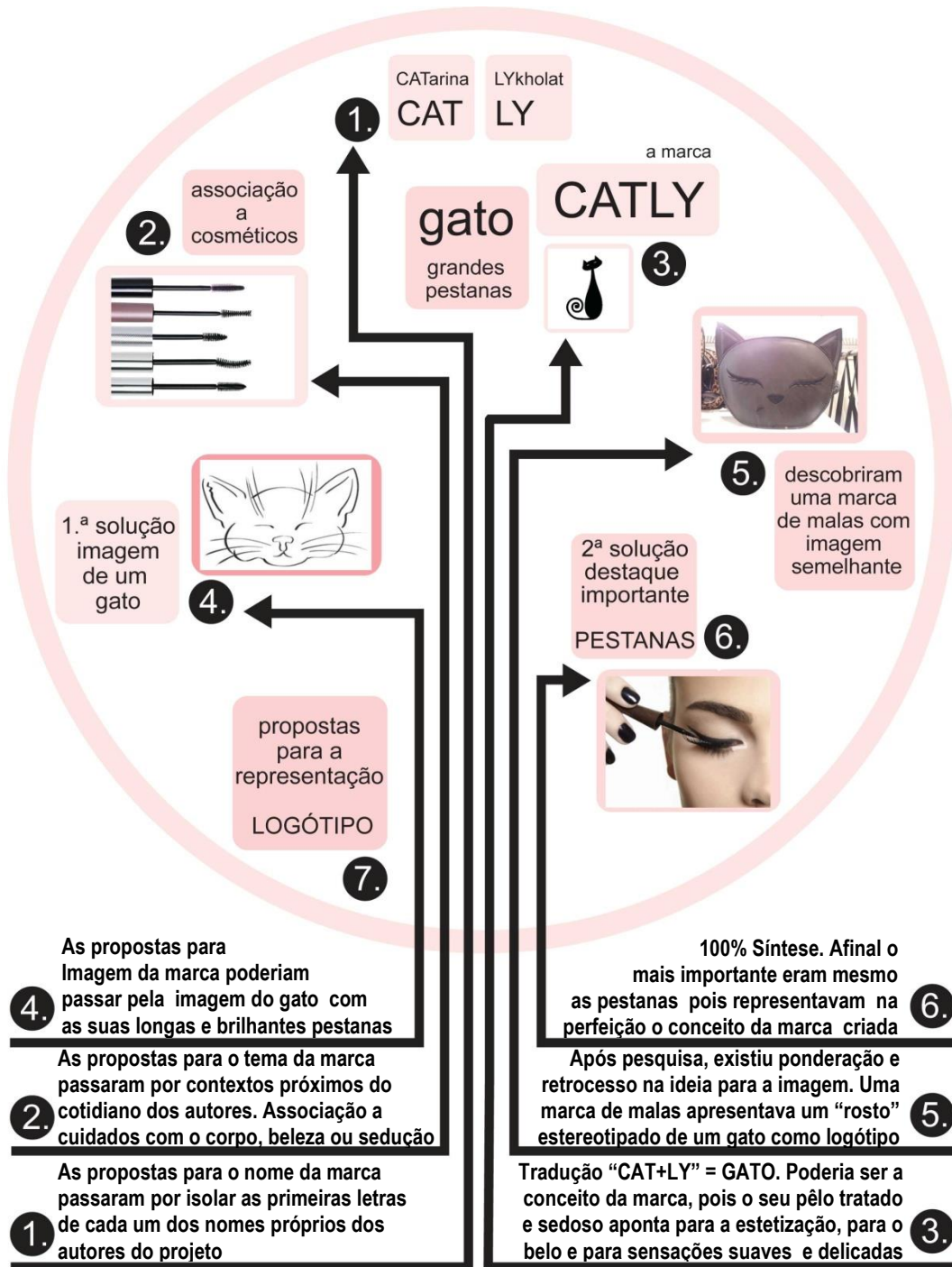
Em cada esquema elaborado surgem seis pequenos textos<sup>77</sup> relativos às etapas (momentos mais significativos) desse processo. Cada texto, que não foi produzido pelos alunos, mas sim pelo investigador “(...) constituí uma mensagem parasita, destinada a conotar a imagem, isto é, a “insuflar-lhe” um ou vários significados segundos” (Barthes, 1982, p.21). Tais textos apresentam um discurso de compromisso entre denotação e conotação a partir da leitura das imagens do processo, essas sim produzidas<sup>78</sup> pelos alunos e que depois foram interpretadas e transformadas em pontos de ancoragem processual pelo investigador. Conforme refere Sardelich (2006), a relação entre aquilo que foi entendido “objetivamente”, e que corresponde à descrição das situações, figuras, ou ações (denotação) e aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor (conotação), assenta nas premissas desta interpretação.

---

<sup>77</sup> Não estão por ordem sequencial apenas por uma questão gráfica.

<sup>78</sup> Imagens do processo e/ou do próprio trabalho final dos alunos.

Esquema 1 - Marca "CATLY"

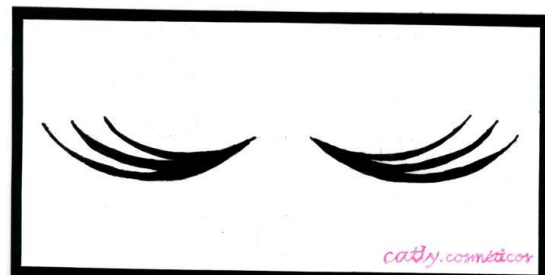


### MEMÓRIA DESCRITIVA – CATLY

O tema surgiu a propósito de maquilhagem. Demos-lhe o nome de Catly por causa das iniciais de CATarina e LYkholat. O nome faz lembrar um gato e por isso no início começamos por fazer o logotipo com imagem num gato. Após descobrirmos que já existia demos evidência às pestanas que era o que mais nos interessava no desenho. O nosso logotipo terá a forma de uma elipse com o nome da marca e referências dos produtos por baixo.

7.

### LOGÓTIPO FINAL





Esquema 2 - Marca "FIND.A.WAY"



**MEMÓRIA DESCRITIVA – FIND.A.WAY**

**7.**

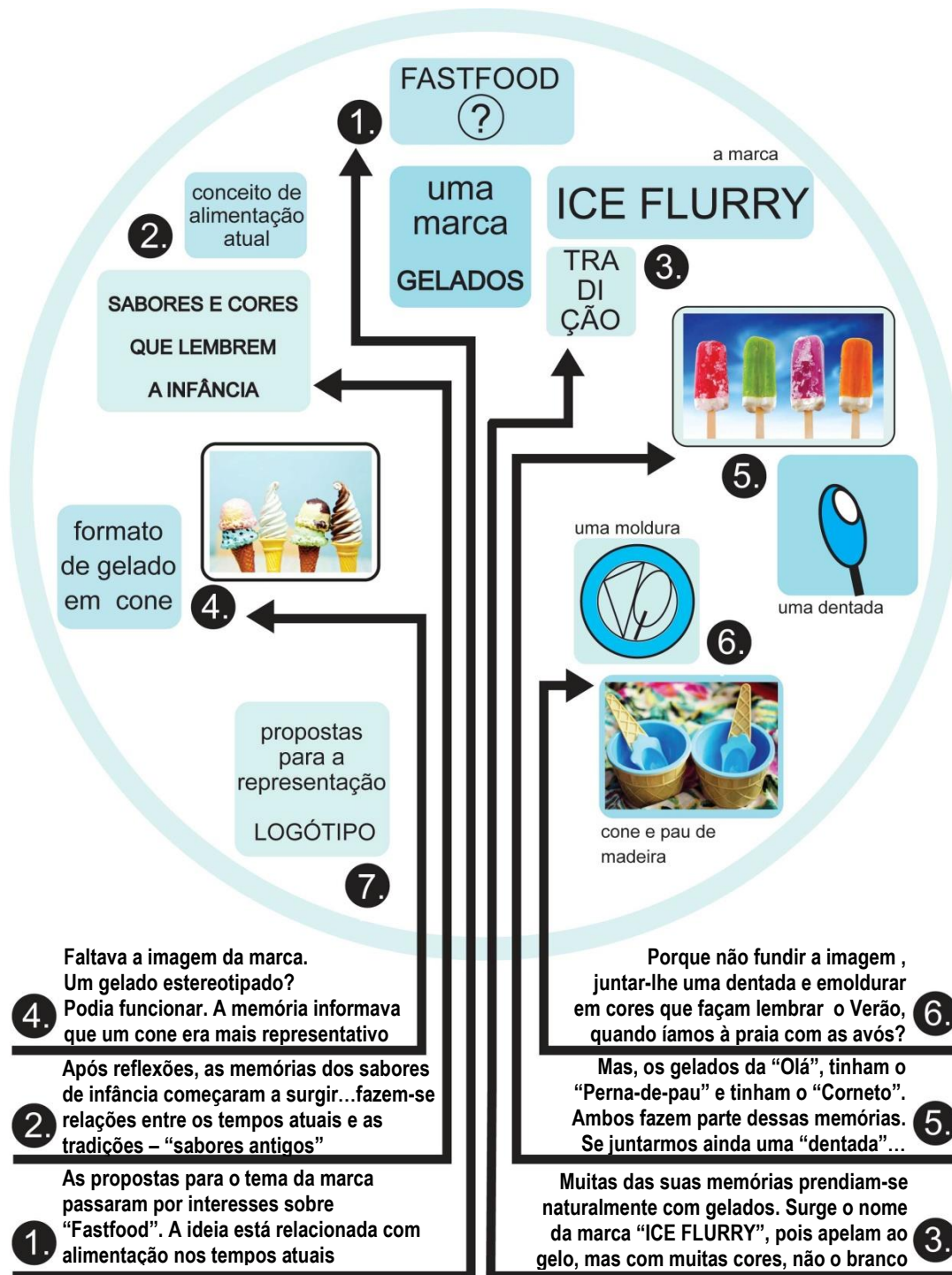
A marca "FIND.A.WAY" surgiu do nosso gosto pela música e pela tecnologia, que juntos a formaram. O logótipo desta foi originário de um rabisco nosso, que nos deu a ideia de que podia ser a representação de uns fones emaranhados. Seguidamente, surgiu o nome "FIND.A.WAY", o que significa encontrar uma maneira, o que se aplica ao logótipo. Mais tarde experimentámos várias maneiras de finalizar a imagem do símbolo da marca até chegarmos ao produto final.

**LOGÓTIPO FINAL**





Esquema 3 - Marca "ICE FLURRY"



**MEMÓRIA DESCRITIVA – ICE FLURRY**

**7.**

A marca “ICE FLURRY” foi criada a partir da ideia dos gelados. Primeiramente pensámos em comida rápida mas depois lembramo-nos que ambas gostávamos muito dos gelados e que são normalmente vendidos em locais próprios. Assim, nas aulas de Educação Visual, elaboramos a nossa própria marca, feita por elementos ao nosso gosto, passando por várias etapas desde a ideia do “Magnum” e do “Corneto” ambos fabricados pela típica marca de gelados “Olá”. Estilizamos as imagens e criámos o nosso logótipo. Desde as últimas semanas experimentamos várias ideias e cores até chegarmos ao resultado final.

**LOGÓTIPO FINAL**



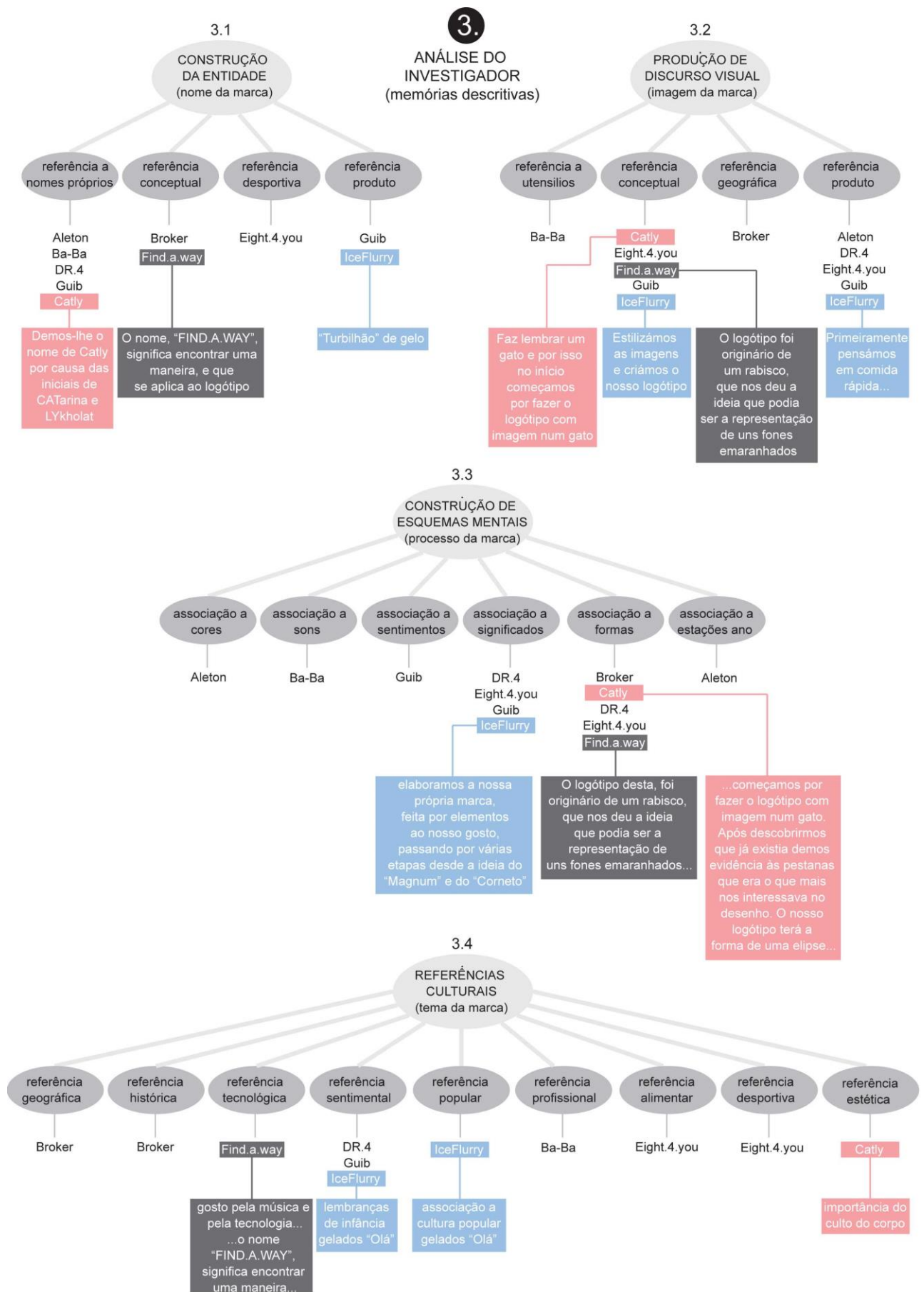
### 3.2.5 Análise das memórias descritivas

Mitchell (cit. por Sardelich, 2006, p.461), numa das suas primeiras publicações, advertira que, apesar da noção de “visual” constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, isso não implica que a cultura visual deve ser entendida isoladamente, mas, ao contrário, a cultura visual inclui a relação com todos os outros sentidos e linguagens. Desta forma, o texto visual e o texto escrito, formas simbólicas distintas, parecem produzir e reforçar um mesmo significado.

A avaliação que foi realizada diz respeito à leitura interpretativa das memórias descritivas elaboradas pelos alunos no final dos trabalhos. Posteriormente, organizaram-se partes dos discursos por categorias e subcategorias específicas. Assim, essas categorias enquadram-se no conceito de significação, ou seja, respeitantes ao domínio da produção (processo e produto final) dos trabalhos. Tentamos decifrar momentos (*ver diagrama 3, p.81*) que possam apontar evidências de promoção e desenvolvimento de cultura visual, que a literacia visual possa ter estimulado durante o processo. Assim, o processo de análise passou por isolar excertos dos textos (*ver diagrama 3, p.81, alíneas 3.1, 3.2 e 3.3*) a interpretar e organizar nas subcategorias definidas. Para a última categoria (*ver diagrama 3, p.81, alínea 3.4*), o exercício passou por associar o tema da marca a referências consideradas como fazendo parte da cultura dos alunos. Este gráfico, embora apresente os dez trabalhos realizados (*ver diagrama 3, p.81, alínea 3.4*), inclusive a organização dos discursos referentes às memórias descritivas de acordo com subcategorias, apenas efetua a análise de conteúdos discursivos das três marcas analisadas anteriormente como carácter exemplificativo. Para a compreensão crítica da cultura visual intrínseca nas atividades desenvolvidas pelos alunos, este exercício interpretativo teve em consideração algumas sugestões de Hernández (2000), tais como:

- 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.

Diagrama 3 - Análise das memórias descritivas





## 4. CONCLUSÕES

### 4.1. Reflexões finais a partir dos dados obtidos

#### MOMENTO 0

Após análise contextual, referente à percepção acerca da E.V., esta parece apontar para algumas discrepâncias quando analisados os dados. A presente reflexão final tem por objetivo filtrar informação mais difusa, no sentido de divulgar resultados mais evidentes, aqueles que aparentemente possam caracterizar tendências.

Assim, no caso dos alunos, assinalam o carácter eminentemente prático da disciplina, não dissociada naturalmente do “mito”<sup>79</sup> de “disciplina artística”. Veja-se que quando estes foram questionados acerca da importância da disciplina comparada com outras áreas curriculares, 47% refere que, de facto, a E.V. não apresenta um peso significativo, pelo que para este universo, essa questão não determina uma maior qualidade de aquisição de conhecimentos na sua vida académica. Apenas referem a sua relevância, em casos profissionais, ou seja, em função da área a prosseguir nos estudos, e o que também se repercutiu nas respostas dadas à questão do aumento de horas semanais. Acentua-se a pouca relevância atribuída à correspondência de aumento de horas semanais ao facto de que a E.V. pode proporcionar valências acrescidas nas suas vidas no futuro ou a questões relativas à importância das imagens na atualidade.

No caso dos professores, o reduzido universo de estudo foi evidentemente pouco elucidativo para caracterizar respostas, o que talvez justifique diversificação e não repetição de ideias. Destaca-se a questão da desvalorização da E.V., onde está refletido o preconceito associado à disciplina, aliás, tal como explorado no enquadramento teórico. Levantam-se questões essencialmente culturais, pelo que nos parece ainda não ter sido encontrado o propósito para esta disciplina. Apenas um professor considerou a relação que existe entre esta área curricular e a sua importância na formação dos nossos jovens, sobretudo quando vivem neste universo envolto de imagens. Outras opiniões estão ainda demasiado reféns da “disciplina artística”, pouco relevante quando comparadas com áreas do saber supostamente mais “nobres”.

De salientar que, apesar dos problemas e mitos apontados, parece encontrarmo-nos a meio de um longo e lento percurso construtivo, embora não considerado pelas comunidades educativas, que ainda, não tiveram em conta a pertinência da Educação Visual e como tal, esta área disciplinar ainda não encontrou o seu lugar nos planos curriculares, pelo que a referência aos tais mitos podem fazer sentido.

---

<sup>79</sup> Termo utilizado no enquadramento teórico, *cap. 2.2.2. Educação Artística, ainda um paradigma.*

## **MOMENTO 1**

Este momento tinha por objetivo: *averiguar se a disciplina de Educação Visual enquanto estratégia de ensino e aprendizagem culturalmente visual, pode despertar nos alunos vontades mais autónomas e empreendedoras, considerando as pertinências da literacia visual.*

Perante as duas questões que enquadravam a preparação da unidade de trabalho (contextualização), 38% dos alunos consideraram que existiu uma relação positiva entre as imagens mostradas e o trabalho posteriormente desenvolvido. Da mesma forma, quando questionados sobre os objetos mostrados, a percentagem de alunos a considerarem relevante essa questão aumentou para 47%. Deste modo, esta estratégia (que não passou por mostrar objetos/obras de arte) parece representar um importante estímulo, motivador até. Parece enquadrar-se com Sardelich (2006), quando esta refere que as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento. A autora acrescenta que é preciso estar atento aos objetos da cultura visual (quotidiano envolvente), e cabe aos educadores fomentar a sua compreensão, propondo que se estabeleçam relações entre o que se produz e os contextos de produção, distribuição e consumo. Os seus efeitos na construção de processos identitários enquadram-se nas pertinências dos resultados obtidos.

Já no que diz respeito à terceira questão deste grupo, quando inserida no *domínio da significação*, perspetivava-se precisamente atribuir significados pelos alunos ao processo (o fazer), mas também e principalmente assentava na expectativa de configurar momentos de promoção de valências para o seu futuro. Quando 43% dos alunos consideraram que a utilização da metodologia contribuiu para melhor organização e que até poderiam aplicar esta metodologia a outros contextos, pode considerar-se que atribuíram significados durante o processo de desenvolvimento das suas ideias. Mais importante, a inclusão específica da metodologia projetual no desenvolvimento da unidade de trabalho, torna-se residual, quando enquadrada numa experiência vivida pelos alunos através do uso de metodologias (ainda que não a projetual), de um método, e aí sim, essa consciencialização pode de facto resultar em práticas nas suas vidas futuras de acordo com objetivos a alcançar.

## **MOMENTO 2**

As questões colocadas tinham por objetivo: *Desenvolver capacidades nos alunos de comunicação, raciocínio e o propósito de compreenderem e relacionarem assuntos diversos, evidências enquadradas com cultura visual.*

As associações metafóricas para a criação quer do logotipo, quer do lettering ou da estratégia comunicacional, representavam um exercício reflexivo para os alunos. Por conseguinte, era suposto também uma fase extra-sala-de-aula que passava por comunicar o trabalho realizado, através de discurso visual perante a comunidade educativa. Freedman (2003) destaca três objetivos que podem proporcionar os fundamentos de um enfoque social no trabalho com a cultura visual: o desenvolvimento de ideias, a visualização e a reflexão crítica. Pois bem, ao ser realizado o inquérito II (anexo 7), depois da apresentação à escola, os resultados parecem enquadrar-se nos fundamentos de Freedman. Veja-se que, quando confrontados com a primeira questão deste grupo, 95% dos alunos encontrarem razões como: socialização 35%; ouvirem a opinião dos outros 35%; ou gostarem de explicar o objetivo do projeto 30%; parecendo considerar a explicação do seu trabalho a colegas ou professores da escola como uma experiência positiva.

Não está dissociada também a ideia de que os exemplos físicos apresentados nas aulas de preparação, distante de possíveis mimetismos, configuraram antes momentos contextualizados, significados pelos alunos, através das suas próprias produções. Não será por acaso que, quando respondem à terceira questão que tinha a ver com o facto de os desenhos do processo apresentarem o mesmo protagonismo na exposição dos trabalhos, quase todos confirmam a importância dessa opção. Quer isto dizer que os jovens alunos atribuíram significados a esses estudos, porque representam as suas reflexões, que posteriormente resultaram na sua marca, nos seus produtos, mais, porque lhes conferiram um propósito, um contexto e significado indissociáveis.

## **MOMENTO 3**

### **Mapas mentais dos alunos**

A realização dos três esquemas desenvolvidos veio colocar em evidência momentos respeitantes ao domínio da literacia visual. Veja-se que, apesar da sua construção não ter sido realizada pelos alunos, mas sim pelo investigador, estes permitem clarificar todas as referências e/ou valores que os alunos tiveram em conta na formalização da sua unidade de trabalho. Esta capacidade de descodificação permite a compreensão da

mensagem explícita veiculada por cada imagem ou texto selecionado. Apesar de se ter recorrido a diversa informação como, esboços dos alunos, documentação fotográfica e escrita, acima de tudo importa perceber que estes esquemas foram de facto construídos com base na memória (acontecimentos) de quem criou cada marca, ou seja os alunos. A representação dos esquemas mentais dos alunos, apenas se conformou ao que já estava pensado e executado a partir das valências dos próprios alunos que as construíram, pelo que se entende como um exercício meramente ressonante dos contextos e significados que os autores induziram na sua elaboração. Talvez por isso, qualquer pessoa seja facilmente capaz de identificar nos seis momentos visualmente e descritivamente representados em cada um desses esquemas as associações de ideias, problemas e reflexões vivenciadas pelos seus autores.

### **Memórias descritivas**

O papel do professor passou por criar estímulos contextualizados nos alunos, ainda que metaforicamente<sup>80</sup> devessem definir o seu percurso a partir das suas sensibilidades e conhecimentos prévios. Desta forma, todos os alunos criaram uma marca e realizaram um logótipo baseado nas suas competências. Julga-se que a elaboração das memórias descritivas no final dos trabalhos refletem essas vivências quando se realizou as análises dos seus conteúdos.

De acordo com Oliveira (2009), a leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade.

Embora não exista uma metodologia especial para abordar questões da cultura visual devido à sua subjetividade, estes elementos práticos (*diagrama 3, p.81*) utilizados para isolar excertos dos conteúdos escritos pelos alunos, permitiram perceber competências que se enquadram nas perspetivas teóricas delineadas. Ao ampliar e organizar as suas expressões e o significado de interação entre os elementos formais (formas, cor, etc...), e não formais (significados) dos logótipos criados, verificou-se que existiu por parte dos alunos sensibilidade, imaginação e reflexão, através de diferentes linguagens, entendendo-se por estas, literacia visual.

Acredita-se que desta forma, e no seu conjunto, a possibilidade deste pequeno grupo de estudantes ter adquirido alguma cultura visual, é real. Todos atribuírem valores às

---

<sup>80</sup> Metaforicamente, no sentido figurado, relativo à imaginação, pesquisa e alusões que os alunos possam inferir para a realização da unidade de trabalho.



suas propostas, ou seja, ao invés de criarem meras “representações gráficas”, antes construíram, “representações significantes”. Veja-se como alguns desses alunos assentam os seus discursos em temáticas que abordam valores/temas/conceitos, que vão da tecnologia ou linguística à cultura popular e como foram capazes de os associar para desenvolverem esquemas mentais que originaram as suas marcas.

#### **4.2. Limitações e constrangimentos**

A partir das sessões ministradas procurou-se, por um lado, romper preconceitos delineados teoricamente e que dizem respeito às práticas de uma disciplina pouco valorizada. Por outro lado, utilizar esse facto para encontrar outros propósitos que possam ser motivo de reflexão sobre a disciplina.

Remontemos há cerca de um ano atrás, ao momento de implementação da unidade de trabalho, a ser desenvolvida numa turma do 8ºano da Escola Secundária João Carlos Celestino Gomes. Previamente ao confronto com as ações em contexto de sala de aula, consideramos que somos capazes de tudo conseguir fazer e por vezes remetemos a humildade para segundo plano. A pretensão é sempre ambiciosa, aspiramos à realização de atividades alternativas, inovadoras, nunca antes desenvolvidas por outros. Propomos práticas pedagógicas distintas porque o que até agora os colegas desenvolveram não tinha resultados eficazes, pensamos nós. Surge a consciencialização. Arends (1999) chama-lhe “choque com a realidade” a este primeiro tempo de vivência com a realidade escolar. Pois bem, uma das primeiras dificuldades foi desde logo e enquanto professor principiante a responsabilidade ainda não experimentada de liderança de uma turma. Embora o apoio da professora cooperante e das colegas de estágio, vemo-nos subitamente como atores perante um grupo de jovens alunos com comportamentos, preferência e atitudes tão diversas. O que fazer de diferente afinal, perante uma nova e difícil realidade?

Existiam duas situações em mente para a proposta de uma unidade de trabalho a realizar pelos alunos. A primeira, não propor exercícios orientados exclusivamente para o estudo da arte, nem para a reprodução de objetos ou formas geometrizadas, pelo menos como objetivo primordial. Segundo, interessava desenvolver algo “dos nossos tempos”, quer isto dizer que, mais do que contemporâneo, importava desenvolver matérias enquadradas com o próprio “tempo dos alunos”, na esperança desta possibilidade perdurar enquanto exercício nas suas vidas. Essa era a questão essencial.

Quando se propôs como plano de ação o desenvolvimento de uma marca, achámos a pertinência enquadrada com aquela estratégia. Inicialmente, a ação estava muito mais

ligada à criatividade em prol do empreendedorismo, da autonomia, mas rapidamente pareceram termos demasiado fortes e tendenciosos. Só numa segunda leitura, surge a pertinência da literacia visual, que outorgou carácter a toda a estratégia.

O facto de não existir uma metodologia efetiva para estudar, aplicar ou decifrar evidências de literacia visual, dada a subjetividade do conceito, desde logo constituiu a maior dificuldade. O cuidado na recolha de dados e informações com a finalidade de “medir” literacia visual, era um exercício obviamente subjetivo e interpretativo, de difícil tarefa. Esses pressupostos foram absorvidos e dessa forma a partir das leituras teóricas encontraram-se justificações para, primeiramente dissociar literacia e cultura visual, para depois, estrategicamente, no estudo a literacia surgir como o meio e a cultura visual o fim. Quanto às ações em contexto de sala de aula, a principal limitação foi naturalmente o tempo, desde logo na preparação e contextualização da unidade de trabalho. Apesar de se terem cumprido as metas à partida estipuladas, inclusive pelo programa proposto da disciplina de Educação Visual, denotou-se que o exercício merecia maior extensão no tempo, principalmente na fase da pesquisa feita pelos alunos assim como na concretização final dos trabalhos.

### **4.3. Considerações finais e perspetivas futuras**

Os tempos atuais, pelas razões apontadas, têm trazido para a escola grandes pressões no sentido de proceder a um conjunto de alterações que a aproxime da realidade contemporânea. O ritmo das mudanças que caracteriza a sociedade atual tem sido vertiginoso, pelo que o modelo de ensino que vigorou no século XX parece agora esgotado. Num momento de ânsia e de procura por alternativas, encontramos-nos no meio de um percurso ainda sem destino, mas movidos pela vontade de mudança de paradigma de ensino onde ainda prevalece o professor como transmissor de conhecimento enquanto o aluno passivamente vai absorvendo esses conhecimentos.

Pensamos que desse novo paradigma fará parte a possibilidade de paulatinamente o professor ser mais encarado como orientador e ao aluno reserva-se um papel mais centrado no processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se que o aluno - juntamente com o professor, porque se julga que a partilha de objetivos comuns favorecem a aprendizagem baseada na experiência mútua - seja capaz de criar processos que lhe permitam resolver e responder a problemas concretos.

O que podemos então aprender a partir deste estudo?

Quando colocamos as duas questões emparelhadas no início deste estudo, parecem-nos ficar claro que a Educação Visual pode representar uma cultura decisiva no

desenvolvimento de capacidades nos alunos como a comunicação, o raciocínio lógico, ou a capacidade de relacionarem assuntos diversos, evidências enquadradas com a literacia e cultura visual.

Parece assim, ter-se contribuído para os estudos sobre a implementação de novas estratégias de ensino e aprendizagem através da literacia visual, enquadradas com a realidade imagética dos jovens alunos, para as quais as pertinências visuais são cada vez mais pertinentes e urgentes.

Podemos aprender sobre as práticas relativas à visualidade, que os professores podem utilizar como forma de valorizar o papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual, possibilitando aos alunos um usufruto cultural visual que os coloque numa relação capaz de enfrentar os seus problemas.

No que respeita ao plano de ação, espera-se ter contribuído para despertar neste grupo de jovens, e em contraponto a momentos tão difíceis ao mesmo tempo que tão apáticos o gosto pela criação de uma ideia, não para vincular o ato ao empreendedorismo (talvez demasiado forçado, ainda que sem receios da palavra) mas antes ao prazer e satisfação que tiveram na criação da sua própria marca. Muitos destes alunos, no final do trabalho revelaram que as suas marcas poderiam um dia ser uma realidade; facto que, claro, não há que valorizar pela sua imaturidade mas antes pelo jogo da emoção proporcionada. Afinal, apenas lhes pedi uma só ideia, e foi o que fizeram, por mais simples e unívoca que fosse.

Um pouco à imagem de Mirzoeff (2003), quando refere que a noção de cultura visual é nova precisamente por se centrar no visual como lugar onde se criam e se discutem significados, e nesse sentido, mais distante das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência quotidiana. O plano de ação, ao ter sido desvinculado do âmbito meramente ou tradicionalmente “artístico”, para focar a atenção nas vivências daqueles jovens, parece ter lançado pistas para um outro propósito, e consequentemente um outro lugar para a Educação Visual nos currículos do ensino básico. Cada vez mais, as nossas gerações mais novas têm a necessidade de descodificar as mensagens visuais desta imprevisível contemporaneidade de tão imagética que se lhes apresenta. É neste âmbito que os estudos das artes visuais nos podem auxiliar, não só aos mais novos, mas também a nós, professores, para que todos possamos ser mais críticos e conscientes ao estabelecermos relações e significações num mundo em que como refere Lipovetsky (2010), o ecrã global transformou decisivamente as nossas vidas.

Assim, numa época marcada pela dissolução de antigas certezas, a necessidade das competências da literacia visual, podem contribuir para interpretarmos o curso do mundo, este, assente nas mais diversas esferas da vida contemporânea. Perante esta definitiva realidade hipermoderna, marcada pela imagem, que ao que parece, tudo indica que se vai intensificar ainda mais, devemos educar as futuras gerações, para que cada um possa e de acordo com a sua própria experiência ser capaz de, perante imprevisibilidades decidir como lhe convém e o que é que mais se adequa às suas vidas. Falamos por isso de independência ou autonomia, embora conceitos muito latos.

Adriano Moreira refere: *não há países independentes, há países que podem escolher a sua interdependência*. Assim possamos nós escolher a escola que queremos...

## 5. BIBLIOGRAFIA

- Almeida, B. de. (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. (E. Editora, Ed.) (p. 183). Lisboa.
- Almeida, B. de. (1976). *A Educação Estético-visual no Ensino Escolar* (p. 93). Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, B. de, Santos, P., & Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária*. (M. da E. N. DGEP, Ed.) (p. 117). Lisboa.
- Almeida, P. D. (2014, January). Um Futuro Criativo, 80 a 83.
- André, T. (2009). A educação artística na escola do século XXI. *Clube UNESCO de Educação Artística*. Retrieved May 15, 2014, from www:
- APECV. (2012). *Construções sobre os programas das artes visuais*. Porto.
- APECV. (2013). *Missão Permanente de Portugal junto da UNESCO* (p. 3). Porto. Retrieved from <http://www.monthlyreview.org>
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. (McGraw-Hill, Ed.) (p. 566). Lisboa.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*. (R. Falmer, Ed.) (p. 270). London.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. (Platano, Ed.) (p. 219). Lisboa.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *Revista Inovação*, 21–24.
- Barthes, Roland, 1915-1980. (1982). *O óbvio e o obtuso*. (Edições 70, Ed.) (p. 261). Lisboa.
- Biklen, Sari; Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (P. Editora, Ed.) (p. 336). Porto.
- Bosi, A. (1988). *Fenomenologia do olhar*. (Adauto, Ed.) (Novaes.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Castells, M. (2007). *A sociedade em rede*. (F. C. Gulbenkian, Ed.) (p. 713). Lisboa. Retrieved from 978-972-31-0984-9
- Charréu, L. (2003, May). A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual, Aprender. (D. de P. E & Educação, Eds.) *Revista Da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 10, 27.

- Charréu, L. (2007). Que tipo de Ensino Artístico em Artes Visuais para fazer face às Novas Concepções de Arte, Cultura e Apreciação Estética? In *Conferência Nacional de Educação Artística* (pp. 1–8). Porto: Conferência Nacional de Educação Artística.
- Charréu, L. (2012). Imagens globais, cultura visual e educação artística: Impacto, poder e mudança. In *Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.) Culturas das Imagens: Desafios para a arte e para a educação.* (pp. 37–52). Santa Maria: Editora da UFSM.
- De Bono, E. (2005). *O pensamento lateral: Um manual de criatividade.* (C. B. Editora Pergaminho, Ed.). Cascais: Psicanálise e Psicologia.
- Decreto-Lei n.º 344/90* (No. 253). (1990). Lisboa.
- Denzin & Lincoln. (1994). “The art and politics of interpretation”. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* Califórnia: Sage.
- Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais.* (M. da E.-D. de E. Básica, Ed.). Lisboa.
- Eça, T. (2000). 150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal. *Comunicação apresentada nas IV Jornadas de História de La Educación Artística, (Barcelona: 24 de Nov. 2000).* Retrieved July 12, 2014, from www: <<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdart>
- Eça, T. (2007). A aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada. *Entrevista de Joana Silva Santos em 2007-10-31.* Retrieved June 14, 2014, from www: <<http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E044>
- Eça; Pardiñas; Martinez & Pimentel(orgs). (2010). Emergências-Possibilidades da educação artística frente aos desafios sociais, políticos e éticos. In APECV (Ed.), *Desafios da educação artística em contextos Ibero-Americanos* (p. 294). Porto.
- Económico, O.-O. para a C. e D. (2003). The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills. Retrieved January 25, 2013, from <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>
- Ellis, J. (2000). *Seeing things: Television in the age of uncertainty* (p. 193). London: I.B.Tauris.
- Faria; Pereira & Dias; (2007). Podcasting na educação: O projeto “Era uma vez...” In C. de I. M. Universidade do Minho (Ed.), *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola Vol. 02* (p. 37 a 47). Braga.
- Freedman, K. (2002). Cultura Visual e Identidade. In *Cadernos de Pedagogia* (n.º312 ed., pp. 59–61). Barcelona.
- Freedman, K. (2003). The Importance of student artistic production to teaching visual culture. In *Art Education* (Ed.), v.56, n.303 (março 2003., pp. 38–43).
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização.* (E. Presença, Ed.) (p. 92). Lisboa.

- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual. Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. (Edições 70, Ed.) (p. 319). Lisboa.
- Guedes, G. M. (2013). Do ensino e de outras frentes - falando das imagens. *Público*, 47.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (DP&A, Ed.) (6ª ed., p. 104). Rio de Janeiro.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. (A. M. S. Ltda, Ed.) (p. 261). Porto Alegre.
- Hernández, F. (2007). *Catadores de Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Huyghe, R. (1986). *O poder da imagem* (Edições 70., p. 319). Lisboa: Arte e Comunicação.
- Joly, M. (1999). *Introdução à Análise da Imagem* (Edições 70., p. 159). Lisboa.
- Lars Lindström. (2009). *Nordic Visual Arts Education in transition*. Stockholm: Swedish Research Council.
- Lipovetsky, G. (1989). *O império do efêmero: a moda e o seu destino nas sociedades modernas*. (Dom Quixote, Ed.). Lisboa.
- Lipovetsky, G. (2013). *A Era do Vazio: Ensaio sobre a era do individualismo contemporâneo*. (E. 70, Ed.) (p. 309). Lisboa.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *O Ecrã Global*. (Edições 70, Ed.) (Arte e Com., p. 308). Lisboa.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2014). *O Capitalismo Estético na Era da Globalização*. (E. 70, Ed.) (Extra Cole., p. 490). Lisboa.
- Liotard, J.-F. (1989). *A Condição Pós-moderna*. (Gradiva, Ed.). Lisboa.
- Mbuyamba, L. (2006). Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. In 2007 Comissão Nacional da UNESCO (Ed.), . Lisboa.
- Mcluhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. (U. of T. Press, Ed.) (p. 390). Toronto.
- Meireles-Coelho, C. (2010). *Educação na era da globalização - — um roteiro cronológico (1945-2010)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (1991). *Reforma Educativa*. (Direcção Geral do Ensino Básico, Ed.). Lisboa.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

- Mónica, M. F. (1982). *A Formação da Classe Operária Portuguesa* (Fundação C.). Lisboa.
- Moreira, M. A. (2010). Aprendizagem significativa crítica. In *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. pp. 33–45). Peniche: Atas do Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa.
- Morgado, M. (2009). Texto visual / texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens. In *Anexo dos Congressos 6º SOPCOM/8º LUSOCOM* (pp. 136–149). Castelo Branco: Anexo dos Congressos 6º SOPCOM/8º LUSOCOM. Retrieved from [http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom\\_iberico/sopcom\\_iberico09/paper/viewFile/440/438](http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/440/438)
- Munari, B. (1993). *A arte como ofício*. (E. Presença, Ed.) (4ª edição,., p. 158). Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009, Abril). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación - Número 49*, 17.
- Oliveira, M. M. C. (2009). Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. In F. E. S. M. e M. L. P. De & Barros (Eds.), *Estudos Semióticos* (Volume 5,., pp. 17–27). São Paulo: Estudos Semióticos. Retrieved from [www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es](http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es)
- Pallasmaa, J. (2005). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. 2ª Ed., London, Academy Press, 80p.
- Pereira, M. C. (2011). Da conexidade entre texto e imagem no Ocidente medieval. In A. M. (org) OLIVEIRA, Terezinha et VISALLI (Ed.), *Leituras e imagens da Idade Média* (pp. p.131–138). Maringá: Eduem.
- Reis, R. (2011). A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?": uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. In Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Ed.), (pp. 399 – 416). Braga: Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania.”
- Robinson, K. (2006). Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO. Lisboa.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*.
- Sá-Chaves, I. (2005, Abril). Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação. *Linhas*, 8–15.
- Santos, A. da S. (2000). À conversa com... *Edições Revista NOESIS n.º55, Jul/Set*. Retrieved October 15, 2014, from <http://area.dgjidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm>
- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, V.36, n.128, 451–472.



- Schiller, Friedrich, 1759-1805. (1993). Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos. In Imprensa Nacional-Casa da Moeda (Ed.), (Estudos ge.). Lisboa.
- Steiner, R. (1916). No Title. In *Os Doze Sentidos e os sete processos vitais* (p. 10). Dornach (Suíça).
- Tourinho, I. (2011). As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? *Salto para o futuro. v.21, n.9*.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (F. C. Gulbenkian, Ed.) (2ª Edição., p. 742). Lisboa.
- Vasconcelos, D. (2008). Congresso APDC08. In Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações (Ed.), . Lisboa: 18º Congresso das Comunicações. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=EHjU6m2EIOc>
- Vasconcelos, F. (n.d.). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* (p. 559). Lisboa: Antiga Casa Bertrand - José Bastos & C.ª Editores.
- Vasconcelos, J. (1877). *A Reforma de Bellas-Artes*. Porto: Imprensa Litterario-Commercial.
- Vilas Boas, A. (2010). *O que é a Cultura Visual?* (AVB, Ed.) (p. 132). Porto.



## **6. ANEXOS**



ANEXO 1 - Planificação trimestral do 8.ºano – E.V. - Ano letivo 2013/ 2014

Unidade didática	Dominios de referência	Objetivos gerais/ Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades	Avaliação	Calendarização
UN2	Discurso D8	<p>OBJETIVO GERAL (9): Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária 9.3: Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos).</p> <p>OBJETIVO GERAL (10): Aplicar e explorar elementos da comunicação visual 10.1: Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética). 10.2: Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens).</p>	<p>Design</p> <p>Comunicação visual</p> <p>Forma</p>	<p>Aulas expositivo-práticas;</p> <p>Exercícios práticos;</p> <p>Contato direto com objetos concretos;</p> <p>Apresentação à comunidade educativa</p>	<p>Observação direta</p> <p>Participação e empenho</p> <p>Pesquisa</p>	<p>9 semanas (2º e 3º períodos)</p>

Estagiário | Ricardo Senos

Professora Cooperante | Ana Paula Parracho

educação visual **marca**  
 design de comunicação  
 bruno munari criatividade  
 metodologia projectual  
 pedagogia artes visuais  
 imagem **logótipo** cartaz  
 signos visuais criatividade  
 metodologia projectual  
 fantasia artes visuais  
 invenção cultura visual  
 design de comunicação  
 pictogramas criatividade

# comunicar

**o que é comunicar?**  
 estabelecer uma relação entre duas ou + pessoas

**qual o objetivo?**  
 veicular uma mensagem



compreensão da mensagem

+

UM CÓDIGO

exemplo: a linguagem verbal tem um código que são os SONS, que organizados formulam palavras com SIGNIFICADOS ! 1 PALAVRA É UM SIGNO !

estamos interessados nas MENSAGEM VISUAIS

# SIGNOS VISUAIS

# imagem

**qual a origem da palavra?**  
 "IMAGO" palavra do latim e origina a palavra "IMAGEM"  
 na antiguidade romana, era uma máscara mortuária colocada no rosto do cadáver para simbolizar a sua alma

está muitas vezes associada aos media, comunicação social, à publicidade e à representação visual do real ou do imaginário

**PLATÃO**

definiu imagem como um espelho de algo, uma representação de uma coisa e não a coisa em si

**o que é a imagem?**  
 pode ser inspirada pela imaginação e pelo real, é considerada uma interpretação que pode ser pensada e materializada

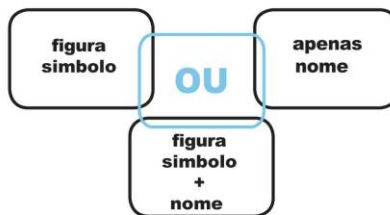
# LOGÓTIPOS

**o que é um logótipo?**  
**MARCA VISUAL**  
 são imagens que representam empresas, instituições, pessoas

**forma de comunicar**  
 é a marca visual das organizações, e aparecem em todos os seus documentos e formas de comunicação

**exemplos**  
 cartas, páginas Web, cartões, pin, produtos e serviços carimbos e estratégias publicitárias

## COMO SE CONSTITUEM?



# MARCAS

## ícone

Os **ícones** são signos que guardam uma relação de semelhança com o real. São o tipo de signo mais fácil de ser reconhecido.

Não é necessário qualquer tipo de aprendizagem especial para identificar uma fotografia de um gato. Basta ter já visto um gato.

Exemplos

fotografias, desenhos, representações figuradas, estátuas, filmes, imagens.

## índicios

Os **índicios**, é um signo que indicia, ou seja, sugere uma ideia sem dar a certeza ao receptor. São vestígios ou pistas de algo.

Exemplos

nuvens negras indicam chuva, marcas de pneus no chão indiciam uma travagem rápida ou por exemplo a presença de fumo numa floresta pode indicar um incêndio.

## símbolo

Os **símbolos** são signos muito mais complexos. Imagina-se que eles só tenham surgido numa fase mais avançada da civilização humana. Os símbolos não guardam qualquer relação de semelhança ou de contiguidade com a coisa representada. A relação é puramente cultural e arbitrária. Para compreender um símbolo, é necessário aprender o que ele significa

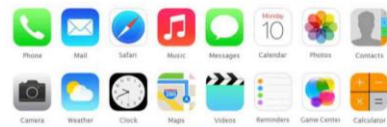
Exemplos

logótipos de marcas, os símbolos próprios da matemática entre outros

## ícone



Não é necessário qualquer tipo de aprendizagem especial para identificar uma fotografia de uma casa. Basta ter já visto uma casa!



ícones de fácil interpretação.  
Imagens muito intuitivas e de rápida leitura

## índicios

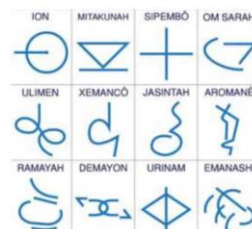


As pegadas na areia sugere que passou por ali um animal



Erupção vulcânica. Pode sugerir perigo!

## símbolo



12 símbolos que representam?



bandeira de Cabo Verde



logótipos de marcas

estamos interessados nas **LOGÓTIPOS**

os **índicios** sugerem ideias, sem dar a certeza, são vestígios, ou pistas de algo

os **símbolos** exigem conhecimento de convenções (normas e códigos socialmente estabelecidos) para serem interpretados e compreendidos



# exemplos



www.camper.es



www.quintadopedragal.com

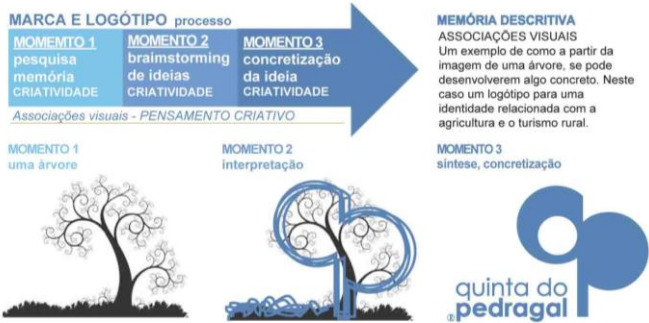
# 2 MARCAS

www.quintadopedragal.com

# como se constrói? conhecer bem a organização

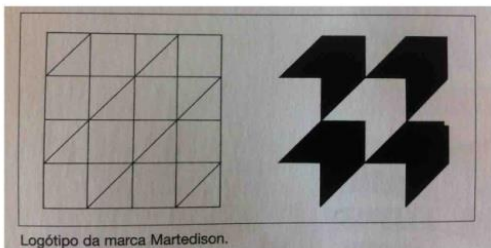
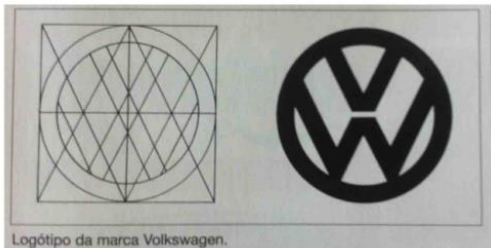
estudar o nome  
estudar possibilidades gráficas  
desenhar o símbolo  
estratégias

é importante pesquisar para captar o "espírito" da organização, procurando as figuras representativas  
**CONCEITOS / IDEIAS**



# CONSTRUÇÃO GEOMÉTRICA

## logótipos



Estes logótipos foram realizados a partir de formar puramente abstratas, tendo por base uma construção geométrica

# METODOLOGIA PROJECTUAL DE BRUNO MUNARI APLICADA A UMA UNIDADE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO VISUAL

VOCÊS VÃO SER OS DESIGNERS DA VOSSA PRÓPRIA MARCA  
POR ONDE COMEÇAM?

METODOLOGIA → ENSINAR A PENSAR

## da cosa nasce cosa

Bruno Munari, Milão, 1982  
A Metodologia Projectual de Munari é constituída por doze fases organizadas por uma ordem. Inicia-se com um "PROBLEMA" (um objetivo, um projeto) para o qual se pretende encontrar uma "SOLUÇÃO" (um objeto concreto), como se pode perceber melhor através do esquema abaixo, onde Munari apresenta a sua metodologia recorrendo à receita de arroz verde. Munari, aconselha o desenvolvimento das operações referidas pela ordem indicada

um exemplo:  
na preparação do arroz verde, não se pode por a panela ao lume sem água ou preparar o condimento depois do arroz cozido

- P – problema
- DP – definição de problema
- CP – componentes do problema
- RD – recolha de dados
- AD – análise de dados
- C – criatividade
- MT – materiais e tecnologias
- E – experimentação
- M – modelo
- V – verificação da solução
- DC – desenho construtivo
- S – solução





ANEXO 3 - Ponto de situação – Aula 4 (11.3.14)

Marca criada: **CATLY**  
Tema: cosméticos



**FORMA DE COMUNICAR**  
**TEXTURA**  
**ESCALA**  
**COR**

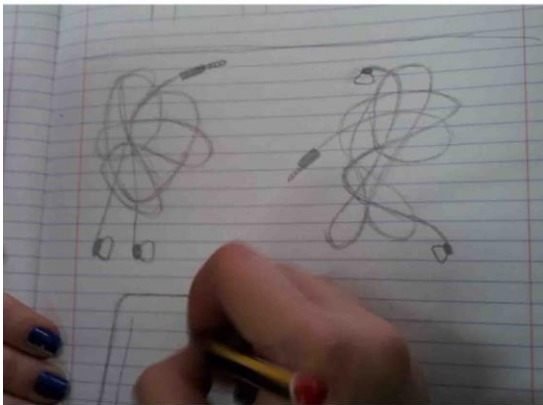
Marca criada: **CATLY**  
Tema: cosméticos



**FORMA DE COMUNICAR**  
**TEXTURA**  
**ESCALA**  
**COR**



Marca criada: **FIND.A.WAY**  
Tema: tecnologia para roupa



**FORMA DE COMUNICAR**  
**TEXTURA**  
**ESCALA**  
**COR**

Marca criada: **FIND.A.WAY**  
Tema: tecnologia para roupa



Pauline van Dongen's Solar Wear dress

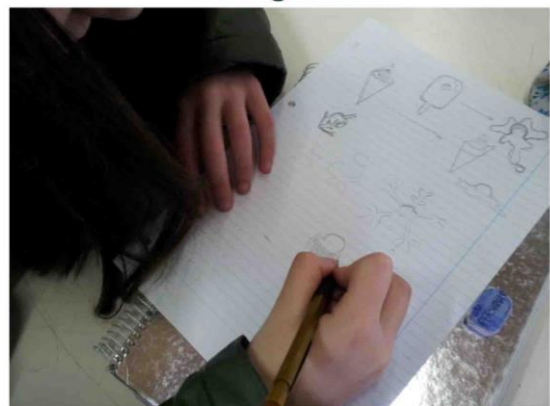
**FORMA DE COMUNICAR**  
**TEXTURA**  
**ESCALA**  
**COR**

Marca criada: **ICE FLURRY**  
Tema: gelados



**FORMA DE COMUNICAR**  
**TEXTURA**  
**ESCALA**  
**COR**

Marca criada: **ICE FLURRY**  
Tema: gelados



**FORMA DE COMUNICAR**  
**TEXTURA**  
**ESCALA**  
**COR**

## ANEXO 4 - Lettering – apoio aos grupos

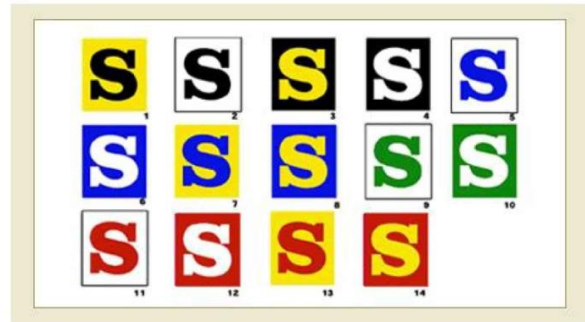
### desenho de letras

o desenho de letras é fundamental para a qualidade do que se quer comunicar, seja em logótipos, cartazes, folhetos, banda desenhada, ou mesmo em páginas web



### contraste

as cores interagem umas com as outras, assim, podem atrair mais ou menos o nosso olhar pelo tipo de contraste que produzem.



### ESTRATÉGIAS

é importante praticar manualmente o desenho de letras em harmonia com o projeto a desenvolver. A configuração deve refletir o próprio conceito. No caso a vossa MARCA

o efeito visual que uma determinada cor provoca pode variar de acordo com o seu contraste. Este efeito pode bem explorado pode acentuar visualmente o conceito de uma marca através do seu logótipo

**BÁ-BÁ BÁ-BÁ BÁ-BÁ BÁ-BÁ BÁ-BÁ**

*papas para bebes papas para bebes papas*

**ALETOM, cosmetics ALETOM, cosmetics**

**EIGHT.4YOU. chocolates EIGHT.4YOU. chocolates**

**ICE FLURRY.PORTUGUESE'S ICE.CREAM**

**GUIB top.music GUIB top.music**

**SKATECORNER.radical brand**

**DR4 . roupa desportiva DR4 . roupa desportiva**

**BROKER INC. 2008 . LC BROKER INC. 2008 . LC**

**catly.cosméticos catly.cosméticos catly.cosméticos**

**FIND.A.WAY wearable-technolo**

## ANEXO 5 – Exemplos de respostas dos professores ao Inquérito I

universidade de aveiro



de departamento de educação



### “Inquérito aos professores para avaliação das aulas de Educação Visual, enquanto estratégia comunicacional do mundo atual”

#### Comunicação Visual Global

Este questionário enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tem como principal objetivo compreender quais os motivos para aparente pouca valorização da E.V. sobretudo quando somos confrontados com uma nova **realidade atual**, que reconhecemos ser avassaladoramente mediatizada e dominada por imagens.

O questionário é de resposta anónima pelo que não deve ser indicado o nome de quem responde. As suas respostas serão objeto de tratamento estatístico, são confidenciais e apenas servem aos objetivos do estudo.

No caso de estar interessado(a) em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultar, logo que analisados.

É importante que responda a todas as questões.

**Nota: Não coloque nenhuma informação que o possa identificar e seja o mais sincero possível, só assim estará preservada a autenticidade deste estudo**

#### ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: 2014.05.26

1. Idade: 47 Anos

2. Sexo: Feminino  Masculino

3. Tempo de Serviço

Até 5 anos

Mais de 5 anos

4. Tempo de serviço nesta escola: 19 (Dezanove anos)

5. É efetiva nesta escola:  sim  não

5.5. Se sim à quanto tempo? 12 anos

6. Habilitações Académicas:  Licenciatura  Especialização  Mestrado  Doutoramento

7. Já fez alguma (s) formação: sim  não

7.1 Qual? Quais? Específica da disciplina; Animação de escolas; Administração; Ciências de Educação.

**GRUPO 1**

**INDIQUE A SUA OPINIÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO VISUAL NUM MUNDO TÃO GLOBALIZADO E MEDIATIZADO POR IMAGENS**

1.1 Numa escala de 1 a 5, sendo:

1-discordo totalmente; 2- discordo; 3- sem opinião; 4- concordo; 5- concordo totalmente

**Assinale o valor da escala que corresponde à sua resposta cada uma das seguintes afirmações:**

As imagens fazem parte não só da comunicação como também de apreensão do mundo que nos rodeia.	1 2 3 4 5
A dimensão visual, como entendimento, descodificação ou produção de imagens, é de extrema importância na formação cultural dos indivíduos, especialmente nos dias de hoje.	1 2 3 4 5
O universo do visual, é na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais.	1 2 3 4 5
Enquanto somos confrontados <i>com um mundo que reconhecemos ser avassaladoramente mediatizado e dominado por imagens</i> , parece continuarmos a escamotear esta realidade.	1 2 3 4 5

**GRUPO 2**

**INDIQUE A SUA OPINIÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO ESTADO ATUAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL NOS NOSSOS SISTEMAS DE ENSINO**

2.1 Numa escala de 1 a 5, sendo:

1-discordo totalmente; 2- discordo; 3- sem opinião; 4- concordo; 5- concordo totalmente

**Assinale o valor da escala que corresponde à sua resposta cada uma das seguintes afirmações:**

Existe uma abordagem no que diz respeito ao ensino nacional demasiado escasso em relação a algumas das mais fundamentais ferramentas que nos permitem precisamente descodificar o mundo e nele evoluir. A Educação Visual.	1 2 3 4 5
<i>Nos atuais sistemas de ensino público, a linguagem e o raciocínio abstrato da matemática lideram desde sempre as prioridades das sucessivas políticas educativas.</i>	1 2 3 4 5
Recentrar a Educação Visual, equiparando-a a outras matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo torna-se cada vez mais urgente.	1 2 3 4 5



### 2.3. Responda às seguintes questões:

2.3.1 A comunicação visual é um fator de extrema importância, nos dias de hoje. Considera que a disciplina de Educação Visual pode estar relacionada com esta realidade? Justifique a sua posição.

Sim, considero. A educação visual pode, e deve, ser nuclear na formação dos cidadãos para as áreas comunicacionais mas também para o enriquecimento de culturas e, por essa via, contribuir para a formação integral dos indivíduos.

2.3.2. A carga horária da E.V. é suficiente para que os alunos possam desenvolver as competências previstas pelo Ministério? Justifique a sua posição.

Não. É algo muito confuso, por parte do ME, no que concerne aos objetivos e metas e competências. Há uma descredibilização da E.V.

2.3.3 Considera que existe uma aparente desvalorização pela comunidade educativa em geral, quanto à disciplina de Educação Visual? Se sim, quais os motivos que aponta para esse facto?

Sim. Pelas razões apontadas em 2.3.2; por insensibilidade cultural. Por atavismo histórico. Por poucos investimentos em, entre outras, economias diferentes das tradicionais e desvalorizadas na era e após a era da Revolução Industrial. Por ex, valorização das indústrias culturais e criativas.

2.3.4 Muitas das necessidades e conexões reais do mundo moderno passam pela importância exponencial das competências visuais. Considera que o currículo nacional contempla oferta formativa suficiente na área das artes visuais, no sentido de responder a essas mesmas exigências? Considera que é colocada em prática da melhor forma? Pode indicar algumas sugestões para melhoria dessas práticas?

Reli que disse anteriormente, não. O currículo não corresponde a ideia estratégica para o país; 2º a educação como sistema, não tem em consideração o currículo local; 3º escolas-ensaios parecem farras, para os decisores de ocupação das crianças e jovens ali que alguns demonstram ser melhores, quase uma espécie de "lei da selva": no final triunfam os mais fortes

### GRUPO 3

**INDIQUE A SUA OPINIÃO ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A RESOLUÇÃO DE NOVOS PROBLEMAS**

#### Introdução

Hoje, "forçamos" os nossos jovens a serem criativos, empreendedores, criarem uma ideia, sobretudo muito inovadora. Esta pressão, parece incidir fundamentalmente na performance do poder das imagens fazendo assim parte de uma estratégia baseada no design de comunicação, na cor, na marca, ou no impacto visual de um qualquer anúncio publicitário. Independentemente do que se quer transmitir, o poder comunicacional visual parece ser é uma das variáveis mais decisivas.

#### 3.1. Responda às seguintes questões:

3.1.1 Num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, são competências que se desenvolvem através da

Educação Artística, tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução de novos problemas. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua posição.

Concordo. A arte, as expressões artísticas, as produções culturais são a base do ensino de cultura e civilização! São a primeira linguagem de comunicação.

3.1.2 A educação artística pode mobilizar saberes científicos culturais decisivos na aprendizagem e capacitação dos mais novos para a criatividade e imaginação no sentido de os transportar futuramente para vontades mais autónomas e empreendedoras. Concorda com esta afirmação? Justifique a sua posição.

Totalmente de acordo. Justifico com o que afirmei anteriormente de qual destaca as vertentes de educação para a cidadania e novas fontes de rendimento e industrialização.

A sua ajuda foi fundamental!

Muito obrigado pela sua colaboração.

Ricardo Senos

## ANEXO 6 - Exemplos de respostas dos alunos ao Inquérito

### “Inquérito aos alunos para avaliação das aulas de Educação Visual, enquanto estratégia comunicacional do mundo atual – 8º ano”

#### Comunicação Visual

Este questionário enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tem como principal objetivo compreender quais os motivos para aparente pouca valorização da E.V. sobretudo quando somos confrontados com uma nova **realidade atual**, que reconhecemos ser avassaladoramente mediatizada e dominada por imagens.

O questionário é de resposta anónima pelo que não deve ser indicado o nome de quem responde. As tuas respostas serão objeto de tratamento estatístico, são confidenciais e apenas servem aos objetivos do estudo.

No caso de estares interessado(a) em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultar, logo que analisados

É importante que respondas a todas as questões.

**Nota: Não coloques nenhuma informação que te possa identificar e sê o mais sincero possível, só assim estará preservada a autenticidade deste estudo**

#### ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: 6-05-2014

1. Idade: 13 Anos

2. Sexo: Feminino  Masculino  escola secundária

3. Indica a escola que frequentas: Dr. João Carlos Celestino Gomes

4. Indica o ano de escolaridade que frequentas: 8º ano

5. Já te pediram alguma vez a opinião sobre Educação Visual? Sim  Não

#### GRUPO 1 – (OBJETIVO / TEMA DA INVESTIGAÇÃO)

*Compreender a percepção relativa à importância da E.V., comparativamente a outras disciplinas.*

*Perceber se os alunos consideram a E.V. pouco valorizada e quais as principais razões que motivam esse facto, quando sabemos que, hoje, as imagens fazem parte não só da comunicação como também de apreensão do mundo que nos rodeia.*

**As questões que se seguem estão relacionadas com a tua disciplina de EV. Procura responder com o máximo de sinceridade, tendo em conta os dois últimos anos.**

#### 1. A tua disciplina - Educação Visual

1.1. Consideras que a disciplina de E.V tem menos importância que as outras disciplinas? Em caso afirmativo, porquê?

Não.

1.2. Gostavas de ter mais horas semanais de E.V., tal como tens noutras disciplinas? Justifica...  
sim porque acho as aulas interessantes e veriamos mais tempo para realizar os nossos trabalhos.

1.3. Consideras que as aulas de E.V. comparativamente a outras disciplinas são diferentes? Em que medida? Podes dar alguns exemplos...  
sim pois os trabalhos que realizamos são diferentes.

**2. A importância das artes visuais no atual Currículo do Ensino Básico**

Numa escala de 1 a 5, sendo de acordo com o seguinte:

2.1 1 discordo totalmente; 2 discordo; 3 concordo; 4 concordo totalmente 5

**Classifique cada uma das seguintes afirmações:**

A área das artes visuais é muito valorizada na nossa estrutura educacional	1 2 3 4 5
As imagens fazem parte da forma de apreender e comunicar no mundo que me rodeia.	1 2 3 4 5
A comunicação visual através das imagens atingiu-nos a todos, sobretudo pela internet ou da televisão. Todos consumimos e produzimos imagens. Torna-se cada vez mais importante a aprendizagem desde muito cedo o domínio destas novas linguagens.	1 2 3 4 5
A E.V. pode ser uma ferramenta fundamental para interpretar e intervir o nosso mundo.	1 2 3 4 5

**3. Perguntas relacionadas com os teus trabalhos realizados na disciplina de E.V.**

3.1. Muitos dos trabalhos realizados por ti, individualmente ou em grupo, nas aulas de E.V. convergem em objetos finais que apresentas aos outros. Comunicam através das cores, da forma ou dos materiais.  
 Sentes-te realizado quando terminas os teus trabalhos?

3.1.1. Sim  Não

3.1.2 Do que mais gostas nos momentos de apresentação desses trabalhos aos outros?  
o que ~~gostava~~ mais gosto e das opiniões das meus colegas.

3.2. Achas que compreendes melhor as matérias quando o teu professor de E.V. te mostra imagens sobre um tema que quer explicar ou sobre o trabalho que tens de realizar? Porquê?  
sobre o trabalho que tens de realizar porque assim torna-se mais fácil



## GRUPO 2 – (OBJETIVO / AULAS DE E.V. – ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO)

Compreender se a estratégia do teu professor adotada nas aulas reforçou o interesse pela disciplina. Se a utilização da metodologia projetual ajudou a desenvolverem a proposta da tua marca, através das sucessivas etapas das quais a investigação, a pesquisa, o brainstorming faziam parte.

**Sobre as aulas que tens tido desde que começamos o tema das marcas e logótipo. Procura recordar-te dessas últimas aulas para poderes responder às questões dos dois grupos abaixo.**

### 1. As tuas Aulas relativas às marcas e logótipos

1.1. Nas últimas aulas de E.V. a forma como aprendeste os conteúdos foi diferente daquilo a que estás normalmente habituado? Em quê?

Sim, pois os professores estavam sempre a acompanhar o nosso trabalho, dando dicas e conselhos para melhorar o nosso trabalho.

1.2. Nas aulas de preparação da unidade de trabalho foram apresentados alguns exemplos concretos da aplicação de logótipos de uma marca em alguns produtos. Cartas, carimbos, cartões-de-visita, caixas, frascos, etc...Consideras que estas aulas de preparação do trabalho foram úteis para realizares o teu logótipo e memória descritiva? Porquê?

Sim, pois com esta preparação estávamos mais organizados.

1.3. Consideras que as apresentações no retroprojetor, relativas ao tema da comunicação visual, logótipos, marcas e letring também foram relevantes para a realização do teu trabalho? Em que medida?

Sim, pois tivemos oportunidade de observar vários trabalhos, que nos deu ideias para o nosso trabalho.

### 2. Método de trabalho para a elaboração da tua marca e logótipo

2.1. Antes de iniciares o projeto de elaboração da tua marca, foi solicitado pelo teu professor uma fase mais dedicada à pesquisa. Desenvolveste o teu projeto recorrendo a este método? Sentiste que foi útil para ti?

Sim.

2.2. Uma das propostas nestas últimas aulas foi implementar a metodologia de Bruno Munari que é constituída por doze fases organizadas por uma ordem. Inicia-se com um "PROBLEMA" (o tema e o nome da marca) para o qual se pretende encontrar uma "SOLUÇÃO" (o logótipo dessa marca). Aprendeste a organizar melhor as ideias com o uso deste método?

2.2.1. Sim  Não

2.2.2. Acreditas que podes utilizar este método para outros projetos futuros? Explica:

Sim, pois com este método o processo do nosso trabalho é mais organizado e eficaz.

### 3. Sobre o teu professor durante as aulas de elaboração das marcas e logótipos

Numa escala de 1 a 5, sendo de acordo com o seguinte:

3.1. ❶ discordo totalmente; ❷ discordo; ❸ concordo; ❹ concordo totalmente

Classifique cada uma das seguintes afirmações:

Nas aulas da realização da marca e logótipo senti-me mais valorizado /a relativamente às minhas ideias.	❶❷❸❹❺
Senti-me acompanhado/a pelo meu professor no desenvolvimento do projeto.	❶❷❸❹❺
A interação professor / aluno foi um suporte à produção das minhas ideias.	❶❷❸❹❺
O professor foi um estímulo importante para este trabalho.	❶❷❸❹❺
Neste trabalho tive autonomia suficiente para a realização da minha marca, logótipo e memória descritiva	❶❷❸❹❺

#### GRUPO 3 – (OBJETIVO / PRODUTO FINAL – PROCESSO E RELEVÂNCIA PARA FUTURO)

Importância do trabalho como expectativa futura. O papel da Educação Visual como cultura decisiva na aprendizagem e capacitação dos mais novos para a criatividade e imaginação de forma a potenciar futuramente para vontades mais autónomas e empreendedoras a partir da própria realidade que os cerca.

As questões que se seguem estão relacionadas com as tuas expectativas futuras tendo em consideração a realização desta unidade de trabalho. "A tua marca"

#### 1. Sobre a marca que tu criaste

O teu projeto passava pela definição de um conceito, a criação de uma marca, o desenho de um logótipo, a elaboração de uma memória descritiva e a montagem de um cartaz de apresentação do teu produto final.

Numa escala de 1 a 5, sendo de acordo com o seguinte:

1.1. ❶ discordo totalmente; ❷ discordo; ❸ concordo; ❹ concordo totalmente

Classifique cada uma das seguintes afirmações:

Desenvolvi a minha marca tendo em conta as minhas preferências pessoais	❶❷❸❹❺
Este trabalho foi mais estimulante e empenhei-me mais por ter podido escolher o tema.	❶❷❸❹❺
Foi mais criativo por estar a criar a minha própria marca.	❶❷❸❹❺
Embora não tenha produtos para vender, criei uma marca que um dia pode ser uma realidade.	❶❷❸❹❺
No futuro coloco a possibilidade de pôr em prática a ideia que tive ou outras do género.	❶❷❸❹❺

1.2 Sentes que aprendeste a desenvolver estratégias para poderes realizar outro tipo de propostas mesmo que relativas a outros assuntos?

sim.

O questionário terminou. A tua ajuda foi fundamental! Muito obrigado pela tua colaboração.  
Ricardo Senos

ANEXO 7 - Exemplos de respostas dos alunos ao Inquérito II

**“II Inquérito aos alunos para avaliação das aulas de Educação Visual, enquanto estratégia comunicacional do mundo atual – 8º ano”**

**Comunicação Visual Global**

Este questionário enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tem como principal objetivo compreender quais os motivos para aparente pouca valorização da E.V. sobretudo quando somos confrontados com uma nova **realidade atual**, que reconhecemos ser avassaladoramente mediatizada e dominada por imagens.

O questionário é de resposta anónima pelo que não deve ser indicado o nome de quem responde. As suas respostas serão objeto de tratamento estatístico, são confidenciais e apenas servem aos objetivos do estudo.

No caso de estar interessado(a) em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultar, logo que analisados.

É importante que respondas a todas as questões.

**Nota: Não coloque nenhuma informação que o possa identificar e seja o mais sincero possível, só assim estará preservada a autenticidade deste estudo**

**ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Idade: 14 Anos

Data: 27 de Maio

2. Sexo: Feminino  Masculino

3. Indica a escola que frequentas: Secundária de Ílhavo

4. Indica o ano de escolaridade que frequentas: 8º ano

5. Já te pediram alguma vez a opinião sobre Educação Visual? Sim  Não

**1. Sobre a marca que tu criaste e que toda a comunidade escolar viu!**

**Na sala polivalente da tua escola estava exposta a tua marca, o logótipo e memória descritiva que desenvolves-te. Toda a comunidade escolar teve a oportunidade de ver e alguns alunos até explicaram os seus próprios trabalhos.**

**Procura recordar-te desses momentos para poderes responder às questões abaixo.**

**1. Perguntas relacionadas com os teus trabalhos realizados na disciplina de E.V.**

1.1. Muitos dos trabalhos realizados por ti, individualmente ou em grupo, nas aulas de E.V. convergem em objetos finais que apresentas aos outros. Comunicam através das cores, da forma ou dos materiais.

Sentes-te realizado quando terminas os teus trabalhos?

1.1.1. Sim  Não

1.1.2 Do que mais gostas nos momentos de apresentação desses trabalhos aos outros?

Socializar com os colegas, ver o meu trabalho a ser apreciado pelos outros...

1.2. Nas aulas de preparação da unidade de trabalho foram apresentados alguns exemplos concretos da aplicação de logótipos de uma marca em alguns produtos. Cartas, carimbos, cartões-de-visita, caixas, frascos, etc... Consideras que estas aulas de preparação do trabalho foram úteis para realizares o teu logótipo e memória descritiva?

1.2.1. Sim  Não

1.1.2 Consideras que existe uma relação importante entre esses produtos que o teu professor apresentou na aula e o que agora tu apresentas-te na sala polivalente? Sentes que podia ser uma realidade? Justifica!

Sim, ~~podia~~ poderia, porque as marcas <sup>estavam</sup> bem originais.

1.3 Na exposição o teu professor colocou os desenhos do processo que desenvolves-te a acompanhar os trabalhos finais. Consideras que foi importante estarem presentes?

1.3.1. Sim  Não

1.3.2 Em que medida? Por terem sido desenvolvidos por ti? Porque explicam através das sucessivas experiências a evolução do projeto? Justifica!

Sim porque para nós chegarmos até ao logótipo final passamos por várias etapas.

2. Numa escala de 1 a 5, sendo:

1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- sem opinião; 4- concordo; 5- concordo totalmente

**Classifique cada uma das seguintes afirmações:**

Senti orgulho quando tive a possibilidade de ver o meu trabalho na exposição da sala polivalente da escola.	1 2 3 4 5
Depois do trabalho exposto tive um melhor entendimento acerca da importância das imagens e da cultura visual.	1 2 3 4 5
Considero que a memória descritiva que acompanhava o trabalho foi muito importante como complemento da minha marca.	1 2 3 4 5
Embora não tenha produtos para vender, criei uma marca que um dia pode ser inspiração para uma outra ideia.	1 2 3 4 5
Achei importante a apresentação dos painéis explicativos dos trabalhos que o professor colocou ao lado dos trabalhos da turma.	1 2 3 4 5

O questionário terminou. A tua ajuda foi fundamental! Muito obrigado pela tua colaboração.  
Ricardo Senos



## ANEXO 8 - Apresentação na unidade de trabalho “A nossa marca”

### **GUIA DA UNIDADE DE TRABALHO**

Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico

Ficha técnica relativa à Unidade de trabalho desenvolvida na escola de estágio João Carlos Celestino Gomes - Ilhavo

#### **Unidade de Trabalho**

“a nossa marca”

#### **Tempo Previsto**

9 aulas (11 de Fevereiro de 2014 a 6 de Maio de 2014)

#### **Metodologia**

Metodologia Projetual de Bruno Munari

#### **Estratégia**

Pesquisa de informação em revistas, páginas WEB, material didático, e tratamento de informação recolhida

#### **Situação**

A utilização de um “tema/assunto” que os alunos identifiquem como pretexto para a criação de uma nova identidade, uma marca e logótipo em contexto de ensino e aprendizagem

### **Organização da turma**

Divisão da turma em grupos de 2 pessoas. Cada grupo procede à elaboração respetiva das etapas definidas: um conceito, uma marca, logótipo e respetiva imagem de comunicação através de um cartaz

### **Recursos**

Computador; Projetor multimédia; Textos de apoio; Quadro branco; Manual escolar adotado; Papel de qualquer tipo; Pranchas de desenho; Material riscador e mostra de produtos existentes no mercado com a sua imagem e estratégia comunicacional aplicada

### **Actividades**

1º Apresentar a unidade de trabalho tendo por base um conceito / um assunto a promover, como estratégia a desenvolver. 2º Definir os objetivos do trabalho; Aula expositiva com livros didáticos, material multimédia (visualização de imagens) e apoio do quadro;

### **Motivação**

Apresentação de exemplos de trabalhos práticos. Definição dos materiais e tarefas

### **Ponto de partida**

#### **A frase estratégica da CAMPER**

“A renda desta loja é muito cara, pelo que não nos podemos dar ao luxo de estar fechados para obras. Pedimos a vossa compreensão, a decoração vem aí, mas os nossos fantásticos sapatos já cá estão.”



### **Ponto de chegada**

#### **A frase estratégica da TURMA**

“Ainda somos muito novos para inventar produtos, e também ainda não sabemos o que podemos criar. Pedimos a vossa compreensão, as ideias virão ai, pois a nossa fantástica marca já existe.”

### **Autoavaliação dos alunos**

Autoavaliação do projeto; Heteroavaliação do projeto, através de entrevistas à comunidade escolar

### **Final da Unidade de Trabalho**

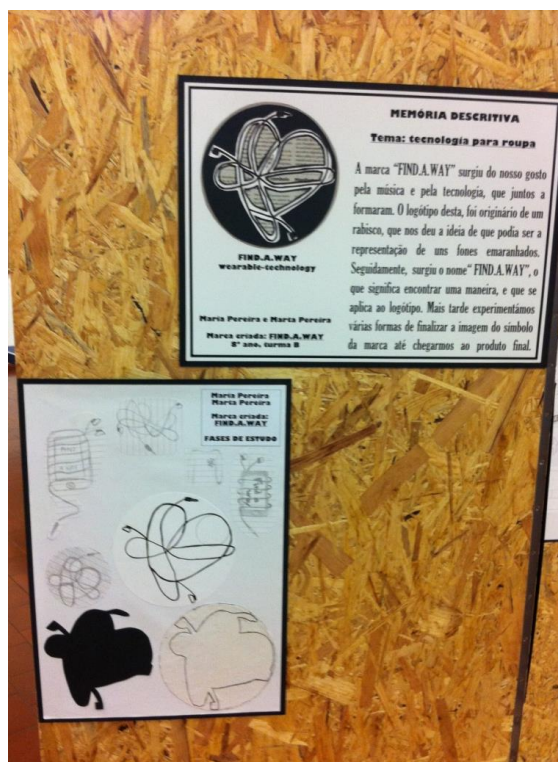
Exposição dos trabalhos elaborados à comunidade escolar e encarregados de educação.

### **PRODUTO FINAL**

conceito  
marca  
logótipo  
memória descritiva  
cartaz de apresentação



## ANEXO 9 - Apresentação dos trabalhos à comunidade educativa



*Esta imagem referencia a disposição de cada um dos trabalhos por grupo. Acima o trabalho final, composto pelo nome da marca, a memória descritiva e o logótipo. Em baixo um conjunto de desenhos originais dos alunos e que correspondem às fases desde o início do projeto nas suas diversas fases.*

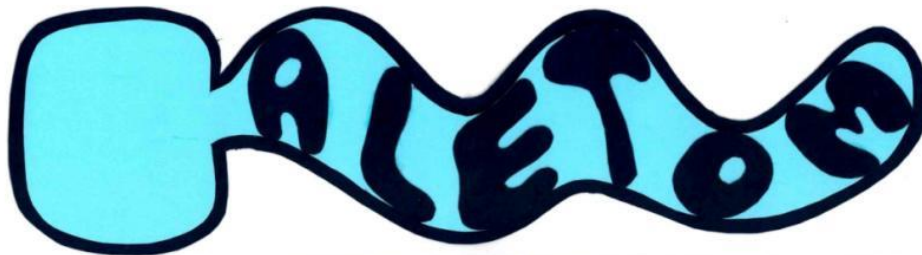


*Aspeto geral da sala polivalente à medida que as turmas visitavam a exposição com orientação do seus professores. Cada grupo explicou o seu trabalho à comunidade educativa de forma organizada e faseada.*

## ANEXO 10 - Trabalhos finais dos alunos



Marca criada: ALETOM  
8ºano



MEMÓRIA DESCRITIVA

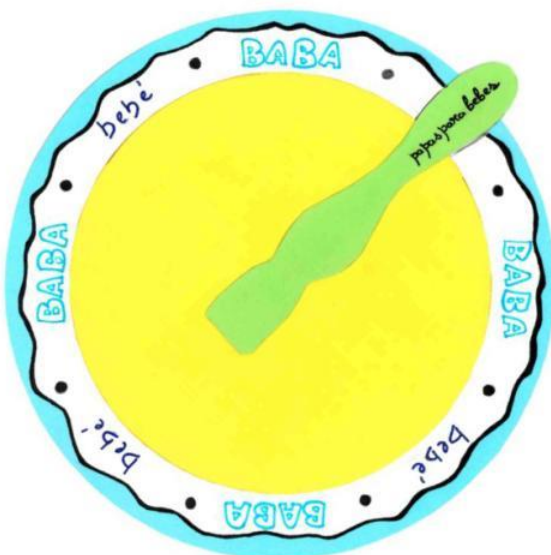
Marca criada: ALETOM

Tema: acessórios de moda, cosméticos

Nós fizemos a junção de Alex com Tomás. Assim surgiu a marca "ALETOM", uma marca de cosméticos.

Usamos duas cores, o azul claro e azul escuro. Fazem contraste. O azul claro dá-nos uma sensação refrescante e as letras em azul escuro são deformadas para lembrarem movimento.

A ondulação porquê simula o creme a sair da bisnaga.



Marca criada: BA-BA

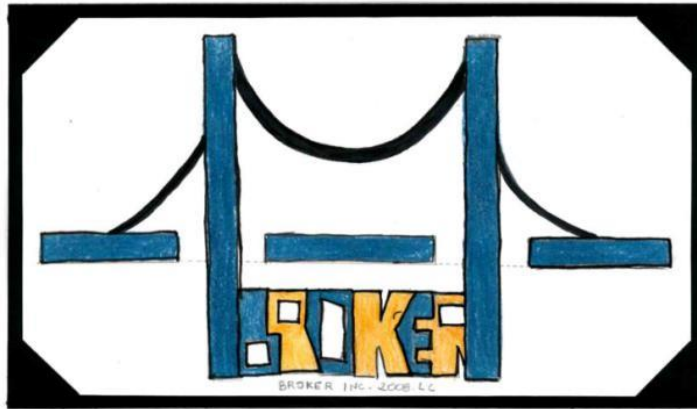
8ºano:

MEMÓRIA DESCRITIVA  
Tema: papas para bebés

O nosso logótipo representa uma marca de papas para bebé. O nome "BA-BA" surgiu da junção dos nossos nomes (Bárbara + Bárbara). Assim, a partir da sonoridade da palavra "bebé" pareceu-nos interessante a transformação para "BA-BA". A imagem do logótipo remete para alguns utensílios da alimentação dos bebés.



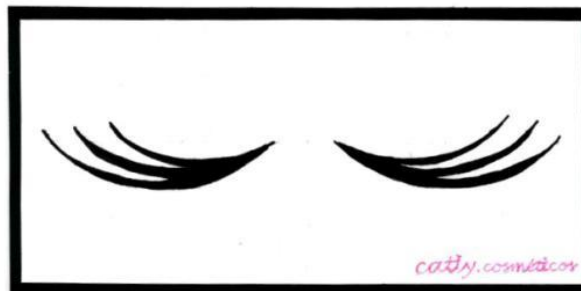
MARCA CRIADA: BROKER  
8º ANO



MEMÓRIA DESCRITIVA  
TEMA: JOGO VIRTUAL

A MARCA SURTIU A PARTIR DO JOGO “GRAND THEFT AUTO IV” DO DISTRITO DE BROKER E DA PONTE QUE PASSA POR ALGAMQUIM. A IMAGEM REPRESENTA PRECISAMENTE A PONTE DE BROKER, DAÍ O NOME DA MARCA “BROKER”. GRAFICAMENTE FUNDIRAM-SE ELEMENTOS SIMPLIFICADOS DA PONTE E AS LETRAS QUE DEFINEM A MARCA.

Marca criada: CATLY  
8º ano



MEMÓRIA DESCRITIVA  
Tema: cosméticos

O tema surgiu a propósito de maquiagem. Demos-lhe o nome de Catly por causa das iniciais de CATarina e LYkholat. O nome faz lembrar um gato e por isso no início começamos por fazer o logótipo com imagem num gato. Após descobriremos que já existia demos evidência às pestanas que era o que mais nos interessava no desenho. O nosso logótipo terá a forma de duas elipses cortadas com o nome da marca e referências por baixo.



roupa desportiva

Marca criada: DR.4  
8º ano

## MEMÓRIA DESCRITIVA

Tema: marca de roupa desportiva

Criei esta marca porque gosto de desporto e acho que todos os humanos o devem praticar.

Com a bola de basket desenhei o “D”, com a raquete o “R” e com a bola de raybi o “4”. Depois, durante o processo criativo consegui juntar DR.4. O “D” ficou em cima do “R” e este em baixo para conseguir formar o “4”. Gosto do preto e branco e por isso pintei assim o logótipo da minha marca.

Marca criada: EIGHT.4YOU

8º ano

MEMÓRIA DESCRITIVA  
Tema: chocolate



Foi-nos proposto a criação de uma marca e o seu respetivo logótipo.

Decidimos desenvolver o trabalho a partir do tema “chocolates”. O nome da marca está ligado aos nossos números no Basket. Ao longo do tempo o logótipo sofreu várias transformações em relação à forma, textura, cores e tipos de letra. Quando chegámos a uma conclusão e desenvolvemos o trabalho, o resultado é este. A seta representa o “you” do nome e a dentada representa um chocolate trincado e a prata representa uma tablete já aberta.



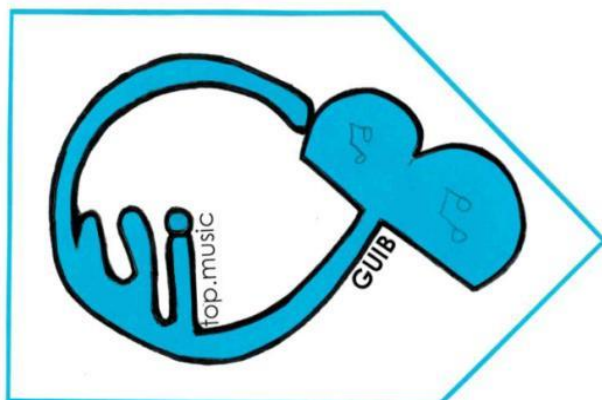
**FIND.A.WAY**  
wearable-technology

**Marca criada: FIND.A.WAY**  
8º ano

## MEMÓRIA DESCRITIVA

### Tema: tecnologia para roupa

A marca “FIND.A.WAY” surgiu do nosso gosto pela música e pela tecnologia, que juntos a formaram. O logótipo desta, foi originário de um rabisco, que nos deu a ideia de que podia ser a representação de uns fones emaranhados. Seguidamente, surgiu o nome “FIND.A.WAY”, o que significa encontrar uma maneira, e que se aplica ao logótipo. Mais tarde experimentámos várias formas de finalizar a imagem do símbolo da marca até chegarmos ao produto final.



Marca criada: GUIB

8ºano

## MEMÓRIA DESCRITIVA

### Tema: música

Esta marca surgiu em homenagem ao Guilherme Barreto. Ele cantava e tocava guitarra daí o nome “GUIB”, ou seja “GUI” que é o primeiro nome dele e o “B” de Barreto o seu último nome.

O símbolo “i” significa o infinito, que ele vai estar sempre no nosso coração e que nunca o vamos esquecer. Com ele é um sempre.

O “top” quer dizer que ele está sempre no topo de tudo e “music” porque ele amava a música, daí o subtítulo “TopMusic”.





Marca criada: **ICE FLURRY**

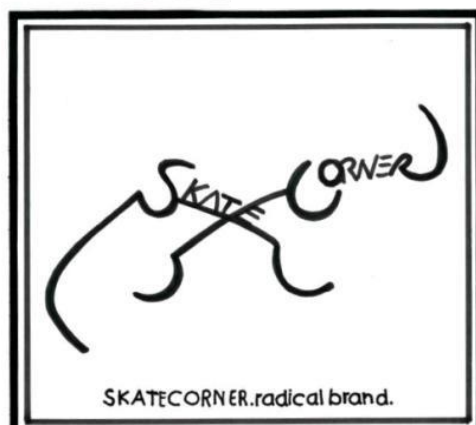
8ºano

**MEMÓRIA DESCRITIVA**  
**Marca criada: ICE FLURRY**

**Tema: gelados**

**A marca “ICE FLURRY” foi criada a partir da ideia dos gelados. Primeiramente pensámos em comida rápida mas depois lembramo-nos que ambas gostávamos muito dos gelados e que são vendidos normalmente em locais próprios. Assim, nas aulas de Educação Visual, elaboramos a nossa própria marca, feita por elementos ao nosso gosto, passando por várias etapas desde a ideia do “Magnum” e do “Corneto” ambos fabricados pela típica marca de gelados “Olá”. Estilizamos as imagens e criámos o nosso logótipo. Desde as últimas semanas experimentamos várias ideias e cores até chegarmos ao resultado final.**

Marca criada: SKATECORNER  
 8ºano



MEMÓRIA DESCRITIVA

Tema: skate

Fizemos este trabalho relacionado com o Skate porque ambos gostamos deste tema. O nome que selecionamos foi “SKATECORNER” porque lembra o canto do Skate. A cor escura no logótipo tem a ver com a cor original da lixa dos Skates, que juntamente com o branco, faz um bom contraste.

## ANEXO 11 - Análise de dados qualitativa – Webqda

The screenshot shows the webQDA software interface. On the left, there is a tree view under 'Codificação' (Coding) with categories like 'Nós Livres', 'Nós em Árvore', 'Descritores', 'Bases de Dados', 'Casos', and 'Classificações'. The 'Fontes' (Sources) section is highlighted in red. The main area displays a table of participants with the following columns: Nome, Tipo, Referências, Criado em, Criado por, and Modificado em.

Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
Participantes	Codificação	169	17-09-2014 12:07:21	RJS	30-09-2014 11:06:08
Professores	Codificação	15	17-09-2014 12:07:38	RJS	22-09-2014 13:14:15
Formação extra	Codificação	15	22-09-2014 12:44:07	RJS	22-09-2014 13:14:15
sim	Codificação	15	22-09-2014 12:44:19	RJS	22-09-2014 13:14:15
não	Codificação	0	22-09-2014 12:44:33	RJS	22-09-2014 12:44:33
Alunos	Codificação	132	17-09-2014 12:07:53	RJS	10-10-2014 19:29:42
Professor Efetivo	Codificação	13	18-09-2014 14:37:04	RJS	22-09-2014 13:14:15
Sim	Codificação	13	18-09-2014 14:37:20	RJS	22-09-2014 13:14:15
Não	Codificação	0	18-09-2014 14:37:36	RJS	18-09-2014 14:37:36
Habilitações Académicas	Codificação	15	18-09-2014 14:38:19	RJS	22-09-2014 13:14:15
Licenciatura	Codificação	3	18-09-2014 14:38:32	RJS	22-09-2014 13:14:15
Mestrado	Codificação	9	18-09-2014 14:39:28	RJS	22-09-2014 13:02:47
Doutoramento	Codificação	3	18-09-2014 14:39:41	RJS	22-09-2014 13:08:43
Idade	Codificação	152	17-09-2014 12:08:25	RJS	30-09-2014 11:06:08
13-16 anos	Codificação	172	17-09-2014 12:08:57	RJS	10-10-2014 19:29:42
43 anos	Codificação	0	17-09-2014 12:09:59	RJS	17-09-2014 12:19:12
47 anos	Codificação	0	17-09-2014 12:10:14	RJS	17-09-2014 12:10:14
53 anos	Codificação	0	18-09-2014 13:03:25	RJS	18-09-2014 13:03:25
49 anos	Codificação	0	18-09-2014 13:29:14	RJS	18-09-2014 14:33:51

*Construção da árvore de base de dados no webqda. Descrição dos participantes.*

The screenshot shows the webQDA software interface with an interpretive tree view. The tree view shows categories like 'Literacia Visual', 'Contextualização', and 'COMPREENSÃO ATRAVÉS DE EX...'. The right panel displays a detailed view of a participant's response, including the text of the response and the percentage of references.

Fontes Internas/Respostas Abertas do Questionário... 10 Referências | 33.77%

Referência 1 | 4.43%

ALUNO 1 - Sim, pois com esta preparação estávamos mais organizados.  
Idade: 13 anos  
Sexo: Feminino

Referência 2 | 5.95%

Foram bastante úteis tal como tenho referido e é muito bom quando nos mostram exemplos, assim é mais fácil realizar os trabalhos.

Referência 3 | 5.49%

ALUNO 5 - Sim porque contribuem para me dar novas ideias sobre o tema e sobre o trabalho.  
Idade: 14 anos  
Sexo: Feminino

*Construção da árvore interpretativa no webqda. Dados da investigação)*