



**Sérgio Bruno Canha
Antunes**

Educação visual num mundo codificado



**Sérgio Bruno Canha
Antunes**

Educação visual num mundo codificado

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, família e amigos pelo apoio incondicional.

o júri

Presidente

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

Arguente Principal

Professora Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

Orientador

Professora Doutora Rosa Maria Pinho de Oliveira
Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço ao Duarte e à Margarida por partilharem esta experiência, pelos momentos vividos juntos e pelas aprendizagens partilhadas. Ao professor Luís pelos momentos de discussão e reflexão. À professora Rosa Oliveira pela sábia orientação.

À Universidade de Aveiro por me oferecer as melhores condições para realizar este mestrado.

E aos meus pais pelo exemplo de vida, pelo apoio e força, e por me possibilitarem continuar a sonhar.

palavras-chave

Comunicação visual; educação visual; códigos visuais; cultura visual

resumo

Este trabalho é o resultado das observações e reflexões realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada com alunos do 8º ano na disciplina de Educação Visual.

A investigação foi orientada no sentido de recolher dados em relação à capacidade dos alunos em descodificarem imagens. Para tal foram construídas duas unidades de trabalho: *Projeto Pictogramas* e *esPicassar a Guernica*.

Duas unidades de trabalho que procuraram expor os alunos a dois processos de comunicação que se caracterizam pelo recurso à imagem: a comunicação para massas através de códigos visuais universais e a obra de arte enquanto dispositivo de comunicação individual e de motivações pessoais.

Este trabalho procurou também questionar a tentativa do homem em procurar universalizar a comunicação através de representações de imagens simplificadas, e discutir qual o contributo da disciplina de Educação Visual para a formação do aluno num mundo cada vez mais caracterizado pela interatividade e virtualidade.

keywords

Visual communication, visual education; visual codes; visual culture

abstract

This work is the result of observations and reflections carried out within the framework of the Supervised Teaching Practice with 8th grade students in Visual Education.

The research was orientated to collect information about the ability of students to decode images. For this purpose two work projects were created: *Projeto Pictogramas* and *esPicassar a Guernica*. Two exercises that sought to expose students to two communication processes characterized by the use of image: mass communication through universal visual codes, and the work of art as communication device of individual and personal motivations.

This study also sought to question man's attempt to seek universal representations of the world, and discuss what is the contribution of Visual Education for the education of students in a world increasingly characterized by interactivity and virtuality.

ÍNDICE:

ÍNDICE DE IMAGENS	iv
ÍNDICE DE ANEXOS	v
INTRODUÇÃO	1
1.1. Estrutura.....	1
1.2. Metodologia.....	1
1.3. Problemática.....	3
1.4. Pergunta de Investigação.....	5
1.5. Objetivos do estudo.....	5
1.6. Estratégias.....	6
1.7. Instrumentos utilizados.....	6
1.8. Pertinência do estudo.....	6
 CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 7
1ª Parte	
1.1. O homem e a imagem do mundo.....	7
1.2. A codificação do mundo.....	10
1.3. A comunicação como um referente cultural: comunicação para massas e comunicação entre minorias.....	13
1.4. O conceito de cultura e subculturas num mundo globalizado.....	15
1.5. A construção de uma linguagem universal: o processo de normalização na comunicação visual.....	17
1.5.1. Otto Neurath e o <i>Isotype</i>	20
1.5.2. Rudolf Modley.....	22
1.5.3. Charles Bliss e a Semantografia.....	25
1.5.4. O sistema de símbolos normalizados ISO.....	26
1.6. A importância da alfabetização visual no mundo contemporâneo.....	27
1.6.1. Rudolph Arnheim e as Categorias Visuais Básicas.....	29
1.6.2. Elliot Eisner e o processo de percepção visual.....	31
1.6.3. Donis Dondis e a Sintaxe Visual.....	32
1.6.4. Michael Parsons e a Teoria de Desenvolvimento da Compreensão Estética.....	34

1.6.5. Abigail Housen e Philip Yenawine e as Estratégias do Pensamento Virtual.....	35
1.6.6. Robert William Ott e o Método <i>Image Watching</i>	38
1.6.7. Ana Mae Barbosa e a Proposta Triangula.....	39
1.6.8. Fernando Hernández e os Projetos de Trabalho.....	41
2ª Parte	
2. O impacto das tecnologias digitais no mundo contemporâneo.....	44
2.1. O conceito de adolescência.....	44
2.2. A era digital segundo a perspetiva de Manuel Castells, Don Tapscott e Douglas Rushkoff.....	46
2.2.1. Manuel Castells e a sociedade em rede.....	46
2.2.2. Don Tapscott e a <i>Net Generation</i>	48
2.2.3. Douglas Rushkoff e os <i>Screenagers</i>	50
CAPÍTULO II - UNIDADES DE TRABALHO	
1. Reflexões preparatórias.....	53
1.1. O Currículo Nacional de Educação Artística.....	53
1.2. Metas curriculares da Disciplina de Educação Visual.....	54
1.3. A avaliação do trabalho artístico no contexto educativo.....	55
2. Caracterização da turma.....	57
2.1. A ocupação dos tempos livres de 24 alunos do 8º ano do concelho de Estarreja...58	
3. Unidades de Trabalho.....	64
3.1. A 1ª Unidade de trabalho: <i>Projeto Pictogramas – Construção e planificação</i>	64
3.1.1. Motivações.....	64
3.1.2. Objetivos.....	65
3.1.3. Metodologia.....	65
3.1.4. Instrumentos.....	66
3.2. Aplicação.....	66
3.2.1. Situação – Problema.....	66
3.2.2. Exercício de preparação / diagnóstico.....	67
3.2.3. Investigação.....	70
3.2.4. Listagem de Pictogramas.....	71

3.2.5. Esboço de ideias.....	72
3.2.6. Representação final.....	74
3.3. Intervenção no espaço.....	80
3.4. Avaliação.....	81
4. A 2ª unidade de trabalho: <i>esPicassar a Guernica</i>	83
4.1. Construção e Planificação.....	83
4.1.1. Motivações.....	84
4.1.2. Objetivos.....	84
4.1.3. Metodologia.....	84
4.1.4. Instrumentos.....	85
4.2. Aplicação.....	85
4.2.1. 1ª Etapa (trabalho individual).....	85
4.2.1.1. Avaliação.....	87
4.2.2. 2ª Etapa (trabalho de grupo).....	88
4.2.2.1. Avaliação.....	95
4.3. Exercício <i>1 Postal para o Museu Picasso</i>	95
 CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
1. Leitura de códigos visuais.....	97
2. Construção de códigos visuais.....	99
 CONCLUSÃO	
1. Limitações do estudo.....	103
2. Desenvolvimentos futuros.....	104
 Bibliografia	
 Anexos	
	111

ÍNDICE DE IMAGENS:

Imagem 1,2 e 3 – estação do metro e aeroporto de Copenhaga.....	3
Imagem 4 e 5 – estação de comboios de Estarreja.....	5
Imagem 6 – Placa Pioneer.....	8
Imagem 7 – Otto Neurath 1937: trabalhador, carvão; trabalhador de carvão.....	20
Imagem 8 – Otto Neurath 1937: sapato, fábrica; fábrica de sapatos.....	20
Imagem 9 – Otto Neurath: comparação entre salário de homens e mulheres em 1940.....	21
Imagem 10 – Otto Neurath: evolução da tecelagem realizada em casa e em fábricas na Inglaterra.....	21
Imagem 11 – páginas do livro “Handbook of Pictorial Symbols”, Rudolf Modley 1976	24
Imagem 12 – Símbolos básicos Bliss, Charles Bliss 1949.....	25
Imagem 13 – Símbolos de Informação Pública ISO 7001.....	27
Imagem 14 e 15 – Instalações Sanitárias da Escola.....	64
Imagem 16 – visita de estudo à estação.....	70
Imagem 17 – levantamento dos pictogramas da estação realizado por um aluno.....	71
Imagem 18 e 19 – ficha de trabalho – estudo de pictogramas para o polivalente.....	72
Imagem 20 e 21 – representação da solução final.....	74
Imagem 22 e 23 – estudo preto/branco e negativo.....	75
Imagem 24 e 25 – estudo da cor.....	75
Imagem 26 – cartaz pictogramas afixado na escola.....	80
Imagem 27 – pictogramas numa das instalações sanitárias.....	80
Imagem 28 – pictogramas à entrada da cantina.....	81
Imagem 29 – pictogramas no bar.....	81
Imagem 30 – Guernica – painel pintado por Picasso em 1937.....	83
Imagem 31, 32 e 33 – desconstrução da Guernica.....	86
Imagem 34, 35 e 36 – recriação da Guernica.....	87
Imagem 37 – figuras desenhadas por mim no programa informático Illustrator.....	89
Imagem 38, 39 e 40 – decalque e transferência das figuras.....	91
Imagem 41 – transferência e corte das figuras.....	91
Imagem 42 e 43 – Pintura das figuras.....	91
Imagem 44 e 45 – desenho final a marcador.....	92
Imagem 46 – pintura da face posterior.....	92
Imagem 47 e 48 – montagem do painel.....	93
Imagem 49 – painel – resultado final.....	93
Imagem 50 e 51– exposição do painel no átrio do polivalente.....	94
Imagem 52 – ilustração do autor.....	101

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – inquérito às atividades de tempos livres.....	112
Anexo 2 – plano de aula 01.....	113
Anexo 3 – plano de aula 02.....	114
Anexo 4 – plano de aula 03.....	115
Anexo 5 – plano de aula 04.....	116
Anexo 6 – plano de aula 05.....	117
Anexo 7 – plano de aula 06.....	118
Anexo 8 – plano de aula 07.....	119
Anexo 9 – PPT Comunicação Visual.....	120
Anexo 10 – ficha de trabalho 01.....	123
Anexo 11 – ficha de trabalho 02.....	124
Anexo 12 – ficha de levantamento da estação.....	125
Anexo 13 – ficha de trabalho – estudo de pictogramas para o polivalente.....	127
Anexo 14 – organigrama da unidade de trabalho <i>Projeto Pictogramas</i>	128
Anexo 15 – vectorização pictogramas.....	129
Anexo 16 – cartaz pictogramas.....	138
Anexo 17 – organigrama da unidade de trabalho <i>esPicassar a Guernica</i>	139
Anexo 18 – plano de aula 01.....	140
Anexo 19 – plano de aula 02.....	141
Anexo 20 – plano de aula 03.....	142
Anexo 21 – plano de aula 04.....	143
Anexo 22 – tabela leitura conotativa / denotativa.....	144
Anexo 23 – PPT Alfabeto da Imagem.....	145
Anexo 24 – PPT Guernica.....	147
Anexo 25 – plano de aula 01.....	149
Anexo 26 – plano de aula 02.....	150
Anexo 27 – plano de aula 03.....	151
Anexo 28 – plano de aula 04.....	152
Anexo 29 – plano de aula 05.....	153
Anexo 30 – plano de aula 06.....	154

INTRODUÇÃO

Este Relatório Final corresponde ao desfecho de um estudo que resultou das investigações, observações e reflexões realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo e Ensino Secundário, com alunos de uma turma do 8º ano de escolaridade, do distrito de Aveiro. Devido ao facto de este Relatório Final estar submetido à norma que limita o título a 70 caracteres, defini como subtítulo “Leitura e construção de códigos visuais por alunos do 8º ano”, no sentido de contextualizar o universo do estudo.

1.1. Estrutura

O trabalho está organizado em três Capítulos, sendo que o primeiro corresponde a uma revisão bibliográfica de autores a que me socorri para sustentar a investigação. O 2º Capítulo corresponde à implementação de duas unidades de trabalho que tiveram por objetivo a recolha de dados para responder à pergunta de investigação, cujos dados são discutidos no 3º Capítulo.

O trabalho termina com as conclusões e as considerações finais que procuram fazer uma reflexão sobre todo o trabalho.

1.2. Metodologia

Visto a PES implicar a conjugação de uma dupla postura enquanto professor e investigador foi utilizada a metodologia de investigação-ação, sendo a turma e os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual o universo de ação e de investigação.

Como o próprio nome indica, é uma metodologia que implica o duplo objetivo de ação e de investigação com o intuito de chegar a resultados em ambas as partes.

Este tipo de metodologia adequa-se à natureza da investigação realizada no contexto da prática de ensino, visto caracterizar-se por ser um método focado num problema específico que, através de uma observação participante, procura conduzir o trabalho do investigador a uma reflexão sobre as suas próprias práticas e à introdução de ajustamentos sempre que se verifique tal necessidade.

Devido ao facto do estudo procurar fundamentar-se nas observações realizadas em contexto de ensino, esta metodologia possibilitou que a construção de conhecimento e compreensão em relação à problemática contribuísse para a melhoria, de forma

progressiva, da prestação do investigador e o aumento da confiança em relação às opções que toma (Koshy, 2007).

Alguns autores, como K. Kemmis e R. McTaggart, J. Elliot, O’Leary, entre outros, referidos por Valsa Koshy (2007) recorreram à associação do esquema em espiral para descreverem esta metodologia de investigação. A ideia de um processo que se organiza em espiral relaciona-se com a característica desta metodologia em se desenvolver de forma contínua a partir de um ponto de partida em direção a uma compreensão global sobre determinada problemática. Kemmis e MacTaggart (Koshy, 2007) chamam a atenção para o facto de que esta metodologia não deve ser utilizada como uma receita. Enquanto professor, o investigador deve estar aberto à crítica, assumindo a possibilidade de que não existe uma única forma, universalmente aceite, de ensinar e que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem poderá ser necessário fazer ajustamentos. Os autores sustentam a ideia de que, na realidade, o processo pode não ser tão organizado e linear como o esquema em espiral pode fazer transparecer, sugerindo que os processos de planear, atuar, observar e refletir “podem sobrepor-se e os planos iniciais rapidamente se tornarem obsoletos à luz do que aprendem através da experiência (Koshy, 2007, p.5)”.

Cohen e Manion, referidos por Koshy (2007, p.8) descreveram a natureza desta metodologia da seguinte forma:

(...) essencialmente um procedimento local desenhado para lidar com um problema concreto localizado numa localização imediata. Isto significa que, idealmente, o processo passo a passo é monitorizado ao longo de vários períodos de tempo através de uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas e casos de estudo, por exemplo) para que o conseqüente retorno possa ser traduzido em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, conforme necessário, de modo a trazer benefício duradouro ao próprio processo em curso, em vez de possíveis situações futuras.

Esta passagem toca nos pontos essenciais desta metodologia: o foco em problemas concretos que surjam de uma prática particular; a existência de momentos de observação, auto-observação, e análise no sentido de monitorizar a evolução das práticas e introduzir reajustes se necessário; o recurso a instrumentos de pesquisa, a que os autores chamaram de “mecanismos” para a recolha de dados; e a construção de um “retorno” que beneficiará diretamente não só investigador como também todos os elementos envolvidos no processo.

No caso específico deste estudo, os instrumentos de trabalho apresentam-se como uma

parte central de todo o processo, visto ser através dos registos gráficos realizados pelos alunos que procedi à recolha dos dados para análise. Estando consciente da circunstância de que, a resposta dos alunos é influenciada pela forma como os instrumentos são construídos e apresentados, colocou-me algumas dúvidas e hesitações em relação à fiabilidade dos dados que seriam recolhidos. Esta é uma questão que mantive presente durante todo o processo e vai ao encontro do facto de que a investigação-ação é uma metodologia propícia à reflexão e autoanálise.

1.3. Problemática

A problemática de investigação começou a ser construída desde o verão que antecedeu o ano letivo 2012/2013.

Sabendo do tipo de trabalho que teria que realizar no 2º ano do Mestrado (realização de Prática de Ensino Supervisionada e a dissertação sobre uma problemática relacionada com a prática do ensino das artes visuais), o verão foi passado na Finlândia, Suécia e Dinamarca. Lembro-me de que num dia, ao passear por uma das cidades, apercebi-me que estava mais atento aos sinais visuais e aos seus significados visto não conhecer as mensagens escritas na língua oficial do país.

Foi aí que pensei que a principal função de um sinal visual é mesmo esse, transmitir uma mensagem que seja capaz de ser decodificada por qualquer pessoa, independentemente da língua que fale.



Imagem 1,2 e 3 – estação do metro e aeroporto de Copenhaga

Hoje em dia a ideia de vivermos numa aldeia global e de termos o mundo na palma das mãos já não é um conceito abstrato. Mesmo sem o querermos, somos bombardeados a todo o momento com informações que nos mantêm atualizados ao segundo dos mais diversos acontecimentos, desde a meteorologia, aos minutos de espera até o próximo transporte, à promoção de produtos e à mais recente atualização de nossos amigos em

diversas redes sociais. Estas informações chegam até nós das mais diversas formas: nos telemóveis, computadores, rádio, televisão, *outdoors*, recorrendo a estratégias de comunicação cada vez mais complexas.

As novas tecnologias permitem que cada indivíduo se posicione como o protagonista de histórias que partilha com o mundo. O seu almoço, o artigo que leu, a música que está a ouvir e o recorde de *jogging* são publicados lado a lado com notícias políticas, ataques terroristas e medalhados olímpicos. As fotos de família já não ficam fechadas em álbuns e até mesmo as que lá estavam esquecidas ganham nova vida quando alguém as descobre e as partilha no grupo de família do *Facebook*.

O ser humano do século XXI, assumiu-se definitivamente como um indivíduo de personalidades múltiplas e simultâneas. A rede de ligações de cada indivíduo abrange um conjunto diversificado de relações onde adoptamos diferentes posturas que se traduz, entre outros aspetos, na adopção de códigos de comunicação específicos.

Hoje em dia comunicamos de diferentes formas, com diferentes objetivos, em diferentes dimensões. A forma primária do contacto direto entre duas pessoas tem dado lugar, desde as primeiras impressões rupestres, a formas de comunicação mais complexas que, através do recurso a diferentes tecnologias, têm facilitado e, em alguma medida, artificializado a forma como o homem comunica. As relações íntimas e as emoções espontâneas são filtradas por um conjunto de códigos através dos quais o homem se expressa. “Likes” e “dislikes”, “partilhas”, “polegares levantados”, “corações”, “smiles”, “LOL”, “OMG”, entre outros, são as novas expressões de comunicação, cada vez mais virtual que conduz a uma generalização e simplificação de raciocínios perceptíveis em qualquer parte do mundo informatizado.

O primeiro passo estava dado, a definição de uma área de investigação. O passo seguinte seria encontrar uma forma de trabalhar este tema no contexto de ensino de artes visuais e, logo de imediato, a relação dos códigos visuais com as artes visuais foi lógica. Já sabia que a PES seria realizada no âmbito da disciplina de Educação Visual. O próprio nome da disciplina indica o objetivo desta disciplina: Educação Visual - educar a visão.

Surgiram então algumas questões: O que significa educar a visão? E porquê educar a visão?

A resposta a estas perguntas tinha sido dada quando dei por mim a ler os códigos visuais presentes nas estações de metro, de comboios e nos aeroportos por onde

passei. Uma das funções de educar a visão é dotar o ser humano da capacidade de interpretar as mensagens visuais transmitidas de uma forma cada vez mais globalizada. Foi com estas ideias que cheguei pela primeira vez à escola. E não por acaso, a ligação entre Aveiro e Estarreja foi realizada por comboio, onde também me deparei com mensagens visuais que transmitiam mensagens que eu lia, quase sem me aperceber.



Imagem 4 e 5 – sinalética na estação de comboios de Estarreja

1.4. Pergunta de Investigação

A pergunta de investigação surgiu um pouco mais tarde, após algumas conversas com a Orientadora da UA e com Orientador cooperante (OC), e foi definida da seguinte forma: Que leitura fazem os adolescentes das imagens que os rodeiam?

1.5. Objetivos do estudo

Os objetivos deste projeto de investigação foram organizados em três níveis:

- a) - Construções teóricas sobre a problemática de investigação:** investigar o processo de abstração e simplificação na construção de códigos visuais; questionar a tentativa do homem em procurar universalizar a comunicação através de representações visuais; identificar novas funções da imagem no mundo contemporâneo.
- b) - Alunos:** perceber o que caracteriza o adolescente na atualidade; investigar a forma como a imagem é entendida e manipulada pelo adolescente; perceber qual o contributo da disciplina de Educação Visual para a formação da identidade do adolescente.
- c) - A minha prática enquanto professor em formação:** testar diferentes metodologias de trabalho em contexto de sala de aula; aplicar a investigação teórica na construção de unidades de trabalho e fazer uma auto-observação e autoavaliação em relação ao exercício do ensino.

1.6. Estratégias

De acordo com estes objectivos foram delineadas as seguintes estratégias: revisão da literatura de autores de referência e de estudos contemporâneos sobre cultura visual, comunicação visual, processos de leitura de imagem, adolescência e identidade; realização de inquéritos aos alunos; visitas de estudo; desenvolvimento de unidades de trabalho diversificadas, com durações variáveis e diferentes níveis de abstração, em projetos individuais e de grupo.

1.7. Instrumentos utilizados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram diversificados e possibilitaram uma abordagem à problemática sobre múltiplas perspetivas. Na construção do estado da arte foi usada a análise bibliográfica, com a realização de fichas de leitura, que permitiram sistematizar a informação recolhida; na construção, implementação e análise das unidades de trabalho foram construídas fichas de trabalho; realizaram-se registos fotográficos, grelhas de avaliação, e inquéritos. Os dados recolhidos foram complementados com as observações registadas no diário do investigador.

1.8. Pertinência do estudo

Considero que a realização deste estudo contribuirá para uma melhor compreensão sobre o que caracteriza os alunos que hoje estão na escola e o que implica a profissão de docente no mundo contemporâneo. A reflexão sobre a escola e os alunos revela-se importante visto estarmos a atravessar um período de mudanças profundas na estrutura organizativa das escolas e dos currículos de ensino bem como a nível social e cultural. Este estudo apresenta também uma reflexão sobre o contributo e o alcance do ensino artístico.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico desenvolve-se ao longo de duas partes. Esta divisão resultou do facto de considerar que são abordadas temáticas que merecem a sua distinção em unidades diferentes. Assim na 1ª Parte é realizada uma reflexão sobre a relação que o homem tem estabelecido com a imagem enquanto tecnologia de comunicação visual, bem como uma reflexão sobre a proposta de alguns autores em relação a metodologias de leitura de imagem.

Na 2ª Parte é abordado o impacto que as tecnologias de comunicação digitais tiveram sobre a forma de vida contemporânea, em particular sobre os adolescentes.

Existe também uma separação temporal. A 1ª Parte encontra-se, quase na sua totalidade, virada para uma análise retrospectiva sobre factos, ideias e conceitos que foram observados com uma distância histórica suficiente, que permite uma reflexão sustentada sobre o trabalho de vários autores. A 2ª Parte debruça-se sobre construções teóricas criadas a partir de acontecimentos que se estão a verificar no presente ou que procuram perspetivar o futuro, e que devido a esse facto, as reflexões resultantes deste capítulo deverão ser compreendidas à luz desta circunstância.

1ª Parte

1.1. O homem e a imagem do mundo

Em 1972 a NASA enviou para o espaço a sonda Pioneer 10. A bordo colocou uma placa de alumínio e ouro na qual se haviam gravado as distâncias dos 14 pulsares do Sol, o símbolo de uma molécula de hidrogénio, a posição da Terra no sistema, a trajetória da nave e um desenho à escala que reproduzia um homem e uma mulher com o veículo espacial como fundo. Tratava-se de um chamamento lançado pela espécie humana à misteriosa imensidade do universo: a mensagem – inteiramente visual – estava destinada, segundo explicou a própria NASA, aos possíveis ‘seres inteligentes’ com que a sonda pudesse encontrar-se em sua grande viagem (Jane’s Space Directory, citado por Vitta, 2003, p.17).

Num momento da história onde o homem deu passos largos em relação ao conhecimento do universo, a ciência afirmou-se como uma ordem incontestável, capaz de explicar todos os factos através de regras e fórmulas. Contudo, embora esses factos fossem absolutamente verdadeiros, as suas fórmulas constituíam uma abstração da realidade e a sua explicação e compreensão implicava o seu estudo. A possibilidade de

comunicar com inteligências desconhecidas, para os quais estes códigos eram absolutamente estranhos implicou o recurso a uma forma de comunicação mais rudimentar e sintética. Da mesma forma que tinha sido utilizado nas pinturas rupestres, o desenho apresentou-se como o meio de comunicação que menos restrições comunicativas apresentava.

Maurizio Vitta (2003) serviu-se deste acontecimento para demonstrar as imensas possibilidades comunicativas da imagem. O facto de a imagem permitir a comunicação com um leque alargado de participantes deve-se à circunstância de ser uma forma de expressão aberta que, contudo, carrega uma grande dose de ambiguidade. Para limitar possíveis erros de interpretação, as ilustrações enviadas para o espaço foram simplificadas à sua forma essencial, passando estas a funcionar quase como um código.

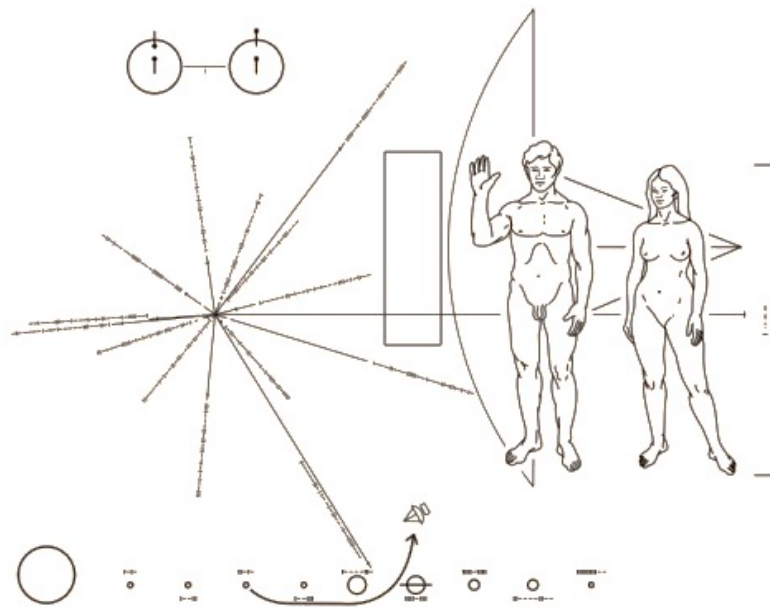


Imagem 6 – *Placa Pioneer*

Contudo, Vitta refere que, apesar de estas imagens pretenderem ser uma representação do homem e do seu mundo, constituem uma construção da “cultura ocidental” do que é o mundo e o universo (2003, p.18). Este acontecimento histórico é o reflexo das grandes diferenças que existem no nosso planeta. As mensagens gravadas na *Placa Pioneer* seriam tão estranhas para seres extraterrestres como para as culturas mais isoladas da Terra.

Ao longo dos tempos têm sido realizadas diversas tentativas para simplificar a comunicação entre diferentes culturas. Uma das estratégias encontradas foi a criação

de um conjunto de símbolos que representam a realidade. Os primeiros símbolos conhecidos que se aproximam de uma forma de linguagem remontam à Antiga Suméria (3500 a.C.). Estes símbolos foram inicialmente criados com o objetivo de facilitar e regular trocas comerciais. Os egípcios deram uma nova dimensão a esta forma de expressão, passando dos significados técnicos de produtos, quantidades e medidas para significados mais abstractos, aproximando os ideogramas a uma forma de linguagem onde era possível comunicar ideias.

No ocidente a religião foi a responsável pela construção e difusão dos primeiros códigos visuais universais. Contudo, o uso das capacidades comunicativas da imagem não foram desde logo usadas. De acordo com o Antigo Testamento e no seguimento da tradição hebraica, a figuração do divino era vista como um ato profano que alimentava a idolatria sobre ícones artificiais.

A capacidade comunicativa da imagem não poderia ser negada. Demorou algum tempo até que a religião cristã admitisse a imagem como um instrumento propagandista da sua doutrina. Para esta tarefa desenvolveu esforços em padronizar um conjunto de características que representassem, de forma coerente, os seus ícones. De acordo com Maurizio Vitta (2003, p.127) “Não só se tratava de dotar de rosto a divindade, era necessário representar visualmente os episódios dos textos sagrados”.

O recurso da imagem como símbolo de uma identidade coletiva e como veículo de comunicação e educação, foi desde logo controlado através da definição de um conjunto de cânones visuais impostos a ilustradores, pintores e escultores. Esta imposição de formas de representação preestabelecidas conduziu, de forma assumida, à criação de códigos visuais, capazes de comunicar mensagens precisas para um público alargado.

Neste sentido, as imagens religiosas constituíram os primeiros símbolos coletivos, capazes de transmitir vínculos de pertença importantes para a estabilidade e unidade de um grupo.

Contudo, só após a invenção da impressão no século XV, é que a imagem ganhou autonomia, enquanto veículo de comunicação. Este invento implicou grandes transformações na forma como os livros passaram a ser fabricados, bem como na sua configuração. Consequentemente, as ilustrações deixaram de ser desenhadas e pintadas, como se de pequenas obras de arte se tratassem, para serem impressas infinitamente. Este facto conduziu a uma alteração da função da imagem no livro. Texto e imagem passaram a ter limites muito precisos.

Um longo caminho foi percorrido até que os meios tecnológicos democratizassem o uso da imagem. Até à chegada dos métodos digitais o conhecimento era gravado em matéria, um processo que implicava o manuseamento de materiais. Uma vez inscritos, não era suposto os dados serem corrigidos ou apagados. Um processo demorado, que garantia tempo para o conhecimento ser assimilado. Hoje em dia, a dificuldade não é chegar à informação, mas escolher de entre as informações disponíveis, a que melhor nos serve.

Na atualidade assiste-se ao domínio do virtual sobre o real. O virtual possibilitou o imediatismo que formas de expressão tradicionais não conseguiram. Formas de expressão como a pintura, o cinema, a fotografia e a música submetem-se à manipulação que os meios digitais oferecem, sendo consumidas e esquecidas instantaneamente, originando o que Baudrillard (1993, p.87) chamou de “trunfo da forma superficial”. Uma forma instantânea, impessoal, sem passado e sem futuro, que se sobrepõe a todas as outras. O expoente máximo desta forma instantânea é a publicidade. A imagem publicitária é rápida, impessoal, descartável, é superficial e ilusória.

Os meios digitais democratizaram o acesso à capacidade de cada indivíduo se tornar um autor, um fotógrafo, um escritor, um poeta, um repórter dos acontecimentos que o rodeiam. A ideia do autor como um indivíduo inspirado, dotado de capacidades singulares e intransmissíveis foi dessacralizado por artifícios pré-programados que oferecem arbitrariamente os recursos para criar. Todas as combinações possíveis estão previstas e neste sentido as formas resultantes são limitadas e pertencem todas a um mesmo fundamento, a uma mesma totalidade universalmente disponível.

1.2. A codificação do mundo

Segundo Jean Baudrillard (1993), filósofo e sociólogo francês, cuja obra é associada ao debate pós-moderno da sociedade, a realidade tem sido progressivamente substituída por reproduções que conduziram à passagem da realidade para a *hyper-realidade* do código e da simulação. O termo “hyper-realidade” refere-se à natureza virtual e irreal da cultura contemporânea. De acordo com o autor, na atualidade vive-se numa era de simulação. Nesta nova era, o real passa a ser o resultado de um conjunto de modelos pré-determinados, sendo possível garantir a sua reprodução infinita, sem

qualquer margem de erro. A espontaneidade passa a ser vista com uma interferência ao sistema.

A Revolução Industrial, para Baudrillard (1993), foi um acontecimento que marcou o nascimento de uma nova geração de signos e objetos. Objetos idênticos passaram a ser produzidos em grande escala sem restrições históricas do peso da tradição. Passou-se de um período onde o objeto possuía qualidades de obra de arte, onde qualquer reprodução seria sempre uma falsificação, para uma relação de equivalência e indiferença (1993). Na nova ordem industrial, todos os elementos são traduzidos segundo um sistema de equivalências em signos, permitindo desta forma, o seu fácil manuseamento. Para o autor não se trata apenas de uma simples imitação ou duplicação do real, trata-se de uma substituição do real pelo seu signo equivalente. A este processo o autor chamou de “emancipação do signo” (1993, p.6). O signo passa a estar livre do seu “fardo de utilidade” (1993, p.6), de qualquer obrigação em representar o real.

Baudrillard na obra *Symbolic Exchange and Death* (1993) estabelece uma interessante associação entre a extinção das sociedades de castas no Ocidente e a proliferação de signos. Segundo o autor, a extinção da organização social em castas durante o período Renascentista, conduziu a uma valorização simbólica dos objetos enquanto reflexo de valores, que passaram a estar disponíveis a todos. Assistiu-se então à passagem de uma ordem limitada de signos para uma difusão de signos universalmente disponíveis. Baudrillard (1993, p.62) afirma que vivemos num “modo de referendo” onde todas as informações nos são apresentadas em forma de pergunta/resposta. Neste estado de comunicação não há lugar para contemplação, o tempo de reação é reduzido. Todas as possíveis respostas estão previstas segundo estereótipos, num guião que segue um código previamente estabelecido. Objetos e informações chegam até nós já como o resultado de uma seleção, de um conjunto de dados editados, segundo um ponto de vista e para os quais todas as respostas foram antecipadamente previstas.

Também Vilém Flusser, filósofo checo naturalizado brasileiro, analisou a artificialização do modo de vida moderno. No seu artigo, “A caminho das não-coisas” escrito em 1989, considera a cultura como o resultado do esforço do homem para controlar a natureza. Este esforço caminhou no sentido de uma “escalada da abstração”, um percurso que levou à transição da “comunicação com todos os sentidos do corpo” – a comunicação tridimensional, para a “comunicação nulodimensional” expressa em formas abstractas e em dispositivos digitais que permitem simular a realidade. Neste sentido, a forma como

o homem comunica está diretamente relacionada com a evolução tecnológica, sendo que, inicialmente, tal como as restantes espécies, o homem comunicava com o corpo, através de gestos, sons e odores.

A imagem surgiu quando o homem passou a utilizar objetos e superfícies sobre as quais deixava sinais – comunicação bidimensional. O autor não vê a abstração como o fim de um processo, defende antes que deverão ser exploradas as múltiplas combinações entre a bidimensionalidade da imagem, a unidimensionalidade da escrita e a nulodimensionalidade dos meios digitais.

Flusser aborda a questão da portabilidade da imagem como um reflexo da evolução tecnológica. Para o autor as imagens são mensagens que precisam de uma superfície para serem comunicadas ao receptor. Na atualidade a imagem assumiu um papel ativo no processo de comunicação indo ao encontro do público “as fotografias e os filmes são fenómenos de transição entre os quadros e as imagens desincorporadas. Existe hoje uma tendência: as imagens tornaram-se progressivamente mais portáteis e o receptor se tornará cada vez mais imóvel” (Flusser, 2002, p.70).

Hoje em dia todos os acontecimentos são traduzidos em números, gráficos, tabelas. Tudo é quantificado e qualificável em dados que são introduzidos em máquinas que parecem controlar as nossas vidas, o que levou Vilém Flusser (2007, p.39) a afirmar que este facto é a “prova de sermos uma geração de contadores empenhados a levantar um inventário do mundo”.

Vilém Flusser, na obra “Pós-História” (1982) organiza as suas reflexões em relação à forma como o conhecimento humano caminhou de forma progressiva para uma especialização recorrendo a paralelismos com pirâmides e árvores. Segundo o autor, a história do Ocidente foi marcada até há pouco tempo, por um discurso piramidal, caracterizado pela transmissão de ordens hierarquicamente organizadas entre o emissor e receptores. O objetivo deste discurso não era o diálogo, mas sim a obediência. É uma estratégia favorável à manutenção de uma ordem e que permite o controle sobre a elaboração de informações novas, vistas como um atentado ao poder estabelecido. Flusser identifica a Modernidade como o período onde se verificou o surgimento do “discurso em árvore” (1982, p.61) que se caracteriza pela subdivisão do discurso piramidal em ramos de conhecimentos especializados. Esta reestruturação conduziu ao surgimento de informações novas que, de forma progressiva, se distanciavam simultaneamente do ponto de origem na pirâmide e da linguagem utilizada pelas massas. Esta especificação crescente conduziu à construção de regras e códigos

próprios, apenas decifráveis pelos “participantes dos ramos” (1982, p.62). A solução para este constrangimento foi a construção de aparelhos capazes de descodificar. Vilém Flusser chamou estes aparelhos de “caixas pretas” (1982, p.62) que eram dispositivos de comunicação de massas que transmitem para o espaço as mensagens descodificadas. Nas palavras de Flusser, citado por Campos (2008, p.2) “O surgimento dos aparelhos electrónicos inaugura uma fase na qual o homem cria ‘não coisas’, isto é, informações imateriais, como as imagens da televisão e os dados armazenados no computador”. Esta artificialização comandada pelas máquinas levou Flusser (2007, p.56) a questionar “Que tipo de homem será esse que, em vez de se ocupar com coisas, irá se ocupar com informações, símbolos, códigos, sistemas e modelos?”.

1.3. A comunicação como um referente cultural: comunicação para massas e comunicação entre minorias

Neste ponto serão distinguidas diferentes estratégias comunicativas, desenvolvidas pelo homem, procurando estabelecer uma relação direta entre o código comunicativo e o seu referente cultural.

O sistema de comunicação é um dos elementos claramente identificáveis em qualquer cultura. No âmbito deste trabalho, o conceito de cultura é aplicado a qualquer agrupamento de indivíduos que partilhe um conjunto de valores, crenças e comportamentos, unidos por uma história comum, por um sistema de símbolos verbais e não verbais e por um conjunto de interesses, tal como defendeu James Neuliep (2006).

Por se tratar de um aspeto intimamente relacionado com especificidades culturais, não existe uma definição de comunicação que possa ser universalmente ajustada. Diferentes autores defendem aspectos que denotam o facto de a comunicação, tal como a cultura, ser um aspecto vivo que se encontra em constante transformação.

A palavra escrita ou falada constitui o código mais difundido na comunicação para massas. As palavras correspondem à articulação de um conjunto de regras compartilhadas por um grupo alargado e, neste sentido, correspondem a uma construção exterior à existência individual de cada um dos membros que partilha o conhecimento desse código. São a “matéria-prima” que usamos para nos exprimirmos e comunicarmos de forma precisa. São ao mesmo tempo um instrumento valioso que

permite a comunicação e um processo que artificializa, banaliza e uniformiza formas de sentir, pensar e expressar tal como reclamou Virgílio Ferreira (2001, p.44), na obra “Aparição”: “Há no homem o dom perverso da banalização. Estamos condenados a pensar com palavras, a sentir com palavras, se queremos pelo menos que os outros sintam connosco.”

Mesmo quando somos confrontados com imagens, realidades abertas, conceitos abstratos que atingem o nosso cérebro sem qualquer preparação ou filtro de tradução como é o texto escrito, o nosso cérebro organiza os dados segundo um padrão de experiências e conhecimentos pessoais que, em última análise se referem a conceitos, a palavras chave.

Rudolf Arnheim (2005, xiii) chama à atenção das limitações do uso da linguagem verbal para expressar as qualidades das experiências visuais:

Podemos afirmar, antes de tudo que é impossível comunicar as coisas visuais através da linguagem verbal. Há um fundo de verdade nisto. As qualidades particulares da experiência despertadas por um pintura de Rembrandt são apenas parcialmente redutíveis à descrição e explanação. É uma limitação, contudo, não só da arte mas de qualquer objeto da experiência.

As palavras quando faladas correspondem à articulação de sons segundo um conjunto de regras. Estes sons foram representados pelo homem em forma de símbolos, dando origem a um alfabeto. Tal como esclarece Neuliep (2006) não existe uma relação natural entre os sons e o respetivo símbolo referente, bem como uma ligação entre uma palavra e o seu respetivo significado, pelo simples facto que que as diferentes línguas usam caracteres e palavras diferentes para representarem a mesma coisa.

No lado oposto, as ciências exatas como a Matemática, a Física, a Química e mais recentemente a Informática e a Electrónica desenvolveram uma linguagem altamente restrita, capaz de ler e comunicar a realidade em forma de símbolos que comportam informações precisas e completamente estáveis. Devido ao facto de os seus símbolos corresponderem a realidades complexas, abstratas e em alguns casos virtuais, a sua utilização como forma de linguagem é limitada, e é dependente do recurso a outras formas de linguagem para a sua explicação e estudo.

É ao mesmo tempo uma linguagem universal, na medida em que é independente de qualquer idioma. Um professor de Química na China e um professor de Química em Portugal recorrem a uma língua completamente distinta para explicarem aos alunos a

composição dos diferentes elementos químicos. Contudo estes elementos químicos são expressos graficamente por um código universal.

Nos códigos de comunicação entre minorias podemos apontar o *graffiti* como uma construção recente das sociedades urbanas. É uma forma de comunicação que surgiu nos subúrbios de grandes centros populacionais. Estes espaços, na sua maioria residuais, cresceram sem um plano sustentado e receberam a população mais desfavorecida. Devido à sua situação de exclusão, a afirmação de identidade tornou-se uma forma de manifestação. Grafismos fixados em carruagens de metro e autocarros, atravessavam as cidades confrontando a ordem estabelecida através de uma linguagem desconhecida e inacessível, fazendo resistir desta forma o poder das minorias.

Os grafismos tornaram-se em códigos específicos com emissores e destinatários, limitando desta forma a sua interpretação a estranhos.

Nesta fase inicial o importante era o conteúdo, as motivações. Com o tempo, o *graffiti* libertou-se da sua função reivindicativa e passou a ser reconhecido como forma de expressão com valor artístico.

1.4. O conceito de cultura e subculturas num mundo globalizado

Até ao desenvolvimento dos meios de transporte à escala universal e à massificação das tecnologias de informação, a cultura era um conceito intimamente ligado a um lugar, sendo uma construção predominantemente fechada e resistente à transformação e à introdução de mudanças ao padrão estabelecido.

Hoje em dia, as cidades são espaços onde, dentro de uma estrutura social geral, coexistem grupos culturais mais pequenos conhecidos por subculturas ou microculturas segundo Neuliep (2006). As microculturas referem-se a grupos identificáveis de pessoas que partilham as regras fundamentais do meio cultural dominante onde estão inseridas, mas distinguem-se pela existência partilhada de especificidades como por exemplo: etnia, ocupação, idade, orientação sexual, etc. Na maior parte dos casos, os indivíduos pertencentes a estes subgrupos possuem mais em comum com a macro cultura, mas pela necessidade da satisfação de interesses comuns associam-se em pequenas unidades.

Zygmunt Bauman (2007) na obra “Tempos Líquidos” apresenta a sua visão sobre a repercussão da globalização no mundo contemporâneo. Para o autor, as cidades

tornaram-se em palcos de batalha onde se assiste ao confronto entre poderes globais com minorias locais. Segundo Bauman (2007, p.11) num planeta atravessado por “autoestradas da informação” as sociedades modernas encontram-se expostas a forças de mudança que surgem a grande velocidade e sobre as quais o Estado já não se consegue manter do “lado de fora”. Estas mudanças estão na origem da transição de uma “fase sólida” para uma nova fase que Bauman (2007, p.7) definiu como “líquida” onde “estão ocorrendo atualmente algumas mudanças de curso seminais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de facto sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos.”

Zygmunt Bauman (2007, p.80) recorre a Manuel Castells para afirmar que a globalização trouxe para o espaço urbano o confronto entre, “camada superior” e “camada inferior”:

(...) o espaço da camada superior geralmente está conectado à comunidade global e a uma vasta rede de intercâmbio, aberta a mensagens e experiências que envolvem o mundo inteiro. Na outra extremidade do espectro, redes locais segmentadas, frequentemente de base étnica, recorrem à sua identidade como recurso mais valioso para defender seus interesses e, em última instância, sua existência.

Neste sentido, os indivíduos da “camada superior” não encontram referências no lugar onde habitam contribuindo para um crescente afastamento entre as duas camadas. O ciberespaço é o novo território destas pessoas que se afastam cada vez mais dos lugares onde se localizam as suas residências mas “como operadores globais, podem vaguear pelo ciberespaço; mas como agentes humanos estão confinados, dia após dia ao espaço físico em que operam” (Bauman, 2007, p.86).

James Lull, referido por David Chaney (2004), tornou claro a situação em que a construção de cultura deixou de ser o resultado de um esforço coletivo e de carácter normativo, imposto a todos os membros de uma determinada sociedade, para se tornar em algo mais dinâmico aceitando as diferenças e os conflitos como parte da realidade social. Segundo o autor, na atualidade os signos e significados partilhados pelas sociedades de massas não são estanques e completamente encerrados em relação ao seu significado, verificando-se uma complexa combinação de relações que se sucedem em diversas camadas. A este estado de construção cultural Lull (Chaney, 2004, p.137) chamou de “Supercultura”, um estado onde a cultura é, cada vez mais, o resultado de contribuições de pequenos grupos que dão espaço ao indivíduo, promovendo o crescimento pessoal, o autoconhecimento e a existência de sentimentos de pertença e

identidade. É um espaço onde acontecem trocas constantes entre coletivo e individual, entre global e local, entre material e simbólico. Neste estado de existência cultural o indivíduo serve-se da democratização dos símbolos e de recursos tecnológicos para construir a sua própria experiência cultural. As experiências culturais são, agora, escolhidas e não mais impostas.

Este estado de construção cultural facilita o surgimento de novos padrões de valores pois “a criatividade, hibridade e interatividade da supercultura abrem possibilidades para estabelecer, manter e vincular ‘comunidades culturais virtuais’ (...) em formas que são positivas e produtivas” (Chaney, 2004, p.137).

1.5. A construção de uma linguagem universal: o processo de normalização na comunicação visual

Neste ponto serão expostas as reflexões realizadas em relação à tentativa do homem em padronizar representações do mundo e construir um código comunicativo universal que partiu da imagem como engenho de comunicação.

A visão é o sentido que mais informações recolhe em relação ao ambiente que nos rodeia. A verbalização do que observamos é um processo que procura encontrar nomes que, por vezes, podem não corresponder completamente à realidade. A necessidade de conhecimento e controle, levou o homem a categorizar as diferentes imagens que o rodeiam distinguindo-as em: símbolo, sinal, indício, pictograma, logótipo e ícone. Estas variações podem, porém, ser todas agrupadas na categoria de signos. Os signos são, na comunicação visual, o que as palavras são na comunicação escrita. São elementos da linguagem que, pelas suas formas, apresentam o significado da mensagem a transmitir.

Um signo é um artifício criado pelo homem e partilhado por um determinado grupo que tem por finalidade representar um conceito específico. Devido ao facto de serem uma construção humana, apresentam uma forte relação com o contexto cultural onde funciona e, para a sua correta utilização, implica que as pessoas aprendam a associá-los com o que representam.

A construção de signos coletivos implica que um determinado grupo de pessoas esteja exposta em simultâneo a um conjunto de acontecimentos que, devido à sua repetição, ganham um significado coletivo. Segundo Maurizio Vitta (2003, p.146) “Quanto mais se

dilata a história coletiva no tempo e no espaço, tanto mais se tende a estabilizar-se em um corpo coerente de símbolos, ícones, rituais”. Este conjunto de construções coletivas ajudam o indivíduo a hierarquizar um conjunto de valores, conceitos e práticas com o restante grupo.

As imagens são uma representação do mundo. Um meio pelo qual o homem ao longo do tempo tem vindo a se servir para comunicar consigo e com os outros. Atualmente assistimos a uma inversão do processo. “O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo” (Flusser, 1985, p.7) passou a viver o mundo em função das imagens. As imagens deixaram de ser vistas como um resultado e passaram para o primeiro plano da relação do homem com o mundo.

Bruno Munari (1997, p.8) destacou a intencionalidade e a objetividade como aspectos determinantes na comunicação visual. Segundo o autor,

Se a imagem usada para certa mensagem não é objetiva, tem muito menos possibilidades de comunicação visual. É necessário que a imagem usada seja legível para todos e por todos da mesma maneira; caso contrário não há comunicação visual: há confusão visual.

Na atualidade, o processo de comunicação visual corresponde a uma complexa articulação de diversas disciplinas desde a Estatística, à Psicologia Visual, Estética, Design, Marketing entre outras, que contribuem para a construção de uma mensagem que reflete de forma objetiva as intenções comunicativas do emissor, atingindo o receptor de forma precisa. Esta articulação de conhecimentos caminhou no sentido da especialização de profissionais que se dedicaram a uma área de estudo a que se veio a chamar de Design de Comunicação.

A existência de uma disciplina comprometida em encontrar formas de comunicação comuns implica que se reconheça a sociedade como uma estrutura coletiva que partilha um padrão de conhecimentos e práticas, com necessidades e problemas para os quais esta nova disciplina procurará dar voz e encontrar respostas.

As imagens com que lidamos no nosso dia a dia são um produto criado, uma representação de um conjunto de intenções e com diferentes objetivos comunicacionais. Vilém Flusser (1983) na obra “Filosofia da Caixa Preta” distinguiu dois tipos de imagens em relação à sua natureza comunicativa: as imagens tradicionais e as imagens técnicas. As imagens técnicas referem-se àquelas produzidas por aparelhos como é o caso da fotografia e do cinema, enquanto as imagens tradicionais correspondem àquelas construídas através de processos manuais como o desenho e a pintura.

Devido a estas diferenças essenciais, estes dois tipos de imagens apresentam funções distintas. As imagens tradicionais respondem a necessidades emotivas, em primeiro lugar do seu autor e depois do público, se este existir. As imagens técnicas, devido à sua natureza não-simbólica e ao seu carácter objetivo são vistas como verdades absolutas levando Flusser (1993, p.10) a afirmar que “O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos” (1983, p.10).

Este processo de especialização das imagens técnicas conduziu a uma progressiva substituição dos textos e posicionaram a imagem como o recurso comunicativo por excelência numa sociedade globalizada onde o código escrito apresenta limitações para a transmissão de mensagens à escala global.

Viajar tornou-se hoje uma possibilidade cada vez mais acessível à maior parte da população devido à criação de companhias de viagem *lowcost* que tornam possível deslocar-se entre capitais europeias a preços mínimos. Para conseguirem manter os seus preços baixos as companhias reduzem os seus gastos eliminando pessoas que anteriormente eram o ponto de contacto dos passageiros com os lugares estranhos. Os pontos de venda são virtuais e até mesmo o *check in* pode ser realizado a partir das nossas casas. Os passageiros chegam aos aeroportos e dependem em grande parte da sua habilidade para encontrarem o caminho entre terminais que cruzam passageiros de diferentes origens. Estes novos espaços de circulação correspondem também a uma nova forma do homem se relacionar e interagir, originando a concepção de novas estratégias comunicativas para as massas.

Os pictogramas são o recurso mais comum para transmitir informações a este grupo heterogéneo de pessoas. Seria de esperar que os pictogramas usados correspondessem a formas padronizadas internacionalmente, o que não acontece.

Verifica-se que, ao longo da história foram realizados diversos esforços para definir uma linguagem simbólica que possa ser usada internacionalmente. Segundo Vitta (2003, p.326), este movimento encontra as suas origens nas investigações de Otto Neurath.

1.5.1. Otto Neurath e o ISOTYPE

Otto Neurath desenvolveu as suas investigações em Viena, no período entre as duas guerras marcado pelos movimentos socialistas comprometidos com as causas sociais das classes trabalhadoras. A esta altura, Viena era considerada uma cidade laboratório para a modernidade onde foram realizadas experiências no sentido de melhorar a qualidade da vida de toda a sociedade.

O objetivo de Neurath era encontrar um sistema rigoroso de expressão internacional. A esta forma de linguagem deu o nome de ISOTYPE, um acrónimo para *International System Of Typographic Picture Education* (Hartmann, 2007, p.279).

A linguagem visual *Isotype* teve por público alvo as classes trabalhadoras de educação básica, com o objetivo de transmitir informações complexas relativas à vida social e económica. Neurath acreditava que o poder da imagem era maior que o efeito das palavras. Considerava que a língua impunha limites de comunicação acabando por dividir as pessoas (Hartmann, 2007, p.279). Neurath comprometeu-se em encontrar uma forma de comunicação efetiva que ultrapassasse a arbitrariedade do uso das palavras, onde o grau de interpretação fosse mantido o mais baixo possível.

As suas ideias foram assistidas pelo trabalho de Gerd Arntz, um designer gráfico que se tornou responsável pelos esquemas visuais do *Isotype*. Estes signos visuais elementares obedeciam a um conjunto de regras precisas funcionando como uma linguagem pictográfica (Hartmann, 2007, p.284).

A racionalidade do *Isotype* baseou-se na tradução de dados estatísticos em forma de pictogramas. A uma figura base eram adicionados atributos específicos que distinguiam pictogramas por género, profissão, idade, etc.

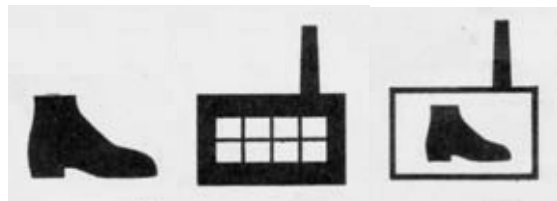


Imagem 7 – Otto Neurath 1937: trabalhador, carvão; trabalhador de carvão
Imagem 8 – Otto Neurath 1937: sapato, fábrica; fábrica de sapatos

Segundo Otto Neurath, citado por Frank Hartmann (2007, p.286),

(...) uma imagem produzida segundo as regras do *Método Vienense* mostra os detalhes mais importantes do objeto no primeiro olhar (...). No segundo olhar, deverá ser possível distinguir diferenças aparentes, e no terceiro olhar, outros detalhes que possam existir. Se uma imagem transmitir outras informações num quarto ou quinto olhar, deverá ser rejeitada como desadequada pedagogicamente de acordo com a Escola Vienense.

De acordo com Neurath (Hartmann, 2007) as características do *Isotype* são:

Serialização – expressar quantidades através da serialização dos mesmos signos e não com o aumento do tamanho das figuras. Um signo é representativo de uma determinada quantidade, um maior número de sinais é representativo de uma quantidade maior de coisas;

Iconocidade – criar um número limitado de signos para uso internacional. A leitura do signo deverá ser clara sem recurso a palavras;

Clareza – deverá comunicar informações precisas nas quais a ciência se possa basear;

Consistência – nenhuma perspectiva poderá ser usada no uso dos signos; os signos deverão ser colocados em linhas como as letras, podendo ser usados em gráficos;

Cor – a cor enfatiza divisões num mesmo conjunto de signos, tornando claro que signos com a mesma forma possuem significados diferentes.

As pesquisas de Neurath estabeleceram uma filosofia projetual que abriu novos caminhos para o design de comunicação. A partir do *Isotype* foi possível estabelecer convenções de grafismos com significados precisos.

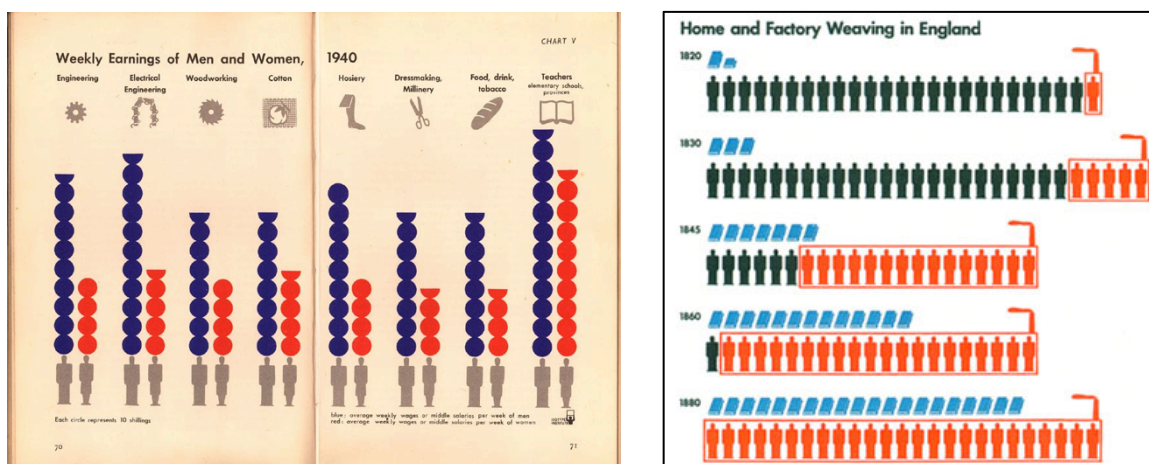


Imagem 9 – Otto Neurath: comparação entre salário de homens e mulheres em 1940

Imagem 10 – Otto Neurath: evolução da tecelagem realizada em casa e em fábricas na Inglaterra

1.5.2. Rudolf Modley

Rudolf Modley foi um dos principais ativistas no movimento de padronização de símbolos gráficos com significado universal. A partir dos Estados Unidos desenvolveu as ideias de Otto Neurath com o qual teve a oportunidade de colaborar em Viena.

O seu contributo para a comunicação visual está presente nos diversos projetos de investigação que desenvolveu. Em 1930 chegou aos EUA. A mudança de continente deverá ter sido um dos factores que o levaram a procurar formas de comunicação que pudessem ser descodificadas independentemente do referente cultural de cada um.

Cinco anos após a sua chegada estabeleceu o projeto *Pictorial Statistic, Inc.*, uma clara referência ao método desenvolvido por Neurath que procurava comunicar dados estatísticos através de gráficos pictográficos. Uma das intenções de Modley foi procurar estabelecer uma cooperação com diferentes autores no sentido de organizar um grande número de imitações dos *Isotype* que começaram a circular. Em relação a esta intenção, Neurath (Hisayasu, 2011) manifestou-se contra, respondendo às intenções de Modley da seguinte forma :

Para a nossa linguagem pictográfica, uma lista geral de um número limitado de sinais é preciso para uso internacional, e isto deverá ser feito por, ou sobre o controle, de uma organização chefe. Esta organização é agora o espaço de trabalho ISOTYPE em Haia.

Modley criticou esta atitude de Neurath por a considerar monopolizadora, o que o levou a procurar outras estratégias.

Após a II Guerra Mundial, Modley continuou a desenvolver investigação em relação ao processo de padronização. Esta sua intenção conduziu-o em 1958 ao desenvolvimento um outro projeto: compilar um dicionário de símbolos gráficos. O objetivo deste projeto, segundo Modley (Hisayasu, 2011) seria proporcionar “uma autoridade para a referência; promover a padronização e o maior uso de símbolos e criar uma oportunidade para o estudo da mudança de símbolos e seu significado”. As suas intenções nunca chegaram a ser concretizadas na forma de um dicionário, como Modley tinha programado. Foi um projeto que desenvolveu de forma continuada e ao qual retomou por diversas vezes em colaboração com projetos paralelos.

Um destes projetos foi o *Symbol Project* em colaboração com Henry Dreyfuss e Marie Neurath. O objetivo inicial deste projeto seria a recolha de dados à escala global desde o Extremo Oriente a África. Contudo, o estudo foi circunscrito às civilizações ocidentais.

Devido à falta de financiamento para suportar o desenvolvimento do projeto, o estudo previsto para durar 5 anos foi suspenso.

Em colaboração com Herman Weisman, desenvolveu o *Estudo de Viabilidade para a Criação de um Dicionário de Símbolos e Desenvolvimento de uma Linguagem Simbólica Universal*. À semelhança dos projetos anteriores este estudo procurou, em primeiro lugar, recolher e classificar símbolos gráficos, mas com uma amplitude maior. Em relação a este estudo os autores escreveram: “símbolos em uso nos EU serão comparados com simbologias similares em uso na América Latina, Europa, Ásia e países africanos (Hisayasu, 2011)”. Contudo, o projeto foi interrompido.

Apesar das diversas tentativas fracassadas em definir um sistema de categorização de símbolos, e de chegar a formas universalmente aceites, estes três projetos demonstram que durante 20 anos Modley se manteve persistente nas suas convicções.

Finalmente, em 1966 estabeleceu o projeto *Glyphs, Inc.* com o propósito de responder às necessidades resultantes da crescente mobilidade e maquinização presentes no quotidiano. Autoestradas, aeroportos, hospitais, indústrias, serviços e produtos exigiam uma estratégia de comunicação simples e rápida.

O termo “glyphs” refere-se de uma maneira geral a símbolos, incluindo letras e números que resultem de uma forma visual universal (Hisayasu, 2011). Mead (Hisayasu, 2011), um dos colaboradores deste projeto referiu-se a este da seguinte forma:

O que é preciso, internacionalmente, é um conjunto de glyphs que não se refiram a um único sistema fonológico ou a qualquer sistema cultural específico de imagens, mas que ao invés, formam um sistema de sinais visuais com referentes universalmente reconhecidos.

Em 1976, ano da sua morte, publicou uma compilação de 3250 símbolos com o título *Handbook of Pictorial Symbols. 3250 Examples from International Sources*. Longe de ser o dicionário classificativo que, durante muito tempo, motivou as suas pesquisas, Modley (Hisayasu, 2011) considerou que esta obra poderia ser uma “demonstração convincente de como drasticamente, muitos dos pretendidos símbolos públicos falham para responder os objetivos estabelecidos” justificando que “Podemos escolher qualquer dos símbolos públicos no livro (...) e descobriremos que não é único, que não é independente de linguagem ou cultura”.

Por último Modley (Modley, 1976, ix) apresentou um conjunto de recomendações em relação ao processo de criação de novos pictogramas: “Não pensem que um conjunto

destes símbolos e uma massa de factos é tudo o que precisam para fazer um pictograma efetivo”, expondo um conjunto de condições a respeitar:

- analisar os factos, seleccionar os essenciais e deixar de parte os que não são necessários;
- escolher um ou mais símbolos que melhor representem os factos. Evitar símbolos que transmitam uma falsa impressão sobre o objeto ou facto que procura caracterizar;
- desenvolver um esquema que atravesse os pontos essenciais de forma simples e rápida.

Estas condições foram acompanhadas pela seguinte chamada de atenção: “Pessoas que queiram inventar novos símbolos deverão estar conscientes que a criação de símbolos públicos universalmente aceites é uma tarefa esmagadoramente difícil. Requer organização, pesquisa, desenvolvimento, teste e avaliação, educação e aplicação (Modley, 1976, x)”.

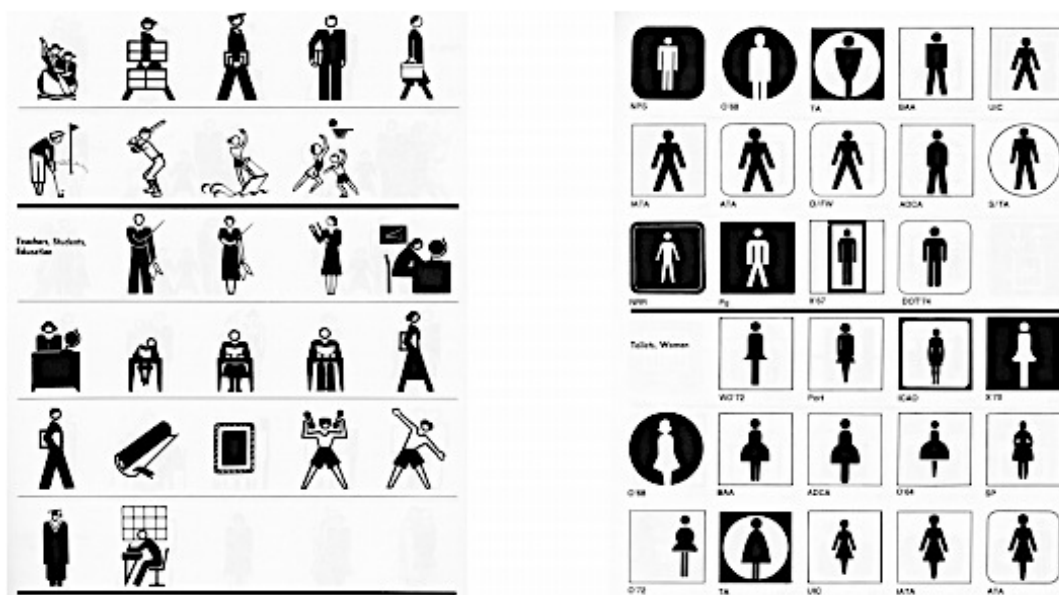


Imagem 11 – páginas do livro “Handbook of Pictorial Symbols”, Rudolf Modley 1976

1.5.3. Charles Bliss e a *Semantografia*

Charles Bliss nasceu em Viena no ano de 1897, facto que acabou por se revelar determinante, visto nesta cidade ter contactado com diversas experiências que

procuraram responder aos desafios criados pelo modo de vida moderno. As suas pesquisas, socialmente comprometidas conduziram-no à proposta de um sistema de comunicação simbólica a que chamou de *Semantografia*. Este termo deriva da associação de duas palavras gregas “semânticos” que significa “significado” e “graphein” que significa “escrever”. A combinação das duas palavras resulta em Semantografia, ou seja “escrita do significado”.

Bliss procurava o desenvolvimento de uma linguagem lógica e simples que poderia ser aprendida até mesmo por crianças.

As suas pesquisas, contudo, foram interrompidas durante a II Guerra Mundial quando ficou prisioneiro num campo de concentração. Conseguiu fugir para Inglaterra, de onde partiu para a China e se dedicou ao estudo dos ideogramas chineses.

Em 1942 iniciou a investigação em direção a um sistema de comunicação universal a que chamou *World Writing*. Este projeto partiu da sua visão em procurar uma linguagem que unisse o mundo, visto considerar que as nações se encontravam divididas pelo uso de diferentes códigos de linguagem verbal (Souza & Matos, 2009).

Em 1949 apresentou o projeto *Semantografia* que, à data, era composto por cerca de 100 símbolos gráficos, muitos deles baseados em desenhos infantis.

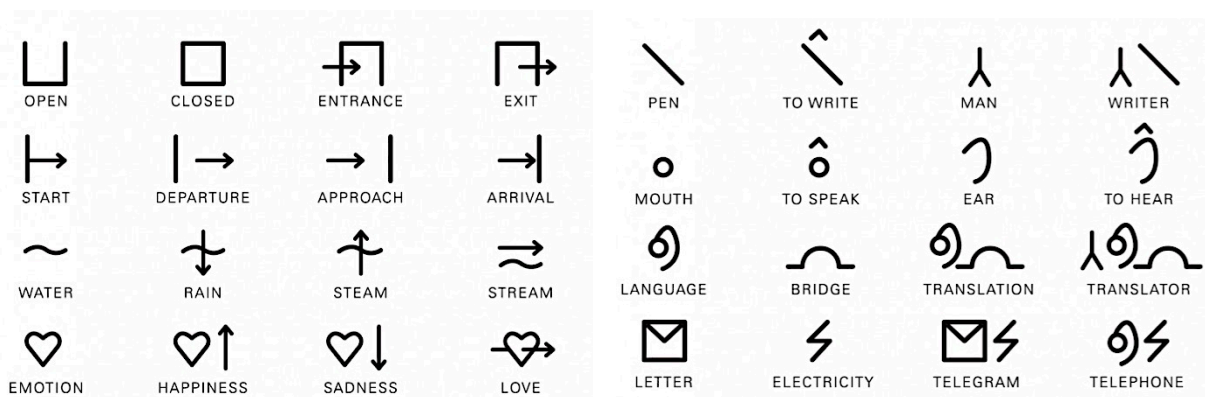


Imagem 12 – símbolos básicos Bliss, Charles Bliss 1949

O reconhecimento deste seu sistema tornou-se evidente quando, em 1970, os seus símbolos começaram a ser utilizados na comunicação para crianças com limitações da fala. Em 1971, o seu sistema passou a ser designado por *Blissymbolics* quando Charles Bliss cedeu a licença de uso exclusivo à *Blissymbolic Communication International* para a publicação de materiais destinados a pessoas com dificuldades de comunicação.

Atualmente a linguagem simbólica Bliss é composta por cerca de 5000 símbolos gráficos. Cada símbolo ou “palavra-Bliss” é composta por um ou mais “caracteres-Bliss” que podem ser combinados de múltiplas formas, sendo possível criar novas associações e significados. Formas simples são usadas com o objetivo de garantir um desenho fácil e rápido e devido ao facto de suportar conceitos abstratos e concretos, o sistema pode ser utilizado por crianças e adultos com diferentes aptidões cognitivas (BCIC, 2010).

1.5.4. O sistema de símbolos normalizados ISO

Na atualidade, o sistema de símbolos padronizados ISO é o mais difundido, regulando os mais diversos objetos e espaços do nosso quotidiano.

O ISO não corresponde a um acrónimo, é antes o nome para a *International Organization for Standardization*. Esta opção deveu-se ao facto de em cada língua existir um acrónimo diferente o que resultaria numa contradição para um organismo que se dispôs em encontrar símbolos com significado universal. Assim o nome ISO, deriva do grego “isos” que significa igual (Souza & Matos, 2009).

Esta organização mundial independente, começou a sua história em 1946 quando delegados de 25 países se encontraram no Instituto de Engenharia Civil em Londres e decidiram criar uma nova organização para facilitar a coordenação internacional e a unificação de padrões industriais, iniciando oficialmente a sua atividade em 1947.

Hoje em dia esta organização, é composta por 163 países e desde a sua fundação publicou mais de 19500 símbolos padronizados que cobrem quase todos os aspetos da atividade humana, da segurança alimentar á informática, da agricultura à saúde, os símbolos ISO tornaram-se uma referência para regular as nossas vidas (ISO, 2011).

Um dos sistemas de símbolos padronizados desenvolvidos pela ISO é o *ISO 7001 – Public Information Symbols*, criado com o objetivo de garantir uma consistência universal na apresentação de informação gráfica para que pessoas, independentemente do país ou cultura de origem, possam entender uma mensagem particular. Podemos encontrar estes símbolos nas escolas, museus, aeroportos, hospitais, espaços públicos entre outros espaços comunicando informações variadas, desde normas de segurança, localização de instalações sanitárias e parques de estacionamento, a outras informações diversas como “remover os sapatos” ou “segurar o seu cão” (ISO, 2011).



Imagem 13 – símbolos de informação pública ISO 7001

1.6. A importância da alfabetização visual no mundo contemporâneo

Este ponto procura estabelecer uma ponte entre as reflexões realizadas sobre a imagem, a percepção e o processo de comunicação visual com a prática educativa.

Será exposto abordagens de diferentes autores em relação ao processo de leitura de imagem. Contudo, devo referir que, a maior parte dos autores que apresento, construíram os seus métodos em torno do objeto da obra de arte visual, não existindo referências em relação à aplicabilidade do seu método à leitura de imagens de natureza não artística. Esta circunstância seria útil, visto desenvolver duas unidades de trabalho que implicam a leitura de imagens tanto de natureza artística como natureza informativa.

Para Nicholas Mirzoeff (1999) a experiência humana é na atualidade mais “visual e visualizada do que alguma vez foi”. Contudo, apesar da adesão massiva ao uso da imagem não significa que o cidadão comum conheça necessariamente aquilo que observa. A complexidade das imagens visuais e a dificuldade na sua descodificação conduziu a cultura visual à categoria de disciplina de investigação no estudo da vida contemporânea. Segundo o autor (1999, p.3), a pertinência da cultura visual como campo de estudo, prende-se com o facto de se debruçar sobre a experiência quotidiana, afastando-se das obras de arte e dos museus, interessando-se pelos “acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual”.

O autor chama a atenção para a necessidade de se encontrar novos meios de interpretação para uma sociedade que aderiu de forma colectiva ao uso da imagem marcando, desta forma, uma grande diferença entre o passado e o presente. No

passado, a cultura ocidental privilegiou o uso da palavra como expressão máxima do rigor relegando as representações visuais como ilustrações secundárias das ideias. No presente, a emergência de uma cultura visual enquanto campo de estudo é reflexo da importância que a imagem assumiu. Para o autor a imagem não é um simples meio de informação, a imagem oferece um imediatismo sensorial: “não é a mesma coisa que simplicidade, mas há um inegável impacto à primeira vista que um texto escrito não pode reproduzir” (Mirzoeff, 1999, p.15).

O recurso a um método estruturado para a descodificação de mensagens visuais surge da convicção de alguns autores de que existe uma ordem racional subentendida no processo de expressão e percepção de imagens.

Segundo Sardelich (2006) a utilização da expressão “leitura de imagens” é discutível, visto o ato de ler corresponder a uma completa descodificação e compreensão dos signos de determinado código, o que nem sempre é possível quando se trata imagens. O processo de descodificação de imagens, independentemente de se chamar de leitura ou não, corresponde a uma construção que deverá considerar um conjunto de informações que não são apresentadas explicitamente a quem descodifica a imagem como: conhecimento da história da arte, dos estilos e movimentos artísticos; as motivações do autor, do contexto histórico, entre outras variáveis. Ao contrário do código escrito, estas informações apresentam uma grande instabilidade e podem ser unicamente aplicáveis a uma imagem, enquanto que as regras do código escrito, uma vez assimiladas podem ser aplicadas segundo um padrão estabelecido a todos os textos resultantes desse código.

Uma das causas da ambiguidade na imagem deve-se ao facto de, ao contrário das mensagens transmitidas através de códigos escritos ou falados, apresentam assumidamente um duplo significado: de valor artístico devido à sua relação com determinado estilo e correspondente imaginário poético e ideológico, e o significado da cena que representa. Esta duplicidade pode ser manipulada conforme os objetivos da comunicação, tal como refere Vitta (2003, p.34) “Ante uma imagem, a consciência oscila entre dois estados: esta pode ver um objeto, desenho ou cópia de algo, ou pode ignorar a sua concreção e ‘imaginar’ o objeto ali representado”.

Desenhar é uma forma de escrita, é o ato de passar para uma superfície um conjunto de grafismos (linhas, pontos, manchas) que em conjunto formam uma imagem. Mas por alguma razão não se usa a expressão “escrever uma imagem”. As imagens, ao contrário dos textos, não apresentam ao leitor um ponto de partida por onde a leitura deverá ser

iniciada. O seu conteúdo revela-se como um todo aos olhos do observador, e este dirigirá a sua atenção aleatoriamente aos diversos elementos da imagem.

Vários autores têm desenvolvido investigações sobre o processo de ensinar a "ler e ver imagens" chegando mesmo a propor métodos para uma correta descodificação.

1.6.1. Rudolf Arnheim, a Percepção Visual e as Categorias Visuais Básicas

Rudolf Arnheim tornou-se um dos percussores sobre o processo de ensinar a ler a obra de arte através das suas investigações publicadas na obra "Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye" publicada em 1954. Nesta obra o autor expôs as suas concepções sobre o processo de percepção sensorial estabelecendo ligações entre a ciência e a arte no sentido de compreender a relação da visão e a cognição.

Arnheim suportou as suas pesquisas através de dois princípios convergentes: a percepção envolve essencialmente pensamento; e o pensamento recorre ao imaginário visual par construir as suas elaborações.

Segundo Arnheim, referido por Gaytán (2007), não é possível eliminar a palavra "pensar" no processo de percepção. A percepção visual é uma execução sensorial e inteligente, é pensamento visual.

Com base nestas ideias o autor propôs-se investigar o processo de percepção visual. Nas suas palavras (2005, xiii) " A primeira tarefa será: a descrição dos tipos de coisas que se vêm e quais os mecanismos perceptivos que se devem levar em consideração para os factos visuais."

É através dos sentidos que nos relacionamos com o ambiente envolvente. A capacidade de interpretação dos dados recebidos desenvolve-se à medida das experiências a que somos expostos ao longo da nossa vida. De acordo com o pensamento de Arnheim, este processo resulta da capacidade do indivíduo em formar conceitos que depois os organiza em categorias, a que o autor chamou de categorias visuais básicas.

Segundo Arnheim (2005) estas categorias são: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Correspondem a categorias onde os dados recebidos através da percepção sensorial são ordenados e classificados permitindo que o indivíduo consiga construir um conceito próprio sobre o que observa. É um processo cognitivo complexo que implica distinguir formas das suas

múltiplas aparências, e que se torna cada vez mais rico à medida que somos expostos à descodificação de imagens.

O autor chama também atenção para o constrangimento que existe no recurso da palavra para a expressão das percepções visuais. Segundo Arnheim (2005, xiii),

Acontece com frequência vemos e sentirmos certas qualidades numa obra de arte sem poder expressá-las com palavras. A razão do nosso fracasso não está no facto de se usar uma linguagem, mas sim porque não se conseguiu ainda fundir essas qualidades percebidas em categorias adequadas. A linguagem não pode executar a tarefa diretamente porque não é a via direta para o contacto sensorio com a realidade; serve apenas para nomear o que vemos, ouvimos e pensamos.

Arnheim foi um dos primeiros investigadores a aplicar os princípios da psicologia de Gestalt ao estudo da arte. Este pensamento define que um sistema resulta da conjugação de diferentes componentes, não sendo possível introduzir alterações numa única parte sem que se altera a dinâmica de todo o sistema.

Com base no pensamento de Gestalt, Arnheim realizou um estudo profundo sobre o trabalho de Picasso para a obra Guernica, onde analisou o processo criativo desde os estudos iniciais até ao mural final, para comprovar a teoria de que o significado de determinado elemento é dependente do contexto. Ao expor as diferentes soluções testadas por Picasso, demonstrou que o mesmo elemento numa nova configuração cria novos significados (Doyle, 1992).

Para além da pintura, o seu trabalho abordou também outras tecnologias como a fotografia, o cinema, arquitetura, telenovelas radiofónicas e o início da televisão, muito antes dos media se tornarem um objeto de estudo (Fox, 2007).

1.6.2. Elliot Eisner e o processo de percepção visual

As investigações de Elliot Eisner em relação ao processo de percepção visual estão em acordo com as ideias defendidas por Rudolf Arnheim.

Elliot Eisner (2004, p.14) chama a atenção para o facto de que a percepção visual é antes de mais um ato cognitivo visto que, aquilo que vemos, não ser “simplesmente uma função do que tomamos do mundo, senão do que pensamos dele”.

Neste sentido, a nossa percepção visual corresponde à articulação de diferentes aspetos como a linguagem, as crenças e valores e por um conjunto de características particulares que tornam cada pessoa um ser único. Foi neste sentido que Eisner afirmou que “Nós, os seres humanos, damos uma marca, ao mesmo tempo pessoal e cultural ao que experimentamos (2004, p.17)”.

Os dados recolhidos pelos nossos sentidos são então submetidos ao nosso acumulado de referências. Devido à complexidade do mundo visual e à impossibilidade de realizar uma observação detalhada de toda a envolvência, a nossa mente tende a reduzir as formas visuais a símbolos gerais.

Para o autor, a percepção é um ato seletivo visto recorrer a construções prévias que cada indivíduo realiza, afetando desta forma o ato de percepção. “Estas constâncias substituem o que vemos pelo que sabemos mediante a substituição das qualidades concretas que encontramos em um momento e um lugar concretos pelas generalizações visuais ou estereótipos perceptivos que temos desenvolvido através do aprendizado perceptivo (2005, p.62)”. No seguimento deste raciocínio, Eisner introduz o conceito de “constâncias visuais” como uma estratégia cognitiva da percepção que serve para organizar o que vemos. No âmbito do ensino das artes visuais, a organização das constâncias visuais é fundamental para a decodificação das imagens que nos rodeiam.

Segundo Eisner (2005, p.62) as generalizações visuais correspondem às “estruturas de referência” que são mecanismos cognitivos criados por cada indivíduo com base nas suas experiências e que o ajudam a mediar a sua relação com o mundo. Correspondem a estereótipos que tendem a uma generalização dos dados recebidos. Eisner identificou várias estruturas de referência que se manifestam ao observar uma obra de arte:

- **dimensão experiencial**, relaciona-se com os sentimentos provocados pela obra;
- **dimensão formal**, relaciona-se com a identificação da composição e da relação entre as partes;

- **dimensão simbólica**, está presente quando o observador identifica e descodifica símbolos;
- **dimensão material**, relaciona-se com a percepção dos elementos concretos da obra;
- **dimensão contextual**, refere-se à percepção das condicionantes que originaram a obra, qual a sua relação com outras obras e qual o seu contributo para determinada época.

No processo de percepção da realidade que nos rodeia, os sentidos são as vias que levam os dados até à consciência. De acordo com o pensamento de Eisner, é através do sistema sensorial que suportamos o nosso desenvolvimento. Contudo, este desenvolvimento não depende unicamente dos nossos sentidos, a cultura ocupa também uma parte importante na formação do ser humano. É no seguimento deste raciocínio que o autor refere a importância das artes, como produto cultural, na harmonização da relação do homem com o mundo.

O autor destaca o ato de representação como um processo cognitivo importante para a estabilização de imagens que construímos sobre o mundo. Para o autor (2004), a representação desenvolve-se ao longo de três processos ordenados: a inscrição, a revisão e a comunicação.

A representação estabiliza a ideia ou a imagem em um material (...). É mediante a inscrição que a imagem e a ideia se conservam.

Mediante esta concreção, a representação torna possível outro processo: o de revisão ou correção (...). A revisão é o processo de trabalhar as inscrições para que alcancem a qualidade, a precisão e o poder que seu criador deseja.

(...) A inscrição e a revisão relacionam-se diretamente com outra função cognitiva da representação (...): a comunicação. A transformação da consciência em uma forma pública, que é o objetivo da representação, é uma condição necessária para a representação (2004, p.22).

1.6.3. Donis Dondis e a Sintaxe Visual

Em 1973, Donis Dondis com a obra “A Primer of Visual Literacy” introduziu o conceito de alfabetismo visual. Donis Dondis desenvolveu a sua investigação na área da sintaxe visual chamando a atenção para o facto de que, devido à facilidade e rapidez com que se produzem imagens, existe a necessidade de buscar uma maior eficiência comunicacional (Dondis, 1997).

Dondis afirma que, de todas as formas de comunicação, a visual é a que apresenta maior ambiguidade por não conseguir definir, de forma uniforme, normas tanto na expressão como na interpretação dos “métodos visuais” (1997, p.18). Este facto não invalida a existência de um conjunto de processos que auxiliam a construção de mensagens visuais objetivas. Segundo a autora (1997, p.18),

Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser apreendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras.

Para Dondis (1997, p.22), “Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como tom, a cor, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com significado”. Esta afirmação vai ao encontro da ideia de que a imagem, seja ela uma reprodução da realidade ou de natureza criativa, resulta do encontro ou combinação de elementos básicos. Dondis vê estes elementos básicos como a matéria prima com que as imagens são construídas. Segundo a sua proposta, os elementos da sintaxe visual são: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala ou proporção, dimensão e movimento. Estes elementos são manipulados para a elaboração de mensagens visuais de diferentes complexidades conforme o seu destinatário e nível de alfabetismo visual. Contudo, o significado de uma mensagem visual não corresponde unicamente ao somatório dos diversos elementos utilizados.

Devido à profusão de imagens que se verifica na atualidade, a autora considera essencial a aprendizagem de uma “gramática das imagens” para a compreensão da cultura atual. “(...) a invenção da câmara e de todas as suas formas paralelas, que não cessam de se desenvolver, criou (...) o imperativo do alfabetismo visual universal, uma necessidade que há muito tempo se faz sentir (Dondis, 2003, p.1).”

De acordo com este autor (Dondis, 2003, p.3) os objetivos do alfabetismo visual são os mesmos que estiveram na origem da linguagem escrita: “construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas”.

Contudo a autora chama a atenção para o facto de existirem diferenças essenciais entre a natureza de uma alfabetização para a leitura e a escrita e a alfabetização visual. Só somos capazes de ler e escrever se formos treinados para isso, e esta capacidade só é

aplicável a um código, a uma língua específica. Estes constrangimentos não se verificam da mesma forma na comunicação visual.

A linguagem separa, nacionaliza; o visual unifica. A linguagem é complexa e difícil; o visual tem a velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande número de ideias. Esses elementos básicos são os meios visuais essenciais. A compreensão adequada de sua natureza e de seu funcionamento constitui a base de uma linguagem que não conhecerá fronteiras nem barreiras (Dondis, 2033, p.82).

A construção de uma linguagem visual universal, tal como defende Dondis, apresenta igualmente alguns constrangimentos, visto as nossas referências culturais exercerem uma grande influência na forma como interpretamos uma imagem.

1.6.4. Michael Parsons e a Teoria do Desenvolvimento da Compreensão Estética

Michael Parsons (1987) desde muito cedo mostrou-se interessado sobre o que as pessoas dizem sobre arte, levando-o a questionar de que forma compreendem uma pintura? O que procuram nelas? Como as sentem? Estas perguntas conduziram-no a uma investigação sistemática ao longo de 10 anos, onde entrevistou pessoas de várias idades expondo-as a 8 pinturas.

O resultado deste estudo foi a construção de uma sequência de desenvolvimento com base em uma série de percepções comuns detetadas. As respostas recolhidas permitiram identificar 4 categorias que Parsons organizou da seguinte forma:

1. Assunto (onde se inclui ideias de beleza e realismo);
2. Expressão emocional;
3. O meio, a forma e o estilo;
4. Natureza do julgamento.

Segundo Parsons esta categorização permitiu perceber melhor o que uma pessoa pensa visto as quatro categorias permitirem capturar a maior parte das preocupações que as pessoas manifestam quando falam sobre arte e relacionam-se diretamente com as fases de desenvolvimento cognitivo. Cada uma destas categorias apresenta contudo 5 níveis de complexidade. A estes níveis Parsons chamou de estágios, onde é possível

identificar uma versão diferente de cada categoria para cada estágio. Os 5 estágios de representações cognitivas são:

- 1. Favoritismo** – estágio típico de crianças com idades pré-escolares, onde manifestam a sua atração pelo assunto da obra e cores utilizadas;
- 2. Beleza e Realismo** – caracteriza a resposta de crianças do ensino primário, com base no realismo e “beleza” da imagem;
- 3. Expressividade** – estágio identificado nos adolescentes onde as imagens são julgadas com base na sua intensidade e expressão;
- 4. Estilo e Forma** – estágio onde os visualizadores revelam interesse pelo estilo e composição visual da obra;
- 5. Autonomia** – o visualizador deste estágio é capaz de construir respostas autónomas, expressando os sentimentos que a obra lhe provoca.

Estes 5 estágios estão organizados numa sequência crescente de complexidade, contudo, não implicam uma progressão cronológica, embora a idade dos indivíduos seja um factor a considerar.

Em relação aos estágios, o autor refere-se da seguinte forma:

Basicamente, eu penso que os estágios, são conjuntos de ideias, e não propriedades de pessoas. Um grupo é um padrão, ou estrutura de suposições internamente relacionadas (...). Descrever um estágio não é descrever uma pessoa, mas sim um conjunto de ideias. As pessoas usam estas ideias para darem sentido às pinturas. Se forem consistentes ao pensarem sobre pinturas, usarão um conjunto de ideias consistente para as interpretar. Neste caso, pode-se então dizer que estão em determinada fase de desenvolvimento cognitivo. (...) em resumo, o que eu descrevo aqui não são pessoas, mas conjuntos de ideias, ou estágios. As pessoas não são estágios, nem os estágios são rótulos para pessoas, as pessoas usam estágios, um ou mais, para compreenderem as pinturas (Parsons 1987, p. 11).

1.6.5. Abigail Housen e as Estratégias de Pensamento Visual

Abigail Housen (2001) desenvolveu a sua investigação ao longo de 25 anos onde procurou perceber a relação de interação entre o objeto artístico e a nossa percepção questionando sobre “ Qual a natureza da resposta estética? Qual a melhor maneira de estudar ou medir esta resposta? Se ao estudar a resposta estética é possível ensinar de forma mais efetiva?”.

As suas motivações para a investigação surgiram do facto de considerar que a descrição do entendimento estético corresponde, na maior parte das vezes, a generalizações

abstratas que considerou serem insuficientes.

Elas não revelam muito, visto os conceitos claramente significarem coisas diferentes para pessoas diferentes, e significam muito pouco, senão nada, para o visualizador naíve. Além do mais, não distinguem visualizadores iniciantes de visualizadores experientes. Pensadores frequentemente escreveram como se estas categorias fossem exclusivas, enquanto eu apercebi-me que muitas categorias poderiam coexistir ou sobrepor-se (2001, p.3).

Para responder às suas questões desenvolveu um método de pesquisa que permitiu, através de uma “entrevista não-diretiva” (2001, p.5) aceder ao pensamento estético das pessoas quando falam sobre arte. Este método correspondia essencialmente a um monólogo do entrevistado, que após lhe ser mostrada uma obra de arte lhe era perguntado “O que se passa aqui?” (2001, p.5), deixando que o entrevistado se expressasse livremente. Posteriormente o monólogo era transcrito e dividido em unidades para serem analisadas segundo um conjunto de domínios e subcategorias constantes no “Manual de Desenvolvimento de Códigos Estéticos” (2001, p.6). O Manual foi um instrumento elaborado para detectar um conjunto de estágios por onde seriam classificados os visualizadores desde iniciantes a experientes. O Manual usa dois tipos de distinções: *Domínios do Pensamento* que identificam grandes classes de pensamentos, e *Categorias* que distinguem distinções qualitativas entre as referidas classes. O monólogo é examinado por codificadores treinados que procuram atribuir uma classificação de estágio para visualizadores iniciantes a experientes.

Este método definiu 5 estágios que representam diferentes formas de entender uma obra de arte.

Estágio I – os visualizadores são contadores de histórias. Recorrendo aos seus sentidos e associações pessoais, realizam observações concretas em forma de narrativa;

Estágio II – visualizadores construtivos, olham a obra de arte recorrendo às ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural, e os valores da sua vida social;

Estágio III – os visualizadores adoptam uma atitude classificativa assimilando-se a uma análise histórica. Procuram identificar factos como o estilo, lugar, tempo, etc.

Estágio IV – visualizadores interpretativos, procuram um encontro pessoal com a obra de arte, explorando detalhes com significações pessoais, expressando sentimentos e intenções;

Estágio V – visualizadores recreativos, recorrem ao seu acumulado de experiências de contacto com obras de arte, conseguindo encontrar relações e novas interpretações.

Segundo Abigail (2001) a estratégia para o desenvolvimento de uma consciência estética é o contacto permanente com a arte. Foi com este objetivo que Abigail Housen se juntou com Philip Yenawine para desenvolverem o projeto *Visual Thinking Strategies*, um programa que procurou orientar o processo pedagógico de professores e alunos no espaço do museu.

Em 1988, no âmbito do projeto educativo do Museu de Arte Contemporânea de Nova Iorque (MoMa) começaram a explorar em conjunto a relação do pensamento cognitivo com o pensamento estético. A partir desta colaboração desenvolveram o programa que constitui um método centrado no aluno. Este método recorre à arte visual para desenvolver nos alunos o pensamento crítico, a capacidade de comunicação e a literacia visual.

A aplicação prática deste programa desenvolve-se ao longo de dez lições, sendo nove no contexto de aula e uma em museu. Cada aula começa com a apresentação de um conjunto de imagens de diferentes culturas e tempos. Nas primeiras lições é pedido aos alunos que observem as imagens sem falar. Após este exercício de observação o professor faz algumas perguntas abertas, com o objetivo de conduzir os alunos a expressarem por palavras o que vêem.

Neste processo de análise, o professor não deve ser entendido como um perito detentor do conhecimento, mas sim como um facilitador da discussão à volta da obra. Este deve assegurar que todas as opiniões são ouvidas e percebidas pelo restante grupo.

Após um período de discussão em grupo onde se procura ouvir todos os pontos de vista, considerar diferentes ideias e produzir uma opinião sobre determinada obra, os alunos são incentivados a desenvolver os seus próprios pensamentos através da expressão escrita.

Através deste programa os educadores aprendem a gerir discussões centradas nos alunos, envolvendo-os num processo de análise e construção de significados através de exemplos de obras de arte. A arte visual é usada para guiar discussões produtivas. Qualquer perspectiva é valorizada provocando um maior envolvimento de todo o grupo. Os alunos aprendem uns com os outros e compreendem que existem múltiplas formas de ver uma mesma situação. Este processo vai de encontro ao objetivo de provocar a vontade dos alunos em apresentarem as suas próprias ideias, incentivando-os a adotarem uma postura ativa em relação aos conteúdos de aprendizagem.

1.6.6. Robert William Ott e o Método *Image Watching*

Nos anos 80 do século XX, Robert William Ott propôs uma metodologia de leitura da obra de arte *Image Watching* (olhando imagens). A sua proposta resultou do seu trabalho enquanto professor responsável pela prática de ensino supervisionada da Universidade de Pensilvânia. Ott deparou-se com o facto de ter sob sua orientação um conjunto variado de alunos com conhecimentos e experiências diversificadas em relação à arte, ao juízo artístico e ao contacto com museus.

Sentiu a necessidade de criar um método de abordagem à obra de arte que guiasse a leitura dos alunos de forma estruturada tendo como objetivo final a produção artística fundamentada no conhecimento das técnicas e história da arte (Araújo & Oliveira, 2013).

O método *Image Watching* corresponde a um processo dinâmico de 6 etapas ordenadas:

- 1. *Thought watching* (sensibilização)** – consiste na realização de pequenos exercícios como que em forma de “aquecimento” antes de introduzir a obra, com o sentido de despertar os sentidos do aluno. Este passo procura levar o aluno a predispor-se para a apreciação de obras de arte, criando uma atmosfera favorável à discussão de ideias;
- 2. *Descrevendo*** – os alunos observam a obra de forma cuidadosa, deixando que esta “fale” primeiro. Em seguida, o aluno comunicará oralmente ao resto da turma o que vê na obra. É o momento onde são enumerados os elementos percebidos na superfície da obra, sem contudo procurar significados. É importante que o educador assuma o papel de mediador sem interromper o processo de descrição com explicações sobre o que estão a observar;
- 3. *Analisando*** – o educador deverá orientar a turma à compreensão básica das técnicas utilizadas, dos elementos de composição e da intencionalidade do autor. O aluno deverá guiar a sua leitura através do recurso a conceitos chave da crítica da obra de arte;
- 4. *Interpretando*** – o aluno expõe as sensações e percepções pessoais em relação à obra de arte. Este passo permite que o aluno expresse o seu ponto de vista pessoal e encontre as suas próprias justificações;
- 5. *Fundamentando*** – o educador fornece elementos adicionais da História e da crítica da arte no sentido de contextualizar a obra e ampliar o conhecimento do aluno;

6. Revelando – momento de expressão artística onde uma nova obra é criada pelo aluno, como resultado de todo o processo.

A proposta de William Ott caracteriza-se por juntar no mesmo método o processo de leitura, decodificação e juízo crítico de obras de arte com o processo criativo de execução de trabalhos artísticos que devem resultar das descobertas e aprendizagens vividas. Neste aspecto é possível encontrar relações com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, o que não deve ser alheio do facto de o Método *Image Watching* ter conhecido uma grande difusão no Brasil após William Ott ter ministrado o curso “Ensinando arte através da crítica de arte” no Museu de Arte Contemporânea da USP em 1988 (Rizzi, 2002).

1.6.7. Ana Mae Barbosa e a Proposta Triangular

A Proposta Triangular surgiu da discussão que se iniciou na década de 70 dos século XX entre pensadores do ensino artístico que questionaram uma pedagogia educativa até então muito focada no fazer. Consideravam que esta postura era pobre, devendo o ensino artístico preparar também o aluno para o conhecimento da arte e da sua apreciação (Leão, 2003).

Começava-se então a discutir sobre o contributo da alfabetização visual para a formação do aluno. Para Ana Mae Barbosa (1991, p.34),

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento da qualidade das imagens (...).

Temos de alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando as crianças para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa (...). Essa decodificação precisa de ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Como o próprio nome sugere, a *Proposta Triangular*, constitui uma metodologia pedagógica que se caracteriza pela articulação de três pilares: o estudo da história da arte; a análise da obra de arte e a criação de arte. Esta metodologia tem por objectivo uma aproximação consciente do aluno em relação ao processo criativo de uma obra de arte. Para tal é essencial que o aluno tenha conhecimento em relação à história com o objectivo de compreender a relação da obra com um determinado contexto.

Este método pressupõe também o contacto do aluno com obras de arte no sentido de desenvolver a sua habilidade para descodificar as diversas linguagens artísticas. Através do contacto com diferentes obras o aluno vai alargando o seu universo de referências e, conseqüentemente, formulando o seu sentido estético. O último pilar desta estratégia culmina com o ato de “fazer arte”. É esperado que os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores se reflitam na forma como desenvolve o seu processo criativo. Nesta fase o aluno é livre de experimentar novas técnicas e linguagens, e é esperado que consiga argumentar a favor das decisões tomadas. Apesar de cada uma das três partes que constituem a Proposta Triangular apresentarem-se claramente definidas em relação ao respectivo objetivo, é importante salientar que estas etapas encontram-se inter-relacionadas e não precisam de acontecer isoladamente. Pelo contrário, é importante que se estabeleçam relações entre a leitura, contextualização e o fazer da obra de arte, como refere Dilma Klem (2012) ao citar Ana Mae: “Não se tratam de fases de aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem.”

Nesta metodologia os professores deverão levar os alunos a ultrapassarem a mera reprodução das obras em análise evitando que este método se torne uma receita. É muito importante que o aluno seja estimulado a produzir as suas próprias imagens e que seja capaz de as fundamentar de acordo com o estudo que desenvolveu.

Em relação a este aspecto, Ana Mae Barbosa (1991, p.107) refere-se da seguinte forma: “O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Um dos contributos da Proposta Triangular encontra-se na democratização que trouxe ao conhecimento da arte, trazendo a obra de arte para o espaço da aula e apresentando-a como um objecto possível de ser compreendido pelos alunos. O seu estudo é essencial para transmitir a ideia de que o objecto artístico não é um contentor estanque, algo do passado que se estuda através de livros, apresentando-se como um interessante ponto de partida para a compreensão da complexidade cultural e para o autoconhecimento. É uma aprendizagem que se fundamenta no reconhecimento das diferenças como algo natural no contexto social em que vivemos.

Outro contributo importante desta metodologia foi o ruptura com uma pedagogia de ensino unicamente preocupada com a prática tecnicista visto que, para além do conhecimento da arte, a Proposta Triangular desenvolve também as necessidades e os interesses do aluno.

1.6.8. Fernando Hernández e os Projetos de Trabalho

Segundo Fernando Hernández (2000, p.52),

(...) a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre os seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e de como nos olhamos, e contribuir para a representação de mundos.

Para Hernández, a sistematização do estudo da cultura visual é essencial para a compreensão crítica do papel da imagem no mundo contemporâneo, indo além da apreciação subjetiva ou da satisfação que as imagens nos proporcionam. É um campo de estudo dinâmico que se transforma a cada dia tanto nas abordagens como nas tecnologias. Neste sentido, o conceito de emissor e receptor de mensagens é substituído por “construtores e intérpretes” (Hernández, 2000, p.52) visto o processo de comunicação ser cada vez mais interativo procurando aproximar-se às experiências de cada sujeito. Para o autor, a educação visual é essencial para desenvolver a capacidade de decodificar as representações visuais do quotidiano e compreender as próprias representações. De acordo com esta ideia, a escola e os educadores assumem um papel importante na educação do cidadão contemporâneo. Hernández defende que a escola deve procurar aproximar os alunos da realidade que o rodeia, contextualizando os conteúdos das disciplinas com o objectivo de responder aos problemas de hoje.

É neste sentido que Hernández recorre ao conceito de *projetos de trabalho*, uma metodologia apoiada num conjunto de procedimentos que procuram a construção de conhecimento através do universo e das motivações dos alunos. De acordo com esta proposta, o educador deve abandonar o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar num pesquisador, estimulando nas suas aulas a discussão e compreensão da cultura visual partilhada pelo grupo como contributo para a construção da sua identidade. O professor deve estar atento aos objetos da cultura visual dos alunos (Sanderlich, 2006, p.467) e promover uma discussão crítica sobre essas representações segundo 4 domínios chave:

Histórico-antropológico - as representações visuais são relativas a determinados contextos que os conferem legitimidade. Por isso é essencial ultrapassar a primeira abordagem perceptiva do que é visualizado para uma total compreensão da mensagem;

Estético-artístico - as representações resultam da utilização de um determinado sistema de representação que recorre a códigos específicos;

Biográfico - as representações visuais estabelecem uma forte ligação com a identidade de quem as produz e de quem as utiliza;

Crítico-social - as representações visuais contribuem para demarcação de diferenças. Estes aspectos não implicam uma ordem sequencial, e o objetivo é que o aluno consiga estabelecer diversas relações entre as representações visuais em discussão e os seus contextos de produção.

Fernando Hernandez defende a reorganização do currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas que se encontram limitadas nos seus conteúdos e áreas de intervenção. Considera determinante o envolvimento dos alunos, na escolha dos projetos a desenvolver, guiados pelo professor que deverá ter a preocupação em orientá-los para questões que levem alguma pertinência, e estabelecer metas e objetivos de aprendizagem.

O primeiro passo, nesta estratégia é pois, a definição de um assunto. Este assunto é que determinará os métodos de investigação a utilizar e a necessidade de complementar o estudo com outras disciplinas. Assim, cada projeto procura um método de trabalho que melhor se adequa às especificidades do assunto em análise. Neste sentido, é uma estratégia de ensino/aprendizagem que apresenta uma grande flexibilidade, sendo possível realizar ajustes e reformular hipóteses ao longo de todo o processo.

Hernández (2000,2002) sugere possíveis caminhos para a realização de trabalhos que procurem uma compreensão crítica da cultura visual:

- explorar os discursos associados às representações do mundo que expressam visões sobre o nosso mundo;
- questionar a tentativa das imagens pretenderem fixar representações sobre as nossas vidas e qual o impacto destas representações sobre a nossa visão do mundo;
- discutir a capacidade das obras visuais estabelecerem relações de poder e de como esse poder pode ser reforçado através da sua manipulação;
- encontrar formas alternativas de expressão como resposta às representações existentes;
- recorrer à identidade e às especificidades do contexto cultural para construir relatos visuais.

A proposta dos Projetos de Trabalho de Fernando Hernández distingue-se claramente

das outras abordagens pelo facto de não definir um método, mas sim uma série de condições a seguir. A sua aplicabilidade não se limita unicamente ao ensino artístico e encontra na colaboração com outras disciplinas um contributo importante para a construção de novos conhecimentos.

2ª Parte

2. O impacto das tecnologias digitais no mundo contemporâneo

No contexto da realização da presente investigação, senti a necessidade de abordar em mais profundidade as construções teóricas sobre o conceito atual de adolescência e procurar perceber, até que ponto, a massificação do uso de tecnologias de informação e comunicação, em particular após a era digital se refletiram na forma como o adolescente vê o mundo.

Este capítulo encontra-se estruturado em dois momentos:

- 2.1. Reflexão sobre a construção atual do conceito de adolescência;
- 2.2. Revisão de literatura de autores cuja investigação considere pertinente para o estudo do impacto das tecnologias de comunicação digitais sobre a sociedade e em particular os jovens;

2.1. O conceito de adolescência

O conceito de adolescência, de acordo com Canevacci (2005), é uma construção recente que se tornou visível através da escola de massas, da massificação dos meios de comunicação e dos estilos de vida urbanos. A escola de massas contribuiu para a consolidação de uma estratificação dos alunos logo na chegada à escola. Esta distinção dos alunos em faixas etárias levou à afirmação da especificidade de cada uma delas e a uma maior separação entre gerações com o objetivo de homogeneizar os alunos. Estes passaram a estar mais tempo entre pares favorecendo desta forma o surgimento de uma cultura jovem.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência corresponde ao período que vai dos 12 ou 13 anos até aproximadamente os 20 anos, e é definida como uma etapa de transição onde o indivíduo deixa de ser uma criança e caminha para a idade adulta. Embora diretamente relacionada com o desenvolvimento físico e psicológico, é um conceito flutuante, intimamente relacionado com o referente cultural, social e económico.

As culturas juvenis inserem-se no conjunto de múltiplas subculturas que constituem a complexa rede social. Devido ao facto de corresponderem a associações de indivíduos cujo denominador comum é o facto de serem adolescentes, esta subcultura é caracterizada pela carácter fluído, instável e transitório (Martin, 2004). Nesta faixa etária

o sentimento de pertença e integração é bastante valorizado. Contudo, muitas destas associações não implicam a adopção de um modo de vida abrangente levando a que sejam passageiras.

A construção dos símbolos de uma “cultura comum” entre jovens é, hoje em dia, comandada pelos meios de comunicação não apenas através da “imposição de conformidade passiva”, tal como referiu Peter Martin (2004, p.32), como também pelo facto de fornecerem a matéria com as quais os jovens passaram a relacionar-se. Os limites dos meios de comunicação são todos os dias renovados disponibilizando indiscriminadamente uma grande variedade de símbolos.

Quando a internet passou a estar disponível ao cidadão comum na última década do século XX, estávamos longe de prever o impacto que este novo instrumento de comunicação causaria na construção de identidades, nomeadamente entre as gerações mais jovens. Devido à sua natureza tecnológica, e ao facto de implicarem conhecimentos básicos de informática, estas gerações viram na internet a possibilidade de construir espaços exclusivos e ultrapassarem constrangimentos socioeconómicos e culturais construindo novas identidades *online* que as interações criadas nas relações cara a cara não permitem (Bennett, 2004, p.162).

De acordo com Hine, citado por Andy Bennett (2004, p.164), o impacto que a internet possui na construção de formas culturais é tão grande que deveria ser considerada um ‘contexto cultural’ onde indivíduos de lugares e culturas diferentes encontram-se virtualmente, partilhando alianças, crenças e práticas.

O carácter efémero associado aos problemas que fazem parte da realidade cultural da cultura jovem faz com que a internet seja o meio de comunicação e partilha, de forma mais ou menos exclusiva em relação à restante sociedade. As páginas pessoais no espaço virtual, construídas por iniciativa própria, funcionam como espaço de partilha de conhecimentos adquiridos através de experiências e descobertas pessoais, tornando o jovem um transmissor de conhecimentos para o resto do mundo.

O carácter comercial, e a impessoalidade destes símbolos conduziu ao surgimento de subgrupos que não se identificam com a cultura de massas, servindo-se porém dos recursos tecnológicos por esta disponibilizados. Neste sentido, podemos dizer que a massificação acusada por uma homogeneização de comportamentos, valores e atitudes alimentou também o surgimento de subculturas.

2.2. A era digital segundo a perspectiva de Manuel Castells, Don Tapscott e Douglas Rushkoff

Para contextualizar as reflexões que serão apresentadas neste ponto considero importante delimitar os conceitos de “era digital” e de “tecnologias de comunicação digital”.

Segundo Nicholas Negroponte (1995), fundador do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e autor do livro “Being Digital” (1995) a era digital teve início a partir do momento em que os *bits* passaram a substituir os átomos como “moeda” de troca na nossa relação com o mundo. Neste sentido os *bits* tornaram possível a circulação de dados que antes necessitavam suportes físicos em forma de jornais, livros, cassetes, fitas e rolos fotográficos. Com os *bits*, os dados passaram a ser transmitidos virtualmente facto que, aliado à ligação em rede através da internet operou uma grande transformação a que podemos então designar de era digital. Neste sentido, as tecnologias de comunicação digital correspondem a qualquer invenção do homem que tem a capacidade de codificar e decodificar, transmitir e receber dados sem a necessidade que estes sejam fixados ou materializados em algum suporte palpável.

2.2.1. Manuel Castells e a sociedade em rede

Manuel Castells (1999) qualifica a sociedade contemporânea com uma “sociedade em rede” caracterizada pela globalização que libertou o homem de limitações geográficas, culturais e temporais através da “integração de vários modos de comunicação em rede interativa (1999, p.354)”, que operaram transformações tecnológicas sem precedentes. Segundo o autor (1999, p.354) “O surgimento de um novo sistema electrónico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura”.

Neste sentido, Castells afirma que mudanças significativas estão ocorrendo em relação à nossa concepção de tempo e de cultura, como algo que, até à integração das tecnologias digitais, eram conceitos que relacionávamos com determinado espaço. A nova concepção do tempo, que Castells definiu de “atemporal” é o resultado da simultaneidade extrema e do imediatismo protagonizado por um sistema em rede

electronicamente integrado que permite difundir informação à escala global, difundindo conhecimentos, modas e estilos que são “interiorizados por jovens de todo o planeta ao mesmo tempo “ tal como refere Feixa (2011, p.212) ao comentar as ideias de Manuel Castells.

Castells caracteriza a cultura contemporânea como a “cultura da virtualidade real”. O autor chama a atenção para o facto de, na sua perspetiva, a cultura ser sempre um conceito virtual visto corresponder a representações simbólicas que o homem constrói sobre o mundo. Nas suas palavras (1999, p.395) “ a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática. No seguimento deste raciocínio Castells comenta a posição purista que alguns críticos da “mídia electrónica” fazem em relação à artificialização e virtualidade que tomou nossa vidas da seguinte forma:

(...) quando os críticos da *mídia* electrónica argumentam que o novo ambiente simbólico não representa a ‘realidade’, eles implicitamente referem-se a uma absurda ideia primitiva de experiência real ‘não-codificada’ que nunca existiu. Todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos. E na comunicação interativa humana, independentemente do meio, todos os símbolos são, de certa forma deslocados em relação ao sentido semântico que lhes são atribuídos. De certo modo, toda a realidade é percebida de maneira virtual (Castells, 1999, p.395).

Castells procura então caracterizar este sistema de comunicação que se caracteriza por “gerar virtualidade real” explicando que, é um sistema onde a própria realidade, ou seja, os dados recebidos pelos nossos sentidos, é inteiramente captado através de experiências que começam e acabam “no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências, não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (1999, p. 395)”.

Nesta sua obra o autor também reflete sobre a perda de poder simbólico que instituições históricas com funções centrais na sociedade têm vindo a sofrer, como é o caso da religião, da autoridade, da moral, e dos valores tradicionais, visto mostrarem-se mais resistentes à adopção do sistema de comunicação virtual.

Esta visão conservadora em relação à tecnologia por parte de instituições como a Igreja católica parece contudo, ter sido ultrapassada. O Papa Francisco assumiu definitivamente o uso das novas tecnologias digitais ao recorrer com frequência ao *Twitter* (globo.com, 2013). uma rede social que permite enviar e receber atualizações pessoais com um conjunto de pessoas ligadas em rede. Recentemente o Vaticano anunciou que o Papa irá

dar indulgências aos seus seguidores através da sua conta do *Twitter* (Lusa, 2013). Se considerarmos que uma indulgência papal é uma graça concedida aos católicos que reduz o tempo que passam no purgatório pelos pecados cometidos, esta opção apresenta-se como a definitiva aceitação das possibilidades das tecnologias virtuais.

2.2.2. Don Tapscott e a *Net Generation*

Apesar de considerar que os seus pontos de vista são, em alguns aspectos, expostos a partir de uma perspetiva pessoal e assumidamente optimista, o que corresponde a uma visão parcial da problemática, considero que o autor levanta um conjunto de questões pertinentes que ajudam a compreender e caracterizar os jovens que hoje temos nas escolas.

Segundo Don Tapscott (2009, p.2) “Pela primeira vez na história, as crianças estão mais confortáveis, com mais conhecimento, e literatas que os seus pais em uma inovação central para a sociedade”. Este facto é o resultado da circunstância de serem a primeira geração que cresceu rodeada pela tecnologia digital, levando a que o autor designasse de *Net Generation* ou na sua forma simplificada, *Net Gen* (1999) aos adolescentes que nasceram entre 1977 e 1997, e que à data da publicação do seu estudo (1999) teriam entre 2 e 22 anos.

Se olharmos para os últimos 20 anos, a mudança que afetou de forma mais significativa a juventude foi claramente o surgimento do computador, da internet, e outras tecnologias digitais. É por isso que chamo a estas pessoas que cresceram durante este período de *Net Generation*. A primeira geração a ser banhada em bits (Tapscott, 2009, p.17).

O autor desenvolve o seu raciocínio estabelecendo uma relação entre o facto de os progenitores da *Net Generation* terem crescido sob o impacto da televisão, um dispositivo de comunicação que coloca o observador numa posição passiva sem opção de escolha sobre as verdades que lhe são comunicadas, enquanto que, a *Net Generation* desfruta da interatividade dos meios de comunicação digitais que tornam cada pessoa o editor das informações que absorve. No seguimento desta ideia, Tapscott distingue dois processos de aprendizagem, que caracterizam a relação de cada geração com a tecnologia digital.

Enquanto que as crianças Net Gen assimilam a tecnologia porque cresceram com ela, como adultos nós tivemos de a acomodar (...). Com a assimilação os miúdos vêm a tecnologia como outra qualquer parte do seu ambiente e a absorvem como todo o resto (Tapscott, 2009, p.18).

Segundo o autor, os adultos encontram maior resistência na adesão às possibilidades das tecnologias digitais por possuírem padrões de pensamento estabelecidos em realidades anteriores à massificação das TIC havendo necessidade de mudar e se adaptar para acomodar a nova tecnologia.

O autor chama a atenção para o facto de não ser necessário que um indivíduo esteja permanentemente conectado ao espaço virtual para ser designado de Net Gen visto, as possibilidades de acesso à internet no mundo industrializado estarem disseminadas pelos edifícios e espaços públicos. O autor destaca o telemóvel como o dispositivo electrónico que mais estabelece a ligação dos indivíduos à rede, destacando os casos de países em vias de desenvolvimento onde a posse de um computador ainda implicar um investimento financeiro considerável, apresentando-se os telemóveis como aparelhos tecnologicamente cada vez mais capazes e acessíveis à maioria da população. Nas palavras do autor (Tapscott, 2009, p.46):

Os telefones de hoje são elegantes canivetes suíços que fazem muito mais do que uma chamada. Agora, com os telemóveis ligados à internet, estão a se tornar em algo completamente diferente (...) os fabricantes estão acumulando capacidades, tornando estes dispositivos em pequenos e poderosos computadores.

Don Tapscott questiona até que ponto esta estreita relação dos jovens com as tecnologias digitais alterou o seu processo de aprendizagem e consequentemente a sua postura em relação à escola, aos professores e às matérias que lhes são ensinadas. É frequente a afirmação de que os alunos revelam pouca resistência em manterem longos períodos de atenção em atividades de exposição prolongada. O autor defende que este facto não deve ser entendido como uma perda de capacidades, consequência das longas horas que passam ligados a redes sociais e a jogarem jogos em rede, como Mark Bauerlein defendeu no ensaio *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future* (A Geração mais Idiota: Como a Era Digital Estupificou os Jovens Americanos e pôs em Risco o Nosso Futuro) (Tapscott, 2009, p.117).

A afinidade dos jovens com as tecnologias tem forçado uma alteração, ainda que de forma resistente, do modelo pedagógico muito focado no professor, para um modelo focado no aluno, onde se estabelece uma relação de natureza mais colaborativa.

Tapscott recorre a um estudo realizado com alunos universitários para confirmar o facto de estes apresentarem maior capacidade para lerem imagens, fotografias, gráficos e ícones, revelando que “aprendem melhor com imagens visuais do que a partir de textos. (...) A imersão visual pode alterar o sistema visual dos Net Geners, especialmente a velocidade dos seus reflexos visuais (2009, p. 106)”.

2.2.3. Douglas Rushkoff e os *Screenagers*

Nos anos 90 do Século XX, Douglas Rushkoff introduziu o termo *screenager* com o livro “Playing the Future: What We Can Learn From Digital Kids” obra revista e reeditada em 2006 com o título “Screenagers, Lessons in Chaos from Digital Kids”.

O termo *screenager* foi utilizado para caracterizar o *teenager* (adolescente) que passaria grande parte do seu tempo em frente ao monitor (*screen*) do computador jogando jogos de vídeo, enviando emails, fazendo downloads de música e filmes e associando-se a redes sociais virtuais. Passados 15 anos e estamos todos a viver segundo *screenagers*, uma classificação que agora aplica-se não só a adolescentes, mas a todos os que, de maneira voluntária ou não, renderam-se às possibilidades das tecnologias virtuais nos vários domínios da sua vida quotidiana, desde o trabalho ao lazer.

O futuro previsto por Rushkoff está a acontecer agora. O monitor do computador, do tablet e do telemóvel são os mediadores da nossa relação com o mundo. Rushkoff, nas suas previsões mais exageradas se calhar não previu que a nossa relação com as superfícies de comunicação, a que vulgarmente chamamos de monitores, se tornariam num objeto comum de forma tão rápida. Se calhar o termo mais correto para este dispositivo será interface pois as suas possibilidades superam a simples monitorização ou exposição de dados. A nossa relação com os monitores evoluiu de um estado, onde a visão era o único meio de contacto, para uma relação mais física e instantânea onde usamos os dedos para acionar funcionalidades. Esta relação táctil com os monitores foi já assimilada pelas crianças que passam os dedos pelas superfícies à espera que estas reajam ao seu tato. Este facto foi já por mim observado ao lidar com os meus sobrinhos

de 4 e 2 anos que mechem em computadores, vêm vídeos no *youtube* e jogam jogos no telemóvel sem saberem ler.

Rushkoff (2006, p.2) refere-se às crianças da geração *screenager* da seguinte forma:

Os nossos miúdos são sem dúvida mais novos e menos experientes que nós, mas são também menos sujeitos ao perigo de se tornarem obsoletos. São o último modelo do ser humano e vêm equipados com muitos novos recursos. Olhar para o mundo das crianças não é olhar para trás, para o passado – é olhar para a frente.

No segundo capítulo do livro “Screenagers, Lessons in Chaos from Digital Kids” (2006) o autor expõe as suas ideias sobre o estado de vida atual onde se assiste à queda do pensamento linear e à ascensão do estado caótico. Neste novo estado, os ensinamentos do passado já não constituem uma garantia para que possamos sobreviver aos desafios do presente. Este caos é o resultado do avanço tecnológico que se tem apoderado de forma progressiva do controle das nossas vidas, dos meios de comunicação de massa cujo poder não para de aumentar, de uma economia globalmente interrelacionada e da quebra de barreiras nacionais e sociais. A combinação de todos estes factores tornaram o quotidiano uma rede encruzilhada de ligações com diferentes fusos horários conforme as relações, cada vez mais virtuais, que estabelecemos.

O autor argumenta que são as crianças que apresentam maiores possibilidades de alcançarem a plenitude neste estado, visto terem nascido nele e este ser o único estado que conhecem.

A meu ver, esta é uma visão exagerada do mundo contemporâneo. Não é possível generalizar a condição de assimilação às novas tecnologias a todas as crianças, nem sequer a condição de inadaptação aos adultos.

CAPÍTULO III – UNIDADES DE TRABALHO

Este capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos realizados na construção e implementação de unidades de trabalho para a recolha de dados com vista à resposta da questão de investigação que orientou a realização desta investigação.

O capítulo organiza-se em 3 pontos:

- Reflexões preparatórias;
- Caracterização da turma;
- Unidades de Trabalho;

1. Reflexões Preparatórias

1.1. O currículo Nacional de Educação artística

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. (Currículo Nacional do Ensino Básico – ME, 2011)

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2011), a educação artística desenvolve-se, essencialmente, em 4 grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos 3 ciclos: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática / Teatro; Expressão Físico-Motora / Dança.

Este currículo, que se fundamenta no princípio de que as artes são essenciais no desenvolvimento integral do ser humano, apresenta um conjunto de orientações relativas a competências gerais e específicas das disciplinas artísticas, bem como de experiências de aprendizagem e metodologias a desenvolver.

O documento chama a atenção, ainda, para a importância da literacia em artes como sendo um factor essencial para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e como um meio de apropriação de códigos e signos específicos das linguagens visuais que permitirão ao aluno interpretar a cultura visual que o circula. Neste sentido, as disciplinas artísticas e, de uma forma geral, a Educação Visual, desempenham um papel essencial na educação, visto constituírem um espaço de

discussão da complexa relação do homem com o mundo.

As disciplinas artísticas, devido à sua natureza subjetiva, ao reconhecimento de múltiplas interpretações e à valorização da individualidade, oferecem maiores oportunidades para a realização de uma aprendizagem destes valores.

Apesar do reconhecimento nos documentos oficiais, da importância da educação artística no desenvolvimento do aluno, a realidade demonstra que, a educação artística, tem perdido cada vez mais espaço de intervenção na escola, o que é contraditório em relação às orientações da Unesco que refere a extrema importância da educação artística no desenvolvimento do ser humano e da literacia visual, as quais apenas na disciplina de Educação Visual estão previstas.

1.2. Metas Curriculares da disciplina de Educação Visual

O currículo da disciplina de Educação Visual (EV) tem conhecido grandes transformações ao longo dos tempos que, no meu ponto de vista, não obedecem a um plano estrutural que sustente uma educação básica capaz de responder às necessidades dos alunos na atualidade. Estas transformações refletiram-se recentemente na diminuição da carga horária, e no corte do “par pedagógico” eliminação da disciplina de EVT, que trouxeram consequências profundas no alcance dos conteúdos/projetos realizáveis e conseqüentemente nas competências a desenvolver.

Atualmente a disciplina de EV no 3º ciclo compreende uma carga horária semanal de 90 minutos para o 7º e 8º ano , e de 135 minutos para o 9º ano de escolaridade.

As metas curriculares de EV (Ministério da Educação, 2012) propõem uma ação multidisciplinar que se estrutura em quatro domínios: Técnica; Representação; Discurso e Projeto.

Técnica: incide sobre a aquisição e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas com o domínio, aptidões e práticas através de procedimentos sistemáticos e metodológicos.

Representação: caracteriza-se por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas que obedecem a princípios estabelecidos.

Discurso: incide sobre a capacidade de interpretar, construir e transmitir ideias e conceitos.

Projeto: tem a ver com a capacidade de organizar um conjunto de procedimentos organizados e interligados no sentido de atingir um objetivo específico.

De acordo com os conteúdos programáticos, estes quatro domínios estabelecem Objetivos Gerais específicos para cada ano que se organizam no sentido de garantir uma continuidade e crescente complexidade ao longo do ensino básico.

Em relação aos conteúdos previstos, no 2º Ciclo estes incidem sobre materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, narrativa e discurso. No 3º Ciclo estão previstas abordagens sobre conteúdos mais complexos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, luz-cor, expressão e de composição da forma, comunicação visual, perspetiva, percepção visual e construção da imagem, arte e património, Design, Arquitetura e Engenharia.

1.3. A avaliação do trabalho artístico no contexto educativo

Elliot Eisner na sua obra “El Arte y la Creación de la Mente” (2004) dedica parte do seu trabalho à reflexão sobre o problema da avaliação no ensino artístico.

O autor afirma que, desde sempre, o ato de avaliação tem gerado algum desconforto no meio artístico, tanto por quem avalia como por quem é avaliado. Esta circunstância advém do facto de que, as aprendizagens artísticas, terem sido progressivamente transformadas em disciplinas de carácter obrigatório com conteúdos programáticos e competências a desenvolver tal como as restantes matérias do currículo escolar. Não negando o benefício do reconhecimento da educação artística para a formação do aluno, este facto obrigou à submissão do ensino das artes a procedimentos pedagógicos exteriores à natureza dos ensinamentos artísticos como é o caso da avaliação.

Eisner, de forma objetiva apresenta 5 razões que estão na origem dos conflitos entre ensino/aprendizagem das artes e avaliação:

A avaliação tem sido um conceito mal recebido na educação artística por diversas razões. Em 1º lugar, a avaliação baseia-se em juízos sobre a qualidade do trabalho dos estudantes, juízos que se podem considerar como obstáculos para a libertação do potencial criativo. Em 2º lugar, implica para muitas pessoas algum tipo de medida de atuação. Mas, para muitos educadores de arte, medir é incompatível com as artes: as

artes valorizam formas de experiência que não se podem quantificar. Em 3º lugar, a avaliação está relacionada com os resultados ou produtos do trabalho dos estudantes e muitos educadores de arte consideram que o importante é o processo que seguem os estudantes, não o produto. Em 4º lugar, a avaliação está estreitamente relacionada com exames e provas, sobretudo com provas normalizadas, umas provas que para muitos educadores de arte têm muito pouco ou nenhuma razão de ser em um campo onde os resultados desejados não têm nada de normalizados. Por último, a avaliação está estreitamente associada a notas e qualificações, algo em que a educação artística, e sobretudo no caso das crianças, se considera inútil e inclusive prejudicial (Eisner, 2004, p.219).

Por outro lado, Eisner refere que a avaliação constitui um momento importante para o aluno receber *feedback* em relação ao desenvolvimento do seu trabalho. A avaliação pode ser usada como uma forma de organizar as aprendizagens. Se à partida forem definidos os objectivos de cada proposta de trabalho e os respetivos critérios de avaliação, partilhados e discutidos com os alunos, a avaliação pode-se tornar numa estratégia que garante objetividade às práticas desenvolvidas.

Eisner apresenta algumas sugestões para o exercício da avaliação artístico. Segundo o autor, a avaliação nunca deve ser vista como um exame em forma de prémio ou castigo, devendo antes ser valorizado o processo percorrido até o resultado como garantia de que as aprendizagens foram assimiladas.

Eisner defende que o exercício de avaliação deverá ser, sempre que possível, dividido em unidades mais pequenas, nas quais se analisará os avanços que se vão observando no trabalho do estudante com o decorrer das aulas, para que, tanto o aluno como o professor, possam estabelecer um diálogo objetivo, tanto ao nível técnico, estético e conceptual. Este acompanhamento contínuo permitirá ao aluno tomar uma maior consciência em relação ao seu trabalho, e ao professor monitorizar a evolução do aluno. O professor deve também estar consciente das limitações dos seus instrumentos de avaliação. Nas palavras de Eisner (2004, p.220) “deve-se admitir que toda a avaliação é sempre parcial: nunca teremos todos os dados necessários para conhecer plenamente o que aprendeu o estudante “.

O professor deverá, também, ter a capacidade de orientar a avaliação de forma a que esta não se torne um fim ou objetivo a alcançar visto, se assim for, poderá inibir a liberdade, a experimentação e a descoberta tão desejadas nas aprendizagens artísticas. O ato de avaliação deverá ser distribuído nas diversas observações e conversas que o

professor deverá realizar ao longo do desenvolvimento do trabalho e não apenas quando este estiver concluído.

A avaliação não deve ser um ato unidirecional focado apenas na prestação dos alunos. Um dos seus benefícios é possibilitar que o professor consiga reunir informações que ajudem a melhorar as suas práticas.

Eisner destaca a importância do processo percorrido pelo aluno na avaliação do trabalho artístico: “Existem múltiplas possibilidades num processo que segue um estudante que podem comunicar ao professor muitas coisas sobre a sua maneira de trabalho. Todas elas podem ser avaliadas. E podem ser avaliados tantos os processos como os produtos (2004, p. 222)”. No seguimento desta sua ideia, o autor, porém, chama à atenção de que a definição de produto como resultado final do processo realizado pelo aluno é de certa forma um conceito artificial, visto se considerarmos a aprendizagem do aluno como algo em construção e em desenvolvimento, os produtos que consideramos finais “na realidade são parte de um processo mais amplo (2004, p. 222)”.

Por último Eisner destaca o facto de que um dos conceitos errados que frequentemente estão presentes na avaliação é que esta deve resultar em um número, uma nota classificativa.

A classificação é um processo de redução de dados que se usa para simbolizar o mérito do trabalho dos alunos. Supõe-se que as classificações representam o conjunto de juízos que fazemos sobre esse trabalho. (...) os juízos que fazemos sobre o trabalho de alguém não tem porquê terminar em uma classificação. Pode refletir-se em uma informação ou em uma conversa com o aluno sobre o seu trabalho (Eisner, 2004, p. 222).

2. Caracterização da turma

A turma corresponde a um 8º ano de escolaridade e apresenta um total de 24 alunos, 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, sendo 4 repetentes e 1 aluno com necessidades educativas especiais, com idade compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

A maior parte dos alunos reside em Estarreja (10) e Salreu (7).

Em relação às características dos agregados familiares verifica-se que são famílias bastante atingidas pelo desemprego coincidindo em 15 as situações em que ambos os pais e mães encontram-se desempregados.

No que respeita ao seguimento dos estudos, a maior parte (16) pretende seguir o ensino superior.

O meu contacto com a turma correspondeu a dois tempos de 45 minutos correspondentes ao período letivo semanal da disciplina de Educação Visual, à terça-feira das 8:30 às 10:00.

2.1. A ocupação dos tempos livres de 24 alunos do 8ºano do concelho de Estarreja.

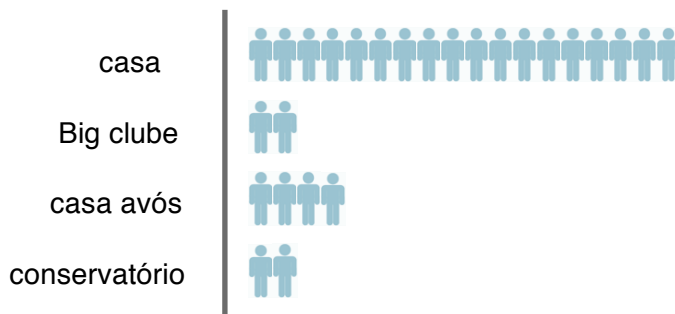
De acordo com os objetivos deste trabalho foi pedido aos alunos que respondessem a um inquérito (anexo 1) relativo à sua ocupação dos tempos livres. O objectivo do inquérito foi recolher informações objectivas sobre o quotidiano dos alunos, mais concretamente a relação que estabelecem com as tecnologias de informação e comunicação.

O inquérito continha 13 questões maioritariamente fechadas e foi elaborado com base em outros estudos sobre a mesma problemática (Paiva, 2003).

O inquérito não teve uma relação direta com as unidades de trabalho desenvolvidas. A sua aplicação ao estudo relaciona-se com a intenção em procurar perceber a relação que os alunos em análise estabelecem com as TIC, no seguimento das reflexões realizadas no Capítulo II deste trabalho.

As questões e os dados recolhidos foram os seguintes:

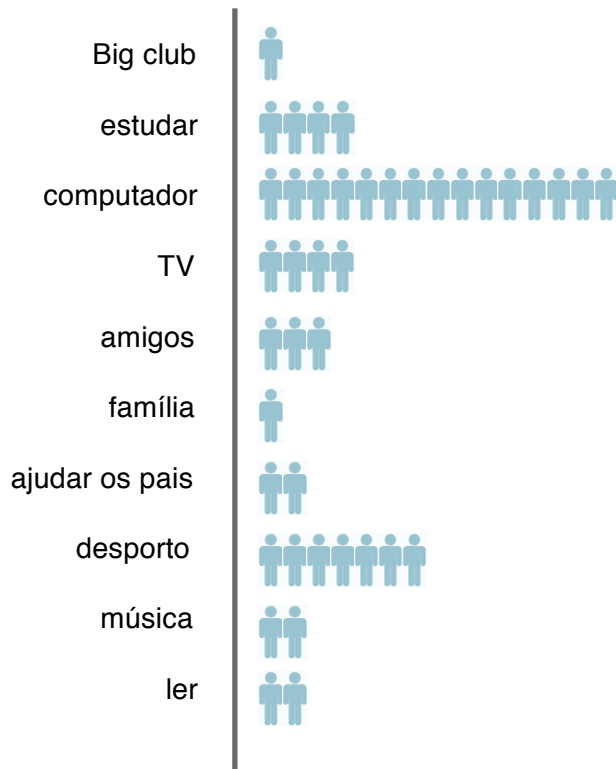
1. No final das aulas para onde vais?



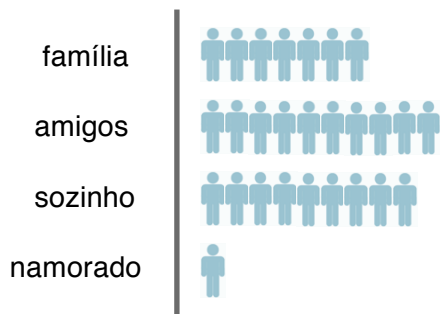
2. Fazes alguma atividade orientada fora da escola?



3. Com costumes ocupar o teu tempo livre?

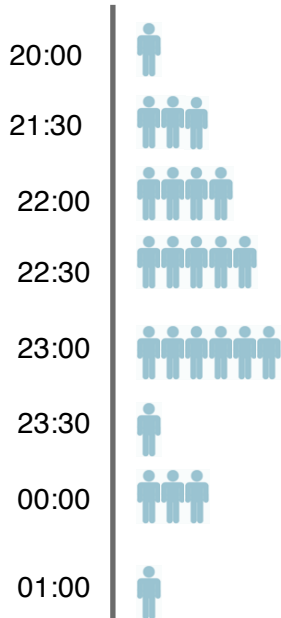


4. Com quem costumam ocupar o teu tempo livre?

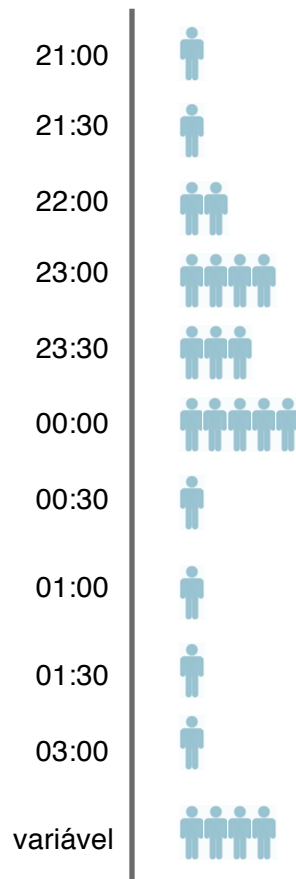


5. A que horas costumas ir dormir?

Durante a semana



fim de semana



6. Tens computador?



7. Tens telemóvel?



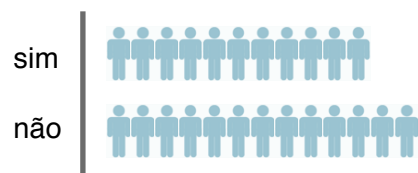
8. Tens acesso à internet em casa?



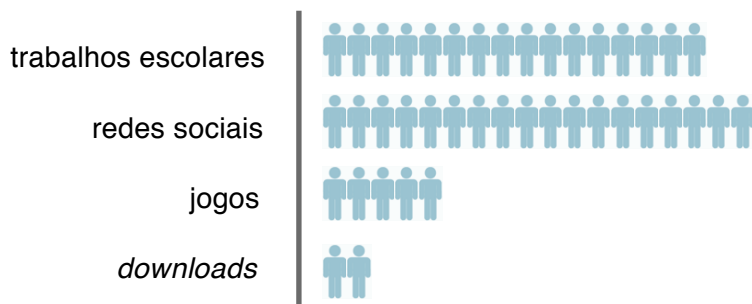
9. Tens acesso à internet no quarto?



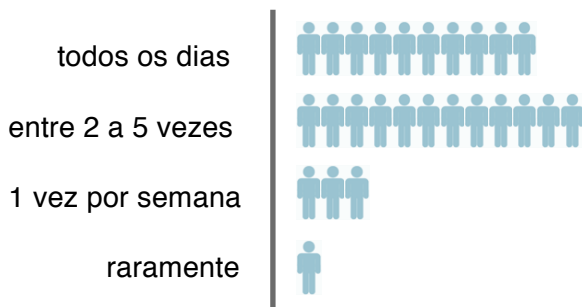
10. Tens acesso à internet no telemóvel?



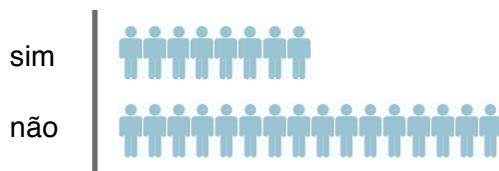
11. Para que fins costumas usar a internet?



12. Quantas vezes por semana acedes à internet?



13. É te imposto algum limite na utilização da internet?



As respostas do inquérito confirmam o que estudos recentes têm revelado em relação ao impacto das TIC sobre os jovens adolescentes.

No caso específico da turma, as respostas revelam que a grande maioria dos alunos ocupam o seu tempo livre “no computador” (questão 3). Uma observação que considero relevante foi o facto de, em relação à questão sobre com quem passavam o tempo livre (questão 4), a segunda referência mais assinalada foi “sozinho” o que vai de encontro à circunstância de, a maior parte do tempo livre, ser passado no computador.

Todos os alunos responderam possuir computador (questão 6), sendo que apenas 2 alunos não possuem acesso à internet em casa (questão 8). A grande maioria afirmou ter acesso à internet no quarto (questão 9), sendo que, 16 alunos responderam que não lhes era imposto qualquer limite na utilização da internet (questão 13). É curioso verificar que o acesso às redes sociais virtuais ser a razão que mais motiva o acesso à internet, surgindo em seguida a “realização de trabalhos escolares”, como resposta mais referida (questão 11).

Estes dados são reveladoras da circunstância de que, a maior parte dos alunos, tem acesso de forma quase ilimitada a todos os recursos disponibilizados pela internet,

verificando-se uma grande diferença em relação às referências da adolescência dos pais. Em relação a esta circunstância, Tapscott refere-se da seguinte forma:

A TV é controlada pelos adultos. Os miúdos são observadores passivos. Em contrapartida as crianças controlam grande parte do seu mundo na rede. É algo que fazem por eles mesmos, são utilizadores e são ativos. Não se limitam a observar, participam, interagem, discutem, argumentam, jogam, compram, criticam, investigam, ridicularizam, fantasiam, procuram e informam-se (Tapscott, 1998, p. 25).

Os dados recolhidos são elucidativos em relação ao facto de os adolescentes em questão apresentarem comportamentos que vão ao encontro de outros estudos realizados sobre a mesma faixa etária (Paiva, 2003). Os alunos relacionam-se com as TIC através de telemóveis multifuncionais e de computadores pessoais, fazendo destas tecnologias instrumentos essenciais no seu dia a dia. Estas tecnologias são, para eles, quase que uma extensão do seu corpo, usando-as, combinando-as e aprendendo uns com os outros com a maior naturalidade.

É inegável a importância e o espaço que as TIC assumiram no processo de aprendizagem do aluno contemporâneo, facto que tem originado transformações na forma como os professores organizam os conteúdos a lecionar e planificam as suas aulas.

Hoje nas escolas, verifica-se que, em muitos casos, os alunos apresentam maiores capacidades na manipulação destes instrumentos que alguns dos seus professores. Esta circunstância implica que os professores assumam o facto de que, ensinar no mundo contemporâneo, implica uma constante atualização de conhecimentos e capacidades no sentido de responderem aos desafios colocados pela escola do século XXI.

3. A 1ª Unidade de trabalho: *Projeto Pictogramas*

3.1. Construção e Planificação

3.1.1. Motivações

A ideia em desenvolver uma unidade de trabalho sobre pictogramas surgiu após chegar à escola. O edifício da escola é recente e caracteriza-se por uma arquitetura de linhas simples, pela cor branca, pelos materiais modernos, muito diferente da minha escola secundária.

A primeira impressão foi bastante agradável. A escola tinha um aspeto novo, limpo, cuidado, dando a sensação que tinha sido inaugurada à pouco tempo. Uma simples ida à casa de banho acabou por juntar as ideias soltas que estava a construir e definir um projeto de trabalho a realizar com os alunos. A distinção entre a instalação sanitária masculina e feminina estava sinalizada através de um pictograma impresso numa folha A4 e colado na porta respetiva com fita cola. Fiquei com a impressão de que aquela folha estava ali como recurso de última hora até que uma solução mais durável, enquadrada com o aspeto moderno da escola fosse encontrada.



Imagem 14 e 15 – instalações sanitárias da Escola

Decidi propor aos alunos a realização de um projeto de pictogramas para sinalizar os diversos espaços do polivalente. O passo seguinte foi analisar as metas curriculares da disciplina de Educação Visual (ME, 2012) para determinar em que ano letivo se enquadrava a realização deste projeto. De acordo com os quatro domínios da ação educativa nas Artes Visuais – Técnica, Representação, Discurso, Projeto, o desenho de pictogramas, devido à função comunicativa dos mesmos, enquadra-se nos conteúdos programáticos do 8º ano, sendo o Discurso o domínio que concentra mais metas curriculares que se relacionam com o tema.

3.1.2. Objetivos

Os objetivos que guiaram o desenvolvimento desta unidade de trabalho foram:

- confrontar os alunos com uma estratégia de comunicação visual para massas;
- perceber qual a capacidade dos alunos em descodificarem as mensagens visuais comunicadas nos pictogramas da estação;
- estabelecer uma relação entre diferentes signos visuais e respetivas aplicações;
- desenvolver capacidades gráficas de simplificação de formas com o objetivo de uma comunicação clara;
- submeter os alunos ao desenvolvimento de um projeto de design gráfico através do recurso à metodologia projetual.

3.1.3. Metodologia

Devido ao facto de ter de obedecer a uma calendarização previamente definida, a utilização de uma metodologia projetual foi essencial para estruturar o desenvolvimento do projeto. Após a análise de diversas metodologias, optei por fazer uma adaptação simplificada da metodologia projetual de design, definindo 7 etapas: 1. Situação-problema; 2. Investigação; 3. Listagem de pictogramas; 4. Esboço de ideias; 5. Seleção da solução; 6. Revisão do conjunto, 7. Redesenho.

Cada uma destas etapas envolve o desenvolvimento de procedimentos que devem contribuir para a construção de uma solução fundamentada. Procedimentos que, num projeto desta natureza, implicam uma maior disponibilidade de tempo. Tendo em conta a faixa etária dos alunos em questão, a sua capacidade de gerir a complexidade do trabalho de projeto, da sua autonomia e das limitações de tempo já mencionadas, a definição dos objetivos e as tarefas a realizar em cada uma das etapas foi determinante para assegurar o cumprimento do exercício. A planificação e a calendarização das

várias etapas foi apresentada aos alunos no lançamento da proposta. Foi uma forma de aproximar o trabalho a realizar das situações de trabalho da vida real onde, entre cliente e designer, estes aspetos são também discutidos.

3.1.4. Instrumentos

A construção dos instrumentos de recolha de dados constitui uma parte determinante para a realização deste estudo. Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- fichas de trabalho (anexo 10, 11)
- fichas de recolha de dados (anexo 12)
- apresentação de diapositivos (anexo 9)
- registo fotográfico
- grelhas de avaliação
- registo de observações

3.2. Aplicação

Um aspeto determinante a ter em consideração nesta unidade de trabalho foi o espaço de tempo disponível para a realização: 7 aulas de 90 minutos (anexos 2;3;4;5;6;7;8), o que consiste em um período reduzido para a realização de um trabalho complexo, que se desenvolve ao longo de diversas fases.

3.2.1. Situação - Problema

O primeiro momento da unidade de trabalho foi exposição de conteúdos teóricos previstos no programa da disciplina que se relacionam com a temática da comunicação visual (anexo 9). Interessava clarificar conceitos básicos da comunicação visual, o que se entende por imagens; quais os elementos constituintes da comunicação visual, o que é um signo e que tipos de signos existem.

A exposição teórica partiu de uma abordagem geral sobre a comunicação visual caminhando para a particularização em direção ao pictograma. Foi explicado que o pictograma é um signo visual, como é também o ícone, o sinal, o logótipo, o indício e o símbolo, e que cada um destes signos possui características e funções específicas.

O signo visual pictograma foi apresentado com maior profundidade, abordando pontos como a função e as características formais.

3.2.2. Exercício de preparação / diagnóstico

Se na teoria, procurei transmitir aos alunos em que consistia um pictograma, quais as suas qualidades, na prática o seu desenho não é uma tarefa tão simples quanto aparenta ser. Foi por isso que decidi realizar um pequeno exercício onde os alunos deveriam desenhar a posição de um manequim de madeira numa grelha geométrica que servia de matriz para a construção. Este exercício teve um duplo objetivo: fazer com que os alunos percebessem o processo de desenho de um pictograma; e eu perceber qual a capacidade dos alunos compreenderem o processo de abstração e a intenção comunicativa que os pictogramas possuem.

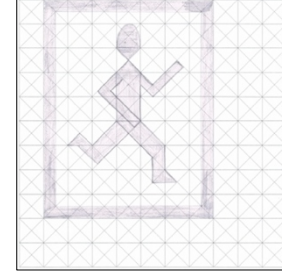
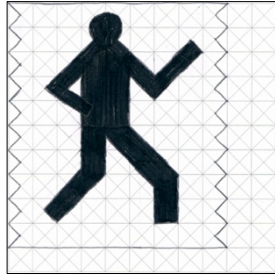
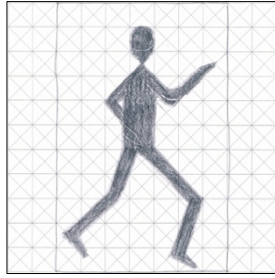
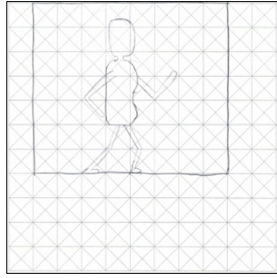
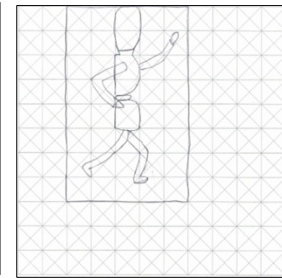
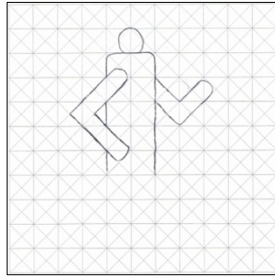
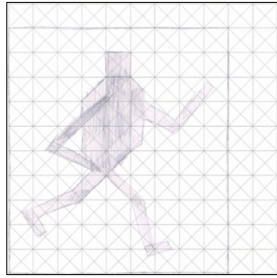
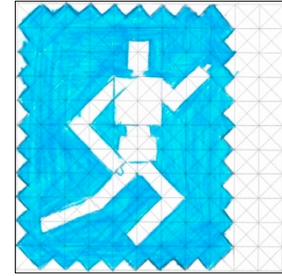
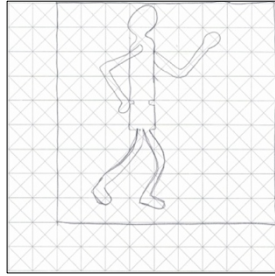
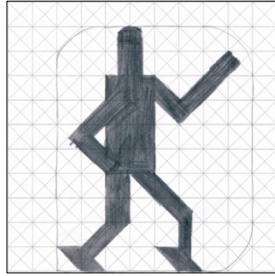
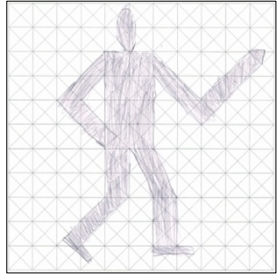
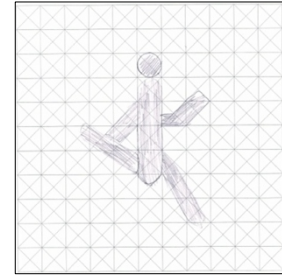
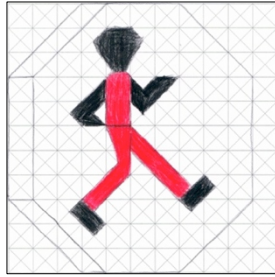
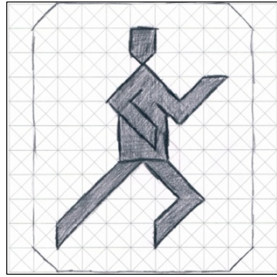
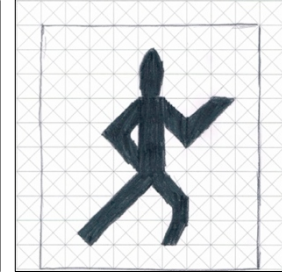
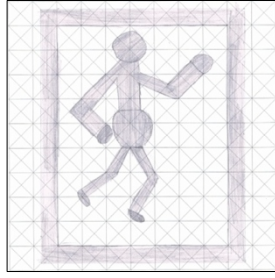
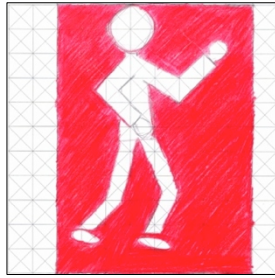
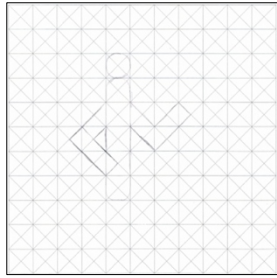
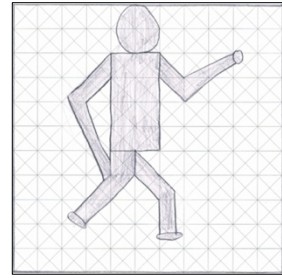
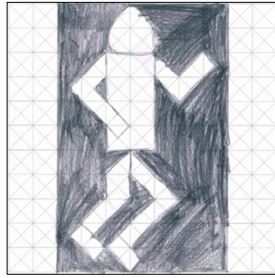
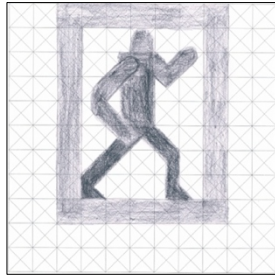
Foi então distribuído aos alunos duas grelhas geométricas, uma mais regular com linhas ortogonais e oblíquas (anexo 10) e outra mais orgânica com circunferências (anexo 11). Para cada grelha foi projetada uma imagem do manequim no quadro e foi pedido aos alunos que fizessem uma transposição da imagem para a grelha.

Chamei a atenção para o facto de que deveriam se servir da geometria da grelha para criarem o seu pictograma. Cada desenho teve a duração de 20 minutos, e foi pedido aos alunos que colorissem o pictograma com intencionalidade, destacando a função comunicativa da imagem.

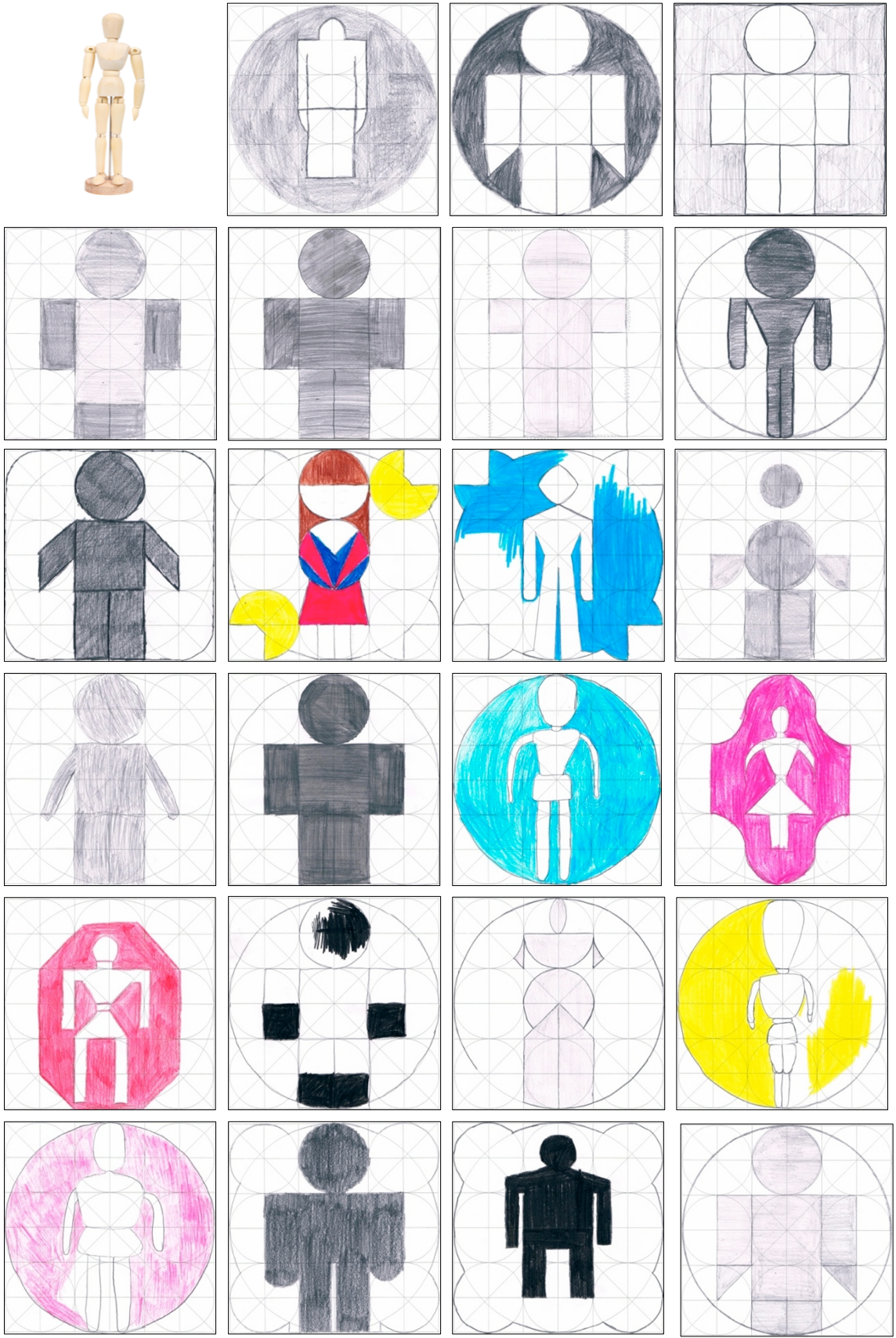
O primeiro pictograma foi realizado na grelha de linhas ortogonais e oblíquas, teoricamente a mais fácil visto ser o primeiro exercício desta natureza. Na análise aos trabalhos realizados verifiquei que, de uma forma geral, os pictogramas desenhados na segunda grelha apresentam uma maior variedade de soluções e um nível criativo superior. Estas diferenças devem-se, no meu entender ao facto de, no primeiro exercício, os alunos ainda não terem compreendido completamente o que se pretendia, verificando-se que, alguns alunos tentaram reproduzir fielmente o manequim de madeira com a suas articulações, ignorando a matriz geométrica.

No segundo manequim, os alunos revelaram maior liberdade no desenho o que se refletiu em soluções mais interessantes.

Outra característica dos pictogramas presente neste exercício foi o desenho do limite, da linha exterior que delimita o pictograma. Durante a apresentação teórica, a linha – “moldura” do pictograma foi referida como um dos elementos essenciais, tendo sido apresentados diversos exemplos. No exercício, os alunos foram desafiados a procurar uma solução para a moldura que partisse igualmente da geometria da grelha.



Trabalho dos alunos: Ficha de trabalho 1



Trabalho dos alunos: Ficha de trabalho 2

3.2.3. Investigação

A segunda aula marcou o início do desenvolvimento do projeto dos pictogramas, onde próxima à escola. Considero que esta visita foi essencial para o desenvolvimento de toda a unidade de trabalho pois marcou um momento de aprendizagem que procurou estabelecer uma relação direta com contextos da vida real, motivando desta forma ainda mais os alunos, contrariando alguma artificialidade que os projetos desenvolvidos na sala de aula possuem. A estação ferroviária, por ser um lugar que todos os alunos conhecem, e por onde passam com regularidade, revelou-se um ótimo caso de estudo. Provavelmente a maior parte dos alunos nunca se tinha questionado sobre o significado dos pictogramas e da sua localização no espaço, e foram estas as questões colocadas aos alunos.



Imagem 16 – visita de estudo à estação

Para auxiliar o trabalho de campo e para garantir que todos os alunos tivessem uma base comum de trabalho realizei uma ficha de levantamento (anexo 5). Esta ficha consistia numa folha de tamanho A3 onde numa das faces encontrava-se 12 quadrados onde os alunos deveriam reproduzir os pictogramas da estação. Na outra face da folha

encontrava-se a planta da estação. Foi pedido aos alunos que identificassem com setas os pontos de acesso à estação e que fizessem uma correspondência numérica entre o levantamento dos pictogramas e a sua localização.

Os alunos revelaram grande entusiasmo na realização do exercício. Um dos aspectos que à partida pensei que os alunos poderiam ter alguma dificuldade era na leitura da planta da estação, visto ser um tipo de desenho técnico sobre o qual não estão habituados a trabalhar. Contudo, de uma forma geral, os alunos conseguiram identificar na planta a localização dos pictogramas no espaço. O objetivo de utilizar a planta da estação no levantamento foi no sentido de fazer os alunos perceberem a relação do pictograma com a sua localização no espaço.



Imagem 17 – levantamento dos pictogramas da estação realizado por um aluno

3.2.4. Listagem dos pictogramas

O próximo passo foi estabelecer um paralelismo entre a estação e o polivalente da escola. A turma foi dividida em 5 grupos e a cada grupo foi distribuído uma planta do polivalente. O objetivo era que os alunos identificassem na planta os diversos espaços e as respectivas funções e propusessem os espaços que seriam alvo da identificação com pictogramas. A turma decidiu que os espaços a intervir seriam: cantina; bar; papelaria; biblioteca e instalações sanitárias.

3.2.5. Esboço de ideias

Com os 5 espaços definidos, deu-se então início ao esboço de ideias. Foi distribuído a cada aluno uma ficha (anexo 13) de tamanho A3 com 6 grelhas (3 regulares, 3 com circunferências).

A decisão em ser eu a construir a grelhas, deveu-se a diversos factores: em primeiro lugar, mais uma vez a limitação de tempo foi um factor determinante, pois, se os alunos tivessem que desenhar as grelhas possivelmente não sobraria tempo nas aulas para realizarem o estudo dos pictogramas. Outra razão foi o facto de procurar estabelecer um matriz comum a todos os alunos, de forma a que depois o tratamento dos dados para a minha investigação fosse otimizada, podendo desta forma estabelecer relações entre os diversos trabalhos realizados.

Cada aluno deveria explorar nas grelhas disponibilizadas diferentes ideias para os cinco espaços escolhidos do polivalente. Nesta fase, o trabalho dos alunos foi orientado para dois aspectos: a função do espaço em questão e a sua comunicação através de uma imagem; e a procura de um estilo gráfico para o pictograma.



Imagem 18 e 19 – ficha de trabalho – estudo de pictogramas para o polivalente

Até a esta fase tinha definido como objetivo do exercício, cada aluno desenhar um linha de pictogramas para os cinco espaços, ou seja 5 pictogramas. Contudo, apercebi-me que esta era uma tarefa que implicaria muito mais tempo, o que me levou, após a aula 4 a redefinir os objectivos do exercício e a replanificar a unidade de trabalho. Por estar a meio da unidade de trabalho foi um momento importante para fazer uma reflexão em relação ao trabalho realizado, e nesta altura, já com uma maior consciência em relação à capacidade de os alunos responderem ao trabalho proposto, repensar na restante unidade de trabalho.

Consegui identificar alguns aspectos que tinham resultado, e outros que não estavam a funcionar muito bem. Um deles foi o facto de ser eu a preparar as bases de trabalho para os alunos o que, no meu entender, levou a que alguns alunos tivessem uma postura um pouco distante em relação ao trabalho que estavam a realizar, como que se tratasse de um exercício de pergunta e resposta, não havendo uma forte relação emocional com trabalho. A meu ver, este facto traduziu-se num fraco empenhamento por parte de alunos. Foi então que decidi redefinir a metodologia a utilizar para a conclusão do exercício.

A metodologia projetual foi redefinida em 4 fases (anexo 14):

1. Situação Problema (aula1);
2. Investigação (aula2);
3. Esboço de Ideias (aula3, aula4);
4. Representação da Solução Final (aula5, aula6, aula7).

A partir deste momento, os alunos passaram a desenhar as grelhas dos pictogramas. O objetivo desta alteração era fazer com que os alunos estabelecessem uma maior relação entre a geometria da grelha e o pictograma, e que tivessem uma maior consciência da importância desta como suporte das suas soluções.

Outra alteração foi a redução de cinco pictogramas a desenhar para um. Dos cinco espaços estudados na fase de esboço os alunos deveriam escolher um, aquele que melhor se enquadrasse nas características de um pictograma e desenvolvê-lo com mais profundidade.

3.2.6. Representação da solução final

Foi explicado aos alunos as diferentes representações gráficas necessárias para a representação da solução final. Os alunos deveriam fazer uma representação rigorosa do pictograma sobre a respetiva grelha; o estudo a preto e branco mais o negativo e duas propostas de cor.

Após este primeiro momento, pedi aos alunos que numa folha A4 desenhasses a grelha utilizada no seu pictograma. Por ser a primeira vez em todo o exercício que os alunos estavam a desenhar a grelha eu representei os vários passos no quadro. Visto existirem duas grelhas em utilização, foi uma fase da aula onde tive de acompanhar a realização de duas tarefas em simultâneo, dando instruções passo a passo para cada uma das grelhas. Após todos os alunos terem desenhado a respetiva grelha foi-lhes pedido que desenhasses sobre esta o respetivo pictograma.



Imagem 20 e 21 – representação da solução final

Estudo preto/branco e negativo

Foi explicado aos alunos que a função deste estudo consiste numa estratégia utilizada no design gráfico para detectar pequenos detalhes no desenho através do alto contraste. Outra função deste ensaio prende-se com o facto de que, nos projetos onde possa existir a possibilidade de uma reprodução em grandes quantidades sobre diversos suportes deverá ser prevista a possibilidade de existir uma versão a preto e

branco devido à economia de gastos. Por último foi chamado à atenção para o facto de grande parte dos pictogramas utilizam apenas o preto e o branco por serem cores neutras e não perturbarem a comunicação da mensagem.

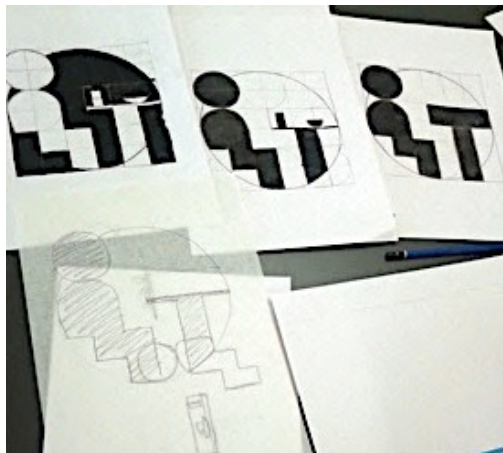


Imagem 22 e 23 – estudo preto/branco e negativo

Estudo da cor

A cor foi abordada na sua função comunicativa. Nos pictogramas a cor ocupa uma posição secundária, devendo ser usada com intencionalidade para reforçar a mensagem. As cores devem ser planas, evitando os efeitos de gradação.

Na análise dos trabalhos realizados, verifiquei que na maior parte dos casos não é perceptível o critério de seleção da cor e da sua relação com a mensagem, baseando-se a escolha nos gostos pessoais.

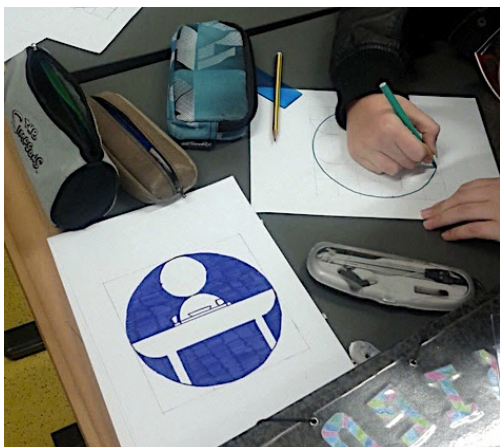
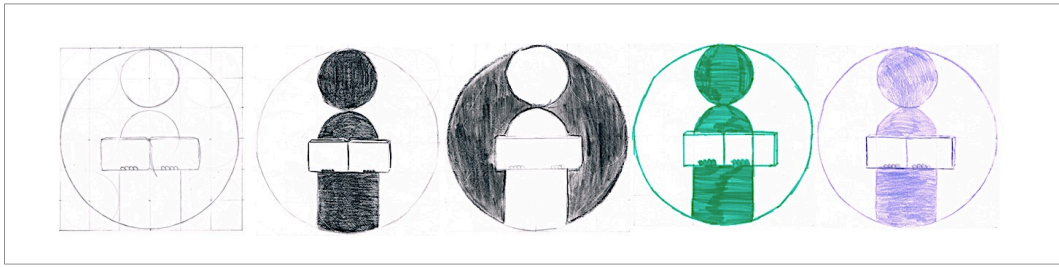
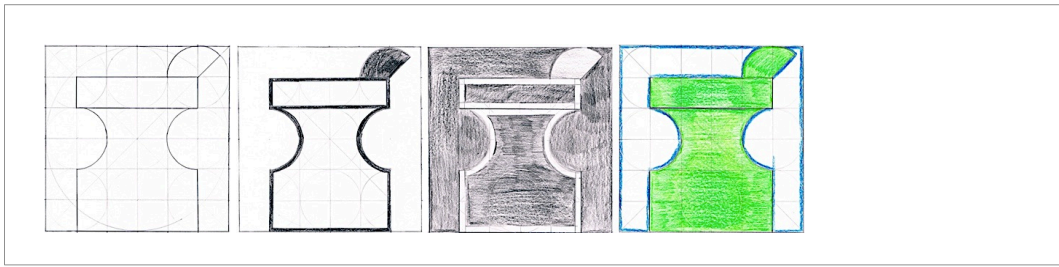
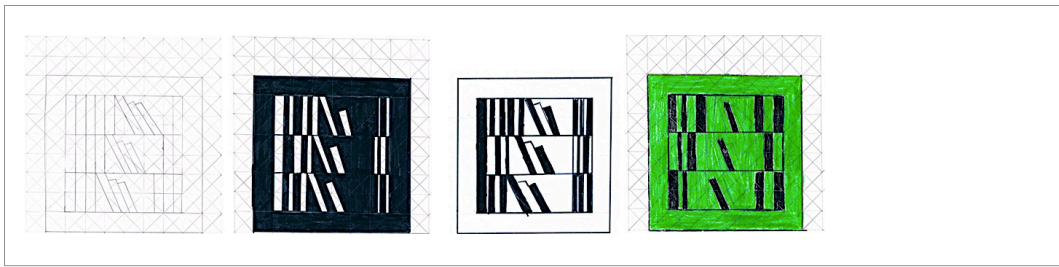
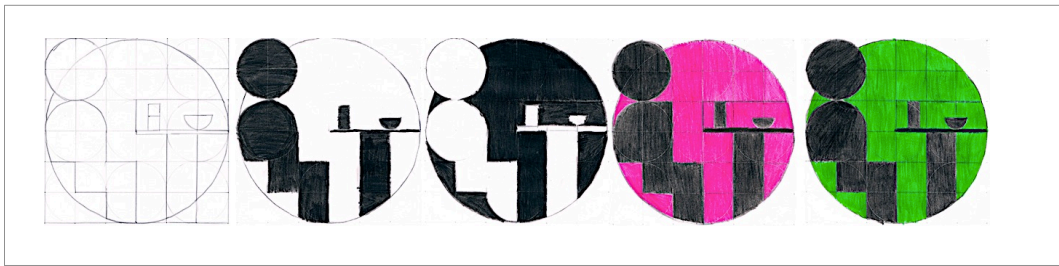
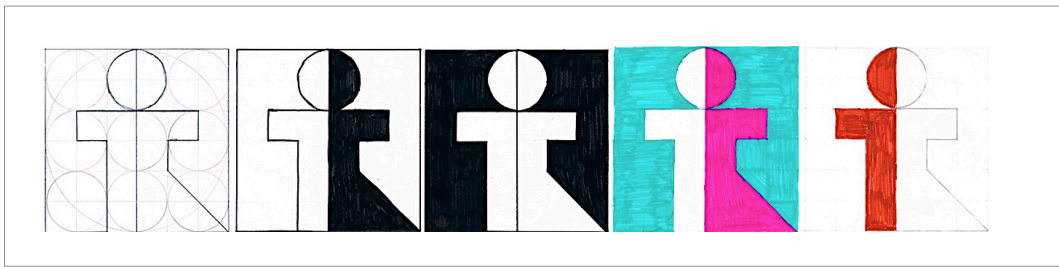
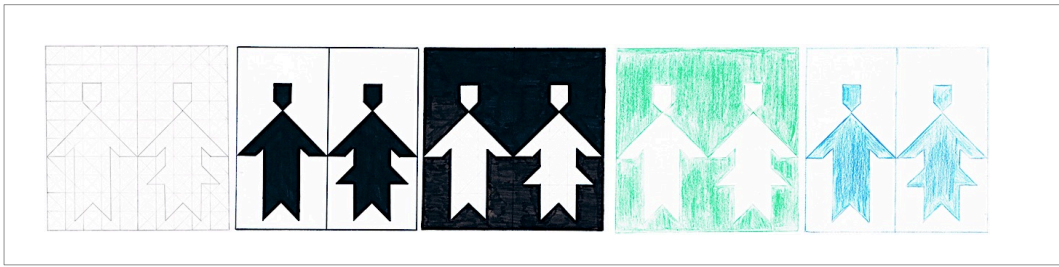
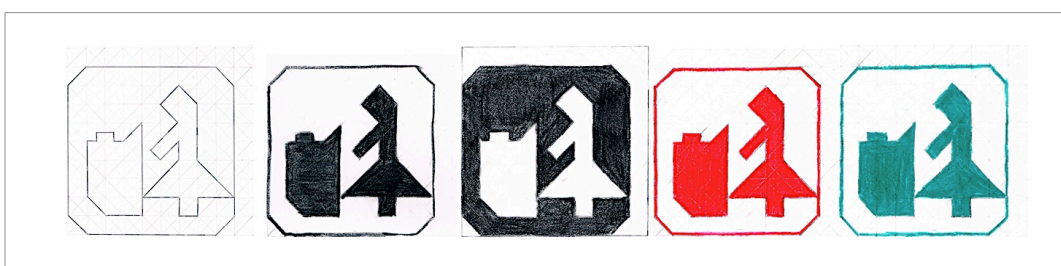
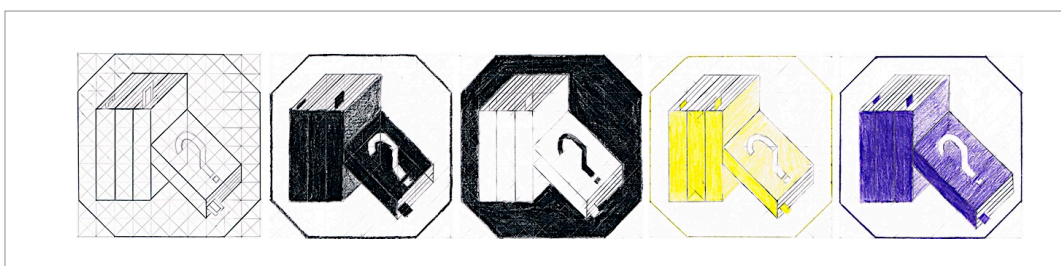
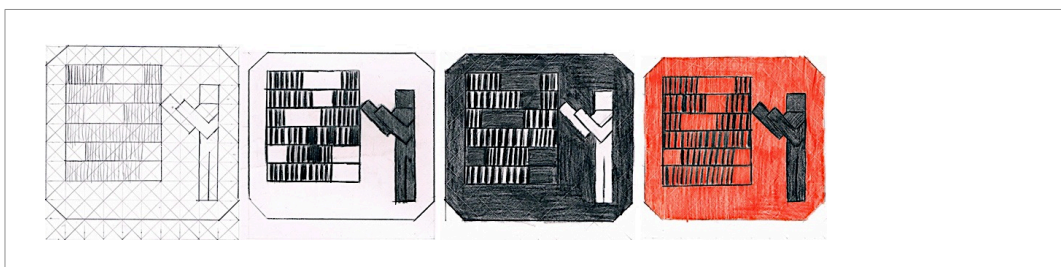
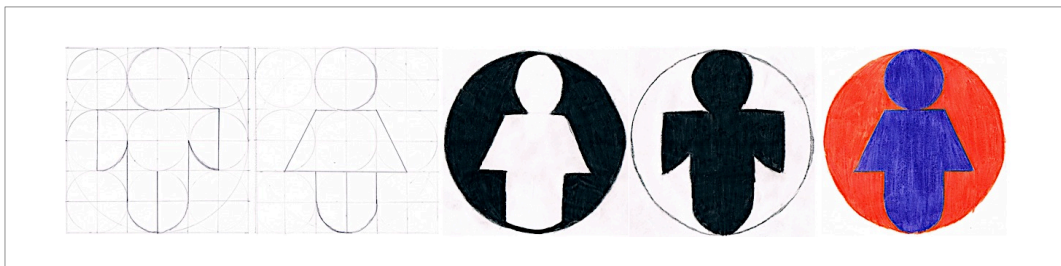
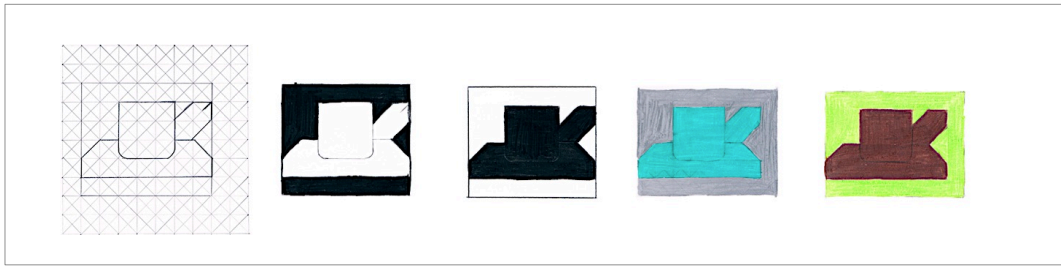
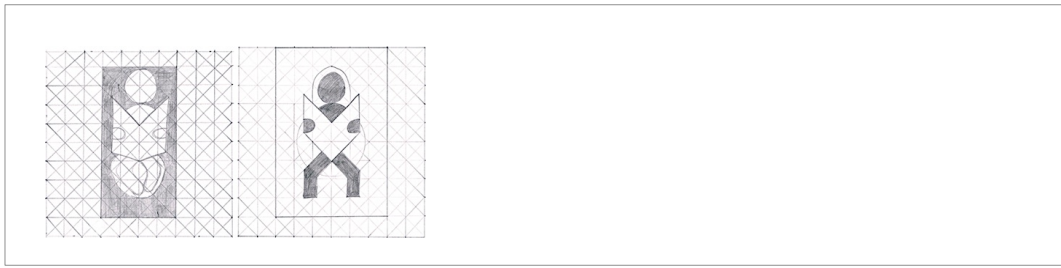


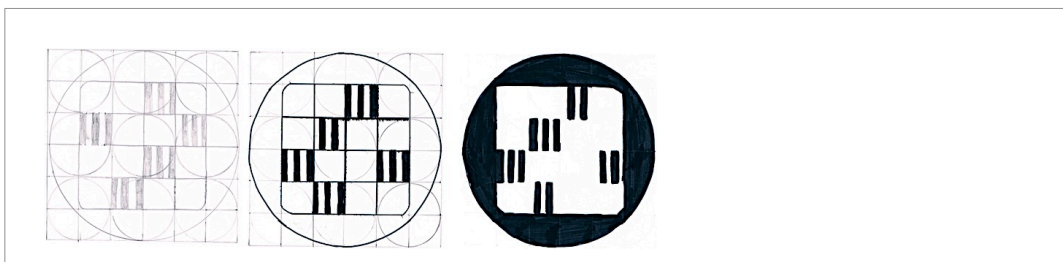
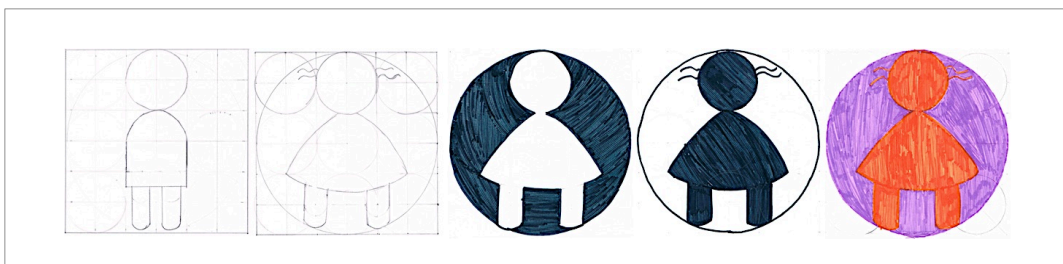
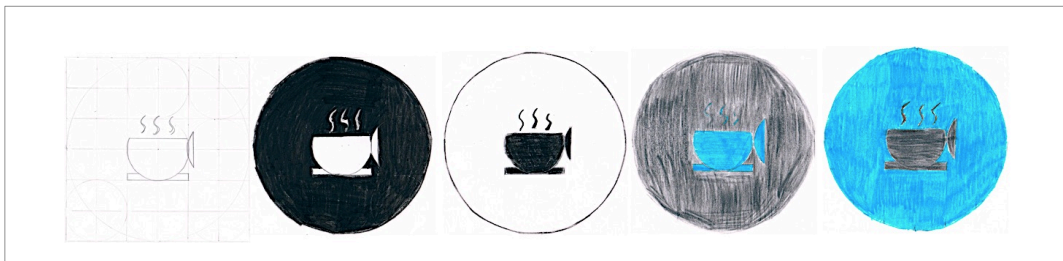
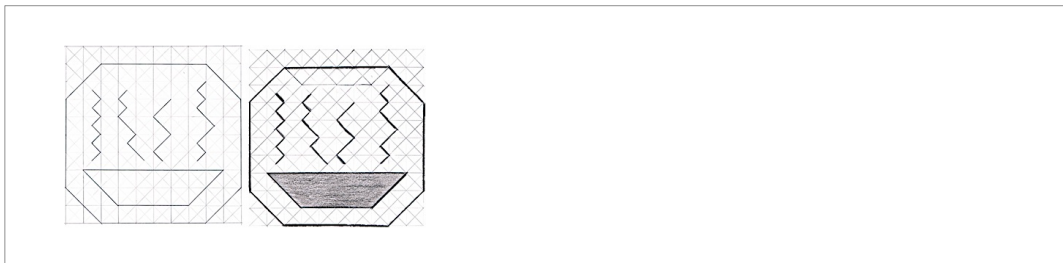
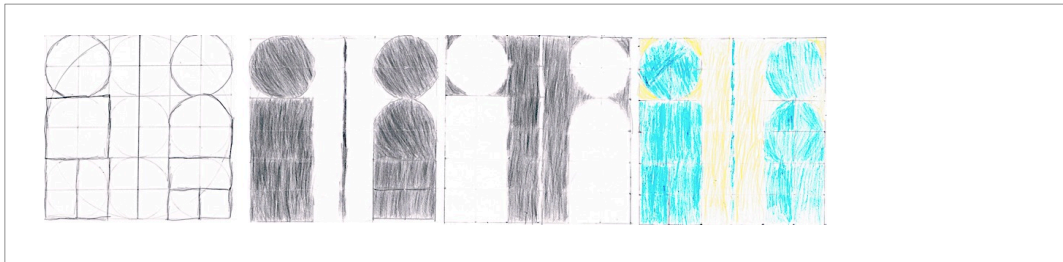
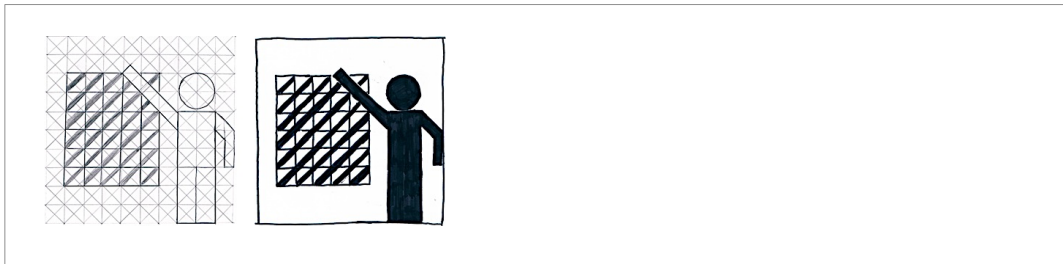
Imagem 24 e 25 – estudo da cor



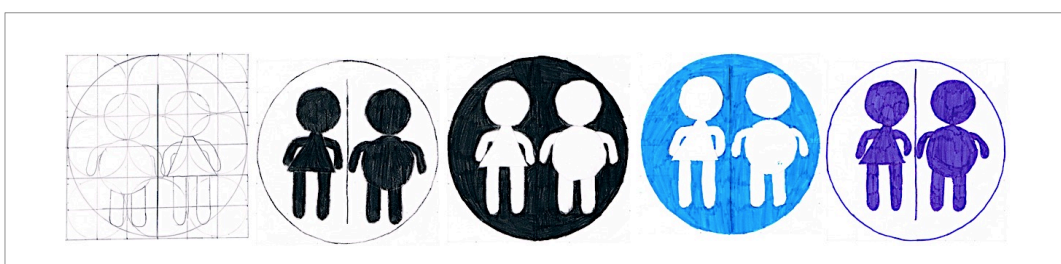
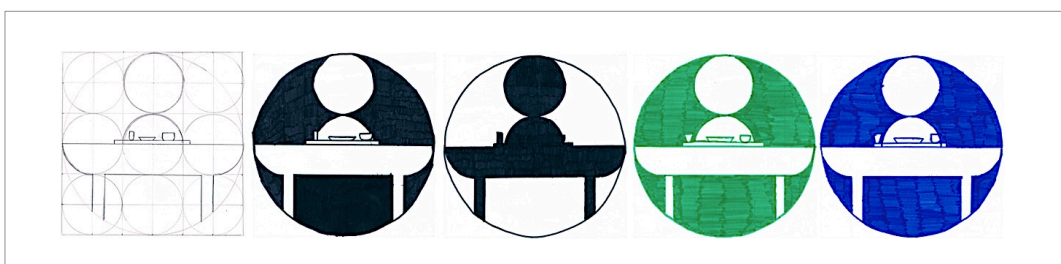
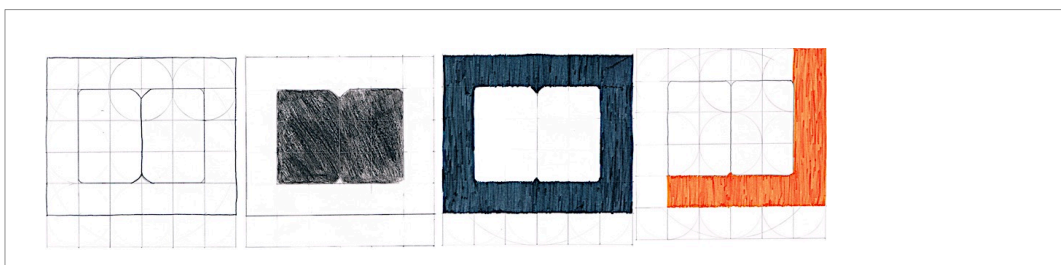
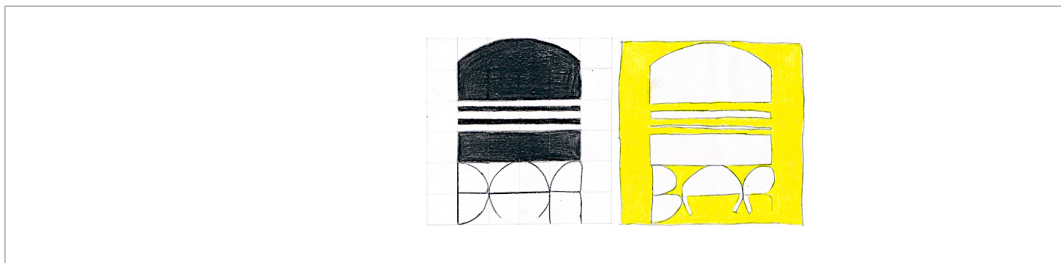
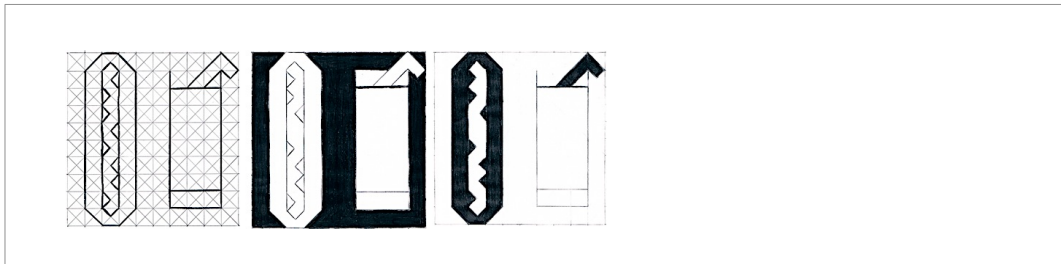
Representação das soluções finais



Representação das soluções finais



Representação das soluções finais



Representação das soluções finais

3.3. Intervenção no espaço

Após os alunos terem concretizado a sua proposta de pictograma através de uma representação rigorosa e dos respetivos estudos de cor, os desenhos foram vectorizados por mim através de um programa de desenho assistido por computador (Illustrator) com o objetivo de uniformizar as propostas que seriam colocadas na escola. Foi explicado aos alunos que, um projeto de pictogramas enquadra-se num processo de design que prevê a determinado ponto a passagem das ideias do papel para programas de desenho digitais onde os desenhos serão vectorizados com vista à sua manipulação e posterior impressão sobre diversas superfícies (anexo 15). Foi também mostrado o cartaz (anexo 16), elaborado por mim e que apresentava à escola o trabalho e a intervenção realizada pelos alunos.



Imagem 26 – cartaz dos pictogramas afixado na escola (anexo 8)



Imagem 27 – pictograma numa das instalações sanitárias



Imagem 28 – pictogramas à entrada da cantina



Imagem 29 – pictogramas no bar

3.4. Avaliação

A avaliação da unidade de trabalho *Projeto Pictogramas* foi planeada por mim e discutida com o OC. Num primeiro esboço de avaliação da unidade de trabalho, para além das fases de desenvolvimento do projeto tinha incluído um conjunto de parâmetros relacionados com atitudes e valores. Ao apresentar esta proposta ao OC, este chamou-me à atenção para o facto de estes parâmetros já estarem previstos na avaliação geral do período e não eram contabilizados nas avaliações parcelares dos exercícios.

O OC referiu também que cada exercício deveria ser avaliado de 0 a 100%, sendo depois o valor convertido para a percentagem correspondente a cada um dos exercícios realizados no 1º período. A minha tabela de avaliação foi então reformulada, distribuindo os 100% da seguinte forma:

- Pictograma do manequim 1 e manequim 2 = 4%
- Levantamento dos pictogramas da estação = 10%
- Esboços = 35%
- Solução final:
 - representação rigorosa do pictograma = 13%
 - pictograma preto/branco e negativo = 19%
 - estudo da cor = 19%

No sentido de reduzir ao máximo a subjetividade presente na avaliação de trabalhos de natureza artística e com o objetivo de adotar critérios de avaliação comuns a todos os

trabalhos optei por avaliar cada parâmetro da tabela de forma seguida em todos os trabalhos, em vez de avaliar cada trabalho do princípio ao fim isoladamente. Esta opção teve como objetivo estabelecer uma comparação mais direta entre os diversos trabalhos.

No final da avaliação do exercício dos pictogramas, houve 3 alunos que não atingiram nível positivo e 7 alunos com avaliações superiores a 80%.

4. A 2ª unidade de trabalho: *esPicassar a Guernica*

4.1. Construção e Planificação

O título desta unidade de trabalho *esPicassar a Guernica* resulta da associação do verbo espicaçar com o nome Picasso. Segundo o dicionário Léxico¹ a palavra espicaçar significa: espertar; estimular; excitar; incitar. O objetivo era que o título refletisse o espírito do projeto, um projeto onde uma obra de arte consagrada seria manuseada sem restrições ou considerações em relação à obra original. Neste sentido, os alunos foram desafiados a analisar, desconstruir e recriar a *Guernica* de acordo com a sua sensibilidade. As suas interpretações deveriam dar origem a uma nova composição.

A escolha a obra *Guernica* de Picasso como base para esta unidade de trabalho deve-se a diferentes razões: é uma pintura rica em códigos visuais; situa-se a meio caminho entre o figurativismo e o abstracionismo, permitindo múltiplas interpretações; e é uma obra de arte de referência da história do século XX.



Imagem 30 – *Guernica* – painel pintado por Picasso em 1937. Técnica pintura a óleo, dimensões: 350cm x 782cm

Devido à diversidade de exercícios que esta unidade de trabalho abrangeu foi possível atingir os 4 domínios das metas curriculares da disciplina de Educação Visual para o 8ºano: Técnica, Representação, Discurso e Projeto (ME, 2012).

1 - <http://www.lexico.pt/espicaçar/>

4.1.1. Motivações

Esta unidade de trabalho surgiu das reflexões realizadas após o primeiro projeto dos pictogramas. Mantendo-se a mesma problemática de investigação - *Leitura e construção de códigos visuais por alunos do 8º ano* - o desafio consistiu em organizar uma unidade de trabalho que se apresentasse de forma diferente aos alunos e que me permitisse a recolha de dados para a investigação.

Devido ao facto de o trabalho realizado na primeira unidade possuir um carácter marcadamente funcional, com uma forte ligação ao contexto real, e uma metodologia rígida e pouco flexível, na segunda unidade, senti a necessidade de, por contraste, abordar a obra de arte como meio de comunicação.

Embora as duas unidades de trabalho estejam inseridas dentro de um mesmo tema, posicionam-se em extremos opostos, o que, a meu ver, enriqueceu os dados recolhidos. Se a primeira incidiu sobre a função da imagem enquanto dispositivo de comunicação de mensagens objetivas e precisas para massas, e onde o trabalho desenvolvido pelos alunos foi predominantemente individual; a segunda unidade de trabalho permitiu a realização de tarefas em grupo e abordou a imagem da obra de arte enquanto meio de comunicação de mensagens com um elevado carácter simbólico, emocional e consequentemente aberto a múltiplas interpretações.

4.1.2. Objetivos

De acordo com a presente investigação, os objetivos traçados para esta unidade de trabalho foram os seguintes:

- trazer a análise e discussão de uma obra de arte consagrada para o contexto da sala de aula;
- introduzir o tema do alfabeto da imagem;
- diagnosticar qual a leitura de imagem predominante, se denotativa ou conotativa;
- testar diferentes metodologias de trabalho.

4.1.3. Metodologia

Esta unidade de trabalho compreendeu duas etapas de ação (anexo 17), sendo aplicado a cada uma métodos de trabalho diferentes. Na 1ª etapa foi utilizada uma adaptação da metodologia proposta por Robert William Ott *Image Reading*, na 2ª etapa foi utilizada uma adaptação da metodologia projetual.

4.1.4. Instrumentos

- apresentação de diapositivos (anexo 23, 24)
- registo fotográfico
- grelhas de avaliação
- registo de observações
- tabela de leitura conotativa/denotativa (anexo 22)

4.2. Aplicação

4.2.1. 1ª Etapa (trabalho individual)

A primeira etapa correspondeu à análise, desconstrução e recriação da Guernica e teve a duração de 4 aulas (anexo 18, 19, 20, 21).

Após o estudo de diversas metodologias desenvolvidas com o objetivo de auxiliarem a leitura de imagens e mais especificamente de obras de arte, optei por realizar uma adaptação do método de Robert William Ott por considerar ser esta a metodologia que mais se adequava aos objetivos da unidade de trabalho.

Partindo do modelo de William Ott, desenvolvi a metodologia ao longo de 4 fases: Descrevendo; Fundamentando; Desconstruindo; Revelando.

– Descrevendo

Antes de ter sido dada informações em relação ao autor, ao título da obra, data, dimensões, técnicas, estilo artístico, contexto histórico; motivações do artista, etc., foi pedido aos alunos que observassem a pintura projetada e que escrevessem numa folha tudo o que lhes viesse à cabeça sem qualquer crítica. A leitura dos alunos foi depois organizada numa tabela (anexo 22) com o objetivo de perceber que tipo de leitura era mais predominante, se denotativa ou conotativa e se os alunos reconheciam a obra e conseguiam apontar informações específicas.

- Fundamentando

Após a primeira leitura desarmada dos alunos, preparei uma apresentação sobre os *Elementos Básicos da Imagem* (anexo 23) onde a imagem foi exposta como um conjunto de elementos organizados: ponto, linha, plano, textura e cor. Foi também feita uma explicação sobre a obra Guernica (anexo 24), o seu contexto histórico e enquadramento artístico, o discurso e o autor. Estas informações tiveram por objetivo

enriquecer o conhecimento artístico e histórico dos alunos, e dotá-los de informações sobre a obra em análise que auxiliasse a sua leitura.

– Desconstruindo

Nesta etapa foi pedido aos alunos que isolassem cada uma das personagens em papel vegetal. O objetivo era que os alunos se abstraíssem do significado, da mensagem, e da composição formal da obra original e que eliminassem quaisquer elementos secundários existentes, para que na fase seguinte partissem de uma “tábua rasa”.



Imagem 31, 32 e 33 – desconstrução da Guernica

- Revelando

Esta última etapa constituiu da concretização de uma nova composição artística que partiu da interpretação individual de cada aluno. Foi pedido aos alunos que, através das diversas figuras agora isoladas, fizessem uma recriação. No contexto deste projeto, cada figura apresenta-se como uma letra do alfabeto, sendo possível criar múltiplas variações de significados consoante a sua combinação e associação.

Tendo já em vista a segunda fase desta unidade de trabalho (a realização de um painel para a escola) foi pedido aos alunos que explorassem a tridimensionalidade através da utilização de cartão e papel e recriassem a Guernica tridimensionalmente.

A composição deveria ser a representação tridimensional de uma nova narrativa criada pelos alunos. Foi pedido que redigissem um pequeno texto que descrevesse a interação entre as figuras. O texto de cada aluno foi colado no verso da maquete que realizaram.



Imagem 34, 35 e 36 – recriação da Guernica

4.2.1.1. Avaliação

A avaliação da 1ª etapa da unidade de trabalho incidiu sobre a recriação tridimensional que cada aluno apresentou. Pelo facto de todas as propostas possuírem as mesmas dimensões, os mesmos materiais e as mesmas técnicas, os trabalhos foram classificados de 0 a 100% distribuídos por 4 parâmetros: Execução técnica (30%), Recriação / Composição (40%); Criatividade (20%) e Narrativa (10%).

O parâmetro com peso maior foi a Recriação / Composição visto ser aqui avaliado a capacidade de o aluno abstrair-se da composição original e recriar as figuras segundo uma interpretação pessoal.

A execução técnica avaliou o nível de domínio das técnicas de desenho, de recorte a tesoura e x-ato, de pintura e de colagem dos diversos elementos.

O parâmetro Criatividade avaliou o esforço do aluno em procurar soluções inovadoras. A Narrativa avaliou a clareza na construção de uma nova mensagem.

4.2.2. 2ª Etapa (trabalho de grupo)

Como já referido, a 2ª etapa foi totalmente realizada em grupo o que implicou a adopção de diferentes formas de gerir a aula. As dinâmicas entre professor e alunos foram necessariamente diferentes. O espaço da sala de aula tornou-se mais movimentado.

O número de aulas previstas para esta etapa eram de 6 X 90 minutos (anexo 25, 26, 27, 28, 29, 30). As várias aulas foram planificadas de forma a que os processos de secagem das colas e tintas fossem realizados entre aulas, optimizado desta forma o tempo útil. Na antepenúltima aula apercebi-me que o trabalho seria concluído antes do período inicialmente previsto, o que me levou à planificação de uma unidade extra de trabalho – *1 Postal para o Museu Picasso*, que seria desenvolvido durante um tempo de 45 minutos.

Na segunda etapa foi utilizada a metodologia projetual que compreendeu a realização de 7 passos pré-estabelecidos: situação-problema, decalque e transferência; recorte e pintura da face principal; desenho a marcador; pintura da face posterior, da base e dos calços; montagem do painel.

- Situação-problema / Decalque e transferência

Foi lançado à turma o desafio de realizar um painel de turma para a escola. Se na primeira fase cada um dos alunos realizaram uma proposta com as dimensões de 20cm x 10cm resultando em 24 propostas diferentes, nesta segunda fase seria realizado apenas um painel com as dimensões de 190cm X 90cm correspondendo a $\frac{1}{4}$ da dimensão real da Guernica. Neste primeiro momento foi explicado aos alunos os diferentes passos da concretização do painel; a respetiva calendarização; os materiais e técnicas a utilizar e também foram organizados os diferentes grupos de trabalho.

A maneira mais lógica que me pareceu para a formação dos grupo foi distribuir as diversas figuras existentes na pintura. Foram criados 8 grupos de 3 alunos, e para simplificar a formação dos grupos foi usado apenas um critério: os grupos seriam formados pela respetiva ordem alfabética. Assim o grupo1 seria formado pelos alunos nº1; nº2 e nº3, e da mesma forma os grupos seguintes.

Outra questão com que me deparei em relação à formação dos grupos foi o facto das figuras apresentarem diferentes dimensões e diferentes níveis de complexidade. Neste sentido estabeleci um ranking de grupos conforme a média dos três alunos em relação

à nota que obtiveram na primeira etapa da unidade de trabalho e distribui as figuras mais complexas para os grupos com notas mais altas e as mais simples para os grupos com notas mais baixas. Esta minha decisão não foi partilhada com os alunos por pretender que o trabalho decorresse com união entre todos. Outra questão colocada à turma foi, de entre as 24 propostas desenvolvidas na primeira etapa qual seria a solução representada no painel de turma. Foi apresentado à turma duas alternativas: eu e o OC escolheriam a solução que melhor se adequasse ou, seria realizada uma fusão de diversas propostas. Após a discussão em turma foi escolhida a 2ª opção, sendo esta a alternativa que melhor respondia à proposta de um painel de grupo, sem haver o destaque de individualidades.

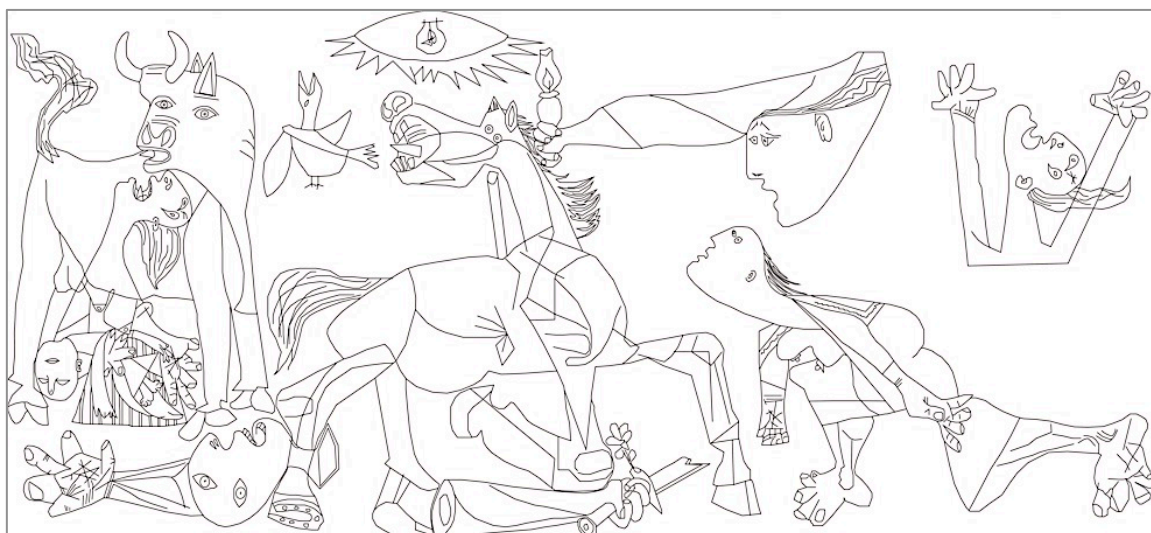
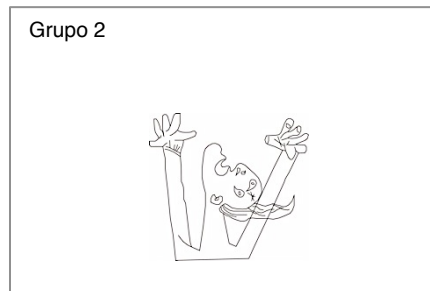
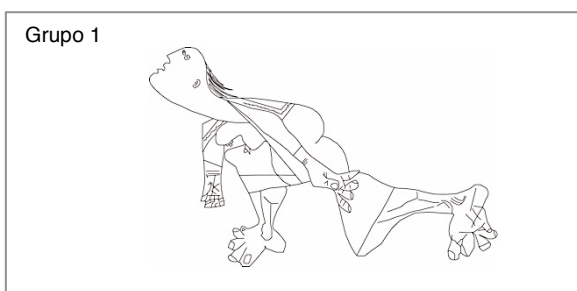
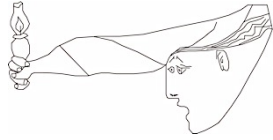


Imagem 37 – figuras desenhadas por mim no programa informático Illustrator

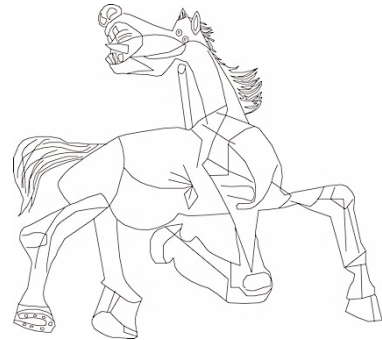
Distribuição das figuras pelos grupos:



Grupo 3



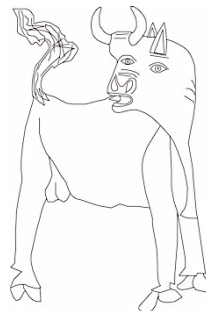
Grupo 4



Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7



Grupo 8



- Decalque e transferência

Após estarem os grupos organizados, o passo seguinte consistiu no decalque das figuras nas dimensões que foram definidas para o painel. Para este processo recorri a um software informático *Illustrator*. Este programa permitiu criar um *layer* para cada figura tornando mais fácil o trabalho em grupo. Cada grupo deslocou-se por ordem ao quadro para decalcar a figura em papel vegetal. Visto apenas um grupo estar a realizar este passo os restantes cortaram pedaços de cartão para onde as figuras seriam transpostas. Depois das figuras decalcadas para o vegetal foram transpostas para cartão.

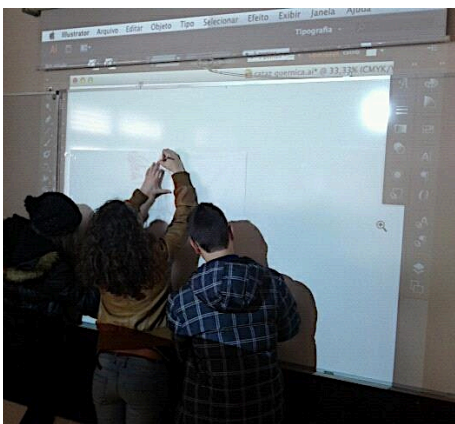


Imagem 38, 39 e 40 – decalque e transferência das figuras

- Recorte / Pintura

Depois das figuras estarem desenhadas no cartão foram cortadas a x-ato com aproximadamente 0,5cm de afastamento em relação ao limite da figura. Devido às grandes dimensões de algumas figuras e para garantir uma maior resistência, foi realizado um duplicado sendo depois as figuras coladas uma sobre a outra. Depois das figuras estarem coladas, foi aplicada tinta branca sobre as mesmas.

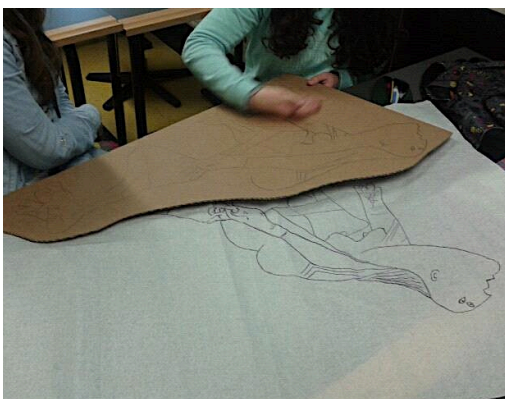


Imagem 41 – transferência e corte das figuras

Imagem 42 e 43 – pintura das figuras

- Desenho a marcador

Na aula seguinte, depois da tinta branca ter secado, foi novamente colocada a folha de vegetal e transposto a figura agora com os seus detalhes interiores. Em seguida foi passado um marcador preto sobre as linhas.



Imagem 44 e 45 – desenho final a marcador

- Pintura da face posterior, da base e dos calços

Na aula seguinte o verso de cada figura foi pintada a preto bem como a base do painel em madeira e pedaços de cartão que iriam ser utilizados para suporte das figuras à base de madeira.



Imagem 46 – pintura da face posterior

Montagem do Painel

Devido ao facto de não ser conciliável que 24 alunos realizassem este processo, ficou decidido que a montagem do painel seria realizada por mim e pelo OC.



Imagem 47 e 48 – montagem do painel

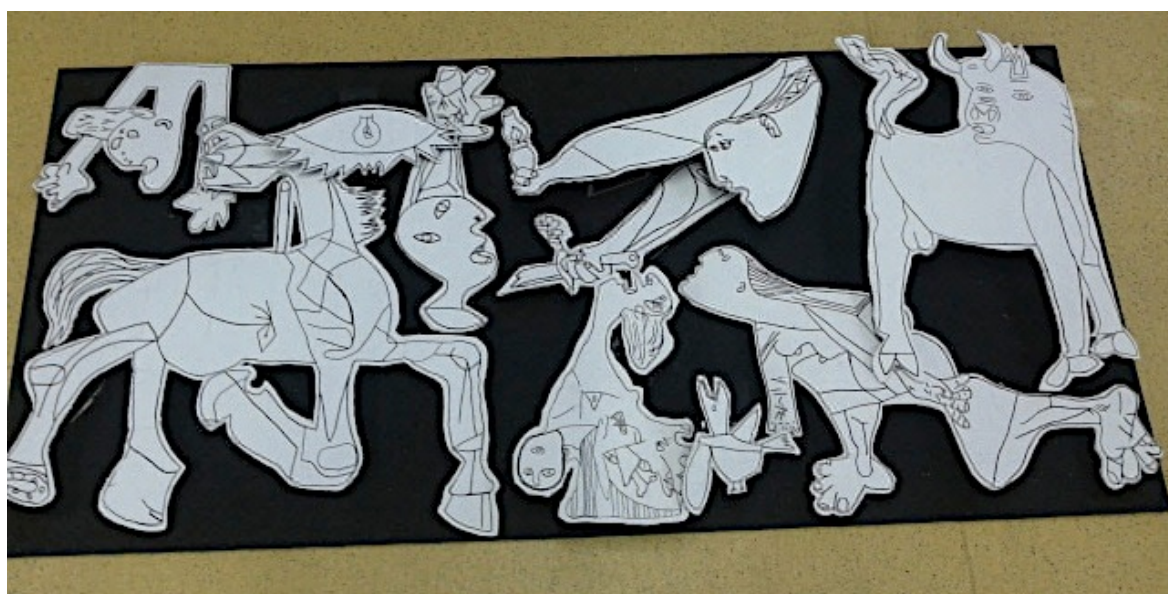


Imagem 49 – painel – resultado final



Imagem 50 e 51 – exposição do painel no átrio do polivalente

4.2.2.1. Avaliação

A 2ª etapa foi avaliada de 0 a 100% distribuídos em 2 grupos: Avaliação de grupo e Avaliação individual. A Avaliação de grupo teve um peso total de 52% distribuídos em 4 parâmetros: Organização do trabalho em grupo (9%); Execução das orientações (9%) Interajuda com os outros grupos (9%) e Execução técnica da figura (25%).

A Avaliação individual foi igualmente distribuída por 4 parâmetros: Compreensão dos objetivos do exercício (17%); aplicação correta das técnicas (17%); Iniciativa no desenvolvimento do projeto (7%) e Ajuda aos colegas (7%).

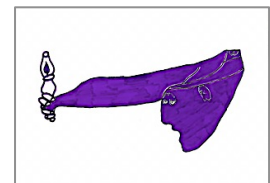
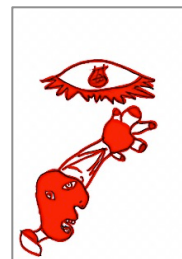
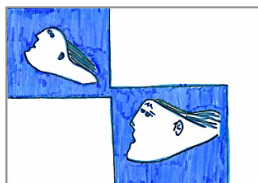
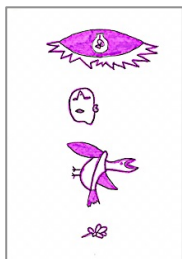
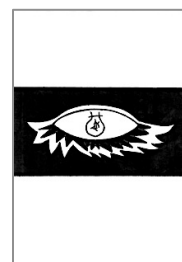
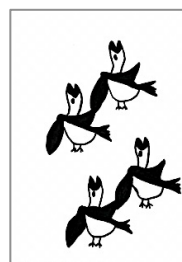
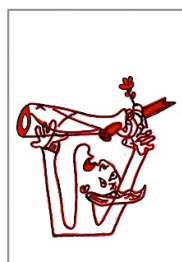
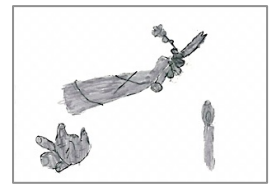
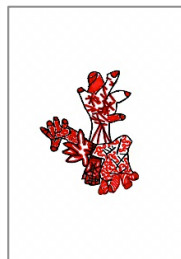
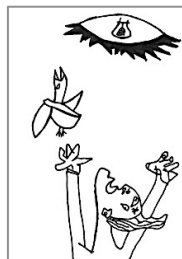
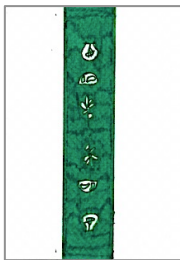
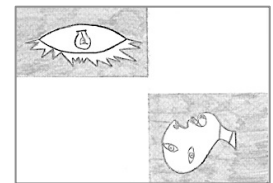
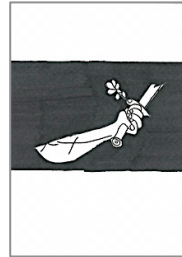
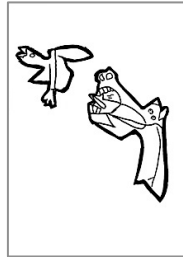
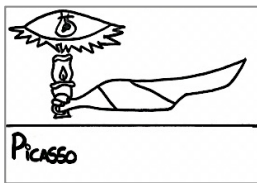
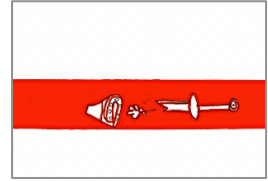
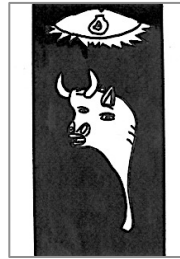
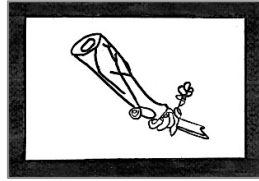
Dos 8 parâmetros avaliados, 5 são relativos a atitudes e valores visto considerar serem aspetos importantes e que devem ser trabalhados em exercícios de grupo.

Estas avaliações foram realizadas em momentos estratégicos da execução do projeto, permitindo-me estabelecer uma relação comparada com o trabalho realizado pelos diversos grupos, bem como pela observação à prestação individual do aluno nas aulas. Verifica-se que, na maior parte dos grupos, a avaliação foi igual entre os elementos visto considerar que o trabalho foi realizado de forma equilibrada.

4.3. Exercício 1 Postal para o Museu Picasso.

Durante um período de 45 minutos foi lançado o desafio de criar um postal para o *Museu Picasso* com base na obra *Guernica*. Antes de os alunos iniciarem a atividade expliquei à turma que as imagens impressas em postais têm uma função comunicativa, para além da mensagem pessoal escrita no verso do postal, que estabelece uma comunicação única entre duas pessoas. As imagens colocadas na frente do postal comunicam também uma mensagem para quem as recebe, uma mensagem que é comunicada sem um conhecimento prévio de quem possa ser o seu receptor. Outro aspecto discutido foi em relação à função da cor. Por comparação, estabeleci um paralelismo em relação aos pictogramas onde a cor é sempre plana sem gradações ou sombreados, tem uma função secundária e raramente são utilizadas mais que uma cor. Os alunos deveriam escolher algum aspecto da obra que considerassem representativa. Na análise aos trabalhos é possível distinguir dois tipos de criações: os alunos que apenas reproduziram elementos da obra e os criaram composições mais complexas tanto do ponto de vista gráfico como simbólico.

Postais realizados pelos alunos para o Museu Picasso



CAPÍTULO III - Análise e discussão dos dados

Na análise aos dados recolhidos senti alguma dificuldade em construir conclusões sólidas devido ao facto de não existir nenhum instrumento que permita determinar ou quantificar objetivamente estes dados. Os próprios autores de referência apresentam uma multiplicidade de métodos e estratégias que estabelecem estágios, níveis, categorias e fases que se referem aos mesmos conceitos.

Contudo, o trabalho produzido pelos alunos permite-me chegar a algumas conclusões.

1. Leitura de Códigos Visuais

As leituras realizadas pelos alunos nos dois desafios a que foram expostos: leitura dos pictogramas da estação; e leitura da obra de arte Guernica, apontam para algumas observações em relação à sua capacidade de descodificação de imagens.

No caso dos pictogramas, o exercício de leitura e descodificação não exige uma preparação antecipada pois, como foi esclarecido, o objetivo do pictograma é comunicar uma mensagem precisa a um conjunto alargado de pessoas, independentemente das suas referências culturais. Os alunos, já adolescentes, possuem maturidade cognitiva e referências visuais suficientes que sustentam esta sua leitura. Outra situação que deve ser considerada é o facto de que, a estação ferroviária por si só, determina um conjunto de espaços e funções (bilheteira, sala de espera, bar, instalações sanitárias, elevador, etc.) que torna lógica a leitura da sinalética presente.

Outra circunstância que deve ser considerada na análise à leitura de pictogramas é o facto de estes corresponderem a um signo visual estudado por profissionais da área do Design de Comunicação que dominam diversos aspetos da comunicação, da representação gráfica e da percepção visual e que constroem soluções que tornam o ato de leitura de pictogramas um exercício que realizamos com grande naturalidade. Todos os alunos revelaram ter descodificado facilmente as mensagens visuais dos pictogramas, conseguindo relacioná-los com a respetiva função e localização no espaço.

Por sua vez, a leitura realizada sobre a imagem da obra de arte, devido à natureza subjetiva implícita e à forte carga simbólica que os diversos elementos apresentam, torna o processo de descodificação mais complexo.

Outra diferença importante entre a leitura de mensagens de pictogramas e de imagens visuais de natureza artística, encontra-se no facto de a obra de arte, apresentar em simultâneo múltiplas informações que se interrelacionam, comunicando desta forma, mais do que uma mensagem, enquanto que, nos pictogramas a mensagem é única e precisa.

A descodificação de obras de arte é um exercício que recorre a conhecimentos da história da arte e da crítica artística e estética. Estes conhecimentos implicam uma familiaridade com o contacto com arte, que na faixa etária dos alunos em questão encontra-se pouco desenvolvida.

Contudo a realização deste exercício permitiu-me aclarar qual o tipo de leitura predominante nos alunos, se denotativa ou conotativa.

A capacidade de descodificar mensagens visuais está diretamente relacionada com o conjunto de referências e experiências que cada indivíduo possui. Neste sentido, a capacidade de descodificação aumenta conforme cada indivíduo vai acumulando experiências no seu dia a dia.

A leitura denotativa caracteriza-se pela descrição objetiva dos elementos observados. É uma leitura que não necessita de informações adicionais que podem estar subentendidas na imagem ou o conhecimento de um código, limitando-se apenas a revelar o que a percepção visual identifica. Por seu lado, a leitura conotativa refere-se a uma interpretação pessoal realizada sobre os dados revelados pela percepção visual. Está diretamente relacionada com a individualidade de cada um o que origina múltiplas interpretações para uma mesma imagem.

Na análise à leitura escrita na primeira etapa desta fase (Anexo 22) – *Descrevendo*, verifica-se que, 14 alunos realizaram predominantemente uma leitura denotativa, e 10 alunos realizaram uma leitura predominantemente conotativa. Esta constatação de uma ligeira predominância da leitura denotativa sobre a conotativa nos adolescentes está de acordo com as observações de Consuelo Schlichta. Segundo a autora (2006),

A grande maioria [dos alunos] não consegue compreender e interpretar os significados das imagens para além do que se apresenta de imediato. (...) A leitura de uma imagem, enquanto prática humana, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciam a aprendizagem de estratégias de interpretação das imagens.

Na leitura denotativa verifica-se que as expressões e palavras utilizadas podem ser agrupadas em 3 categorias: *Animais*; *Personagens* e *Objetos*, sendo as palavras mais comuns “cavalo”; “pessoa morta” e “lâmpada”.

Na leitura conotativa verifica-se igualmente 3 categorias gerais: *Sentimentos*; *Personagens* e *palavras relacionadas com “guerra”*, sendo as palavras mais comuns: “sofrimento”; “morte”; “fantasma”. Na análise da leitura realizada pelos alunos verifica-se que, mesmo sem conhecerem a obra em análise, o seu contexto histórico e motivações do artista, relacionaram a pintura com sentimentos de “sofrimento”, “tristeza” e “medo” num cenário de “destruição” e “guerra” entre personagens fantasiosas como “Zombies”, “monstros” e “fantasmas”.

2. Construção de códigos visuais

O exercício de construção de códigos visuais, por seu lado, apresenta-se como uma tarefa mais complexa visto implicar a exteriorização e a concretização de conteúdos complexos, tal como refere Elliot Eisner (2004, p.22) o ato de “representação estabiliza a ideia ou a imagem em um material”. Este ato implica que o aluno tenha, ou que esteja a caminho de ter, as suas concepções estabelecidas.

O exercício de construção de um código visual, por mais simples que possa ser a mensagem que desejamos comunicar, implica a articulação de diversos aspetos que concorrem para a comunicação de uma mensagem eficiente.

O facto de ter recorrido à metodologia projetual como estratégia para os alunos desenvolverem o projeto, permitiu dividir a complexidade deste exercício em pequenas unidades, possibilitando que os alunos desenvolvessem as suas propostas a um nível crescente de complexidade.

Quando pensei em desenvolver esta unidade de trabalho imaginei que as soluções criadas pelos alunos seriam mais básicas, e foi com alguma surpresa que verifiquei que alguns trabalhos apresentam qualidade gráfica correspondendo plenamente à função de um pictograma.

Na análise aos trabalhos verifica-se que 11 alunos optaram pela matriz de linhas perpendiculares e oblíquos e 13 pela matriz composta por circunferências. Os pictogramas criados na segunda matriz apresentam soluções criativas de maior

expressividade enquanto que, os da primeira matriz caracterizam-se por uma maior rigidez no desenho devido aos ângulos retos e agudos.

Em relação aos dados recolhidos na recriação da Guernica, é importante salientar o facto de que, por se tratar de uma obra de arte, não existe uma única interpretação ou forma correta de transmitir a mensagem. Esta circunstância torna o exercício de análise especulativo.

Em todo o caso, as recriações tridimensionais que cada aluno construiu sobre a Guernica denotam que, de uma maneira geral, as composições foram construídas sem uma nítida intenção compositiva. Não é evidente uma intenção compositiva, apesar das narrativas sobre a interação das figuras indicarem relações de interação entre as diversas figuras.

As soluções resultaram, aparentemente do acaso e da sensibilidade de cada aluno. Este facto é revelador da dificuldade dos alunos em articularem a complexidade dos variados signos presentes na obra.

CONCLUSÃO

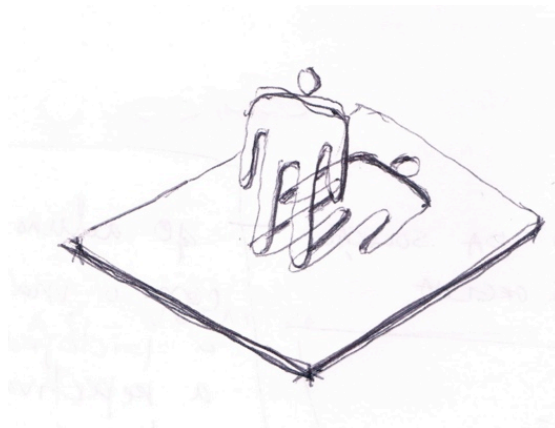


Imagem 52 – ilustração do autor

A realização deste estudo colocou-me numa posição privilegiada em relação ao processo de ensino-aprendizagem. O facto de ser uma atividade partilhada com colegas de mestrado, e discutida com o Orientador Cooperante e com a Orientadora da UA, possibilitou a realização de uma reflexão crítica das práticas realizadas no sentido de fundamentar as minhas opções.

Assim, posso concluir que as aprendizagens resultantes deste estudo ultrapassam os conteúdos científicos que foram abordados ao longo do trabalho e que os inevitáveis imprevistos podem constituir momentos únicos de aprendizagem numa profissão que exige a capacidade de infletir e gerir pessoas em situações por vezes imprevisíveis.

Do ponto de vista formativo, concluo que foi importante os alunos realizarem exercícios com recurso a diferentes metodologias. Foi uma oportunidade de tomarem consciência que, mesmo os trabalhos de natureza criativa, recorrem a processos preestabelecidos no sentido de garantir maior eficiência no desenvolvimento de ideias e que o produto final, resulta de um conjunto de procedimentos interligados, que vão afunilando no sentido de definir uma solução que melhor responda ao problema apresentado.

A construção dos materiais disponibilizados ao alunos foi uma parte central do estudo. Constituíram uma resposta objetiva a problemas específicos e permitiram recolher os dados sobre os quais se fundamenta este estudo. Representaram um momento importante de aprendizagem, pois permitiram-me cruzar de forma objetiva a teoria com a prática.

Outro desafio presente neste estudo prendeu-se com a análise e avaliação dos trabalhos dos alunos. Se na primeira unidade de trabalho foi possível avaliar os

trabalhos individualmente, visto todos terem trabalhado sobre as mesmas bases, sendo possível estabelecer uma relação comparativa; na segunda unidade de trabalho, devido ao facto de implicar atividades em grupo, a avaliação revelou-se uma tarefa mais complexa. Devido a esta circunstância, posso concluir que a avaliação de trabalhos de natureza artística deverá ser um processo suportado por instrumentos previamente preparados que garantam uma maior objetividade em relação à análise dos dados.

Ao desenvolver este estudo ganhei uma maior consciência da importância da disciplina de Educação Visual na educação dos alunos no mundo contemporâneo, cada vez mais interativo e virtual onde foi banalizado o uso da imagem como dispositivo de comunicação.

A realização deste estudo permitiu-me concluir que o uso das tecnologias informação e comunicação foi já, completamente assimilado pelos alunos. Estes chegam às aulas de Educação Visual com uma grande bagagem de informações visuais, de referências estilísticas muito distantes de algumas propostas de trabalho mais tradicionais. A sua capacidade de envolvimento em projetos extensos é cada vez mais reduzida. Em comparação com o dinamismo, a interatividade e a velocidade dos jogos de computador, das séries animadas e da virtualidade das redes sociais, a manualidade tradicional das expressões plásticas é, para alguns alunos, algo abstrato com pouca aplicação na sua vida quotidiana, visto terem acesso às mais variadas ferramentas digitais que resolvem de forma instantânea os mesmos problemas.

Posso concluir que existe uma desadequação entre as motivações, interesses e universo do aluno com os conteúdos programáticos e as propostas de trabalho. As diversas transformações culturais aconteceram num espaço de tempo curto, sem que, a meu ver, verificasse um ajustamento efetivo das escolas e dos currículos educativos ao universo do aluno. Os alunos de hoje são muito diferentes da altura em que eu fui aluno, contudo, o manual de Educação Visual, à exceção do uso de referências e exemplos mais atuais, poderia também ter sido o meu manual. Numa disciplina que procura ser um espaço de experimentação e criação, o professor pode socorrer-se de uma multiplicidade de recursos que ultrapassam a passividade de uma aprendizagem guiada por um manual.

Numa altura onde o ensino artístico é reduzido no currículo do ensino básico, levantam-se questões sobre o seu contributo para a formação do aluno. Concluo que deverá ser realizada uma atualização dos conteúdos, dos projetos e da forma como as disciplinas artísticas são lecionadas. O universo do aluno deverá ser o ponto de partida. Os filmes

e as séries que vê, a música que ouve, as revistas que lê, os produtos que consome e a cidade onde vive são aspectos que fazem parte da identidade do aluno e não deverão ser encarados como algo exterior à escola sem valor artístico, passando a ser os temas à volta dos quais os conteúdos poderão ser construídos.

Procurei responder a algumas questões que coloquei no início deste estudo e tenho a consciência que outras surgiram sem contudo ter encontrado uma resposta efetiva. Um dos contributos deste trabalho foi o facto de ter revelado a complexidade de que é a tarefa de educar os jovens contemporâneos, para os quais é necessário encontrar estratégias de ensino atuais. O que me levou a questionar a natureza das minhas propostas de trabalho. As propostas de trabalho em arte envolvem a expressão através do manuseamento de materiais. É um processo que implica tempo para que o aluno adquira competências, tome consciência da sua sensibilidade e desenvolva um processo de trabalho próprio.

Concluimos que a proliferação de mensagens visuais com que somos confrontados diariamente fez surgir a necessidade de uma educação que contemple o seu estudo. Tal educação é importante para que o aluno faça uma leitura consciente da realidade que o rodeia e consiga desenvolver de forma sustentada a sua sensibilidade e expressividade. É uma educação que possibilita o diálogo e uma reflexão crítica sobre o mundo contemporâneo, sendo a escola o espaço privilegiado para este diálogo. É neste contexto de crescente complexidade de códigos e mensagens que uma disciplina de Educação Visual se torna atual e com um espaço importante na educação.

Considero que deverá ser explorada, de forma mais intensa, o contacto dos alunos com obra de arte, com museus, artistas e exposições, como ponto de partida para a discussão de temas que se relacionem com o seu universo.

1. Limitações do estudo

As conclusões resultantes deste estudo foram, em parte, limitadas pela submissão a um calendário e a um plano previamente definidos, que determinaram um número reduzido de aulas para o seu desenvolvimento. Os dados recolhidos apresentam informações que merecem ser analisados ainda com mais profundidade e com outros instrumentos, que implicam um período de tempo mais alargado.

Outra limitação é relativa ao facto de este estudo ter sido realizado com 24 alunos o que se revela uma amostra reduzida para a generalização dos dados.

2. Desenvolvimentos futuros

Considero que a realização deste trabalho levantou questões pertinentes em relação ao contributo da educação artística no mundo contemporâneo. Como possíveis futuras investigações poderão ser construídas outros instrumentos de recolha de dados integrados em unidades de trabalho que procurem estabelecer o confronto do estudante com os códigos visuais que o circulam, nomeadamente através do recurso a tecnologias digitais.

Outro caminho que poderá ser percorrido, é estabelecer um processo de recolha de dados que permita, de forma objetiva estabelecer uma comparação entre alunos de diferentes regiões no sentido de perceber se existem variáveis que se relacionam com circunstâncias geográficas, sociais e culturais.

Do ponto de vista pessoal, a temática da leitura e construção de códigos visuais na contemporaneidade continua a se apresentar com uma interessante área de estudo e trabalho, e sobre a qual espero dar continuidade durante a realização de um programa para professores assistentes que realizarei numa escola da República Checa ao abrigo do Programa Comenius entre Setembro de 2013 a Junho de 2014.

Bibliografia:

- Arnheim, Rudolf. (1989/1986/2005). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Edusp, Pioneira,
- Barbosa, Ana Mae. (1991). *A Imagem no Ensino da Arte. Anos 80 e Novos Tempos*. São Paulo, Perspetiva.
- Barbosa, Ana Mae. (1985). *Arte Educação: Conflitos / Acertos*. São Paulo, Max Limunad.
- Barthes, R. (2009). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa: Edições 70.
- Baudrillard, Jean. (1991). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Baudrillard, Jean. (1993). *Symbolic Exchange and Death*. London: Sage Publications
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bennett, Andy. (2004). *Virtual Subculture? Youth, Identity and the Internet*, in Andy Bennett and Keith Khan-Harris (eds), *After Subculture, Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: London Routledge & Kegan Paul
- Canevacci, Massimo. (2001). *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A
- Canevacci, Massimo. (2005). *Culturas Extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- Chaney, David. (2004). *Fragmented Cultures and Subcultures*, in Andy Bennett and Keith Khan-Harris (eds), *After Subculture, Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Dondis, A. Donis. (2003). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eisner, Elliot. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente. El Papel de las Artes Visuales en la Transformación da la Consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot. (2005). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Feldman, Edmund. (1970). *Becoming Human Through Art*. New Jersey: Prentice May.
- Ferreira, Virgílio. (2001). *Aparição*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Flusser, Vilém. (1985). *Filosofia da caixa preta. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Editora Hucitec
- Flusser, Vilém. (2002). *Writings*. Minneapolis: University of Minesota Press.
- Flusser, Vilém. (2007). *O Mundo Codificado: Por uma Filosofia do Design e da Comunicação*. Organizado por Rafael Cardoso. Tradução Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify.
- Flusser, Vilém. (2007). *Lingua e Realidade*. São Paulo: Anna Blume Editora.
- Flusser, Vilém. (2008). *O Universo das imagens técnicas*. São Paulo: Annablume editora.
- Franklin, Sarah; Lury, Celia; Stacey, Jackie. (2000) *Global Nature, Global Culture*. London: SAGE Publications.
- Hernández, Fernando. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hernández, Fernando. (2002). *Mas allá de los limites de la escuela: un diálogo entre emergências sociales y câmbios em las artes visuales y en la educación*. Jornadas Fundación de la Caixa
- Heskett, John. (2005). *El diseño en la vida cotidiana*. 1.ª ed. Barcelona: Gustavo Gili
- Koshy, Valsa. (2007). *Action Research for improving Practice. A Pratical Guide*. London: Paul Chapman Publishing
- Leeuwen, Theo Van; Jewitt, Carey. (2001). *The Handbook of Visual Anallysis*. London: Sage Publications Ltd
- Martin, Peter J. (2004). *Culture, Subculture and Social Organization*, in Andy Bennett and Keith Khan-Harris (eds), *After Subculture, Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Mirzoeff, Nicholas. (1999). *An introduction to visual culture*. London/New York: Routledge.
- Modley, Rudolf. (1976). *Handbook of Pictorial Symbols. 3250 Examples from International Sources*. Nova Iorque: Dover Publications, Inc.
- Munari, Bruno. (1997). *Design e Comunicação Visual*. Tradução Daniel Santana. São Paulo: Martins Fontes.
- Negroponte, Nicholas. (1995). *Being Digital*. New York: Alfre Knoff.

- Neuliep, James William. (2006). *Intercultural Communication: a contextual approach*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Parsosn, Michael. (1987). *How we understand art. A cognitive development account of aesthetic experience*. Nova Iorque: Cambridge University Press
- Schaefer, R. T. (2007). *Racial and ethnic groups*. 11th Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Tapscott, Don. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of The New Generation..* Nova Iorque: The McGraw Hill Companies.
- Tapscott, Don. (2009). *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. Nova Iorque: The McGraw Hill Companies.
- Vitta, Maurizio. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Artigos científicos

- Alves, Ana Carolina Fagundes de Oliveira. (2012) A imagem na publicidade para adolescentes: características e produção de sentido. *Discursos Fotográficos*. Vol.8, n.13. Acedido Janeiro 8, 2013, em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/13093>
- Araújo, Gustavo & Oliveira, Ana. (2013). Sobre Métodos de Leitura de Imagem no Ensino de Arte Contemporânea”. *Imagens da Educação*. Vol.3, n.2, p. 70-76. Acedido Julho 13, 2013, em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20238>
- Benelli, Anderson. (2011). *Arte e Reflexões*. Acedido Março, 18, 2013, em <http://andersonbenelli.blogspot.pt/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>
- Campos, Maria Teresa Cardoso de. (2008). O homem é um animal que cria códigos. *E-com*. Acedido Dezembro 8, 2012, em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/e-com/issue/view/383>
- Ching, Jo & Chen, Hua. (1997). An Examination of Theories of Aesthetic Development with Implication for Future Research. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*. Vol. 42, p. 13-27. Acedido Julho 13, 2013, em <http://140.122.100.145/ntnuj/j42/hs42-2.pdf>
- Cunha, Susana Rangel Vieira da. (2008). Cultura Visual e Infância. 31 Reunião da ANPED. *Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte*. Acedido Dezembro 8, 2012, em <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20infancia.pdf>

Doyle, Charlotte. (1992). Visions of the Creative Process: What Rudolf Arnheim Taught Me. *SLC Magazine*. Acedido Janeiro 14, 2013, em <http://www.slc.edu/magazine/krl/arnheim.html>

Ferreira, Suelen d'Arc de Oliveira. (2011). Flusser, seu mundo codificado e o design. *Revista Lumen et Virtus*. Vol.II, n.4. Acedido Dezembro 8, 2012, em <http://core.kmi.open.ac.uk/display/979964>

Freedman, Kerry. (2003). Ensenando Cultura Visual: Educación artística y la formación de identidad. *Revista del Boletín de Educación de las Artes Visuales*. Nº15. Acedido Janeiro 8, 2013, em www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/freedman.htm

Fox, Margalit. (2007). Rudolf Arnheim, 102, Psychologist and Scholar of Art and Ideas, Dies. *New York Times*. Acedido Maio, 17, 2013 em <http://www.nytimes.com/2007/06/14/obituaries/14arnheim.html>

Gaytán, Ernesto Pesci. (2007). Video-Ensayo, Narrativa maestra del pensamiento audiovisual. Acedido Maio, 17, 2013 em http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/ctas_diseno/articulos_pdf/A6036.pdf

Hartmann, Frank. (2007). Visualizing Social Facts: Otto Neurath's ISOTYPE Project. Cap. XV. In Rayward, W. Boyd (Ed.), *European Modernism and the information society: Informing the presente, understanding the past*. England: Ashgate Publishing Limited. Acedido Novembro 11, 2012, em http://www.medienphilosophie.net/texte/Neurath_engl.pdf

Globo.com (2013). *Vaticano usa Redes Sociais para aproximar Papa Francisco dos Jovens*. Acedido Julho, 18, 2013, em <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2013/07/vaticano-usa-redes-sociais-para-aproximar-papa-francisco-dos-jovens.html>

Housen, Abigail. (2001). Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice. Acedido a Maio, 15, 2013, em www.vtshome.org/system/resources/000/0006/Eye-of-the-Beholder.pdf

Ihara, Hisayasu. (2011). Rudolf Modeley's Contribution to the Standardization of Graphic Symbols. Kyushu University Institutional Repository. Acedido a Maio, 11, 2013 em https://qir.kyushuu.ac.jp/dspace/bitstream/2324/20301/1/Hisa_Ihara_RUDOLF%20MODLEY_GRAPHIC%20SYMBOLS.pdf

ISO. (2011). ISO in Brief. Acedido 21, Julho, 2013 em http://www.iso.org/iso/isoinbrief_2011.pdf

BIBLIOGRAFIA

- Klein, Jeanne. (2009). Mapping Aesthetic Development and Epistemological Understanding. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*. Acedido Maio 15, 2013, em <http://journals.ku.edu/index.php/jdtc/article/download/437/4104>
- Klem, Dilma M. S. (2012). Tecnologias de Informação e Comunicação: experiência estética através de recursos tecnológicos e de imagens técnicas. *Revista Multitexto*. Acedido Outubro 28, 2013, em <http://www.cead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/34/22>
- Leão, Raimundo Matos de. (2003). Apreciação da obra de arte: A Proposta Triangula. *Revista de Educação CEAP*. Ano II, nº 43, p.55-65. Salvador. Acedido Maio, 11, 2013, em http://www.paralapraca.org.br/wp-content/uploads/2011/04/apreciacao_da_obra_de_arte.pdf
- Lusa (2013). Vaticano Cobcede Perdão a quem seguir o Papa no Twitter. Acedido Julho, 18, 2013, em <http://sicnoticias.sapo.pt/mundo/2013/07/17/vaticano-concede-perdao-a-quem-seguir-o-papa-no-twitter>
- ME (2012). Ministério da Educação, Metas Curriculares – Educação Visual. Acedido Setembro, 22, 2012 em <http://www.portugal.gov.pt/media/675633/ev.pdf>
- Paiva, Jacinta. (2003). As tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos alunos. Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento – Ministério da Educação. Acedido Julho, 18, 2013 em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/jpaiva-estudo-alunos.pdf>
- Pendle, George. (2007) Otto Neurath's Universal Silhouettes. *Cabinet Magazine*. Issue 24 Shadows Winter 2006/07. Acedido Dezembro 8, 2012, em <http://cabinetmagazine.org/issues24/pendle.php>
- Rizzi, Christina. (2012). Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching. Instituto de Arte na Escola. Acedido Maio, 15, 2013, em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322&>
- Ruivo, João. (2013). Os Professores na Era Digital. Educare.pt – O Portal da Educação. Acedido a 18 Julho, 2013 em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=7803CEABE2443686E0400A0AB8002553&opsel=2&channelid=0>
- Sardelich, Maria Emilia. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*. V.36, n.128, maio/ago. Acedido Dezembro 8, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>

- Schlichta, Consuelo. (2006). Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura. *Revista Educação*. Edição 2006, vol. 31, nº2. Acedido a Marco 21, 2013, em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a11.htm>
- Stephan, Arlindo Antonio. (2011). Vilém Flusser: o design como sistema de comunicação. / *Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana, Confibercom*. Acedido Dezembro 8, 2012, em http://confibercom.org/anais2011/sessao_13.html
- Theis, Wolfgang. (2011). Vilem Flusser, the 21st century and the interactive technologies. *Revista Primus Vitam*. N.3, 2º semestre. Acedido Dezembro 8, 2012, em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_3/wolfgang.pdf
- Vitteli, Celso. (2005). Adolescência e arte: estética e práticas culturais. *Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação*. Ano 3, n.4, jan./jun. Acedido Outubro 14, 2012, em <http://www.ufrgs.br/textosonline.html>
- Vitteli, Celso. (2009). Adolescências e Identidades Estéticas no Cotidiano. *Educ. rev.* Vol.25, n.3, dez. Acedido Outubro 14, 2012, em <http://www.ufrgs.br/textosonline.html>
- Zamperetti, Maristani Polidori. (2011). As identidades adolescents nas artes visuais – aproximações de sentido. *Revista Travessias*. Vol.5, n.1. Acedido Outubro 14, 2012, em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4352>

Trabalhos acadêmicos

- Panizza, Janaina Fuentes. (2004). *Metodologia e processo criativo em projetos de comunicação visual*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Brasil. Acedido Novembro 3, 2012, em <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27148/tde-04082006-120606/pt-br.php>
- Ribeiro, N. M.; Nunes, A. L. R. *Leitura de imagem, em artes visuais, na escola: o olhar e o ver do aluno da 6ª série*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1530-8.pdf>

Sites

2011, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais
<http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>

2013, Visual Thinking Strategies
<http://vtshome.org/>

2013, Blissymbolics Canada,
<http://www.blissymbolics.ca/>

Anexos

ANEXO 1



EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO, CIDADANIA, IGUALDADE, FUTURO,
SOLIDARIEDADE, PROGRESSO, OPORTUNIDADE,
RESPONSABILIDADE, AUTONOMIA, CRIATIVIDADE, DIÁLOGO,
RESPEITO, EQUIDADE, DESENVOLVIMENTO,
ESPIRITO CRÍTICO, AÇÃO SOCIAL, APOIO, CULTURA, SAÚDE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

INQUÉRITO ÀS ACTIVIDADES DE TEMPOS LIVRES DE ALUNOS DO 8º ANO

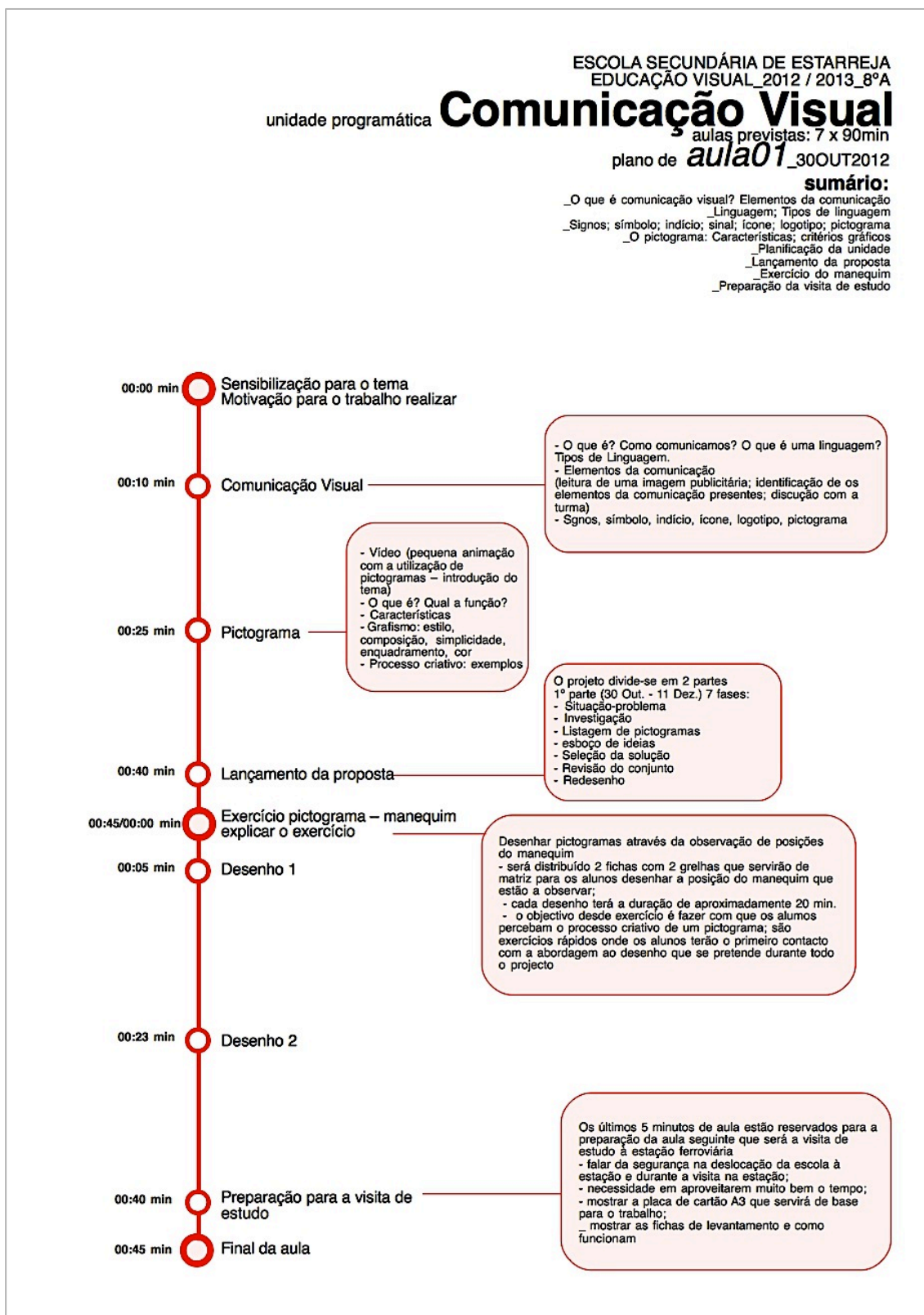
1. No final das aulas para onde vais? _____
2. Fazes alguma atividade orientada fora da escola? Se sim, quem escolheu essa atividade?

3. Com que costumás ocupar o teu tempo livre? _____
4. Com quem costumás ocupar o teu tempo livre? _____
5. A que horas costumás ir dormir durante os dias de semana? E ao fim de semana?

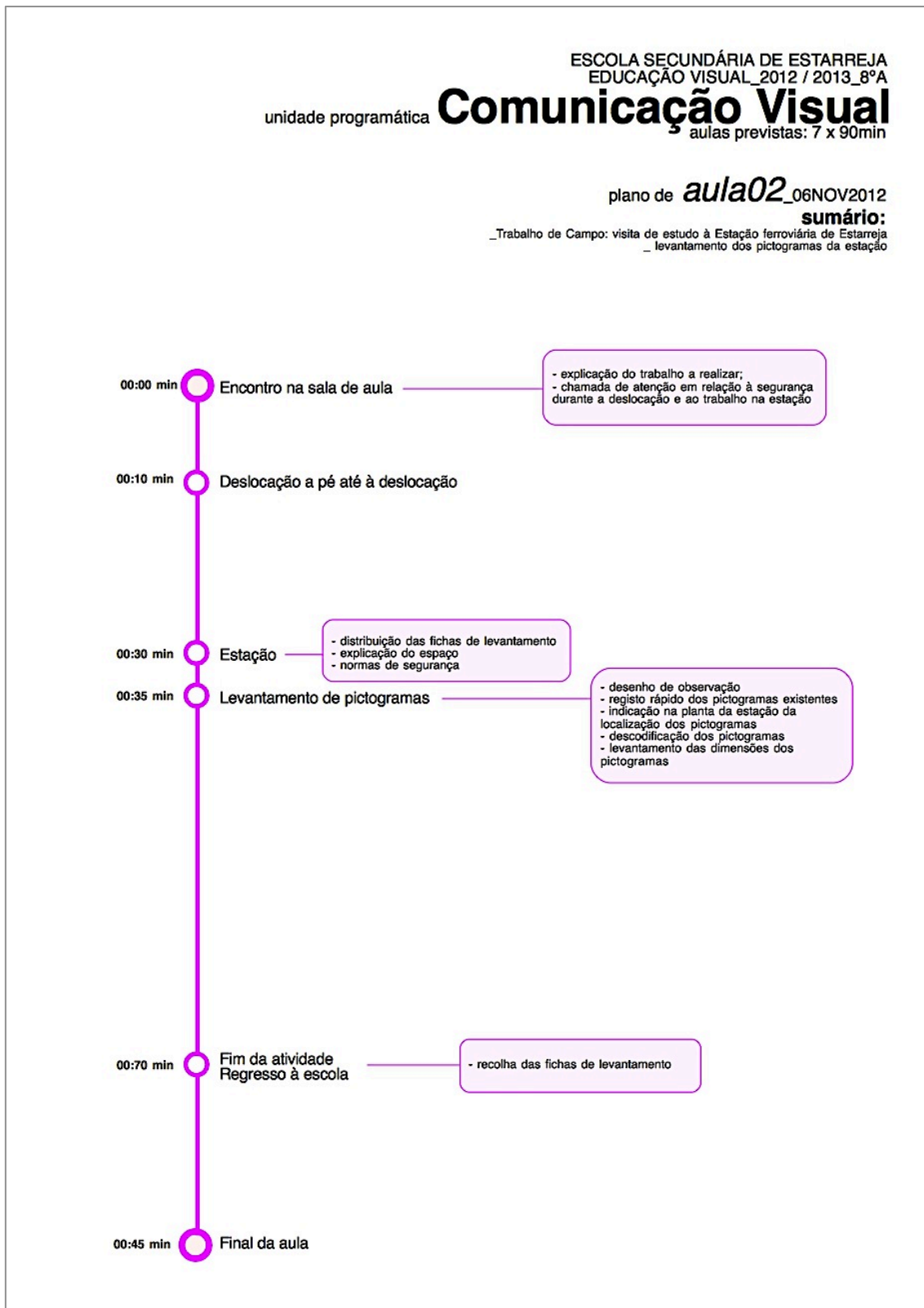
6. Tens computador? _____
7. Tens telemóvel? _____
8. Tens acesso à internet em casa? _____
9. Tens acesso à Internet no teu quarto? _____
10. Tens acesso à internet no teu telemóvel? _____
11. Para que fins costumás usar a internet? _____
12. Quantas vezes por semana acedes à internet?
Todos os dias__ entre 2 a 5 vezes por semana__ 1 vez por semana__ raramente__
13. É te imposto algum limite para a utilização da internet? Se sim, que limites?

Obrigado pela tua honestidade e coerência!

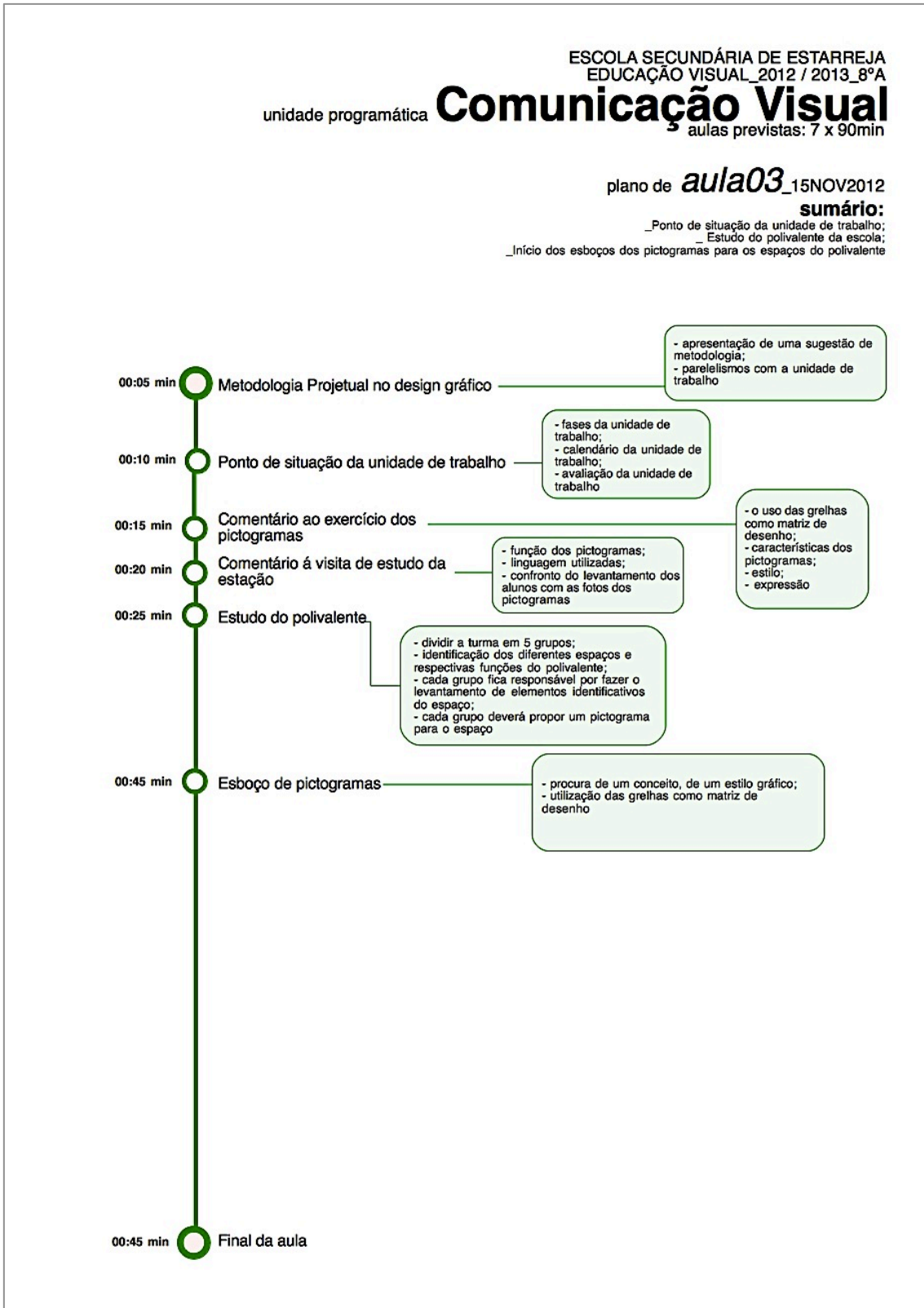
ANEXO 2



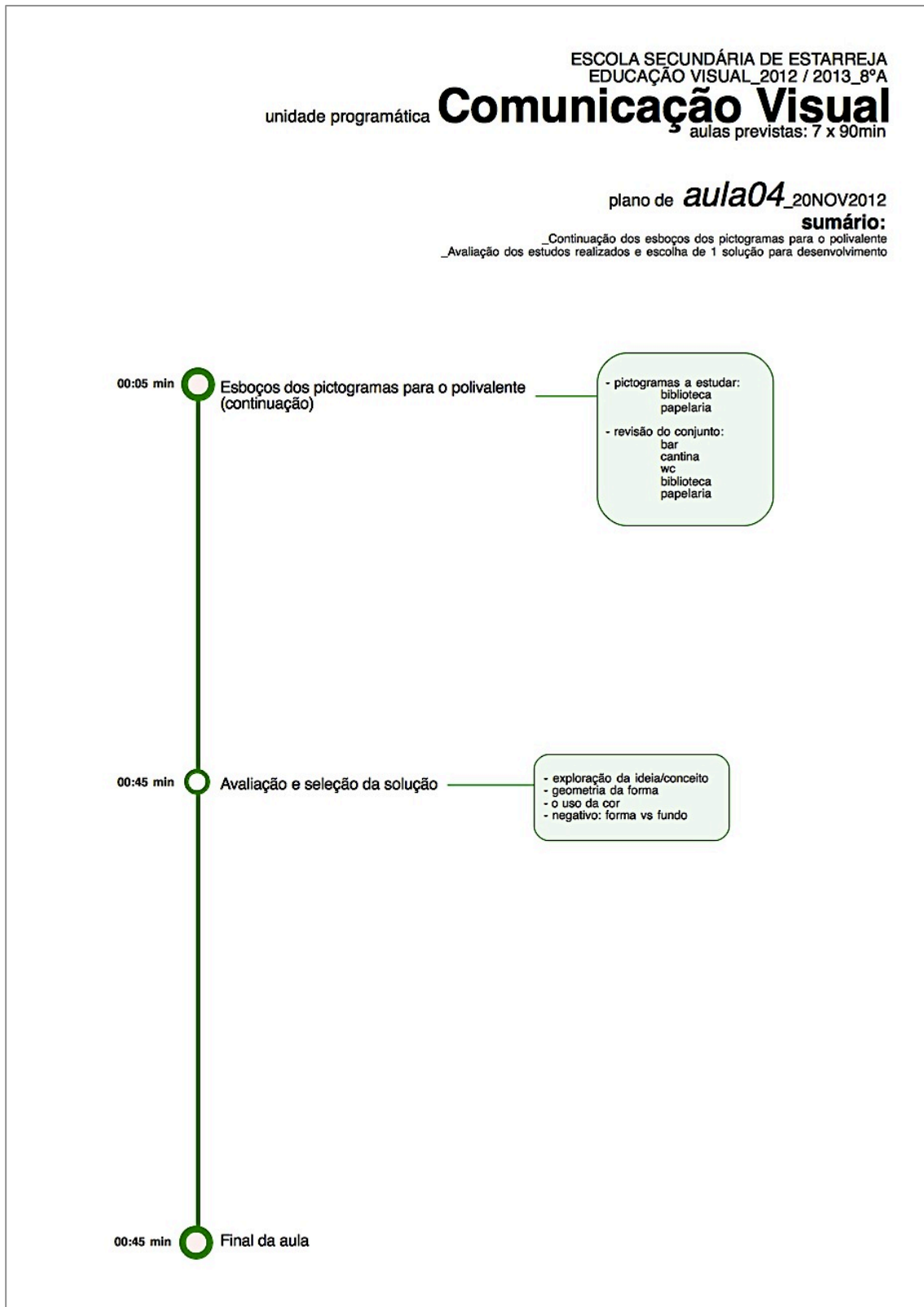
ANEXO 3



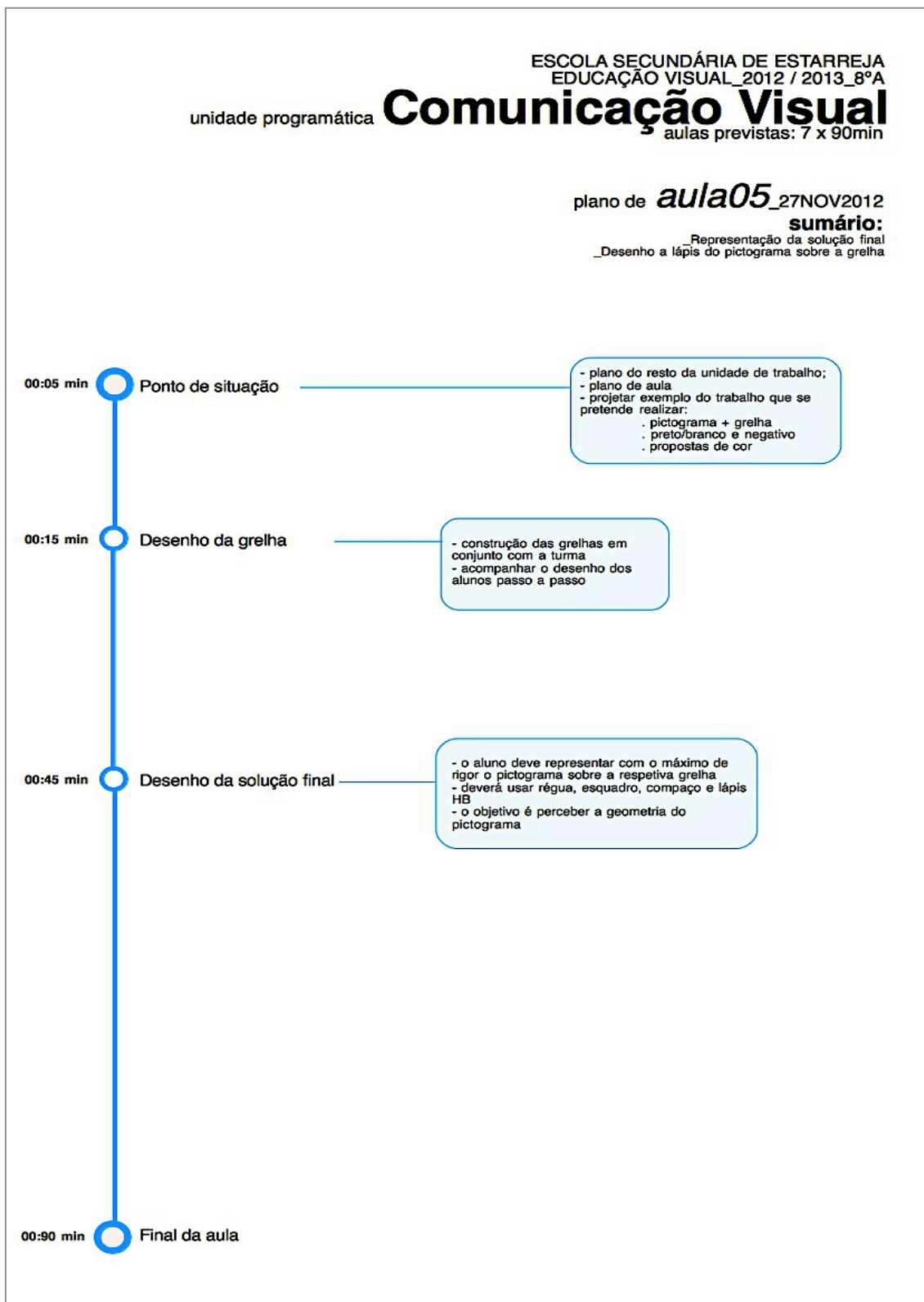
ANEXO 4



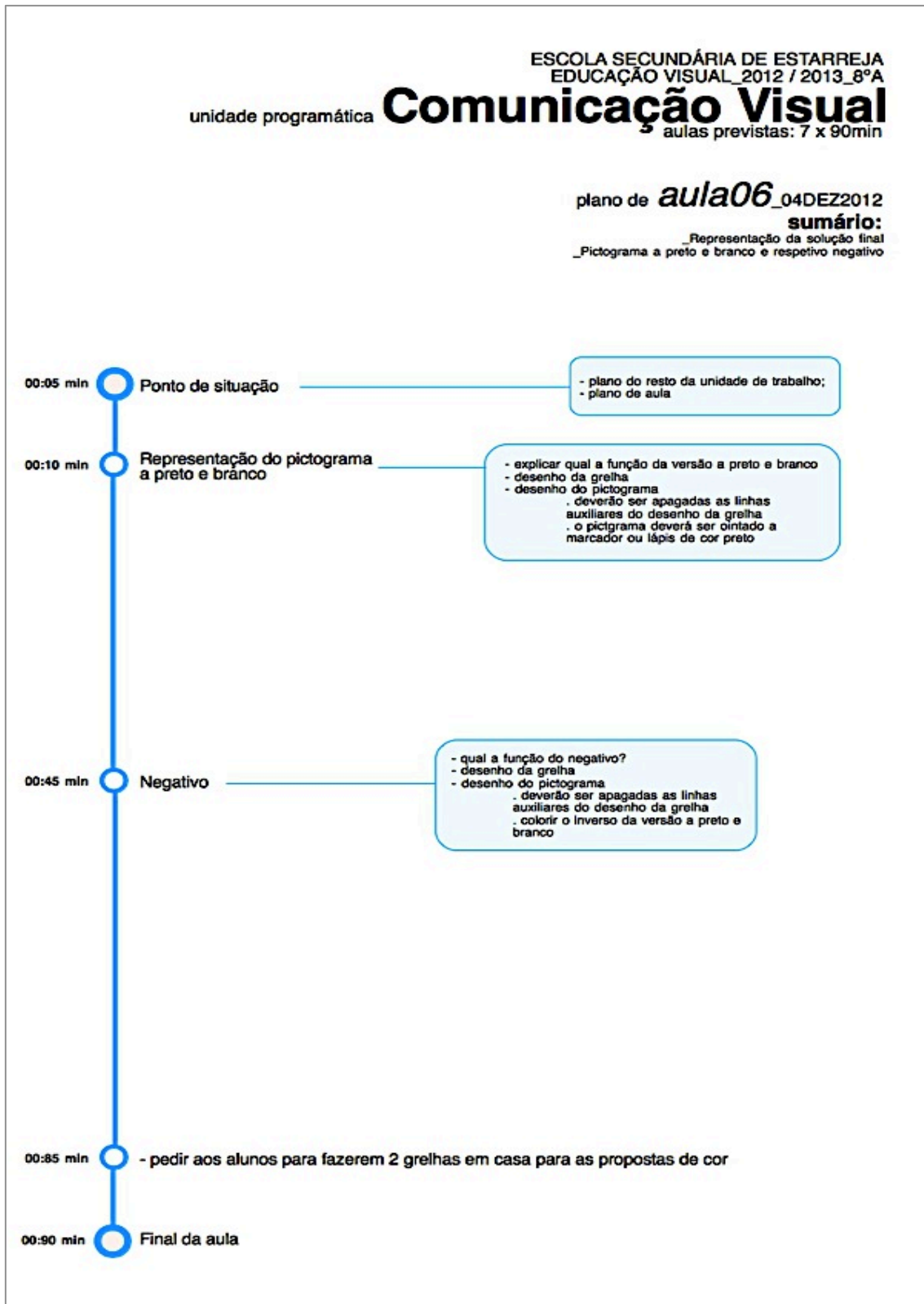
ANEXO 5



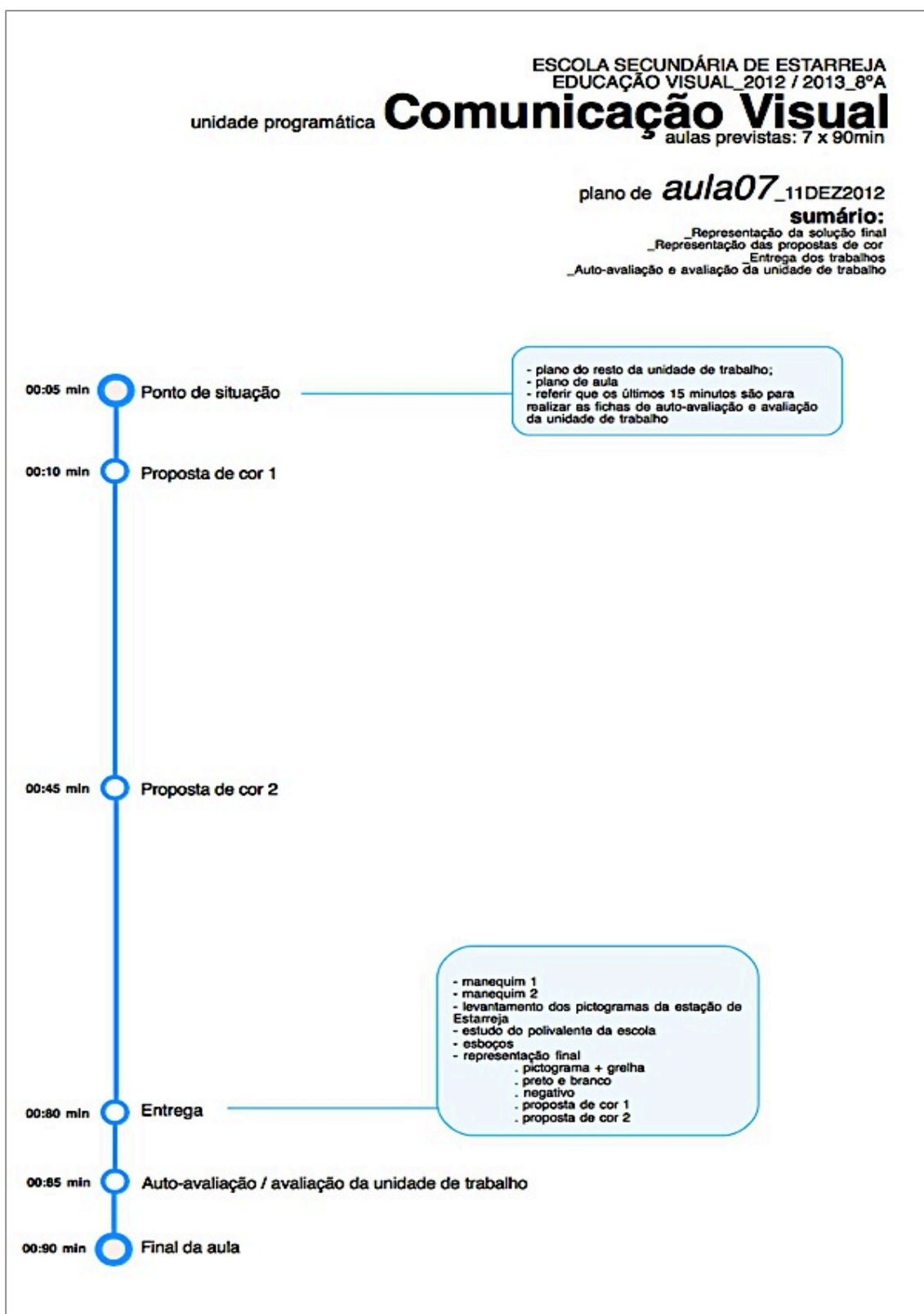
ANEXO 6



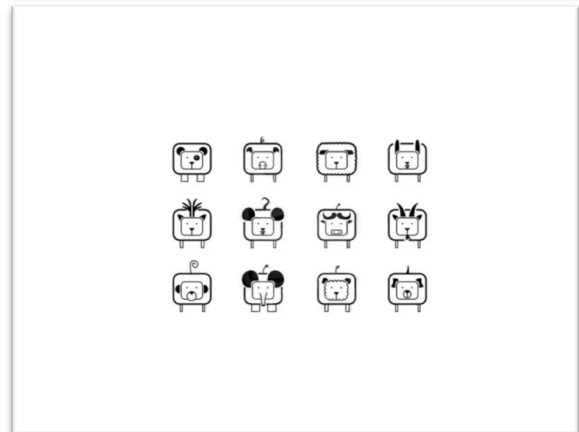
ANEXO 7



ANEXO 8



PICTOGRAMA



PICTOGRAMA

O QUE É? FUNÇÃO

É um signo que representa um conceito ou um objeto por meio de ilustrações. Tem como significado direto a imagem representada.

Tem por objetivo informar

PICTOGRAMA

O QUE É? FUNÇÃO

CARACTERÍSTICAS

- seu significado deve ser monossêmico e inequívoco;
- independente de qualquer idioma
- no desenho de um pictograma devem ser suprimidos todos os detalhes supérfluos;
- sua forma deve ser simples, sem chegar ao abstrato;
- as imagens são bidimensionais, ausência de perspectiva
- figuras planas - sem gradações de cor e sombreados
- o texto só é usado em situações onde este é compreensível universalmente ex: WC

PICTOGRAMA

O QUE É? FUNÇÃO

CARACTERÍSTICAS

CRITÉRIOS GRÁFICOS

ESTILO

PICTOGRAMA

O QUE É? FUNÇÃO

CARACTERÍSTICAS

CRITÉRIOS GRÁFICOS

COMPOSIÇÃO

PICTOGRAMA

- O QUE É? FUNÇÃO
- CARACTERÍSTICAS
- CRITÉRIOS GRÁFICOS

SIMPLICIDADE

PICTOGRAMA

- O QUE É? FUNÇÃO
- CARACTERÍSTICAS
- CRITÉRIOS GRÁFICOS

ENQUADRAMENTO - MOLDURA

PICTOGRAMA

- O QUE É? FUNÇÃO
- CARACTERÍSTICAS
- CRITÉRIOS GRÁFICOS

A COR

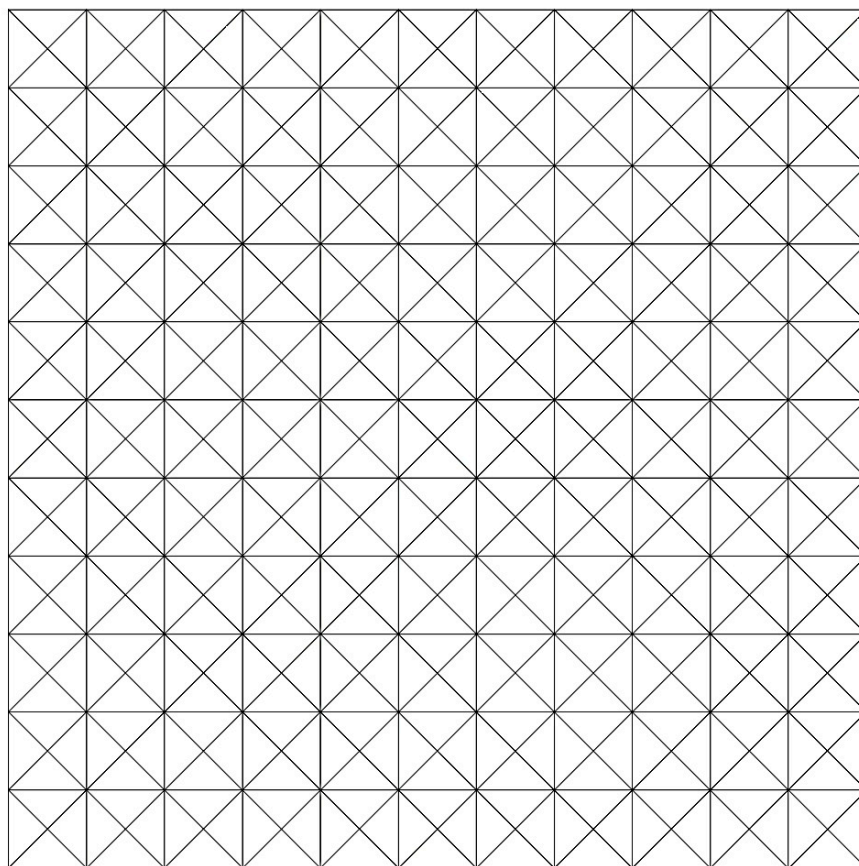
- PROCESSO CRIATIVO -

ANEXO 10

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA
EDUCAÇÃO VISUAL - 8º A - ano letivo 2012/2013

FASE 2
Investigação

Aluno _____ Data: _____ Folha nº _____



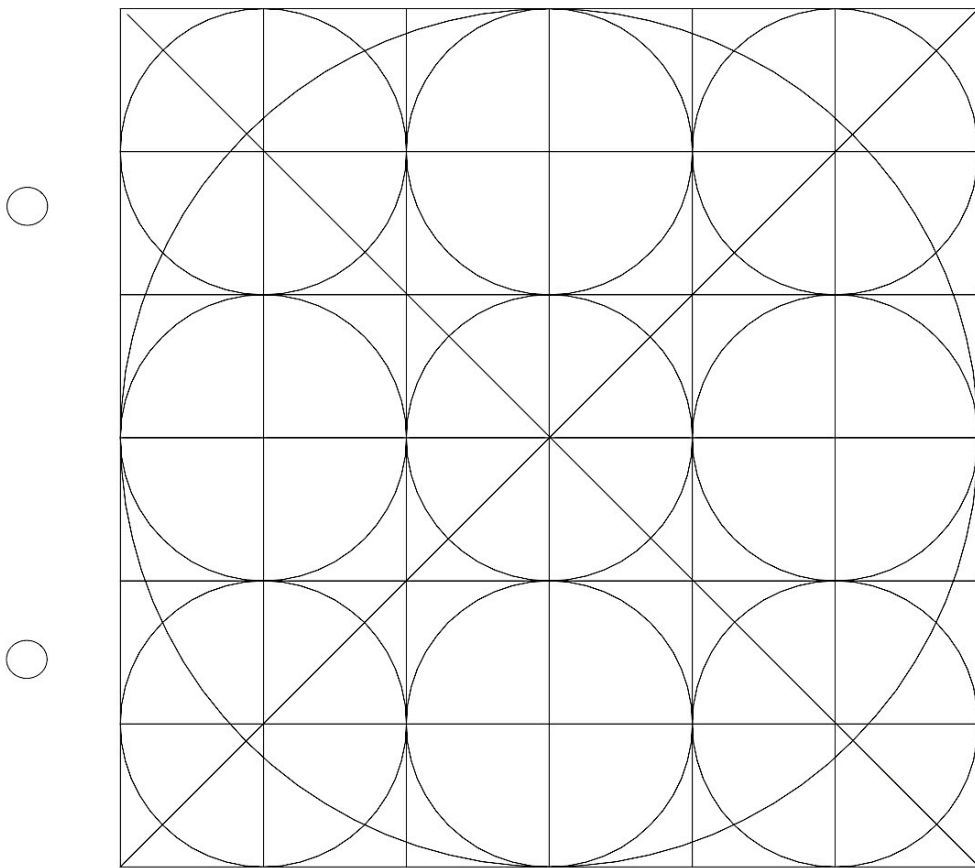
ANEXO 11

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA
EDUCAÇÃO VISUAL - 8º A - ano letivo 2012/2013

FASE 2

Aluno _____ Data: _____ Folha nº _____

Investigação



ANEXO 12

<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA EDUCAÇÃO VISUAL - 8º A - ano letivo 2012/2013</p>		<p>Aluno: _____</p>		<p>Data: _____</p>		<p>Folha nº _____</p>	
		<p>FASE 2 INVESTIGAÇÃO</p>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

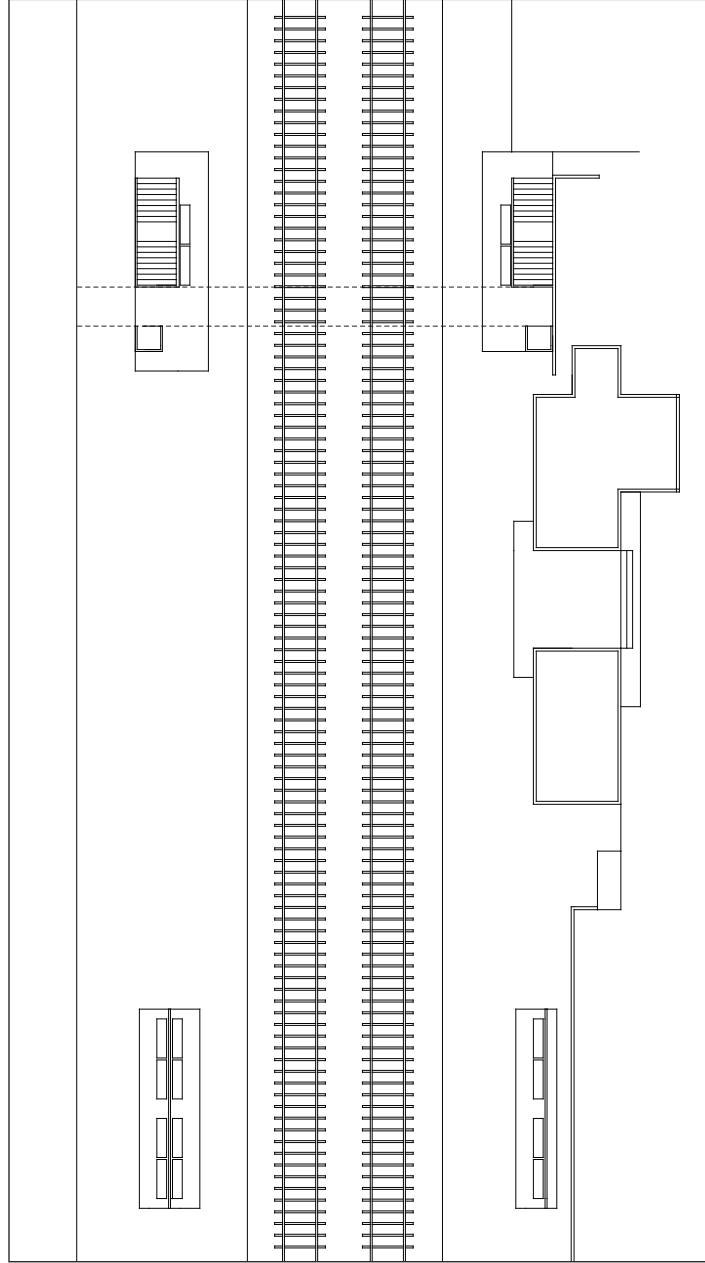
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA
EDUCAÇÃO VISUAL - 8º A - ano letivo 2012/2013

Aluno: _____ Data: _____ Folha nº _____

FASE 2

INVESTIGAÇÃO

- Identifica com uma seta os pontos de acesso à estação.
- Assinala na planta com um número os locais onde encontraste pictogramas.



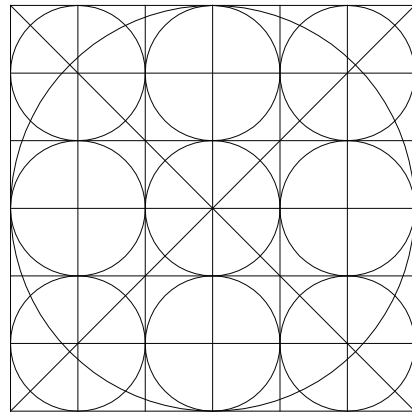
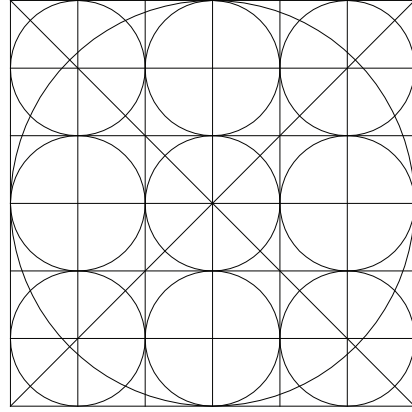
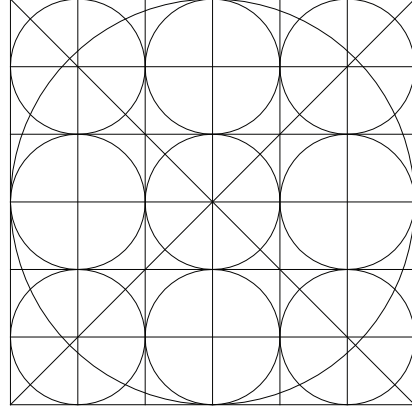
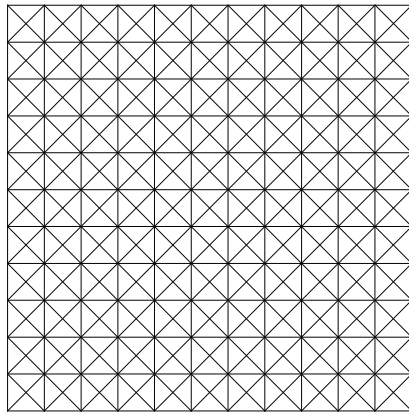
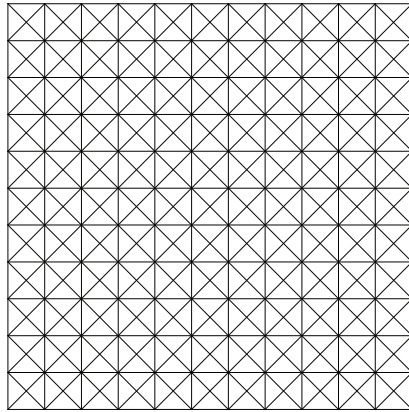
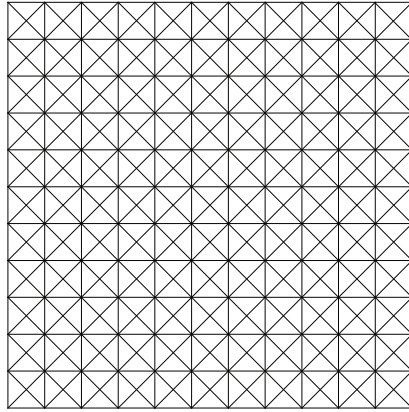
ANEXO 13

FASE 2

INVESTIGAÇÃO

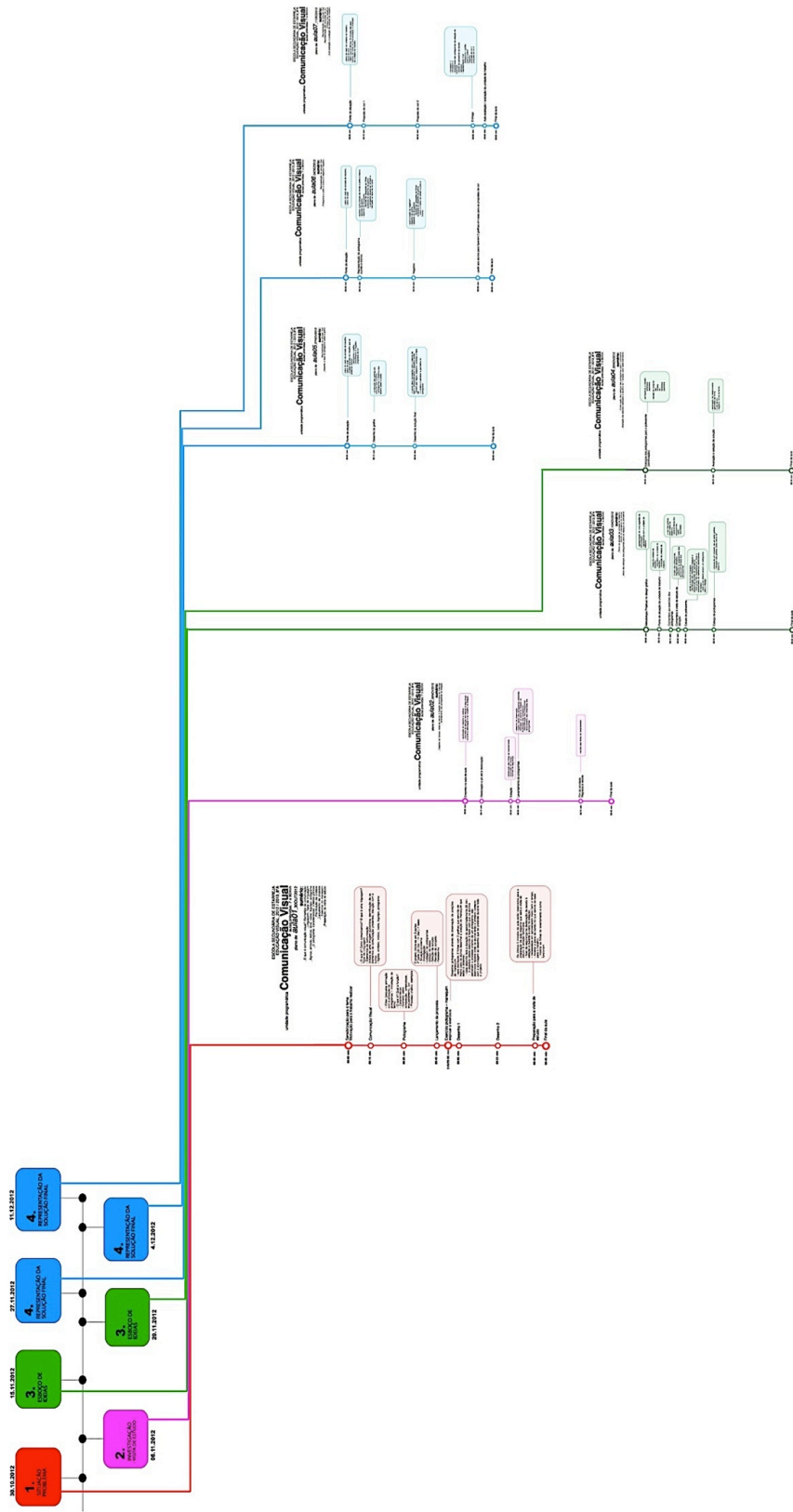
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA
EDUCAÇÃO VISUAL - 8º A - ano letivo 2012/2013

Aluno: _____ Data: _____ Folha nº _____



ANEXO 14

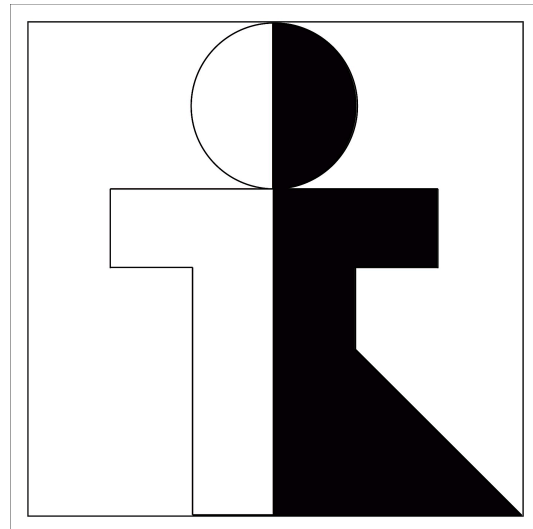
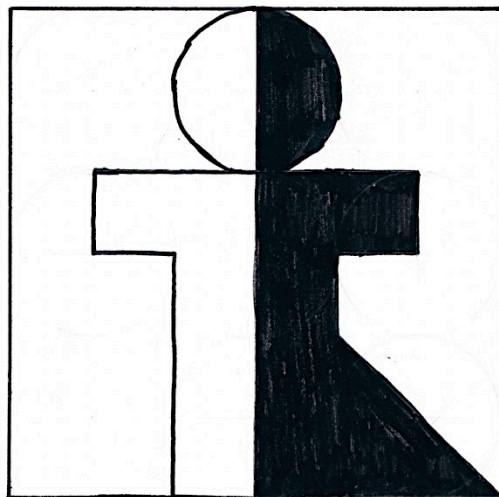
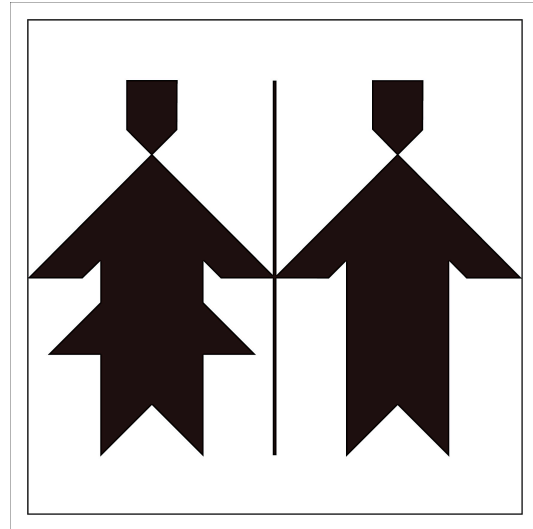
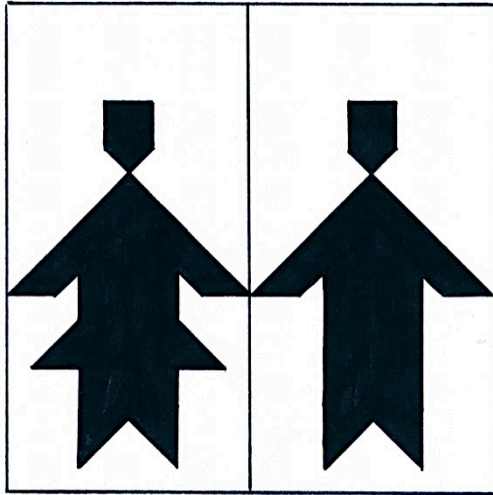
ORGANIGRAMA
 Unidade de trabalho

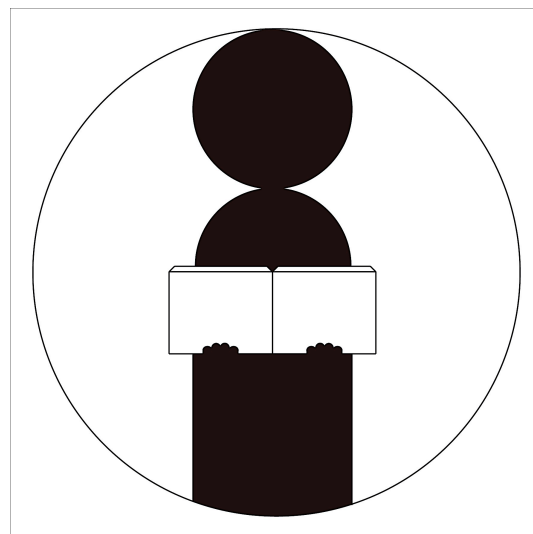
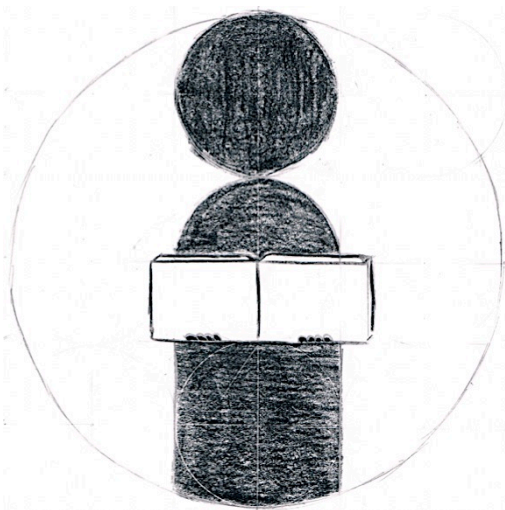
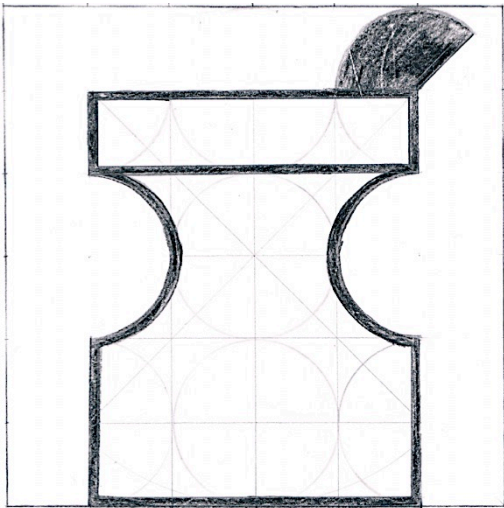
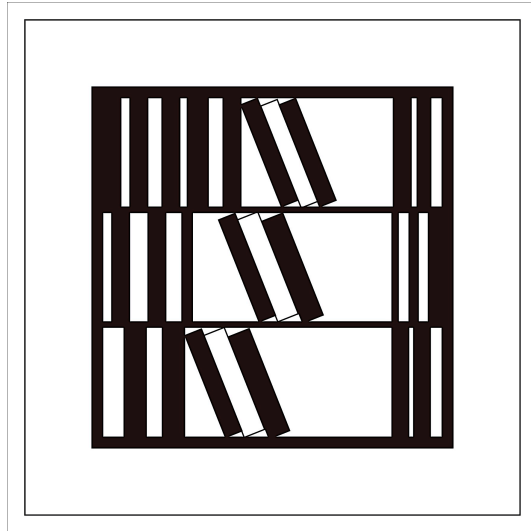
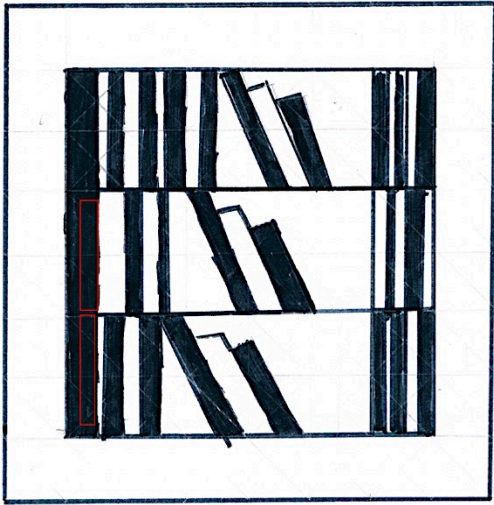


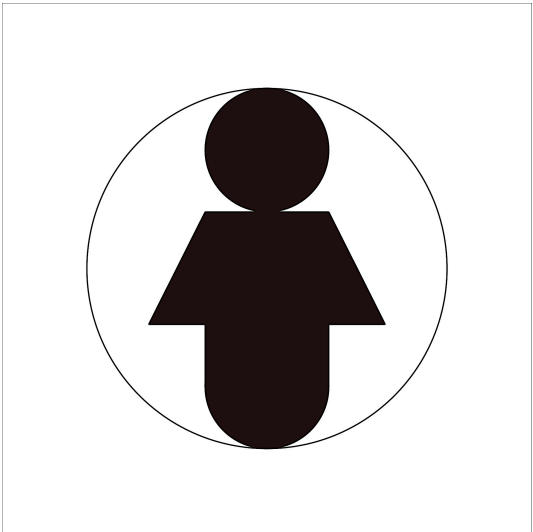
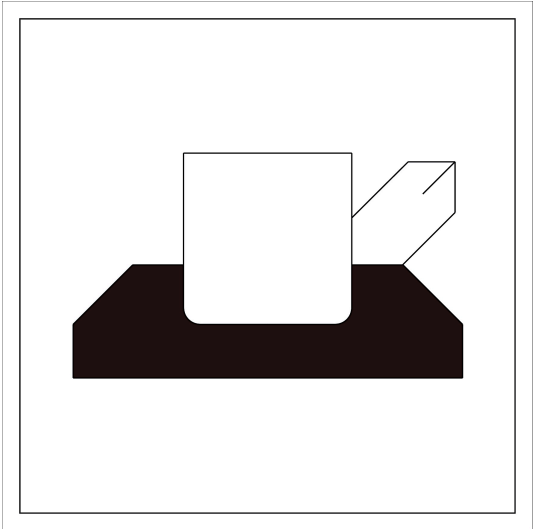
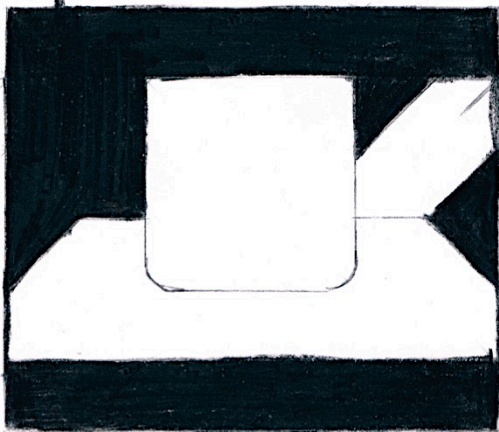
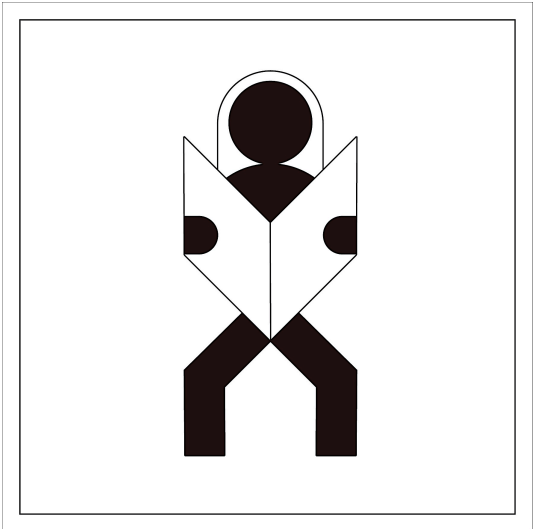
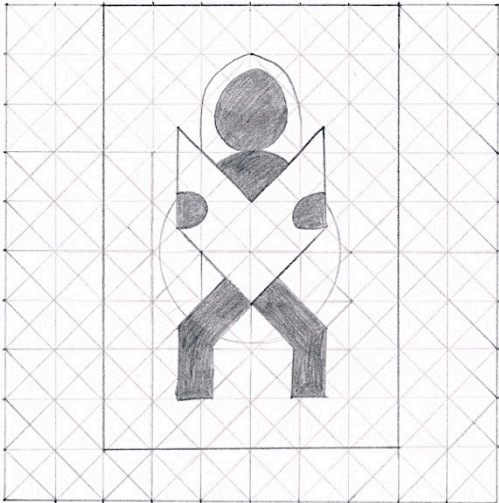
ANEXO 15

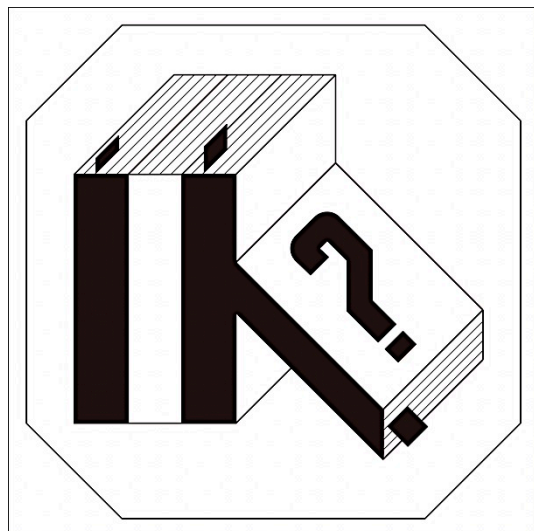
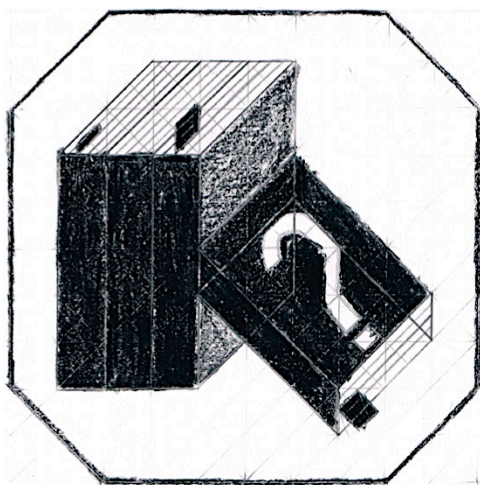
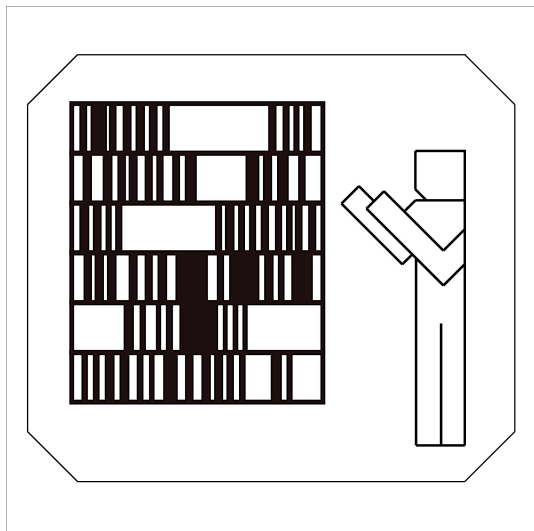
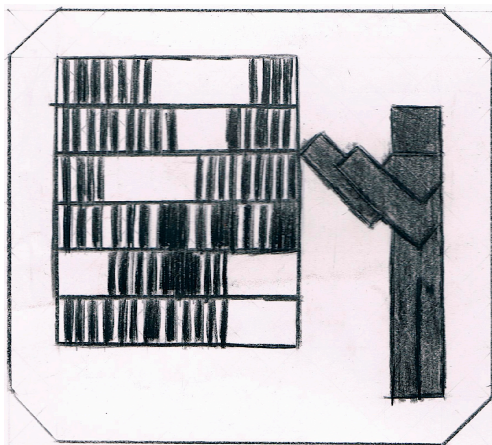
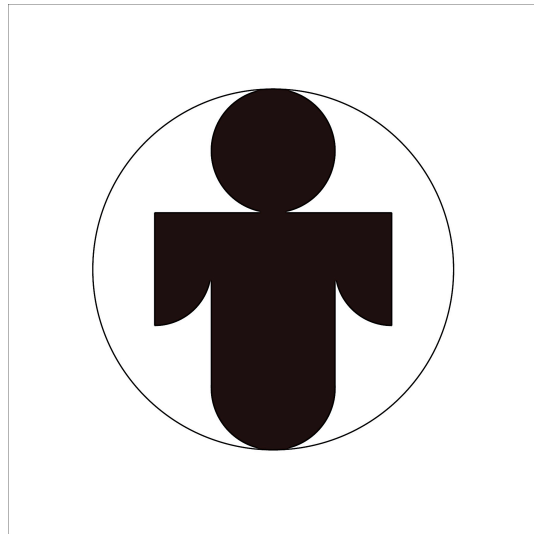
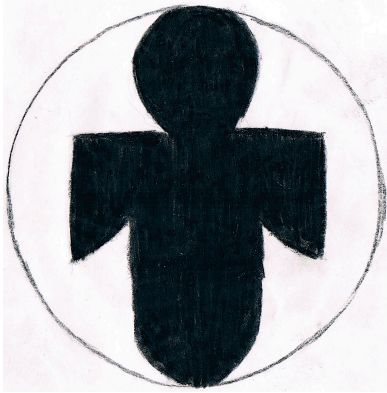
Desenho à mão

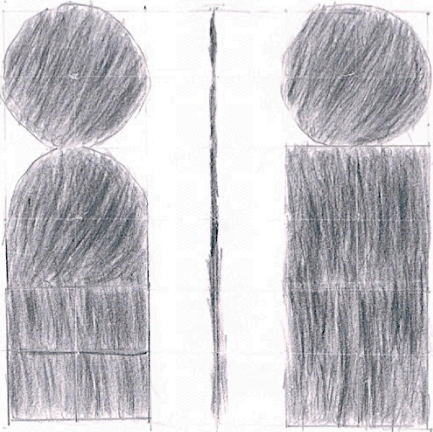
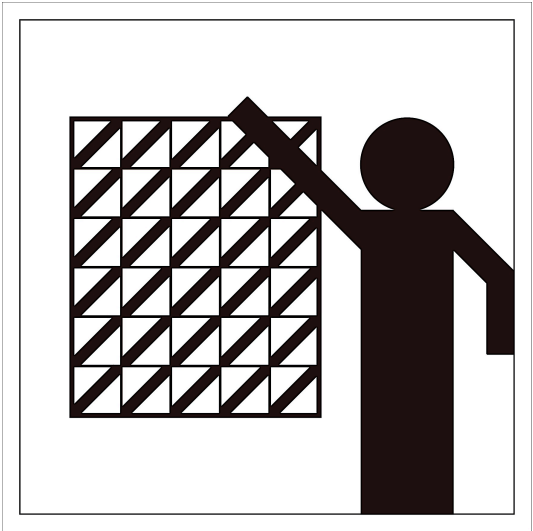
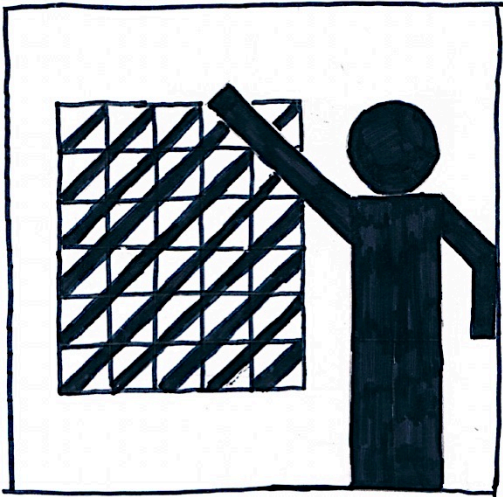
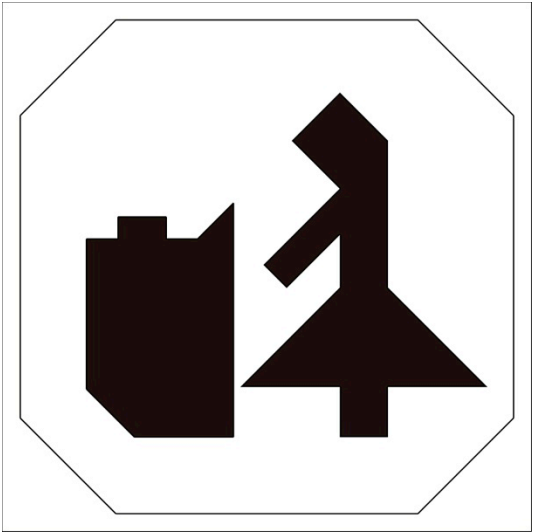
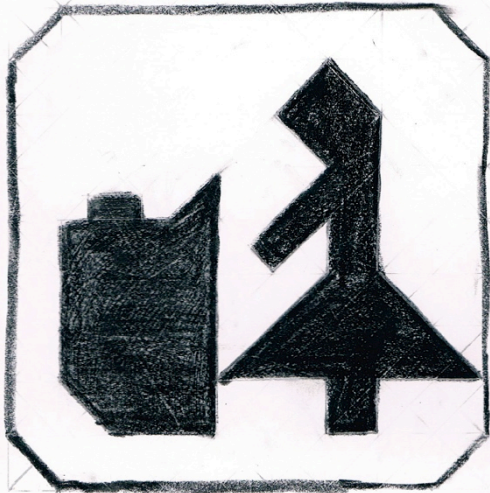
Vectorização realizada pelo autor

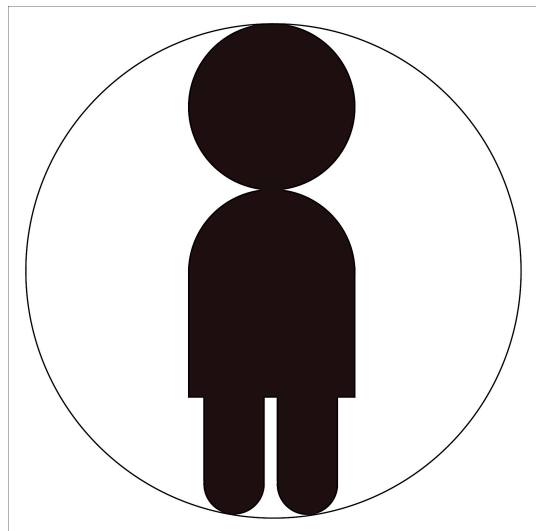
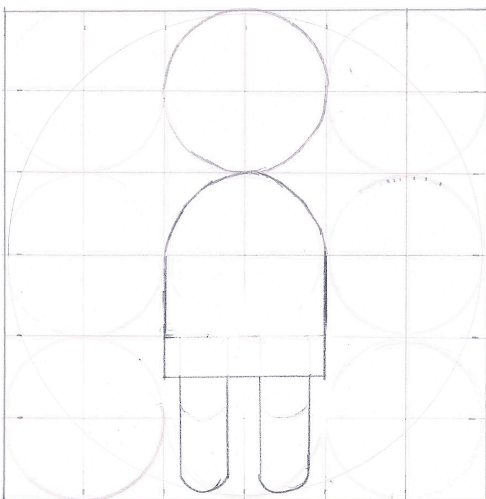
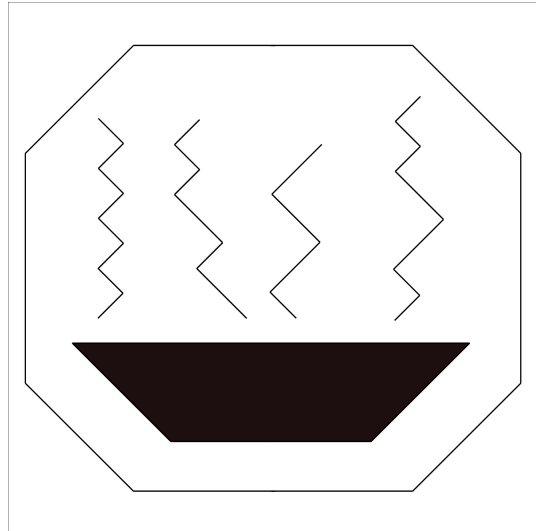
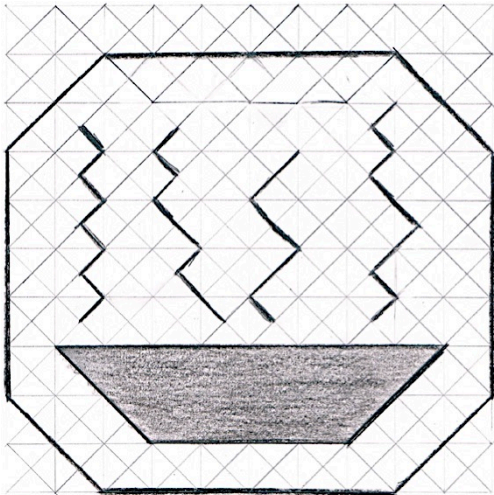


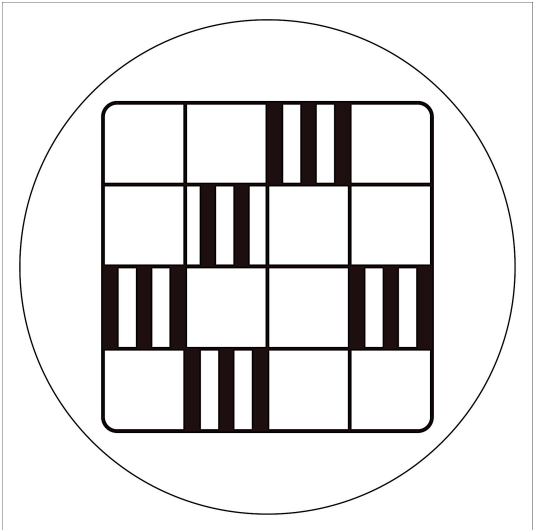
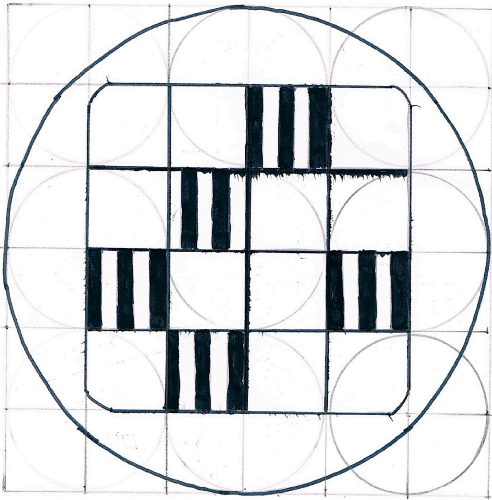
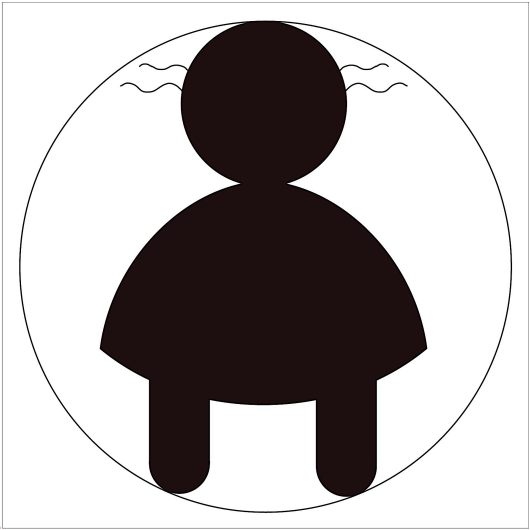
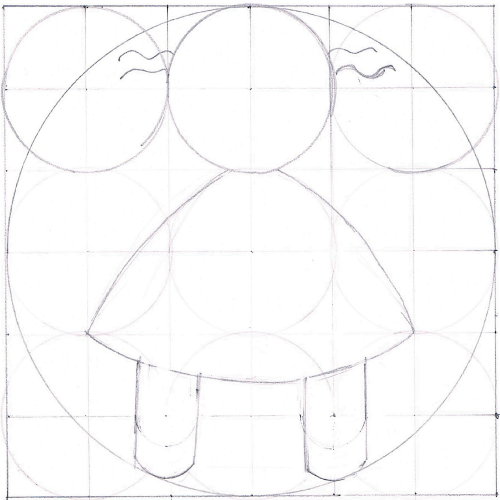


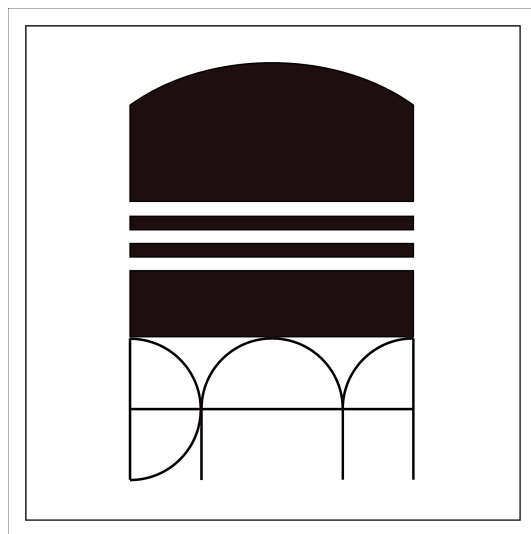
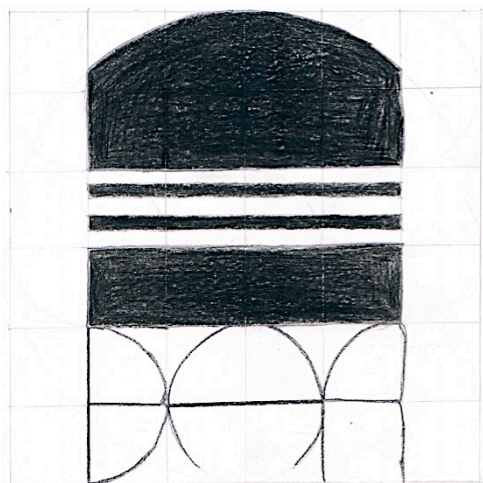
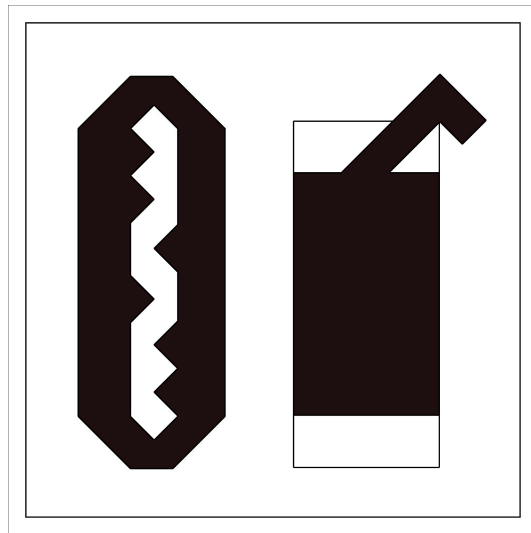
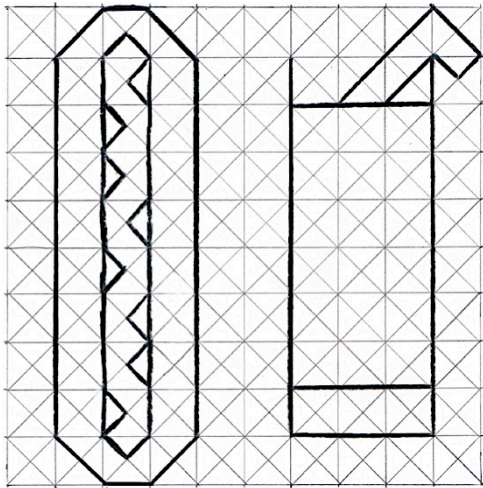
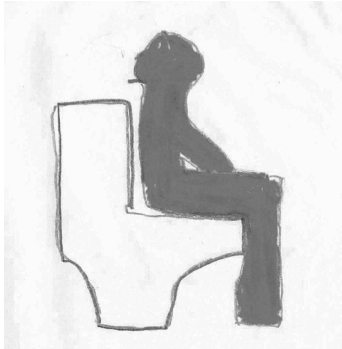


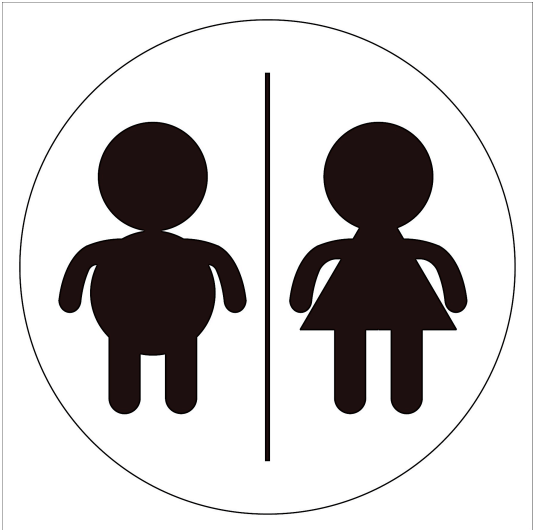
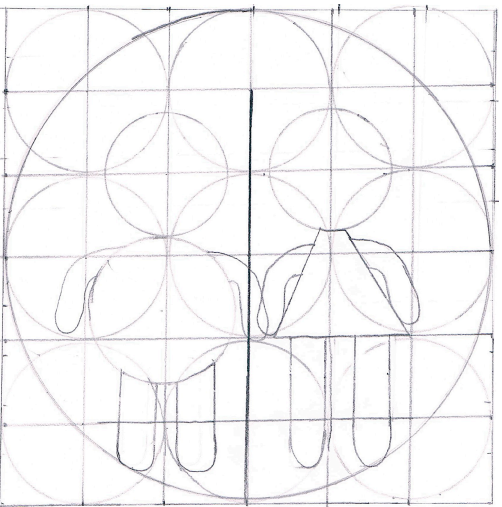
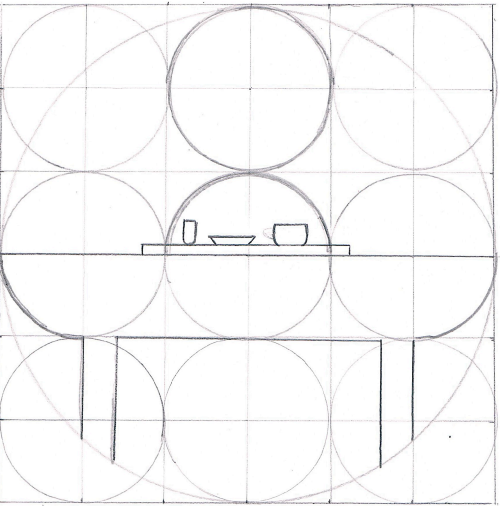
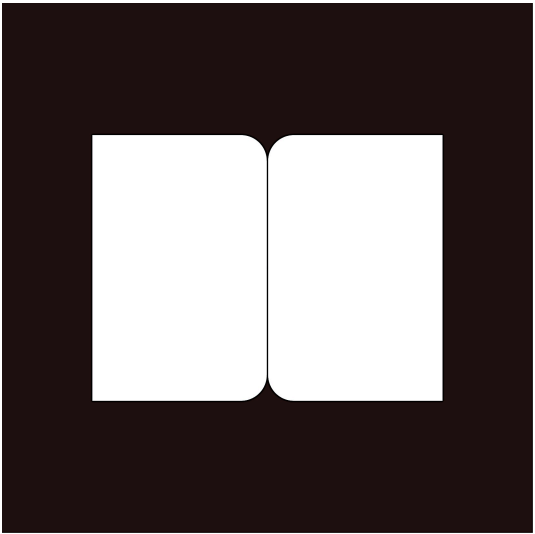
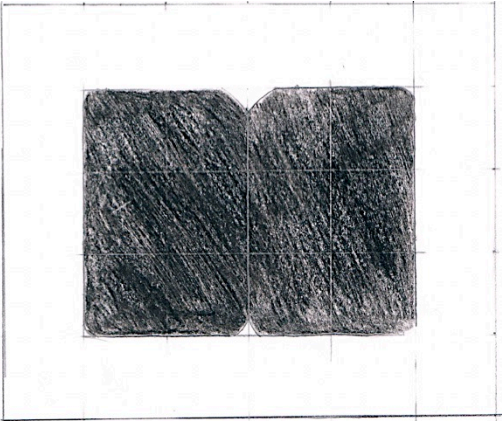












ANEXO 16

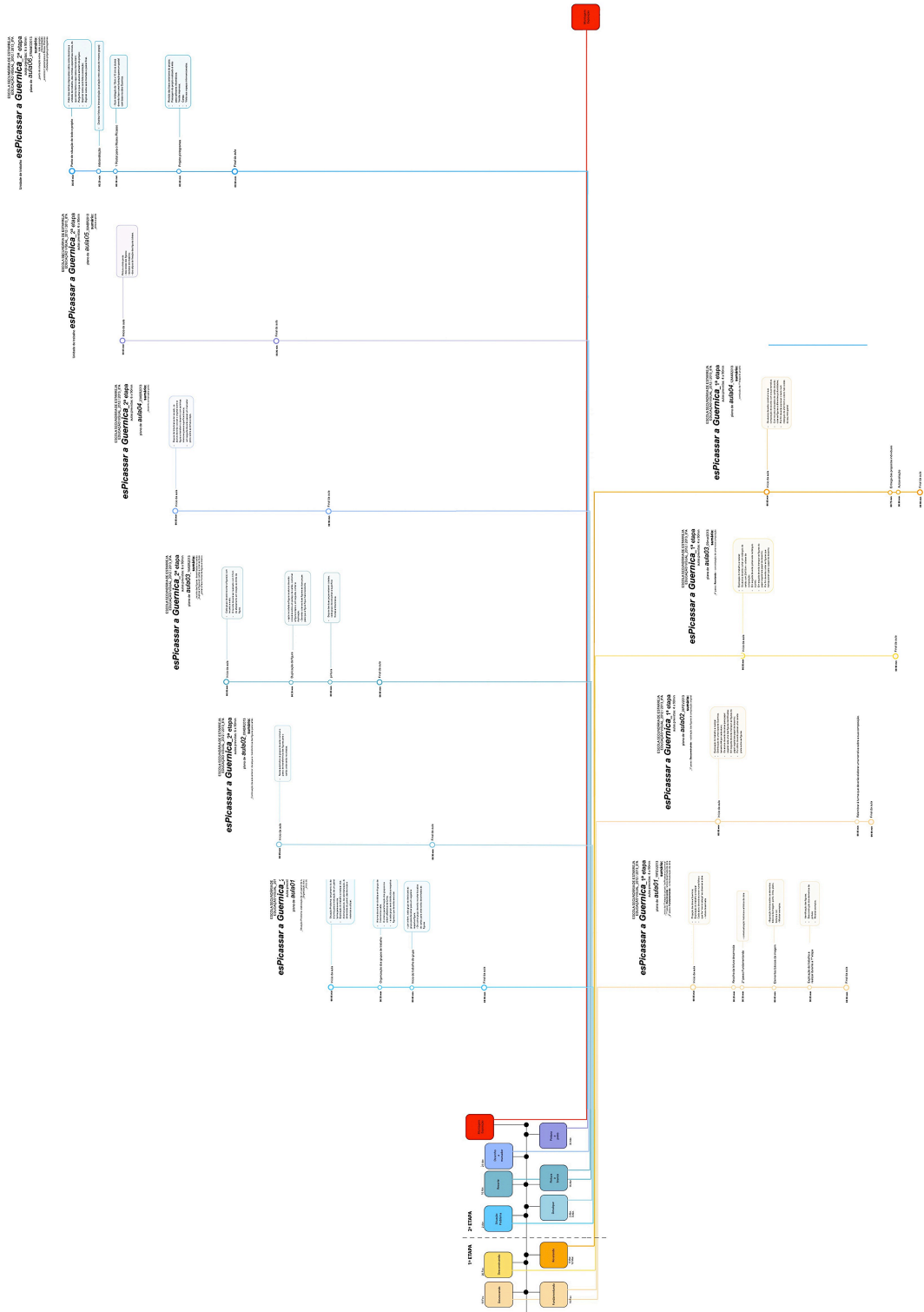
8º

A P R E S E N T A
PICTOGRAMAS PARA A ESE
EDUCAÇÃO VISUAL

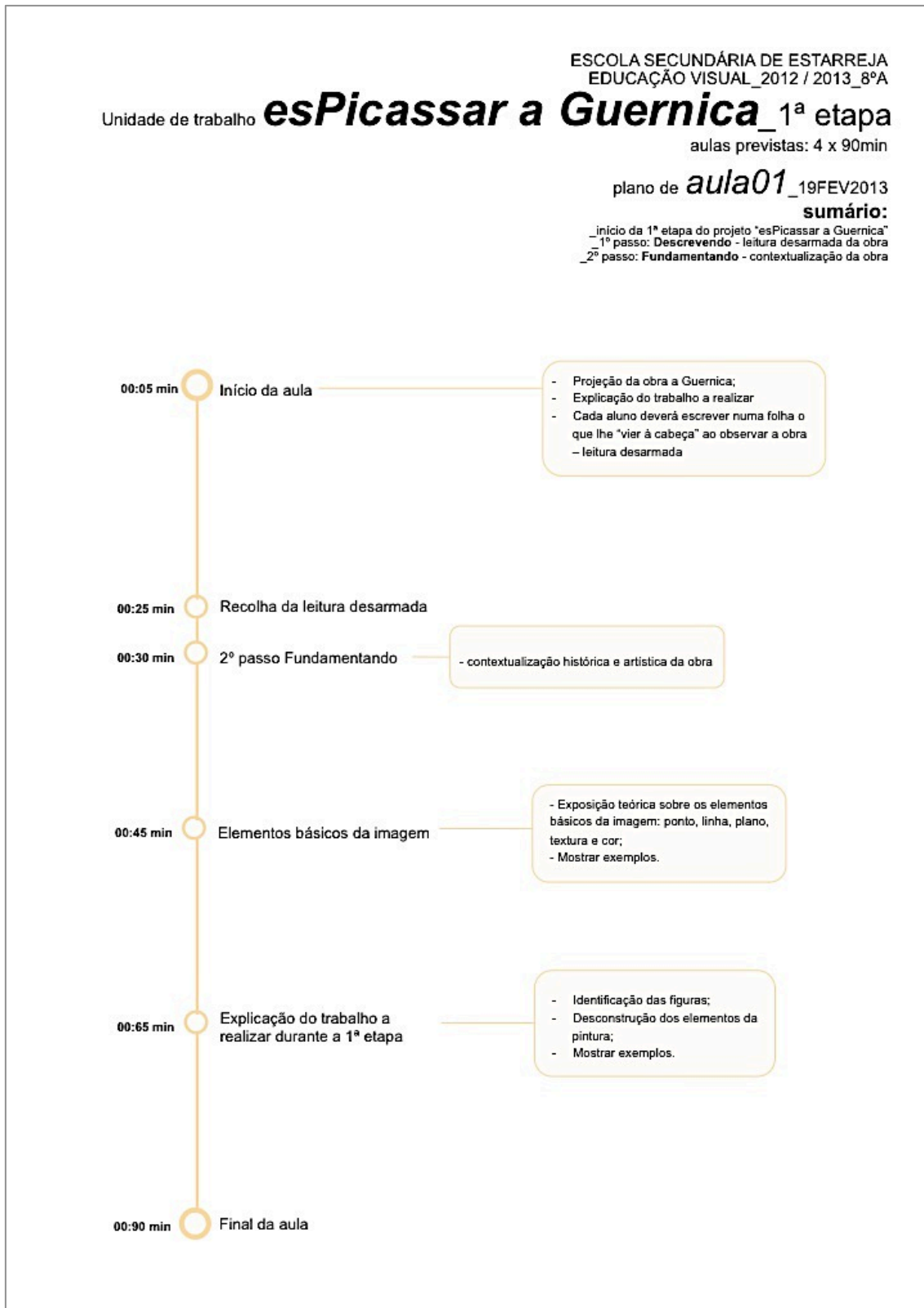
[1] [2] [3] [4] [5]
[6] [7] [8] [9] [9]
[10] [11] [12] [13] [14]
[15] [16] [17] [17] [18]
[19] [19] [20] [21] [22]
[23] [24]

7 MAIO

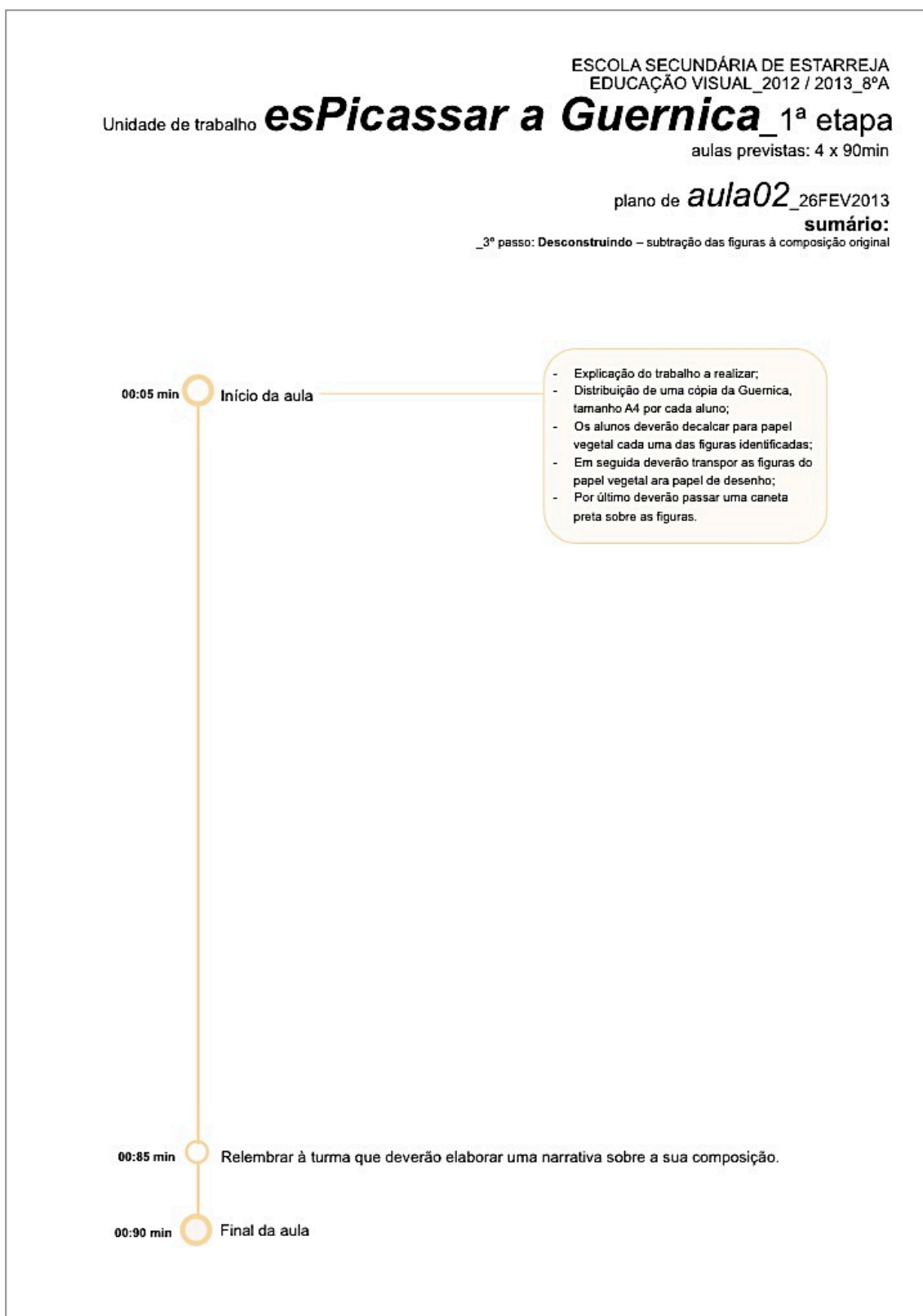
ANEXO 17



ANEXO 18



ANEXO 19



ANEXO 20

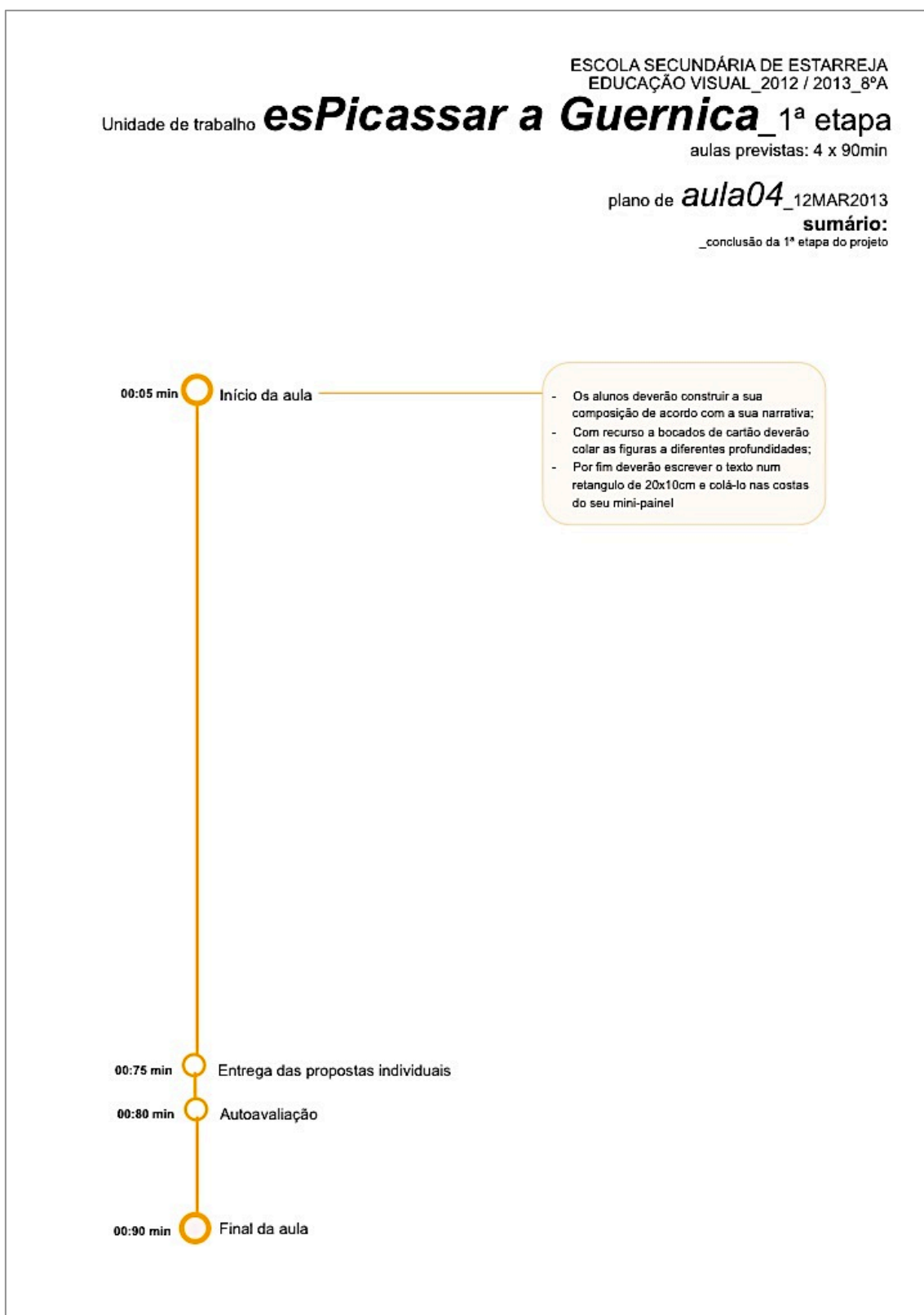
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA
EDUCAÇÃO VISUAL_2012 / 2013_8ºA

Unidade de trabalho **esPicassar a Guernica** 1ª etapa
aulas previstas: 4 x 90min

plano de **aula03**_05mar2013
sumário:
_4º passo: Revelando – concretização de uma nova composição

- Explicação do trabalho a realizar;
- Os alunos deverão cortar um retângulo de cartão com 20x10cm – a base da composição;
- Em seguida deverão pintar este retângulo a preto;
- Em seguida deverão transpor as figuras do papel vegetal ara papel de desenho;
- Por fim deverão cortar as figuras que transpuseram para o papel de desenho

ANEXO 21



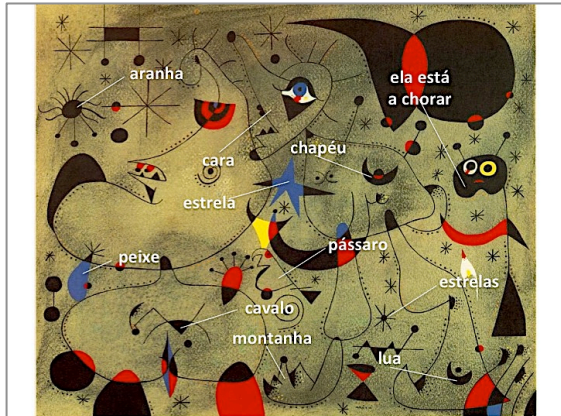
ANEXO 22

ALUNOS	LEITURA DENOTATIVA	LEITURA CONOTATIVA
A	Touro; cavalo; vela; criança; espada partida; pessoas mortas; candeeiro; sol; flor; Janela; porta; sombras; armadura; escuridão	
B	Facas; cavalo; pessoas; criança; luz; flor; portas; mini-janela; armadura	morte
C	minotauro	Morte; tristeza; sofrimento; destruição; fantasmas
D	Pessoas mortas; cavalo; vaca	Sofrimento; mulher a sofrer pela morte do filho
E	um burro; uma andorinha	Minotauro; Morte; sofrimento; tristeza; destruição; fantasmas; mãe a sofrer por causa do filho
F	Animais; caras; lâmpada; pés; luz; vela; dentes; olhos; mãos	Olhares diferentes; gritos
G	lâmpada; mortos; feridos; mulher com menino morto; lamparina	Minotauro; Fantasma; um homem a ser engolido por um animal
H	Escuro;	Fantasia; assustadas; medo; morte; guerra; desorganização
I	mortos	Aterrorizador; fantasia; algo de outro mundo; guerra
J	Um boi; uma mulher a ter um filho	Cavalo a matar pessoas; um homem a ser comido por um monstro
K	Touro; homens; cavalo; tons escuros, preto, cinzento; tons claros; branco; uma mulher com uma criança no colo; um homem a olhar pela janela com uma lamparina; homem morto	Guerra; a lâmpada representa a lua; parece um homem a ser comido por um dinossauro; uma mulher zombie; pessoas zombies; invasão de zombies
L		Obra abstrata; lâmpada simboliza Deus; composição simboliza massacre/tristeza/terror; caras, pernas, mãos e braços aparecem como membros singulares o que pode simbolizar que um pedaço de cada corpo humano diferente junto cria um ambiente de diversidade; talvez uma distinção entre o bem e o mal; lobo que dentro da sua boca, míssil, talvez queira dizer que o mal se destrói a si próprio; mulher com uma criança ao colo a chorar, pode mostrar o sofrimento da perda de um humano na sociedade; o quadro faz mostrar e sentir tristeza e sofrimento, terror, mágoa, ansiedade
M	Sombras; escuridão	Casa assombrada; fantasmas; luta
N	Pessoas mortas; escuridão	Sofrimento; luta; tristeza; luz ao fundo do túnel; pobreza; agressividade; medo; pessoas aflitas
O	Pessoas a morrer; cabeça de cão; uma mãe a dar à luz	Minotauro, Guerra; sofrimento; fantasma; perturbações; medo; dor;
P	Vaca; dragão; braço solto; homem a gritar; lâmpada; cabeças soltas; rabo de um dragão;	Ser estranho a levar a sua perna na mão; fantasma
Q	Boi; 1 olho; 1 vela; pés; mãos; cavalo; espada partida; lâmpada; janela; cama; pessoa com um bebé; unicórnio; dragão; braço partido; pessoas mortas;	Fantasma; pessoas esquisitas; pessoa a pedir ajuda;
R	Cavalo; pessoa caída no chão com faca na mão; lâmpada; unicórnio; pessoa de joelhos; mão a segurar vela; pessoa a chorar; pessoa encostada à porta	Sofrimento; cabeça de fantasma
S		Minotauro, Pesadelo; luta; ilusão; batalha
T	Escuridão	Morte; ironia; batalha de monstros; sofrimento; ilusão; desilusão; fantasmas
U	Metade boi/metade vaca; pónei; lobo; barco; joker	Morte; fantasmas;
V	Boi; olho/lâmpada; mocho; vulcão; sapo com coroa; mulher com bebé; pessoas a andar; lobo;	Massacre; monstros; morte; espíritos; guerra
W	Boi; mulher a gritar; mortos; cavalo; fantasma com uma lâmpada; espada partida; pessoas a gritas	Cenário de guerra; ovni
X	Cabeça de um touro; vulcão; dragão a sair de algo estranho; 1 pé e 3 mãos; regador; perna e casco do cavalo; mão a segurar a uma coisa que dá luz; mulher a gritar para o touro	Luz que faz de sol; homem a sair de um funil; confusão; mulher a gritar para o touro

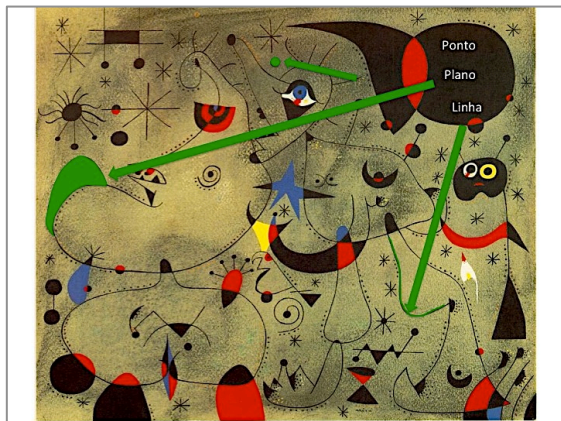
ANEXO 23

O alfabeto visual da imagem

- elementos básicos da imagem -



Será que são estes os elementos básicos da imagem ?



O PONTO:

- É o mais simples e o mais pequeno elemento na expressão visual
- Se for maior que outros elementos à sua volta então é considerado plano
- Características:
 - concentração
 - disperção
 - alinhamento

A LINHA:

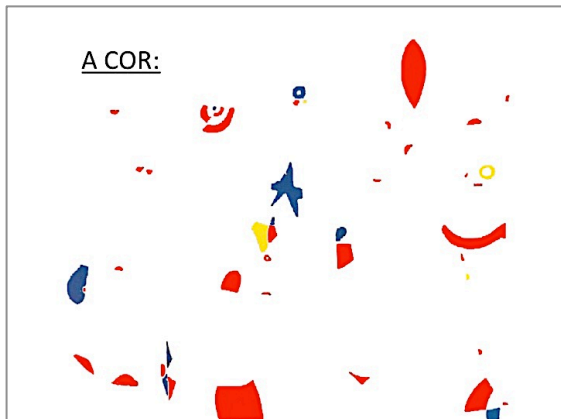
- As linhas têm uma posição e uma direção no espaço
- Uma das suas funções é delinear o contorno dos planos

- Características:

- vertical
- horizontal
- oblíqua
- curva

Existem mais 2 elementos

A COR:



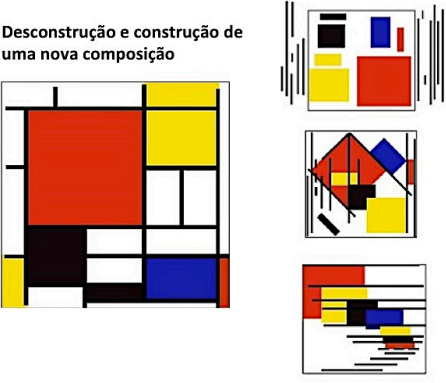
Textura



Textura tátil:
- É a sensação tridimensional de uma superfície.

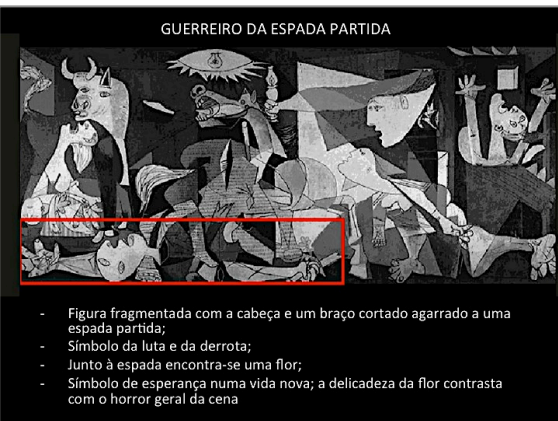
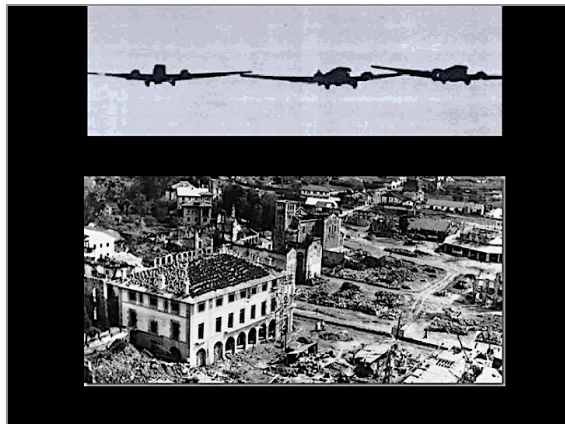
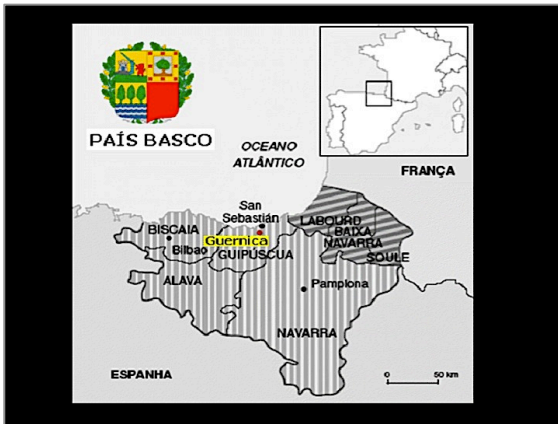
Textura visual:
- É a percepção visual da textura de uma superfície.

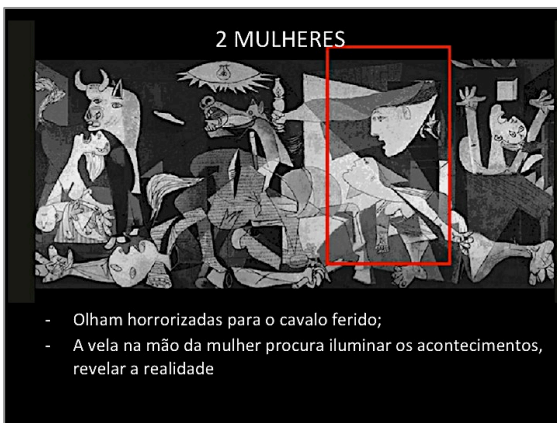
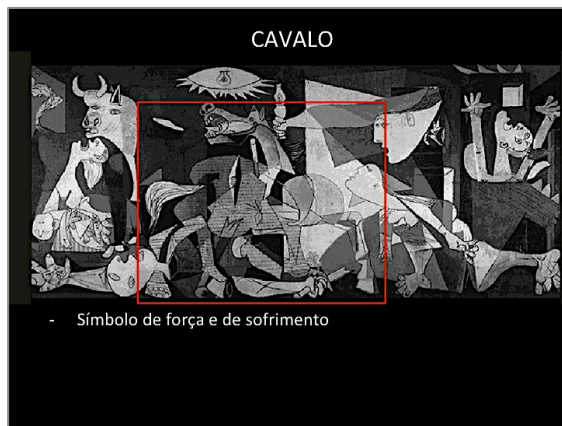
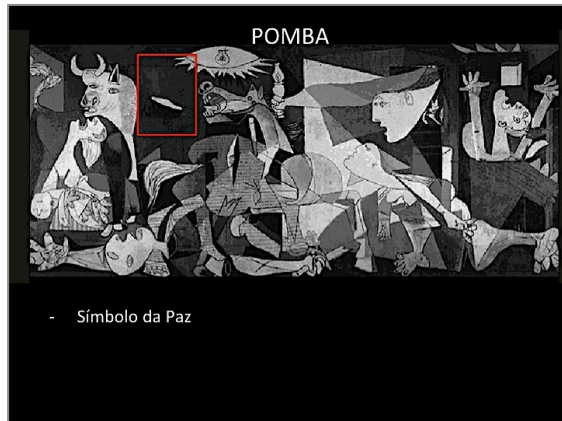
Desconstrução e construção de uma nova composição



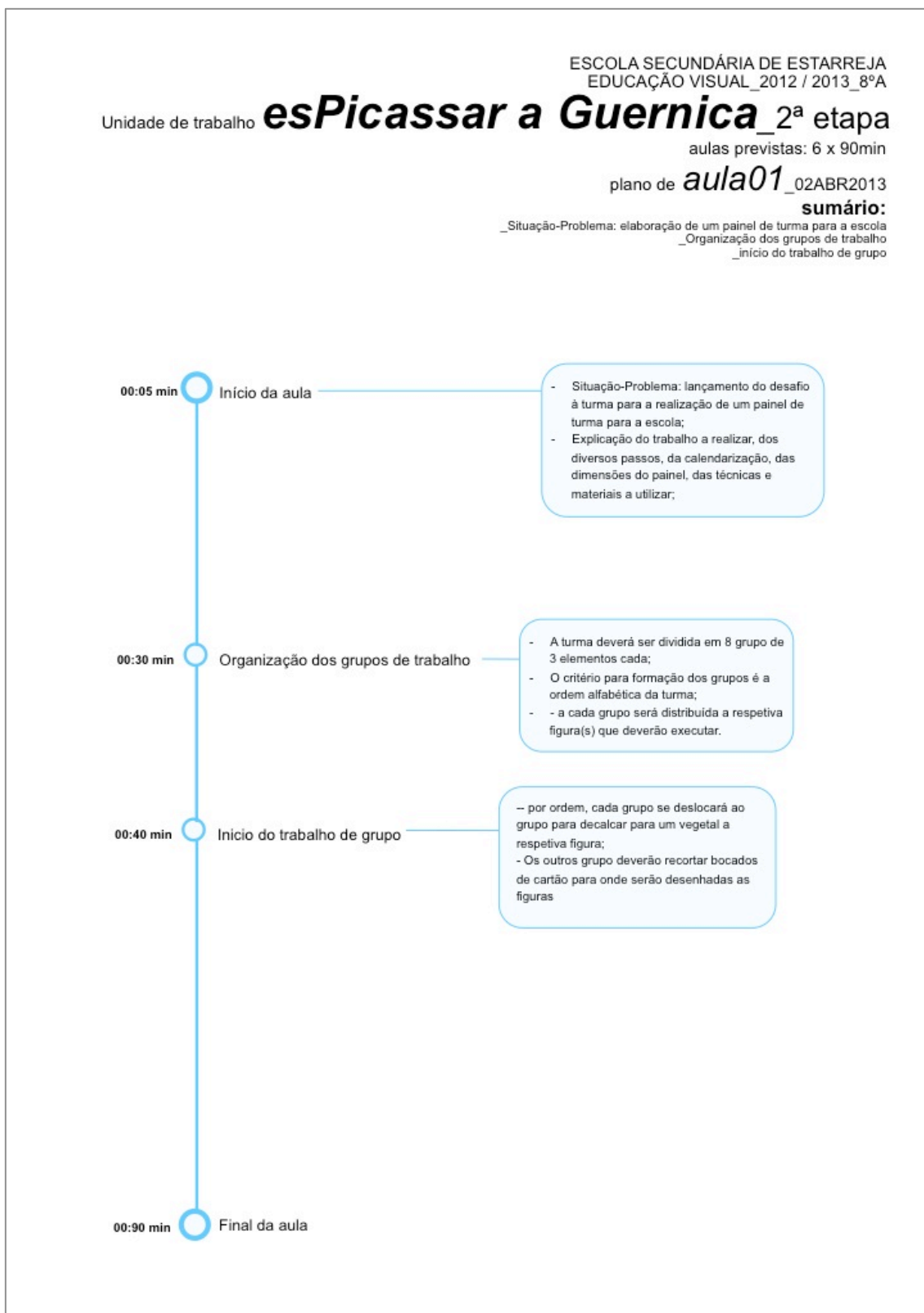
ANEXO 24

Espicaçar
+
Picasso
+
Guernica
=
esPicassar a Guernica





ANEXO 25



ANEXO 26

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ESTARREJA
EDUCAÇÃO VISUAL_2012 / 2013_8ºA

Unidade de trabalho **esPicassar a Guernica_2ª etapa**
aulas previstas: 6 x 90min

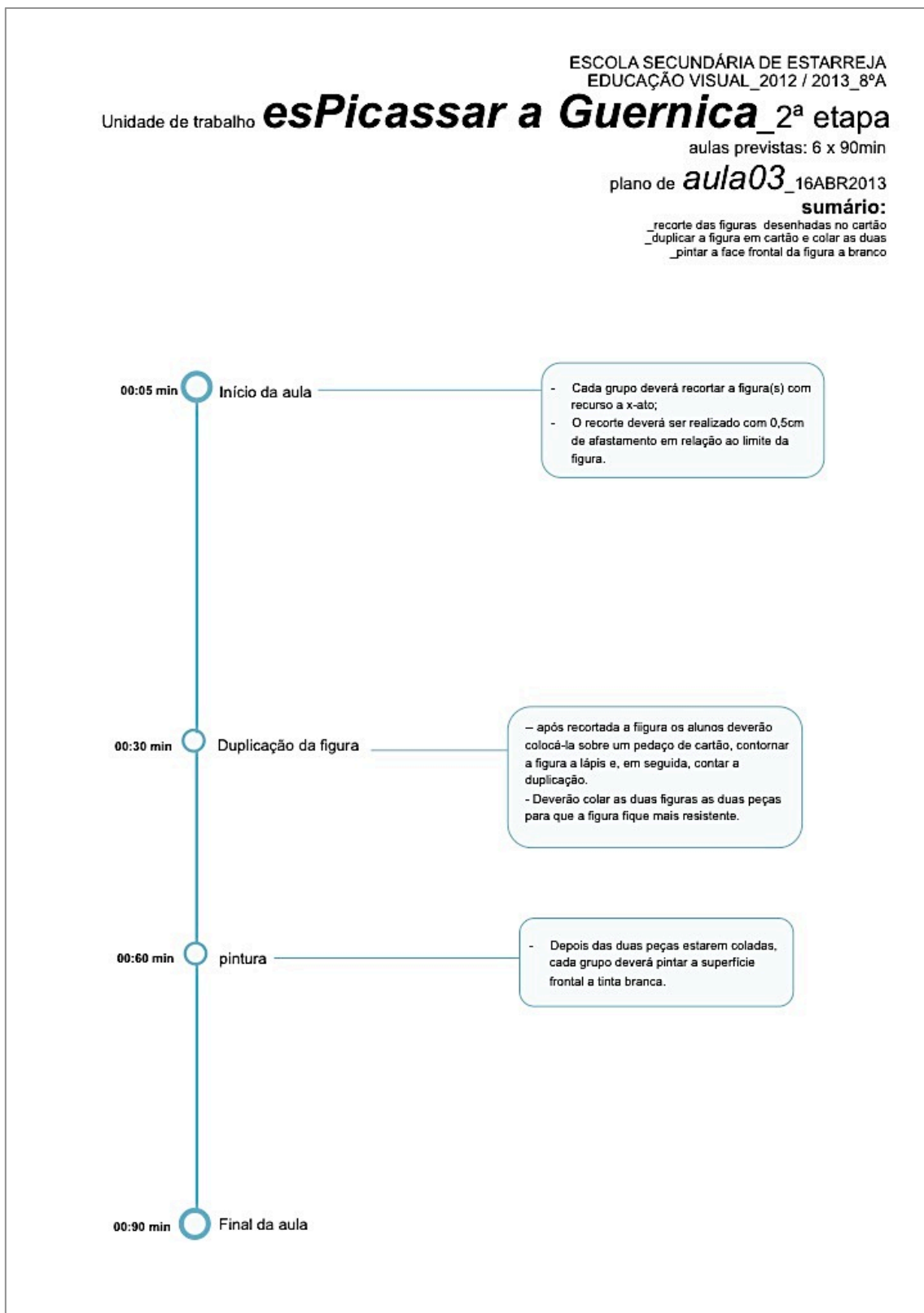
plano de **aula02_09ABR2013**
sumário:
_Continuação da aula anterior: decalque e transferência das figuras para cartão

00:05 min Início da aula

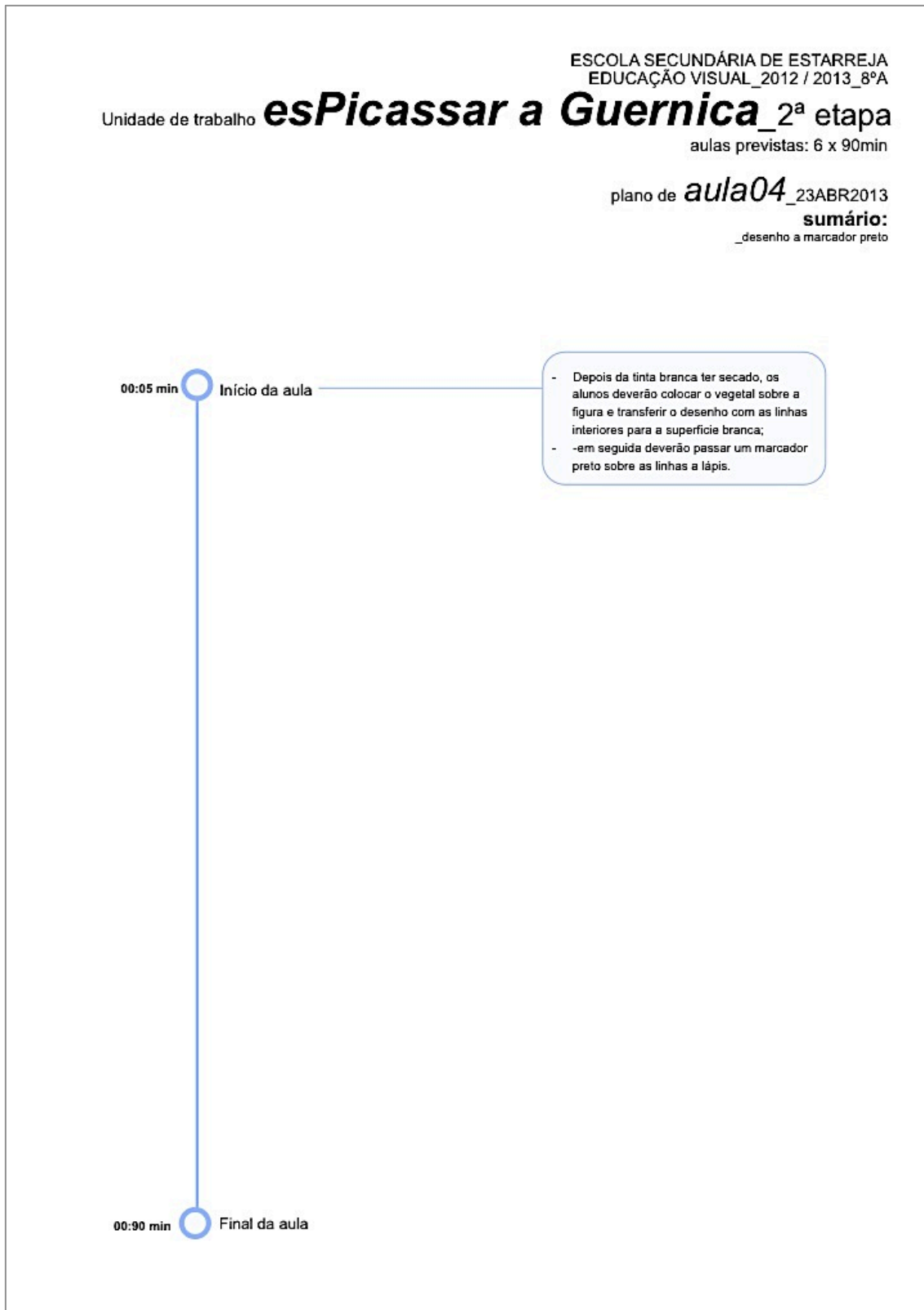
- Nesta aula todos os grupos deverão concluir o passo de transferência das figuras para o cartão onde serão recortadas.

00:90 min Final da aula

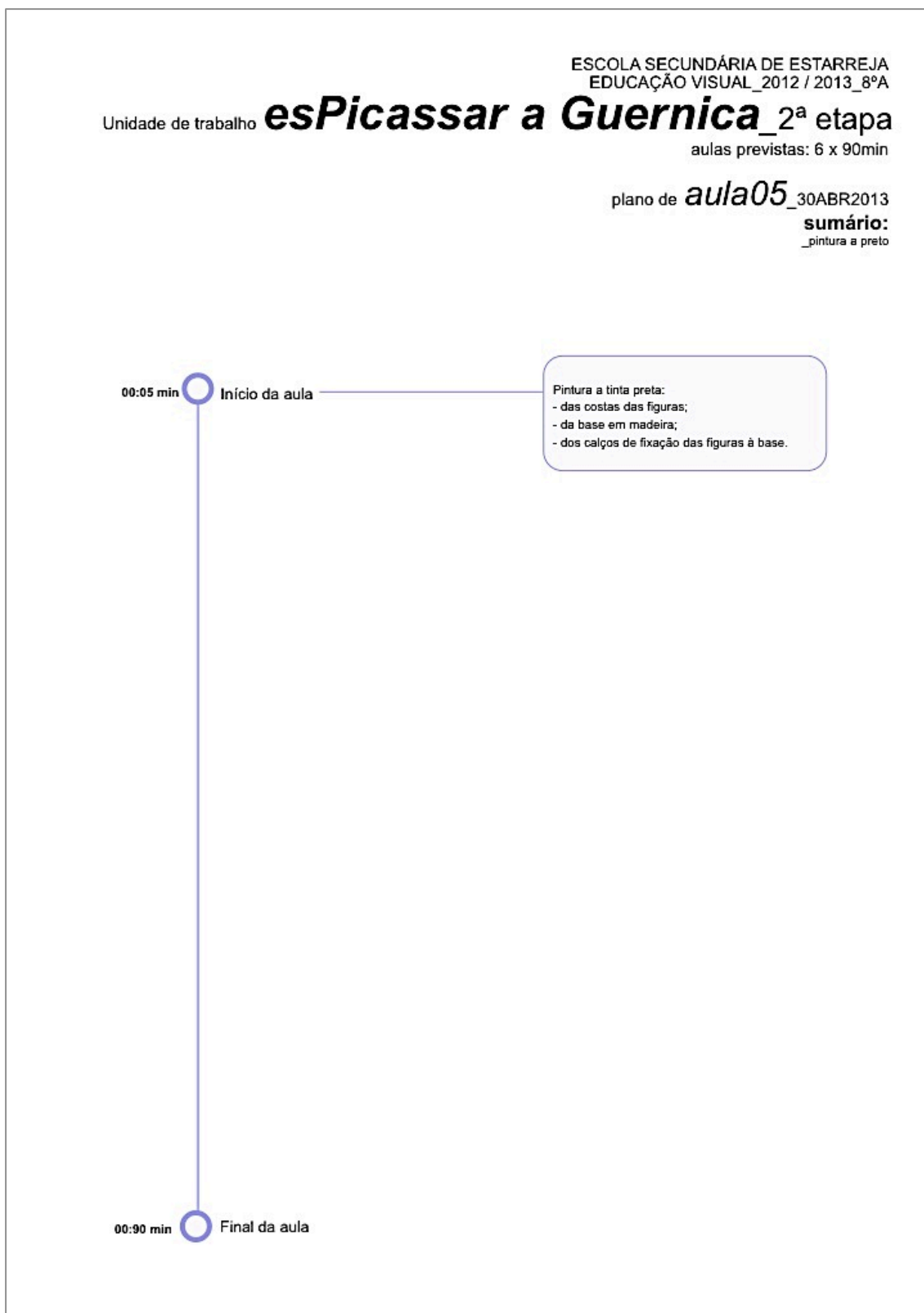
ANEXO 27



ANEXO 28



ANEXO 29



ANEXO 30

