



**Prática de Ensino Supervisionada em Ensino
da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico**

Carlos Gabriel Pinheiro Silva

*Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção
do Grau de Mestre em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico*

Orientado por
Professora Maria Cristina Afonso Magalhães

Bragança
2016



**Prática de Ensino Supervisionada em Ensino
da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico**

Carlos Gabriel Pinheiro Silva

*Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção
do Grau de Mestre em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico*

Orientado por
Professora Maria Cristina Afonso Magalhães

Bragança
2016

DEDICATÓRIA

*Inspira, motiva e ensina o aluno a cultivar a mente,
e a sua criatividade voará até mundos desconhecidos.*

AGRADECIMENTOS

Caso fosse necessário descrever sucintamente este Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico e a sua contribuição para os seus alunos, escolheríamos três termos: *Descoberta*, *Aprendizagem* e *Crescimento*. Estes termos devem-se, em grande parte, ao profissionalismo, à competência e à dedicação de todos os professores deste Mestrado.

Neste sentido, estamos gratos à Escola Superior de Educação de Bragança e ao Instituto Politécnico de Bragança pela oportunidade da concretização deste Mestrado; lembrando com carinho todos os seus docentes que nos acompanharam, apoiaram, ensinaram e motivaram; e, ainda, a alguns colegas de curso que também nos ajudaram e aconselharam algumas vezes.

Contudo, não podemos deixar de referir alguns nomes, porque esses mesmos foram mais que simples professores. Ao Professor Doutor Luís Canotilho, um obrigado muito grande pelos pequenos e grandiosos gestos que teve, particularmente na Prática de Ensino Supervisionada em Expressão e Educação Plástica realizada em Marco de Canaveses, e por toda a disponibilidade e prontidão em esclarecer qualquer dúvida. Em seguida, agradecemos de coração à Professora Supervisora Cristina Magalhães, porque levou-nos a encontrar as nossas capacidades (por vezes desconhecidas), para além de todo o apoio, motivação e disponibilidade revelados durante a concretização deste Relatório Final e de todo o Mestrado. Por fim, também queremos agradecer, de corpo e alma, à Professora Maria Azevedo e à Professora Doutora Evangelina Bonifácio Silva pelo profissionalismo notável e exemplar, digno de distinção, que as acompanha, enquanto seres humanos e professoras. No percurso deste Mestrado, ambas ultrapassaram todas as competências que são impostas a um professor. Um obrigado gigante, que será sempre muito pequenino, comparado com a grandeza e nobreza das ações que as definem. São e serão sempre as nossas referências no ensino.

Por último, um perpétuo e agradecido obrigado a seis seres humanos essenciais: os pais, a Neia, os irmãos e a avó. Obrigados infinitos pelo apoio incondicional, marcado pelo amor, carinho, compreensão e motivação, que tiveram durante todo este percurso. Sem vocês, não seria possível alcançar as metas propostas neste Mestrado. Somos felizardos, porque fomos presenteados com uma família que o é, no verdadeiro sentido da palavra.

Um sincero e sentido obrigado a todos.

RESUMO

O presente Relatório Final, desenvolvido no âmbito da unidade curricular PES, integrada no Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, é constituído por duas partes distintas e tem como objetivo demonstrar a papel da Cultura Visual na disciplina de EV, no 3º CEB.

Na primeira parte, todas as atividades desenvolvidas na prática pedagógica, nas disciplinas EEP, no 1º Ciclo; ET e EV, ambas nos 2º e 3º Ciclos, são contextualizadas, descritas, explicadas e objeto de uma reflexão crítica.

A segunda parte, debruçada sobre a importância da Cultura Visual em EV, no 3º CEB, parte da revisão bibliográfica e de pressupostos de autores. A metodologia empregue neste estudo é mista (qualitativa e quantitativa), envolve 30 elementos de uma turma de 9º ano e pretende perceber o papel da escola e da família no desenvolvimento da Cultura Visual, enquanto ferramenta para fomentar o alcance da *“Literacia em Artes”*, nos alunos. A nível geral, os resultados expressam a necessidade da Cultura Visual ser desenvolvida nas escolas e nos alunos, dado que ela é uma ferramenta favorável à promoção da imaginação e da criatividade, enfatizando o facto da disciplina de EV completar-se com o aprofundamento da mesma.

ABSTRACT

This Final Report, which was developed during the course PES, integrated in the Masters in Teaching of Visual and Technological Education in the Basic Education, is divided in two main parts. The report aims at demonstrating the role of the Visual Culture in the subject EV in the 3rd CEB.

In the first part, all activities developed in the pedagogical practice (EEP in the 1st Cycle; ET and EV both in 2nd and 3rd Cycle) are contextualised, described, explained and reflected upon.

The second part, in which the focus is on the importance of the Visual Culture in EV in the 3rd Cycle, is based on a revision of the existing literature and the assumptions of some authors. The methodology used in this study is mixed (qualitative and quantitative). The study uses a group of 30 subjects of a 9th grade class and aims at understanding the role of the school and the family in the development of the Visual Culture as a tool to broaden the pupils' *"Literacy in the Arts"*. Generally speaking, the results show the necessity of developing the Visual Culture in schools and students, as this Culture is a good aid in the development of the imagination and creativity, emphasising the fact that the subject of EV is complemented by its development.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS USADOS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
APEV	Ajustamento do Programa de Educação Visual
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
EB	Ensino Básico
EEP	Expressão e Educação Plástica
ESEB	Escola Superior de Educação de Bragança
ET	Educação Tecnológica
EV	Educação Visual
EVT	Educação Visual e Tecnológica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PAA	Plano Anual de Atividades
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UT	Unidade(s) de Trabalho(s)
VD	Variável Dependente
VI	Variável Independente
ed.	Edição
vol.	Volume
p.	Página
pp.	Páginas

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I	3
1. Reflexão Crítica sobre as Experiências de Ensino-Aprendizagem realizadas na Prática de Ensino Supervisionada	3
1.1. Currículo Nacional do Ensino Básico	3
1.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem realizadas na Prática de Ensino Supervisionada	6
1.2.1. Expressão e Educação Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2.2. Educação Visual e Educação Tecnológica no 2º Ciclo do Ensino Básico	8
1.2.3. Educação Tecnológica no 3º Ciclo do Ensino Básico	13
1.2.4. Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico	18
1.2.5. Reflexão final	22
Parte II	24
1. A Cultura Visual em Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico	24
1.1. Contextualização	24
1.1.1. Problema	25
1.1.2. Objetivos	26
1.1.3. Questões de Investigação	26
1.2. Revisão Bibliográfica	28
1.2.1. Cultura e Educação	28
1.2.2. Cultura Visual	30
1.2.3. Literacia Visual	33
1.3. Metodologia	35
1.3.1. Caracterização da Investigação	35
1.3.2. População e Amostra	35
1.3.3. Instrumentos de Recolha de Dados, Calendarização e Execução da Parte Experimental	37
1.3.4. Variável Independente e Variável Dependente	37
1.4. Apresentação, Tratamento de Dados e Análise e Interpretação de Resultados	39
Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	80
Referências Webgráficas	81
Apêndices	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustrações que retratam momentos de contos transmitidos pelos idosos marcuenses, criadas por Susana Jia e Mariana Fernandes, com base na junção da fotografia, do desenho e da pintura, na disciplina EEP.	8
Figura 2 - Padrões construídos por Juliana Pinheiro e Sofia Pinto, no âmbito de EV, no 2ºCEB.	10
Figura 3 - Vários trabalhos desenvolvidos ao longo da UT “Vida nova para roupa velha”.	10
Figura 4 - Sapatilhas pintadas e personalizadas por Sara Valdoleiros e Juliana Pinheiro, em EV.	11
Figura 5 - Pinturas sobre a Igreja de Santa Maria, criadas por Juliana Pinheiro e Emanuel Campos, em ET.	12
Figura 6 - Objetos criados por Guiomar Martins e Sandra Monteiro, Helena Pinto e Renata Ribeiro, em ET.	18
Figura 7 - Pintura realista a grafite, realizada por Marina Moreira, e, a lápis de cor, executadas por Bruno Vieira e António Pinto, no contexto de EV, no 3º CEB.	21
Figura 8 - Composição surrealista e pintura cubista desenhadas e pintadas, respetivamente, por António Pinto e Teresa Mota, no âmbito de EV, no 3º CEB.	21
Figura 9 - Caracterização dos 30 alunos da amostra, em relação ao número e à percentagem dos géneros feminino e masculino.	36
Figura 10 - Alteração do gosto pela disciplina de EV, do primeiro para o segundo questionário.	39
Figura 11 - Aspetos mais importantes para os 30 educandos da amostra, para um bom trabalho em EV, no primeiro questionário.	42
Figura 12 - Aspetos mais importantes para os 30 educandos da amostra, para um bom trabalho em EV, no segundo questionário.	42
Figura 13 - Meios publicitários captadores de maior atenção, no primeiro questionário.	44
Figura 14 - Meios publicitários captadores de maior atenção, no segundo questionário.	44
Figura 15 - Correspondência entre as marcas e as respetivas mensagens, no primeiro questionário. ..	45
Figura 16 - Correspondência entre as marcas e as respetivas mensagens, no segundo questionário. ..	45
Figura 17 - Elemento considerado mais interessante na visualização de uma publicidade, no primeiro questionário.	46
Figura 18 - Elemento considerado mais interessante na visualização de uma publicidade, no segundo questionário.	46
Figura 19 - Demonstração das opiniões dos elementos da amostra face ao anúncio de televisão preferido, no primeiro questionário.	48
Figura 20 - Conhecimento de artistas, no âmbito das artes visuais, a partir dos familiares, no primeiro questionário.	53
Figura 21 - Conhecimento de artistas, no contexto das artes visuais, por meio dos familiares, no segundo questionário.	53
Figura 22 - Conhecimento de artistas por meio das aulas de EV, no primeiro questionário.	54

Figura 23 - Visitas a museus de arte, no primeiro questionário.	57
Figura 24 - Visitas a museus de arte, no segundo questionário.	57
Figura 25 - Companhia nas visitas aos museus, por parte dos 24 alunos que asseveraram a sua presença em museus, no primeiro questionário.	59
Figura 26 - Companhia nas visitas aos museus, por parte dos 27 elementos que afirmaram a sua presença em museus, no segundo questionário.	59
Figura 27 - Ligações entre as obras de arte os respetivos autores, no primeiro questionário.	60
Figura 28 - Ligações entre as obras de arte os respetivos autores, no segundo questionário.	62
Figura 29 - Indicação de um arquiteto, um escultor e um pintor, no primeiro questionário.	63
Figura 30 - Indicação de um arquiteto, um escultor e um pintor, no segundo questionário.	64
Figura 31 - Elemento mais interessante na contemplação de uma obra de arte, conforme os dados do primeiro questionário.	66
Figura 32 - Elemento que desperta mais atenção na observação de uma obra de arte, no segundo questionário.	66
Figura 33 - Área mais interessante no âmbito da Cultura Visual, no primeiro questionário.	67
Figura 34 - Área mais atrativa no campo da Cultura Visual, no segundo questionário.	67
Figura 35 - Indicações certas e erradas dos significados dos nomes das marcas e dos símbolos, no primeiro questionário.	68
Figura 36 - Indicações certas e erradas dos significados dos nomes das marcas e dos símbolos, no segundo questionário.	69
Figura 37 - Demonstração das opiniões face à obra " <i>Les demoiselles d'Avignon</i> ", no primeiro questionário.	70
Figura 38 - Demonstração das opiniões em relação à pintura cubista " <i>Les demoiselles d'Avignon</i> ", no segundo questionário.	70
Figura 39 - Declarações da perceção sobre a Cultura Visual, no primeiro questionário.	73
Figura 40 - Declarações da perceção sobre a Cultura Visual, no segundo questionário.	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas que auxiliam o aprofundamento de conteúdos da Cultura Visual. Adaptação do diagrama de Vilas Boas, ajustado por outro de Walker e Chaplin (2010, p. 31).	32
Tabela 2 - Distribuição das idades da amostra no primeiro questionário.	36
Tabela 3 - Distribuição das idades da amostra no segundo questionário.	36
Tabela 4 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “sim”, no primeiro questionário.	40
Tabela 5 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “não”, no primeiro questionário.	40
Tabela 6 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “sim”, no segundo questionário.	41
Tabela 7 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “não”, no segundo questionário.	41
Tabela 8 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo: o anúncio, registadas no primeiro questionário.	49
Tabela 9 - Disposição das categorias pelas nove unidades de registo, relativas aos anúncios das “Redes de comunicação”.	49
Tabela 10 - Organização das categorias pelas oito unidades de registo, alusivas às publicidades de “Fast-food”.	49
Tabela 11 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo: o anúncio, registadas no segundo questionário.	50
Tabela 12 - Ordenação das categorias pelas 15 unidades de registo, relativas à publicidade da “Coca-cola”.	51
Tabela 13 - Disposição das categorias pelas sete unidades de registo, referentes aos reclames das “Redes de comunicação”.	51
Tabela 14 - Colocação das categorias pelo número das unidades de análise/registo, no segundo questionário, relativamente à primeira questão sobre Arte.	53
Tabela 15 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo, relativamente à questão “Alguma vez foram referidos alguns artistas nas aulas de Educação Visual? Quais?”, no primeiro questionário.	55
Tabela 16 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo, relativamente à questão “Alguma vez foram referidos alguns artistas nas aulas de Educação Visual? Quais?”, no segundo questionário.	56
Tabela 17 - Museus de arte visitados por 11 elementos, no primeiro questionário.	58
Tabela 18 - Museus de arte visitados por 23 sujeitos, no segundo questionário.	58
Tabela 19 - Ligações corretas, no primeiro questionário, entre os artistas e as suas obras.	61
Tabela 20 - Correspondências certas entre os artistas e as suas obras, no segundo questionário.	61

Tabela 21 - Arquitetos apontados por 14 elementos, no primeiro questionário.	63
Tabela 22 - Escultores indicados, no primeiro questionário, por seis alunos.	64
Tabela 23 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes aos pintores, no primeiro questionário.	64
Tabela 24 - Escultores referidos, no segundo questionário, por oito alunos.	65
Tabela 25 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo, relativas aos pintores, no segundo questionário.	65
Tabela 26 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo face à obra “ <i>Les demoiselles d’Avignon</i> ”, no primeiro questionário.	71
Tabela 27 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo face à obra “ <i>Les demoiselles d’Avignon</i> ”, no segundo questionário.	71
Tabela 28 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo em relação ao entendimento da Cultura Visual, no primeiro questionário.	74
Tabela 29 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo em relação ao entendimento da Cultura Visual, no segundo questionário.	74

INTRODUÇÃO

O trabalho materializado neste Relatório Final, apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) para a aquisição do grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, foca-se na abordagem à Cultura Visual em Educação Visual (EV) no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte incide sobre uma breve reflexão relativa às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (PES), nas disciplinas de Expressão e Educação Plástica (EEP) no 1.º CEB, EV no 2.º CEB e no 3.º CEB. Por último, a Educação Tecnológica (ET) está também inserida no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (EB).

A segunda parte diz mais concretamente respeito às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na área de EV no 3.º CEB e sobre as quais refletimos mais aprofundadamente. Ao longo da PES, supervisionada pelo Professor Doutor Luís Canotilho, no 1.º CEB, e pela Professora Cristina Magalhães, nos 2.º e 3.º CEB, fomos-nos consciencializando de que a Cultura Visual não é tida muito em conta no desenvolvimento dos conteúdos nas disciplinas de EEP, EV e ET. Este facto, levou-nos a optar pelo aprofundamento de um trabalho que incidisse sobre temas ligados à Cultura Visual na disciplina de EV no 3.º CEB.

Assim, definimos como problema deste estudo: ***"O desenvolvimento de conteúdos da Cultura Visual contribui para o aumento da Literacia Visual dos alunos do 3.º CEB, da Escola Secundária C/ 3.º Ciclo de Marco de Canaveses?"***. Com ele procurámos analisar as preferências dos alunos sobre determinados aspetos em EV, na Publicidade, na Arte e na Cultura Visual e ainda os conhecimentos relativos às mesmas áreas. Paralelamente, debruçamo-nos sobre a influência da família e, essencialmente, da escola e da disciplina de EV no aprofundamento e no desenvolvimento de competências no âmbito da Cultura Visual.

Para desenvolvimento do nosso trabalho de investigação, partimos dos pressupostos do CNEB e das referências que o mesmo apresenta para a área artística. Segundo este documento (Departamento da Educação Básica, 1998), os alunos devem ter a oportunidade de vivenciar inúmeras aprendizagens que os conduzam ao aperfeiçoamento das aptidões artísticas, com o intuito de alcançar a *"Literacia em Artes"*, ou seja, a competência de comunicar e analisar significados, por meio das linguagens das disciplinas artísticas e, fundamentalmente, a compreensão da obra artística e das suas funções nos seus âmbitos social e cultural envolventes. Nestes pressupostos, pareceu-nos pertinente analisar e refletir sobre as competências dos alunos ligadas à Cultura Visual, uma vez que ela poderá estimular a

“Literacia em Artes”, ampliando o conhecimento artístico e visual e, ainda, a criatividade e as aptidões práticas.

Na segunda parte deste relatório contextualizamos este estudo e expomos o motivo pelo qual surgiu o problema norteador da investigação, clarificando os objetivos e apontando as questões de investigação. Em seguida, centramo-nos nas visões de Armando Vilas Boas (2010) e de Jerome Bruner (1996) para fundamentar teoricamente o nosso trabalho. Em seguida, apresentamos a descrição da metodologia utilizada, onde se inclui: a população, a amostra e os instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, apresentamos o tratamento e a análise dos dados, bem como as interpretações dos resultados obtidos, fazendo em seguida as nossas considerações finais e perspetivando ideias para o futuro. Apresentamos ainda a bibliografia utilizada para materializar este relatório e colocamos no fim deste relatório os apêndices que poderão auxiliar na leitura e compreensão do texto.

PARTE I

1. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM REALIZADAS NA PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA

1.1. CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)¹ com define as competências a serem atingidas pelo aluno ao longo da educação básica. Além disso, traça valores e normas essenciais para a construção de uma sociedade de qualidade, constituída por indivíduos competentes, responsáveis, éticos, ecológicos, curiosos, cultos, cívicos, com sensibilidade estética e com capacidade de valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão.

As dez competências gerais do CNEB pretendem desenvolver no educando aspetos relacionados com a cultura, a ciência, a tecnologia, o uso correto da língua portuguesa e de uma ou mais línguas estrangeiras, a responsabilidade, a autonomia e, ainda, a segurança e a qualidade de vida pessoal e coletiva. Estes aspetos podem e devem ser aperfeiçoados em todas as disciplinas no decorrer do EB, através do seu carácter transversal, desenvolvido adequadamente em cada contexto de aprendizagem.

As competências gerais desenvolvidas a partir do seu carácter transversal encontram-se relacionadas, porque são o ponto de partida para a realização de diversas atividades enriquecedoras para o aluno e o docente. Cabe ao último explorá-las de forma criativa, com projetos que impelem a resolução de problemas, através de pesquisa, da diversificação de materiais, recursos e técnicas, desenvolvendo a atenção do aluno para tudo o que o rodeia. Tal facto pode ser aumentado nos diferentes campos da Educação Artística, como por exemplo, através do desenho de observação e de visitas de estudo. A diversidade da linguagem pode ser valorizada através de diferentes linguagens visuais e apresentações disponibilizadas pelo professor, assim como, projetos que impulsionem o desenvolvimento de publicidades e tecnologias, levando ao uso correto da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, e conseqüentemente, ao uso de diferentes linguagens de expressão artística. A realização de projetos individuais e coletivos levam o aluno a desenvolver diferentes papéis dentro de um grupo, estimulando a organização, a responsabilidade e o respeito entre todos os elementos. Assim sendo, o professor tem inúmeros caminhos para desenvolver várias capacidades no educando e no ramo da Educação Artística são imensas as áreas que propiciam ao aluno um crescimento pessoal,

¹ Documento revogado em 2011, embora continue a ser oficiosamente utilizado pelos professores do EB.

social e cultural. Contudo, a operacionalização transversal deve ser desenvolvida em função da idade do discente, a fim de adequar corretamente a aprendizagem.

A Educação Artística, aliada ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo, interage com a imaginação, a razão e a emoção. A mesma influência a aprendizagem, a comunicação e a interpretação do cotidiano, de modo a despertar a sensibilidade do aluno e a contribuir, ao mesmo tempo, para o seu desenvolvimento em várias competências. A arte, repleta de desafios pessoais e coletivos, ajuda à construção da identidade pessoal e social e ao entendimento das tradições de outras culturas. As experiências de aprendizagem conduzem à *“Literacia em Artes”*, contribuindo para o constante desenvolvimento das comunidades e das culturas. Neste sentido, a arte desenvolve vários aspetos no indivíduo, através da *“fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação”* (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 155). EV e as suas competências específicas que assentam no sentir, agir e conhecer, visa desenvolver a sensibilidade do aluno perante tudo o que o rodeia, tornando-o autónomo e crítico plasticamente.

As competências específicas de EV e os domínios apresentados permitem ao docente traçar diferentes caminhos para transmitir os objetivos da disciplina ao estudante, tendo em mente a realidade da comunidade escolar e social e privilegiando a interdisciplinaridade. EV deve ter como base saberes específicos, possibilitando o aluno a experimentar diferentes suportes, materiais e técnicas que permitam a realização de diversos projetos. Estes devem abranger vários temas, ser contextualizados e integrados nas aprendizagens e nas produções em processos de reflexão e intervenção. A área em questão encaminha o aluno e o professor, para a organização, a metodologia e a gestão de tempo. A compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma levam à pesquisa visual, abrindo inúmeras portas para a exploração da criatividade.

Os diferentes meios de expressão plástica que o docente pode conduzir até aos alunos são inúmeros. Os meios de expressão plástica que o CNEB destaca (desenho, explorações plásticas bidimensionais, explorações plásticas tridimensionais e tecnologias da imagem) são bastante propícios para o desenvolvimento das capacidades do aluno em EV.

Considera-se que ET é essencial no EB para o desenvolvimento do discente, como utilizador individual e profissional da tecnologia, a fim de fazer bom uso da mesma para a sociedade, uma vez que o mundo atravessa uma época tecnologicamente assumida e em mudança constante. Como consta no CNEB (Departamento da Educação Básica, 2001), um *“cidadão tecnologicamente correto”* compreende a história da tecnologia e ajusta-se às mudanças da sociedade e das novas tecnologias. Os propósitos de ET possibilita ao aluno a construção da sua identidade para o seu futuro profissional, desenvolvendo ainda uma consciência ambiental.

As competências específicas da disciplina assentam em três eixos (tecnologia e sociedade; processo tecnológico e conceitos, princípios e operadores tecnológicos). As aptidões específicas de ET, inseridas em inúmeras áreas distintas, encontram-se distribuídas pelos três ciclos do EB e encaixam-se com as competências específicas de EV, dado que a estética e a utilidade estão ligadas.

Porém, o professor de ET deveria possuir uma formação inicial e contínua mais coerente com o vasto e extenso programa da mesma disciplina, de modo a aprofundar e a esmiuçar todos os conteúdos, a fim de deter conhecimentos sólidos e abrangentes para estimular o pensamento e as práticas tecnológicas das gerações mais novas. Paralelamente, as horas semanais destinadas a ET deveriam ser alvos de reformulações, uma vez que o carácter prático da última está a perder-se (devido aos escassos minutos semanais) convertendo-se numa disciplina unicamente teórica.

1.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM REALIZADAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Segundo Walker e Chaplin, aludidos por Vilas Boas (2010), um terço do cérebro do Homem responsabiliza-se pelo “processamento de estímulos visuais”, equiparados a 70% da informação que provém do meio externo. Este facto expressa a valor da comunicação visual para a humanidade. Aliás, já no paleolítico superior, existia uma grande ligação entre o *homo sapiens sapiens* e a arte, dado que as pinturas rupestres, os relevos e a arte móvel eram usadas para expressar intenções e ideias, muito antes de os caracteres e os alfabetos surgirem (Pinto, Meireles e Cambotas, 2002).

O pensamento e a inteligência do Homem devem-se às várias experiências que ele tem com o mundo, usando os cinco sentidos para o apreender. Ele pensa e imagina visualmente nas mais diversas áreas do conhecimento: a arquitetura, o design, a arte, o teatro, a tipografia, entre outras criadas pelo Homem (Robinson, 2010).

Neste sentido, compete às disciplinas das Artes Visuais e aos seus professores estimularem todas as capacidades dos alunos ligadas à visualidade e à comunicação, de modo a auxiliá-los e a motivá-los a descobrir o mundo envolvente, a ativar o pensamento criativo e, ainda, a encontrar as suas formas pessoais de expressão.

Também nós, como formandos que frequentaram o curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, devemos aos nossos professores o contributo que deram para o nosso crescimento como homens e futuros professores, pois fomos presenteados com novos e proveitosos saberes, vivências e experiências únicas e enriquecedoras que nos levaram a pensar, a escolher, a explorar e a desenvolver várias experiências nos campos educacional e cultural.

Em suma, a experiência tida na PES reforçou a vontade de ensinar e de, sobretudo, aprender, acreditando sempre nas capacidades dos alunos.

1.2.1. EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As atividades de EEP, para além de levarem o aluno a refletir e a expressar os seus sentimentos e as suas ideias, cooperam para a ampliação das oportunidades que visam conhecer e entender o mundo. Ao mesmo tempo, EEP colabora para o aperfeiçoamento das sensações, das emoções e da

motricidade fina - fatores imprescindíveis para a educação do estudante e qualidades essenciais para o sucesso de aprendizagens em todas as áreas (Calvet, 1992).

EEP baseada na manipulação e experimentação de diferentes materiais, formas e cores, guia a criança a desenvolver formas pessoais, a fim de expressar o seu interior e a sua realidade. Paralelamente, a exploração plástica livre desperta a imaginação e a criatividade, ampliando a destreza manual e as descobertas progressivas. Assim sendo, EEP tem como grande objetivo proporcionar prazer à criança nas suas próprias viagens plásticas. O programa desta área disciplinar encontra-se ordenado em três blocos: “Descoberta e Organização Progressiva de Volumes”, “Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies” e “Exploração de Técnicas Diversas de Expressão”. O primeiro bloco pretende manipular e explorar diferentes materiais moldáveis, permitindo ao aluno a libertação de tensões e o desenvolvimento do movimento na moldagem. A atividade criadora do estudante é desenvolvida pelo prazer do domínio progressivo que a plasticidade e a resistência dos materiais oferecem. Além disto, através de construções, a exploração da tridimensionalidade é desenvolvida, conduzindo o aluno ao aperfeiçoamento da capacidade de transformação e criação de novos objetos. O segundo bloco explora o desenho e a pintura. Ao longo dos quatro anos do 1.º CEB, o desenho deve ocorrer de forma livre, de forma a possibilitar ao aluno a afirmação da sua singularidade expressiva, através da diversidade nos suportes, materiais e cores, levando-o à autonomia e à sensibilidade. A pintura explorada num clima de liberdade e disponibilidade, com diferentes suportes de vários tamanhos, leva a novas formas de expressão pessoal. Como é óbvio, a organização, a conservação e a partilha dos materiais de pintura ajudam a criança a crescer no seio de um grupo. O último bloco visa desenvolver as capacidades expressivas do estudante através da utilização de diferentes materiais e técnicas, expandindo-os a várias linguagens expressivas. O programa de EEP no 1.º CEB vai ao encontro das diferentes idades do discente e da sua procura pessoal. Contudo, é necessário ponderar a utilização de alguns meios plásticos e visuais, quando estes implicam equipamento por parte da escola, como acontece com fotografia.

Em síntese, EEP permite relacionar-se constantemente com diversas áreas e projetos, interagindo por vezes com outras áreas do saber, como a Língua Portuguesa e a Matemática. Através de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, promotoras do sucesso escolar, EEP desperta a sensibilidade do aluno em diferentes campos, desenvolvendo-o com as suas qualidades únicas e potenciadoras para a sociedade.

A PES em EEP, no 1.º CEB, decorreu ao longo de 4 meses, na Escola EB1 da Picota (Agrupamento Vertical de Escolas do Marco de Canaveses), à terça-feira, com a duração de 90 minutos por sessão. Foi supervisionada pelo Professor Doutor Luís Canotilho e teve como cooperante a Professora Cristina Rodrigues.

Nesta prática pedagógica desenvolveu-se a Unidade de Trabalho (UT) “As histórias dos nossos avós, a qual se focou em dois grandes objetivos:

- Preservar e valorizar o património imaterial de Marco de Canaveses, essencialmente as histórias antigas, transmitidas pelos nossos mais velhos;

- Desenvolver o conhecimento de duas áreas da Cultura Visual, nomeadamente a ilustração e a fotografia, por meio da observação de trabalhos de criativos da atualidade que recorrem à fotografia, ao desenho, à pintura e à junção de todos estes recursos para criarem as suas próprias ilustrações.

Neste sentido, esta UT envolveu, entre outros meios humanos, a dona Marinha Silva (marcuense de oitenta e seis anos, contadora inata de histórias) e os “Oupas!” (ateliê portuense de design gráfico, ilustração e cenografia, que trabalha de forma ecológica e responsável).

Apresentamos em seguida duas ilustrações que representam o resultado obtido nesta UT.



Figura 1 - Ilustrações que retratam momentos de contos transmitidos pelos idosos marcuenses, criadas por Susana Jia e Mariana Fernandes, com base na junção da fotografia, do desenho e da pintura, na disciplina EEP.

Com o desenvolvimento deste trabalho pretendemos motivar os alunos a darem voz às suas próprias ideias, acreditando que a exploração e a motivação permitem o florescimento da criatividade, por meio da exploração e manipulação de diferentes materiais e técnicas de ilustração (Calvet, 1992).

1.2.2. EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo dos tempos, a educação presenciou diversas mudanças e, atualmente, a educação em Portugal continua a ser palco de inúmeras alterações, sendo exemplo de tal facto, no 2.º CEB, o desdobramento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) para duas disciplinas separadas

(EV e ET), terminando ainda com o par pedagógico. Assim sendo, a PES no 2.º CEB desenvolveu-se nestas duas disciplinas, apesar de elas ainda se regerem pelo programa de EVT.

EVT estabelece a junção entre a estética e a tecnologia, impulsionando o exercício intelectual com o trabalho manual, de forma a levar o educando à reflexão sobre observações e ações executadas, conduzindo a novas aprendizagens que se enriquecem por meio de conhecimentos, atitudes e valores. Neste prisma, a atenção da criança perante tudo o que a rodeia é desenvolvida a partir de UT que se desenrolam em torno da resolução de problemas envolventes, onde o docente encaminha o estudante ao encontro do seu método de trabalho pessoal, por meio de etapas, a que a resolução de problemas obedece. Neste sentido, o aluno é conduzido à deteção de problemas, a partir da análise de uma situação identificada e envolvente. Deste modo, são pensadas e estruturadas soluções, recorrendo-se à implementação e criação de hábitos de pesquisa, possibilitando a máxima liberdade ao aluno em relação às formas de registo, exploração das respostas e apresentação das ideias. O docente deve estimular a procura do maior número possível de respostas, promovendo a reflexão sobre técnicas e meios adequados e sobre invenção e exploração, apoiando, quando necessário, o regresso ao início, de modo a “arrumar” ideias para ir ao encontro da resposta mais adequada, podendo ser por vezes, a combinação de partes de diferentes respostas num conjunto. O projeto, ou seja, o desenvolvimento da solução escolhida, implica a seleção de materiais, custos, gestão do tempo e o aspeto estético entre vários fatores, de forma a ter sempre em vista a função da solução escolhida a desenvolver. Na realização, ou seja, na fase de execução, a construção do que foi projetado transporta o aluno para a procura constante da melhor solução através da utilização variada e inovadora de materiais que conduzem a formas próprias de expressão, exigindo novas reflexões e aprendizagens. A avaliação de determinado projeto deve marcar presença ao longo de qualquer UT, para proporcionar retificações, aprofundamentos ou até o abandono de uma via inadequada, mantendo sempre a motivação para a execução do projeto. Assim, as críticas, por parte do professor e do aluno, devem ter como objetivo a qualidade do produto final, enquanto resposta e solução para o problema detetado anteriormente.

Com base no programa de EVT, a planificação das aulas das disciplinas de EV e ET, integradas no 2.º CEB, assenta na junção dos campos (“Ambiente”, “Comunidade” e “Equipamento”), dos conteúdos básicos (“Comunicação”, “Energia”, “Espaço”, “Estrutura”, “Forma”, “Geometria”, “Luz/Cor”, “Material”, “Medida”, “Movimento” e “Trabalho”) e das áreas de exploração (“Alimentação”, “Animação”, “Construções”, “Desenho”, “Fotografia”, Hortofloricultura”, “Impressão”, “Mecanismos”, “Modelação Moldagem”, “Pintura”, “Recuperação e Manutenção de Equipamentos”, “Tecelagens e Tapeçarias” e “Vestuário”), a fim de diversificar a experimentação vivida pelo aluno, em espaços formais e informais.

Em síntese, o programa de EVT, no 2.º CEB, assenta em princípios básicos, finalidades e objetivos, enunciados de conteúdos, linhas metodológicas gerais e critérios de avaliação, com o

propósito de conduzir o docente e o aluno à concretização de várias intenções básicas do mesmo programa e, conseqüentemente, do CNEB.

A PES no 2.º CEB, decorreu na Escola EB 2, 3 de Marco de Canaveses (sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Marco de Canaveses) e foi supervisionada pela Professora Cristina Magalhães e teve como cooperante a Professora Ana Charro. A prática pedagógica de EV desenvolveu-se ao longo de cinco meses, à terça-feira, e cada sessão teve a duração de 90 minutos. O estágio de ET também aconteceu ao longo de cinco meses, às segundas-feiras, com a duração de 90 minutos por sessão. Em ambas as disciplinas a turma foi a mesma, a qual se revelou bastante unida nas atividades propostas.

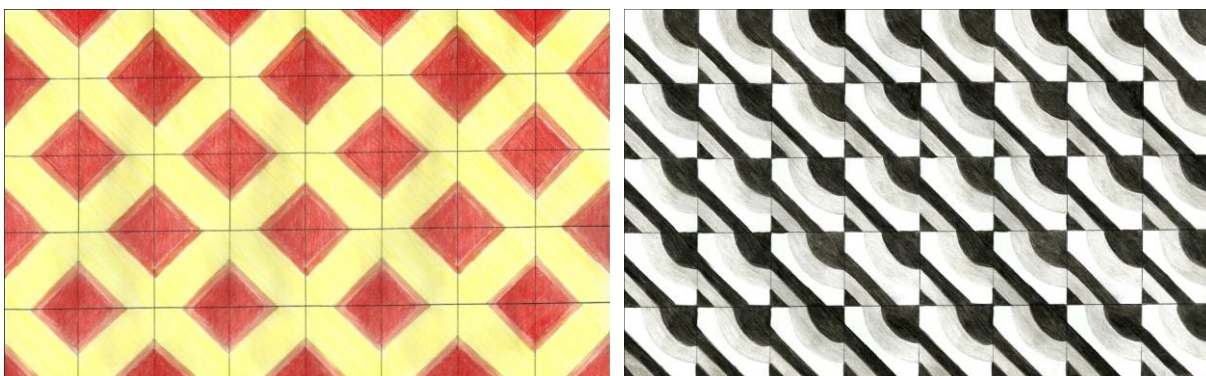


Figura 2 - Padrões construídos por Juliana Pinheiro e Sofia Pinto, no âmbito de EV, no 2.º CEB.

A fim de motivar e estimular a expressão e a criatividade dos alunos, foram abordados diferentes ramos da Cultura Visual em três UT desenvolvidas nos estágios no 2.º CEB, como se observará posteriormente. Nesta lógica, o grupo de design gráfico e ilustração “Oupas!” voltou a marcar presença para levar a cabo uma sessão de motivação para determinados aspetos e conteúdos da Cultura Visual.



Figura 3 - Vários trabalhos desenvolvidos ao longo da UT “Vida nova para roupa velha”.

A primeira UT, “Vida nova para a roupa velha” (com a durabilidade de cerca de três meses), desenvolveu-se nas duas disciplinas e baseou-se essencialmente em três propósitos:

- Dar continuidade ao trabalho iniciado pela professora cooperante, ou seja, ensinar a divisão da circunferência em cinco e sete partes iguais, a construção do pentágono e heptágono regulares e, ainda, dos polígonos estrelados de cinco e sete pontas;

- Sensibilizar para a reutilização de tecidos e roupas consideradas “velhas”, com base na política dos 3Rs (reduzir, reciclar e reutilizar);

- Transformar panos e roupas gastas em almofadas, blocos, carteiras ou bolsas para telemóveis, decorados posteriormente com padrões (baseados nos azulejos de Portugal e coloridos com cores quentes, frias ou neutras).

Por sua vez, a UT “Cármén Miranda” foi trabalhada em EV, durante um mês, e alicerçou-se especialmente em três objetivos:

- Aprofundar o conhecimento sobre a figura marcuense com mais destaque em Portugal e em todo o mundo, ou seja, a cantora e atriz Cármén Miranda (através da visualização de uma biografia fotográfica e de algumas atuações e, ainda, por meio da visita ao Museu Municipal Cármén Miranda);

- Reconhecer obras de pintores e ilustradores conceituados, portugueses e estrangeiros;

- Personalizar as próprias sapatilhas (em tecido branco), através da pintura em acrílico, com base numa fotografia da cantora e na linguagem de uma obra relevante de um dos artistas aludidos.



Figura 4 - Sapatilhas pintadas e personalizadas por Sara Valdoleiros e Juliana Pinheiro, em EV.

Por fim, em ET, durante três semanas, desenvolveu-se a pequena UT “Quem conhece a Igreja de Siza Vieira, em Marco de Canaveses?”, a qual se fundamentou em três grandes objetivos:

- Aprofundar o conhecimento em relação à moderna igreja marcuense, desde a sua planta com as distintas divisões nos dois pisos até aos materiais empregues no seu interior e exterior;

- Analisar as características das obras de Andy Warhol, integradas na *Pop Art*;

- Criar pinturas A4 a lápis de cor (com um ou mais pares de cores análogas, seguindo a linguagem dos trabalhos artísticos de Andy Warhol) da Igreja de Santa Maria, sobre fotocópias a preto e branco de diferentes espaços e ângulos do mesmo monumento.

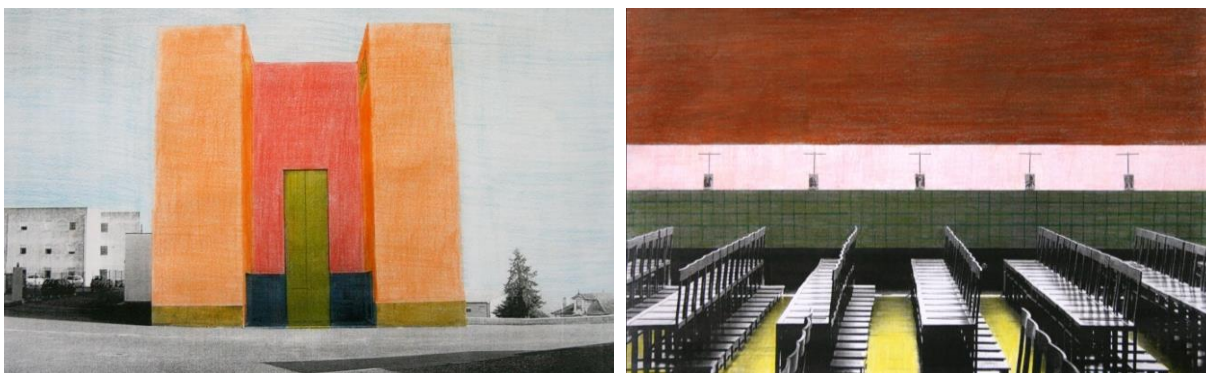


Figura 5 - Pinturas sobre a Igreja de Santa Maria, criadas por Juliana Pinheiro e Emanuel Campos, em ET.

As exposições realizadas ao fim de cada UT, com os trabalhos de todos os alunos, foram montadas por eles (com o apoio e acompanhamento dos docentes estagiário e cooperante) para os levar a assimilarem e a harmonizarem diferentes formas e dimensões em distintos espaços. Mutuamente, o agrado e o impacto visual das suas obras artesanais e artísticas na comunidade escolar (evidenciados com elogios e comentários de aprovação) motivou-os e encorajou-os para trabalhos futuros (Read, 1958).

Em síntese, consideramos que os grandes objetivos estabelecidos nas três UT desenvolvidas na PES, em EV e ET, no 2.º CEB, foram atingidos e consistiram, em grande parte, em estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, com o intuito de fomentar a construção de novos sustentáculos para a liberdade e autenticidade das suas expressões artísticas (Cross, 1983). É neste sentido que uma das grandes preocupações consistiu em “cultivar” a visão dos discentes, através da explanação de diferentes áreas da Cultura Visual, a partir da diversificação dos meios básicos para refletir, como o *workshop* proporcionado pelo grupo de design gráfico, a visita ao Museu Municipal Cármen Miranda, os vídeos e os documentos visuais *Portable Document Format* (PDF) repletos de exemplos artísticos, com o fim de levá-los a justificarem adequadamente as suas escolhas e decisões tomadas ao longo dos diferentes projetos. É de frisar que os vários exemplos de arte e artesanato observados não serviram como modelos para serem seguidos, mas sim para despertarem as vertentes imaginativa, criadora e artística dos mais novos.

1.2.3. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ET, no 3.º CEB, visa o desenvolvimento de capacidades gerais que ativam a formação pessoal, através da reflexão tecnológica e das operações cognitivas e experimentais que implicam explorações técnicas específicas.

Com a presença constante da tecnologia no quotidiano, é necessária uma formação escolar tecnológica que conduza o aluno ao domínio de conceitos e operações básicas, de modo a compreender problemas sociais e éticos e a participar na resolução de problemas do dia a dia, através do uso de instrumentos tecnológicos produtivos, comunicacionais, de pesquisa, de resolução de problemas e de tomadas de decisões. A tecnologia (resultante de um conjunto organizado de conhecimentos, procedimentos, aplicações, implementações e realizações, destinado a solucionar determinado problema ou a satisfazer uma certa necessidade) baseia-se em processos que englobam a atividade humana, conhecimentos e contextos, reconhecidos como universais. Os efeitos resultantes da técnica deverão conduzir o indivíduo à reflexão tecnológica, a fim de o conduzir a uma postura ética e à preservação de valores culturais e sociais. ET orienta o aluno para a cidadania, a partir de competências do utilizador individual, profissional e social, com o intuito de ele compreender e escolher projetos tecnológicos e, ainda, decidir e agir socialmente como cidadão participativo e crítico. Deste modo, o cidadão tecnologicamente competente compreende a evolução da natureza e da tecnologia como resultado de um processo histórico. Paralelamente, intervém ativamente e criticamente em relação às mudanças sociais e tecnológicas da sociedade, de forma a adaptarem-se à utilização das novas tecnologias durante a vida. Neste sentido, o indivíduo deve identificar, localizar e tratar a informação que necessita para as diversas atividades no quotidiano, observando e reconhecendo características tecnológicas de diversos recursos, materiais, ferramentas e sistemas tecnológicos. O estudo de alguns dispositivos técnico-científicos que impulsionaram o desenvolvimento tecnológico dos dias de hoje é essencial para a humanidade compreender o funcionamento de diversas tecnologias atuais e para escolher racionalmente os sistemas técnicos a usar, assim como a manutenção, reparação ou adaptação a usos especiais dos mesmos, com o propósito de detetar avarias e anomalias no funcionamento dos equipamentos. É muito importante o aproveitamento da tecnologia, uma vez que o consumidor é levado à exigência e à atenção perante a escolha racional de produtos e serviços que adquire e utiliza, a fim de respeitar o ambiente, para o presente e para o futuro. ET assenta em competências que abrangem conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores que miram o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, operativas, criativas, sociais, éticas, lógicas,

científicas, operativas, comunicacionais e manuais, de forma a promover a aquisição de conhecimentos referentes à dimensão cultural da técnica e da tecnologia e dos princípios científicos utilizados.

A cultura tecnológica, essencial para o estudante, permite o entendimento da natureza, do comportamento, do poder de uma determinada tecnologia e, porventura, as consequências da mesma. Estes aspetos levarão o aluno a agir socialmente em relação à tecnologia, utilizando-a e dominando-a. Neste sentido, o saber tecnológico auxilia o desenvolvimento das identidades próprias dos jovens e condu-los à cultura tecnológica e à literacia tecnológica.

A disciplina em questão assenta na técnica como qualidade do trabalho individual e coletivo e envolve métodos e meios para um processo produtivo ou transformador, levando à colocação e resolução de problemas envolventes e concretos, por meio da lógica e dinâmica reflexivas. Transversalmente, a mesma e a ciência relacionam-se constantemente, na medida em que a técnica se serve do conhecimento científico e a ciência faz uso dos desenvolvimentos e produtos da técnica. Neste prisma, entre técnica, ciência, natureza e sociedade existe uma dinâmica interativa que constitui o campo de conhecimentos da tecnologia. Tendo como finalidade completar e aprofundar aprendizagens básicas, ET, no 3.º CEB, estabelece ligação entre a educação e a vida ativa, dado que transforma e desenvolve o estudante em cidadão autónomo. O professor de ET deve levar o discente à construção de uma cultura e literacia tecnológicas. Por sua vez, o aluno deverá tornar-se autónomo, por meio do entendimento dos problemas, da interiorização dos conceitos, princípios e operadores tecnológicos, através do crescimento de saberes e competências. O docente também deve guiar o aluno ao conhecimento histórico em relação à evolução dos objetos, relacionar diversos saberes e apreciar a importância da tecnologia e, porventura, as suas consequências, perante a sociedade e o ambiente. O estudante deve perceber a produtividade do trabalho humano, para se adaptar a ambientes tecnológicos em mudança e se preparar para aprender ao longo da vida, com o propósito de se tornar num consumidor consciente. A aquisição de saberes técnicos e tecnológicos, a partir de uma estrutura lógica do pensamento técnico em diferentes situações, leva o jovem a relacionar conteúdos tecnológicos com outras áreas curriculares e a aplicar conhecimentos e conceitos tecnológicos a outras áreas. Acedendo ao vocabulário técnico que a tecnologia coloca em situação, o educando, impulsionado pela pesquisa e investigação, relaciona o pensamento e a ação técnica e/ou tecnológica, de forma a potencializar a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem autónoma. A análise de objetos, a descrição de sistemas técnicos e o seu funcionamento e modo de os usar e controlar, encaminha o aluno ao uso de instrumentos tecnológicos de comunicação e até à resolução de problemas através de decisões. A partir de planificações de produção, o jovem organiza o trabalho e avalia a sua qualidade e eficácia, com base em cuidados de higiene e segurança. Através de disciplina,

esforço e perseverança, o aluno encontra e desenvolve talentos pessoais, auxiliando-o na escolha de uma carreira para o futuro.

A tecnologia encontra-se organizada ao longo do EB como uma área vertical, ou seja, no 1.º CEB as componentes curriculares da tecnologia são transversais a todo o currículo; no 2.º CEB, apesar de interagir com os domínios de expressão plástica e de comunicação visual, ET já ganha autonomia como disciplina, debruçando-se para a compreensão, a comunicação e realização tecnológica e o planeamento e os métodos, de modo a levar o estudante ao desenvolvimento pessoal. Finalmente, no 3.º CEB, ET exige conteúdos específicos e uma ação didática intencional, orientada por competências essenciais. Nas “Orientações Curriculares” de ET, para os 7º e 8º anos, os blocos de conteúdos resultam da articulação e integração de três eixos centrais a desenvolver (esquema conceitual organizador, dimensões formativas e finalidades sociopedagógicas para a disciplina e quadro de competências essenciais). Nos mesmos conteúdos existem uma sistematização dos saberes essenciais, formando conteúdos chave universais para o entendimento do mundo tecnológico.

Como é natural, as aulas de ET devem ser cuidadosamente planificadas, através da ligação entre os campos de atividade tecnológica e os blocos de conteúdos, a fim de guiarem o aluno ao desenvolvimento pessoal e social. A atividade tecnológica engloba três campos: “Sistemas tecnológicos”, “Contextos tecnológicos” e “Campos sociais”. O primeiro abarca sistemas físicos, biológicos e organizativos e informativos. O segundo campo inclui setores de atividade tecnológica e áreas profissionais. Lar, lazer, recreio, comunidade, serviços e indústria inserem-se no último campo. Além disto, os três blocos de conteúdos incluem “sub-blocos” que guiam o discente à cultura, ao pensamento e à prática tecnológica. O primeiro bloco de conteúdo, “Tecnologia e Sociedade”, contém três “sub-blocos” (tecnologia e desenvolvimento social, impacto social da tecnologia e tecnologia e consumo) e orienta o aluno para uma cidadania ativa, com o intuito de desenvolver enquanto cidadão participativo, crítico, consumidor responsável e utilizador inteligente das tecnologias disponíveis. Neste sentido, o docente deve impulsionar o desenvolvimento do estudante para o sentido crítico e compreensivo da cultura tecnológica. Este bloco tem como finalidade central estimular o jovem para uma reflexão tecnológica de natureza ética organizada num sistema de valores e cultura, integrando na sua problematização a natureza da técnica e a transformação da natureza como resposta às necessidades humanas, o desenvolvimento científico e técnico e as transformações na organização social e no trabalho humano e, ainda, o controlo social e democrático do conhecimento científico e tecnológico. O bloco “Processo Tecnológico”, alicerçado na resolução de problemas, inclui cinco “sub-blocos” (objeto técnico, planeamento e desenvolvimento de projetos e produtos, pesquisa técnica e tecnológica, comunicação de ideias de projetos e produtos, resolução de problemas e tomada de decisão) e desenvolve-se através da análise das necessidades e desejos humanos que podem ser

satisfeitos pela atividade tecnológica. Assim sendo, promove-se, por parte do professor e do aluno, a identificação, a descrição, a formulação, a reformulação e a análise de problemas tecnológicos, por meio da iniciativa e criatividade que soluciona problemas tecnológicos. A aprendizagem da planificação de ideias e a sequência do trabalho prático são fatores essenciais para o jovem encontrar e explorar modos criativos individuais. O último bloco, “Conceitos, Princípios e Operadores Tecnológicos”, inclui 11 “sub-blocos” (estruturas resistentes, movimento e mecanismos, acumulação e transformação de energia, regulação e controle, medição, materiais, informação/comunicação, fabricação/construção, tecnologias biológicas, organização e gestão e comercialização e, ainda, higiene e segurança) e promove os conhecimentos do aluno em relação aos princípios científicos que explicam as características e as funções dos objetos, de forma a facilitar a conceção, a projeção e realização de produtos técnicos e a sua promoção e escolha, com base nas características e funções próprias.

É de frisar que o bloco de conteúdos deve ser analisado como um modo de valorização dos conceitos e procedimentos de ET, onde as atividades de ensino-aprendizagem são enquadradas e contextualizadas nos campos de atividade tecnológica. Deste modo, o uso da grelha de articulação, entre o bloco de conteúdos e os campos de atividade tecnológica, é crucial, pelo facto de auxiliar o docente na organização das planificações para o ano letivo. Transversalmente, a flexibilidade das propostas e atividades e a intencionalidade das práticas didáticas são orientações fundamentais para experiências significativas de aprendizagem em ET, onde os recursos educativos em quantidade, variedade e qualidade são condições fundamentais para a realização do ensino tecnológico.

As atividades em ET, para além de colocarem o pensamento e a ação tecnológica em atuações mútuas, necessitam da integração dos conteúdos nas experiências de aprendizagem, a partir das componentes estruturantes de ET (histórica e social, científica, técnica, comunicacional e metodológica). Neste sentido, é de salientar o papel do professor na planificação do desenvolvimento da disciplina a longo e médio prazo como contributo próprio para a construção de projetos curriculares de turma, preparando as condições de trabalho necessárias ao seu desenvolvimento. O docente também deve reinventar metodologicamente as práticas de projeto na disciplina, por meio da articulação e complementaridade de diversas modalidades de trabalho e reajustamento nos procedimentos didáticos. As competências essenciais desta área curricular integram uma perspetiva didático-metodológica, na medida em que integra saberes, conhecimentos comuns a várias disciplinas e operacionalizações dos saberes em situações reais, mobilizando conhecimentos, experiências e posicionamentos éticos a ter em mente na tomada de decisões e resolução de problemas.

Por um lado, a avaliação do aluno, para o professor, baseia-se na orientação e acompanhamento da evolução da aprendizagem do primeiro, uma vez que fornece ao segundo dados para reformular, sempre que necessário, estratégias de ensino, a fim de adequá-las ao ritmo e à aprendizagem do

aluno, ajudando-o a ultrapassar dificuldades e a alcançar o sucesso. Por outro lado, o discente deve ver a avaliação como um incentivo para a sua aprendizagem, podendo desenvolver a confiança pessoal, resultante da satisfação pelos êxitos conseguidos durante o trabalho. Ao mesmo tempo, corrige e supera atuações negativas através da apreensão com os erros cometidos. Em síntese, a avaliação sistemática ao longo das várias etapas dos projetos do aluno permite a perceção dos progressos conseguidos. Deste modo, o docente deve contribuir para a construção da identidade pessoal do estudante, por meio da orientação do último no processo de integração na sociedade e no mundo do trabalho, a fim de lhe abrir perspectivas pessoais e vocacionais.

ET, em relação ao 9º ano, aprofunda e desenvolve as experiências realizadas ao longo dos 7º e 8º anos e exige ao jovem mais rigor e qualidade em relação às capacidades técnicas de execução. Os tópicos de conteúdos de desenvolvimento dos 14 módulos (“Produtos elétricos e eletrónicos”, “Produtos mecânicos”, “Automatismos e robótica”, “A empresa”, “A gestão de um produto”, “A comercialização de um produto”, “Estruturas, materiais e fabricação”, “Design de equipamento”, “Tecnologia da embalagem”, “Tecnologia da imagem”, “Tecnologia têxtil”, “Tecnologia cerâmica”, “Tecnologia da alimentação” e “Hortofloricultura”) devem ser percebidos como orientadores e facilitadores do trabalho do docente, para potencializar o desenvolvimento de projetos técnicos que levam à aquisição de conhecimentos, procedimentos e valores, orientados pelas competências essenciais de ET.

Em suma, o programa de ET no 3.º CEB é riquíssimo, uma vez que se baseia na variedade e no aprofundamento dos conteúdos, preparando o aluno para o quotidiano presente e futuro na sociedade. Todavia, os conteúdos e módulos de ET no 3.º CEB formam um conjunto tão vasto que nos leva a questionar se algum professor está suficientemente “à vontade” para trabalhar todo o programa.

A PES decorreu na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Marco de Canaveses (sede do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses n.º 1), foi supervisionada pela Professora Cristina Magalhães e teve o Professor José Pereira como cooperante. Este estágio decorreu durante, aproximadamente, quatro meses à sexta-feira, com sessões de 50 minutos.

Nesta prática pedagógica desenvolveu-se a UT “Reciclar com as próprias mãos”, a qual se focou em quatro grandes objetivos:

- Consciencializar para a importância e as vantagens da reciclagem no impacto ambiental;
- Aprofundar conhecimentos relativos a características de determinados materiais recicláveis e, ainda, às várias fases dos processos de reciclagem dos mesmos;
- Transformar materiais recicláveis em objetos com novas funções, com base na política dos 3R’s;
- Construir *flip book*² com o processo de transformação do “velho” material num novo objeto.

² Livro pequeno, ilustrado com imagens sucessivas que variam de forma progressiva, criando a ideia de movimento.



Figura 6 - Objetos criados por Guiomar Martins e Sandra Monteiro, Helena Pinto e Renata Ribeiro, em ET.

Naturalmente, foi essencial motivar e nortear os estudantes na estruturação e na exploração criativa e prática dos seus saberes tecnológicos, a partir do aprofundamento de alguns conteúdos da Cultura Visual, do contacto direto com objetos recriados com materiais recicláveis, da visualização de *videoclips* em *stop motion*³ e, ainda, da apresentação de documentos PDF, ricos em imagens, com exemplos de trabalhos que contextualizavam os temas e conteúdos.

Em suma, a maior preocupação foi dar oportunidades aos alunos para descobrirem e explorarem alguns dos seus talentos e capacidades, aliando-os a preocupações ambientais (Bruner, 1996).

1.2.4. EDUCAÇÃO VISUAL NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

EV é essencial para a educação global do aluno e assenta nos domínios concretos da expressão plástica e do desenho. O último, sinónimo de liberdade e rigor, é o exercício básico insubstituível em toda a linguagem plástica.

Neste prisma, a proposta surge por meio da reflexão sobre determinada situação envolvente, conduzindo o jovem a um problema que será resolvido a partir da investigação, onde as ideias são geradas, de forma a encaminhar ao projeto, ou seja, ao desenvolvimento da ideia escolhida, através de uma planificação para a realização do trabalho, sendo este, posteriormente, avaliado e testado. Contudo, a avaliação deve acompanhar todo o trabalho, para permitir aperfeiçoamentos e correções ou mesmo o abandono de soluções incorretas. Todas as fases enunciadas acima, para além de resolver um problema são estratégias para o educando alcançar as finalidades do programa. Neste sentido, o aluno desenvolve o sentido social, aliado à deteção de problemas para a melhoria da qualidade de

³ Técnica de animação, na qual os modelos são movidos e fotografados quadro a quadro, para, posteriormente, as fotos serem montadas numa película cinematográfica, levando à ilusão de movimento.

vida, observando tudo o que conduz à forma dos objetos e sistemas e fundamentando juízos de valor pessoais para a tomada de decisões na escolha contínua entre alternativas. O mesmo torna-se autónomo, de modo a privilegiar a autoconfiança e a autoestima a partir da imaginação e da criatividade que impulsiona e coloca em prática, por meio do desenvolvimento das capacidades psicomotoras. Assim sendo, é exigida a diversificação de técnicas de representação e a realização de objetos que imponham a manipulação de instrumentos e materiais, envolvendo operações técnicas.

O programa de EV tem três finalidades educativas fundamentais: o desenvolvimento da perceção visual por meio da criação e expansão de hábitos de observação, análise e síntese; o desenvolvimento e amadurecimento das capacidades expressivas, comunicativas e interpretativas e o aperfeiçoamento da consciência dos valores ambientais e artísticos. Estas finalidades guiam o aluno à *“Literacia em Artes”*, onde a compreensão das artes no contexto, leva à apropriação das linguagens elementares das mesmas, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de expressão e comunicação. Embora o desenvolvimento da literacia artística seja um processo de aprendizagem permanentemente inacabado, contribui para o desenvolvimento da comunidade e da cultura.

As planificações preparadas pelo professor são o resultado da interação entre os conteúdos e as áreas de exploração, através de uma importante metodologia devidamente preparada que implica materiais, equipamentos e estratégias de aprendizagem, entre mais exemplos, com o intuito de levar o aluno aos bons resultados.

Durante o 3.º CEB, EV propõe o aprofundamento de alguns conteúdos e áreas de exploração familiares ao estudante, para possibilitar uma aprendizagem mais rica, aos níveis teórico e essencialmente prático. A base do trabalho a desenvolver no 3.º CEB é formada pelos conteúdos presentes no mesmo nível de ensino, nomeadamente “Comunicações”, “Espaço”, “Estrutura”, “Forma”, “Luz/Cor” e “Movimento”. Todavia, é de salientar a importância do papel do docente na escola, no grupo disciplinar ou na planificação da turma para a consideração de outros conteúdos e abordagens que se insiram ou relacionem com a realidade local, um determinado momento ou o projeto educativo específico, a fim de enriquecer o desenvolvimento do trabalho e impulsionar o aluno para uma maior entrega ao projeto. Paralelamente, o professor deve gerir os conteúdos em conselho de turma ou entre áreas disciplinares que apresentam caráter transversal, de forma a contribuir para a eficácia da aprendizagem no jovem. Os conteúdos encontram-se inteiramente ligados, uma vez que podem ser desenvolvidos e ajustados de forma diferente ao longo do 3.º CEB. No campo das áreas de exploração encontram-se “Gravura e Impressão”, “Fotografia e Vídeo”, “Banda Desenhada”, “Escultura”, “Pintura” e “Desenho”. Porém, como consta no Ajustamento do Programa de Educação Visual (APEV) do 3.º CEB, as áreas de exploração “Desenho”, “Pintura” e “Escultura” devem ter prioridade, enquanto que as restantes áreas devem ser geridas de acordo com o tempo, o equipamento da escola e o respetivo

projeto educativo. A interação entre os conteúdos e as áreas de exploração permite ao docente uma liberdade suprema na preparação das aulas, para além da aplicação da inovação e da criatividade no decorrer da aprendizagem, possibilitando ainda a introdução de sugestões aliadas ao desenvolvimento dos conteúdos e das áreas de exploração, com o propósito de tornar o aluno num ser mais completo, autónomo e responsável.

As competências específicas de EV, integradas nos conteúdos e nas áreas de exploração, conduzem ao desenvolvimento de várias propostas assentes nos temas “Figura Humana”, “Meio Ambiente e seus elementos específicos”, “Ambiente transformado pelo Homem”, “Tradições”, “Produtos de Artesanato e de Design Industrial”, “Aspetos Visuais dos *Mass Media*” e “Expressões Artísticas do presente e do passado”. As competências essenciais de Educação Artística do CNEB (assente nos eixos estruturantes “Fruição-contemplação”, “Produção-criação” e “Reflexão-interpretação” e nos domínios das competências específicas “Comunicação Visual” e “Elementos da Forma”) e o programa de EV no 3.º CEB encaixam-se como peças de puzzle, pelo facto de ambos assentarem em objetivos comuns: o desenvolvimento do aluno como ser único, autónomo, responsável e sensível que desperta a sua atenção perante tudo o que o rodeia, contribuindo, por meio da prática, para o aumento da qualidade de vida no meio envolvente.

Neste pensamento, o programa de EV, no 3.º CEB, tem como finalidade educativa o sucesso do aluno perante a capacidade de ultrapassagem em relação a lugares comuns e a estereótipos na representação, na compreensão do belo e da arte e na avaliação, conduzindo-o à tomada de consciência do processo formativo, a fim de valorizar a utilização da imagem como linguagem e meio da expressão, impulsionada pelo crescimento do conhecimento das técnicas e ferramentas e dos elementos linguísticos essenciais ao processo formativo. Aliado a estas finalidades encontra-se a consciência do jovem em relação a ele próprio, à valorização da terra, das tradições, da cultura, etc.

Em suma, no final do EB, o aluno deverá atingir a capacidade estética e crítica em relação ao trabalho, para alcançar a Literacia Visual, maravilhando-se pelo mundo da imagem assente no cuidado estético, no rigor ordenado e na incessante criatividade.

A PES em EV, no 3.º CEB, também ocorreu na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Marco de Canaveses, foi supervisionada pela Professora Cristina Magalhães e teve como cooperante a Professora Maria José Santos, tendo-se desenvolvido ao longo de três meses e duas semanas às terças-feiras, com duas sessões de 50 minutos.

Na prática pedagógica em tema, desenvolveu-se, durante três meses, a UT “Cultura Visual para todos” que teve como objetivos:

- Enriquecer a Cultura Visual dos alunos, aliando-a à exploração da imaginação (Robinson, 2010), de forma a desenvolver as capacidades artísticas e, conseqüentemente, a alcançar a “*Literacia em*

Artes” (aptidão de estudar e comunicar ações através das linguagens das disciplinas artísticas e de perceber as obras artísticas e os seus papéis nos setores social e cultural circundantes);



Figura 7 - Pintura realista a grafite, realizada por Marina Moreira, e, a lápis de cor, executadas por Bruno Vieira e António Pinto, no contexto de EV, no 3.º CEB.

- Estudar as características e os artistas de referência das pinturas realista, surrealista e cubista;
- Aplicar os conhecimentos teóricos destas pinturas em trabalhos práticos, os quais terão como ponto de partida uma colagem realizada nas aulas anteriores à responsabilização;
- Aprofundar o desenho, a pintura (grafite, lápis de cor, lápis de cera e guache), as perspetivas cavaleira e isométrica e técnicas de colagem.

Concluindo, com base na ótica de Bruner (1996), fez-se questão de conceder todos os instrumentos desenvolvidos pela Cultura Visual (relativos às pinturas referidas) aos discentes, para eles refletirem sobre as próprias ideias, de modo a explorarem eficazmente a expressão, a imaginação e a criatividade pessoais na execução das composições visuais, na medida em que o saber e o comunicar visualmente estão intrinsecamente ligados e indivisíveis (*idem*).



Figura 8 - Composição surrealista e pintura cubista desenhadas e pintadas, respetivamente, por António Pinto e Teresa Mota, no âmbito de EV, no 3.º CEB.

1.2.5. REFLEXÃO FINAL

Na PES, em EEP, ET e EV, distribuídas pelos três ciclos do EB, procurou-se dar o melhor em tudo aquilo que foi proposto e que se propôs, a fim de crescer pessoal e profissionalmente.

Antes de iniciar os estágios, através de reuniões com os professores cooperantes e titulares de turma, procurou-se conhecer os alunos para estar próximo das suas realidades. Depois, nas aulas de observação e de observação e intervenção, contactou-se com eles, por meio do diálogo e do apoio na execução dos trabalhos, para criar um clima de confiança e proximidade, mas com a devida distância.

Mutuamente, tentou-se utilizar linguagem acessível e adequada às idades dos alunos e ir ao encontro dos ritmos de aprendizagem e de trabalho de cada um. Também se incitou à creditação das suas capacidades, conduzindo-os à valorização e à exploração das próprias aptidões artísticas, através da orientação, esclarecimento, apoio, motivação e confiança depositada. Nesta lógica, as opiniões dos discentes foram sempre consideradas, encaminhando-os para a participação ativa, o crescimento da autoconfiança e o desenvolvimento da capacidade de diálogo.

Ao mesmo tempo, criaram-se propostas individuais e de grupo, com o intuito de estimular a interação, a partilha de ideias e o diálogo entre os estudantes, guiando-os para refletirem e agirem constantemente, para eles procurarem o melhor caminho para a concretização de qualquer trabalho.

Previamente e durante a responsabilização da PES, empenhou-se em criar UT que partissem:

- Ideias do CNEB (sobretudo a criação de saberes que levassem à “*Literacia em Artes*”);
- Conteúdos básicos e resultados de aprendizagem dos programas de EEP, EVT, ET e EV;
- Metas curriculares do Ministério da Educação (ME) e dos documentos orientadores das escolas, como o Plano Anual de Atividades (PAA) e as planificações gerais de EV e ET para cada ano escolar;
- Interdisciplinaridade com outras disciplinas, como Português e Matemática;
- História e sabedoria popular da cultura do meio circundante;
- Problemas sentidos pelo docente estagiário e cooperantes, pelos alunos ou pela própria escola, em relação à educação artística e a tudo que a ela está ligado;
- Problema da reciclagem e da reutilização na proteção do planeta;
- Necessidade de aprofundar diferentes áreas da Cultura Visual, propícias ao alcance da “*Literacia em Artes*” e, conseqüentemente, ao sucesso do trabalho dos alunos.

Quanto aos materiais didáticos, à exceção de dois documentos *PowerPoint* e de alguns vídeos apresentados em aulas de motivação, foram todos criados exclusivamente para as aulas destas práticas pedagógicas, com a devida linguagem técnica, mas adequada às faixas etárias, para facilitar a aquisição do conhecimento.

Durante as aulas de motivação, exibiram-se documentos com vários exemplos práticos (como obras pertencentes à história da arte, trabalhos de ilustradores, designers gráficos, fotógrafos, arquitetos e artesãos atuais), com o intuito de inspirar, orientar e aclarar os objetivos pretendidos para as várias propostas práticas, fomentando a imaginação, a criatividade, a aquisição de conhecimento e o enriquecimento da Cultura Visual, para a concretização de trabalhos distintos e originais. Neste sentido, surge o pensamento de Platão, referido por Sousa (2003, p. 18), o qual aponta que “*a contemplação leva à inspiração, esta à criação e o ato de criar ao estado de elevação espiritual*”. Como é óbvio, este facto estimulou os alunos ao desenvolvimento da sensibilidade estética, à ultrapassagem de inseguranças ou faltas de confiança, à confiança nas próprias capacidades e, ainda, ao estímulo e florescimento da imaginação e da criatividade.

Paralelamente, explicaram-se e exemplificaram-se diferentes técnicas, apresentaram-se trabalhos práticos em fase de construção e acabamento, para consciencializarmos os alunos sobre a importância de algumas questões que devem considerar quando imaginam e projetam determinada ideia (sobre ergonomia, características e propriedades dos materiais, técnicas, funções das partes no todo, etc.).

Neste sentido, impôs-se ao docente possuir uma “*cultura estética e meios de trabalho adequados*” (Almeida, 1976, p. 64) e o domínio dos conteúdos e saberes científicos, bem como da capacidade de reflexão e autoavaliação para reavivar, aprofundar e aperfeiçoar saberes, a fim de responder assertivamente aos problemas e situações de ensino-aprendizagem.

PARTE II

1. A CULTURA VISUAL EM EDUCAÇÃO VISUAL NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Entre outros princípios básicos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) indica que no decorrer do ensino básico o discente deve incorporar e desenvolver a capacidade de contemplação estética do mundo, através do fomento do seu crescimento intelectual por meio da satisfação em saber mais, de forma a edificar uma consciência que valorize e proteja os patrimónios natural e cultural.

De modo similar, o CNEB aponta ao aluno, após a conclusão do EB, a aquisição de dez “competências gerais” que o nortearão ao longo de toda a sua existência, das quais as três primeiras estão fortemente associadas à cultura. As mesmas determinam a indispensabilidade da capacidade do estudante relativamente aos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos para perceber a realidade e solucionar situações e problemas do dia a dia e, mutuamente, o uso apropriado das linguagens dos distintos ramos do conhecimento cultural, científico e tecnológico para se alcançar uma comunicação eficaz, por meio da estruturação autónoma do próprio pensamento. Como é óbvio, a operacionalização e o aperfeiçoamento destas capacidades é abrangida por todas as áreas curriculares, na medida em que elas atuam para o mesmo sentido: “*ensinar, isto é, fazer aprender*”, conduzindo o ser humano à qualidade da vida pessoal e social (Roldão, 1999, p. 17).

Além disto, o CNEB (Departamento da Educação Básica, 1998) declara que as artes são imprescindíveis para a promoção das expressões pessoal, social e cultural, pelo facto delas entrelaçarem a imaginação, a razão e a emoção, presenteando o indivíduo e a sociedade com novas óticas, formas e extensões, contribuindo para o seu desenvolvimento em várias competências. Deste modo, as artes parecem coadjuvar para a construção da identidade pessoal e social e, ao mesmo tempo levar o ser humano à compreensão de diferentes culturas. Neste registo, parece-nos evidente que as aptidões artísticas colaboram fortemente para o alcance dos princípios básicos da LBSE e das “*competências gerais*” do CNEB (*ibidem*, p. 15), dado que as mesmas compõem uma porção significativa do património cultural do mundo, incitando ao contacto entre diversas pessoas e povos. Neste prisma, no decorrer do EB, o estudante deve vivenciar inúmeras aprendizagens que o guiem ao aperfeiçoamento das capacidades artísticas, de modo a alcançar a “*Literacia em Artes*”, ou seja, a capacidade de comunicar e analisar significados a partir das linguagens das disciplinas artísticas e, essencialmente, o entendimento da obra artística e das suas funções nos seus âmbitos social e cultural

circundantes. O conceito de “*Literacia em Artes*” e os seus quatro eixos inter-relacionados: “*desenvolvimento da criatividade*”; “*desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*”; “*compreensão das artes no contexto*” e “*apropriação das linguagens elementares das artes*”, são essenciais para o desenvolvimento e enriquecimento de qualquer sujeito. Colateralmente, o CNEB assegura que é através da “*fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação*” que a disciplina de EV (com o seu carácter interdisciplinar) e as suas competências específicas (assentes no sentir, agir e conhecer) incrementa, em primeiro lugar, a sensibilidade do aluno perante tudo o que o rodeia, tornando-o autónomo e crítico plasticamente e, em segundo lugar, abre várias portas para a exploração da sua criatividade (*ibidem*, pp. 155-156).

1.1.1. PROBLEMA

O problema que norteia a presente investigação alicerça-se no facto da maioria dos alunos do 3.º CEB, em EV, não possuírem largos conhecimentos no campo da Cultura Visual que lhes permitam interpretar a realidade e lhes despertem a imaginação e a criatividade nas atividades propostas na disciplina. Existem inúmeras vivências pessoais que levaram à criação desta ideia. Enquanto alunos do 3.º CEB, lembramo-nos de os professores de EV entregarem propostas de trabalho às turmas, apesar de não as inserirem ou contextualizarem na obra de um determinado artista ou movimento artístico. Atualmente, continuamos a verificar a repetição destas situações que em nada conduzem os alunos à aquisição de conhecimentos no campo da Cultura Visual, apesar do CNEB, apontar para a indispensabilidade da cultura geral no desenvolvimento do ser humano, na qual se insere a Cultura Visual, ramo que conduzirá qualquer aluno ao aperfeiçoamento da “*Literacia em Artes*”. Deste modo, impõe-se-nos a seguinte questão-problema: **“O desenvolvimento de conteúdos da Cultura Visual contribui para o aumento da Literacia Visual dos alunos do 3.º CEB, da Escola Secundária C/ 3.º Ciclo de Marco de Canaveses?”**. Considerando que a Cultura Visual apresenta um campo muito vasto com inúmeras áreas passíveis de estudo, e sob pena de nos tornar-mos muito superficiais, circunscrevemos esta investigação ao estudo sobre a publicidade comercial, as belas-artes (especialmente a pintura) e a visualidade que rodeia o indivíduo.

1.1.2. OBJETIVOS

Definimos como **objetivo geral** para este trabalho, o seguinte:

- Analisar os dados nas diferentes áreas da Cultura Visual, de modo a contribuir para uma reflexão mais aprofundada deste conteúdo.

Naturalmente emergiram os seguintes **objetivos específicos**:

- Percecionar a motivação dos alunos pela disciplina de EV;
- Aferir qual o meio publicitário que desperta mais interesse nos alunos e qual o seu grau de conhecimento face aos *slogans* das marcas existentes no mercado;
- Saber qual o elemento visual que desperta mais interesse numa publicidade e as razões da preferência por determinado anúncio televisivo;
- Saber se os alunos conhecem artistas e as suas obras e se a família e a disciplina de EV contribuem para essa aquisição;
- Compreender qual o elemento que desperta mais interesse na fruição de uma obra de arte;
- Aferir se os alunos (re)conhecem os significados e as simbologias que são atribuídas a determinados símbolos gráficos, no campo da Cultura Visual e quais as áreas mais atraentes da Cultura Visual;
- Saber as opiniões e as interpretações individuais dos alunos da amostra perante uma obra de arte e, ainda, o próprio entendimento de cada um, relativamente ao conceito Cultura Visual.

Concluindo, é de sublinhar que todos estes aspetos foram recolhidos em duas fases distintas, separadas por uma estratégia de ensino do investigador, para aprofundar nos sujeitos que compõem a amostra, uma pequena área do vasto campo da Cultura Visual. Assim sendo, pretende-se tratar os dados recolhidos, analisar, comparar e confrontar os resultados obtidos dos primeiros questionários com os dos segundos questionários, com o intuito de chegar a determinadas conclusões e possíveis soluções para o aprofundamento e desenvolvimento, no futuro, deste trabalho de investigação.

1.1.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Procuramos responder aos objetivos estabelecidos, a partir da análise às questões realizadas através de questionários mistos (compostos por questões fechadas e questões abertas) que se direcionaram para as seguintes áreas: Educação Visual, Publicidade, Arte e Cultura Visual.

Para Educação Visual realizamos duas questões: “Gostas de Educação Visual? Porquê?” e “Qual é o aspeto que consideras mais importante para conseguires um bom trabalho em Educação Visual?”

Quanto à Publicidade, há quatro questões: “Na publicidade o que é que capta mais a tua atenção?”, “Faz corresponder à letra de cada marca (‘TMN’, ‘Optimus’, ‘Dormidina’ e ‘Axe’) o número da sua respetiva mensagem/*slogan* (‘Até já!’, ‘Este Natal estamos todos ligados.’, ‘Ajuda a dormir como um bebé.’ e ‘Até os anjos cairão.’).”, “Qual é o elemento que te desperta mais interesse quando visualizas uma publicidade?” e “Existem vários anúncios na TV. Atualmente qual é que gostas mais? Porquê?”.

No campo da Arte apresentamos sete questões de investigação, sendo elas: “No contexto das artes visuais, conheces alguns artistas através dos teus pais ou familiares? Quais?”, “Alguma vez foram referidos artistas nas aulas de Educação Visual? Quais?”, “Já foste a alguns museus? Quais?”, “Se já foste a algum museu, com quem foste?”, “Faz corresponder à letra do nome do artista (Piet Mondrian, Jean-François Millet, Salvador Dali, Pablo Picasso, René Magritte e José Malhoa) o número da sua respetiva obra (‘Quadro II’, ‘As respigadoras de trigo’, ‘A girafa ardente’, ‘Guernica’, ‘A sala da escuta’ e ‘O fado’).”, “Não sendo permitido o uso dos nomes da questão anterior, indica o nome de um arquiteto, escultor e pintor que conheças.” e ainda “Qual é o elemento que te desperta maior interesse quando observas uma obra de arte?”.

Na área da Cultura Visual, apontamos quatro questões: “No âmbito da Cultura Visual, o que é que te desperta mais interesse?”, “Indica o significado ou o nome da marca de cada símbolo apresentado (‘BP’, ‘Género masculino’, ‘Mercedez’, ‘Jogos olímpicos’ e ‘Play’).”, “Exprime a tua opinião face à obra de arte ‘Les demoiselles d’Avignon’ (1906-1907), de Pablo Picasso.” e “O que entendes por ‘Cultura Visual’?”.

1.2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.2.1. CULTURA E EDUCAÇÃO

Concordamos com a ideia de Bruner (1996), que nos refere que todo o ser humano não consegue viver desunido da cultura, dado que a estruturação da forma de viver é alcançada através da partilha entre todos os seres humanos de uma sociedade, exigindo a estes a preservação, a atuação e a concessão desta partilha e desta identidade cultural às gerações posteriores. A esta realidade, que acompanha qualquer sujeito em toda a sua existência, o autor denomina por “*culturalismo*”. Ainda nesta linha, a cultura desenvolve o conhecimento e, conseqüentemente, o pensamento de cada ser humano, pelo facto de ela fornecer todas as ferramentas que o último necessita para criar os seus próprios mundos, abarcando ainda as verdadeiras percepções sobre si próprio e sobre as suas competências. Deste modo, toda a mente é mutuamente criada e efetuada por meio do uso da cultura humana. Com base nestas afirmações de Bruner, pensamos que a Cultura Visual irá ajudar os alunos a construir novas formas de olhar a realidade sociocultural.

Neste sentido, o conhecimento e a comunicação surgem como duas peças inseparáveis que se apresentam como o sustentáculo da partilha cultural. Logo, a assimilação e a reflexão encontram-se persistentemente localizadas num “enquadramento cultural”, dependendo ainda do uso das ferramentas culturais. Além disso, as diferentes particularidades de cada pessoa na ação intelectual poderão ser justificadas pelas inúmeras oportunidades proporcionadas pelos diversos instrumentos culturais, apesar de não serem a causa exclusiva da variabilidade no exercício mental (Bruner, 1996). Nestes pressupostos, entendemos que os alunos do 3.º CEB terão mais vantagens com o acesso à Cultura Visual na execução das propostas práticas de EV, na medida em que poderão estabelecer uma conexão entre o conhecimento perpassado e o próprio pensamento. Deste modo, os alunos serão mais autónomos na concretização e na explicação dos seus trabalhos, porque poderão enquadrar os últimos num determinado movimento artístico (como por exemplo, o impressionismo, onde se destacam os pintores Claude Monet e Auguste Renoir, entre outros) ou na obra específica de um dado artista (como o pintor Amadeo de Souza-Cardoso, onde predominam as formas esquemáticas e o vigor cromático). Em suma, sublinhando as palavras de Bruner (1996), a educação não se encontra isolada, uma vez que ela tem como ponto de partida a totalidade da cultura. Nesta sequência, EV também deve derivar da Cultura Visual. Dito de outra forma, cremos que a Cultura Visual se equipara, metaforicamente, a um prédio, enquanto que a disciplina de EV se compara a um andar que se integra no mesmo edifício.

Transversalmente, segundo o autor (1996, p. 33), “as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade”, na medida em que a mente dos seres humanos são o resultado da junção entre as próprias personalidades e a cultura. Nesta lógica, a realização e a reflexão dos trabalhos artísticos dos educandos, no âmbito de EV, devem assentar nas opiniões pessoais de cada um e na Cultura Visual que detêm. Já Durkheim (2001) afirma que os sujeitos não se encontram isentos da cultura, nem são simples reflexos dela, mas sim a junção de ambas as faces. Além disto, com a limitação das capacidades de observação e de interpretação dos mais novos, o ensino espelha uma desvalorização atroz da cultura e conseqüentemente da integração e da transformação futura - características que marcam uma forte presença no mundo atual. Nesta linha de pensamento, evidenciamos que a escola só faz sentido com as disciplinas artísticas a apontar para uma apropriação dos aspetos sociais e culturais do meio, integrando-os nos processos de ensino-aprendizagem.

Como refere Bruner (1996), as “balizas” das disposições mentais dos indivíduos podem ser ultrapassadas pelo recurso a estruturas simbólicas mais ricas e, como tal, uma das tarefas do ensino e da educação é cultivá-los e enriquecê-los com essas mesmas estruturas simbólicas. Deste modo, é imprescindível pensar sobre o próprio pensamento, uma vez que este ato deve ser a componente fundamental de toda a prática educacional. Em EV, a Cultura Visual revela-se primordial para o entendimento da visualidade cultural circundante.

É principalmente pela interação com os outros, e não pela mera demonstração ou descrição, que os alunos percecionam a cultura e o modo como ela modela os vários contextos sociais.

Entendemos que a disciplina de EV deve trabalhar todas as faces da visualidade humana, incorporada na Cultura Visual, uma vez que com ela os alunos poderão despertar os seus talentos únicos, tornando-se em arquitetos, escultores, *designers*, publicitários ou realizadores de cinema que contribuam ativamente para o desenvolvimento do mundo. A adoção de atitudes proativas, por parte dos docentes proporcionará mais motivação aos alunos, através da descoberta das suas capacidades, por vezes desconhecidas pelos próprios. Neste prisma, a educação jamais se apresenta imparcial ou imune em relação aos efeitos e aos resultados sociais e económicos.

Parafraseando Gama (1998), as descobertas de Howard Gardner, no campo cognitivo, apontam para a existência de múltiplas capacidades, contestando a tradicional ótica da inteligência que realça apenas os saberes linguísticos e matemáticos. Segundo Gardner, há nove tipos de inteligências que podem-se manifestar de forma isolada ou combinada, sendo elas: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cenestésica, a interpessoal, a intrapessoal, a naturalista e a existencial. Salientamos a inteligência espacial que reporta à competência para a compreensão da visualidade do mundo de maneira precisa. Ora, atendendo à definição de Gardner em relação à inteligência espacial

(que de uma forma geral se manifesta mais frequentemente em artistas plásticos, arquitetos, escultores e designers, entre outros), reconhecemos a importância de estimular a sensibilidade estética e as capacidades dos educandos.

Para Bruner (1996), é natural e evidente que todo o sistema de educação contribua para os alunos encontrarem uma identidade própria, integrada na cultura onde se inserem. Consideramos que este pensamento, no âmbito de EV, aplica-se à Cultura Visual, visto que sem ela os mais novos poderão cair nas próprias tentativas da procura por uma autoidentificação visual. Em suma, é crucial que as gerações mais novas tenham (nos espaços escolares e familiares, entre muitos outros) acesso à cultura, e inclusivamente à Cultura Visual, para perceberem as funções que lhes competem. Aliás, a Cultura Visual ajuda os alunos a pensar de outro modo e os professores a contextualizar os conteúdos, de acordo com os aspetos culturais da situação educativa. Comungamos ainda com o pensamento deste autor, quando se refere à complementaridade entre a prática e a exposição concetual. Através de um exemplo, procuramos clarificar esta ideia: um *designer* gráfico será tanto mais genial quantos mais conhecimentos teóricos e atualizados ele tiver nas áreas da tipografia, da fotografia, da ilustração, da composição visual, da publicidade e do *marketing*. É neste sentido que o processo de ensino-aprendizagem deve apontar para uma integração dos alunos na sociedade, facultando-lhes os instrumentos necessários para o alcance do sucesso educativo.

1.2.2. CULTURA VISUAL

De acordo com Vilas Boas (2010, p. 7), “*o estudo da Cultura Visual não ensina, mas confirma; não se adquire só conhecimento, mas antes reconhecimento*”. Neste sentido, sendo inúmeros os estímulos visuais, importa estimular o sentido da observação e da crítica ao que se vê. Nesta linha, a Cultura Visual pode ser estudada com base em três moldes: o primeiro dirige-se a conteúdos específico de Cultura Visual (logótipos, cartazes, entre outros); o segundo reporta para os que são considerados os exemplares preferidos numa expressão artística (entre outros exemplos, as obras de arte mais representativas da escultura portuguesa ou internacional); o terceiro aponta para modelos originais e representativos (desde as obras primas mais emblemáticas do movimento artístico *Pop Art* até ao conjunto das tipografias que proporcionam mais conforto na leitura).

A fim de clarificarmos o conceito de Cultura Visual, adiantamos a perspetiva de Bragança de Miranda, citado por Vilas Boas (2010), que se refere à cultura de hoje, como a mutação do mundo em

imagens. Este tipo de produção cultural representa uma indústria autónoma causadora de riqueza e é responsável pela modelação de padrões estéticos na sociedade. Também Walker e Chaplin, referidos pelo mesmo autor (2010) se referem à importância do ser humano imaginar e pensar através de imagens, que o leva a refletir sobre os aspetos socioculturais do meio e a compreender a sociedade.

A partir de meados do século XX, com a sociedade do consumo, dá-se o “boom” das imagens. No início da década de 70 a Cultura Visual leva à criação de cursos ligados à área, com o objetivo de estudar e analisar o seu enquadramento. Progressivamente, os estudos da Cultura Visual vão-se tornando mais autónomos e independentes, face às investigações da cultura global, multiplicando-se com a absorção da “cultura de massas”, cujos efeitos se evidenciam: no transporte da parte visual dos *mass media* para uma análise empenhada, metodizada e constante; na relativização do carácter exclusivo das artes, dado que todas as configurações da Cultura Visual (inclusive as mais “genuínas e puras”) se transformaram em objeto de pesquisa, análise e reflexão teórica. Além disso, a compreensão da Cultura Visual implica que distintas formas de comunicação compartilhem particularidades comuns. É o que se passa com os livros e os filmes que podem ter a mesma narrativa e os segundos nascer dos primeiros. Em síntese, conforme Walker e Chaplin, sublinhados por Vilas Boas (2010), a Cultura Visual é valiosa para a economia, a nova tecnologia e o comércio, validando a ideia de que qualquer indivíduo (seja produtor ou consumidor) deva observá-la e analisá-la atentamente para o seu próprio bem.

Contemporaneamente, a palavra “cultura” não se limita (como antigamente) a uma camada social privilegiada, mas sim a todos os níveis da vida diária que esteja ligada com um dado meio social, convertendo-se num conceito que coopera na explicação e na descrição das transformações sociais, pelo facto de possuir um carácter transversal à sociedade. Nos juízos de Walker e Chaplin, citados por Vilas Boas (2010), qualquer sujeito já deve ter verificado que o interesse pela arte contemporânea tende a restringir-se a um grupo social específico e reduzido, uma vez que a preferência popular se baseia nos modelos renascentistas, demonstrando-se como uma manifestação global que se distancia da complexidade do mundo moderno. Assim, declaram que os ideais artísticos da maioria do povo revelam algumas lacunas, pelo facto de desconhecerem outras culturas dominantes, como “as culturas alternativas, a vanguarda, a contracultura” (*ibidem*, p.28). Neste sentido, a cultura não deve corresponder apenas ao estatuto social das pessoas, mas também aos seus gostos. As manifestações de cultura, acessíveis a todos os indivíduos e com uma larga extensão (como campeonatos desportivos europeus, mundiais de futebol, as feiras de artesanato, etc.), despertaram interesse para a análise da Cultura Visual. O alargamento da conceção de cultura reproduz, deste modo, uma área de estudo tão ampla que se torna difícil circunscrevê-la, justificando o nascimento de áreas que analisam casos concretos.

Ao mesmo tempo, Walker e Chaplin clarificam que a Cultura Visual engloba os artefactos materiais, as obras, as imagens e os *mass media* temporários, executados através da imaginação, da criatividade e do trabalho humanos, servindo “*fins estéticos, simbólicos, rituais ou ideológico-políticos, e/ou funções práticas*”, apontando para a visão e a observação do fruidor. Esta ideia complementa-se com o conceito de Cultura Visual apresentado por Mathew Rampley, em Vilas Boas (2010, p. 30), como “*o conjunto de ideias, crenças e usos de uma sociedade e as formas como lhes é dada expressão visual*”. Nesta linha, esta definição considera-se um ponto de partida para a compreensão deste campo de conhecimento, abarcando diversas áreas de estudo, tal como se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 1 - Disciplinas que auxiliam o aprofundamento de conteúdos da Cultura Visual.
Adaptação do diagrama de Vilas Boas, ajustado por outro de Walker e Chaplin (2010, p. 31).

Estudos Culturais	Estudos Étnicos	Estudos Fotográficos	Est. dos <i>Media</i>	Est. do Património	Est. e Teoria do Cinema	Formalismo Russo	História do Design					
Estruturalismo	<div style="text-align: center;"> <p>Estudos de Cultura Visual</p> <p>Objeto de contemplação</p> <p>↓ ↑</p> <p>Objeto de estudo</p> </div>						Feminismo					
Estética							Fenomenologia					
Desconstrução							Filosofia					
Crítica de Arte							História da Arte					
Crítica Literária							História Social					
Economia Política							Hist. e Teoria da Arquitetura					
Arqueologia							Linguística					
Antropologia							Psicologia da Percepção					
Teoria Crítica							Teoria da Recepção	Sociologia	Semiótica	Pós-estruturalismo	Psicanálise	Marxismo

Através do quadro que apresentamos, é possível, num sentido imagético, entender que a Cultura Visual pode ser vista como um órgão dentro de outro órgão, ou seja, ela deriva da cultura em geral, crescendo e desenvolvendo-se ao longo do tempo em várias áreas. A Cultura Visual deve ser analisada nas várias áreas do saber, atendendo à sua presença material, ao seu impacto visual, mental e emocional (Vilas Boas, 2010).

Em síntese e na linha de Walker e Chaplin, a Cultura Visual estende-se às belas-artes, ao *design*, ao artesanato, às artes performativas, às artes do espetáculo, aos *mass media* e aos *media*

eletrónicos. Na atualidade ela adotou um carácter mais social, tendo em consideração os agentes económicos e sociais.

1.2.3. LITERACIA VISUAL

Na ótica de Bruno Munari, referido por Vilas Boas (2010), a Cultura Visual é edificada a partir do conhecimento e da capacidade de observação dos indivíduos. Os estímulos visuais dão forma à reflexão e às suas figuras mentais. Assim, as imagens mentais provêm do meio exterior e regressam a ela, através da interpretação que o Homem faz da realidade. Consoante Sturken e Cartwright, citados pelo autor (2010, p. 70), “*o mundo (...) está cheio de imagens visuais*” essenciais para o modo como as pessoas expressam, elaboram significados e comunicam entre elas. Paralelamente, as crenças, os valores e até as opiniões subjetivas são influenciados pela Cultura Visual circundante, podendo ainda intervir nos próprios retratos que os indivíduos fazem de si mesmo. Nesta perspetiva, além da possibilidade de emergir em inúmeros meios, uma única imagem pode servir vários fins e adquirir múltiplos significados. Portanto, é necessário estimular os alunos para desenvolverem uma observação atenta, pelo facto das distintas interpretações serem uma ação duplamente ciente e inconsciente, porque recorre a recordações, identidades, saberes e localizações culturais, ligados normalmente aos vários significados de uma produção artística (*idem*).

Também apontados por Vilas Boas (2010, pp. 75-76), Kress e Van Leeuwen defendem que “*a literacia visual começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho*”. Aliás, a capacidade e o conhecimento visual complementam e enriquecem a competência verbal e linguística. Neste sentido, consideramos oportuno analisá-las de forma agregada. Por exemplo, a informação e o conhecimento do contexto em que uma pintura foi realizada é fundamental para uma análise cuidada. Embora certas características sejam apreendidas diretamente, o observador não percebe pequenos pormenores de uma obra enquanto precisar de um sólido conhecimento da sua contextualização histórica, social e cultural. Deste modo, para além do CNEB, Walker e Chaplin defendem a indispensabilidade do ensino para a Literacia Visual (*idem*). Paul Messaris, apontado pelo mesmo autor, expõe quatro ideias substanciais face à Literacia Visual. Primeiramente, ela apresenta-se como uma necessidade para o entendimento da visualidade e dos meios visuais, uma vez que ela é habitualmente alcançada a partir da exposição constante e adicional desses meios. Em seguida, alarga as competências cognitivas dos alunos, auxiliando-os na resolução de diferentes trabalhos de âmbito criativo e imaginativo. Em terceiro lugar, a Literacia Visual amplia o entendimento dos alunos

relativamente aos “*mecanismos de manipulação mental e emocional através dos meios visuais*”, retirando influência persuasória à publicidade política e comercial (*ibidem*, p. 78). Por último, acreditamos que ela coopera na investigação e no aprofundamento da observação estética, revelando-se substancial para os alunos avaliarem todas as competências artísticas que lhe são exigidas. Assim sendo, concordamos com James Elkins, referido por Vilas Boas (2010), quando defende como fundamental a capacidade de assimilação e interpretação das imagens e dos conceitos nelas implícitos.

Em suma, a Cultura Visual estende-se a áreas que estão ligadas à visualidade e abarca os trabalhos humanos que têm por base a criatividade e o serviço visual para diferentes finalidades. O acesso à Cultura Visual impulsiona o alcance da Literacia Visual, a qual se traduz no aumento da capacidade de analisar, entender e avaliar a visualidade circundante. Deste modo, corroboramos com Alan Fletcher, citado pelo mesmo autor (2010), que defende a importância de os seres humanos se situarem numa epistemologia do “olhar” ao invés de numa epistemologia de “ver”.

1.3. METODOLOGIA

1.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Atendendo à questão-problema deste trabalho: "*O desenvolvimento de conteúdos da Cultura Visual contribui para o aumento da Literacia Visual dos alunos do 3.º CEB, da Escola Secundária C/ 3.º Ciclo de Marco de Canaveses?*", situamo-nos num paradigma de investigação mista: quantitativa (permite confirmar ou infirmar informações passíveis de serem medidas) e qualitativa (permite fazer interpretações e deduções de forma contextualizada).

Os dados quantitativos podem ser de carácter discreto/descontínuo (por exemplo, número de irmãos por aluno) ou contínuo (por exemplo, alturas dos alunos em centímetros). Nesta investigação apenas usamos dados quantitativos discretos/descontínuos.

Quanto aos dados qualitativos ou categóricos, eles podem ser nominais (por exemplo, o género: masculino e feminino) e ordinais (por exemplo, as notas qualitativas dos testes de avaliação). Os dados qualitativos indicados são maioritariamente nominais.

1.3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Consoante Ghiglione e Matalon, mencionados por Sousa (2005), a população é um conjunto de elementos com certas particularidades em comum. Neste estudo a população é composta pelos 194 alunos do 9.º ano escolaridade, do 3.º CEB, da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Marco de Canaveses, sede do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses n.º1. É importante salientar que grande parte dos alunos que constituem a população reside no mesmo concelho onde se localiza o estabelecimento de ensino apontado. O município de Marco de Canaveses tem 201, 89 Km² de área territorial, 53 450 habitantes (registo de 2011) e 16 freguesias.

Com base na informação da plataforma eletrónica do município, a maioria da população dedica-se a atividades dos setores secundário e terciário, destacando-se um considerável número de postos de trabalho na indústria têxtil. No setor primário (agricultura) registam-se alguns investimentos e rentabilidade.

A amostra é um subgrupo da população, ou seja, “é um pedaço do todo” (Sousa, 2005, p. 64). A amostra deste estudo é não probabilística, porque os sujeitos que a integram se disponibilizaram a participar nele; é constituída por 30 alunos (aproximadamente, 15,46% da população), sendo 17 elementos do género feminino e 13 ao género masculino (figura 9).

Caracterização da amostra

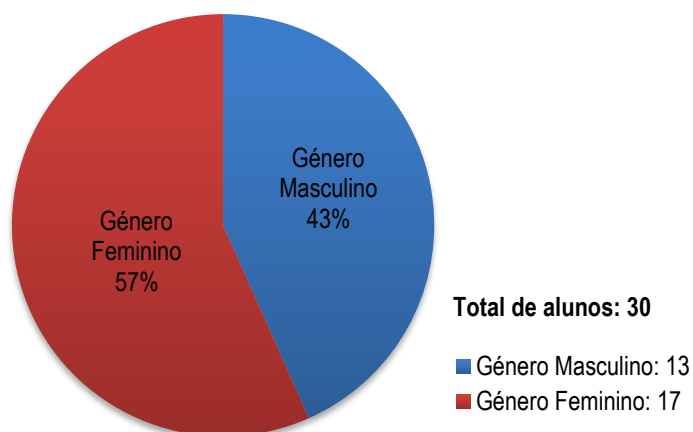


Figura 9 - Caracterização dos 30 alunos da amostra, em relação ao número e à percentagem dos géneros feminino e masculino.

Tabela 2 - Distribuição das idades da amostra no primeiro questionário.

Idades	Nº Género Masculino	Nº Género Feminino	Nº Total	%
14	10	11	21	70,00
15	3	4	7	23,33
16	0	2	2	6,67
			30	100,00

Tabela 3 - Distribuição das idades da amostra no segundo questionário.

Idades	Nº Género Masculino	Nº Género Feminino	Nº Total	%
14	7	4	11	36,67
15	6	10	16	53,33
16	0	3	3	10,00
			30	100,00

As idades dos participantes no estudo, no primeiro e no segundo questionário, estão compreendidas entre os 14 e os 16 anos, como se pode constatar nas tabelas 2 e 3, respetivamente.

No primeiro questionário, a média das idades dos alunos é de 14,37 e a moda é 14.

No segundo questionário, a media das idades dos alunos é de 14,73 e a moda é 15.

1.3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS, CALENDARIZAÇÃO E EXECUÇÃO DA PARTE EXPERIMENTAL

No juízo de Sousa (2005, p. 153), as entrevistas, os questionários ou os testes devem ser utilizados quando a investigação pretende analisar “*opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população*”. Neste sentido, o instrumento usado nas duas fases diferentes para a recolha de dados foi um questionário (*vide* Apêndice 1, página 82), no qual se respeitou o anonimato dos inquiridos. As 18 perguntas estão organizadas em cinco grupos e em concordância com o assunto. O primeiro grupo baseia-se apenas na caracterização do discente, o seguinte conjunto de questões reporta para a disciplina de EV, o terceiro grupo debruça-se sobre a publicidade comercial, as perguntas do quarto grupo voltam-se para as belas-artes e, por último, o quinto grupo está relacionado com a Cultura Visual. Este questionário teve a duração de 30 minutos e foi aplicado pela primeira vez, pelo autor do estudo, em 5 de março de 2013, onde foram aclarados determinados termos o seu propósito. Ao longo da fase experimental, usamos uma estratégia de ensino aprendizagem que consistiu na apresentação de três documentos *PowerPoint*. O primeiro foi sobre a pintura realista e aprofundou os propósitos, as técnicas, a representação da figura humana e as pinturas realistas mais salientes (*vide* Apêndice 2, página 87). O segundo documento referiu-se à pintura surrealista e abarcou os desígnios surrealistas no campo concetual, estético e plástico e, ainda, os pintores mais representativos (*vide* Apêndice 3, página 90). Por último, o terceiro *PowerPoint* foi relativo à pintura cubista e abrangeu os seus pressupostos e as três grandes fases cubistas: Fase Cezanniana, Fase Analítica e Fase Sintética (*vide* Apêndice 4, página 96). Em 4 de junho de 2013, após a aplicação desta estratégia de ensino-aprendizagem, voltamos a aplicar o mesmo questionário, com a duração de 30 minutos.

1.3.4. VARIÁVEL INDEPENDENTE E VARIÁVEL DEPENDENTE

Segundo Guell, mencionado por Sousa (2005, p. 58), “*as variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa e efeito que se espera suceder entre elas.*”. “Variável” reporta para dados ou elementos que podem sofrer alterações quantitativas (por exemplo, as idades dos alunos do presente estudo), contrapondo-se aos componentes que não variam (é o que se passa com as condições usadas e preparadas para a parte experimental de uma investigação).

Toda a Variável Independente (VI) não depende dos procedimentos da investigação, embora seja fundamental na deliberação e determinação dos seus efeitos na Variável Dependente (VD), através do seu controlo, por parte do investigador. Assim sendo, nesta investigação o papel da VI é assumido pelas questões que compõem os questionários e ainda pelos três *PowerPoint* na fase experimental, na medida em que estes são formulados pelo autor do estudo, a fim de se conhecer o impacto causado na VD. Esta variável depende da forma como é conduzida a investigação e relaciona-se subordinada e diretamente com as respostas procuradas. Deste modo, a VD corresponde às respostas dadas pelos indivíduos da amostra às questões dos questionários e a sua variação, que é resultante do efeito produzido pela estratégia de ensino-aprendizagem.

1.4. APRESENTAÇÃO, TRATAMENTO DE DADOS E ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

A apresentação dos dados e dos resultados segue a ordem das questões apresentadas nos questionários e estarão expostos em tabelas e/ou figuras que antecedem e/ou procedem a sua análise e interpretação, realçando os dados com maior destaque. Os resultados do segundo questionário serão comparados e confrontados com os resultados do primeiro questionário, a fim de serem detetadas possíveis alterações nas respostas dadas, destacando-se os dados que apresentaram maior relevo.

No conjunto das questões direcionadas para a disciplina de EV, segue-se a análise da primeira questão: “Gostas de Educação Visual? Porquê?”. Esta questão é de carácter fechado e admite respostas dicotómicas, na medida em que oferece aos inquiridos somente duas hipóteses de resposta (“sim” ou “não”). Já a justificação de uma das duas respostas exige uma resposta aberta. Considerando tratar-se de dados qualitativos, decidimos definir como unidade de análise o motivo (identificado nas respostas dos indivíduos da amostra) que os leva à seleção do “sim” ou do “não”, face ao gosto pela disciplina artística.

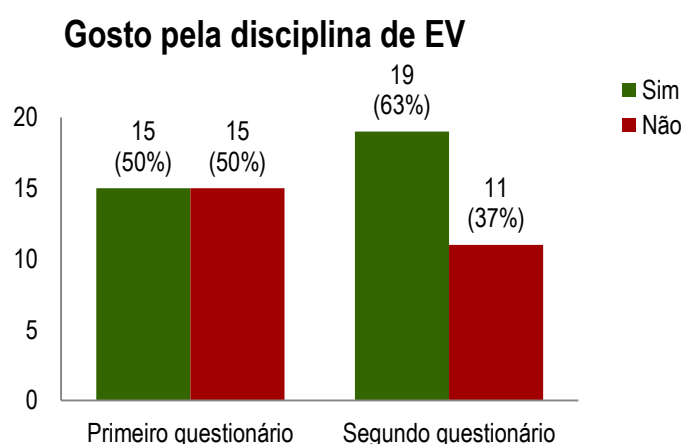


Figura 10 - Alteração do gosto pela disciplina de EV, do primeiro para o segundo questionário.

No primeiro questionário, nas respostas dos 30 alunos, o gosto pela disciplina encontrava-se rigorosamente dividido pela amostra, dado que 15 alunos (50%) indicaram “sim” na resposta dicotómica e a restante metade “não” (figura 10).

Seguidamente, nas justificações dos 15 educandos que responderam “sim”, ainda na mesma questão, foram identificadas 17 unidades de registo, as quais foram dispostas em cinco categorias:

“gosto de desenhar”, “disciplina interessante”, “expressar”, “gosto de pintar” e “tenho jeito”. Na tabela 4 encontram-se as categorias mencionadas e a representatividade de cada uma.

Tabela 4 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “sim”, no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Gosto de desenhar	7	41,18
Disciplina interessante	6	35,29
Expressar	2	11,77
Gosto de pintar	1	5,88
Tenho jeito	1	5,88
TOTAL	17	100,00

Tabela 5 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “não”, no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Não gosto de desenhar	13	68,42
Rigorosa e difícil	2	10,53
Não gosto de artes	2	10,53
Não gosto de geometria	1	5,26
Não é interessante	1	5,26
TOTAL	19	100,00

Através da observação da tabela 4, conclui-se que o motivo mais forte que leva os alunos a gostarem da disciplina de EV, com destaque de 41%, é “gosto de desenhar”. Seguidamente, surge o motivo “disciplina interessante”, com cerca de 35%; sucedendo “expressar”, com 12%, aproximadamente. Por fim, os motivos “gosto de pintar a guache” e “gosto de arte e design”, é representado por 6% das respostas ao sim. Salientamos que na categoria “disciplina interessante” incluímos todos os motivos que reportam para o mesmo sentido, sendo eles: “disciplina interessante”, “gosto de algumas atividades que se faz nas aulas”, “divertimo-nos com os projetos”, “desenvolve temas apelativos” e “desenvolve capacidades que não são exploradas em outras disciplinas”. Nesta linha de sentido, a categoria “expressar” abrange “podemos expressar-nos” e “permite-me abstrair do mundo”.

Ainda na mesma questão, nas justificações dos 15 alunos que responderam “não”, identificaram-se 19 unidades de registo, as quais foram analisadas e organizadas em cinco categorias: “não gosto de desenhar”, “rigorosa e difícil”, “não gosto de artes”, “não gosto de geometria” e “não é interessante”, como demonstra a tabela 5. Através da sua análise, evidencia-se que o motivo mais forte que conduz os alunos a não gostarem de EV é “não gosto de desenhar”, com 68%; seguindo-se “rigorosa e difícil” e “não gosto de artes”, ambas com quase 11% e, por último, “não gosto de geometria” e “não é interessante”, cada uma com cerca de 5%. Frisamos que na categoria “não gosto de desenhar”, incorporámos os motivos “não gosto de desenhar”, “desenhar não é o meu forte”, “não tenho jeito para desenhar” e “não sei desenhar”. Paralelamente, na categoria “não gosto de artes”, circunscrevemos os motivos “não gosto de artes” e “não me relaciono com artes”.

Direcionando-nos para os resultados do segundo questionário face à mesma questão “Gostas de Educação Visual? Porquê?”, verificamos diferenças relevantes, na medida em que 19 alunos assinalaram “sim” na resposta dicotómica e 11 “não”, como é demonstrado na figura 10. Assim sendo, constatamos que o gosto pela disciplina aumentou de 50% para, aproximadamente, 63%, registando um crescimento de cerca de 13%, dado que quatro indivíduos da amostra, ao contrário do que acontecera no primeiro questionário, atestaram o gosto pela disciplina artística. Neste sentido, com base nestes resultados, concluímos que o simples aprofundamento dos conteúdos sobre temas de Cultura Visual contribuiu para o aumento do gosto pela disciplina de EV.

Como é natural, é importante descobrir os motivos que levaram os elementos da amostra não probabilística a responderem “sim” ou “não”. Indo ao encontro dos resultados do primeiro questionário, nas fundamentações dos 19 alunos que assinalaram “sim”, identificaram-se 21 unidades de registo que, ulteriormente, foram organizadas em cinco categorias: “gosto de desenhar”, “disciplina interessante”, “expressar sentimentos”, “gosto de arte e design” e “gosto de pintar” (tabela 6).

Tabela 6 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “sim”, no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Gosto de desenhar	10	47,62
Disciplina interessante	6	28,58
Expressar sentimentos	2	9,52
Gosto de arte e design	2	9,52
Gosto de pintar	1	4,76
TOTAL	21	100,00

Tabela 7 - Distribuição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes às respostas “não”, no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Não gosto de desenhar	8	61,53
Não tenho jeito	2	15,39
Não gosto de artes	2	15,39
Não gosto de geometria	1	7,69
TOTAL	13	100,00

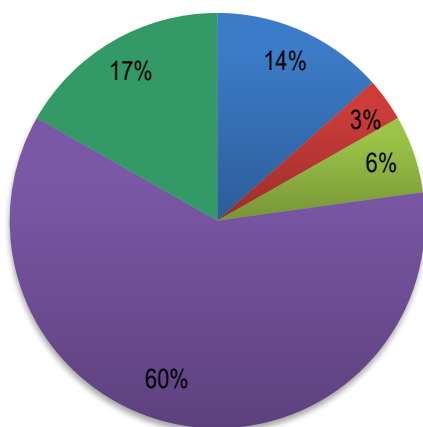
Através da tabela 6, observamos que o motivo com mais peso e que leva os alunos a gostarem de EV é, uma vez mais, “gosto de desenhar”, com, aproximadamente, 48%. Subsequentemente, surgem, por ordem decrescente de importância, os motivos “disciplina interessante”, com quase 29%; “expressar sentimentos” e “gosto de pintar”, ambos, com cerca de 10%; e, por último, “gosto de arte e design”, com, sensivelmente, 5%. Na categoria “gosto de desenhar” circunscrevemos os motivos “gosto de desenhar” e “gosto de desenhar manga”. Já a categoria “disciplina interessante” incluiu os motivos “disciplina interessante”, “gosto das atividades das aulas”, “desenvolve temas apelativos”, “desenvolve capacidades que não são exploradas em outras disciplinas” e “disciplina divertida”. Do mesmo modo, a

categoria “*expressar sentimentos*” abarca os motivos “*consigo expressar sentimentos*” e “*abstraio-me do mundo*”.

Ainda na mesma questão, a partir da observação da tabela 7, os 13 motivos que levaram os 11 alunos da amostra a indicarem “*não*”, quanto ao gosto pela disciplina, foram ordenados em quatro categorias: “*não gosto de desenhar*”, “*não tenho jeito*”, “*não gosto de artes*” e “*não gosto de geometria*”. Examinando a mesma tabela, o motivo com mais peso para a resposta negativa foi “*não gosto de desenhar*”, com manifestamente 62%; seguindo-se decrescentemente “*não tenho jeito*” e “*não gosto de artes*”, cada um com sensivelmente 15%; e, ainda, “*não gosto de geometria*”, com, aproximadamente, 8%. Desde já, é de sublinhar que na categoria “*não tenho jeito*” foram admitidos os motivos “*não tenho jeito*” e “*não tenho jeito para desenhar*”.

Em suma, para além do crescimento do gosto pela disciplina de EV, o aprofundamento de conteúdos ligados às pinturas realista, surrealista e cubista, como uma parcela da Cultura Visual, levou os alunos a relacionarem EV com arte e *design*, uma vez que no segundo questionário sobreveio por duas vezes o motivo “*gosto de arte e design*”, como justificação do gosto pela disciplina artística. Ao mesmo tempo, confrontando os dados das tabelas 5 e 7, três sujeitos da turma (equiparados a 16% da amostra) deixaram de ver EV como uma disciplina rigorosa, difícil ou desinteressante.

Aspeto mais importante num trabalho em EV

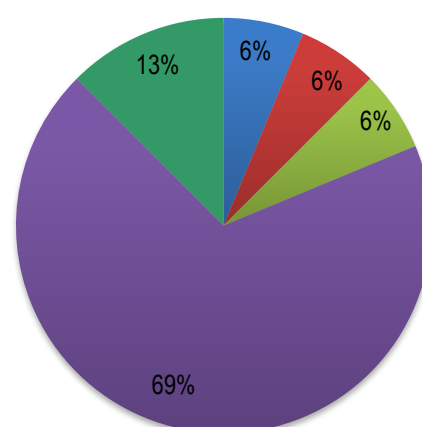


Total de alunos: 30

- Imagem atrativa: 4
- Cores apelativas: 1
- Mensagem simples: 2
- Originalidade: 18
- Comp. visual interessante: 5

Figura 11 - Aspetos mais importantes para os 30 educandos da amostra, para um bom trabalho em EV, no primeiro questionário.

Aspeto mais importante num trabalho em EV



Total de alunos: 30

- Imagem atrativa: 2
- Cores apelativas: 2
- Mensagem simples: 2
- Originalidade: 21
- Comp. visual interessante: 3

Figura 12 - Aspetos mais importantes para os 30 educandos da amostra, para um bom trabalho em EV, no segundo questionário.

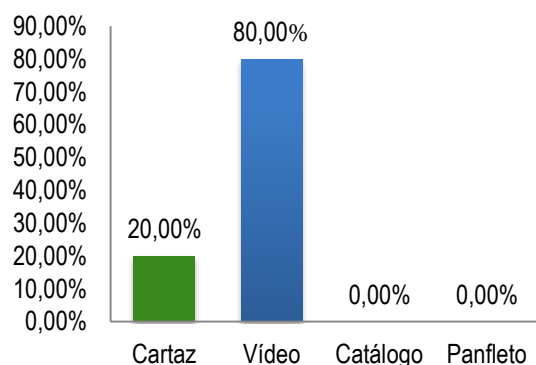
Ulteriormente, sucede o estudo da segunda questão: “Qual é o aspeto que consideras mais importante para conseguires um bom trabalho em Educação Visual?”. É de frisar que esta interrogação de carácter fechado permitiu apenas uma das cinco respostas: *“imagem atrativa”*, *“cores apelativas”*, *“mensagem simples”*, *“originalidade”* e *“composição visual interessante”*. Face a esta pergunta, no primeiro questionário, a amostra atribui a preponderância à *“originalidade”* (como se pode observar na figura 11), com uma percentagem de 60%, pelo facto de ela ter sido destacada por 18 alunos. Em seguida, por ordem decrescente de importância, surgem: *“composição visual interessante”* (distinguida por cinco elementos, ou seja, 17%), *“imagem atrativa”* (escolhida por quatro indivíduos, representando 14%), *“mensagem simples”* (seleccionada por dois elementos que correspondem a 6%) e, por fim, *“cores apelativas”* (assinada por um sujeito, equivalente a 3%).

Com base na análise da figura 12, já no segundo questionário, os 30 alunos voltam a considerar, com mais notoriedade, a *“originalidade”* como o aspeto mais importante para a concretização de um bom trabalho em EV, uma vez que foi destacado por 21 elementos da amostra (69%). Quanto à *“composição visual interessante”*, *“imagem atrativa”*, *“cores apelativas”* e *“mensagem simples”* assumem menor relevância nas respostas dadas pelos alunos.

Ao comparar os dados visíveis nas ilustrações 11 e 12, não são detetadas grandes alterações (à exceção de pequenas mudanças quantitativas), na medida em que a *“originalidade”* manteve-se notoriamente como o aspeto considerado mais importante para se alcançar um bom trabalho em EV. Apesar de se tratar de um número pequeno, a maior diferença cai sobre o aspeto *“imagem atrativa”*, pelo facto de, após a estratégia de ensino-aprendizagem, ter sido assinada por metade dos alunos que outrora a tinham distinguido. Além disto, no segundo questionário, o aspeto *“cores apelativas”* foi destacado apenas por mais um elemento da amostra, enquanto que a *“mensagem simples”* manteve precisamente a mesma percentagem em ambos os questionários. Em síntese, com base nos resultados desta pergunta de carácter fechado, a qual permitia somente uma das cinco respostas supramencionadas, o aprofundamento da pintura artística como um dos ramos da Cultura Visual não influência e em pouco altera a opinião dos alunos do 9º ano relativamente a este assunto.

Em seguida, no grupo que visa perceber opiniões e saberes em relação à publicidade, será apreciada a seguinte questão: “Na publicidade o que é que capta mais a tua atenção?”. Esta pergunta é de carácter fechado e admite somente uma das quatro respostas apresentadas: *“cartaz”*, *“vídeo”*, *“catálogo”* e *“panfleto”*. Observando a figura 13, evidencia-se maior frequência na resposta *“vídeo”*, sendo que 24 indivíduos (80%) o indicam como o meio publicitário captador da atenção. Com menor frequência sucede-lhe o *“cartaz”*, sendo destacado por seis alunos (20%). Nas tipologias *“catálogo”* e *“panfleto”* não foram assinaladas respostas.

Meio publicitário que capta mais atenção

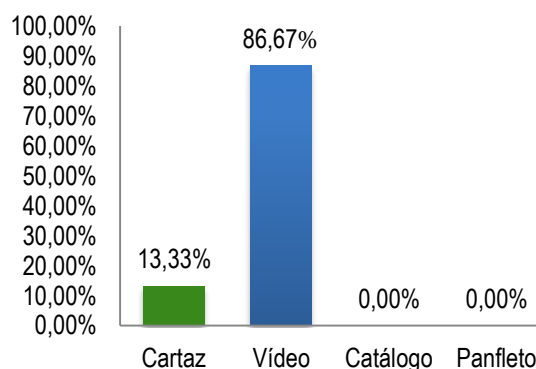


Total de alunos: 30

■ Cartaz: 6 ■ Vídeo: 24 ■ Catálogo: 0 ■ Panfleto: 0

Figura 13 - Meios publicitários captadores de maior atenção, no primeiro questionário.

Meio publicitário que capta mais atenção



Total de alunos: 30

■ Cartaz: 4 ■ Vídeo: 26 ■ Catálogo: 0 ■ Panfleto: 0

Figura 14 - Meios publicitários captadores de maior atenção, no segundo questionário.

Quanto às respostas à mesma pergunta no segundo questionário, a tipologia “vídeo” mantém-se em destaque como o meio publicitário que mais capta a atenção, subindo de 24 (80%) para 26 (aproximadamente, 87%) o número de indivíduos que assinalou esta resposta. No item “cartaz”, o número de respostas diminuiu para 4 (cerca de 13%), comparando com os resultados do primeiro questionário. Igualmente, no segundo questionário, nas tipologias “catálogo” ou “panfleto” não se registaram respostas.

Através destes resultados, podemos aferir que o desenvolvimento de conteúdos ligados às pinturas realista, surrealista e cubista, integradas no âmbito Cultura Visual em EV, no 3.º CEB, não interfere na opinião dada sobre o meio que capta mais atenção na área da publicidade.

A próxima questão apresentou quatro marcas (as já inexistentes “TMN” e “Optimus”, “Dormidina” e “Axe”) e as respetivas mensagens (“Vamos lá!”, “Este natal estamos todos ligados.”, “Ajuda a dormir como um bebé.” e “Até os anjos cairão.”). Cada marca estava apresentada com uma letra (a, b, c ou d) e cada slogan encontrava-se identificado por um número (1, 2, 3 ou 4). Esta pergunta convidou os alunos a ligarem a letra de cada marca ao número da pertencente mensagem. Numa visão geral, grande parte dos inquiridos ligou corretamente as primeiras às segundas.

As marcas e os seus slogans

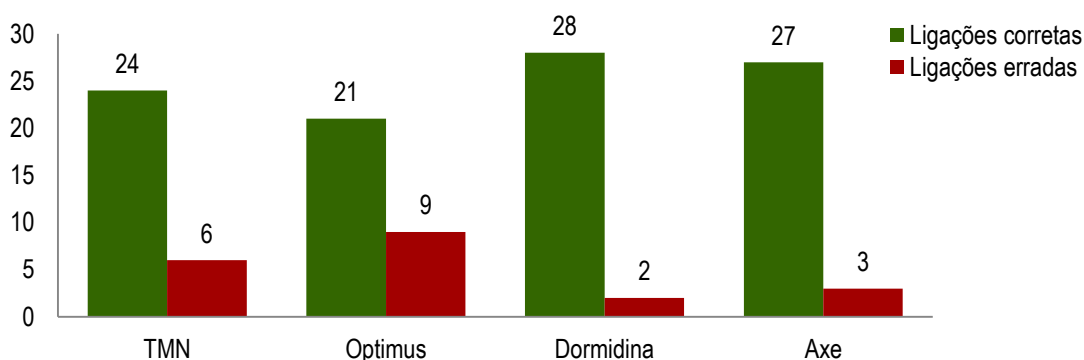


Figura 15 - Correspondência entre as marcas e as respetivas mensagens, no primeiro questionário.

Na análise à figura 15, relativamente ao primeiro questionário, evidencia-se que a frase identificadora da “*Dormidina*” foi corretamente ligada à mesma por 28 alunos (cerca de 93%), realçando-se entre as quatro marcas. Seguem-se, por ordem decrescente, os *slogans* das marcas: “*Axe*” (27 alunos, equiparados a 90%), “*TMN*” (24 alunos, ou seja, 80%) e “*Optimus*” (21 alunos, correspondentes a 70%). É importante salientar que nas ligações erradas, a troca que mais se destacou, por parte de quatro sujeitos da amostra (sensivelmente 13%), foi a identificação da mensagem publicitária da “*TMN*” como sendo da “*Optimus*” e vice-versa. Além disto, frisamos que 21 alunos (70%) fizeram corresponder todos os *slogans* às suas verdadeiras marcas.

As marcas e os seus slogans

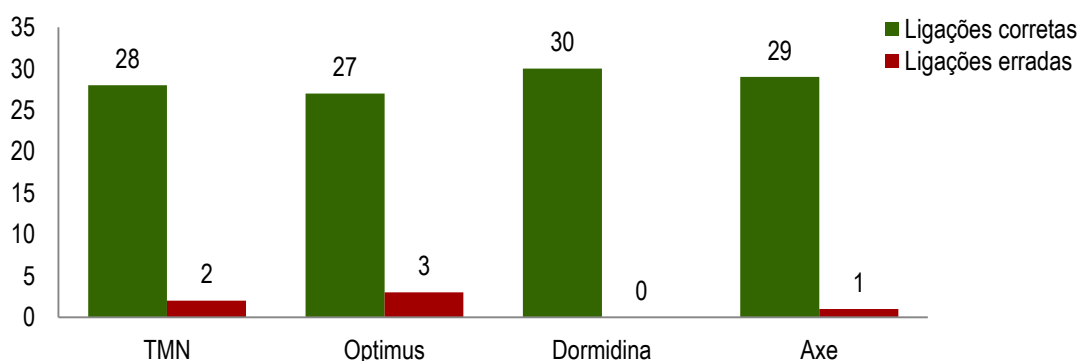


Figura 16 - Correspondência entre as marcas e as respetivas mensagens, no segundo questionário.

Ainda na mesma questão, mas relativamente ao segundo questionário, a partir da observação da figura 16, verifica-se uma melhoria evidente em todas as ligações dos *slogans* às suas respetivas marcas. Desta vez, todos os elementos da amostra (100%) ligaram corretamente a frase “*Ajuda a dormir como um bebé.*” à marca “*Dormidina*”, revelando um aumento de aproximadamente 7%

(associado aos dois alunos que no primeiro questionário erraram esta correspondência). Do mesmo modo, o número de ligações corretas da frase “Até os anjos cairão.” à marca “Axe” subiu para 29 (aproximadamente 97%), denotando-se uma melhoria de cerca de 7% (justificada por dois alunos). Ao mesmo tempo, as conexões corretas entre a “TMN” e o seu o *slogan* subiu cerca de 13%, na medida em que passou de 24 para 28 o número de ligações corretas (sensivelmente, 93%). Por fim, apesar de se manter como a marca com mais ligações erradas (devido a três indivíduos, equivalentes a 10%), é na frase da “Optimus” que se verifica uma alteração positiva bastante considerável, pelo facto de o número de alunos com ligações corretas da frase “Este Natal estamos todos ligados” à sua marca ter crescido de 21 para 27 (90%), registando uma subida de 20%. É de frisar que 27 sujeitos (90%) corresponderam acertadamente todos os *slogans* às suas marcas. Além disto, uma vez mais, as frases publicitárias que sofreram mais trocas recíprocas foram as da “Optimus” e da “TMN” (mas somente por dois sujeitos), registando uma descida de cerca de 13% para, sensivelmente, 7%).

Confrontando os dados da figura 15 com os da figura 16, salienta-se uma melhoria nas correspondências estabelecidas entre as marcas e os seus *slogans*. Assim, estes dados levam-nos a refletir e a crer que o estudo de uma parte da Cultura Visual (pinturas realista, surrealista e cubista) motiva e estimula uma observação mais atenta e cuidada das mensagens publicitárias.

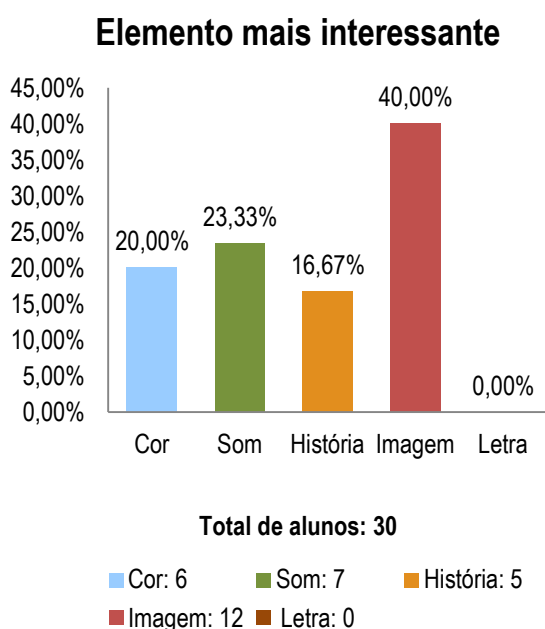


Figura 17 - Elemento considerado mais Interessante na visualização de uma Publicidade, no primeiro questionário.

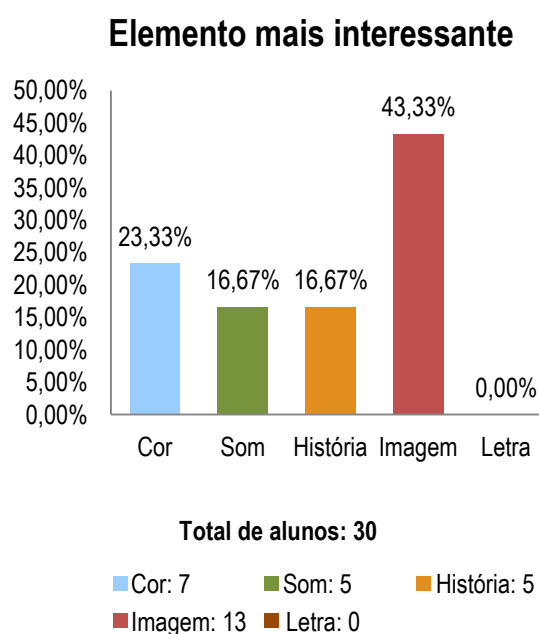


Figura 18 - Elemento considerado mais interessante na visualização de uma publicidade, no segundo questionário.

Em seguida, procede-se ao estudo da interrogação fechada: “Qual é o elemento que te desperta mais interesse quando visualizas uma publicidade?”, para a qual foram oferecidas as opções de resposta: “*cor*”, “*som*”, “*história*”, “*imagem*” e “*letra*”. Através da observação da figura 17, afere-se que no primeiro questionário o elemento com maior interesse na observação de uma publicidade é a “*imagem*” (40%), uma vez que esta foi assinalada por 12 alunos. Bastante distante, encontra-se o “*som*” (cerca de 23%), na medida em que foi eleita por sete alunos. Em terceiro lugar, aparece a “*cor*” (20%), pelo facto de ter sido seleccionada por seis sujeitos. Ulteriormente, surge a “*história*” (sensivelmente, 17%), devido à sua escolha por parte de cinco indivíduos. Por fim, torna-se claro que a “*letra*” (0%) não foi considerada por nenhum aluno da amostra.

Considerando a figura 18, verifica-se que o ensino de conteúdos de áreas da Cultura Visual, como estratégia de ensino-aprendizagem deste trabalho de investigação, não exerceu grande influência sobre a amostra, relativamente ao elemento que capta mais atenção na visualização de uma publicidade. Constata-se que o destaque volta a ser atribuído à “*imagem*” (cerca de 43%), desta vez com mais um sujeito a atribuir-lhe a preferência, na medida em que subiu de 12 para 13 o número de assinalou este aspeto. Porém, em seguida já não sobrevém o “*som*” (como no primeiro questionário), mas sim a “*cor*” (aproximadamente 23%), pelo facto de ter sido marcada por sete indivíduos (mais um que no primeiro questionário). Subsequentemente, tendo sido cada elemento assinalado por cinco alunos, emergem “*som*” e “*história*” (cada, com quase 17%). Por um lado, a “*história*” é salientada pela mesma quantidade de sujeitos da amostra antes e depois da estratégia de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a maior diferença nesta questão (embora pequena) recai sobre o “*som*”, dado que o mesmo tem menos duas preferências no segundo questionário. Além disto, a “*letra*” volta a não ser motivo de interesse para nenhum dos 30 elementos. Por conseguinte, com base nas diminutas alterações entre os dados visíveis nas ilustrações 17 e 18, depreende-se que o processo de ensino-aprendizagem baseado em temas ligados à Cultura Visual não interferiu nas respostas relativas ao interesse dos alunos face aos cinco elementos apresentados, que integram uma publicidade.

Para findar o grupo do questionário que se debruça sobre a publicidade, sucede-se a análise da sua última questão: “Existem vários anúncios na TV. Atualmente qual é que gostas mais? Porquê?”. Salientamos que esta pergunta implica respostas abertas e, como tal, trata dados qualitativos. É de frisar que no primeiro questionário somente 23 alunos (correspondentes, aproximadamente, a 77%) responderam a esta pergunta, enquanto que sete sujeitos (equiparados a cerca de 23%) não partilharam a sua opinião (figura 19).

Opiniões sobre o anúncio preferido

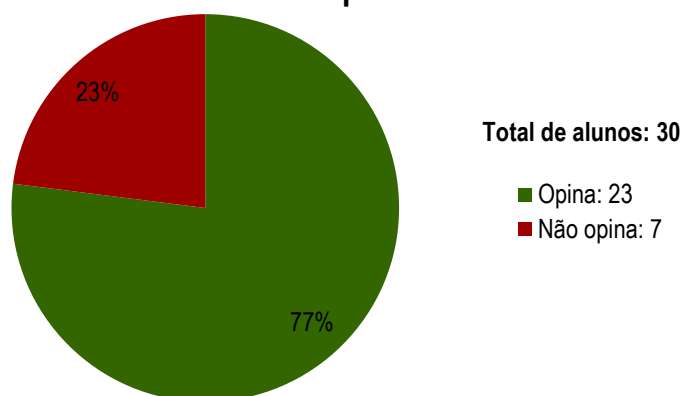


Figura 19 - Demonstração das opiniões dos elementos da amostra face ao anúncio de televisão preferido, no primeiro questionário.

Posto isto, decidiu-se encarar como unidade de análise/registo o anúncio e, como tal, nas respostas dos 23 elementos foram reconhecidas 23 unidades de registo. Neste sentido, os dados foram ordenados em cinco categorias: “Redes de comunicação”, “Fast-food”, “Desporto”, “Beleza” e “Outros”, como é possível observar na tabela 8. As publicidades das “Redes de comunicação” são as mais apreciadas, porque foram eleitas pelo maior número de alunos (neste caso, oito), representando quase 35%. Seguindo a ordem decrescente de interesse, surgem os reclames de “Fast-food” (com cerca de 26%), seguido dos anúncios de “Desporto” e “Beleza” (ambos com, sensivelmente, 13%), a que se junta a categoria “Outras” (com esta mesma percentagem). Importa realçar que na categoria “Redes de comunicação” incluíram-se as publicidades “Yorn”, “Vodafone”, “Optimus” e “Moche”. Em “Fast-food” circunscreveram-se os reclames do “McDonald’s” e da “Coca-cola”. Por sua vez, a categoria “Desporto” abarcou os anúncios de “Desporto”, “Futebol” e da marca “Adidas”. Por seu lado, a categoria “Beleza” compreendeu publicidades de “Perfumes” e de “Moda”. A categoria “Outras” foi criada por todas as unidades de registo que não foram abarcadas pelas demais, incluindo as publicidades das marcas “OLX”, “Love sex durex” e “Dormidina”.

Paralelamente, para a apreciação da justificação das escolhas das diferentes publicidades televisivas, tivemos como unidade de análise/registo o motivo. Em relação aos anúncios das “Redes de comunicação”, apesar de terem sido eleitos como os preferidos por oito indivíduos da amostra, foram encontrados nove motivos que, posteriormente, se distribuíram por quatro categorias, sendo elas: “música e vídeo”, “originalidade”, “cor” e “outros”. Pela observação da tabela 9, depreende-se que o motivo com maior peso na seleção das propagandas das “Redes de comunicação” é a “música e vídeo” (abrangendo os motivos “gosto da música e do vídeo”, “música fácil de memorizar” e “música

engraçada”), com cerca de 33%. Cada uma das restantes categorias atingiu sensivelmente 22%. Também é de frisar que na categoria “Outros” incluíram-se todas as unidades de registo que não foram incorporadas nas outras categorias, sendo os motivos “divertida” e “aparece o João Manzarra”.

Tabela 8 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo: o anúncio, registadas no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Redes de comunicação	8	34,78
Fast-food	6	26,10
Desporto	3	13,04
Beleza	3	13,04
Outros	3	13,04
TOTAL	23	100,00

Tabela 9 - Disposição das categorias pelas nove unidades de registo, relativas aos anúncios das “Redes de comunicação”.

CATEGORIA	Nº	%
Música e vídeo	3	33,34
Originalidade	2	22,22
Cor	2	22,22
Outros	2	22,22
TOTAL	9	100,00

Tabela 10 - Organização das categorias pelas oito unidades de registo, alusivas às publicidades de “Fast-food”.

CATEGORIA	Nº	%
Interessante e original	4	50,00
Gosto do refrigerante	2	25,00
Colorida e divertida	2	25,00
TOTAL	8	100,00

Relativamente às publicidades de “Fast-food”, nas respostas dos seis alunos (tabela 8), as oito unidades de registo identificadas foram organizadas em três categorias: “interessante e original”, “gosto do refrigerante” e “colorida e divertida” (tabela 10). Aqui, destaca-se a categoria “Interessante e original”, com 50%, e as categorias “Gosto do refrigerante” e “Colorida e divertida” tiveram, respetivamente, 25%. É de referir que na categoria em assunto circunscreveram-se os motivos “interessante”, “original” e “capta atenção”.

Por sua vez, os quatro motivos que fundamentaram a escolha dos reclames de “Desporto”, por parte de três alunos (tabela 8), foram organizados em duas categorias: “adoro desporto” (na qual se

incluiram “*adoro desporto*”, “*gosto muito de futebol*” e “*gosto muito de rally*”) e “*gosto da marca*”. A categoria “*adoro desporto*” obteve 75% e a categoria “*gosto da marca*” teve 25%. Além disto, os três motivos que levaram três elementos da amostra a elegerem publicidades de “*Beleza*” (tabela 8) ordenaram-se nas categorias “*música e história*” (onde se colocaram os motivos “*gosto da música*” e “*gosto da história*”) e “*gosto de moda*”. A categoria “*música e história*” destacou-se com cerca de 67% e a categoria “*gosto de moda*” obteve, sensivelmente, 33%. Finalizando, os três motivos pelos quais os três alunos revelaram preferência pelas publicidades inseridas na categoria “*Outras*” (tabela 8) foram dispostos nas categorias “*história*”, com aproximadamente 67%, e “*som*”, com cerca de 33%.

Lembramos a questão “Existem vários anúncios na TV. Atualmente qual é que gostas mais? Porquê?”, para analisar os resultados da mesma, no segundo questionário. Todos os alunos responderam a esta questão, contrariando o exemplo no primeiro questionário, a que responderam apenas 23 alunos (cerca de 77%) conforme se observa na figura 19. Deste modo, constata-se uma subida de, aproximadamente, 23% em relação à partilha do anúncio de televisão preferido. Estes resultados levam-nos a crer que o desinteresse dos sete indivíduos pelas publicidades na TV, revelado no primeiro questionário, deu lugar, por mais leve que seja, a uma certa observação e curiosidade.

Uma vez mais, a unidade de análise/registo foi o anúncio. Tendo em mente que os 30 alunos responderam à questão, foram identificadas 30 unidades de registo, as quais foram dispostas em cinco categorias: “*Coca-cola*”, “*Redes de comunicação*”, “*OLX*”, “*Desporto*” e “*Outros*”, como se observa na tabela 11.

Tabela 11 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo: o anúncio, registadas no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Coca-cola	15	50,00
Redes de comunicação	6	20,00
Desporto	3	10,00
OLX	3	10,00
Outros	3	10,00
TOTAL	30	100,00

A partir da tabela acima, constata-se que o anúncio da “*Coca-cola*” é o preferido, dado que 15 elementos (50%) o destacaram como tal, sucedendo por ordem decrescente de importância, as publicidades das “*Redes de comunicação*” (20%) e os reclames de “*Desporto*” e da “*OLX*” (ambos com 10%). A categoria “*Outras*” também abrangiu a mesma percentagem das duas últimas categorias

referidas. Salientamos que na categoria “Redes de comunicação” incluem-se as publicidades “Yorn”, “Vodafone” e “TMN”. A categoria “Desporto” agregou os mesmos reclames do primeiro questionário (“Desporto”, “Futebol” e “Adidas”) e a categoria “Outras”, criada por todas as unidades de registo que não se incluíram nas outras categorias, abarcou as publicidades das marcas “Love sex durex”, “Dormidina” e de um “Perfume”.

Para esta questão, confrontando os dados do segundo questionário com os do primeiro, sobressaem algumas diferenças. A publicidade da “Coca-cola” passou a ser apreciada por mais alunos, uma vez que no primeiro questionário ela (integrada com os anúncios do “McDonalds” na categoria “Fast-food”, visível na tabela 8) foi destacada somente por três indivíduos (10%), enquanto que no segundo questionário sobressaiu nas respostas de 15 sujeitos (50%), registando um crescimento de 40%. Já os anúncios das “Redes de comunicação”, os preferidos no primeiro questionário (destacados por oito alunos, cerca de 27% da amostra), sofreram uma ligeira descida (aproximadamente 7%), porque foram salientados por menos dois alunos, ou seja, seis (20%). Curiosamente, em ambos os questionários, os anúncios da categoria “Desporto” foram referidos por três alunos (10%). Quanto ao anúncio da “OLX” registou-se um leve crescimento, porque no primeiro questionário só foi mencionado por um aluno (cerca de 3%), tendo-se incluído na categoria “Outros”, enquanto que no segundo questionário foi destacado por três sujeitos (equiparados a 10%, registando um crescimento de, aproximadamente, 7%). Contrariamente, nos anúncios relacionados com “Beleza” houve um decréscimo de cerca de 7%.

Tabela 12 - Ordenação das categorias pelas 15 unidades de registo, relativas à publicidade da “Coca-cola”.

CATEGORIA	Nº	%
História	6	40,00
Imagem	4	26,67
Mensagem simples	3	20,00
Gosto do refrigerante	2	13,33
TOTAL	15	100,00

Tabela 13 - Disposição das categorias pelas sete unidades de registo, referentes aos reclames das “Redes de comunicação”.

CATEGORIA	Nº	%
Interessante	3	42,86
Música	2	28,57
Outros	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Uma vez mais, no segundo questionário, do motivo (para a escolha de determinada publicidade televisiva) emergem várias unidades de análise/registo. Relativamente ao reclame da “Coca-cola”, os 15 alunos que o selecionaram (tabela 11) apresentaram 15 motivos, os quais foram dispostos por quatro categorias: “história”, “imagem”, “mensagem simples” e “gosto do refrigerante”. Com base na

análise da tabela 12, conclui-se que o motivo que contribui maioritariamente para a escolha do anúncio da “Coca-cola” é a “*história*”, com 40%, seguindo-se a “*imagem*” (onde se incorporam as unidades de registo “*imagem*” e “*imagem importante*”), com sensivelmente 27%; a “*mensagem*” (na qual se circunscrevem as unidades de registo “*mensagem simples*” e “*boa mensagem*”), com 20%, e, por fim, “*gosto do refrigerante*”, com aproximadamente 13%.

Quanto aos anúncios das “*Redes de comunicação*”, escolhidos por seis alunos (tabela 11) os sete motivos reconhecidos foram organizados em três categorias, sendo elas: “*interessante*”, “*música*” e “*outros*”. Pela observação da tabela 13, deduzimos que a categoria com mais peso na escolha destes anúncios é “*interessante*” (na qual se incorporam os motivos “*interessante*”, “*capta atenção*” e “*atrativa para os jovens*”), com cerca de 43%. Posteriormente, com quase 29%, surgem as categorias “*música*” e “*outros*”. Nesta inseriram-se os motivos que não foram incluídos nas categorias “*interessante*” e “*música*”, sendo eles “*originalidade*” e “*vídeo*”.

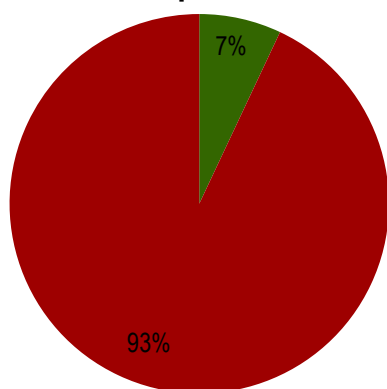
Já nas publicidades de “*Desporto*”, assimilaram-se três unidades de registo que foram dispostas em duas categorias: “*gosto de desporto*” (com os motivos “*gosto de desporto*” e “*gosto muito de futebol*”), com cerca de 67%, e “*marca preferida*”, com sensivelmente 33%. Os três motivos que justificaram a seleção dos reclames da “*OLX*” foram todos agrupados na categoria “*som*”. Por último, os três motivos que levaram os três elementos da amostra a escolherem os trabalhos publicitários pertencentes à categoria “*Outros*” (tabela 11) foram colocados nas categorias “*história*”, com cerca de 67%, e “*gosto de perfumes*”, com aproximadamente 33%.

Quanto ao conjunto de questões sobre a Arte, segue-se a análise à primeira pergunta: “No contexto das artes visuais, conheces alguns artistas através dos teus pais ou familiares?”, oferecendo aos questionados as alternativas “sim” e “não” e ainda, para quem assinalar “sim”, o quesito “Quais?”. Por meio da figura 20, constatamos que, no primeiro questionário, apenas dois alunos (cerca de 7%) conhece alguns artistas a partir da família, enquanto que os restantes 28 alunos (sensivelmente 93%) não têm conhecimento de artistas que lhes tenha sido indicado por familiares. Em seguida, para apurar os nomes dos artistas distinguidos pelos dois alunos, teve-se como unidade de análise/registo o artista. Deste modo, após a identificação de apenas duas unidades de registo, dispuseram-se os dados em duas categorias: “*Leonardo da Vinci*” (50%) e “*José Malhoa*” (50%).

Por sua vez, no segundo questionário, através da observação da figura 21 e da sua comparação com a figura 20, é possível aferir que houve uma melhoria em relação à mesma questão, na medida em que quatro indivíduos (cerca de 13%) assinalaram “sim”, evidenciando um crescimento de, aproximadamente, 6%. Contudo, 26 alunos (87%), ainda indicaram não conhecer artista através dos familiares. Novamente, para apurar os artistas destacados pelos quatro alunos, teve-se como unidade

de registo/análise o artista. Assim, após a identificação de sete unidades de registo, os dados foram organizados em três categorias: “*Artistas renascentistas*”, “*Pablo Picasso*” e “*Outros*”.

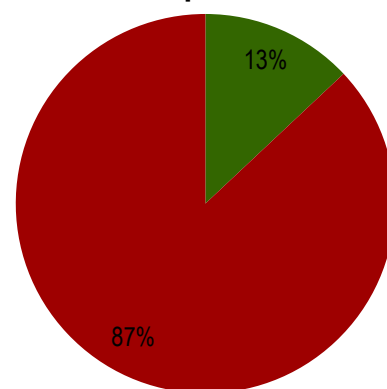
Conhecimento de artistas pela família



Total de alunos: 30
 ■ Sim: 2 ■ Não: 28

Figura 20 - Conhecimento de artistas, no âmbito das artes visuais, a partir dos familiares, no primeiro questionário.

Conhecimento de artistas pela família



Total de alunos: 30
 ■ Sim: 4 ■ Não: 26

Figura 21 - Conhecimento de artistas, no contexto das artes visuais, por meio dos familiares, no segundo questionário.

Tabela 14 - Colocação das categorias pelo número das unidades de análise/registo, no segundo questionário, relativamente à primeira questão sobre Arte.

CATEGORIA	Nº	%
Artistas renascentistas	3	42,86
Pablo Picasso	2	28,57
Outros	2	28,57
TOTAL	7	100,00

Pela análise à tabela 14, deduzimos que os artistas mais conhecidos através da família, no segundo questionário, são os “*Artistas renascentistas*” (identificados em três unidades de registo, afirmando cerca de 43%), seguindo-se as categorias “*Pablo Picasso*” e “*Outros*” (cada uma com duas unidades de registo, equiparadas, aproximadamente, a 29%). Na categoria “*Artistas renascentistas*” incluíram-se as unidades de registo “*Leonardo da Vinci*”, “*Miguel Ângelo*” e “*Donatello*”. Já a categoria “*Outros*” abrangeu os artistas que não se encaixaram nas outras duas categorias, sendo eles “*José Malhoa*” e “*Siza Vieira*”.

Em suma, comparando as ilustrações 20 e 21, denota-se uma melhoria na questão em estudo, dado que a percentagem da amostra que conhecia artistas através dos seus familiares subiu de, aproximadamente, 7% para cerca de 13%. Paralelamente, os dois alunos que assinalaram “sim” a esta questão, no primeiro questionário, apontaram somente o nome de dois artistas. Já no segundo questionário, os quatro indivíduos que revelaram conhecer artistas a partir dos seus familiares apresentaram sete unidades de registo, mais cinco, em comparação com os resultados anteriores.

Prossegue-se com o mesmo raciocínio, mas relativo à escola. Assim, a questão a ser estudada é: “Alguma vez foram referidos artistas nas aulas de Educação Visual?”, concedendo igualmente as respostas dicotómicas “sim” e “não” e a interpelação “Quais?”, para quem marcar “sim”. Observando a figura 22, concluímos que, no primeiro questionário, em comparação com a família, a escola permite aos alunos deterem mais conhecimento relativamente aos artistas plásticos, dado que oito alunos (cerca de 27% da amostra) reconhece artistas por meio das aulas de EV. Todavia, o número de 22 sujeitos (73%) revela que muitos adolescentes não conseguem identificar qualquer artista plástico.

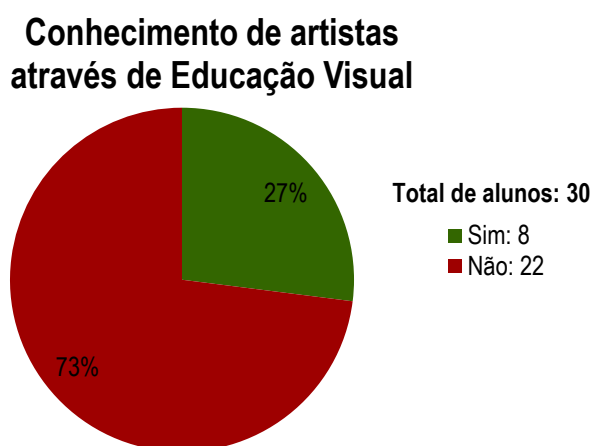


Figura 22 - Conhecimento de artistas por meio das aulas de EV, no primeiro questionário.

Para conhecermos os nomes dos artistas apontados pelos oito alunos que assinalaram “sim”, no primeiro questionário, decidiu-se ter como unidade de análise/registo, uma vez mais, o artista plástico. Desde já, é importante sublinhar que dois dos oito alunos que conhecem artistas através das aulas de EV não referiram nenhum nome. Deste modo, após a identificação de 10 unidades de registo, os dados foram distribuídos por quatro categorias: “*Artistas realistas*”, “*Artistas renascentistas*”, “*Pablo Picasso*” e “*José Malhoa*”.

Pela análise da tabela 15, depreende-se que os “*Artistas realistas*” são os mais referidos nas aulas de EV, uma vez que foram aludidos quatro vezes (40%). Por ordem decrescente de importância, sucedem: “*Artistas renascentistas*” (três unidades de análise/registo, 30%), “*Pablo Picasso*” (duas

unidades, 20%) e “José Malhoa” (uma unidade, 10%). A categoria “*Artistas realistas*” incluiu os pintores “*Gustave Coubert*” e “*Théodore Rousseau*”, enquanto que a categoria “*Artistas renascentistas*” abarcou os pintores “*Leonardo da Vinci*” e “*Miguel Ângelo*”.

Tabela 15 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo, relativamente à questão “Alguma vez foram referidos alguns artistas nas aulas de Educação Visual? Quais?”, no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Artistas realistas	4	40,00
Artistas renascentistas	3	30,00
Pablo Picasso	2	20,00
José Malhoa	1	10,00
TOTAL	10	100,00

Relativamente aos resultados do segundo questionário face à mesma questão, denotam-se grandes diferenças. Primeiramente os 30 elementos da amostra (100%) revelaram que conheciam artistas através de EV. Contudo, esta resposta era esperada, uma vez que a estratégia de ensino-aprendizagem se tinha debruçado sobre conteúdos das pinturas realista, surrealista e cubista (enquanto áreas de estado da Cultura Visual) com os seus respetivos artistas. Assim sendo, deduzimos que o conhecimento dos alunos relativo aos artistas, por meio da disciplina de EV, melhorou 73%, pelo facto de ter crescido de 27% (no primeiro questionário) para 100% (no segundo questionário).

Para sabermos os nomes dos artistas apontados, no segundo questionários, pelos 30 elementos que assinalaram “sim”, voltou-se a ter como unidade de análise/registo o artista. Após a identificação de 89 unidades de registo, ordenaram-se os dados por sete categorias, sendo elas: “*Artistas cubistas*”, “*Artistas realistas*”, “*Salvador Dalí*”, “*René Magritte*”, “*Artistas renascentistas*”, “*Joan Miró*” e “*Outros*”.

Através da observação da tabela 16, constata-se que os “*Artistas cubistas*” são os mais referidos nas aulas de EV, pelo facto de serem mencionados 30 vezes (aproximadamente, 34%). Seguem-se por ordem decrescente de importância: “*Artistas realistas*” e “*Salvador Dalí*” (na medida em que cada uma das categorias é constituída por 15 unidades de análise/registo, cerca de 17%), “*René Magritte*” (destacado 12 vezes, sensivelmente, 14%), “*Artistas renascentistas*” (observáveis em oito unidades de registo, quase 9%), “*Joan Miró*” (apontado cinco vezes, quase 6%) e, por último, “*Outros*” (com cerca de 4%, obtidos pelas quatro unidades de análise/registo que reúne). Sublinhamos que a categoria “*Artistas cubistas*” incluiu “*Pablo Picasso*” e “*Georges Braque*”. Já a categoria “*Artistas realistas*”

abarcou “Jean-François Millet”, “Gustave Coubert” e “Honoré Daumier”. Em “Artistas renascentistas” inseriram-se “Leonardo da Vinci”, “Miguel Ângelo” e “Donatello”. Por fim, a categoria “Outros” abrangeu os nomes de artistas que não se encaixavam nas restantes categorias, sendo eles “Paul Cézanne” e “José Malhoa”.

Tabela 16 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo, relativamente à questão “Alguma vez foram referidos alguns artistas nas aulas de Educação Visual? Quais?”, no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Artistas cubistas	30	33,71
Artistas realistas	15	16,85
Salvador Dalí	15	16,85
René Magritte	12	13,48
Artistas renascentistas	8	8,99
Joan Miró	5	5,63
Outros	4	4,49
TOTAL	89	100,00

Em síntese, os dados dos dois questionários, relativos aos resultados desta questão, revelam diferenças bastante grandes. Em primeiro lugar, no segundo questionário, os 30 sujeitos (100%) assinalaram “sim”, em relação à referência de artistas nas aulas de EV, demonstrando uma melhoria de, aproximadamente, 73% (correspondente aos 22 elementos da amostra que declararam não conhecerem artistas por meio de EV, no primeiro questionário). Ao mesmo tempo, entre os oito alunos (cerca de 27%) que declararam conhecerem artistas através da disciplina de EV, no primeiro questionário, somente seis (20%) apresentaram nomes de artistas, mais especificamente seis nomes presentes em 10 unidades de registo/análise. Já no segundo questionário, os 30 alunos (100%) apresentaram 13 nomes de diferentes artistas (mais sete, em comparação com os que foram referidos no primeiro questionário), presentes em 89 unidades de registo/análise. Neste sentido, destacamos o facto de cada aluno ter apresentado, em média, no segundo questionário, três nomes de artistas diferentes, uma vez que nas respostas dos 30 elementos foram identificadas 89 unidades de registo/análise, quase o triplo das respostas, em comparação com o número de pessoas da amostra.

Prossegue-se com a apreciação da questão: “Já foste a alguns museus?”, para a qual a amostra selecciona “sim” ou “não”, incluindo ainda o quesito “Quais?”, para os elementos da amostra que

apontarem “sim”. Com base na análise da figura 23, é possível afirmar que, no primeiro questionário, 24 indivíduos (80%) já foram a um museu de arte e que seis alunos (20%) nunca entraram em nenhum.

Posteriormente, para se alcançar a percepção dos museus visitados pelos 24 elementos da amostra, teve-se como unidade de registo/análise o museu. É importante referir que entre os 20 alunos que assinalaram “sim”, 13 não declararam o nome do(s) museu(s) visitado(s). Assim, após a identificação de 20 unidades de registo, nas respostas de 11 sujeitos, dispuseram-se os dados em quatro categorias: “*Museu Municipal Cármen Miranda*”, “*Museus de arte*”, “*Museus de transportes*” e “*Outros*”.

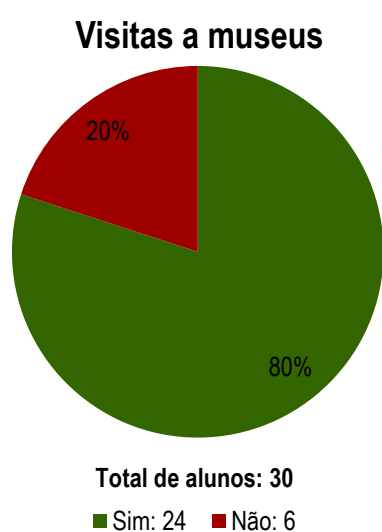


Figura 23 - Visitas a museus de arte, no primeiro questionário.

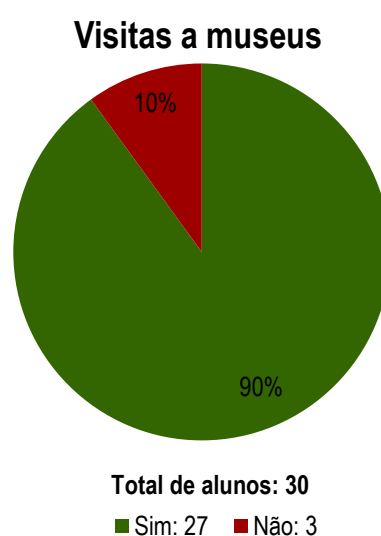


Figura 24 - Visitas a museus de arte, no segundo questionário.

Observando a tabela 17, verifica-se que o “*Museu Municipal Cármen Miranda*” e os “*Museus de arte*” foram os mais visitados, destacando-se ambos em número de sete (35%, entre as 20 unidades), seguindo-se as categorias “*Museus de transportes*” e “*Outros*” (aludidas cada uma três vezes, 15%). É de mencionar que a categoria “*Museus de arte*” incluiu o “*Museu do Louvre*”, o “*Museu Picasso*”, a “*Capela Sistina*”, a “*Sagrada Família*”, a “*Casa Museu Gaudi*” e o “*Museu da Música*”. Já a categoria “*Museus de transportes*” abarcou o “*Museu Nacional dos Coches*”, o “*Museu do Barco*” e o “*Museu do Carro Elétrico*”. Por fim, na categoria “*Outros*”, foram inseridos o “*Museu Darwin*”, o “*Museu do Chapéu*” e “*Museu do Porto*”.

Tabela 17 - Museus de arte visitados por 11 elementos, no primeiro questionário.

MUSEUS DE ARTE VISITADOS	Nº	%
Museu M. Cármem Miranda	7	35,00
Museus de arte	7	35,00
Museus de transportes	3	15,00
Outros	3	15,00
TOTAL	20	100,00

Tabela 18 - Museus de arte visitados por 23 sujeitos, no segundo questionário.

MUSEUS DE ARTE VISITADOS	Nº	%
Museu M. Cármem Miranda	10	34,48
Museus de arte	8	27,59
Museus de transportes	7	24,14
Outros	4	13,79
TOTAL	29	100,00

No segundo questionário, a mesma questão registou algumas alterações. Visualizando a figura 24 e comparando-a com a lustração 23, podemos deduzir que, no segundo questionário, 27 alunos (90%) visitaram museus, evidenciando o crescimento de 10%, comparativamente com o primeiro questionário.

Para saber quais os museus visitados pelos 27 elementos da amostra, no segundo questionário, voltou-se a ter como unidade de análise/registo o museu. É importante indicar que entre os 27 alunos que afirmaram terem visitado museus, quatro não referiram nomes. Deste modo, depois da identificação de 29 unidades de análise/registo nas respostas de 23 sujeitos, organizaram-se os dados em quatro categorias exatamente iguais às do primeiro questionário: “*Museu Municipal Cármem Miranda*”, “*Museus de arte*”, “*Museus de transportes*” e “*Outros*”.

A partir da observação da tabela 18, deduzimos que o “*Museu Municipal Cármem Miranda*” continua a ser o mais visitado, na medida em que foi destacado em 10 respostas (sensivelmente, 34%, das 29 unidades). Em seguida, sucedem-se os “*Museus de arte*”, indicados oito vezes (quase 28%); os “*Museus de transportes*”, apontados em sete respostas (cerca de 24%) e, por fim, a categoria “*Outros*”, a qual incluiu quatro unidades de registo (aproximadamente, 14%). É de salientar que na categoria “*Museus de arte*” inseriram-se o “*Museu do Louvre*”, o “*Museu Picasso*”, a “*Capela Sistina*”, a “*Sagrada Família*”, a “*Casa Museu Gaudi*” e o “*Museu de Serralves*”. Nos “*Museus de transportes*” foram incluídos o “*Museu do Carro Elétrico*”, o “*Museu Nacional dos Coches*” e o “*Museu do Barco*”. Além disto, a categoria “*Outros*” compreendeu o “*Museu Darwin*”, o “*Museu do Chapéu*”, o “*Museu do Porto*” e o “*Museu Alemão*”.

Em suma, não houve diferenças consideráveis do primeiro para o segundo questionário, em relação aos museus visitados, embora a percentagem de alunos que os visitaram tenha crescido de 80% para 90%. Ao mesmo tempo, no segundo questionário, entre os 27 alunos que afirmaram terem visitado museus, quatro não indicaram os seus nomes, enquanto que no primeiro questionário este facto se verificou em 13 dos 24 alunos que já tinham ido a museus. Neste sentido, constatamos uma

descida de, aproximadamente, dois terços dos alunos que já visitaram museus, mas que não os referiram.

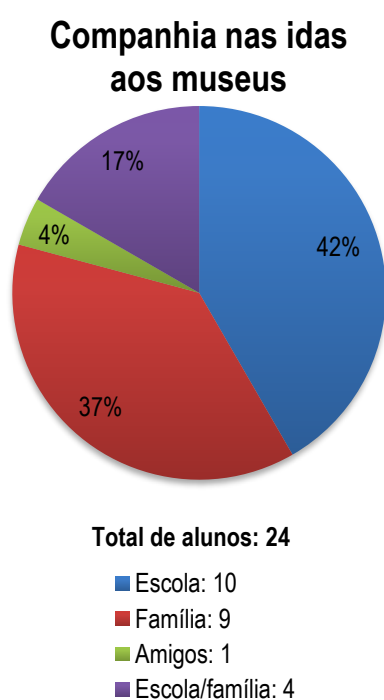


Figura 25 - Companhia nas visitas aos museus, por parte dos 24 alunos que asseveraram a sua presença em museus, no primeiro questionário.

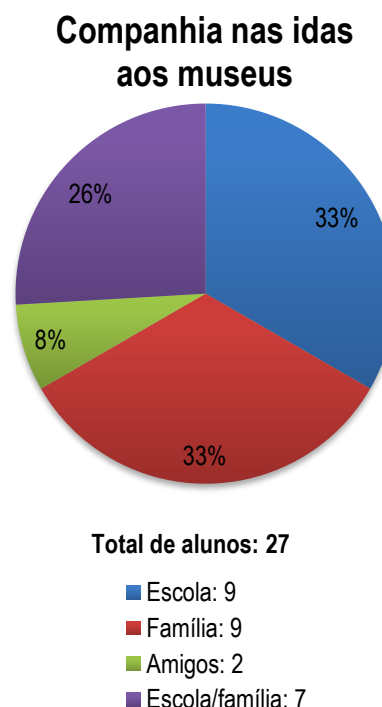


Figura 26 - Companhia nas visitas aos museus, por parte dos 27 elementos que afirmaram a sua presença em museus, no segundo questionário.

A seguinte questão (“Se já foste a algum museu, com quem foste?”) é a continuação da anterior e é respondida somente pelos elementos que já visitaram museus. Esta questão oferecia uma lista de respostas, sendo elas: “*família*”, “*escola*”, “*amigos*” e “*outros*” e, ainda, “Caso tenhas assinalado ‘Outros’, foste com quem?”. Nas respostas dos 24 inquiridos que afirmaram na pergunta anterior terem ido a museus (no primeiro questionário), com base na observação da figura 25, sintetiza-se que 10 alunos (42%) foram a museus através da escola, quantidade que desce para nove (37%) relativamente aos alunos que visitaram museus com a família. Paralelamente, quatro elementos da amostra (17%) já estiveram em museus através da escola e da família. Por fim, um aluno (4%) foi ao museu com os amigos. É importante salientar que na totalidade, por meio da análise dos dados da figura 25, entre os 24 sujeitos, 14 alunos já estiveram em museus com a escola, 13 com a família e um com os amigos. Estes dados parecem-nos confirmar a importância do papel da escola no desenvolvimento da Cultura Visual dos alunos, na medida em que muitos deles só vão aos museus através das oportunidades criadas pelas escolas.

Já no segundo questionário, entre os 27 alunos que tinham visitado museus, ao observar a figura 26, conclui-se que nove alunos (33%) estiveram em museus devido à família. Por sua vez, o número de alunos que visitaram museus por intermédio da escola desceu de 10 para nove (33%). Todavia, esta pequena descida é contrariada com o crescimento de quatro elementos para sete (26%), que já se encontraram em museus por meio da escola e da família. Por fim, o número de elementos que foi a museus com os amigos subiu de um para dois (8%). Em suma, no segundo questionário, entre os 27 alunos que estiveram presentes em museus, 16 deles foram com a escola e/ou com a família. É de destacar o facto de o número de alunos que visitaram museus na companhia da família ter crescido de 13 para 16. Estes dados, apesar de ostentarem uma ligeira subida, levam-nos a crer que a exploração da Cultura Visual motiva mais os alunos a quererem visitar museus com a família. Além disto, no segundo questionário, dois alunos (mais um, comparativamente com o primeiro questionário) visitaram museus com os amigos.

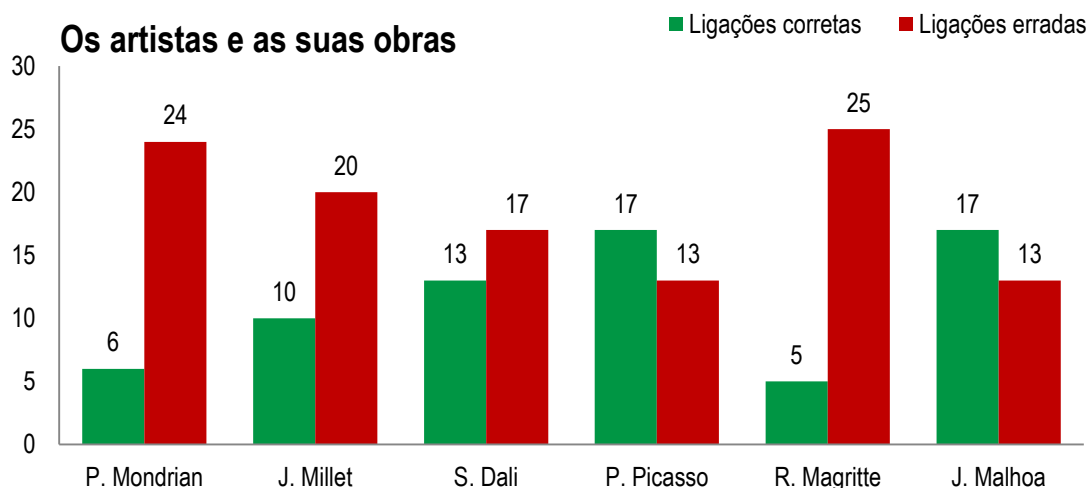


Figura 27 - Ligações entre as obras de arte os respetivos autores, no primeiro questionário.

A próxima questão apresentou os nomes de seis pintores, entre os quais: um realista (Jean-François Millet), um naturalista (José Malhoa), dois surrealistas (Salvador Dali e René Magritte), um cubista (Pablo Picasso) e um neoplasticista (Piet Mondrian) e uma obra dos correspondentes artistas: “As respigadoras de trigo”⁴, “O fado”⁵, “A girafa ardente”⁶, “A sala da escuta”⁷, “Guernica”⁸ e “Quadro

⁴ Pintura realista (óleo sobre tela) de 1857, realizada por Jean-François Millet (*vide* Apêndices, página 84).

⁵ Pintura naturalista (óleo sobre tela) de 1910, executada pelo pintor português José Malhoa (*vide* Apêndices, página 84).

⁶ Pintura surrealista (óleo sobre tela) de 1937, criada pelo pintor espanhol Salvador Dalí (*vide* Apêndices, página 84).

⁷ Pintura surrealista (óleo sobre tela) de 1958, desenvolvida por René Magritte (*vide* Apêndices, página 84).

⁸ Pintura cubista (óleo sobre tela) de 1937, concretizada pelo artista espanhol Pablo Picasso (*vide* Apêndices, página 84).

//⁹. O nome de cada pintor aparece com uma letra (a, b, c, d, e, f) e cada obra de arte encontra-se com um número (1, 2, 3, 4, 5, 6). Esta pergunta convidou os alunos a fazer a correspondência entre as letras e os números.

No primeiro questionário, menos de metade da amostra conseguiu ligar acertadamente quatro dos seis artistas às suas obras. Pela observação da figura 27, as obras que a amostra associou corretamente aos seus artistas, em maior número, foram a “Guernica” e “O fado”, dado que em cada uma 17 alunos (aproximadamente, 57%) as coligaram, respetivamente, a Pablo Picasso e a José Malhoa. Em seguida, vem a obra “A girafa ardente”, com 13 alunos (43%) a identifica-la como uma pintura de Salvador Dali. Surge depois “As respigadoras de trigo”, com 10 sujeitos (33%) a coligarem-na a Jean-François Millet. Já com menos ligações corretas, encontra-se a pintura “Quadro II”, reconhecida por seis elementos (20%) como uma obra de Piet Mondrian. Por último, a obra que menos alunos associaram corretamente ao seu criador foi “A sala de escuta”, pois apenas cinco alunos (quase 17%) fizeram esta coligação.

Tabela 19 - Ligações corretas, no primeiro questionário, entre os artistas e as suas obras.

	Nº	%
6 Ligações certas	1	3,33
4 Ligações certas	6	20,00
3 Ligações certas	6	20,00
2 Ligações certas	6	20,00
1 Ligação certa	8	26,67
0 Ligação certa	3	10,00
TOTAL	30	100,00

Tabela 20 - Correspondências certas entre os artistas e as suas obras, no segundo questionário.

	Nº	%
6 Ligações certas	3	10,00
4 Ligações certas	15	50,00
3 Ligações certas	1	3,33
2 Ligações certas	4	13,33
1 Ligação certa	4	13,33
0 Ligação certa	3	10,00
TOTAL	30	100,00

Ainda no primeiro questionário, importa referir que, pela observação da tabela 19, apenas uma pessoa (cerca de 3%) ligou corretamente todas as obras aos seus artistas. Por ordem decrescente de ligações certas, seis indivíduos (20%) apresentaram quatro ligações certas, número de ligações repetido para três e duas ligações corretas. Seguidamente, oito educandos (quase 27%) estabeleceram somente uma ligação certa. Três alunos (10%) não fizeram nenhuma ligação correta.

⁹ Pintura neoplasticista (óleo sobre tela) de 1921-25, feita por Piet Mondrian (vide Apêndices, página 84).

Já no segundo questionário, para a mesma questão, através da análise à figura 28, verifica-se uma melhoria geral nas ligações que os alunos fizeram dos artistas às suas pinturas. A obra de arte “A girafa ardente” sobressai entre as restantes obras, na medida em que 25 alunos (cerca de 83%) a associaram a Salvador Dali, expressando uma melhoria de 40%. Em seguida, surge a pintura “O fado”, do pintor naturalista José Malhoa, com 17 ligações certas (60% da amostra), ostentando uma melhoria de cerca de 3%. Sucede a obra de arte “Guernica” associada a Pablo Picasso por 16 elementos (sensivelmente, 53%), denotando-se uma descida de aproximadamente 3%. Já com uma melhoria de 20%, aparece a pintura neoplasticista de Piet Mondrian com 12 ligações certas (40%). Por fim, surgem as obras de arte “A sala de escuta” do surrealista René Magritte e “As respigadoras de trigo” do realista Jean-François Millet, ambas com 11 ligações certas (quase 37%). Em comparação com os resultados do primeiro questionário, o número das ligações corretas destas duas obras aos seus autores também melhorou. A obra de René Magritte, apresentou uma subida de 20% e a pintura de Jean-François Millet evidenciou uma melhoria de, sensivelmente, 3%.

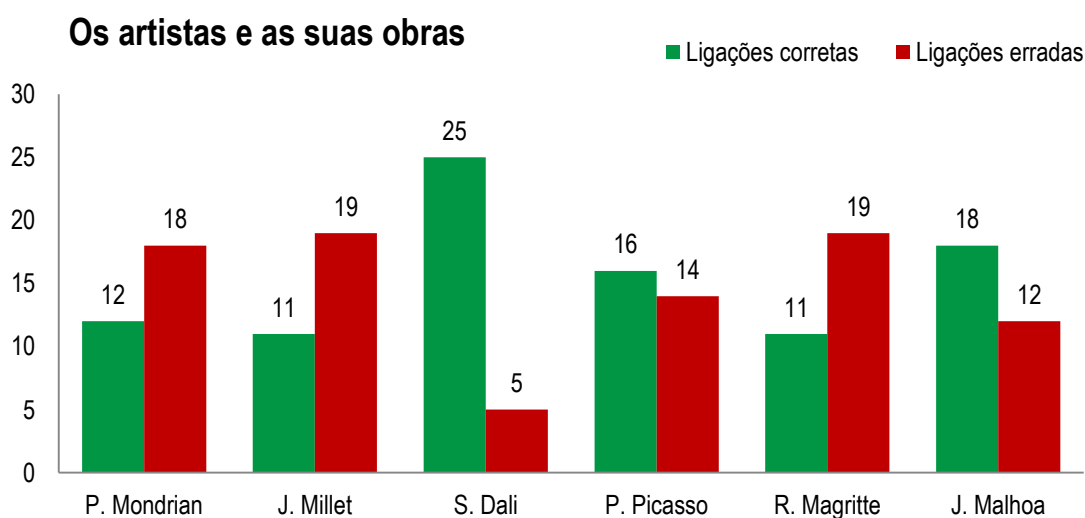


Figura 28 - Ligações entre as obras de arte os respetivos autores, no segundo questionário.

Ainda na questão que solicita os alunos a estabelecer correspondência entre as pinturas e os seus autores, com base na análise da tabela 20, constatamos que três pessoas (10%) ligaram corretamente as seis obras de arte aos seus autores, evidenciando uma melhoria de, aproximadamente, 7%, relativamente ao primeiro questionário. Por ordem decrescente de correspondências certas, 15 indivíduos (50%) apresentaram quatro ligações certas, expressando um crescimento de 30%. Somente um aluno (aproximadamente, 3%) ligou três pinturas aos seus criadores. Quatro elementos da amostra

(cerca de 13%) revelaram duas ligações corretas, repetindo-se este número para uma ligação certa. Por último, tal como no primeiro questionário, três alunos (10%) não ligaram corretamente nenhum artista à respetiva obra. Sublinhamos que neste item também foram incluídas todas as ligações inexistentes.

Em síntese, relativamente à questão em assunto, as melhorias gerais nas correspondências entre as obras de arte e os seus artistas, levam-nos a crer que o aprofundamento de conteúdos das pinturas realista, surrealista e cubista (integradas no estudo sobre a Cultura Visual) contribui para os alunos associarem as obras de arte aos seus verdadeiros autores.

Ainda focado no mundo da arte, procede-se à análise da próxima pergunta: “Não sendo permitido o uso dos nomes da questão anterior, indica o nome de um artista (um arquiteto, um escultor e um pintor) que conheças.”. No primeiro questionário, pela análise da figura 29, depreende-se que 14 elementos da amostra (cerca de 46%) mencionaram o nome de um arquiteto, sendo que somente seis alunos (20%) foram capazes de apresentar o nome de um escultor. No entanto, 20 indivíduos (aproximadamente 67%) enunciaram o nome de um pintor.

Indicação de um arquiteto, um escultor e um pintor

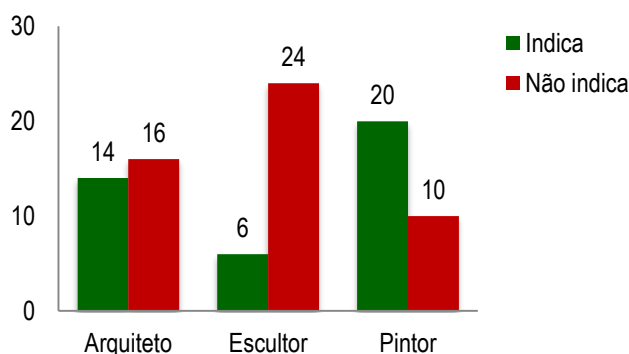


Figura 29 - Indicação de um arquiteto, um escultor e um pintor, no primeiro questionário.

Tabela 21 - Arquitetos apontados por 14 elementos, no primeiro questionário.

ARQUITETOS REFERIDOS	Nº	%
Siza Vieira	12	85,72
Le Corbusier	1	7,14
Antoni Gaudí	1	7,14
TOTAL	14	100,00

Pela observação da tabela 21, deduz-se que só foram indicados três arquitetos diferentes, nomeadamente: *Siza Vieira*, *Le Corbusier* e *Antoni Gaudí*. O arquiteto mais referido, entre as respostas dos 14 elementos, foi *Siza Vieira*, registado por 12 alunos (86%), seguindo-se *Le Corbusier* e *Antoni Gaudí* (cada um com cerca de 7%).

Com base na tabela 22, também só foram apontados três escultores: *Miguel Ângelo*, *Umberto Boccioni* e *Donatello*. Assim sendo, entre os seis alunos que referiram o nome de um escultor, *Miguel*

Ângelo foi registado por quatro alunos (quase 67%), sucedendo *Umberto Boccioni* e *Donatello* (cada um com, aproximadamente, 17%).

Relativamente aos pintores, atendendo que se tem em mão bastantes dados qualitativos, consideramos como unidade de análise/registo o pintor. Deste modo, após a identificação de 20 unidades de análise, organizaram-se as mesmas em cinco categorias, designadamente: “*Leonardo da Vinci*”, “*Joan Miró*”, “*Rafael*”, “*Miguel Ângelo*” e “*Outros*”. Através do estudo da tabela 23, depreende-se que sobressaiu o nome de “*Leonardo da Vinci*”, pelo facto de ter sido mencionado em 10 respostas (50%). Já “*Joan Miró*” foi referido quatro vezes (20%). Por último, emergiram as categorias “*Rafael*”, “*Miguel Ângelo*” e “*Outros*”, cada uma delas apontada em duas respostas (10%). Na última categoria estão incorporados os nomes *Honoré Daumier* e *Wassily Kandinsky*.

Tabela 22 - Escultores indicados, no primeiro questionário, por seis alunos.

ESCULTORES REFERIDOS	Nº	%
Miguel Ângelo	4	66,66
Umberto Boccioni	1	16,67
Donatello	1	16,67
TOTAL	6	100,00

Tabela 23 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo, referentes aos pintores, no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Leonardo da Vinci	10	50,00
Joan Miró	4	20,00
Georges Braque	2	10,00
Miguel Ângelo	2	10,00
Outros	2	10,00
TOTAL	20	100,00

Indicação de um arquiteto, um escultor e um pintor

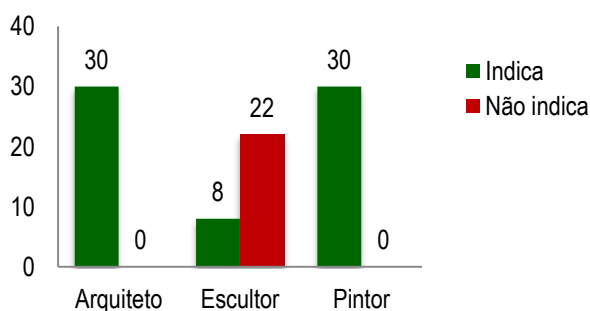


Figura 30 - Indicação de um arquiteto, um escultor e um pintor, no segundo questionário.

Já no segundo questionário, para mesma pergunta, é possível verificar alterações consideráveis, através da figura acima. Comparando os dados desta figura com os da 29, é possível adiantar que a totalidade da amostra (100%) referiu o nome de um arquiteto, expressando uma melhoria de cerca de 53%. Contudo, apenas oito indivíduos (quase 37%) indicaram o nome de um escultor, revelando do primeiro para o segundo questionário uma melhoria de, sensivelmente, 7%. Relativamente aos pintores, os 30 alunos (100%) expuseram o nome de um artista, havendo uma melhoria de, aproximadamente, 33%.

Com efeito, todos os elementos (100%) apresentaram o nome do arquiteto *Siza Vieira*. Cremos que estes dados devem-se ao facto de existir uma obra de cariz religioso (“*Igreja de Santa Maria*”) deste arquiteto a cerca de 50 metros da escola. O nome deste arquiteto já tinha sido evidenciado pelos alunos no primeiro questionário.

A partir da análise à tabela 24, afere-se que só foram referidos três escultores: *Miguel Ângelo*, *Donatello* e *Pablo Picasso*. O nome *Miguel Ângelo* foi, novamente, o escultor mais referido, na medida em que, entre as oito respostas, o seu nome constava em cinco (aproximadamente, 63%), seguindo-se *Donatello* (25%) e *Pablo Picasso* (quase 13%). Em suma, quer no primeiro questionário, quer no segundo, entre os alunos que apresentaram o nome de um escultor, destacaram-se os escultores renascentistas, especialmente *Miguel Ângelo*.

Tabela 24 - Escultores referidos, no segundo questionário, por oito alunos.

ESCULTORES REFERIDOS	Nº	%
Miguel Ângelo	5	62,50
Donatello	2	25,00
Pablo Picasso	1	12,50
TOTAL	8	100,00

Tabela 25 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo, relativas aos pintores, no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Georges Braque	10	33,33
Pintores renascentistas	8	26,67
Joan Miró	6	20,00
Max Ernst	3	10,00
Outros	3	10,00
TOTAL	30	100,00

Constata-se, pela análise da tabela 25, algumas alterações quanto aos pintores indicados no segundo questionário. Considerando que foram apresentados bastantes dados qualitativos, considerou-se como unidade de análise/registo, uma vez mais, o pintor. Depois de se terem identificado 30 unidades de análise, ordenaram-se as mesmas em cinco categorias, designadamente:

“Georges Braque”, “Pintores renascentistas”, “Joan Miró”, “Max Ernst” e “Outros”. Com base na tabela 25, o nome de “Pablo Picasso” (apesar de não ter sido mencionado no primeiro questionário) destacou-se, nas indicações de 10 alunos (sensivelmente, 33%). Em seguida, os “Pintores renascentistas” foram mencionados por oito alunos (cerca de 27%). Esta categoria incluiu os nomes de *Leonardo da Vinci* e *Miguel*. “Joan Miró” foi referenciado por seis indivíduos (20%), mais dois, comparativamente com o primeiro questionário. Por fim, cada uma das categorias “Max Ernst” e “Outros” apresenta três respostas (10%). Na categoria “Outros” incluíram-se os nomes *Marc Chagall* e *Wassily Kandinsky*.

Sintetizando, a análise a esta questão, no segundo questionário, revela que o estudo das pinturas realista, surrealista e cubista, como conteúdos da Cultura Visual, contribuiu para o aprofundamento do conhecimento dos alunos neste item e para o aumento da sua atenção sobre o património artístico envolvente (Igreja de Santa Maria, em Marco de Canaveses projetada por Siza Vieira). Todavia, a referência a nomes de escultores foi substancialmente menor do a referência a pintores e a arquitetos.

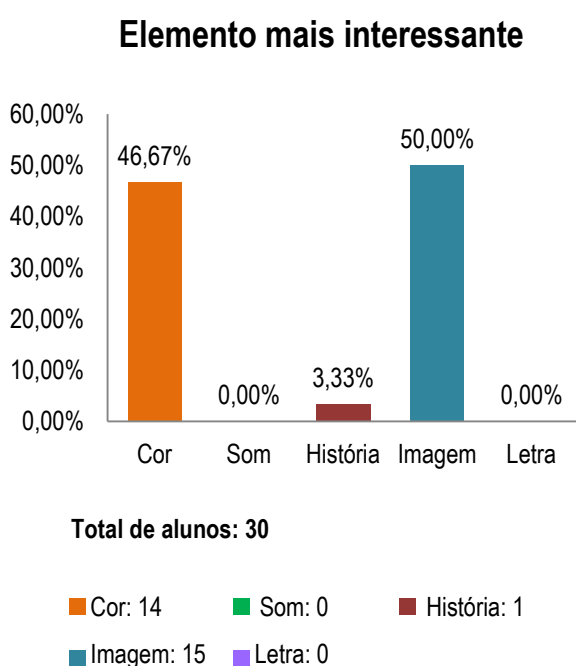


Figura 31 - Elemento mais interessante na contemplação de uma obra de arte, conforme os dados do primeiro questionário.

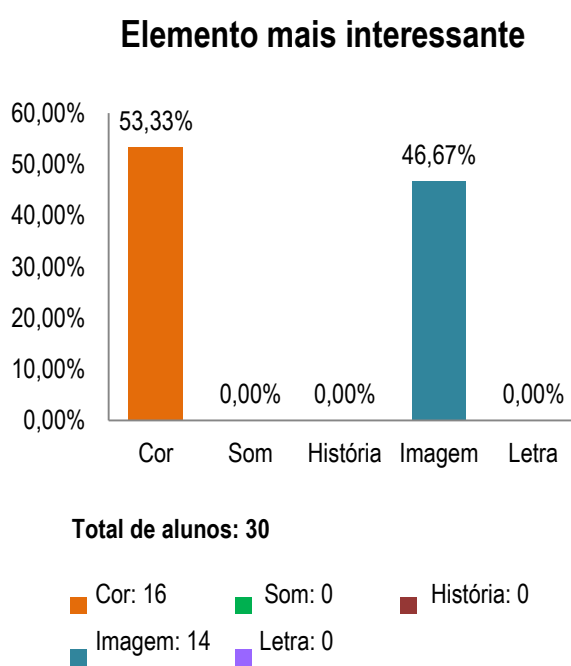


Figura 32 - Elemento que desperta mais atenção na observação de uma obra de arte, no segundo questionário.

Sucedeu-se o estudo da última questão do grupo direcionado para a Arte: “Qual é o elemento que te desperta maior interesse quando observas uma obra de arte?”. Esta pergunta é fechada e oferece aos inquiridos uma lista com cinco respostas: “cor”, “som”, “história”, “imagem” e “letra”. Além disto, é-lhes permitido assinalarem somente uma destas opções. Com base na análise da figura 31, constata-

se que os elementos com mais interesse na fruição de uma obra de arte, no primeiro questionário, são a “*imagem*”, tendo sido apontada por 15 elementos (50%); a “*cor*”, uma vez que foi registada por 14 alunos (aproximadamente 47%). Seguidamente, surge a “*história*” (3%) e o “*som*” e a “*letra*” (ambos com 0%).

Comparando a figura 32 com a figura 31, infere-se que os elementos que suscitam mais interesse nos alunos continuam a ser a “*cor*” (sensivelmente, 53%, com uma ascensão de 6%) e a “*imagem*” (quase 47%, com uma descida de 3%). Ao “*som*” e à “*letra*” (novamente com 0%) juntou-se a “*história*”. Estes dados levam-nos a crer que a exploração de conteúdos específicos da Cultura Visual não determina e pouco influencia a preferência dos alunos, relativamente ao elemento que desperta mais interesse na fruição de uma obra de arte.

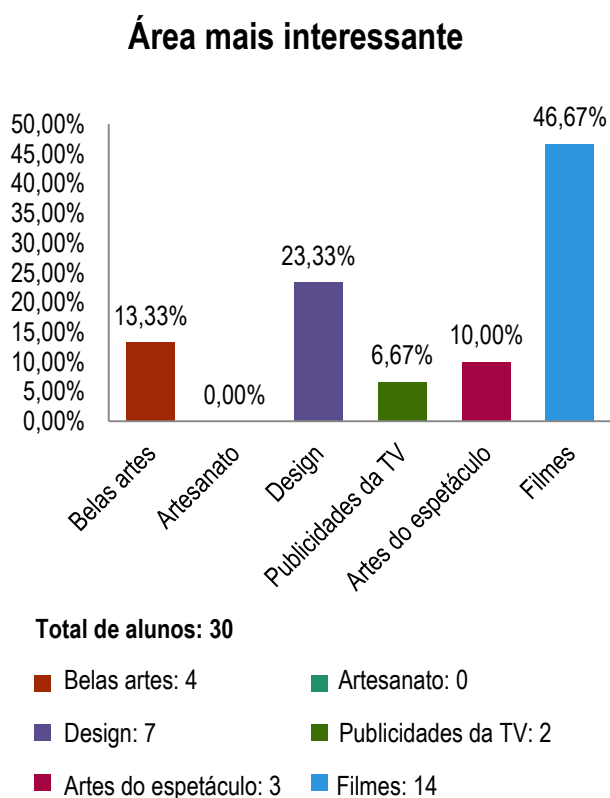


Figura 33 - Área mais interessante no âmbito da Cultura Visual, no primeiro questionário.

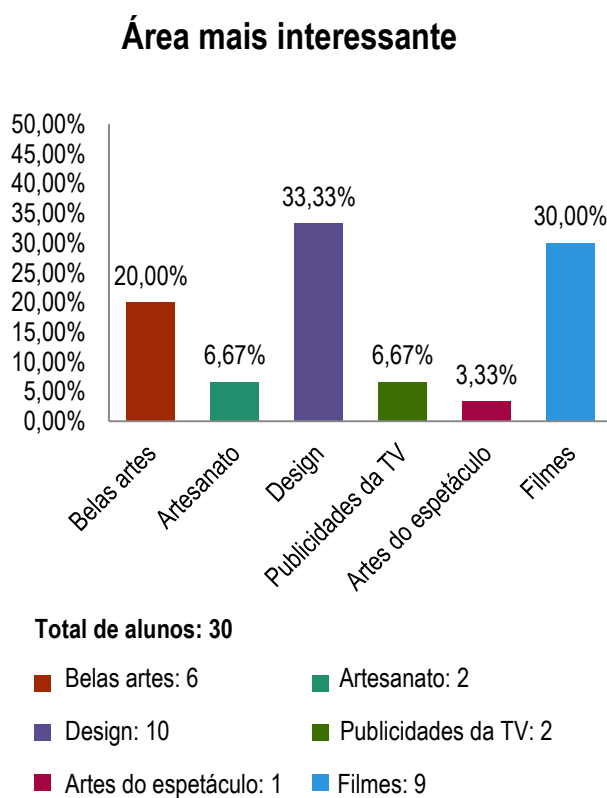


Figura 34 - Área mais atrativa no campo da Cultura Visual, no segundo questionário.

Avançamos este estudo com a análise da primeira questão do grupo referente à Cultura Visual: “No âmbito da Cultura Visual o que é te desperta mais interesse?”. Esta pergunta de carácter fechado permite apenas uma única resposta, entre seis opções: “*Belas artes*” (arquitetura, escultura, pintura), “*Artesanato*”, “*Design*”, “*Publicidades da TV*”, “*Artes do espetáculo*” e “*Filmes*”. permitido aos 30 alunos a escolha de uma única resposta. Com a visualização da figura 33, deduz-se que, no primeiro

questionário, “Filmes” é a área mais apreciada, tendo sido apontada por 14 alunos (cerca de 47%). A área do “Design” foi escolhida por sete alunos (23%) e as “Belas-artes” por quatro alunos (13%). Já as “Artes do espetáculo” são referida apenas por três alunos (10%); as “Publicidades da TV” foram selecionadas por dois alunos (aproximadamente, 7%); o “Artesanato” não foi assinalado por nenhum aluno.

No segundo questionário, verificaram-se, para a mesma questão, mudanças nas opções tomadas. Através da observação da figura 34, depreende-se que o “Design” passa a ser o ramo que capta mais atenção no contexto da Cultura Visual, destacado por 10 alunos (sensivelmente, 33%), expressando um crescimento de 10%, na preferência por essa área. Quanto aos “Filmes”, que se destacaram no primeiro questionário, registou-se uma descida de quase 17%, dado que foi selecionada por nove alunos (30%). Já as “Belas artes” foram eleitas por seis alunos (20%), expressando um crescimento de cerca de 7%. Com uma subida percentual igual, sobrevém o “Artesanato” (quase 7%), assinalado por dois alunos. Exatamente com a mesma percentagem, emergem as “Publicidades da TV” e as “Artes do espetáculo”, assinaladas apenas por um aluno (3%).

Em síntese, estes dados levam-nos a crer que a exploração de áreas da Cultura Visual interfere na preferência das distintas áreas da última, na medida em que contribuiu para uma distribuição mais equilibrada das preferências dos alunos pelas diferentes áreas.

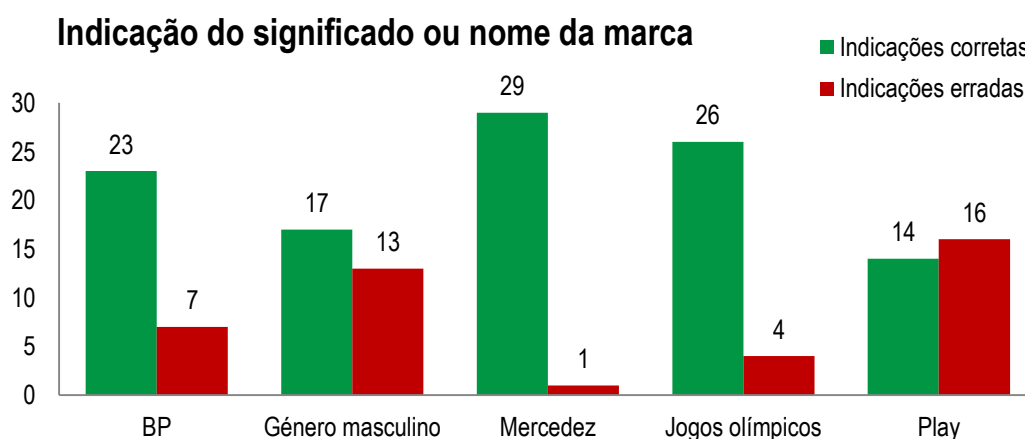


Figura 35 - Indicações certas e erradas dos significados dos nomes das marcas e dos símbolos, no primeiro questionário.

Segue-se a apreciação da próxima questão: “Indica o significado ou o nome da marca de cada símbolo apresentado.”. Para esta pergunta expuseram-se cinco símbolos gráficos, para os quais os 30 alunos tiveram que indicar o respetivo significado ou nome da marca. Os símbolos e marcas são: “BP”,

“Género masculino”, “Mercedes”, “Jogos olímpicos” e “Play”¹⁰. No primeiro questionário, pela observação da figura 35, conclui-se que o símbolo com mais indicações corretas é o da marca “Mercedes”, dado que 29 alunos (cerca de 97%) mencionaram o seu verdadeiro significado. Seguem-se o símbolo dos “Jogos olímpicos”, apontado corretamente por 24 alunos (87%), e o da “BP”, respondido assertivamente por 23 alunos (77%). Já o símbolo do “Género masculino”, teve 17 indicações corretas (57%), sendo que nove das 13 respostas erradas reportaram para o logótipo da marca “Control”. Por último, o pictograma alusivo à ação “Play” só registou 14 indicações certas (47%). Contudo, entre os 16 alunos (53%) que erraram esta indicação, sete (23%) confundiram este símbolo com a imagem gráfica do “Youtube” que, porventura, é bastante idêntica.

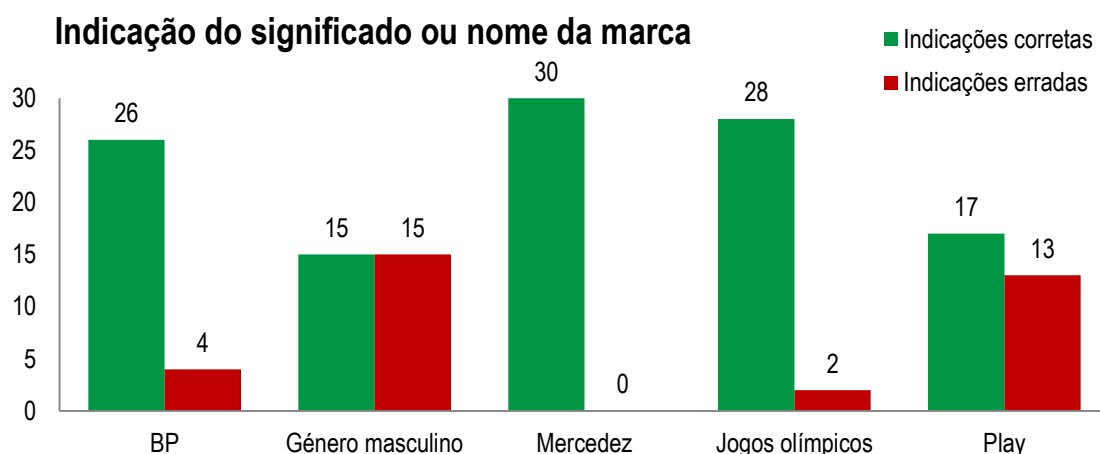


Figura 36 - Indicações certas e erradas dos significados dos nomes das marcas e dos símbolos, no segundo questionário.

No segundo questionário, pela análise da figura 36, deduz-se que o símbolo com mais indicações certas volta a ser o da marca “Mercedes”, com a totalidade da amostra a apresentar o seu verdadeiro significado, expressando uma melhoria de 3%. A seguir, volta a emergir o símbolo dos “Jogos olímpicos”, exposto acertadamente por 28 alunos (93%), o qual apresenta uma melhoria, em comparação com o primeiro questionário, de, aproximadamente, 7%. Subsequentemente, volta a surgir o desenho gráfico da marca “BP”, indicado corretamente por 26 elementos (quase 87%), apresentando uma subida de 10%. Em quarto lugar, aparece o pictograma referente à ação “Play”, indicado de forma certa por 17 indivíduos (sensivelmente, 57%), registando uma melhoria de 10%. Contudo, das 13 indicações erradas, 11 (cerca de 37%) voltaram a reportar este símbolo para o pictograma do “Youtube”. Por último, encontra-se o símbolo do “Género masculino”, respondido acertadamente por 15

¹⁰ Símbolos visíveis e apresentados, pela mesma ordem que estão no texto. (vide Apêndices, nas páginas 85 e 86).

alunos (50%), registando uma pequena descida de, aproximadamente, 7%. Uma vez mais, algumas das indicações erradas deste símbolo, nomeadamente 12 (40%), foram associadas ao ícone gráfico da marca “Control”.

Em síntese, após o desenvolvimento da estratégia de ensino-aprendizagem, os resultados à questão em assunto sofreram alterações positivas, levando-nos a crer que o estudo de conteúdos integrados em áreas da Cultura Visual contribui para a sensibilidade da atenção visual dos alunos, face aos elementos gráficos que os rodeiam no quotidiano.

Em seguida, a penúltima questão do questionário incluiu uma fotografia da pintura “*Les demoiselles d’Avignon*”¹¹, do artista cubista Pablo Picasso. Assim sendo, procede-se ao estudo da pergunta: “Exprime a tua opinião face à obra de arte ‘*Les demoiselles d’Avignon*’ (1906-1907), de Pablo Picasso.”. Esta questão admite respostas abertas e trata de dados qualitativos. Deste modo, considerou-se como unidade de análise a interpretação, reconhecida nas respostas dos alunos.

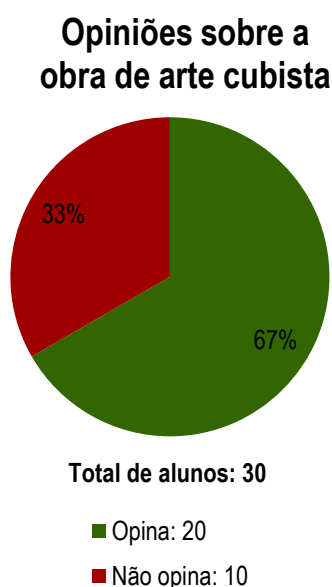


Figura 37 - Demonstração das opiniões face à obra “*Les demoiselles d’Avignon*”, no primeiro questionário.

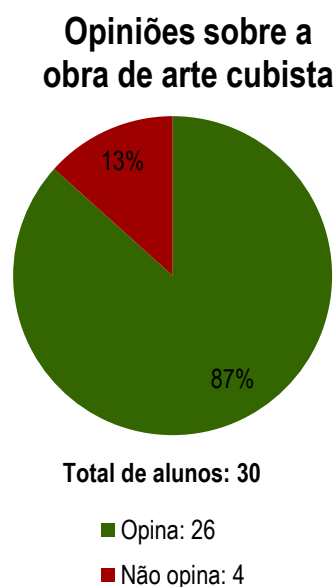


Figura 38 - Demonstração das opiniões em relação à pintura cubista “*Les demoiselles d’Avignon*”, no segundo questionário.

Relativamente ao primeiro questionário, com base na observação da figura 37, é de referir que 10 alunos (33%) não expressaram a sua opinião face a esta pintura. No entanto, nas respostas dos 20 alunos (67%), apontaram-se 40 unidades de registo, as quais se organizaram em seis categorias: “*não gosto*”, “*obra completa*”, “*cubismo*”, “*representação de mulheres*”, “*formas geométricas*” e “*original e*

¹¹ Primeira pintura cubista (óleo sobre tela) de 1906-07, executada por Pablo Picasso (vide Apêndices, página 86).

criativa". Na tabela 26 encontram-se estas categorias e a sua representatividade. Deprendemos que a interpretação que mais peso teve para os 20 alunos da amostra que responderam a esta pergunta é "não gosto", na medida em que 12 interpretações (30%) apontam para tal. Seguidamente, surge "obra completa", uma vez que nove interpretações (23%) se integram neste assunto. Posteriormente, sobrevém a interpretação "cubismo", pelo facto de ter sido registada oito vezes (20%). Distantes das antecedentes, emergem as interpretações "representação de mulheres" e "formas geométricas", tendo sido a primeira descoberta cinco vezes (13%) e a segunda quatro vezes (10%). Por fim, duas interpretações (5%) foram incorporadas na categoria "original e criativa".

Para aprofundar o conhecimento em relação à questão em análise, na categoria "não gosto" incluíram-se todas as interpretações que reportam para o mesmo sentido, sendo elas: "não gosto da obra", "não gosto do desenho", "esquisita", "não se percebe muito bem", "não se percebe o que estão a fazer", "não aprecio", "pintura má" e "está tudo tonto". Paralelamente, a categoria "obra completa" abarca as interpretações "obra completa", "obra boa", "mostra profundidade", "bela obra", "obra interessante", "bem composta" e "equilibrada". Na categoria "cubismo" estão inseridas as interpretações "cubismo", "arte cubista", "revela características das obras de Picasso" e "apresenta o estilo visual cubista". A categoria "representação de mulheres" inclui as interpretações "representação de mulheres", "retrata mulheres da Primeira Grande Guerra", "mostra vários ângulos das mulheres" e "mostra a beleza feminina". Mutuamente, a categoria "formas geométricas" congloba as interpretações "formas geométricas" e "muito direita". Finalmente, na categoria "original e criativa" inscrevem-se as interpretações "revela trabalho e originalidade" e "desenho criativo".

Tabela 26 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo face à obra "Les demoiselles d'Avignon", no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Não gosto	12	30,00
Obra completa	9	22,50
Cubismo	8	20,00
Rep. de mulheres	5	12,50
Formas geométricas	4	10,00
Original e criativa	2	5,00
TOTAL	40	100,00

Tabela 27 - Ordenação das categorias pelo número das unidades de registo face à obra "Les demoiselles d'Avignon", no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Obra cubista	14	31,82
Obra magnífica	9	20,45
Confusa e esquisita	8	18,18
Ângulos de vista diferentes	7	15,91
Formas geométricas	4	9,09
Beleza feminina	2	4,55
TOTAL	44	100,00

Através da observação das ilustrações 37 e 38, verifica-se que houve, para o segundo questionário, um aumento do número de alunos que opina e uma diminuição dos que não opina sobre a obra cubista de Pablo Picasso. Nas respostas dos 26 alunos, no segundo questionário, encontraram-se 44 unidades de registo, as quais foram dispostas em seis categorias: “obra cubista”, “obra magnífica”, “confusa e esquisita”, “ângulos de vista diferentes”, “formas geométricas” e “beleza feminina”.

Através da observação e da análise da tabela 27, sintetiza-se que a interpretação com mais representatividade para os 26 alunos que responderam a esta questão é “obra cubista”, com 14 interpretações (cerca de 32%). Subsequentemente, sobressai a interpretação “obra magnífica”, uma vez que nove repostas (20%) reportam para este sentido. Em seguida, surge a interpretação “confusa e esquisita”, a qual foi registada oito vezes (18%). Bastante próxima desta categoria, sobrevém a interpretação “ângulos de vista diferentes”, dado que sete respostas (aproximadamente, 16%) apontam para este significado. Ulteriormente, emerge a interpretação “formas geométricas”, com quatro respostas (9%). Por último, a categoria “beleza feminina” inclui duas respostas (cerca de 5%).

Na categoria “obra cubista” incluem-se as interpretações “obra cubista”, “cubismo”, “primeira obra cubista de Picasso”, “pintura cubista”, “retrato cubista”, “arte cubista” e “estilo visual cubista”. Na categoria “obra magnífica”, circunscreveram-se as interpretações “obra magnífica”, “apelativa”, “muito bonita”, “bela obra”, “gosto muito da obra”, “interessante” e “adoro”. Já a categoria “confusa e esquisita” abarcou as interpretações “confusa”, “esquisita”, “não expressa claramente o que representa”, “não se percebe o que estão a fazer” e “não gosto”. Na categoria “ângulos de vista diferentes” encontram-se incluídas as interpretações “mulheres pintadas em ângulos de vista diferentes”, “mostra várias faces do mesmo objeto”, “bastante pormenor” e “formas diferentes memorizadas e pintadas”. Na categoria “formas geométricas”, abarcaram-se as interpretações “formas geométricas”, “trabalho geométrico” e “desenha em quatro dimensões só com formas geométricas”. Por último, a categoria “beleza feminina” inclui as interpretações “beleza feminina” e “representa bonitas mulheres”.

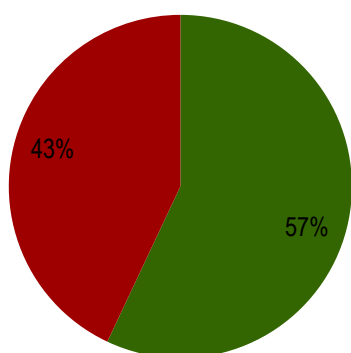
Em suma, comparando as interpretações para esta questão, do primeiro questionário para o segundo, encontramos alterações consideráveis. Assim, no primeiro questionário apenas 20 alunos (67%) responderam à questão em estudo, aumentando para 26 o número de alunos (87%) que expressou a sua opinião. Paralelamente, enquanto que no primeiro questionário a interpretação que teve mais preponderância foi “não gosto” (com 30% das 40 interpretações), no segundo questionário, a interpretação com mais peso foi “obra cubista” (com cerca de 32% das 44 interpretações). Deste modo, deduzimos que no primeiro questionário existiram interpretações mais vagas e sem qualquer ligação com a obra de arte, as quais contrastaram com as interpretações do segundo questionário, na medida em que grande parte delas vão ao encontro da temática da pintura, das suas características e dos

pormenores que o autor quis evidenciar na obra. Não obstante, no segundo questionário, ainda que em número consideravelmente menor, se tenham observado interpretações perdidas e desligadas da obra, como acontece com as interpretações inseridas nas categorias “confusa e esquisita” (com 18% das 44 interpretações).

Concluímos que estes resultados supõem que o aprofundamento da pintura cubista, como um conteúdo da Cultura Visual, potencia o desenvolvimento da atenção visual, o entendimento e a sensibilidade dos alunos em relação às obras de arte integradas na pintura cubista.

Por fim, segue-se a apreciação da última pergunta: “O que entendes por Cultura Visual?”. Primeiramente, com base na observação da figura 39, é de referir que no primeiro questionário entre os 30 alunos, apenas 17 (57%) expressaram a noção que têm de Cultura Visual, uma vez que 13 alunos (43%) não revelaram o seu entendimento pessoal em relação à área em estudo.

Declarações da percepção sobre a Cultura Visual

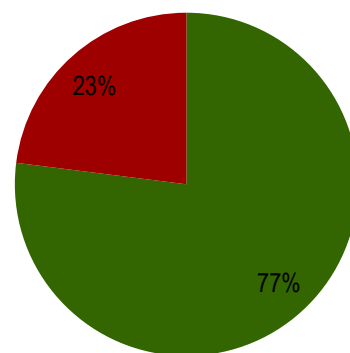


Total de alunos: 30

■ Declara: 17 ■ Não declara: 13

Figura 39 - Declarações da percepção sobre a Cultura Visual, no primeiro questionário.

Declarações da percepção sobre a Cultura Visual



Total de alunos: 30

■ Declara: 23 ■ Não declara: 7

Figura 40 - Declarações da percepção sobre a Cultura Visual, no segundo questionário.

Considerando a natureza qualitativa dos dados, para os analisar, optou-se por considerar como unidade de análise/registo a percepção, reconhecida nas respostas dos 17 alunos, no primeiro questionário. Seguidamente, foram identificadas 74 unidades de registo que se ordenaram em sete categorias: “arte”, “design e audiovisual”, “composições visuais”, “ajuda a observar”, “exprime sentimentos”, “comunicação sem palavras” e “artesanato”. Olhando para a tabela 28, percebe-se que a “arte” é a percepção de maior notoriedade, tendo sido referenciada 32 vezes (43% do total das unidades

de registo). Transversalmente, sucede a categoria “*design e audiovisual*”, com 18 perceções (24%). Em seguida, surge a categoria “*composições visuais*”, pelo facto de 13 perceções (cerca de 18%) apontarem para tal. Posteriormente, com cinco perceções (sensivelmente, 7%), emerge a categoria “*ajuda a observar*”. Por fim, cada uma das categorias “*exprime sentimentos*”, “*comunicação sem palavras*” e “*artesanato*” abarcou só duas perceções (quase 3%).

Tabela 28 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo em relação ao entendimento da Cultura Visual, no primeiro questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Arte	32	43,24
Design e audiovisual	18	24,33
Composições visuais	13	17,57
Ajuda a observar	5	6,76
Exprime sentimentos	2	2,70
Comunicação sem palavras	2	2,70
Artesanato	2	2,70
TOTAL	74	100,00

Tabela 29 - Disposição das categorias pelo número das unidades de registo em relação ao entendimento da Cultura Visual, no segundo questionário.

CATEGORIA	Nº	%
Tudo que nos rodeia	19	29,69
TV, filmes e design	15	23,44
Arte	14	21,87
Educação Visual	8	12,50
Originalidade e ideias	4	6,25
Outros	4	6,25
TOTAL	64	100,00

Salientamos que a categoria “*arte*” incluiu todas as perceções que retratam o mesmo sentido, sendo elas: “*arte*”, “*pintura*”, “*escultura*”, “*tudo o que é incluído na arte*”, “*arquitectura*”, “*conjunto de artes*”, “*telas*”, “*belas artes*”, “*espetáculos*”, “*musicais*” e “*galerias de arte*”. Quanto à categoria “*design e audiovisual*”, encontram-se inseridas as perceções “*design*”, “*publicidades*”, “*som*”, “*panfletos*”, “*filmes*” e “*anúncios*”. Já a categoria “*composições visuais*” abarcou as perceções “*composições visuais*”, “*desenho*”, “*composições de cores e linhas*”, “*composições geométricas e visuais*” e “*desenho e cor*”. Por sua vez, a categoria “*ajuda a observar*” abrange as perceções “*ajuda a observar*” e “*tudo o que vemos*”. A categoria “*exprime sentimentos*” congloba as perceções “*exprime sentimentos*” e “*expressão que cada um usa para se caracterizar*”. Por último, em “*comunicação sem palavras*” circunscrevem-se as perceções “*comunicação sem palavras*” e “*fala sem usar palavras*”.

No segundo questionário, através da observação da figura 40, constata-se que dos 30 elementos da amostra, 23 (77%) partilharam a sua interpretação pessoal sobre os termos “Cultura Visual”, enquanto que sete alunos (23%) não partilharam qualquer ideia relativamente a esta área. Assim, ao

comparar os dados das ilustrações 39 e 40, verifica-se que do primeiro para o segundo questionário mais seis alunos partilharam a percepção individual relativa ao significado dos vocábulos “Cultura Visual”, expressando uma melhoria de 20%.

Nas respostas dos 23 alunos, identificaram-se 64 unidades de registo, as quais foram dispostas em seis categorias: *“tudo o que nos rodeia”*, *“TV, filmes e design”*, *“arte”*, *“educação visual”*, *“originalidade e ideias”* e *“outros”*. Através da análise à tabela 29, verifica-se que a percepção preponderante relativamente à Cultura Visual é *“tudo o que nos rodeia”*, tendo sobressaído em 19 unidades de registo (sensivelmente, 30% do total). Em seguida, sobrevém a categoria *“TV, filmes e design”*, pelo facto de 15 percepções (23%) ligarem a Cultura Visual com estas áreas. Bastante próxima, sucede a categoria *“arte”*, com 14 percepções (cerca de 22%). Ulteriormente, atendendo que oito percepções (quase 13%) relacionam EV com a Cultura Visual, emerge a categoria *“educação visual”*. Por fim, com metade das percepções da última, ou seja, quatro (6%), sucedem as categorias *“originalidade e ideias”* e *“outros”*.

É de frisar que na categoria *“tudo o que nos rodeia”* estão inseridas todas as percepções que apontam para tal, sendo elas: *“tudo o que nos rodeia”*, *“arte de ver e sentir sem limites e restrições”*, *“ideal para melhorar a visão do mundo”*, *“meio”*, *“paisagem”*, *“visualidade do dia a dia”*, *“cor”*, *“som”*, *“imagem”*, *“cultura visível para toda a gente”*, *“tudo o que se consegue observar”* e *“visualidade no quotidiano”*. Já a categoria *“TV, filmes e design”* inclui as percepções *“filmes”*, *“publicidade”*, *“design”*, *“publicidades na TV”*, *“tudo que vemos na TV”*, *“cartazes de publicidade”*, *“jornais”* e *“cartazes”*. Por sua vez, a categoria *“arte”* congloba as percepções *“surrealismo”*, *“cubismo”*, *“escultura”*, *“pintura”*, *“arquitetura”*, *“conhecimentos sobre arte visual”*, *“tudo o que é observável numa obra de arte”*, *“belas-artes”* e *“arte”*. A categoria *“educação visual”* compreende as percepções *“cultura relacionada com EV”*, *“saber desenhar”*, *“saber pintar”*, *“reflete-se nos nossos desenhos”*, *“vários modos de pintar”* e *“distinguir cores”*. Paralelamente, na categoria *“originalidade e ideias”* encontram-se agregadas as percepções *“ter originalidade”*, *“inspirações”*, *“ideias”* e *“expressão de algo real ou surreal”*. Por último, a categoria *“outros”* abrange as percepções *“provoca sensações”*, *“artesanato”* e *“espetáculos”*, na medida em que as mesmas não se enquadram nas restantes categorias.

Pelo exposto, apesar da exploração dos conteúdos da Cultura Visual terem sido concretamente as pinturas realista, surrealista e cubista, a amostra mudou a percepção relativamente à definição de Cultura Visual. Confirma-se que no primeiro questionário os alunos relacionaram-na, maioritariamente, com a arte de elite, a qual, por vezes, não é acessível à maioria dos observadores, enquanto que no segundo questionário, já a ligavam a todas as pessoas e essencialmente (para além das artes) a todas as extensões da vida quotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e o tratamento de dados e a análise e a interpretação dos resultados, sintetiza-se que o estudo de conteúdos da Cultura Visual (nomeadamente as pinturas realista, surrealista e cubista) nas aulas de EV, no 3.º CEB, conduz a alterações positivas, por parte dos alunos, em relação ao gosto pela disciplina artística, à atenção que dedicam à Publicidade e à visualidade que os rodeia no quotidiano, aos conhecimentos que detêm no ramo da Arte e à percepção pessoal sobre a área da Cultura Visual.

O aprofundamento de conteúdos ligados à Cultura Visual conduziu o gosto dos alunos pela disciplina de EV a um crescimento de 50% para cerca de 63%. No entanto, influenciou-os muito pouco, no aspeto que consideram mais importante para a execução de um bom trabalho em EV, uma vez que a “*originalidade*” se destacou notoriamente em ambos os questionários (no primeiro com 60% e no segundo com 69%).

Em relação à Publicidade, o aprofundamento da pintura artística como conteúdos da Cultura Visual, não influencia o gosto dos alunos quanto à tipologia publicitária preferida, pelo facto de em ambos os questionários (com 80%, no primeiro, e com cerca de 87% no segundo) a amostra ter destacado manifestamente o “vídeo” entre as quatro respostas apresentadas. No entanto, verificou-se que o estudo de conteúdos da Cultura Visual motivou os alunos a captarem com mais atenção as publicidades vistas na televisão, dado que no segundo questionário as quatro marcas apresentadas (juntamente com os seus *slogans*) expuseram mais correspondências corretas, verificando-se melhorias que oscilaram dos 7% até aos 20%. Já em relação ao elemento que desperta mais interesse na visualização de uma publicidade, notámos alterações muito pequenas, na medida em que a “*imagem*” sobressaiu com algum destaque entre as cinco respostas apresentadas na questão de carácter fechado, em ambos os questionários (com uma diferença de 3% do primeiro para o segundo). Neste sentido, infere-se que o aprofundamento de distintas pinturas integradas nos conteúdos da Cultura Visual, não teve grande relevância no assunto em análise. Por fim, a estratégia de ensino-aprendizagem adotada demonstrou, uma vez mais, que contribuiu para os alunos dedicarem mais atenção aos anúncios publicitários, dado que do primeiro para o segundo questionário se verificou uma subida de cerca de 23% em relação à partilha do anúncio televisivo preferido, passando de, sensivelmente, 77% para 100%.

No âmbito da Arte, do primeiro para o segundo questionário, assistiu-se a um pequeno progresso, ou seja, de 7% para 14%, relativamente ao conhecimento de artistas, através da família, levando a crer que o aprofundamento de conteúdos da Cultura Visual (pinturas realista, surrealista e cubista) parece

potenciar pouco o conhecimento artístico deferido pelas famílias dos alunos. Tendo em mente a estratégia de ensino-aprendizagem, como é natural, quanto ao conhecimento de artistas através das aulas de EV, verificou-se uma melhoria de cerca de 73%, na medida em que no primeiro questionário apenas, aproximadamente 27% da amostra tinha dado esta resposta positiva, enquanto que no segundo questionário tal facto foi verificado em todos os alunos da amostra. Ao mesmo tempo, o número de artistas apresentados passou de seis (em 10 unidades de registo) para 13 (em 89 unidades de registo), levando a crer que o desenvolvimento dos conteúdos contribui fortemente para a ampliação dos conhecimentos dos alunos desses mesmos conteúdos. Todavia, a estratégia de ensino-aprendizagem aplicada não levou a alterações avultadas nas visitas dos alunos aos museus, já que neste item a subida foi tímida, isto é, de 80% para 90%. Não obstante, houve progresso no que concerne à identificação do(s) museu(s), já que essa dificuldade se constatou em 13 alunos no primeiro questionário, enquanto que no segundo apenas quatro alunos mantiveram essa dificuldade, deixando-nos inferir que apesar das visitas aos museus não terem aumentado, significativamente, parece que houve uma evolução ao nível da cultura museológica por parte dos alunos. Relativamente às companhias nas idas aos museus, não foram patentes grandes mudanças, uma vez que em ambos os questionários a escola e a família foram, visivelmente, as que mais se distinguiram. Quanto às ligações entre obras de arte (nomeadamente pinturas integradas no realismo, no surrealismo, no cubismo, no neoplasticismo e no naturalismo português) e os seus autores, verificaram-se, em cinco das seis correspondências, melhorias consideráveis, as quais estiveram compreendidas entre os 3% e 40%. Transversalmente, do primeiro para o segundo questionário, assistiu-se a um crescimento de cerca de 7% no número de alunos com todas as ligações certas e, ainda, uma melhoria de 30% no número de alunos que ligaram corretamente quatro obras de arte aos pertencentes artistas. Assim sendo, deduz-se que o aprofundamento da pintura na arte, como conteúdos da Cultura Visual colabora na associação correta das pinturas aos seus criadores. Paralelamente, apesar de não se verificar no campo da escultura, a estratégia de ensino-aprendizagem adotada levou os alunos a conhecerem mais pintores (como já foi afirmado) e encaminhou-os a estarem mais atentos ao património artístico envolvente, uma vez que só no segundo questionário a totalidade da amostra, com um crescimento de 60% (em comparação com os resultados obtidos no primeiro questionário), referiu o nome de Siza Vieira como arquiteto (autor da famosa igreja contemporânea de Santa Maria, em Marco de Canaveses). Por último, o ensino de conteúdos da Cultura Visual, interfere muito pouco na opinião dos alunos quanto ao elemento que lhes desperta mais interesse na observação de uma obra de arte, pelo facto de em ambos os questionários a “*cor*” e a “*imagem*”, com diferenças bastante pequenas, terem-se destacado massivamente entre as respostas oferecidas.

Por fim, já em relação às perguntas debruçadas sobre a Cultura Visual, o desenvolvimento dos seus conteúdos encaminhou a uma distribuição menos desigual das preferências dos alunos relativamente às distintas áreas da Cultura Visual apresentadas. Transversalmente, também se verificaram alterações positivas quanto à atenção visual dos alunos para com os símbolos gráficos apresentados, uma vez que quatro dos cinco símbolos expostos foram identificados acertadamente por mais elementos da amostra no segundo questionário. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos conteúdos contribuiu para que mais 20% da amostra (passando de 67% para 87%) partilhasse o seu entendimento relativamente à pintura cubista de Pablo Picasso, *“Les demoiselles d’Avignon”*. Além disto, a opinião respeitante à obra cubista com mais peso no primeiro questionário, ou seja, “não gosto” (com 30% das 40 interpretações), foi substituída no segundo questionário pela opinião “obra cubista” (com sensivelmente 32% das 44 interpretações). Assim, depreende-se que o aprofundamento da pintura de um determinado movimento artístico, como por exemplo a pintura cubista, conduz os alunos do 9º ano de escolaridade a um maior entendimento, sensibilidade e atenção visual sobre as pinturas incluídas nesse mesmo movimento artístico. Por último, a estratégia de ensino-aprendizagem aplicada também guiou o pensamento dos elementos da amostra a mudarem a própria definição de Cultura Visual, relacionando-a com a visualidade do quotidiano. Deste modo, os alunos passaram a entender que a Cultura Visual não se restringe somente às obras de arte dos museus (como acontecia no primeiro questionário), mas que se estende a todas as pessoas, pelo facto de estar presente no dia-a-dia (através das diferentes áreas que inclui, como o *design*, a publicidade, o cinema e as artes plásticas, entre outros).

Ora, face ao que foi dito, é possível inferir que a Cultura Visual necessita imprescindivelmente de ser “cultivada” nas mentes dos alunos do 3.º CEB, para que eles possam alcançar com mais sucesso a *“Literacia em Artes”* (Departamento da Educação Básica, 1998) que o CNEB aponta para o EB. Assim, potenciar-se-iam mais conhecimentos artísticos e visuais aos alunos, o que por sua vez se traduziria numa mais-valia para a desenvolvimento dos trabalhos práticos de EV. Ou seja, tendo os alunos uma visão holística das artes, os seus trabalhos serão executados de forma contextualizada e com maior propriedade e criatividade, implicando criações mais ricas aos níveis concetual, técnico e artístico.

Nestes pressupostos, a transversalidade, tantas vezes propagada e outras tantas negligenciada, emerge neste estudo como crucial na formação dos professores, por um lado e no ensino das disciplinas artísticas, por outro. Sobretudo, porque entendemos o aprofundamento de conteúdos da Cultura Visual (constantemente atualizada), como a ferramenta adequada, privilegiada, propícia e capaz de potenciar a imaginação e a criatividade dos alunos e dos próprios professores. Em síntese, se a Educação não surge isolada, porque emerge e acompanha permanentemente toda a Cultura (Bruner,

1996), não fará sentido que EV, de forma idêntica, siga de forma constante a Cultura Visual, uma vez que o conhecimento e a comunicação são duas peças inseparáveis e, mutuamente, enriquecedoras?

Perspetivamos a possibilidade de continuar a aprofundar esta investigação, complementando-a com outra metodologia experimental, que poderá iniciar-se com a execução de um determinado trabalho prático, no âmbito de EV. Após a conclusão do mesmo serão apresentados aos alunos, instrumentos de ensino que possibilitem o enriquecimento de competências em áreas da Cultura Visual. Posteriormente, após esta esta experiência de ensino-aprendizagem, entregar-se-á a mesma proposta de trabalho prático aos alunos. Para avaliar a experiência, poderá proceder-se-á à comparação entre os trabalhos dos alunos executados antes e depois do aprofundamento dos conteúdos da Cultura Visual, para verificar se há ou não evolução nos trabalhos artísticos dos alunos e no desenvolvimento de competências.

A oportunidade da realização deste trabalho permitiu-nos refletir sobre a importância de motivar os alunos para o aprofundamento de conteúdos da Cultura Visual, mas, sobretudo, possibilitou-nos desenvolver as nossas competências pessoais, profissionais e artísticas. Acreditamos no desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, como um processo contínuo de formação e aprendizagem. Em EV, o caminho precisa de ser feito com vários intervenientes: as políticas educativas, os professores e os alunos. Todavia, é preciso tempo, pois só o tempo investido permitirá e levará à mudança de paradigma, ou seja, ao reconhecimento social e efetivo da necessidade da Cultura Visual e Outras Culturas para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ou alguém crê ser possível a mudança sem que essa necessidade seja sentida?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. (1976). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRUNER, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- CALVET, A. (1992). *Materiais de apoio aos novos programas*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- CROSS, J. (1983). *O ensino de arte nas escolas*. São Paulo: Cultrix.
- DURKHEIM, É. (2001). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés-Editora, Lda.
- PINTO, A., MEIRELES, F., & CAMBOTAS, M. (2004). *Cadernos de história da arte 1*. Porto: Porto Editora.
- READ, H. (1958). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- ROBINSON, K. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- VILAS BOAS, A. (2010). *O que é a cultura visual?*. Porto: Multitema.

LEGISLAÇÃO

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2001). *Educação visual, 3º ciclo do ensino básico - Ajustamento do programa da disciplina de educação visual – 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2004). *Educação tecnológica, 3º ciclo do ensino básico. Orientações curriculares, 7º e 8º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2004). *Organização curricular e programas – Ensino básico – 1º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1991). *Educação visual e tecnológica – Organização curricular e programas - 2º ciclo do ensino básico*. (vol. I). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1991). *Programa de educação visual e tecnológica – Plano de organização de ensino – Aprendizagem – 2º ciclo do ensino básico*. (vol. II). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- GAMA, M. (1998). *A teoria das inteligências múltiplas e as suas implicações para educação*. Obtido em 2 de dezembro de 2012, de Textos e Reportagens: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO USADO COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

QUESTIONÁRIO: CULTURA VISUAL

Código

Este questionário faz parte de um estudo, no âmbito do curso de Mestrado da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, inserido na Prática de Ensino Supervisionada, sobre a cultura visual no âmbito da disciplina de Educação Visual no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados obtidos são estritamente confidenciais, sendo restritos apenas ao conhecimento exclusivo do investigador. Responde com um X às questões, justificando a tua opção sempre que solicitado. Não há respostas certas nem erradas. O importante é que respondas conforme a tua opinião. As questões com várias escolhas admitem apenas uma única resposta. O principal objetivo é compreender a importância que os alunos atribuem à cultura visual.

1. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1.1. Idade

1.2. Género Masculino Feminino

2. EDUCAÇÃO VISUAL

2.1. Gostas de Educação Visual?

Sim Não

Porquê?

2.2. Qual é o aspeto que consideras mais importante para conseguires um bom trabalho em EV?

Imagem atrativa

Cores apelativas

Mensagem simples

Originalidade

Composição visual interessante

3. PUBLICIDADE

3.1. Na publicidade o que é que capta mais a tua atenção?

- Cartaz
- Vídeo
- Catálogo
- Panfleto

3.2. Faz corresponder à letra de cada marca o número da sua respetiva mensagem (slogans).

- | a) TMN | b)Optimus | c)Dormidina | d)Axe |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Até os anjos cairão. | 2. Vamos lá! | 3. Este Natal estamos todos ligados | 4. Ajuda a dormir como um bebé. |
| a) <input type="checkbox"/> | b) <input type="checkbox"/> | c) <input type="checkbox"/> | d) <input type="checkbox"/> |

3.3. Qual é o elemento que te desperta mais interesse quando visualizas uma publicidade?

- Cor
- Som
- História
- Imagem
- Letra

3.4. Existem vários anúncios na TV. Atualmente qual é o que gostas mais? Porquê?

4. ARTE

4.1. No contexto das artes visuais, conheces alguns artistas através dos teus pais ou familiares?

Sim Não

Quais?

4.2. Alguma vez foram referidos alguns artistas nas aulas de EV?

Sim Não

Quais?

4.3. Já foste a alguns museus?

Sim Não

Quais?

4.4. Se já foste a algum museu, com quem foste?

Família Escola Amigos Outros

Caso tenhas assinalado "Outros", foste com quem?

4.5. Faz corresponder à letra do nome do artista o número da sua respetiva obra.

a) Piet Mondrian

b) Jean Francois Millet

c) Salvador Dali

d) Pablo Picasso

e) René Magritte

f) José Malhoa



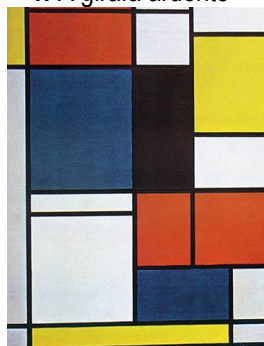
1. "A girafa ardente"



2. "O fado"



3. "A sala da escuta"



4. "Quadro II"



5. "Guernica"



6. "As respigadoras de trigo"

a)

b)

c)

d)

e)

f)

4.6. Não sendo permitido o uso dos nomes da questão anterior, indica o nome de um artista que conheças.

Arquiteto _____

Escultor _____

Pintor _____

4.7. Qual é o elemento que te desperta maior interesse quando observas uma obra de arte?

Cor

Som

História

Imagem

Letra

5. CULTURA VISUAL

5.1. No âmbito da cultura visual o que é que te desperta mais interesse?

Belas-artes (arquitetura, escultura, pintura)

Artesanato

Design

Publicidades da TV

Artes do espetáculo

Filmes

5.2. Indica a significação ou o nome da marca de cada símbolo apresentado.









5.3. Exprime a tua opinião face à obra de arte “Les demoiselles d’Avignon” (1906-1907), de Pablo Picasso.



5.4. Fazendo uso das 5 linhas, o que entendes por “cultura visual”?

APÊNDICE 2 - POWERPOINT SOBRE A PINTURA REALISTA

PINTURA REALISTA

(1848 –1870)



ÍNDICE

- ❖ Nascimento do Realismo;
- ❖ Pressupostos do Realismo;
- ❖ Temáticas;
- ❖ Técnicas;
- ❖ Representação da figura humana;
- ❖ Pintores representantes do Realismo: - Gustave Courbet;
- Honoré Daumier;
- Jean-François Millet.

NASCIMENTO DO REALISMO

- ❖ REALISMO → Autores da apelidada “escola” de Barbizon (cerca de 1830 a 1860)

↓
Théodore Rousseau
(conhecido principalmente pela representação de paisagens)



Figura 1 – A pedreira de Optevoz”, c. de 1855, óleo sobre tela (63,5 X 99,5 cm).

NASCIMENTO DO REALISMO

- ❖ PINTURA REALISTA → • França (décadas 30 e 40 do séc. XIX);
• Alcançou um público mais vasto, na medida em que se trata de uma pintura popular e de fácil leitura.

↓
Base: • Pensamento positivista e democrata da época;
• Acontecimentos sociais e políticos;
• Progressos científicos (ciências exatas, históricas e naturais).

PRESSUPOSTOS DO REALISMO

“O Realismo é uma reação contra o Romantismo. Enquanto que este era a apoteose do sentimento – o Realismo é a anatomia do caráter. É a crítica do Homem (...) para condenar o que houver de mau na nossa sociedade.”

Eça de Queirós (1871).

- ❖ REALISMO → • Reagiu contra o Romantismo;
• Deixou a literatura como fonte de inspiração;
• Elegeu a verdade e o pormenor da realidade objetiva e da natureza observável;
• Representou a vida moderna;
• Evidenciou um caráter de intervenção social.

TEMÁTICAS, TÉCNICAS E REPRESENTAÇÃO DA FIGURA HUMANA

- ❖ TEMÁTICAS → • Quotidianos citadino ou rural.
- ❖ TÉCNICAS → • Fiéis à realidade, mas mais leves e livres, próximas do esboço;
• Afastaram-se das regras do academismo.
- ❖ REPRESENTAÇÃO DA FIGURA HUMANA → • Concretizada com rigor;
• Respeita a anatomia das proporções e das volumetrias e a cor do ambiente;
• O resultado final não foi a réplica fidedigna da realidade.

PINTORES REPRESENTANTES DO REALISMO

- ❖ GUSTAVE COUBERT (1819 - 1877)

“Eu não posso pintar um anjo porque nunca vi nenhum. Mostrem-me um anjo e eu pintá-lo-ei.”

(Pinto, Meireles e Cambotas. 2004: 52)

- Foi considerado “o grande teorizador do Realismo e o mais realista de todos os realistas” (*idem*).



Figura 2 – Retrato de Gustave Courbet, captado por Félix Nadar, em 1866.

GUSTAVE COUBERT (1819 – 1877)

- ❖ Composições: • Equilibradas;
• Grande simplicidade;
• Grandeza de dimensões.
- ❖ Personagens: • Operários e camponeses;
• Individualizadas e definidas como se fossem retratos.
- ❖ Cor e desenho: • Sólidos e opacos;
• Readquirem técnicas clássicas do desenho e da pintura.
- ❖ Temáticas: • Paisagens;
• Retratos;
• Auto-retratos.

Obras com mais destaque de Gustave Courbet



Figura 3 - "As respigadoras de trigo", 1855, óleo sobre tela (131 X 167 cm).

Obras com mais destaque de Gustave Courbet



Figura 7 - "O atelier", 1854-1855, óleo sobre tela (361 X 598).

Obras com mais destaque de Gustave Courbet



Figura 4 - "Um enterro em Ornans", 1850, óleo sobre tela (315 X 668 cm).

Obras com mais destaque de Gustave Courbet



Figura 8 - "O homem desesperado" (Auto-retrato), 1844-1845, óleo sobre tela, (45 X 55 cm).

Obras com mais destaque de Gustave Courbet



Figura 5 - "Os britadores de pedra", 1849, óleo sobre tela (165 X 257 cm).

PINTORES REPRESENTANTES DO REALISMO

❖ HONORÉ DAUMIER (1808 - 1879)

- Desenho livre;
- Pincelada solta e expressiva;
- Tonalidades terrosas;
- Temáticas: • Cenas dos quotidianos urbano e operário.



Figura 9 - Honoré Daumier, fotografado por Félix Nadar, em 1856-1858.

Obras com mais destaque de Gustave Courbet



Figura 6 - "A pedreira de Optevoz", 1854, óleo sobre tela (63,6 X 84,5 cm).

Obras com mais destaque de Honoré Daumier



Figura 10 - "O vagão da terceira classe", c. 1862, óleo sobre tela (66 X 90 cm).

Obras com mais destaque de Honoré Daumier



Figura 11 – “A lavadeira”, c. 1863, óleo sobre madeira (49 X 33 cm).

Obras com mais destaque de Jean-François Millet



Figura 15 – “Angelus” (excerto), 1859, óleo sobre tela (55,5 X 66 cm).

PINTORES REPRESENTANTES DO REALISMO

❖ JEAN-FRANÇOIS MILLET (1814 - 1875)

- Arte humanitarista de caráter moral;
- Temáticas: • Natureza rural, povoada por camponeses, mulheres e homens autênticos.



Figura 12 – Jean-François Millet, retratado por Félix Nadar, em 1856-1858.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- PINTO, A., MEIRELES, F., & CÂMBOTAS, M. (2004). *Cadernos de história da arte 8*. Porto: Posto Editora.
- RUBIN, J. (2001). *Nadar 55*. Hong Kong: Phaidon Press Limited.
- s.a. (2011). Pastora com seu rebanho, óleo por Jean-François Millet (1814-1875). Acessado em 4 de março de 2013, em: <http://pt.wahooart.com/@/7Y RE9U-Jean-Fran%63%A7ois-Millet-Pastora-com-seu-rebanho>.

Obras com mais destaque de Jean-François Millet



Figura 13 – “As respigadoras de trigo”, 1857, óleo sobre tela (83 X 111cm).

Obras com mais destaque de Jean-François Millet



Figura 14 – “Pastora com seu rebanho”, 1864, óleo sobre tela (81 X 101 cm).

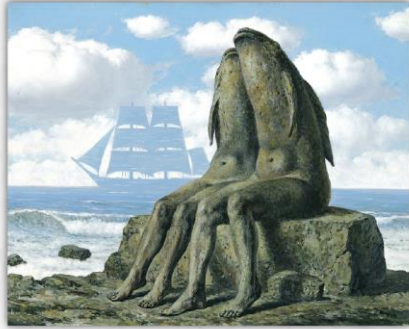


Escola Superior de Educação de Bragança
Escola Secundária C/3º Ciclo de Marco de Canaveses
Mestrado da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada
Educação Visual (3º Ciclo do Ensino Básico)

Docente Supervisora: Maria Cristina Afonso Magalhães
Docente Cooperante: Maria José Sousa dos Santos
Discente: Carlos Gabriel Pinheiro da Silva, nº26518

APÊNDICE 3 - POWERPOINT SOBRE A PINTURA SURREALISTA

PINTURA SURREALISTA



ÍNDICE

- ❖ Nascimento do Surrealismo;
- ❖ Pressupostos do Surrealismo:
 - Campo conceitual;
 - Campo estético;
 - Campo plástico;
 - Manifesto surrealista.
- ❖ Pintores representantes do Surrealismo:
 - Max Ernst;
 - André Masson;
 - Yves Tanguy;
 - Salvador Dalí;
 - René Magritte;
 - Joan Miró;
 - Marc Chagall;
 - Francis Picabia.

NASCIMENTO DO SURREALISMO

- ❖ Surrealismo
 - Literatura (André Breton);
 - Artes plásticas (Max Ernst);
 - Cinema (Salvador Dalí e Buñuel);
 - Fotografia (Man Ray);
 - Música (Erik Satie).

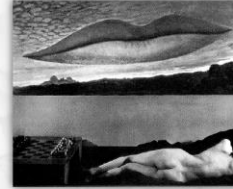


Fig. 3 - Man Ray, "The lovers", 1936.

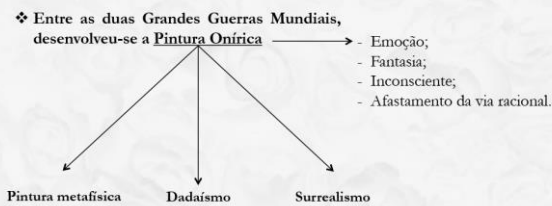
NASCIMENTO DO SURREALISMO

- ❖ **SURREALISMO** →
 - França (1919);
 - Estendeu-se pela Europa e América (encaminhado pelos surrealistas europeus, refugiados durante a 2ª Guerra Mundial).

Nome atribuído por Apollinaire (1917)

Representação do bailado "Parade", de Erik Satie.

NASCIMENTO DO SURREALISMO



PRESSUPOSTOS DO SURREALISMO

- ❖ **CAMPO CONCEITUAL**
 - Contesta:
 - Cultura e civilização ocidentais;
 - Racionalismo;
 - Normas e convenções;
 - Senso comum.
 - Valoriza:
 - Liberdade;
 - Irracionalidade;
 - Espírito;
 - Sonho;
 - Metáfora;
 - Improvável;
 - Insólito;
 - Teorias de Freud e da psicanálise;
 - Ideias de esquerda (Marx).

NASCIMENTO DO SURREALISMO

- ❖ **Pintura metafísica** • Giorgio de Chirico



Fig. 1 - Giorgio de Chirico, "As musas inquietantes", 1916-1918, óleo sobre tela (97 X 67 cm).

- ❖ **Dadaísmo**
 - Antecedido pelas obras de Marcel Duchamp e Francis Picabia;
 - Grupos de pintores e poetas (Zurique e Berlim).



Fig. 2 - Marcel Duchamp, "A fonte", 1917, porcelana (23,5 X 18 X 60 cm).

PRESSUPOSTOS DO SURREALISMO

- ❖ **CAMPO ESTÉTICO** →
 - Base:
 - Pensamento romântico;
 - Simbolismo do final do séc.XIX (Gustave Moreau e Odilon Redon);
 - Pintura metafísica (Giorgio de Chirico).
 - Identifica-se com certas obras de Pablo Picasso e Paul Klee.



Fig. 4 - Henry Fuseli, "Titania, Bottom e as fadas", 1793-1794, óleo sobre tela (169 X 135 cm).



Fig. 5 - Gustave Moreau, "As musas", 1895, óleo sobre tela (152 X 292 cm).

PRESSUPOSTOS DO SURREALISMO

- ❖ CAMPO ESTÉTICO → • Nota: - Ótica já existente: - H. Bosch (c. 1450-1516);
- G. Arcimboldo (1537-1593).



Fig. 6 - Hieronymus Bosch, "As tentações de Santo Anião", 1495-1515, óleo sobre madeira (131,5 X 119 cm).



Fig. 7 - Giuseppe Arcimboldo, "Veturmus" (retrato de Rudolf II), c. 1590, óleo sobre madeira (68 X 56 cm).

Pintores representantes do Surrealismo

- ❖ MAX ERNST (1891-1976)



Fig. 8 - Retrato de Max Ernst.

PRESSUPOSTOS DO SURREALISMO

- ❖ CAMPO PLÁSTICO → • Técnicas: - Desenho e pintura automáticos
(correspondência entre inconsciente e ação);
Usa ensinamentos do Dadaísmo

↓
André Masson

- Técnicas clássicas de desenho e da gradação cromática (aplicadas a formas fantasmagóricas);
↓
Salvador Dalí, René Magritte e Yves Tanguy

- Colagem;
- Frottage;
- Dripping;
- Decalcomania. } Max Ernst

Obras com mais destaque de Max Ernst

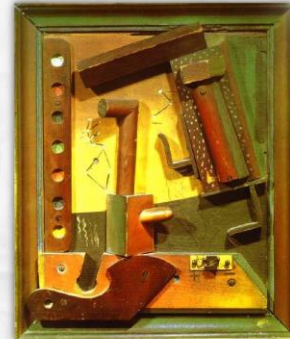


Fig. 9 - "Fruto de uma longa experiência", 1919, óleo sobre madeira e assemblage (46 X 38 cm).

PRESSUPOSTOS DO SURREALISMO

- ❖ CAMPO PLÁSTICO → • Temáticas: - Erotismo;
- Onírico;
- Sonho;
- Mundo da magia;
- Tudo que se opõe à racionalização ocidental.

Obras com mais destaque de Max Ernst

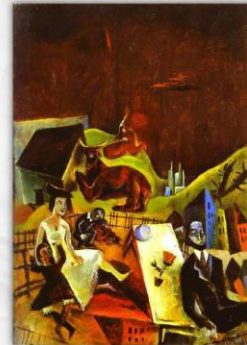


Fig. 10 - "Excursões da família", 1919, óleo sobre tela (36 X 26 cm).

PRESSUPOSTOS DO SURREALISMO

- ❖ Manifesto Surrealista (1924)

- ↓
Obras executadas: • À margem da razão;
• Sem moralismos;
• Sem preocupações estéticas racionalizadas;
• Ideias agrupadas sem sentido;
• Ideias desencadeadas livremente.

↓
Através três técnicas básicas:

- Escrita e desenho em estado semi-hipnótico (sob o domínio do álcool, da fome ou da droga);
• Discursos escritos ou ditados durante o sono ou relatos de sonhos;
• "Jogos" que "consistiam na junção de escritas simultâneas de várias pessoas - perguntas e respostas ou partes de uma mesma proposição, ignorando, umas, o que as outras faziam, de forma a obterem efeitos surpreendentes ou desconcertantes".
(Pinto, Meireles e Cambotas. 2004: 26)

Obras com mais destaque de Max Ernst



Fig. 11 - "O vestido da noiva", 1940, óleo sobre tela (130 X 96 cm).

Pintores representantes do Surrealismo

❖ ANDRÉ MASSON (1896-1987)



Fig. 12 – Retrato de André Masson.

Obras com mais destaque de Yves Tanguy



Fig. 16 – "Dia da infância", 1937, óleo sobre tela (92 X 73 cm).

Obras com mais destaque de André Masson



Fig. 13 – "Na torre do sono", 1938, óleo sobre tela (32 X 39 cm).

Pintores representantes do Surrealismo

❖ SALVADOR DALÍ (1904-1989)



Fig. 17 – Retrato de Salvador Dalí.

Pintores representantes do Surrealismo

❖ YVES TANGUY (1900-1955)

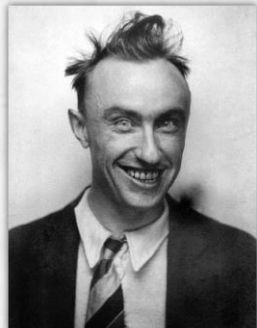


Fig. 14 – Retrato de Yves Tanguy.

Obras com mais destaque de Salvador Dalí

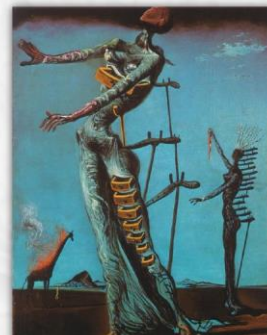


Fig. 18 – "A girafa ardente", 1937, óleo sobre tela (27 X 35 cm).

Obras com mais destaque de Yves Tanguy

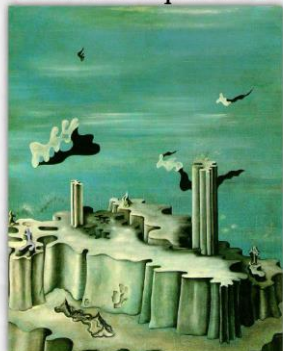


Fig. 15 – "Nem lendas nem formas", 1930, óleo sobre tela (81 X 65 cm).

Obras com mais destaque de Salvador Dalí



Fig. 19 – "A persistência da memória", 1931, óleo sobre tela (24 X 33 cm).

Obras com mais destaque de Salvador Dalí



Fig. 20 – "Nascimento do novo Homem", 1943, óleo sobre tela (45,5 X 50 cm).

Obras com mais destaque de René Magritte



Fig. 24 – "Valores pessoais", 1952, óleo sobre tela (80 X 100 cm).

Obras com mais destaque de Salvador Dalí



Fig. 21 – "Cristo de São João da Cruz", 1951, óleo sobre tela (205 X 116 cm).

Obras com mais destaque de René Magritte



Fig. 25 – "As maravilhas da natureza", 1953, óleo sobre tela (77,5 X 98 cm).

Obras com mais destaque de Salvador Dalí



Fig. 22 – "Nascimento dos desejos líquidos", 1931-1932, óleo e colagem sobre tela (96 X 112 cm).

Obras com mais destaque de René Magritte



Fig. 26 – "O império das luzes", 1954, óleo sobre tela (146 X 114 cm).

Pintores representantes do Surrealismo

❖ RENÉ MAGRITTE (1898-1967)



Fig. 23 – Retrato de René Magritte.

Obras com mais destaque de René Magritte



Fig. 27 – "A sala da escuta", 1958, óleo sobre tela (38 X 46 cm).

Obras com mais destaque de René Magritte



Fig. 28 – “Mania das grandezas”, 1965, óleo sobre tela (81 X 64 cm).

Obras com mais destaque de Marc Chagall



Fig. 32 – “Eu e a aldeia”, 1911, óleo sobre tela (192 X 151 cm).

Pintores representantes do Surrealismo

❖ JOAN MIRÓ (1893-1983)

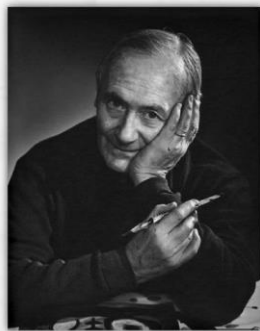


Fig. 29 – Retrato de Joan Miró.

Pintores representantes do Surrealismo

❖ FRANCIS PICABIA (1879-1953)



Fig. 33 – Retrato de Francis Picabia.

Obras com mais destaque de Joan Miró



Fig. 30 – “A fazenda”, 1921-1922, óleo sobre tela (132 X 147 cm).

Obras com mais destaque de Francis Picabia

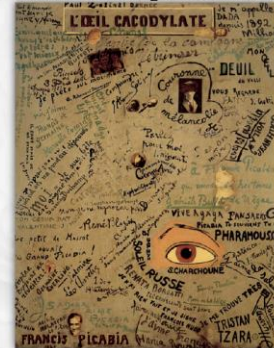


Fig. 34 – “O olho cacodilato”, 1921, óleo com fotomontagem e colagem sobre tela, 149 X 117 cm).

Pintores representantes do Surrealismo

❖ MARC CHAGALL (1887-1985)



Fig. 31 – Retrato de Marc Chagall.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- LITTLE, S. (2006). ...ismos – entender a arte. Seixal: Lisboa – Edição e Distribuição de Livros, Lda.
- PINTO, A., MEIRELES, F., & CÂMBOTAS, M. (2004). *Cadernos de história da arte 10*. Porto: Porto Editora.



Escola Superior de Educação de Beira Interior
Escola Secundária C/3º Ciclo de Matos de Canaveses

Mestrado da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada
Educação Visual (3º Ciclo do Ensino Básico)

Docente Supervisora: Maria Cristina Afonso Magalhães
Docente Cooperante: Maria José Sousa dos Santos

Discente: Carlos Gabriel Pinheiro da Silva, nº26518

APÊNDICE 4 - POWERPOINT SOBRE A PINTURA CUBISTA

PINTURA CUBISTA

(1907–1918)



ÍNDICE

- ❖ Pressupostos do Cubismo;
- ❖ Nascimento do Cubismo;
- ❖ Fase Cezanniana:
 - Obras com mais destaque da Fase Cezanniana;
- ❖ Fase Analítica:
 - Obras com mais destaque da Fase Analítica;
- ❖ Fase das Colagens:
 - Obras com mais destaque da Fase das Colagens;
- ❖ Fase Sintética:
 - Obras com mais destaque da Fase Sintética;
- ❖ Secção de Ouro e Orfismo:
 - Obras com mais destaque da Secção de Ouro e do Orfismo.

PRESSUPOSTOS DO CUBISMO

“Notei que a pintura tem um valor autónomo, independentemente da descrição objetiva das coisas. Perguntei a mim mesmo se não se deviam pintar as coisas como as conhecemos e não como as vemos.”

Pablo Picasso

NASCIMENTO DO CUBISMO

- ❖ **CUBISMO** → • Iniciado por: Georges Braque e Pablo Picasso (1907).
- Procura compreender pictoricamente o mundo, de modo global e completo.
- A maior revolução artística realizada após o Renascimento (Pinto, Meireles e Cambotas, 2004, p. 50).
- Subdividido em três fases: - Fase Cezanniana (1907-1909);
- Fase Analítica (1909-1912);
- Fase Sintética (1912-1918).

NASCIMENTO DO CUBISMO

❖ NASCIMENTO OFICIAL

- Pintura “Les Femmes d’Alger”, de Picasso.

- Demonstra duas grandes influências do Cubismo:

• Arte de Paul Cézanne

- Análise: Formas;
Planos compostos pela cor.

• Arte africana

- Formas simplificadas;
- Volumétricas;
- Rígidas.

NASCIMENTO DO CUBISMO



Figura 1 – Pablo Picasso, “Les Femmes d’Alger”, 1906-1907, óleo sobre tela (244 X 234 cm).

FASE CEZANNIANA

❖ FASE CEZANNIANA (1907-1909)

- Braque e Picasso criaram (desligados um do outro) obras análogas.



Apreciação de paisagens e objetos

Caraterísticas analíticas de Cézanne

“Tudo na natureza pode ser reduzido a cones, esferas e cilindros.”

Figura 2 – Paul Cézanne, “A montanha de Sainte-Victoire”, 1904-1906, óleo sobre tela (71 X 92 cm).

FASE CEZANNIANA

- ❖ **TEMAS** → • Paisagens;
• Casarios. } Definidos por grandes planos de cor.
- ❖ **EXEMPLOS DE OBRAS** → • “Casas em estaque” (Braque);
• “O reservatório de Horta del’Hebro” (Picasso).

Obras com mais destaque da Fase Cezanniana



Figura 3 – Georges Braque, "Casas em estaque", 1908, óleo sobre tela (40,6 X 45 cm).

Obras com mais destaque da Fase Cezanniana



Figura 4 – Georges Braque, "Os instrumentos de música", 1908, óleo sobre tela (50 X 61 cm).

Obras com mais destaque da Fase Cezanniana



Figura 5 – Georges Braque, "O parque de Carrières-Saint-Denis", 1908-1909, óleo sobre tela (40,6 X 45 cm).

Obras com mais destaque da Fase Cezanniana



Figura 6 – Pablo Picasso, "O reservatório de Horta del'Hebro", 1909, óleo sobre tela (60 X 50 cm).

FASE ANALÍTICA

- ❖ FASE ANALÍTICA → • Visão simultânea e multifacetada dos distintos ângulos do assunto observado

↓
Representado na tela como partido ou explodido

↓
Intuito da procura da veracidade visual do próprio objeto

O artista não representa o que vê do objeto, mas sim o que conhece

↓
composição bastante complexa.

FASE ANALÍTICA

- ❖ FASE ANALÍTICA → • Fase da "teorização" do Cubismo;

↓
• Grupo do Bateau Lavoir.

- ❖ CORES → • Sóbrias e leves;
• Tons monocromáticos: - Ocre;
- Terras;
- Cinzentos esverdeados.

- ❖ TEMAS → • Naturezas mortas com objetos do dia a dia (garrafas, copos e instrumentos musicais...).

- ❖ EXEMPLOS DE OBRAS → • "Violino e cântaro" (Braque);
• "O poeta" (Picasso).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 7 – Pablo Picasso, "Mulher com peras", 1909, óleo sobre tela (92 X 73 cm).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 8 – Georges Braque, "Piano e bandolim", 1909-1910, óleo sobre tela (92 X 43 cm).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 9 – Pablo Picasso, "Menina com bandolim", 1910, óleo sobre tela (100 X 74 cm).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 13 – Pablo Picasso, "O poeta", 1912, óleo sobre tela (131 X 89,5 cm).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 10 – Georges Braque, "Violino e cântaro", 1910, óleo sobre tela (117 X 73,5 cm).

FASE DAS COLAGENS

❖ FASE DAS COLAGENS → • Desenvolvida durante a passagem do C. Analítico para o C. Sintético

- Braque e Picasso introduzem nas telas elementos estranhos à pintura de matéria concreta ou pintados:
 - Letras;
 - Pedacos de madeira;
 - Tecidos;
 - Cartas de jogar;
 - Partas de música;
 - Pedacos de jornal;
 - Bilhetes;
 - Etiquetas...
- Estimular visualmente o observador;
- Diminuir a "confusão" da imagem (patente na fase analítica).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 11 – Georges Braque, "O português", 1911, óleo sobre tela (117 X 81,5 cm).

Obras com mais destaque da Fase das Colagens

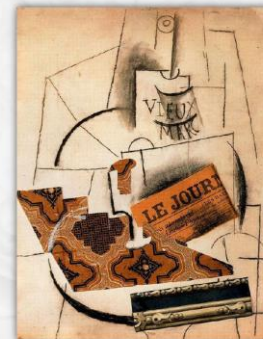


Figura 14 – Pablo Picasso, "Garrafa de 'Vieux Marc'", 1913, desenho e papeis colados (62,5 X 47 cm).

Obras com mais destaque da Fase Analítica



Figura 12 – Fernand Léger, "Os fumadores", 1911, óleo sobre tela (129 X 96,5 cm).

Obras com mais destaque da Fase das Colagens



Figura 15 – Pablo Picasso, "Violino preso à parede", 1913, óleo e areias sobre tela (65 X 46 cm).

Obras com mais destaque da Fase das Colagens



Figura 16 – Pablo Picasso, “Guitarra e garrafa de Bass”, 1913, pedaços de madeira, papel, carvão e pregos (89,5 X 60 X 14 cm).

Obras com mais destaque da Fase Sintética

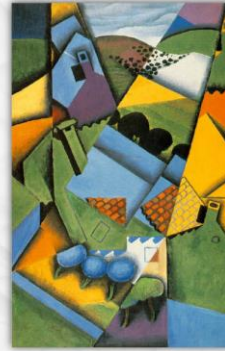


Figura 18 – Juan Gris, “Paisagem com casas em Céret”, 1913, óleo sobre tela (100 X 65 cm).

FASE SINTÉTICA

- ❖ FASE SINTÉTICA → • Contrária a arte intuitiva de Braque e Picasso; (1912-1918)
 - Juan Gris confere ao Cubismo uma intelectualização.
 - ↓
 - Grande representante;
 - Ao contrário de Cézanne, declara: “faço de um cilindro uma garrafa”.
- Os sólidos de Cézanne são o ponto de partida e não o ponto de chegada.
- ↓
- São cada vez mais sintéticos e, progressivamente, substituídos por formas geométricas simples: quadrado, triângulo e retângulo.

Obras com mais destaque da Fase Sintética



Figura 19 – Juan Gris, “Guitarra”, 1914, óleo sobre tela (65 X 92 cm).

FASE SINTÉTICA

- ❖ FASE SINTÉTICA → • Simplifica e reduz formas, planos e linhas;
 - Afasta o desnecessário ou ornamental.
- ❖ CORES → • Vibrantes
 - ↳ - Sobreposição;
 - ↳ - Transparência de planos.
 - Invoca a emoção.
- ❖ TEMAS → • Naturezas mortas com objetos do cotidiano.
- ❖ EXEMPLOS DE OBRAS → • “Natureza morta com garrafa e faca” (Gris);
 - “A janela: Praça de Ravignan” (Gris).

Obras com mais destaque da Fase Sintética



Figura 20 – Juan Gris, “A janela: Praça de Ravignan”, 1915, óleo sobre tela (116 X 89 cm).

Obras com mais destaque da Fase Sintética



Figura 17 – Juan Gris, “Natureza-morta com garrafa e faca”, 1912, óleo sobre tela (40 X 48 cm).

Obras com mais destaque da Fase Sintética



Figura 20 – Juan Gris, “A janela aberta”, 1921, óleo sobre tela (66 X 101 cm).

SECÇÃO DE OURO E ORFISMO

- Abertura à cor
 - Aparente estatismo cubista
- ❖ ORFISMO;
- ❖ SECÇÃO DE OURO.

❖ **SECÇÃO DE OURO** - Albert Gleizes institui obras mais dinâmicas;
- Gleizes e Jean Metzinger defendem teorias direcionadas para a medida e a organização.

❖ **ORFISMO** - Casal Delaunay;
- A cor é a componente principal;
- Alia o sentimento à elevação da cor (justaposições de círculos dinâmicos).

Obras com mais destaque da Secção de Ouro



Figura 24 – Marcel Duchamp, A transição de virgem a mulher, 1912, óleo sobre tela (59 X 53,5 cm).

Obras com mais destaque da Secção de Ouro

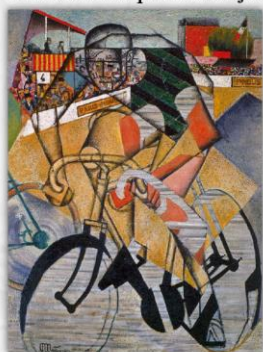


Figura 21 – Jean Metzinger, "Na corrida de bicicleta", 1911-1912, colagem sobre tela (130 X 97 cm).

Obras com mais destaque do Orfismo



Figura 25 – Robert Delaunay, Le Manège des Cochons, 1922, óleo sobre tela (250 X 250 cm).

Obras com mais destaque da Secção de Ouro



Figura 22 – Albert Gleizes, "Mulheres costuando", 1913, óleo sobre tela (185,5 X 126 cm).

Obras com mais destaque da Secção de Ouro



Figura 23 – Jean Metzinger, "Natureza morta", 1917, óleo sobre tela (81,5 X 65 cm).

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- PINTO, A., MEIRELES, F., & CMBOTAS, M. (2004). *Cadernos de história da arte 9*. Porto: Porto Editora.



Escola Superior de Educação de Bragança
Escola Secundária C/3º Ciclo de Marco de Canaveses

Mestrado da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico
Pública de Ensino Supervisionada
Educação Visual (3º Ciclo do Ensino Básico)

Docente Supervisora: Maria Cristina Afonso Magalhães
Docente Cooperante: Maria José Sousa dos Santos

Discente: Carlos Gabriel Pinheiro da Silva, nº26518

