



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

# Narrativas Visuais: uma forma de comunicar

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino de  
Artes Visuais no 3º Ciclo no Ensino Básico e  
no Ensino Secundário**

**Maria Barroso Pereira Moreira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

FEVEREIRO 2016



**CATÓLICA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

# Narrativas Visuais: uma forma de comunicar

Local do Estágio: Didáxis – Cooperativa de  
Ensino de Vale S. Cosme

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ensino de  
Artes Visuais no 3º Ciclo no Ensino Básico e  
no Ensino Secundário**

**Maria Barroso Pereira Moreira**

Sob a Orientação do Prof. **Doutor João Amadeu  
Oliveira Carvalho da Silva**

Dedico este trabalho ao meu querido pai que sempre me incentivou no caminho do conhecimento e do sucesso. Sempre foi um Homem com grandes valores e princípios, Partiu, mas está sempre presente em todos os momentos da minha vida.

## **Agradecimentos**

Como já alguém sabiamente o disse “*o caminho faz-se caminhando*” eu complemento dizendo, mas é preciso fazê-lo com muita fé, confiança e coragem. E todo este caminho só foi possível graças aos meus colegas de estágio: Susana Leite, Carla Monteiro e António Taveira, que sempre me apoiaram nos bons e maus momentos.

Ao Professor João Amadeu Silva, orientador de estágio, que em todo o percurso me incentivou e orientou com o seu profissionalismo.

À Professora Sofia Thenaisie, supervisora do estágio pedagógico, que esteve sempre presente com a sua compreensão, conhecimento e profissionalismo.

À Professora Otília Loureiro, orientadora de estágio que diariamente e de forma muito peculiar não deixou de me apoiar e incentivar, mesmo em momentos críticos desta caminhada.

Ao meu marido, que lado a lado e diariamente esteve presente, dando todo o apoio necessário.

À minha filha Joana, pela dedicação, paciência e esforço que teve de fazer para ler e reler a quantidade de textos que semanalmente lhe fornecia, sem contudo deixar, em momento algum, de me apoiar e incentivar, para que esta “caminhada” se fizesse com ânimo e sucesso.

Muito obrigada a todos.

## **Resumo**

A linguagem visual é uma forma privilegiada de expressão, de representação da realidade e de construção de pensamentos. A imagem para além de ser considerada um meio poderoso de expressão e de comunicação é também um ícone, representação dos homens, da natureza e do invisível. Neste sentido, a educação para a compreensão e criação da imagem é essencial no contexto sociocultural atual.

O presente relatório tem como objetivo demonstrar de que modo as várias formas de arte, a par da literatura, podem contribuir para uma melhor educação artística alicerçada na potenciação da curiosidade, interesse, participação, desenvolvendo o sentido crítico e melhorando a comunicação entre os alunos, dentro e fora da sala de aula.

Através da análise de imagens selecionadas, foi proposto todo um caminho em torno de debates de ideias de momentos de reflexão, de confronto de opiniões, relacionados com os vários trabalhos produzidos durante as aulas, quer individualmente, quer em contexto de turma.

Com este estudo pretende-se ainda que os alunos adquiram formação no âmbito das Artes Visuais, reconheçam o papel da trajetória histórica com a Cultura Visual, relacionando-o com o tema proposto “Narrativas Visuais uma forma de Comunicar”, como recurso educativo no ensino das Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Imagem visual, linguagem visual, comunicação, literacia visual.

## **Abstract**

Visual language is a privileged form of expression, representation of reality and construction of thinking. Besides being considered a powerful means of expression and communication, the image is also an icon, a representation of men, nature and the invisible. This way, the education for the understanding and creation of the image is essential in the present social and cultural contexts.

The purpose of the present report is to demonstrate in which way the different forms of art, together with literature, may contribute to a better artistic education grounded in the potentiation of curiosity, interest, participation, developing the critical sense and improving communication among students, in and outside the classroom.

Through the analysis of selected images, a debate of ideas with moments of reflection was proposed, with the confrontation of opinions, related to the various works produced in class, both individually and in group context.

This study intends to make students acquire training in the area of Visual Arts, furthermore, it intends to make them recognise the historical trajectory with Visual Culture, relating it to the theme “Visual Narratives a Way of Communicating”, as an educational resource in Visual Arts teaching.

**Key words:** Visual image, visual language, communication, visual literacy.

## Índice:

	<b>Página</b>
Dedicatória.....	<b>i</b>
Agradecimentos.....	<b>ii</b>
Resumo.....	<b>iii</b>
Abstract.....	<b>iv</b>
Índice.....	<b>v</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b>	
<b>1.Linguagem.....</b>	<b>4</b>
1.1. Tipos de Linguagem.....	<b>6</b>
1.2. Linguagem visual.....	<b>7</b>
1.2.1. Elementos e formas visuais.....	<b>9</b>
1.2.2. Significado e simbolismo dos elementos visuais.....	<b>11</b>
1.2.3. Semiótica visual.....	<b>15</b>
1.2.4. Composição.....	<b>17</b>
<b>2. Comunicação.....</b>	<b>20</b>
2.1. O processo de comunicação.....	<b>21</b>
2.2. Comunicação visual.....	<b>23</b>
2.2.1. A imagem: função e significado.....	<b>25</b>
2.2.2. Retórica visual.....	<b>27</b>
2.2.3. A publicidade.....	<b>29</b>
2.2.4. Ilustração.....	<b>31</b>
2.2.5. Design.....	<b>33</b>
<b>3. Educação para a compreensão e criação da imagem.....</b>	<b>36</b>
3.1. Literacia visual.....	<b>37</b>
3.2. Perceção, imaginação, criatividade.....	<b>39</b>
3.2.1. Métodos de análise da imagem.....	<b>42</b>
3.2.2. Pensamento artístico.....	<b>44</b>
3.2.3. Educação para a análise e crítica artística.....	<b>46</b>

## Capítulo II - Fundamentação Prática

<b>4. Caraterização da turma</b> .....	<b>50</b>
4.1. Outros dados da turma.....	<b>54</b>
<b>5. Questionário inicial</b> .....	<b>55</b>
5.1. Resultado do questionário inicial.....	<b>55</b>
5.2. Avaliação do questionário inicial.....	<b>56</b>
<b>6. Atividades desenvolvidas</b> .....	<b>57</b>
6.1. Planificação.....	<b>57</b>
6.2. Elementos estruturantes da linguagem plástica.....	<b>58</b>
6.3. Comunicação: Imagem e Figuras de Retórica.....	<b>60</b>
6.4. Conceitos básicos da Comunicação: a Publicidade.....	<b>61</b>
6.5. Ilustração/ formas de representação.....	<b>63</b>
6.6. Ilustração, Arte Contemporânea e Design.....	<b>70</b>
<b>7. Questionário final</b> .....	<b>75</b>
7.1. Resultado do questionário final.....	<b>75</b>
<b>8. Conclusão</b> .....	<b>77</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>80</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>84</b>
Anexo 1 - Inquérito Sócio Biográfico .....	<b>85</b>
Anexo 2 - Questionário inicial .....	<b>87</b>
Anexo 3 - Análise do questionário inicial .....	<b>92</b>
Anexo 4 - Questionário final .....	<b>96</b>
Anexo 5 - Análise do questionário final .....	<b>103</b>
Anexo 6 – Ficha de auto avaliação “avaliação do meu trabalho”.....	<b>111</b>

## **Introdução**

O tema do presente trabalho surgiu a partir da observação das várias aulas assistidas em várias turmas e anos de escolaridade (8º e 9º), levando em linha de conta quer o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula, quer as atitudes perante a disciplina de Educação Visual. Como refere Albano Estrela “Só a observação permite caracterizar a situação educativa (...). A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (1990: 135).

Assim, no sentido de cativar e de despertar o interesse dos alunos para esta disciplina, pareceu-nos importante proporcionar todo um caminho à volta da comunicação tirando partido da imagem, salientando-se a importância que teve a seleção dos conteúdos e técnicas a utilizar, bem como as estratégias a adotar no processo de ensino-aprendizagem da turma em análise (9º ano, turma 5).

Por considerarmos que o papel da educação é cada vez mais importante para a compreensão e criação da imagem, tornando-se essencial num contexto sociocultural, onde parte substancial da informação percebida é transmitida através de múltiplas formas, num mundo cada vez mais à mercê de novas ideias e de novas tecnologias, e por entendermos que a imagem visual pode ir mais longe na particularização de uma forma de leitura multissensorial, abarcando não só a visão, como a imaginação, as emoções e a comunicação, foi nossa pretensão desenvolver, com os alunos da turma, um vasto leque de conteúdos relacionados com a Comunicação e mais concretamente com a Ilustração, Publicidade, Arte Contemporânea e Design.

Torna-se necessário intervir ao nível da leitura da imagem e da descodificação de simbologias visuais, visualização e interpretação de textos visuais, comunicação em público, expressão visual e convivência entre pares, numa tal forma, que possa ser construída, comunicada e compreendida por todos os alunos, privilegiando a comunicação como forma de interação e de relações humanas tal como refere Habermas (2004:79).

Ainda nesta linha de atuação, e de acordo com Zabalza (1994:48), o professor deve ser um sintetizador de perspectivas, devendo integrar na planificação e no desenvolvimento do ensino os pontos principais de cada um dos modelos. Assim, o professor não deve desvalorizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e deverá analisar os que deve adquirir, bem como o modo e a forma de os difundir, que terá de ser necessariamente diferente: centrado nas

necessidades, nos interesses e no contexto social, histórico e cultural de cada aluno; e construído com base no diálogo, na crítica e na formação integral de cada um.

Será proposto um outro caminho, durante o qual a Comunicação Visual, em parceria com a Literatura, proporcione e desenvolva nos alunos a imaginação, a criatividade e a expressividade, num percurso de interatividade através da leitura e interpretação, quer de imagens de vários autores/artistas, quer da leitura de uma obra: “*Aventuras de João sem Medo*” de José Gomes Ferreira, por fazer parte de uma das leituras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e por se tratar de uma história que nos leva ao mundo da fantasia com contornos marcadamente surrealistas.

A partir desta obra, propor-se-á aos alunos a criação das suas próprias ilustrações representando momentos marcantes dos vários capítulos (livro composto por 15 capítulos, em que, 2 alunos representarão o mesmo capítulo), sendo dada importância à comunicação e à linguagem visual.

Um outro objetivo subjacente e considerado relevante para este estudo, será o de proporcionar aos alunos, momentos de análise, de reflexão, de confronto de opiniões e de debate, relacionados com os vários trabalhos produzidos, quer a nível individual quer em contexto de turma (todos os 30 alunos da turma), com técnicas de trabalho em grupo, tal como defende Jaume Sarramona (1993).

A implementação de estratégias diversificadas, em contexto de sala de aula, a oportunidade de apresentação de projetos e a diversidade de ideias, será uma proposta deveras aliciante, por se considerar ser uma experiência muito positiva e enriquecedora para os alunos e para a sua vivência, enquanto indivíduos em formação.

Com o objetivo de divulgação, de incentivo e de motivação, será sugerida a criação de um blogue para a turma, no qual serão publicadas as atividades desenvolvidas pelos alunos durante as aulas, ao longo do ano letivo.

Como forma de poder aferir e de poder avaliar todo este processo, serão tidos em linha de conta vários questionários: socio-biográfico, de diagnóstico e questionário final. Como forma de avaliar comportamentos e atitudes em contexto de sala de aula, serão propostos registos de avaliação, em todas as aulas: grelhas de observação do professor; fichas de auto-avaliação do aluno (Ribeiro, 1989).

A partir da sua análise, pode avaliar-se, ponderar retificar e até mesmo alterar a forma de atuação do professor perante o grupo/turma.

É também considerada pertinente a possibilidade de proporcionar aos alunos um contato direto com um ilustrador, sendo-lhes dada a oportunidade de vivenciar experiências relacionadas com todo o processo criativo no âmbito da ilustração.

Nesta caminhada pelo mundo da comunicação através da arte, na relação com a arte, comunicação e sociedade, o aluno pode assim, sentir, idealizar, equacionar, expressar e comunicar com o meio social que lhe serve de estímulo, de inspiração, mas ao qual cabe-lhe também dar uma resposta.

É, assim, repensada a prática pedagógica, no sentido de preparar os jovens para a sua inserção social autónoma, crítica e inovadora, proporcionando e abrindo novos caminhos que permitam, na opinião de Isabel Capelo Gil “o exercício da pluralidade competente na interpretação, tendo por isso, nessa leitura em liberdade, implicações não só culturais, mas também políticas.” (2011: 28-29) ou como afirma Herbert Read, em relação à educação, ao salientar que o objetivo da educação “é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o individuo pertence.” (2013: 21).

É ainda objetivo proporcionar e incutir nos alunos sentido de responsabilidade, de convivência em grupo na formação de cidadãos críticos, tolerantes, reflexivos e inovadores, capazes de aceitar e de se adaptarem a novas situações e terem um papel ativo e interventivo na sociedade (Tenreiro-Vieira, 2000:14).

Por seu lado, Paulo Freire (2012) sustenta que uma das missões mais gratificantes, mais importantes e mais desafiantes da prática educativa é a de fomentar nos alunos sentido de responsabilidade, abertura para se tornarem seres comunicantes, recetivos, colaborantes, participativos e criadores.

Com este estudo, pretende-se que os alunos entendam os vários processos de construção da imagem, quer seja na Publicidade, na Ilustração ou no Design. Reconheçam o papel da trajetória histórica com a Cultura Visual, relacionando-o com o tema proposto “Narrativas Visuais uma forma de Comunicar”, como recurso educativo no ensino das Artes Visuais.

# Capítulo I

## Enquadramento teórico

### 1.1. Linguagem

Nos primórdios da civilização humana o interesse pela linguagem estava ligado, fundamentalmente, aos estudos filosóficos. Platão coloca a questão da existência de ligação entre as palavras que usamos e as coisas que elas significam. Para Aristóteles, tratar-se-ia apenas de convenção a ligação entre forma e significado. E até ao século XIX não foi dada qualquer importância à linguagem escrita, dado que o seu papel na sociedade era confundido com o papel exclusivo do *logos*, do raciocínio, da mente. Com o Renascimento e o Iluminismo, denota-se um manifesto despertar para as Ciências Exatas, ligadas a grandes mudanças na sociedade, quer a nível social quer a nível político, surgindo grandes debates entre empiristas e racionalistas.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, por ser uma área complexa e pluridimensional, tem merecido ao longo dos tempos o interesse e dedicação de investigadores desde Descartes a Kant e, mais recentemente, Chomsky, Ludwig Wittgenstein, Skinner, Eco, Peirce ou Saussure, estes últimos considerados, por muitos autores, os grandes mestres da Semiótica e da Semiologia no início do século XX.

Charles Sanders Peirce (1977) debruça-se com afinco sobre a ciência geral dos signos com os quais comunicamos, a semiologia. Propõe-se a estudar não só o signo linguístico, mas sim todos os tipos de signos, a classificá-los, bem como, analisar o seu modo de funcionamento.

Ferdinand de Saussure dedicou-se a descrever a forma dos signos linguísticos, bem como as regras de funcionamento da linguagem. Na obra, *Curso de Linguística Geral* (1986), organizada e compilada a partir de anotações dos seus alunos, durante as aulas e publicada depois da sua morte, são definidos os conceitos gerais no âmbito da linguística. A dimensão dos estudos de Saussure é a da língua como fenómeno social. Para este linguista a análise da linguagem deve ter carácter científico e reveste-se de grande importância “para a cultura geral; na vida dos indivíduos e das sociedades” (1986: 31).

Umberto Eco, também ele, um entusiasta da comunicação, dedicou parte da sua investigação ao estudo das relações entre semiótica e filosofia da linguagem. Na sua obra

*Semiótica e Filosofia da Linguagem* (1984), faz referência a cinco conceitos no âmbito da semiótica: signo, significado, metáfora, símbolo, e código, reconsiderando cada um deles do ponto de vista histórico.

Hoje, tanto os linguísticos como os filósofos da linguagem, com exceção de Noam Chomsky, não aceitam qualquer noção de universalidade.

Gardner, em *A Nova Ciência da Mente* (2002), faz referência a Chomsky e à sua preciosa contribuição no âmbito da linguística, como sendo fundamental e insubstituível, e por ter criado métodos rigorosos de análise sintática. Tece ainda uma série de considerações em relação a Chomsky e caracteriza a tarefa do linguista de uma maneira mais explícita do que os seus antecessores,

(...). Dedicou uma considerável atenção à questão teórica da escolha de um modelo teórico em vez de outro. Estabeleceu os critérios formais para uma teoria adequada da linguística, sugerindo (e demonstrando) como esses critérios podem ser alcançados. Explicou também um conjunto ordenado de padrões de adequação. ” (Gardner, 2002: 260).

Também, Roland Barthes (1964) valoriza a linguagem, como sendo um acontecimento decisivo na produção cultural. Dá a conhecer todo o sistema de signos e a forma como este se mistura com a linguagem verbal, refere o modo como a imagem visual do cinema, da publicidade, da banda desenhada, ou da ilustração, mantém uma relação estrutural com a linguagem verbal.

Atualmente é consensual que a aquisição da linguagem é um processo complexo e como refere Gardner “a linguagem não pertence a qualquer disciplina, formando parte de todas as disciplinas da ciência cognitiva, sendo por isso os esforços de dissociação artificiais ou desencaminhados” (2002: 302).

A linguagem continua a ser, de acordo com Martine Joly, ”um instrumento privilegiado da elaboração comunicável do pensamento e (...) a sua formulação inteligível e verbalmente comunicável coincide com um certo tipo de conclusão” (2005: 33).

A linguagem como um dos meios da comunicação constitui um dos instrumentos mais eficaz de transmissão, quer do pensamento quer do sentimento.

## 1.2. Tipos de Linguagem

De um modo geral, a linguagem é conotada à linguagem verbal, ou seja, à capacidade e à necessidade de o ser humano se expressar através da palavra. No entanto, na nossa vivência e no relacionamento com as pessoas e com as coisas, sentimos a necessidade de expressar e de comunicar também através da imagem e a partir das mais variadas formas que nos são apresentadas, quer pela natureza, quer pela transformação da mão do homem.

A Linguagem é uma particularidade da língua, desempenhando um papel de comunicação de ideias ou sentimentos que o homem utiliza para se expressar e comunicar através de signos convencionados, óticos, sonoros, gráficos, gestuais, etc., podendo estes ser percebidos pelos diversos órgãos dos sentidos, levando a distinguirem-se várias espécies ou tipos de linguagem: visual, corporal, gestual, etc., ou ainda outras mais complexas, como elementos constitutivos da linguagem, como os sinais, símbolos, gestos, sons ou palavras (Correia *et al.*, 1998: 152-153).

No seu sentido mais amplo, e de acordo com Joly, a linguagem é um sistema de signos utilizado para comunicar. Podemos assim falar de linguagem gestual, musical, fotográfica, cinematográfica, visual e muitas outras.

No sistema de comunicação, é igualmente utilizada quer a linguagem verbal, quer a linguagem não-verbal. Ambas recorrem a signos, havendo no entanto, diferença entre elas.

Na linguagem não-verbal exploram-se signos como as formas, a cor, os gestos, a mimica, sons musicais, entre outros. Funciona, muitas das vezes, como suporte e complemento da linguagem verbal, permitindo um melhor conhecimento dos pensamentos e sentimentos e por conseguinte uma comunicação mais facilitada quer para o emissor quer para o recetor.

Na linguagem verbal, os signos são constituídos por sons da língua, sendo a comunicação feita por palavras (verbal e oral).

Determinados códigos linguísticos, verbais e/ou não verbais, com características muito próprias, são preferidos e utilizados por certos grupos sociais como meio de comunicação e de interação.

A linguagem ajusta-se, de acordo com Arnheim, ”a um dos traços mais importantes do pensamento e do comportamento humanos (...) procuramos que os nossos conceitos, intenções, etc, sejam tão abstractos quanto as circunstâncias o permitem” (1997: 264). Para o autor, as distintas necessidades e interesses induzem a uma diferenciação linguística perante diversas realidades.

Quer seja em publicidade, na televisão ou no cinema, a linguagem gráfica e a linguagem verbal andam de mãos dadas. Para Joly, “a linguagem verbal acompanha frequentemente a

imagem, interage com ela para produzir uma mensagem global e isto de forma tão constante que uma mensagem visual sem comentário verbal necessita de se explicitar: "sem legenda", "sem título", ou ainda "sem palavras", o que não deixa de ser paradoxal" (2005: 30).

As linguagens sejam elas verbais ou não verbais são, por excelência, um meio ao alcance do ser humano para se expressar, funcionam como recursos importantes de representação da realidade e de comunicação, ocupando uma posição importante na aprendizagem humana, uma vez que funcionam como meio para a elaboração e a construção do pensamento.

## **1.2.Linguagem visual**

A linguagem visual é uma forma privilegiada de expressão e de representação da realidade e de construção de pensamentos, uma vez que damos muitas vezes primazia à percepção visual e trabalhamos mentalmente com conceitos visuais. A par da linguagem, a comunicação visual é, por sua vez, uma forma particular e interessante de podermos divulgar o nosso pensamento, as nossas sensações e intenções, através de uma linguagem gráfica, composta por diversos signos visuais e com os quais transmitimos mensagens.

Dada a quantidade de imagens que proliferam pelas mais diversas formas e ainda pela força da sua presença no mundo, está inerente uma dimensão de significação, uma dimensão "semiótica", vivendo estas, tal como refere Eco (1981: 8), numa rede de "sistemas de signos". Umberto Eco, na sua obra *O Signo*, apresenta a história e a análise deste conceito, tendo o cuidado de assinalar que esta "invasão de signos" não caracteriza somente uma civilização industrializada, mas todo o ser.

Também Martine Joly, na sua obra *A Imagem e os Signos*, faz referência ao grupo  $\mu$ , como tendo sido um dos primeiros a proporem "a dimensão plástica das representações visuais como um sistema de signos, de parte inteira, como signos plenos e não simplesmente como significantes dos signos icónicos" (2005: 136).

O desenvolvimento da linguagem visual, segundo Kandinsky (1970), visa a criação e a fruição de imagens e formas visuais. Neste sentido, torna-se imprescindível a compreensão e um progressivo domínio da linguagem visual, tal com é proposto por elementos como o ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo, relacionando-se e dando origem a códigos e sistemas de representação que se transformam ao longo dos tempos. Igualmente, na sua obra *o Espiritual na Arte* (1987), sustenta que as cores e a forma podem

comunicar sem fazer referência a um tema. A sua obra foi o ponto de partida para um tipo de abstração que coloca a emoção acima da geometria e da ordem.

Calabrese em *A Linguagem da Arte*, analisa o trabalho desenvolvido por Dewey, no âmbito da interpretação da arte como linguagem, “caracterizada por uma linguagem particular, dotada de caracteres de imediaticidade” (1986: 55). O autor sustenta que Dewey atribuía à arte uma espécie de qualidade “superior”. “A arte é um tipo de linguagem mais universal que a língua falada (...) a linguagem da arte deve ser adquirida (...) mas não é afectada pelos acidentes da história que diferenciam os diversos géneros do falar humano” (Dewey apud Calabrese, 1986: 55).

Os estudos e a investigação também desenvolvidos por Arnheim na obra *Arte e Percepção Visual* (1980) baseiam-se na literatura da crítica de arte e estética, e nela procura mostrar o carácter dinâmico daquilo que se percebe, tornando explícitas as categorias visuais.

O autor faz alusão a uma série de estudos específicos, sobretudo nas áreas do *equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão*. Todo este material a que o autor faz referência, foi testado e ampliado durante os vários cursos de psicologia da arte que ministrou.

Muitas outras teorias relacionadas com a linguagem visual foram também alvo de ensaios e de análise por historiadores e investigadores como as apresentadas por Erwin Panofsky, na sua obra *O Significado nas Artes Visuais* (1989). O autor faz referência às diferenças entre os termos iconografia e iconologia e como elas se adequam na interpretação das obras de arte.

De acordo com o significado de imagem (2011: 201) Iconografia, do grego *eikon*, “imagem”, e *grafia* - “grafia“, significa “a arte do desenho”. Na atualidade o sentido da palavra designa o conjunto das imagens e das ilustrações. O termo Iconologia: *eikon*, “imagem”, e *logos*, “discurso”, designa “a ciência das imagens”.

O método Iconográfico utilizado por Panofsky pretende, de uma forma consistente, uma identificação correta dos motivos, imagens, histórias e alegorias portadoras de significado.

No entanto, a iconografia “apenas considera uma parte de todos estes elementos que entram no conteúdo intrínseco de uma obra de arte e têm de ser tornados explícitos se a sua percepção quer ser articulada e comunicável” (1989: 34).

O outro método utilizado por Panofsky, subordinado à Iconologia, tem como objetivo, identificar o significado intrínseco ou o seu conteúdo, procurando ainda, numa determinada obra, a relação da imagem com a cultura, filosofia ou religião de um povo, ou até mesmo, de uma sociedade, proporcionando um método eficiente, quer a nível cultural quer a nível social.

Para concluir este pequeno apontamento da obra de Panofsky, deixamos aqui uma conclusão do próprio autor:

Quando nós queremos exprimir de maneira muito precisa (o que não é evidente sempre necessário na nossa escrita ou fala habituais, onde o contexto geral ilustra o significado das nossas palavras), temos de distinguir três estratos de assunto ou significado, dos quais o inferior é associado normalmente à forma, e o segundo constitui o domínio específico da iconografia enquanto oposta à iconologia. Em qualquer um dos estratos em que nos movimentamos, as nossas identificações e interpretações dependem do apetrechamento subjectivo de que dispomos, e exactamente por essa razão terão de ser complementadas e corrigidas por uma visão compreensiva dos processos históricos cuja soma global pode ser designada como tradição. (1989: 37).

Tomando como certo que o estudo da linguagem visual proporciona uma melhor compreensão das mensagens, é de todo importante que o conhecimento daquela linguagem se torne num processo fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Conhecendo a linguagem visual, maior possibilidade teremos de compreender o significado daquilo que vemos, seja qual for a sua natureza, ainda que as significações sejam sempre múltiplas e contextualizadas.

Apesar de existirem mais e melhores meios de difusão da informação, existe ainda um grande número de pessoas com dificuldade em entender um raciocínio discursivo relacionado com a linguagem visual, por isso, é fundamental e urgente uma educação do olhar. Neste sentido, cabe um papel preponderante às artes visuais, como importante veículo na transmissão de conhecimentos na educação dos alunos. Torna-se assim importante munir o aluno de todas as “armas” para que este compreenda e avalie os vários tipos de imagens e, mais concretamente, as mensagens por elas transmitidas.

Só conhecendo e estando familiarizados com a linguagem visual, estaremos em melhores condições para analisar e compreender, em profundidade, uma das ferramentas predominantes na comunicação contemporânea que é a imagem visual.

### **1.2.1. Elementos e formas visuais**

Ver ou contemplar uma imagem, segundo uma estrutura de referência, significa observar de que modo os vários elementos e formas estão dispostos uns em relação aos outros.

Numa representação de dimensão simbólica não está unicamente presente o recurso às imagens ou outro tipo de figuras, mas está presente a simbologia da cor, do traço, da forma da textura da luz, etc., cujos significados são lidos numa perspectiva contextualizada e de acordo com o nível sócio cultural de quem olha. Assim, a forma visual como refere Arnheim “pode

ser evocada pelo que se vê, mas não pode ser tirada directamente dela (...), toda a forma deve provir do meio específico no qual a imagem é executada” (1980: 129). O autor refere ainda que a forma “é determinada não apenas pelas propriedades físicas do material, mas também pelo estilo de representação de uma cultura ou de um artista individual” (1980: 130).

A expressão artística para além de requerer uma especial atenção em relação ao material que deve utilizar, também deve dar especial atenção às formas e ao modo como estas são dispostas, as quais devem corresponder à intenção/idealização do artista. A este respeito Elliot Eisner (2015), em *Educación la visión artística*, faz a seguinte consideração:

La primera capacidad que se considera importante en la producción de formas visuales es la capacidad de tratar el material con el cual va a realizarse la forma. Toda forma artística es un objeto o evento público en el sentido de que alguien, algún artista, debe tomar una imagen, idea o sentimiento privados y transformarlos en una serie de cualidades que otros puedan experimentar. Para hacerlo, este individuo debe trabajar con y a través de las cualidades características y potenciales de cierto material (2015: 69).

Embora se possa ter do ponto de vista técnico um bom domínio dos materiais, pode, contudo, faltar a capacidade de observação, de discernimento em relação às formas que vão surgindo no desenvolvimento do trabalho artístico, podendo alterar e pôr em causa todo o trabalho idealizado.

Na opinião do autor, o ato da criação não surge do nada, assim, a partir do momento em que a percepção e a sensibilidade visual do indivíduo se desenvolve a partir da observação de formas visuais, provavelmente essas experiências visuais estabeleçam uma fonte privilegiada na produção de formas criativas.

A noção de forma, na perspectiva de Aumont, torna-se complexa dada a sua utilização em muitos contextos diferentes, é relativamente abstrata e independente, assim “uma forma pode, por exemplo, mudar de tamanho, de lugar, modificar alguns elementos que a constituem (pontos em vez de uma linha contínua...), sem se alterar realmente como forma” (2009: 50). O autor refere como sendo uma abordagem formalizada pela “*Gestalttheorie*”.

Aumont vai mais longe, procurando definir a forma como um princípio mais geral, uma visão para além da forma dos objetos e mais com a aparência visível da obra de arte. Faz referência a Henri Focillon e mais concretamente à sua obra, *Vida das Formas*, fã-lo de uma forma muito peculiar, salientado que a forma,

tem um sentido, mas todo seu, um valor pessoal e particular que se não deve confundir com os atributos que se lhe impõem. Ela tem significação e recebe acepções. (...) (Ela tem) uma quantidade fisionómica que pode apresentar vivas semelhanças com a da natureza, mas que não se confunde com ela (Focillon *apud* Aumont, 2009: 201).

Esta ideia, segundo Aumont, é partilhada por muitos críticos, sob diversas formulações.

Na perspetiva de Kandinsky, todas estas formas “quando são verdadeiramente formas de arte, atingem o seu objectivo e são, (...) um alimento espiritual” (1987: 23).

Cada forma, dadas as várias possibilidades de combinação, dadas as inúmeras possibilidades de realização, mesmo com as várias interpretações que possam ser dadas, independentemente de ser abstracta ou de apresentar semelhanças com a natureza, cada “forma pode existir independentemente como representação do objecto (real ou não), ou como delimitação puramente abstracta de um espaço ou de uma superfície. (...) A forma, mesmo quando abstracta e geométrica, possui o seu próprio som interior” (Kandinsky, 1987: 63-65).

A utilização dos vários elementos visuais independentemente da sua natureza, materiais utilizados e sua manipulação, tendo em vista o efeito pretendido, estão nas mãos do artista. Este, a partir de formas tão simples, como o ponto ou a linha, pode dar largas à imaginação e desenvolver e criar uma infinidade de composições e obras artísticas, de caris mais simples ou com algum teor de complexidade.

Paul Klee sublinha que havendo o domínio de elementos como a linha, o ponto ou a cor, “temos a garantia de poder criar coisas tão consistentes que conseguirão chegar a outras dimensões, fora do alcance da esfera de acção do consciente” (2001: 26). O autor continua referindo que é necessário que existam vários elementos em conjunto para assim se poderem produzir formas ou objetos.

Quando se tem a oportunidade de lidar de perto com as formas em artes visuais, tem-se a possibilidade de conviver de interagir com os vários elementos que compõem qualquer imagem ou obra de arte e, só criando e recriando as mais variadas formas, entenderemos melhor as manifestações artísticas visuais e conseqüentemente estaremos predispostos para compreendê-las nas mais variadas inserções culturais e sociais.

Assim, torna-se necessário vivenciar atividades práticas: fazer, expressar, comunicar; enfim, pensar visualmente e, só conhecendo a linguagem visual, maior possibilidade teremos de compreender o significado daquilo que vemos.

### **1.2.2. Significado e simbolismo dos elementos visuais**

A representação gráfica pode ser considerada uma das primeiras e principais formas de manifestação da cultura humana. Desde as pinturas rupestres até aos atuais projetos virtuais

de objetos, a representação pela forma gráfica tanto pode relacionar-se com o campo das artes, como estar associada às mais especializadas tecnologias da indústria contemporânea.

Os elementos visuais foram, desde sempre, alvo de estudo quer por psicólogos como Arnheim, artistas plásticos como Kandinsky e Klee ou historiadores como Focillon, que se interessaram e dedicaram à análise dos elementos visuais.

Na visão de Kandinsky (1970), todos os fenómenos do mundo, assim como todas as formas, podem adquirir uma expressão linear. Na sua obra *Ponto, Linha, Plano*, é aplicado um conjunto de estratégias de uma representação realista, na qual Kandinsky identifica e analisa dois elementos da forma: o ponto e a linha.

Em relação ao ponto, Kandinsky refere que

O ponto geométrico é um ser invisível. Deve, portanto, ser definido como imaterial. Do ponto de vista material o ponto compara-se ao Zero (...), ele pertence à linguagem e significa o silêncio. Na fluidez da linguagem, o ponto é o símbolo da interrupção (...). Na sua forma real, o ponto pode ter um número infinito de aspectos: à sua forma circular podemos juntar pequenas serrilhas, pode tender para outras formas geométricas ou até para formas livres (...) o domínio do ponto é ilimitado. (1970: 40).

O ponto é examinado pelo autor, enquanto elemento abstrato e no contexto não artístico, passando à combinação com o plano, estado elementar da composição pictural: "O caso mais simples e mais conciso é o do ponto central - do ponto ao centro do plano (...). Eis a imagem primeira de toda a expressão pictural" (Kandinsky, 1970: 44-45). Assim definido, o ponto tem a proeza de poder fazer nascer grandes efeitos artísticos, sobretudo quando acompanhado de outros elementos.

Em relação à linha, Kandinsky considera-a igualmente um elemento abstrato, no entanto, um elemento secundário, "pois é resultante de um ponto". Distingue linhas retas, horizontais frias, verticais quentes, diagonais quentes frias, oblíquas e curvas, e estabelece um paralelismo com a música, a arquitetura, a dança e as artes gráficas.

O estudo da linha também fez parte das experiências e das representações gráficas que foram tomando forma desde a antiguidade clássica. São exemplo disso, os vários estudos e experiências que foram realizadas pelos gregos, de modo a provocar determinadas ilusões de ótica: as linhas retas eram substituídas por linhas curvas; e ainda na arquitetura, para que as suas construções se mantivessem equilibradas, do ponto de vista estético e geométrico.

Também Bruno Zevi, em *Saber Ver a Arquitectura* (1978), faz referência aos vários tipos de linha:

Quando nós, por instinto mimético, „seguimos“ a linha horizontal, apercebemo-nos que ela dá o sentido do eminente, do racional e do intelectual. É paralela à terra sobre a

qual o homem caminha, acompanha por isso o seu andar: decorre à mesma distância da vista e por isso não dá lugar a ilusões acerca do seu comprimento: seguindo a sua trajectória, encontra-se sempre um obstáculo qualquer que sublinha o seu limite. A linha vertical é o símbolo do infinito e da emoção. Para segui-la, o homem detém-se ergue os olhos até ao céu, afastando-se da sua directriz normal (...) As linhas rectas significam decisão, rigidez e força. As linhas curvas representam hesitação, flexibilidade ou valores decorativos. A linha helicoidal é o símbolo do ascender do desprendimento, da libertação da matéria terrena. O cubo representa a integridade, porque as dimensões todas iguais (...), o círculo, dá a sensação de equilíbrio do controle sobre todos os elementos da vida, a elipse torna-se móvel e irrequieta (...) (1978: 113-114).

A linha assume, assim, as mais diversas apresentações formais com aspeto contínuo ou fragmentado, sinuoso ou quebrado, de contorno ou de direção, de traços específicos: curtos, espessos e até potenciais, enfim, um imenso potencial de formas e de significações que com maior ou menor influência, provoca várias sensações no ser humano.

Um outro elemento de grande simbolismo, com uma significação impar, e igualmente importante na comunicação visual, é a cor.

A cor tem tido ao longo da história da humanidade um grande desenvolvimento e tem merecido especial atenção quer de filósofos como Aristóteles, de físicos como Isaac Newton, poetas como Goeth e psicólogos como Arnheim ou de artistas como Leonardo da Vinci, Paul Klee, ou Kandinsky. Os vários estudos e pesquisas, realizados por grandes psicólogos e especialistas em cores, têm demonstrado que estas têm influência no ser humano. Atualmente a ciência, através de vários métodos, de processos e de equipamento especializado, permite, formular hipóteses e teorias, solucionar problemas relacionados com a natureza humana.

Em *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*, os autores referem que:

As cores constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influenciando no indivíduo, para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para se abster ou agir (...), elas provocam invariavelmente sensações polarizadas, ou seja, ora podem ser positivas, ora negativas (Farina *et al.*, 2006: 96-97).

Os autores referem que muitas das preferências que as pessoas têm sobre as cores se baseiam em associações ou experiências agradáveis ocorridas no passado.

As cores, de acordo com várias literaturas, interferem e têm influência, nos animais na natureza e no ser humano. No campo da publicidade, a cor é:

Uma ferramenta mercadológica muito importante. De certo modo, as cores são uma espécie de código fácil de entender e assimilar, e por isso pode e deve ser usado estrategicamente como um instrumento didático. As cores formam uma linguagem imediata que tem a vantagem de superar muitas barreiras idiomáticas com seus consequentes problemas de decodificação (...). A seleção da cor para um produto deve ir ao encontro do perfil do consumidor, da região, classe social e muitos outros factores, como aspectos culturais e psicológicos (Farina *et al.*, 2006: 121).

Integrado no esquema e nas ideias da Bauhaus, Kandinsky revelou o seu fascínio pelo simbolismo e pela psicologia da cor, estudou as sensações, sobretudo na sua relação com alguns fatores do ponto de vista da representação gráfica e dos fundamentos psíquicos. Na obra *Do Espiritual na Arte* (1987), dedica-se a expor uma verdadeira linguagem das formas e da cor.

A relação inevitável entre a cor e a forma leva-nos a examinar os efeitos que a forma exerce sobre a cor. A forma, mesmo quando abstrata e geométrica, possui o seu próprio som interior; ela é um ser espiritual, dotado de qualidades idênticas a essa forma. Um triângulo (agudo, obtuso ou isósceles) é um ser. Emanada um perfume espiritual que lhe é próprio. Associado a outras formas, este perfume diferencia-se, enriquece-se de nuances - como um som das suas harmonias -, mas no fundo permanece inalterável. Tal como o perfume da rosa que nunca se poderá confundir com o da violeta. O mesmo acontece com o círculo, o quadrado e com todas as formas imagináveis (Kandinsky, 1987: 64-65).

O autor faz referência a todas as cores do espectro, com a mesma intensidade de espírito. Refere que a cor exerce influência sobre a alma, "A cor é a tecla; o olho, o martelo. A alma, o instrumento das mil cordas. O artista é a mão que, ao tocar nesta ou naquela tecla, obtém da alma a vibração justa." (Kandinsky, 1987: 60).

Arnheim (1980) dedica todo um capítulo da sua obra *Arte e Percepção Visual* ao estudo da cor, e em relação à percepção das cores advoga o seguinte:

(...) Sob forte iluminação os vermelhos parecem particularmente claros porque os cones da retina executam a maior parte do trabalho e são os mais responsivos aos comprimentos de ondas mais longas, a luz mortifica trará os verdes e os azuis para a frente, mas também os fará parecer mais esbranquiçados porque agora os bastonetes retinianos, que são mais responsivos à luz de comprimento de onda mais curta, participam do trabalho, embora não contribuam para a percepção da matiz (1980: 325).

O autor sublinha que este fenómeno recebeu o nome de *Johannes E. Purkinje*.

Em relação à interação da cor e à sua instabilidade, o autor refere que a mesma cor em contextos diferentes não é a mesma, a esse respeito enfatiza que:

A ordem de uma composição pictórica estabiliza o carácter de cada cor, tornando-a tão inequívoca quanto necessário para a proposição artística ser válida. Isto significa que a identidade da cor não reside na cor em si, mas é estabelecida por relação (...) uma vez que o efeito do contraste de cor opera na direcção da complementaridade fisiológica, ela seve para aumentá-la onde ela já existe, por exemplo, na relação entre azul e amarelo, ou para modificar as cores na direcção de tal complementaridade, se estiverem já razoavelmente próximas a ela (Arnheim, 1980: 351-352).

Cada elemento de uma imagem, do mais simples ao mais complexo, detém em si um mundo de representações, significados e interpretações e só a compreensão e o conhecimento

aprofundado das várias qualidades específicas de todos os elementos visuais permitem uma adequada análise e completa visão desta imagem.

### **1.2.3. Semiótica visual**

Cada vez mais os meios de informação e de comunicação incluem nas suas mensagens diferentes sistemas sógnicos, por vezes de difícil leitura e interpretação. Os novos meios de comunicação, a par do crescimento da humanidade, vêm alterar de certa forma, quer a nível social e cultural, quer na diversificação da mensagem, toda a percepção da semiótica e do modo como esta contribui para a interpretação dos signos. A este propósito, e na relação do indivíduo com a sociedade, Algirdas Greimas advoga que:

O problema que nos preocupa em primeiro lugar é saber não apenas qual é a organização topológica do universo semântico que recobre determinada comunidade cultural, mas principalmente se uma organização particular desse universo acarreta, por via de consequência, uma articulação original da “massa social”, considerada informe para as necessidades em causa; saber também se e de que maneira a comunicação (...) pode ser - ou é - efectivamente socializada, dando lugar a formas semióticas novas (1976: 40).

Analisar seja o que for pelo seu carácter semiótico é ter em conta todo o sistema de signos no processo comunicativo, assim, e de acordo com Eco, “o signo é usado para transmitir uma informação, para indicar a alguém alguma coisa que um outro conhece e quer que outros também conheçam” (Eco, 1981: 21). Também Martine Joly, em relação ao signo, salienta que “um signo é um „signo” apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa” (2008: 30).

Tendo em conta estas afirmações, pode dizer-se que tudo à nossa volta são signos porque, enquanto seres humanos socializados, sentimos a necessidade de interpretar, tudo aquilo que está à nossa volta. Analisar, questionar, ou interpretar as coisas com as quais nos deparamos diariamente é na visão de Joly papel da semiótica, que tem,

o projecto científico de se preocupar de um ponto de vista teórico e analítico com os processos de significação (e por isso de interpretação) não de forma globalizante nem generalizante (...), mas a um nível de rigor aceitável e fiável, destinado a determinar e a justificar colectivamente os mecanismos e os limites de interpretação cultural de uma mensagem. (2005: 34).

Martine Joly, em *A Imagem e os Signos* (2005), debruça-se sobre o estudo dos signos usados na imagem e de como estes se relacionam com a história da representação visual. Concretamente, o autor faz distinção entre dois signos: icónico e plástico. Em relação ao signo icónico refere como sendo um “tipo de representação que, mediante determinadas regras e transformações visuais, permite reconhecer certos „objectos do mundo”” (Joly, 2005: 130). No que concerne ao signo plástico e sua significação, advoga que:

Entre os signos plásticos podem-se distinguir dois tipos: os que se dirigem directamente à experiência perceptiva e não são específicos às mensagens visuais, tais como as cores, a iluminação ou a textura; os que são específicos à representação visual e ao seu carácter convencional, como o quadro, o enquadramento ou a pose do modelo (2005: 139).

A interação estabelecida entre os elementos plásticos e os elementos icónicos da imagem é, segundo o autor, “determinante na produção da significação global da mensagem visual” (Joly, 2005: 165).

Por seu lado, Jan Mukarovsky, teórico e crítico literário, defende a obra de arte como signo, no sentido de que esta deve ser comunicável,

A obra de arte (...) existe independentemente de sentimentos variáveis. Dirige-se ao fruidor não como um convite para estabelecer uma relação primeiro que tudo sentimental, mas para a compreender. Não se dirige a um só aspeto do homem, mas ao homem total, às suas faculdades. E mais: não faz apelo a um indivíduo regular mas a todos. É criada para o público e o artista deseja necessariamente que a obra permita um diálogo entre ele e público; foi criada com a exigência de que todos a compreendam igualmente. (...). A obra de arte é, pois, um signo que deve medear um significado suprapessoal (...) uma obra figurativa pode naturalmente tender para a comunicação e ser também ela um signo-instrumento (...). Assim a obra de arte, não por meio do tema mas do seu significado artístico, que não pode ser definido por palavras, exerce uma influência sobre o modo como o fruidor, se viveu verdadeiramente a obra, olhará no futuro a realidade e agirá relativamente a ela. (Mukarovsky *apud* Calabrese, 1986: 63-64).

A obra de arte, enquanto signo, deve ser *considerada na sua intencionalidade*. A posição de Mukarovsky é comum a muitos outros autores, que defendem que o fruidor, para compreender a obra, “deve colocar-se diante dela como [diante] de um signo, portanto *como se fosse intencional*” (Calabrese, 1986: 64). Para Calabrese, a obra de arte, entendida como signo, “é sem dúvida dotada de autonomia, e forma série com as outras obras-signos o que confere autonomia também à estética, que é precisamente uma série de obras-signos”. (1986: 62).

Deste modo, os signos podem ser entendidos como entidades abstratas e subjetivas, dependendo do modo como o observador as interpreta, com base na sua experiência e predisposição, o que irá ter influência nessa análise.

Olhar para uma imagem e interpretá-la, obriga a uma aprendizagem e a uma visão disciplinada, como refere Aumont. A imagem "traz informações (visuais) sobre o mundo, que ela também permite conhecer, inclusive em certos aspectos não visuais" (2009: 57).

A interpretação, a par da percepção, é uma característica tipicamente humana e uma necessidade da mente. É necessário ao homem criar símbolos e descodificá-los numa atitude de recriar o mundo que percebe.

#### 1.2.4. Composição

De acordo com o *Dicionário da Imagem*, "A composição é uma componente plástica de qualquer imagem (...) Obedece a regras mais ou menos canónicas segundo as épocas, os seus suportes e as suas funções" (Goliot-Leté *et al.*, 2011: 87).

Os elementos que fazem parte de uma composição podem ser de vária ordem e dispostos de acordo com o interesse e a sensibilidade de cada artista.

Para René Huyghe, no que diz respeito à plástica e à expressão, compor resume-se a *unificar*. O autor considera também que "todos os elementos postos em jogo são parte inerente da obra e, reciprocamente, cada elemento pode fornecer o princípio orientador que comandará o efeito de conjunto" (1998: 64).

Os elementos visuais numa imagem, como pontos, linhas, formas, texturas e muitos outros, têm em si, valores individuais relativos, no entanto, conjugados com outros elementos, mesmo que diversificados, dão sentido à imagem como um todo. Na composição da mensagem visual, conjugam-se cores, estudam-se texturas, planos e movimentos, articulam-se formas, incluído a própria imagem, podendo esta ser manipulada, com uma finalidade determinada, dirigida a um recetor específico,

Quer nasça do equilíbrio das linhas, das formas, das cores, dos valores, da unanimidade do pensamento orientador ou da sensibilidade animadora, a composição domina sempre a diversidade agitada e confusa de que o artista partiu. Por mais tumultuosa que possa ter sido na origem essa diversidade atinge repentinamente uma ordem, ordem essa que determina a constituição, o acabamento da obra (Huyghe, 1998: 15).

Toda esta transfiguração é, para o autor, uma forma de obrigar os elementos "mais negativos e mais destrutivos a tomarem uma feição positiva" (*idem, ibidem*).

Justo Villafañe, na obra *Introducción a la teoría de la imagen*, dá importância e faz referência à composição e aos vários elementos que a compõem, neste sentido, na ótica do

autor, “la composicion es el procedimiento que hace posible que una série de elementos inertes cobren actividade y dinamismo al relacionarse unos com otros” (2006: 177). São todos estes elementos, independentemente das formas, proporções ou cores que, quando relacionados, podem estabelecer, entre eles, todo o tipo de contrastes, direções, simetrias, equilíbrio, dando assim sentido à composição.

Também Arnheim, na obra *O poder do Centro, Um Estudo da Composição nas Artes*, dedicou todo o seu estudo à composição nas artes visuais. Para o autor, a composição visual significa:

A maneira através da qual as obras de arte estão organizadas por formas, cores ou movimentos. (...) A composição revela-se a si própria quando, como fazemos inevitavelmente, apreciamos um quadro, uma escultura ou um edifício enquanto combinações de formas definidas, organizadas numa estrutura englobante. (1990: 17).

Arnheim evidencia a presença das forças compositivas no objeto visual e como tal, justifica referindo: “verifica-se que o objeto visual é uma questão eminentemente dinâmica. (...). Estas propriedades dinâmicas, inerentes a tudo que os olhos percebem, são tão fundamentais que podemos dizer: a percepção visual consiste na experimentação das forças visuais” (1984: 405). O autor continua referindo que a dinâmica visual é o veículo indispensável da expressão artística e que de certa forma,

As formas simples diagramáticas sofrem o anátema da pobreza de expressão, que atormentou a arte chamada minimalista nas últimas décadas. Quando a arte está livre da simplicidade esquemática, dispõe de muitos modos de gerar uma dinâmica expressiva, através das variações da forma, cor e relação” (1990: 280).

Toda a composição inserida nas mais diversas obras artísticas requer formas que sejam cativantes, que sejam dinâmicas, que pareçam animadas. Dinâmica essa que Arnheim entende ser importante numa composição e esta só terá sucesso, “somente quando o „movimento“ de cada detalhe se adaptar logicamente ao movimento do todo.” (1980: 424).

As técnicas visuais que tendem à harmonização, à uniformidade e à sensação de equilíbrio, podem ser exploradas de acordo com a importância e a necessidade da mensagem a ser transmitida, pois procuram transmitir clareza e estabilidade ao recetor. Neste sentido, a visão “experimenta equilíbrio quando as forças fisiológicas correspondentes no sistema nervoso se distribuem de tal modo que se compensam mutuamente” (Arnheim, 1980: 12).

O equilíbrio para Arnheim, pode ser conseguido de maneiras infinitamente diferentes, podendo o número de elementos, ser variável, mesmo que sejam figuras simples. Destacando como exemplo uma figura humana, esta pode ser organizada ao redor de vários centros de

equilíbrio secundários, como o rosto ou as mãos, sendo o mesmo válido quando se refere à composição total.

O autor faz referência também à composição desequilibrada, como parecendo “acidental, transitória, e, portanto, inválida. Seus elementos apresentam uma tendência para mudar de lugar ou forma a fim de conseguir um estado que melhor se relacione com a estrutura total” (Arnheim, 1980: 13).

Atendendo a todos estes objetivos e considerações relativos à composição, Villafañe, descreve que “Los objetivos de la composición plástica y los factores que la regen son independientes del grado de iconicidad de la imagen” (2006: 178). Podendo, na opinião do autor, estabelecer relações de vária ordem como contrastes, simetrias, equilíbrios, harmonia, etc.

Um outro fator a ter em conta na composição da imagem segundo Villafañe “es el orden visual impuesto por el sistema perceptivo humano; sus tres manifestaciones fundamentales son la tridimensionalidad, las constancias y la organización perceptiva, las cuales pueden ser asumidas en diferentes grados por la composición” (*idem, ibidem*). O autor continua dando ênfase à composição normativa, salientando que o resultado plástico é, contudo, bastante simples.

As regras da composição verificadas nas obras tradicionais como as de Veronese, *Le Repas chez Lévi*, ou *La Carità* de Andrea del Sarto, diferem das aplicadas na arte contemporânea como as de Mondrian ou Malevich, nas quais predomina a desconstrução da superfície e a desfiguração. Nas obras de Mondrian, é dada importância a cada elemento e é considerado pelo artista, como sendo um centro em si próprio, mantendo-se a sua distribuição irregular a partir de vários tamanhos, proporções ou cores.

Atendendo a todos os fatores explanados e defendidos pelos vários autores, o objetivo da composição visual é, sem dúvida, o de ser analisada e de ser apreciada como um todo.

## 2. Comunicação

Desde épocas remotas que a comunicação tem evoluído e assumido diversos significados, motivada e influenciada, em parte, pela própria evolução da humanidade.

Na generalidade a comunicação como meio de relacionamento é tida como um processo social importante, no qual os intervenientes interagem das mais variadas formas, trocam informações, questionam-se e colaboram na construção de significados, o que leva Greimas a questionar:

Conviria ver se e como foram elaboradas novas formas de “sociabilidade”, e estabelecidas novas articulações e coesões sociais incertas (...), tratar-se de encontrar uma abordagem que permita compreender e descrever de que maneira o indivíduo, nesse novo contexto, consegue transcender a si mesmo e juntar-se ao outro, de que maneira ele se integra e vive sua integração nos grupos sociais, enfim, quais são as “representações coletivas” novas, ao mesmo tempo coercivas e assumidas, que fazem dele um ser social (...) bem como de encontrar um lugar a partir do qual seria possível falar dos fenómenos eminentemente sociais em *termos de comunicação*, adaptando o modelo de intercâmbios verbais interindividuais à dimensão social dos fenómenos semióticos. (1976: 39).

Nesta perspetiva, o indivíduo enquanto sujeito com disponibilidade para interagir e deixar-se levar pela interação do seu grupo, do meio em que está socialmente e culturalmente inserido significa para Greimas “que os elementos que o constituem (...), enriquecem-se progressivamente com novas propriedades estruturais, já que eles se acham recobertos por uma rede de relações internas, relações que, mesmo sendo temporárias, não deixam de ser relações de dependência, de convivência e de dominação” (1976: 105-106). Percebendo-se assim que a sua personalidade se forma a partir do processo de socialização e a partir de experiências comuns com significações válidas e contínuas, que faculta as expectativas complementares de comportamento, fazendo com que a interação dependa também “das comunicações linguísticas que se tornam familiares” (Habermas, 2006: 31).

Com efeito, a comunicação como meio privilegiado das relações humanas assume um papel essencial na sociedade e na qual “um locutor quer entender-se com outro sobre algo existente no mundo” (Habermas, 2004: 79).

Tendo como certo de que, numa era em que o digital e o virtual se atropelam, em que a comunicação baseada na imagem digital, em simbologias icónicas, em sistemas gráficos e tantos outros estão ao alcance da grande maioria da população se apropriam e invadem os mais variados espaços, sem qualquer limite ou restrição, na forma como a comunicação é desenvolvida pelos vários grupos sociais. Assim, mais do que nunca, há necessidade de fomentar uma educação no âmbito desta nova vaga de informação e de comunicação, sendo para Freire

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos factos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando (2012: 106-107).

Também González Yuste refere que a escola deve

equacionar questões como sejam o seu papel em relação às ligações existentes entre os novos canais de comunicação e a esfera sociocultural, bem como qual a repercussão dos media nos processos cognitivos a curto, médio e longo prazo (...). A escola deve abordar os temas de fundo e remeter-se às causas profundas que evidenciem a complexidade da realidade, assegurando a diversidade e encarando a comunicação como algo que compromete todos os cidadãos (2007:147-150).

Desta forma, e atendendo a todos estes fatores enunciados e à importância que se deve dar à comunicação enquanto meio de relacionamento entre as pessoas, não só compreenderemos melhor o tipo de linguagem produzida, como também as comunicações interrelacionadas sairão beneficiadas.

## **2.1.O processo de comunicação**

A comunicação como forma de interação e de relacionamento estabelece-se como um processo de emissão e receção de mensagens codificadas no interior de uma determinada cultura onde “a mensagem é uma construção de signos que, pela interação com os recetores, produzem significados” (Fiske, 2005: 16).

O estudo da comunicação numa perspetiva semiótica, defendida por investigadores filósofos, semiologistas ou linguistas como por exemplo, Peirce, Saussure, Eco, Ogden ou Richard, centra-se na perspetiva do signo e em torno de todo um fenómeno espontâneo que

valoriza a significação, a interpretação e o valor informativo das mensagens que os vários interlocutores trocam entre si, significando para Umberto Eco uma "fonte-emissor-canal-mensagem-destinatário" (Eco, 1981: 21).

Ainda de acordo com Eco, as mensagens transmitidas são entendidas como signos ou uma organização complexa de signos, isto é,

Tem-se um signo quando por convenção preliminar qualquer sinal é instituído por um Código como significado. Tem-se processo de comunicação quando um Emissor intencionalmente transmite Sinais postos em Código mediante um Transmissor que os faz passar através de um Canal; os Sinais saídos do canal são captados por um aparelho Receptor que os transforma em Mensagem. Quando o Emissor não emite intencionalmente e aparece como Fonte natural, tem-se um processo de significação (1981:150).

De acordo com Fiske, todos os modelos de significação têm em comum "uma forma geralmente semelhante. Cada um deles preocupa-se com três elementos que, de uma maneira ou de outra, têm que estar envolvidos em qualquer estudo da significação. São eles:1. o signo;2. aquilo a que ele se refere; 3. os utentes do signo." (Fiske, 2005: 63). O autor considera a significação um processo ativo.

Vários têm sido os semiólogos que ao longo dos anos têm refletido sobre os processos relacionados com a comunicação e todos eles têm apresentado vários modelos. Modelos como os de Gerbner, comparado por Fiske, aos de Shannon e Weaver, embora o de Gerbner se apresente mais complexo, com pretensões de ser universalmente aplicável: capaz de explicar qualquer exemplo de comunicação chamando a atenção, sobretudo, para os elementos-chave comuns a qualquer ato de comunicação, para fins gerais.

Em relação a este modelo e ao seu progresso, Fiske salienta que:

relaciona a mensagem com a "realidade" a que ela se refere, permitindo-nos assim tratar questões de percepção e de significação, e vê no processo de comunicação duas dimensões que se alternam: a perceptiva ou receptiva, e a dimensão comunicante ou de meios e controlo. (2005: 42).

Sublinha ainda que a percepção implica sempre o impulso para compreender e organizar e que a percepção não é um mero processo psicológico no interior do indivíduo, é também uma questão de cultura, uma vez que os padrões de pensamento se desenvolvem como resultado da nossa experiência cultural.

Já o modelo de Jakobson, apresentado também por Fiske e com semelhanças aos modelos lineares e aos triangulares, pretende ser uma ponte entre os modelos de comunicação semióticos e processuais. Jakobson, como relata Fiske, interessa-se por questões como a

significação e a estrutura interna da mensagem. Fiske refere que o modelo de Jakobson é duplo e “começa por delinear os *factores constitutivos* de um acto de comunicação. Existem seis factores que têm de estar presentes para que a comunicação seja possível. Depois, delinea as funções que esse acto de comunicação desempenha para cada factor” (Fiske, 2005: 55). O autor refere que cada um dos factores que Jakobson apresenta determina uma função diferente da linguagem e que em cada ato de comunicação se pode encontrar uma hierarquia de funções.

Quer os modelos ligados à escola semiótica, impulsionados por Saussure ou Peirce com interesses ligados à significação e que nos podem elucidar sobre questões importantes relacionados com a comunicação, quer os modelos ligados à escola processual com nomes importantes como Gerbner, Jakobson, ou Morley, assim como os vários modelos que apresentam e abordam a comunicação de uma forma mais rigorosa e funcional, são, quer uns quer outros, importantes e fundamentais para a comunicação.

Também para Joly, a imagem é um sistema de significação e de comunicação, dando como exemplo o trabalho desenvolvido por Barthes, tendo constatado “que é muito difícil encontrar imagens que não sejam acompanhadas por linguagem verbal oral ou escrita” (Joly, 2005: 29).

Embora saamos que os factores determinantes da comunicação sejam também fruto da nossa sociedade e do mundo que nos rodeia, é importante que os vários modelos ligados à comunicação sejam do conhecimento dos intervenientes, para que a interação e o relacionamento sejam uma forma positiva de comunicação.

## **2.2. Comunicação Visual**

Os sistemas de comunicação, desde sempre, acompanharam o crescimento civilizacional do homem, de acordo com as suas capacidades e necessidades e, de uma forma ou de outra, todos os povos deram o seu contributo para esta evolução. No século XV, com o aparecimento da imprensa, começaram a surgir os primeiros textos escritos, de cariz religioso, na grande maioria, manuscritos com reproduções artísticas e iluminuras. Mais tarde, com a expansão da indústria, surgiram publicações para um público mais abrangente: as enciclopédias e os primeiros periódicos que incluíam ilustrações e alguma publicidade. Já no século XX, com o surgimento das novas tecnologias informáticas, a evolução da comunicação visual veio facultar uma total revolução de imagens e de comunicação entre os povos, sendo na opinião de Bruno Munari,

um tema muito vasto, que vai desde o desenho à fotografia, à plástica, ao cinema; das formas abstractas às reais, das imagens estáticas às imagens em movimento, das imagens simples às imagens complexas, dos problemas da percepção visual que concernem ao lado psicológico do tema como: relações entre figura e fundo, mimetismo, ilusões ópticas, movimento aparente, imagens e ambiente, permanência retínica e imagens póstumas. Tema que compreende todo o grafismo, todas as expressões gráficas desde a forma dos caracteres à paginação de um jornal, desde os limites de legibilidade das palavras a todos os meios que facilitam a leitura de um texto (2014: 16).

Dado que a comunicação visual ocorre por meio de mensagens visuais, a partir das quais o emissor, intencionalmente, procura chegar junto do recetor, é de todo relevante que se dê importância à comunicação visual e que a mesma deva ser educada criteriosamente na formação dos indivíduos. Assim, quer a escola quer o educador, devem agir de acordo com as exigências do mundo contemporâneo.

Por sua vez, González Yuste, refere que o educador deve ter “ um alto grau de envolvimento (...), tanto na educação formal como nas actividades de educação extracurriculares, promovendo as inter-relações escola-sociedade que conferem sentido a uma educação para a realidade” (2007: 166). Agir a partir desta perspectiva é fundamental para a educação de cidadãos conscientes, críticos e interventivos numa sociedade cada vez mais globalizada e suportada pela comunicação de massas. São muitos os autores que defendem uma “pedagogia da imagem”, sem deixar de estar inerente a todo este processo um conhecimento das linguagens, das técnicas, e das várias formas de análise.

Aparici, Valdivia e Garcia salientam que “ Educar para a imagem significa praticamente educar para “ler” a imagem, ou seja, para apreender não só a informação material (narrativa) que a imagem contém, mas também o pensamento directo ou indirecto (o fundo mental) que lhe subjaz” (Aparici, Valdivia e Garcia *apud* Gómez, 2007: 180). Gómez sublinha ainda que o espetador como recetor de mensagens passe a ser uma pessoa alfabetizada; um recetor participativo; um criador - emissor das suas próprias mensagens audiovisuais.

A profunda transformação que se tem verificado a nível da comunicação visual e conseqüente impacto na cultura visual, decorrente da revolução digital na captação e difusão da imagem, “obrigam” a que estejamos recetivos e em permanente atualização, para que a comunicação se estabeleça de forma clara, consciente e refletida, num mundo que se antevê cada vez mais globalizante e ao mesmo tempo desafiante.

### 2.2.1. A imagem: função e significado

A imagem sempre foi e continua a ser um meio poderoso de expressão e de comunicação, assim como um meio privilegiado ao alcance da maioria das pessoas. A imagem teve ao longo dos tempos grande impacto quer a nível social, quer a nível político e desde sempre foi considerada por muitos, como um instrumento eficaz de influência e de poder. Já na antiguidade, a imagem era considerada por Platão e Aristóteles, um poderoso meio de comunicação, embora as suas opiniões estivessem divididas pelas suas crenças. Para Aristóteles, a imagem era representação de imitação, falsidade, mentira, sedução. Para Platão representava exatamente o contrário, sendo sinónimo de conhecimento, prazer e educação. Ainda assim, a única imagem em que Platão acreditava era a imagem natural, passível de ser um instrumento filosófico. Trata-se pois não de divergência de opiniões, mas de uma dualidade semântica entre percepção e imaginação.

Em pleno século XX, Justo Villafañe propõe que a imagem compreenda âmbitos que vão mais além dos produtos da comunicação visual e da arte, "implica también procesos como el pensamiento, la percepción, la memoria, en suma, la conducta. Es, portanto, un concepto más amplio que el de representación icónica" (2006: 29).

António Damásio, em *O Erro de Descartes* (2003:113), refere-se à imagem como sendo uma estrutura construída a partir de várias modalidades sensoriais, como a visual, auditiva, olfativa, gustativa ou a sensorial. Para ele a imagem é o resultado da confluência de percepções sensoriais, ou seja, que provêm do meio externo e apresentam-se na "tela" que é o cérebro. Este é um processo automático e constante, mas é a atenção que dirigimos a estas imagens que nos traz a sensação de realidade e de consciência dos sentidos. Damásio conclui, assim, que as imagens que construímos na nossa mente são diferentes das externas e relacionadas com as nossas vivências pessoais.

Para Gombrich (1979), a imagem tem como primeira função assegurar, fortalecer e consolidar a nossa relação com o mundo visual. De acordo com Aumont, a imagem desempenha um papel "de descoberta do visual" por isso, na sua obra *A Imagem*, Jacques Aumont (2009) faz referência a três formas relacionadas com a função da imagem: o modo simbólico, o modo epistémico e o modo estético. *No modo simbólico* as imagens servem como símbolos, mais concretamente símbolos religiosos, (imagética religiosa), para além de símbolos associados às novas formas políticas. *No modo epistémico*, a imagem transporta informações (visuais) sobre o mundo, permitindo conhecer aspetos não visuais. São exemplo disso, manuscritos com iluminuras da idade média. Esta função foi desenvolvida e ampliada

desde o começo da era moderna, com o aparecimento da paisagem ou do retrato. No *modo estético*, a imagem consagra-se a agradar ao espectador, no sentido de lhe proporcionar sensações (*aisthesis*) específicas (caso da publicidade). Nos vários modos de relacionamento com o real e as suas funções Aumont refere que a imagem "provém, no conjunto, da esfera do simbólico (domínio das produções socializadas, utilizáveis em virtude de convenções que regem as relações interpessoais)" (2009: 57).

Para além de ser um instrumento comunicacional entre as pessoas, a imagem também representa o modo como o Homem comunica com o mundo em si: um intermediário entre ambos. Segundo Aumont, a imagem deve ser considerada não pelo seu aspeto comunicacional mas como produção humana, destinada "a estabelecer uma relação com o mundo" (2009: 57).

Para Gilles Deleuze, a imagem carrega "todo um domínio que se poderia chamar *interacções humanas*, que se distinguem simultaneamente das estruturas prévias e das acções ou reacções consequentes. Certamente, as interacções misturam-se estreitamente com as estruturas, acções e reacções." (2006: 289). Por seu lado, Joly também considera a imagem como uma linguagem e, por conseguinte, como um instrumento de expressão e de comunicação considerando por isso importante ter critérios de referência.

Joly considera ainda que a imagem reúne e coordena

Diferentes categorias de signos: "imagens" no sentido teórico do termo (*signos icónicos*, analógicos), mas também *signos plásticos*: cores, formas, composição interna e ou textura, e a maior parte do tempo também *signos linguísticos*, da linguagem verbal. É a sua relação, a sua interacção, que produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar e que uma observação mais sistemática nos ajudará a compreender melhor. (2008: 42).

Joly continua referindo que "se a imagem é claramente entendida como um signo, como representação analógica, podemos todavia fazer desde já uma distinção entre os diferentes tipos de imagens: há as imagens fabricadas e as imagens manifestas" (2008: 43). Para o autor, trata-se pois, de uma distinção fundamental.

Para Villafañe o conceito de significação plástica é tão simples como fundamental dentro da teoria da imagem, estando associados dois tipos de significação, o sentido ou componente semântico e a própria significação plástica da imagem. O conceito de significação é para o autor "la suma de todas las relaciones producidas por los elementos icónicos organizados en estructuras según un principio de orden, al margen del sentido del que, ocasionalmente, la imagen es portadora" (2006: 172).

Como nos é dado a conhecer por todos estes autores, são várias as interpretações em torno da imagem, sobre a sua função e significação, pode-se concluir então, que a imagem faz não só parte do nosso mundo exterior como do nosso mundo interior. É através de imagens que

muitas vezes raciocinamos, resolvemos problemas, e construímos planos para o que desejamos criar. Saber ler, interpretar e formular imagens convenientemente, possibilita por isso, uma melhor compreensão do mundo, facilita a aquisição de conhecimentos e influencia o crescimento interior de cada um.

### **2.2.2. Retórica Visual**

A retórica já era abordada na cultura grega, tendo a própria palavra origem no termo grego *rhetoriké*, significando arte de falar, arte da palavra e do discurso, conhecida na época, como um instrumento de persuasão linguística. (Goliot-Leté *et al*, 2011: 331).

Para Platão a retórica era considerada como uma das técnicas necessárias para reger a cidade e influenciar os cidadãos. Para muitos era mais que uma técnica, constituía uma filosofia: era um saber rigoroso, que aspirava à verdade absoluta, a qual não era suscetível de manipulação nem de falsas demagogias.

Para Aristóteles, o exercício retórico deveria apoiar-se no conhecimento da verdade, embora não possa ser considerado como uma transmissão pura de ideias e de ideologias. Aristóteles acentuou o carácter técnico da retórica como arte da refutação e da confirmação. A retórica possuía uma clara dimensão "política" (social ou cívica): a arte da retórica deveria ser prática e útil para o cidadão.

Ensinada metodicamente até meados do século XX, a retórica continua mais discretamente a ser introduzida na nossa educação e na nossa cultura. Os grandes movimentos relacionados com o pensamento vieram provocar uma nova avaliação da retórica.

Foram vários os autores que se debruçaram sobre esta temática, mas foi nos anos sessenta com o impulso dado por Roland Barthes (1964), que se regressou à retórica numa perspetiva descritiva, acabando por se estender à análise das imagens. Barthes reconhece importância à imagem: imagem revestida de signos e imagem publicitária revestida de significações. Reconhece ainda à imagem a especificidade da conotação, como um processo constitutivo de toda a imagem.

Joly, por sua vez, faz referência aos signos plásticos como componentes da mensagem visual, referindo que

A associação de tons, de sonoridades, de texturas e de linhas, actuando pela sinestesia, poderão provocar significações fortes e orientadas, com as quais o signo icónico poderá

sustentar jogos de conjugação, de oposição ou de afastamento (...) são um aspecto usual da relação icônico/plástica no seio da mensagem visual (2005: 147).

Torna-se evidente para este autor a interação estabelecida entre os elementos plásticos e os elementos icônicos da imagem como função determinante na produção da significação global da mensagem visual.

Sustentando-se em Barthes, Péninou refere que toda a imagem emite duas mensagens, uma de apresentação, que se refere a uma leitura denotativa, e outra de simbolização, no nível conotativo, além de uma mensagem de representação do gênero publicitário que permite a sua constatação imediata pelo leitor ou espectador, independentemente de conhecer, ou não, a linguagem verbal inerente ao anúncio. Péninou realça que

a compreeção da mensagem, sob o duplo plano de sua significação e de seu destino, é facilitada pela *redundância*. Ela é uma grande constante da imagem: não apenas em suas relações com o texto (fundadas o mais frequentemente numa segurança mútua) mas também em seu conteúdo, onde a prodigalidade dos elementos raramente é obstáculo, sendo convergentes à unicidade do sentido (1973: 76).

Já na opinião de Joly, todas as formas de expressão e de comunicação são conotativas:

Com efeito, aquilo que esta retórica da conotação revela não é tanto a qualidade da *imagem* da mensagem visual mas antes a sua qualidade de signo. Ela diz-nos que imagem constitui um objecto em si e que participa realmente de uma linguagem diferente das próprias coisas. Deste modo, a conotação não é inerente à imagem, mas é necessário considerá-la como constitutiva da significação pela imagem, no surgir de uma teorização acerca do seu modo de funcionamento. É particularmente necessária para denunciar a cegueira da analogia e constituir a imagem como signo ou, mais exatamente, como sistema de signos (2008: 96).

As ideias de Jacques Durand são complementares aos estudos de Barthes e de Georges Péninou, sendo uma referência no mundo da publicidade e da retórica. Desenvolveu um projeto de pesquisa relacionado com a imagem publicitária, para o qual trouxe exemplos de figuras de retórica clássica, o aspeto mais conhecido do projeto é precisamente o de ter mostrado que a publicidade utiliza uma quantidade considerável de figuras de retórica que anteriormente se pensava estarem reservadas à linguagem falada. O autor propõe que se considere a retórica da imagem publicitária como uma retórica da procura do prazer e da transgressão, assim:

Toda a figura de retórica poderá ser assim analisada na transgressão artificial de uma norma. Conforme o caso, tratar-se-á das normas da língua, da moral, da sociedade, da lógica, do mundo físico, da realidade, etc. compreendem-se assim as liberdades que a publicidade toma com a ortografia, com a gramática, o emprego intensivo que faz do

humor, do erotismo, do fantástico (...) estas liberdades, que tanto irritam as pessoas, não são duplicidade ou indigência de pensamento, mas sim um exercício de retórica (1973: 21-22).

O autor continua afirmando que a retórica é, no fundo, o repertório das diferentes maneiras pelas quais se pode ser “original”.

A arte de falar através da imagem, de estabelecer um discurso com o consciente e inconsciente daquele que observa a imagem, traduz uma boa dose de criatividade, de perspicácia e de audácia. Esta retórica visual, baseada em cada elemento da imagem, na sua conjugação e no seu efeito nos olhos e mente que a vem, é utilizada no nosso dia-a-dia de forma prolifera, com o objetivo de passar mensagens de caráter comercial, institucional e, mesmo moral. É, por isso, essencial que os indivíduos de hoje sejam educados tanto para a retórica verbal, como para a visual. Que sejam disciplinados no reconhecimento consciente das mensagens que se querem transmitir, e não manipulados, ao nível inconsciente, onde a retórica visual pode ter especial poder.

### **2.2.3. A publicidade**

A publicidade outrora relacionada com imagens fixas, desenhadas ou pintadas, passou a partir do século XX, para uma manipulação, em grande escala, de imagens, com recurso a cartazes, fotografia, desenho, filmes ou vídeo, tendo sempre como objetivo a influência, a necessidade de convencer e de fazer acreditar em qualquer coisa.

São inúmeros os produtos que à custa da publicidade se tornaram autênticos mitos internacionais e com grande interesse económico, a nível cultural, institucional ou político a substanciá-los. Mais do que nunca, a expressão visual tornou-se um instrumento essencial para estas atividades.

Gervereau, em relação à publicidade, refere que esta é “polimorfa, uma vez que tem de agradar a vários públicos” (2007: 170). Sublinha ainda, que a publicidade age sempre, com o intuito de orientar o público em determinada direção, tentando por vezes, manipular o discurso, integrando deliberadamente símbolos e signos.

A publicidade não é indiferente à ciência da vida dos signos no seio da vida social. Estes mobilizam como é sabido, vários códigos e outros signos, incluindo, de acordo com Aumont, 2009: 184, alguns quase universais, como são o caso da perceção, outros relativamente naturais como os relacionados com a analogia e ainda os determinados totalmente pelo contexto social.

A verificar-se o domínio destes diferentes níveis de códigos, com certeza que as interpretações serão diferentes de pessoa para pessoa, tendo em conta fatores como a cultura, o meio em que está inserido, a religião, a faixa etária, e muitos outros.

Neste contexto, Aumont refere que a semiologia é correntemente aplicada à publicidade, sendo,

a imagem publicitária, por definição concebida para ser facilmente interpretada (sem o que é ineficaz), é também uma das mais sobrecarregadas de códigos culturais, ao ponto de frequentemente dificultar essa necessária facilidade da interpretação. De facto, o trabalho dos seus idealizadores consiste em fabricar imagens que se possam ler aplicando diferentes estratégias, segundo o número e a natureza dos códigos mobilizados, e a tornar essas estratégias compatíveis; assim, o espectador mais culto, ou mais “a par”, captará as alusões, as citações, as metáforas, que escaparão a uma leitura mais pobre, mas em todos os casos deve estar presente um significado comum. (2009: 184).

Ainda no que diz respeito à semiologia, Roland Barthes, tendo sido apontado por vários autores, como um dos primeiros a selecionar a imagem publicitária no âmbito do estudo da semiologia da imagem, refere que, “se a imagem contém signos, estamos certos de que em publicidade esses signos são totais, formados tendo em vista a melhor leitura: a imagem publicitaria é *franca* ou pelo menos enfática” (Barthes *apud* Joly, 2008: 81). Ao que Joly comentou, como sendo uma carga “intencional” e, portanto, comunicativa, com o objetivo de uma leitura pública a ser compreendida pela maioria das pessoas.

Já Georges Péninou tem uma forma peculiar de ver a imagem ao serviço da publicidade. Segundo o seu ponto de vista, “a imagem de publicidade não se contenta em solicitar o olhar por artifícios de “retórica visual”, ela explica que é imagem para destinatários: no sentido pleno do termo, imagem de *comércio*. (...) Imagem de interpretação ou de intimação” (1973: 67). O autor continua referindo que a publicidade tem sempre um conteúdo referencial e que raramente está ausente da imagem.

Desta forma, os símbolos utilizados na linguagem, verbal, gestual ou visual, meio para transmissão destes valores, foram sempre objeto de estudo e de análise. Este estudo da publicidade permite dirigi-la para destinatários mais específicos, ou para a generalidade da população, manipulando a forma e interação dos símbolos que a compõem. A publicidade difere da arte uma vez que não procura apenas a manifestação do belo, mas sim essencialmente comunicar, criar um diálogo dirigido a determinado público com objetivos específicos e intencionais.

## 2.2.4. Ilustração

A ilustração tem tido uma contribuição importante na comunicação humana, desde a antiguidade até aos tempos atuais. Na antiguidade, fez parte de livros antigos, manuscritos, artigos científicos, manuais escolares, almanaques, banda desenhada, etc. Tanto a ilustração como a impressão foram, desde sempre, um campo de experimentação plástica ao serviço das artes e da imagem. A obra de William Blake é um exemplo disso, nomeadamente, *Illuminated Printings*, na qual destaca e dá grande ênfase à poesia e à imagem como ilustração da mesma. O poeta e pintor fez ainda muitas ilustrações para outros artistas e uma quantidade considerável de ilustrações para a Divina Comédia de Dante Aligheri. (Graham-Dixon, 2009: 312).

No século XIX, a evolução das técnicas de impressão e a industrialização do livro proporcionaram a muitos artistas a ocasião de se dedicarem à ilustração, como Alfons Mucha, Toulouse-Lautrec, Manet e Daumier. Já no século XX, as diversas técnicas de gravura e de litografia, proporcionaram a muitos pintores como Picasso, Braque, Matisse, Max Ernst e Miró, bem como aos surrealistas, a interessarem-se pelo livro, mais concretamente na relação com editores, a possibilidade de se dedicarem à ilustração de obras literárias. A ilustração permitiu-lhes desenvolver técnicas e experiências novas com recurso a materiais diversos como serigrafias, gravuras, litografias, colagens, etc.

Em Portugal, as ilustrações começam a dar os primeiros passos em publicações como a *Ilustração Portuguesa*, o *Noticias Ilustrado* ou *O Século cómico*, suplemento humorístico d'O Século, onde se destacava a banda desenhada.

A ilustração tem assumido, no seu progresso, uma condição bastante abrangente e conquistado um estatuto próprio no campo das artes visuais e plásticas, dado que cada vez mais se assiste a um número crescente de artistas, tais como pintores e escultores, *designers* que criam paralelamente na área da ilustração. É de destacar os trabalhos de Paula Rego, nos quais convoca o desenho, a pintura, a ilustração e as palavras, e a partir dos quais conta uma história que, na opinião de Eduarda Coquet, “pela apresentação das várias cenas em que ela se desenrola, um “amontoado” de personagens e atitudes que têm de ser lidas, primeiro individualmente, para no final se poder estabelecer a ligação dinâmica de toda a história” (2000: 34).

A cor também tem registado um contributo bastante importante para a ilustração, a par de técnicas diversificadas como a colagem, serigrafia ou a fotomontagem, sendo exemplo disso as cores fortes não naturalistas utilizadas pelo Fauvismo, com repercussão nas ilustrações de

Matisse, feitas com colagens e reproduzidas através da técnica de *découpage* (recorte em papel) em algumas das suas obras (Graham-Dixon, 2009: 402-403).

Tanto as colagens como as *montagens* são conceitos que tiveram, e continuam a ter, um grande impacto na criação de imagens, ambas herança da pintura cubista. A *colagem* consiste em dispor de forma organizada diversos materiais num determinado suporte, entre os quais a fotografia e as imagens impressas, assumindo a designação de fotomontagem, em que a mescla de imagens e a forma como são dispostas propõem uma nova linguagem visual.

A fotomontagem, usada a princípio em capas de revistas, cartazes e ilustrações, foi também usada por vanguardistas como John Heartfield, o qual usou essa técnica para fazer sátira política de forma hostil. As suas experiências de fotomontagem tiveram consequências estéticas: "através dela, um tema podia ser representado a partir de diversos pontos de vista, de diversas perspectivas e com ousadas justaposições de forma e conteúdo" (Ruhrberg *et al*, 2010: 122).

Ainda no campo das artes, e com o surgimento da Pop Art, com grande influência nos jovens por todo o mundo, no cinema, na publicidade, na banda desenhada, etc., este movimento obteve um enorme êxito popular e comercial, em grande medida porque fazia questão de usar uma iconografia familiar fazendo uso de um estilo predominantemente figurativo. Além de retratarem imagens relacionadas com o quotidiano em painéis publicitários, alguns artistas como Andy Warhol, adotaram técnicas como a serigrafia, criando produtos meramente comerciais, sendo na visão de Fragoso, "para comunicar e contestar o triunfo da sociedade de consumo, recriando os seus objectos e símbolos, importando da publicidade a gramática irreverente e lúdica, assente na ideia *Forms Follows Fun*" (Fragoso, 2012:125).

Artistas como Andy Warhol ou Roy Lichtenstein vieram a realizar trabalhos no âmbito da ilustração usando como técnica o Pontilhismo, tendo Lichtenstein usado uma sub-técnica conhecida como os "pontos Benday" começando a interessar-se pela banda desenhada americana (*comics*). Andy Warhol adotou técnicas como a serigrafia, criando produtos atraentes relacionados com celebridades e ainda produtos de consumo. Roy Lichtenstein criou obras inconfundíveis baseadas na banda desenhada e na publicidade, com imagens de grandes proporções, aplicou cores vivas, formas sem profundidade e os pontos Benday nos processos de impressão em grandes quantidades (Graham-Dixon, 2009: 540-543).

A par de todo este ressurgimento de técnicas e de formas de reprodução esteve a *Bauhaus*, como escola vanguardista da época, a qual veio a recuperar algumas destas técnicas, promovendo o uso de diferentes materiais e explorando as mais diversas formas de técnicas e de tecnologias ao ampliar de forma exponencial a própria linguagem gráfica. Por conseguinte,

toda a linguagem passa a consistir numa linguagem imagética e tecnológica, a partir da qual começam a proliferar temas relacionados com o imaginário e com o surreal. A par de toda esta revolução de ideias e de técnicas é notória a profunda transformação que se tem verificado na ilustração, motivada pela revolução digital na captação e difusão da imagem abrindo novos horizontes e perspetivas, sobretudo a *designers* jovens que querem singrar no mundo maravilhoso que é a ilustração.

Quer seja com intuito de clarificar as ideias escritas, de dar um aspeto artístico mais aprazível ao leitor ou mesmo como linguagem paralela à linguagem escrita, a ilustração teve desde sempre um reconhecido papel de promoção da comunicação humana e é hoje em dia quase imprescindível a qualquer obra literária, histórica, científica ou poética.

### 2.2.5. Design

O *design* surgiu no final do século XIX como uma continuação do movimento *Arts and Crafts*, o qual procurou conciliar a arte com a produção em série, dos mais variados produtos.

No início do século XX, o grupo De Stijl e a Bauhaus sugeriram várias propostas, entre elas a de pôr em prática uma estética simples relacionada com uma conceção funcionalista do objeto, uma espécie de aliança entre arte e técnica com uma forte componente teórica alicerçada na reflexão sobre a função dos objectos (Goliot-Leté *et al*, 2011: 115).

Em Portugal, na primeira metade do século XX, não foi dado grande relevo às artes. A maior parte dos produtos eram fabricados artesanalmente, com grande vertente oficial, orientada para a solução de problemas do dia-a-dia, influenciados pela situação económica do país. No entanto, foram vários os *ateliers*, nos quais arquitetos, pintores e escultores se juntavam por necessidade económica com o intuito de desenvolver projetos, passando a ser um vasto campo de atividade projetual. Nos *ateliers* locais trabalhava-se e aprendia-se o ofício “desde, a montra ao cartaz, ao desenho do rótulo da garrafa de vinho, à marca (que hoje se chama logótipo)” (Azevedo (1989) *apud* Fragoso 2012: 57). Os *ateliers* passaram, assim, a dar resposta às várias solicitações decorrentes de intensas atividades verificadas na época. Em Portugal a palavra *design* “aparece „oficialmente“ em 1971, na 1ª Exposição de Design Português” (Fragoso, 2012: 127). No relatório de atividades surge referido que a exposição ocupou o núcleo de tal forma que houve pouco espaço para muitas mais atividades e que a referida exposição permitiu relançar a atividade e os objetivos do núcleo, considerados como fatores importantes da economia nacional.

O design tem sofrido ao longo dos tempos mudanças significativas, mudanças motivadas, em parte, pelos avanços da tecnologia, com indefinições entre a arte e a tecnologia; a forma e a função, a criação e a produção, sendo considerado um sistema de conceção, produção e comunicação.

A massificação do consumo de bens materiais e também imateriais, em virtude da industrialização, da modernização, da cultura e do conhecimento generalizado de produtos e serviços é um fenómeno que se amplifica e ramifica de tal forma, que se torna imperioso dar resposta a tais solicitações, sendo o conceito de *design* fundamental para conceber produtos com sucesso no mercado, e na opinião de Araújo, “não basta que o produto possua qualidade estética, funcional e representativa, é essencial que este possua também qualidade comercial” (1995: 15).

Bonsiepe, em relação ao produto e à forma como é concebido, refere que “não se trata de projectar indiferenciadamente um produto qualquer mas sim objectos – artefactos em termos antropológicos – que façam parte de um ambiente e que se submetam a um critério social geral e, neste sentido, „coerente“”. (1992: 39).

Assim, torna-se necessário considerar, analisar e avaliar todas as variantes relacionadas com o produto, inclusive as relacionadas com as ciências da comunicação visual no que diz respeito a formas, cores ou movimento, para que seja compreendido pelo público.

O *design* é considerado por muitos autores como uma atividade projetual, responsável em grande medida, pela determinação das características funcionais, estruturais e estético-formais de um produto, ou de um sistema de produtos, estando “relacionado com o conceito de „valor de uso“ derivado da economia política e, especificamente, à sua dimensão estético-cultural” (Bonsiepe, 1992: 40).

Torna-se por isso, uma atividade fundamental para o desenvolvimento económico e social de um país, numa época de grande exigência por parte do consumidor e de uma concorrência feroz que se desenvolve numa economia sem fronteiras e onde os produtos de qualidade se tornam presença assídua ao dispor do cidadão comum, exigindo cada vez mais destes mesmos produtos. Nesta perspetiva o *design* deverá ser cada vez mais uma atividade de equipa e, na opinião de Munari, o trabalho do *designer*

(...) exige uma cultura dinâmica, interdisciplinar, feita do conhecimento de experiencias antigas mas ainda válidas, de conhecimentos actuais sobre a relação psicológica que se estabelece entre o projectista e utilizadores, de conhecimentos tecnológicos actuais, de todas as experiências exequíveis nos nossos dias (2004: 41).

O *design*, independentemente de ser industrial de moda, gráfico, de produto, etc., requer sempre uma reflexão sobre a função e a forma do produto, não esquecendo o aspecto ergonómico e estético do mesmo.

### 3. Educação para a compreensão e criação da imagem

A imagem tem merecido por parte de cientistas, investigadores, estudiosos e artistas, grandes teorias e grandes debates. A imagem para além de ser considerada um meio poderoso de expressão e de comunicação é também um “ícone, representação dos homens, da natureza e do invisível. Estimula alternadamente ou em simultâneo as sensações, a imaginação e a razão” (Goliot-Leté *et al*, 2011: 211).

Aumont tem uma característica muito peculiar de abordar a imagem,

Se a imagem encerra sentido, este deve ser “lido” pelo seu destinatário, pelo seu espetador: é todo o problema da interpretação da imagem. Todos sabemos por experiência direta que as imagens, que são visíveis de maneira aparentemente imediata e inata, nem por isso são facilmente compreensíveis, principalmente se forem produzidas num contexto distante do nosso (2009: 184).

Neste sentido a educação para a compreensão e criação da imagem é essencial num contexto sociocultural onde parte substancial da informação percebida é transmitida através de uma forma visual, quer seja pela televisão, cinema, internet, jornais ou mesmo manuais escolares.

Toda esta variedade de formas pelas quais as imagens são veiculadas, bem como a complexidade dos vários sistemas tecnológicos de comunicação que lhe está subjacente, tornam fundamental um esclarecimento dos meios pelos quais, e para os quais, a imagem é formada. Perante esta variedade e quantidade do tipo de imagens existentes, estas podem ser lidas e compreendidas de diversas maneiras, consoante o sujeito que as percebe. É, por isso, fundamental uma educação da leitura da imagem, implicando a necessidade de descodificação de simbologias visuais e de um sentido inerente que possa ser construído, comunicado e compreendido com o menor ruído possível. Tal como refere Read, o objetivo da educação “é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (Read, 2013: 21), sendo esta individualização e harmonização cada vez mais necessárias atualmente no campo da imagética.

Como resposta a esta necessidade elencada e como estratégia de reforço ao nível do ensino, deverá ser desenvolvida a literacia visual como uma estratégia de ação educativa e cultural.

### 3.1. Literacia visual

Cada vez mais o conceito de literacia, que não o da palavra escrita ou lida, tem vindo a ganhar terreno, embora os contornos em volta de tal definição não sejam consensuais. A relação entre a ordem do visível e a ordem do dizível tem sido bastante discutida ao longo dos tempos. Platão na sua obra *República* privilegia a visão relativamente a outros sentidos e, assim, a representação visual em relação a outros modos de representação, entendendo que tanto a perceção visual, como a visão em si, se situam perto das ideias e perto da razão.

Na base de uma nova visão de literacia está o alargamento a outras formas de expressão de base imagética. De facto, grande parte da informação que recebemos é-nos veiculada sobre a forma visual, quer seja através da pintura, da escultura, da fotografia, do cinema ou através de imagens digitais. Neste sentido, a visão tornou-se crescentemente mediada por tecnologias óticas que, cada vez mais, nos envolvem com sistemas, de tal forma complexos e constantes, passando a ser parte essencial da constituição da experiência contemporânea.

As imagens, nas suas diferentes tipologias, têm vindo a adquirir um papel construtivo de várias referências nas coisas do mundo que nos rodeiam. Estas imagens apresentam-se essencialmente mediatizadas e, por constituírem a principal forma de informação visual, devem ser o principal objeto de uma literacia visual que contemple simultaneamente uma competência e uma estratégia. Assim, o termo “literacia visual” parte do pressuposto de que as imagens podem ser lidas e que um sentido resultante dessa leitura pode ser comunicado. Embora tenhamos de usar a linguagem verbal para transmitir o que vemos, na opinião de Isabel Capelo Gil, a literacia visual “não constitui uma forma de aprisionar a imagem às condições discursivas da linguagem verbal” (2011: 24-25), porque o simbolismo e sentido estético inerente a qualquer imagem transborda para lá de qualquer descrição verbal que se faça, com o sentido de a objetivar.

A leitura de uma imagem implica processos cognitivos complexos de codificação, decodificação e de compreensão, sendo que mesmo o pensamento humano, de acordo com Read,

tem a forma de imaginação, e muito da física moderna, por exemplo, é posto em imagens, ou de qualquer modo as imagens são oferecidas como a única alternativa para os símbolos matemáticos. Entre a referência mental a um símbolo e a imagem pode apenas haver uma diferença de grau: ambos são „sinais“ (2013: 72).

O ser humano não só percebe a realidade exterior com imagens, como pensa com imagens, construindo com elas o seu mundo externo e interno:

O conhecimento factual que é necessário para o raciocínio e para a tomada de decisões chega à mente sob a forma de imagens (...). Estas diversas imagens –perceptivas, evocadas a partir do passado real, e evocadas a partir de planos para o futuro - são construções do cérebro do nosso organismo (Damásio, 2003: 112-113).

A proliferação de imagens nos tempos atuais, quer sejam fixas ou em movimento, a evolução constante das tecnologias de produção e de manipulação das mesmas e o papel que estas desempenham no mundo atual, levou a que o conceito de literacia visual fosse expandido de forma a integrar, não apenas as competências interpretativas, mas também as competências relativas à produção de imagens. A literacia visual deve ser entendida, quer na sua forma mais básica de descodificação de simbologias visuais, quer na sua forma mais avançada de construção de representações complexas, como um processo central de aquisição de informação, construção de conhecimento e de obtenção de resultados educativos. Para Laurent Gervereau, analisar uma imagem em movimento significa “analisar uma escolha que implica o analista. Trata-se não só de levar em conta o antes e o depois, mas também de trabalhar sobre a situação específica do descodificador e sobre a sua relação com o universo iconográfico” (2007: 147).

Embora se tenha dado primazia à visão, a imagem visual pode ir mais longe na particularização de uma forma de leitura multissensorial, abarcando as tecnologias da visão, da percepção, do sentimento ou até da imaginação. A este propósito Read refere que

A resposta da mente a qualquer ato de percepção não é um acontecimento isolado: faz parte de um desenvolvimento serial, tem lugar dentro de uma completa orquestração das percepções dos sentidos e das sensações e é controlado - dado o seu lugar dentro do modelo - por aquilo a que se chama *sentimento* (2013: 53).

É necessária uma consciencialização do efeito que as imagens visuais do mundo exterior têm sobre o ser humano uma vez que “as percepções que resultam em imagens, as sensações que resultam em sentimentos, são os materiais elementares com que edificamos a nossa conceção do mundo e do nosso comportamento no mundo” (Read, 2013: 75).

Também na opinião de Gil, literacia visual invoca

a capacidade crítica da leitura aplicando-a, por comparação, aos sistemas sógnicos da visualidade e articulando-a com outros modos sensoriais, permitindo, assim, refletir sobre as imagens enquanto artefactos culturais complexos, produzidos por criadores heterogéneos, contingentemente situados, inscritos em sistemas discursivos de poder e intervindo nesses mesmos discursos de forma afirmativa ou subversiva (2011: 24).

A literacia visual pode ser vista simultaneamente como uma competência e uma estratégia, que exige múltiplas competências, que se vão constituindo como uma estratégia de ação cultural e como intervenção de cidadania, possibilitando um entendimento competente a vários níveis da sociedade, ”além de se afirmar como pedagogia de interpretação da complexidade sógnica das imagens, a literacia visual dá ao observador os instrumentos necessários para exercer um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas” (Gil, 2011: 28).

Com vista à formação de um ser humano adaptado ao meio sociocultural em que vive, competente na sua forma de interagir e capaz de o fazer evoluir, a literacia visual tem um importante papel, como disciplina educacional. Devem, por isso ser renovadas as práticas pedagógicas, no sentido de preparação dos jovens para a sua inserção social autónoma, crítica e inovadora, abrindo novos caminhos que permitam, na opinião de Gil “o exercício da pluralidade competente na interpretação, tendo por isso, nessa leitura em liberdade, implicações não só culturais, mas também políticas.” (2011: 28-29).

A literacia visual a devir será, portanto, uma forma de adaptação aos desafios sociais, culturais, tecnológicos e políticos das sociedades contemporâneas e uma forma de ultrapassar novos desafios humanos.

### **3.2. Perceção, imaginação, criatividade**

Existe uma grande divergência de opinião em relação à definição de perceção, entre os investigadores que se dedicaram a esta matéria, desde Descartes, Kant, Piaget, aos fenomenologistas do séc. XXI, enquadrando-a, tal como os demais processos cognitivos, entre o vivido e o inteligível.

Nos inícios da investigação científica, considerava-se que a perceção era um mecanismo recetor isolado e esperava-se que atuasse com mais precisão quanto maior fosse a exposição ao estímulo.

Também Leonardo da Vinci dava grande importância à visão e ao olho, como órgão capacitado para receber este sentido, sentido este, superior em relação a quase todos os outros, pois é aquele que menos se engana quando exerce a sua função. Opinião contrária tem Descartes que advoga que os cegos veem com as mãos e com os dedos, não sendo, por isso, a visão, um sentido essencial. Para este filósofo as bases fundamentais da realidade subjetiva são a consciência de si próprio: “*cogito ergo sum*”, penso logo existo (Descartes, 2008). Neste

contexto, aquilo que vemos é fruto daquilo em que pensamos, sendo as nossas ligações perceptuais mecanismos do pensamento e como tal, os olhos seriam como espelhos da alma.

Merleau-Ponty, filósofo fenomenologista, refere que o contato do ser humano com a realidade, com a percepção das coisas, faz-se através dos sentidos, sobretudo da visão: “só se vê aquilo para o que se olha” (2013: 19). A visão é tida como uma disposição orgânica que implica um olhar para algo externo a nós e que nos permite retirar informação valiosa do meio que nos rodeia. Por sua vez, Herbert Read refere que “o sujeito é um ser humano sensível, ou seja, um organismo vivo, de cujo equipamento físico fazem parte determinados sentidos que podem ser dirigidos para este objecto externo. Podemos vê-lo, tocá-lo, prová-lo cheirá-lo ou ouvi-lo” (2013: 51). Num contexto mais recente, António Damásio, neurocientista defende uma visão integradora em que as emoções têm um papel modelador dos sentidos, dando um carácter subjetivo àquilo que, externamente, seria objetivo: “Um sentimento em relação a um determinado objecto baseia-se na subjectividade da percepção do objecto, da percepção do estado corporal criado pelo objecto e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante este processo” (Damásio, 2003:162).

Perante tais pressupostos, põe-se a questão: a que nível de apropriação do real se situa a percepção? Existirá apenas aquilo que vemos? Ou aquilo que pensamos ou imaginamos? Ou as emoções que pintam o nosso quadro psíquico, tal como defende Damásio? O conhecimento retido do objeto encontra-se, por isso, entre os muitos vestígios de outros conhecimentos retidos e é modificado por vários filtros corporais, emocionais, racionais, sensoriais, até chegar ao centro da nossa consciência de onde o olhamos.

Munari também dá grande importância ao cérebro e à forma como este reage aos estímulos e refere-se à arte como sendo

um facto mental, ligado ao conhecimento das coisas e dos meios da comunicação visual. As coisas não são mais do que a realidade na qual todos vivem, os meios são os instrumentos que permitem tornar visível aquilo que o cérebro capta a partir dos estímulos externos. (2014:75-76).

Rudolf Arnheim, um dos principais estudiosos da Gestalt, estudou e escreveu afincadamente sobre o fenómeno da percepção visual afirmando que "toda percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda observação é também invenção" (1984: 5). Todos estes aspetos que caracterizam as várias manifestações da mente são de grande importância para a teoria e prática das artes.

Embora a nossa percepção possa ser conduzida pela aprendizagem, aquilo que observamos e que vemos tem uma forte relação com aquilo que aprendemos a ver, recorrendo à memória, ou ao nosso imaginário, e, na opinião de Read, a função das imagens no pensamento não é

apenas ilustracional, pois nem sempre pensamos em termos abstratos e “grande parte do pensamento tem a forma de imaginação” (2013: 72). O pensamento imaginativo, para Read, compõe a base dos processos de pensamento.

Vygotsky foi também um dos autores que se interessou pela psicologia da arte e salienta que tanto a imaginação como a criatividade se encontram presentes na vida dos indivíduos, quer seja na cultura, nas ciências ou nas artes. O autor distingue, por um lado, a atividade reprodutiva ligada à memória, “ a sua essência consiste no facto de o homem reproduzir ou repetir modos de comportamento já anteriormente elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores” (Vygotsky, 2012: 21). Por outro, a atividade criadora, “ baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro (...). A imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica” (Vygotsky, 2012: 24).

A criatividade, para Vygotsky, tem origem social, fazendo parte de todo um sistema de significados complexos e a este propósito refere que, “qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objecto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem” (2012: 21).

Por sua vez, na obra *Racionalidade do Sentimento*, David Best aborda esta necessidade de entendermos a profunda relação da criatividade com os saberes, desmistificando a ideia de que raciocínio e criatividade estão separados, estando um, relacionado com as ciências, e o outro, com as artes. E o autor é perentório quando afirma a sua ideia em relação à imaginação e criatividade: “a capacidade para usar e compreender as razões interpretativas envolve necessariamente a imaginação e a criatividade. Portanto, não faz o mínimo sentido assumir que o raciocínio seja distinto ou oposto à criatividade e imaginação” (1996: 24).

Não sendo a criatividade única e exclusiva do domínio das artes, mas abarcando outras áreas, David Best argumenta que “ser criativo é, precisamente, fazer alguma coisa original que, necessariamente, não poderia ter sido conseguido por seguir, exclusivamente, regras ou normas de conformidade. Só se, o que se realiza, transcende ou modifica mesmo as regras, ou normas, é que se pode ser criativo” (1996: 128).

A definição de um bom ensino ou educação “pode ser a que consiste na criação de condições que sejam melhores guias para a aprendizagem do alunos” (Best, 1996: 146), neste sentido e na opinião do autor, a criatividade pode ser educada.

Todas as diferentes concepções teóricas acima explanadas sublinham a dificuldade em alcançar uma visão coerente e única em relação à percepção, à imaginação e à criatividade. Embora se trate de conceitos complexos e multidimensionais, que dependem de estádios de

desenvolvimento e de estímulos, de maneira a possibilitar a estruturação de conhecimentos que habilitem a produção da própria representação artística, cabe à educação, através da educação artística, o papel de consciencialização da percepção, desenvolvimento da imaginação, estímulo à criatividade e o cultivo do conhecimento estético.

Neste sentido, fomentar o desenvolvimento da criatividade na idade escolar através da educação artística é importante e crucial, uma vez que “todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa.” (Vygotsky, 2012: 142). Assim, o objetivo da educação artística como papel pedagógico fundamental é o da orientação do aluno, com a intenção de o preparar para o futuro, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem fatores importantes para a sua concretização.

### **3.2.1. Métodos de análise da imagem**

Muito se tem debatido acerca dos métodos relacionados com a análise da imagem, mas só recentemente se começou a sentir e a ter consciência dos seus efeitos quer no campo educacional, quer nos meios de comunicação, em parte, devido à proliferação de todo o tipo de imagens, quer seja em revistas, cartazes, internet, etc. e ainda, pelo interesse de vários cientistas, investigadores e psicólogos em analisar e debater teorias relacionadas com a percepção, criatividade, psicologia da forma Gestalt ou a semiótica.

Todo o processo de produção e de percepção de imagens visuais possui consideráveis abordagens teóricas, uma vez que a imagem serve muitas vezes de suporte quer à aprendizagem da linguagem verbal quer gestual.

Desde muito cedo vemos e aprendemos a ler imagens, ao mesmo tempo que se aprende a falar e a comunicar, “ as imagens servem mesmo de suporte à aprendizagem da linguagem” (Joly, 2008: 47). A autora salienta a importância de se educar para a leitura da imagem em idades jovens.

Analisar uma imagem, concretamente uma imagem artística, pode, para Joly, “preencher funções diferentes e tão variadas como proporcionar prazer ao analista, aumentar os seus conhecimentos, instruir, permitir a leitura ou conhecer mais eficazmente mensagens visuais” (Joly, 2008: 51). Neste sentido, entendemos ser importante proporcionar uma reflexão centrada na compreensão e na análise da imagem como função pedagógica.

Deste modo, e na metodologia de análise proposta por Barbosa, “deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda

a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológica etc.” (1980: 39). Neste contexto, torna-se essencial discutir e analisar a imagem, motivando e incentivando os alunos ao hábito da leitura imagética, com recurso a várias técnicas como o diálogo entre pares, a pesquisa de obras e seus autores, referências bibliográficas, entre outras, numa perspectiva de desenvolvimento da capacidade cognitiva e crítica. Como refere Joly “A utilização das imagens generaliza-se de facto e, quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação“ (2008: 9).

A imagem e a forma como é analisada e compreendida, é muitas das vezes difícil e pouco consensual. Uma boa análise, para Joly, define-se pelos seus objetivos e “definir o objectivo de uma análise é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos, não esquecendo que eles determinam em alto grau o objectivo da análise e as suas conclusões” (2008: 54).

Para a autora, os métodos propostos por Saussure ou Roland Barthes no âmbito da semiótica, revelam-se frutuosos para a compreensão da imagem, acrescenta ainda que, o método apresentado por Barthes é operacional e “permite mostrar que a imagem é composta de diferentes tipos de signos (linguísticos, icónicos e plásticos) que concorrem em conjunto para a construção de uma significação global e implícita” (Joly, 2008: 55).

Também Jacques Aumont dedicou parte da sua vida ao estudo do cinema e mais concretamente à imagem, e como esta é transmitida e compreendida, afirmando que

a tentativa semiológica, com a sua distinção entre diferentes níveis de codificação de imagem, fornece uma primeira resposta a essa questão: na nossa relação com a imagem, mobilizam-se vários códigos, alguns quase universais (os que têm a ver com percepção), outros relativamente naturais mas já mais socialmente formadas (...) outros ainda totalmente determinados pelo contexto social (2009: 184).

À partida, o domínio dos vários níveis de códigos será diferente, segundo quem visualiza, pois terá que ver com o seu nível de interpretação.

Aumont propõe como abordagem da interpretação da imagem, pela sua coerência e influência, a iconologia de Erwin Panofsky, tal como o próprio Panofsky refere em relação à iconologia, como sendo

um método de interpretação que deriva mais da síntese do que da análise. E assim, como a correcta identificação dos motivos é o pré-requisito da sua correcta análise iconográfica, também a correcta análise das imagens, histórias e alegorias é o pré-requisito da sua correcta interpretação iconológica (1989: 34).

O *Método Iconográfico* de Panofsky, sugerido por Aumonnt em relação às imagens artísticas, e a partir do qual faz a análise e interpretação da obra de arte, baseada em três níveis de abordagem, é o seguinte:

1. Assunto primário, ou natural, noutros termos o da denotação (...) esta identificação é aquilo a que Panofsky chama o estágio *pré-iconográfico*; 2. Assunto secundário, ou convencional, aquele que se percebe ao relacionar elementos da representação com temas ou conceitos (...) é o estágio *iconográfico*, que supõe o conhecimento dos códigos tradicionais (...) 3. Por fim a significação intrínseca, que é «apreendida definindo os princípios subjacentes que revelam a atitude fundamental de uma nação, de um período, de uma classe, de uma convenção religiosa ou filosófica - especificada por uma personalidade e condensada numa obra». É o nível da análise *iconológica*. (Aumont, 2009: 185).

Para Aumont, a iconologia consiste no entendimento de que todos os elementos da obra de arte “são simbólicos num sentido amplo, ou seja, constituem sintomas culturais que revelam o espírito, a essência de uma época, de um estilo, de uma escola” (2009: 185-186).

A análise é importante para a expressão e para a comunicação, uma vez que torna claros os conceitos essenciais que o emissor trabalhou e quis transmitir, bem como os mecanismos que utilizou para o fazer. Uma imagem outrora apenas apelativa terá, após analisada, significados profundos que a tornarão especial e comunicativa.

### **3.2.2. Pensamento artístico**

Desde sempre, a arte procurou transmitir emoção, sentimento, magia e fantasia. Muitos foram os artistas que ao longo dos anos mimetizavam ou esquematizavam o real, representando o papel de deuses, e tantas outras divindades, transmitindo as suas ideias e os seus pensamentos, talvez com o intuito de sensibilizar, alertar e chamar à atenção para problemas sociais e até políticos.

López Quintás (1993) reforça a necessidade de se educar por meio das formas artísticas, referindo que o seu pensamento ajuda-nos a descobrir a riqueza da experiência ética. O processo de materialização das ideias, observado em muitos artistas, faz-nos questionar a relação que o homem tem com as formas artísticas.

Rudolf Arnheim afirma que não podemos limitar o “campo da arte aos elementos dos fenómenos sensíveis” (1997: 21). Para o autor, subsiste a ideia de que a arte ultrapassa a fenomenologia sensitiva, ou o mundo dos sentidos, alcançando a percepção na sua vertente criativa e racional.

Um objeto artístico, na sua essência, tem de apelar aos estímulos e à nossa capacidade de envolvimento, exigindo de nós uma atenção especial “não sendo passivo, qualquer objecto artístico exige de nós um percurso mental. Cada um dos pormenores que vai sendo apercebido provoca diversas representações” (Francastel, 1983: 32). O autor coloca em evidência a imagem mental e o desenvolvimento do mundo imaginário.

Quintana Cabanas (1993) tece algumas considerações relacionadas com a arte, desde os aspetos racionais, afetivos, ou a conceção intelectual-emocional. Refere ainda que “La estética de la Bauhaus supone también una armonía entre razón y sentimiento, expresada en la síntesis de las doctrinas de sus maestros” (1993: 127). O autor coloca em evidência artistas como J. Itten ou W. Kandinsky, por sustentarem ideias totalmente opostas.

O tipo de sentimento na criação e apreciação das artes envolve, para David Best, compreensão ou cognição, assim “a noção do objecto numa emoção, quer dizer, o objecto para o qual se dirige a emoção é de importância central, uma vez que determina o carácter do sentimento” (1996: 147).

Read, na sua relação com a obra de arte, refere que “A função da arte é exprimir *sentimentos* e transmitir *compreensão*” (1968: 174).

A Arte pode ser entendida como experiência pedagógica, a partir da qual se podem desenvolver capacidades de raciocínio e de pensamento reflexivo e crítico, ao que Best apelida de um “potencial educativo das artes”, uma vez que as características inerentes às artes permitem-lhes ser um veículo privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A educação das emoções para Best contribui, grandemente, para a compreensão das mesmas e ainda para o desenvolvimento racional, sendo que “quanto mais diversificados os sentimentos, maior a racionalidade e cognição” (1996: 26).

Já para Eisner “la educación de arte es el único campo que tiene la misión especial de *educar la visión artística*. En la educación de arte nos interesa educar la visión humana de modo que el mundo al que el hombre se enfrenta pueda observarse como arte” (2015: 237).

Alguns dos produtos criados por artistas têm, na opinião de Eisner, “la capacidad no sólo de provocar emociones en el hombre sino también de instruirlos. El arte educa debido a las intuiciones cualitativas que ofrecen las obras de arte” (2015: 237).

Debater, trocar opiniões e partilhar sentimentos é importante, na medida em que permite aos alunos questionarem-se sobre os vários aspetos relacionados com a arte, o que de importante a arte tem para transmitir, e assim possam ter consciência do quão importante é estarem envolvidos num processo de reflexão conjunto. O exercício de observação,

contemplação, análise e leitura de imagens, tem como objetivo fomentar nos alunos hábitos de observação e de análise e por conseguinte um melhor desenvolvimento cognitivo uma vez que

La capacidad de percibir lo cualitativamente sutil, de comprender el contexto en el que se han producido las obras de arte y de comprender la relación entre ambos, de ser capaz de utilizar habilidades muy refinadas en la creación de una forma artística visual no es un logro simple (Eisner, 2015: 237).

Não sendo uma tarefa simples, cabe aos educadores incentivarem e motivarem os alunos no desenvolvimento das suas atividades.

Cabanas considera que “Las artes plásticas ofrecen al alumno los medios de producir y relacionar formas, colores y materias, al tiempo que lo abren a una percepción estética del universo” (1993: 387).

Torna-se assim importante educar o aluno num sentido amplo e integral em atividades a que Read chama de apreciação estética como na atividade de expressão pessoal, atividade de observação e atividade crítica. Na opinião do autor, estas atividades, “constituem três assuntos distintos, requerendo métodos de aproximação diferentes e sem qualquer relação entre si.” (Read, 2013: 253). Neste âmbito, o autor sublinha a importância da estética para os processos de percepção, da imaginação e da expressão.

A relação com a arte e com outras formas artísticas requer, por isso, um envolvimento com base na reflexão, fruição e na interpretação, transportando para novos mundos e para o universo mental de cada um, numa perspetiva de construção pessoal.

### **3.2.3. Educação para a análise e crítica artística**

Muitos autores, ao longo do tempo, têm fomentado a promoção do pensamento crítico como uma das respostas que se espera que a escola dê perante as exigências do mercado e das novas tecnologias e ainda das exigências da sociedade de consumo.

Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) consideram que o pensamento crítico é crucial na formação de indivíduos, desempenhando igualmente um papel fundamental, ao possibilitar o uso adequado a novas situações, na resolução de problemas variados e por vezes de cariz complexo, e ainda, na tomada de decisões de forma consciente.

Para estes autores, o pensamento crítico assume um papel, deveras importante, na preparação do aluno para a gigantesca propagação de informação que se tem vindo a verificar nas sociedades contemporâneas.

É importante e necessário, apostar numa educação crítica artística, na medida em que permite o desenvolvimento do aluno, a vários níveis, como o da contemplação, de análise, de reflexão e de interpretação.

Paulo Freire (2012) sustenta que uma das missões mais importantes e mais desafiantes da prática educativa é a de fomentar e inculcar nos seus alunos sentido de responsabilidade, de compreensão e de abertura para se tornarem seres comunicantes, recetivos e criadores.

Neste sentido, o papel dos educadores (professores, pais e outros) e da escola, enquanto parceiros do desenvolvimento dos seus alunos, devem articular as várias ações a levar a cabo, com o intuito de proporcionarem várias experiências educativas. A escola, enquanto instituição, deve proporcionar a todos os alunos a oportunidade de poderem experienciar o contacto com a educação artística, tal como sugere Piantoni (1989) de um modo muito explícito: “a educação artística é um processo de desenvolvimento e de enriquecimento da personalidade, actuando mediante uma relação expressiva-criativa com a realidade física e com as pessoas“ (1989: 910).

Também Quintana Cabanas, na obra *Pedagogia Estética*, refere que “la escuela, por su acción educativa sistemática y metódica, donde la educación artística debe básicamente ser planificada y realizada” (1993: 386).

A arte constitui, sem dúvida, o âmbito mais distinto e requintado da estética e neste âmbito o educador deve proporcionar aos alunos experiência estética que, segundo López Quintás permite:

La lectura de las obras literarias de calidad y la contemplación profunda de las grandes obras de arte [que] nos permiten realizar este gran descubrimiento; muchos de los esquemas mentales que vertebran nuestra vida creativa aparecen como dilemas cuando no vivimos con energía creadora; se presentan netamente como contrastes cuando vivimos creativamente. Hacerse cargo de esta transformación supone un paso decisivo hacia la madurez personal (1993: 14).

O autor sustenta que obras de grandes artistas podem ser entendidas por meio de uma leitura profunda no caso das obras literárias, e na contemplação profunda e ativa as grandes obras de arte plásticas. Ter consciência deste fenómeno é, para o autor, um passo decisivo para a maturidade e desenvolvimento do ser humano. Reforça também a tese de que se deve educar por meio das formas artísticas. Debruçarmo-nos sobre elas ajuda-nos a descobrir a riqueza da experiência ética e contemplação estética.

Numa relação com o mundo, na interação do ser humano com tudo o que o rodeia, quer sejam simples objetos ou grandes obras, a atitude deverá ser de análise, de reflexão e de respeito. “Las realidades que no son meros objectos nos ofrecen posibilidades de juego, es decir, posibilidades para actuar de manera creativa, y, en cuanto nos las ofrecen, tienen cierta iniciativa, y merecen un trato respetuoso” (Quintás, 1993: 25).

Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, devem propiciar aos alunos uma formação integral em diversas dimensões, cognitiva, afetiva e comunicativa, neste sentido, é fundamental que o aluno perceba que a arte, entre outras coisas, é uma linguagem com múltiplos códigos e com os quais é possível a comunicação e, na opinião de Cabanas:

Es también objeto de la educación artística el posibilitar un encuentro con las producciones de arte popular, desarrollar la creatividad y la creación, la autoconfiguración y la autorrealización, la manifestación de la institución de la fantasía y de la expresividad, y procurar la participación emocional de la persona (1993: 382).

Por seu lado, Best também reforça que “a experiência artística é totalmente cognitiva e racional, implicando aprendizagem e compreensão como qualquer matéria no currículo” (1996: 7). Esta noção de aprendizagem implica que na educação haja necessariamente cognição, racionalidade e compreensão. Comungando da mesma opinião, Elliot Eisner refere que as artes pressupõem como objetivo “desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas (...). Aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objectos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativos estéticamente” (2015: xv). O autor dá grande ênfase à capacidade sensorial e experimental das artes, reforçando a necessidade de exploração de ideias para com os alunos, bem como o interesse em promover e estimular para a investigação crítica através da arte.

O caminho educacional proposto por Eisner baseia-se, assim, na preparação de indivíduos que desenvolvam ideias e sejam capazes, diante de novas situações, de colocar questões e de ter capacidade e discernimento para as resolver.

Também para Best, uma boa educação artística, bem como os valores artísticos e educacionais das artes “dependem dos trabalhos artísticos sobre que incidem e do modo como são ensinados.” (1996: 9).

Nesta perspetiva o papel do professor deverá ser o de mediador, o de incentivador, devendo também ele ser criativo e crítico, recorrendo a pedagogias ativas e dinâmicas, levando os alunos a descobrir e a refletir sobre as suas necessidades, sonhos e interesses, elevando assim o potencial projetivo dos alunos, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e

do sentimento de responsabilidade, tornando condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado promovendo novas formas de literacia.

Deste modo, o ensino direcionado para o pensamento crítico pressupõe uma postura ativa, tanto do professor, como do aluno, cabendo ao professor o papel de incentivar e estimular a curiosidade do aluno. Para Paulo Freire,

a construção ou a produção do conhecimento do objecto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objecto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objecto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (2012: 80).

A curiosidade e a capacidade crítica, no contexto que refere Freire, propiciam a imaginação, a intuição, as emoções e até mesmo a capacidade de comparar, de conjecturar e de criticar.

Nesta linha de pensamento, uma educação crítica, facultando informações, estimulando a capacidade de iniciativa e a crítica na aprendizagem dos conhecimentos, possibilita a produção de “projectos pessoais adequados às próprias capacidades e interesses” dos alunos, propiciando, de igual modo, a participação em “projectos colectivos” (Sarramona, 1993: 44).

Laurent Gervereau, na sua obra *Ver, Compreender, Analisar As Imagens*, refere que “Observar uma imagem, de modo diferente do que com uma simples intenção de consumo fugaz, é fazer-lhe perguntas.” (2007: 41).

Uma educação artística alicerçada em valores, atitudes, estímulos, reflexões e formas de expressão estará francamente mais predisposta a potenciar e a desenvolver nos alunos a curiosidade, o interesse e uma participação concreta, nas mais diversas situações, e nas quais os alunos estarão minimamente preparados a questionar, a desafiar e a enfrentar situações num mundo em que os desafios são cada vez mais uma constante.

## Capítulo II

### Fundamentação Prática

#### 4. Caraterização da turma

A caraterização da turma foi desenvolvida a partir de uma ficha biográfica do aluno (anexo 1), tendo em linha de conta dados relacionados com a data de nascimento, morada, profissão e habilitações dos pais, aproveitamento escolar, preferências das disciplinas, frequência da biblioteca e gosto pela leitura.

A turma é constituída por 30 alunos, dos quais 17 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

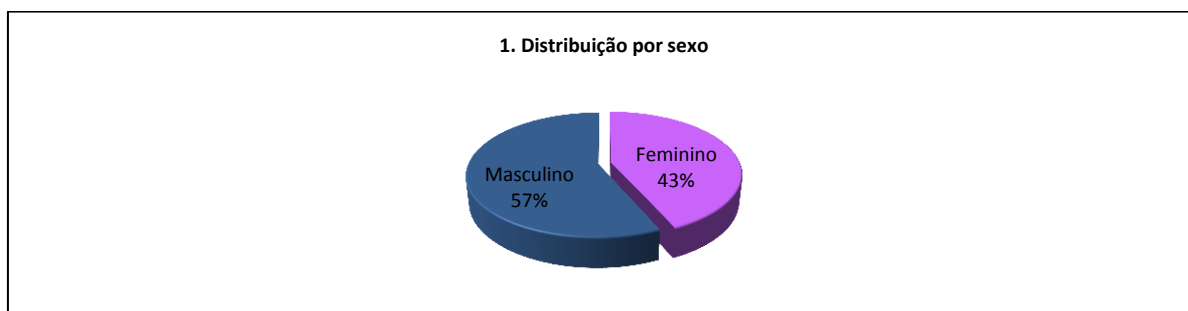


Figura 1. Constituição da turma 9º 5.

A idade dos alunos é bastante heterogénea, varia entre os 13 e os 17 anos. A partir da imagem do gráfico, verifica-se que a idade predominante é de 14 anos, no entanto, registam-se alunos com idades muito avançadas para o nível de escolaridade em questão.

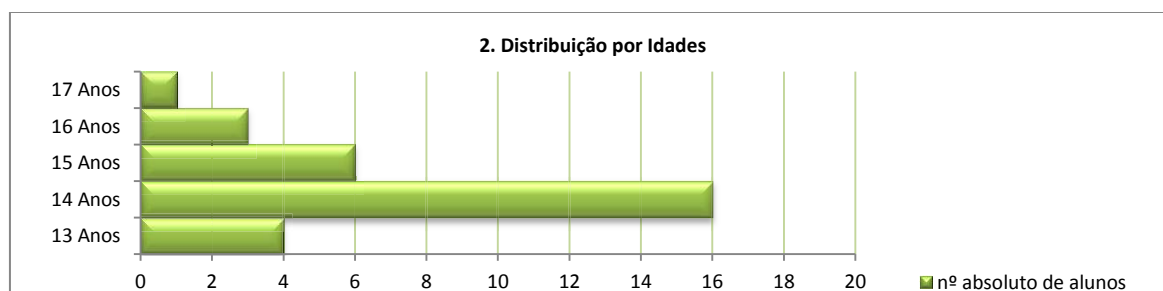


Figura 2. Idades dos alunos.

A maior parte dos alunos vive em várias freguesias da cidade de Vila Nova Famalicão, próximas de Riba d'Ave.

No que diz respeito à profissão dos pais é bastante variável, alguns alunos como não convivem com os pais não responderam à questão colocada. Os dados do gráfico identificam outras atividades, como profissão dos pais.

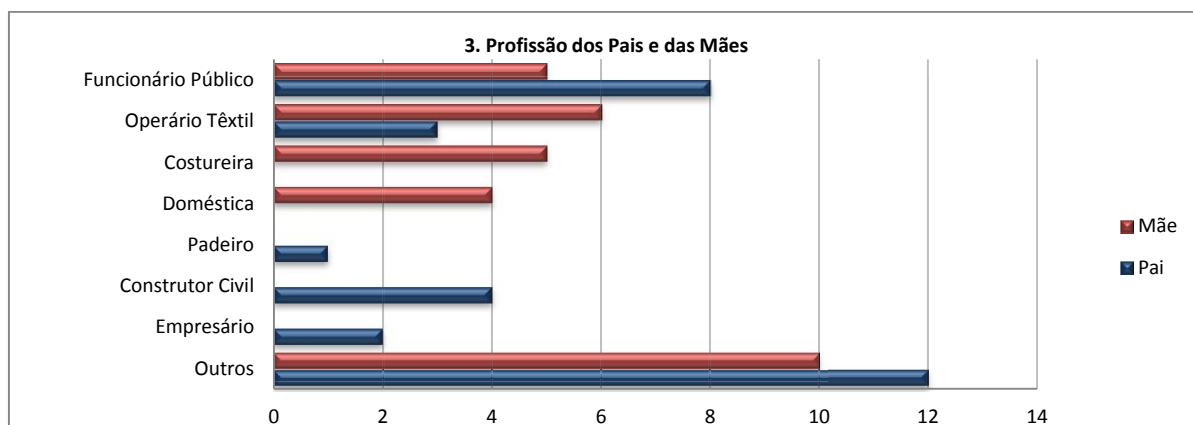


Figura 3. Profissão dos pais.

No gráfico respeitante às habilitações verifica-se que apenas uma minoria possui curso superior. É de registar que as mães possuem habilitações superiores às dos pais.

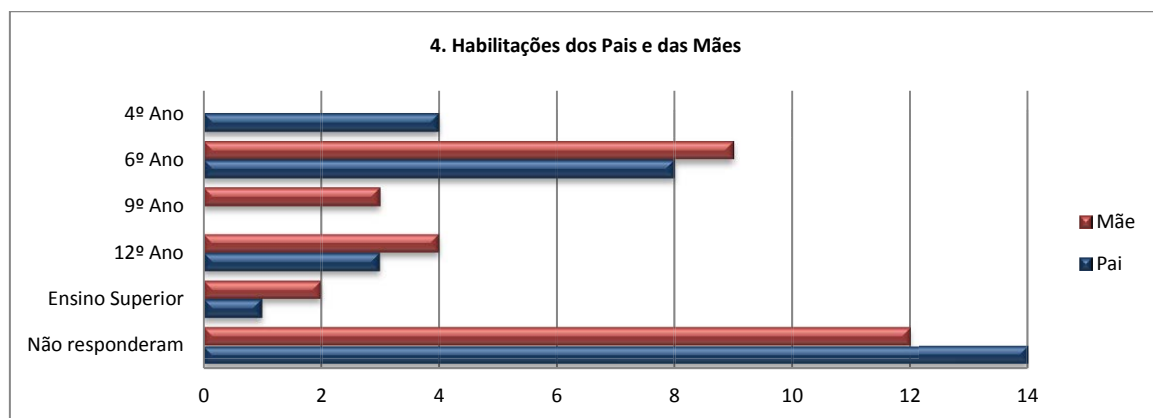


Figura 4. Habilitações dos pais.

A nível do aproveitamento dos alunos da turma, verifica-se que 2 alunos tiveram, no ano anterior, média de excelência, a 10 alunos foram aplicados Planos de Acompanhamento Pedagógico, o que significa que obtiveram resultados não satisfatórios, e 5 alunos foram alvo de retenção nos anos transatos. Pode concluir-se que se trata de uma turma bastante fraca a nível do aproveitamento.

Salienta-se que a maioria dos alunos não pretende ingressar no Ensino Superior. Pretende frequentar um curso profissional e ingressar no mundo do trabalho.

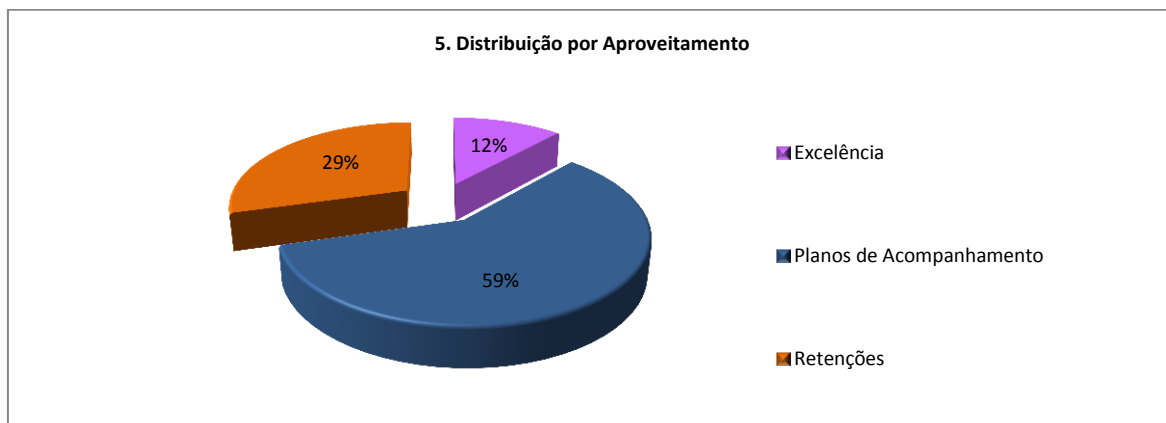


Figura 5. Aproveitamento da turma 9º 5.

Os alunos referem como disciplinas preferidas Educação Física, Matemática, Inglês e Físico-química. De destacar que a disciplina de Educação Visual não é vista como relevante para os alunos.

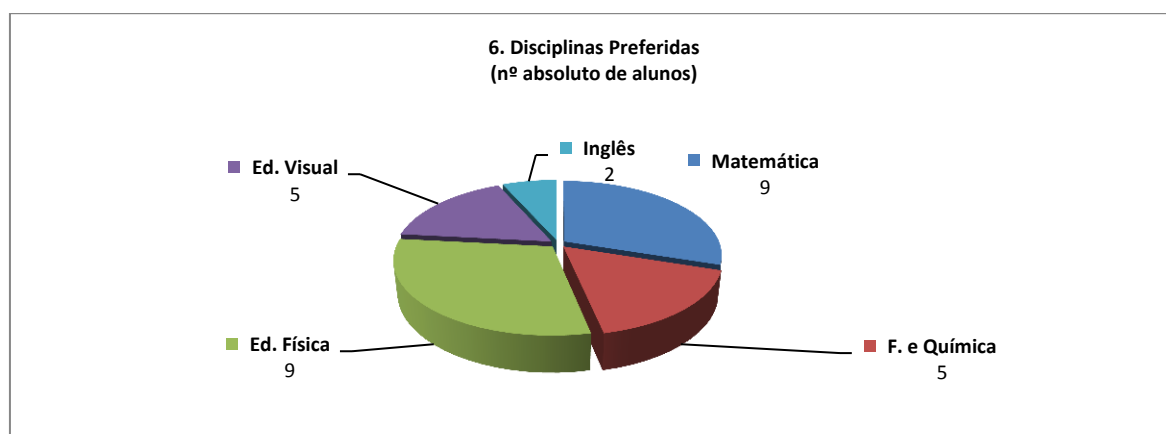


Figura 6. Disciplinas preferidas dos alunos.

As disciplinas que os alunos menos preferem e que menos os motivam são as que os alunos consideram mais difíceis: Matemática, Português, Inglês.

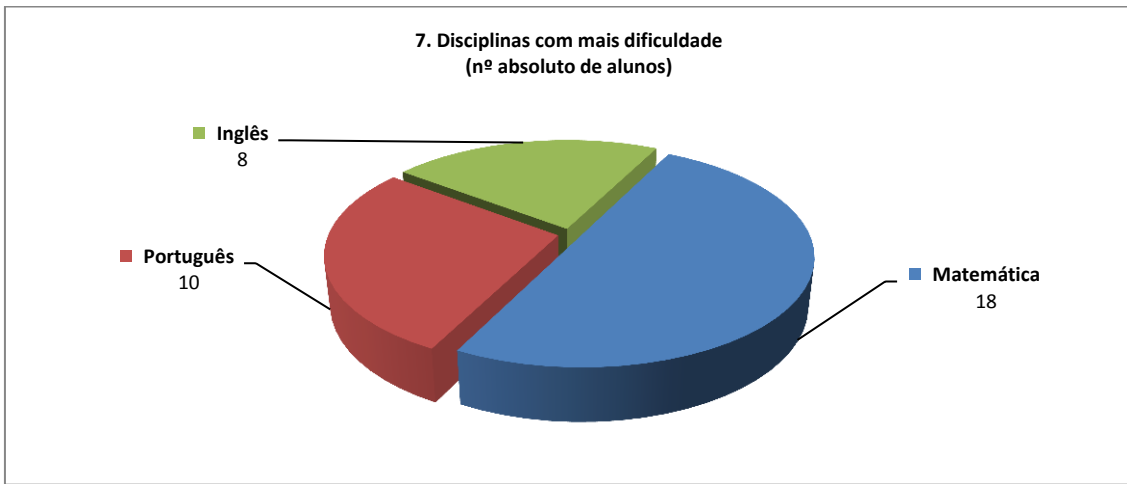


Figura 7. Disciplinas com mais dificuldades dos alunos.

A grande maioria dos alunos frequenta a biblioteca da escola por necessidade, para consultar livros, fazer pesquisas e trabalhos.



Figura 8. Frequência da biblioteca da escola.

Poucos são os alunos que não gostam de ler. A preferência de leitura prende-se com obras recomendadas pelos professores, sobretudo de Português. Alguns dos alunos preferem fazer outras coisas como jogar futebol e estar ligado à internet.



Figura 9. Gosto pela leitura.

#### 4.1. Outros dados da turma

Para além dos dados obtidos a partir do inquérito sócio biográfico da turma, outros dados merecem atenção, como o do comportamento e atitudes registadas em situação de aula, a partir da sua observação.

A turma (9<sup>o</sup>5) é considerada como uma turma com um comportamento desadequado, pelo facto de os alunos não cumprirem as regras de conduta dentro da sala de aula, por se levantarem sem pedir autorização, por falarem e entrarem em diálogo uns com os outros desrespeitando as normas de conduta e a autoridade do professor, por se desrespeitarem constantemente, agredindo-se física e verbalmente, e ainda pelo facto de não concluírem os trabalhos e atividades propostas, factos estes, constatados durante as aulas assistidas (todas as aulas referentes ao o 1<sup>o</sup> período da Orientadora Cooperante).

Atendendo a todos estes aspetos, acresce o facto de o número de alunos da turma, (30 alunos) aumentar a dificuldade de colocar em prática uma pedagogia que se espera de proximidade e de interação, tal como é defendido por Habermas (2006) e referido no capítulo 2, relativo à Comunicação.

## **5. Questionário inicial**

Atendendo a todos os aspetos elencados e como forma de identificar possíveis dificuldades dos alunos, e ainda o de averiguar se o aluno está na posse, tal como refere Carrilho Ribeiro, “de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar. Tais aprendizagens constituem pré-requisitos dos novos comportamentos a adquirir” (1989:79).

Com base nestes pressupostos, foi elaborado um questionário, tendo incidido parte das questões sobre pré-requisitos e outra parte, sobre matéria da unidade a lecionar, (anexo 2).

Como forma de averiguar o conhecimento dos alunos face a uma nova unidade temática e a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, e ainda no sentido de “obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro,1989: 79), foi aplicado um questionário composto por 18 itens: de associação; resposta livre; verdadeiro-falso; resposta curta e resposta orientada, como sustenta Zabalza “utilizando um tipo de perguntas variado e que reflita os objectivos de desenvolvimento cognitivo que desejamos conseguir, poderemos obter uma informação mais rica e completa” (1994: 233).

### **5.1. Resultado do questionário inicial**

As primeiras questões do inquérito, relacionadas com a prática de leitura, registam uma percentagem elevada de alunos com hábitos de leitura (90%), leem sobretudo banda desenhada e romance. A grande maioria frequenta a biblioteca para fazer trabalhos, pesquisar e ler livros recomendados pelos professores.

Nas questões seguintes e a partir das respostas dadas pelos alunos em relação ao conjunto de imagens para análise (12 imagens representando grafites, sinais, ícones, street arte, banda desenhada, outdoors), apenas 7% dos alunos respondeu acertadamente, os restantes 93% responderam incorretamente.

Na questão “a imagem é para ler ou para ver ” apenas 2 alunos refere que é para ver e ler, 56% para ver e 38% para ler.

Nas questões relacionadas com a interpretação de imagens de cartazes, 93% dos alunos não soube responder.

A maioria dos alunos (97%) considera importante o uso das cores em cartazes e ilustrações e reconhecem que as cores têm influência nos sentimentos, opções e decisões das pessoas. Concordam em que as imagens são muitas das vezes para convencer e instruir.

Na questão relacionada com a retórica visual, na qual se apresentavam duas imagens para fazer a respetiva associação, 93% dos alunos não soube responder.

A última pergunta do questionário pedia aos alunos que representassem 2 pictogramas, um para a sala de aula, outro para a biblioteca da escola. Nenhum dos alunos representou o solicitado (anexo 3).

## **5.2. Avaliação do questionário inicial**

O tipo de respostas dadas pela grande maioria dos alunos demonstra falta de interesse e de preparação global para a leitura e para a interpretação de imagens, quer seja em cartazes, livros ou obras de arte. Apresentam uma atribulada forma de comunicar as suas ideias, de se pronunciarem e de emitirem opinião.

Os alunos revelam falta de interesse pelo conteúdo das questões colocadas e pouco empenho em dar respostas completas, revelam ainda falta de conhecimento e dificuldade em relacionar imagens de arte contemporânea com os respetivos autores.

Esta avaliação inicial, como refere Lucie Carrilho Ribeiro (1989), “pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (1989: 79).

Da mesma opinião é Richard Arends que defende que “Essas noções e as ideias que eles já têm sobre um assunto vão determinar que conceitos novos serão potencialmente significativos” (1995: 284).

Perante o problema detetado mostrou-se necessário intervir, ao nível da leitura da imagem, e da descodificação de simbologias visuais, numa tal forma que pudesse ser construída, comunicada e compreendida por todos os alunos. Desenvolveu-se por isso uma estratégia de intervenção, cujo objetivo passava pela motivação, estímulo à leitura, visualização e interpretação de textos visuais, comunicação em público, expressão visual e de convivência entre pares.

Foi proposto um conjunto de atividades diversificadas e muito diferentes do que habitualmente fazem, tal como foi referido na introdução do presente trabalho e com o intuito de proporcionar a todos os alunos, de forma dinâmica e atrativa os vários conteúdos da disciplina de Educação Visual.

## 6. Atividades desenvolvidas

### 6.1. Planificação

As planificações referentes às atividades propostas tiveram em linha de conta as metas curriculares. Os seus autores referem que estas “*sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos factores diferenciadores*” (MC. 2012), nesse sentido, foi nossa preocupação promover uma planificação que sustente esta referência, planificando atividades diversificadas, com recurso a novas práticas pedagógicas, como por exemplo, trabalhos de grupo, trabalho de pesquisa, execução de trabalhos práticos, com o intuito de que o aluno possa adquirir as aprendizagens de forma agradável e participativa. Richard Arends refere que a planificação “tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula. Pode aumentar a motivação do estudante, ajuda-lo a centrar-se na aprendizagem e diminuir os problemas de gestão da sala de aula” (1995: 67).

Na formulação dos objetivos atendeu-se à especificidade da turma e aos objetivos do ensino-aprendizagem e, mais concretamente, ao que se pretende que seja aprendido pelos alunos, concordando com Carrilho Ribeiro (1993), no que diz respeito à função dos objetivos “serem critérios de decisão quanto à selecção e estrutura de conteúdos, estratégias actividades e meios de ensino-aprendizagem bem como factores de coerência dos planos e programas de ensino” (1993: 105).

A seleção de conteúdos foi igualmente tida em conta, atendendo à experiência e capacidade dos alunos, respeitando o nível de desenvolvimento e as aprendizagens anteriores.

No início de cada aula, foram apresentados e explicados aos alunos os objetivos propostos, os conteúdos a desenvolver, bem como orientações sobre o modo como proceder, de acordo com as atividades propostas. Como forma de incentivo e de motivação, foram apresentados, em todas as aulas, PowerPoint com temas relacionados com os conteúdos a desenvolver.

Como forma de avaliar conhecimentos e comportamentos, foi proposta uma ficha de auto avaliação para os alunos, com itens relacionados com o domínio das atitudes/ comportamento, domínio das aptidões/ capacidades/ conhecimentos.

## 6.2. Elementos estruturantes da linguagem plástica

As primeiras aulas foram programadas no sentido de sensibilizar os alunos para a importância da linguagem da imagem e da comunicação, tal como é referido por Roland Barthes (1964) que valoriza a linguagem, como sendo um acontecimento decisivo na produção cultural, assim como todo o sistema de signos e a forma como este se mistura com a linguagem verbal. Tal como referimos no capítulo relativo à linguagem, damos como exemplo Martine Joly que considera que a linguagem é "um instrumento privilegiado da elaboração comunicável do pensamento" (2005: 33).

Assim, torna-se necessário vivenciar atividades práticas: fazer, sentir, imaginar, expressar, comunicar; enfim, pensar visualmente e, só conhecendo a linguagem visual, maior possibilidade teremos de compreender o significado daquilo que percebemos e vemos.

Neste sentido, foi proposta aos alunos a realização de capas de cds a partir de elementos estruturantes da Linguagem Plástica como linhas, pontos, texturas e cor. No desenvolvimento de todo este processo foi dada primazia à linguagem visual que, de acordo com Kandinsky (1970), visa a criação e a fruição de imagens e formas visuais. Agindo desta forma, levamos a que os alunos se sintam familiarizados, com à-vontade, para assim poderem dar largas à imaginação e tal como Paul Klee ou Bruno Zevi referem (cf. subcapítulos 1.2.1. Elementos e formas visuais e subcapítulo 1.2.2. Significado e simbolismo dos elementos visuais) em relação à linha, ao ponto e à cor. É importante salientar a necessidade da existência de vários elementos em conjunto, para assim se poderem produzir formas, mesmo que produzam ou transmitam significados diferentes. Só proporcionando aos alunos momentos para criar e recriar as mais variadas formas, aqueles poderão entender melhor as manifestações artísticas visuais e conseqüentemente estarão mais recetivos para compreendê-las nas mais variadas inserções culturais e sociais.

Cada forma, dadas as várias possibilidades de combinação, dadas as inúmeras possibilidades de realização, mesmo com as várias interpretações que possam ser dadas, independentemente de ser abstracta ou de apresentar semelhanças com a natureza, cada "forma pode existir independentemente como representação do objecto (real ou não), ou como delimitação puramente abstracta de um espaço ou de uma superfície. (...) A forma, mesmo quando abstracta e geométrica, possui o seu próprio som interior" (Kandinsky, 1987: 63-65).

São objetivos relacionar elementos de organização da forma; distinguir elementos de organização na análise de composições bidimensionais, perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, peso visual das

formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento, tal como é referido no subcapítulo 1.1.4. em relação à Composição). Justo Villafañe, na obra *Introducción a la teoría de la imagen*, dá importância e faz referência à composição e aos vários elementos que a compõem, neste sentido, na ótica do autor, “la composición es el procedimiento que hace posible que una série de elementos inertes cobren actividad y dinamismo al relacionarse unos com otros” (2006: 177). São todos estes elementos, independentemente das formas, proporções ou cores que, quando relacionados, podem estabelecer, entre eles, todo o tipo de contrastes, direções, simetrias, equilíbrio, dando assim sentido à composição.

Também Arnheim evidencia a presença das forças compositivas no objeto visual de tal forma que as considera indispensáveis e fundamentais.

A expressão artística para além de requerer uma especial atenção em relação ao material que deve utilizar, também deve dar especial atenção às formas e ao modo como estas são dispostas, as quais devem corresponder à intenção/idealização. A este respeito foram dadas explicações aos alunos no que diz respeito às formas e em relação aos materiais a utilizar, tal como é referido por Elliot Eisner (cf. subcapítulo 1.2.1. Elementos e formas visuais).

A partir de elementos como o ponto, a linha, a cor, a dimensão e a textura, os alunos elaboraram composições visuais, tendo como objetivo a ilustração de capas para cds. Na produção dos trabalhos foram utilizados materiais riscadores, aguarelas papel de desenho, cola e cds.

Durante a fase de projeto e no desenvolvimento do próprio trabalho, os alunos mostraram bastante receptividade, tendo sido verificadas atitudes expectantes e de otimismo, em relação ao produto final.

Os trabalhos resultaram em composições bastante criativas, tendo sido aplicados os vários elementos estruturantes da linguagem plástica.

São apresentados exemplos de trabalhos realizados pelos alunos.

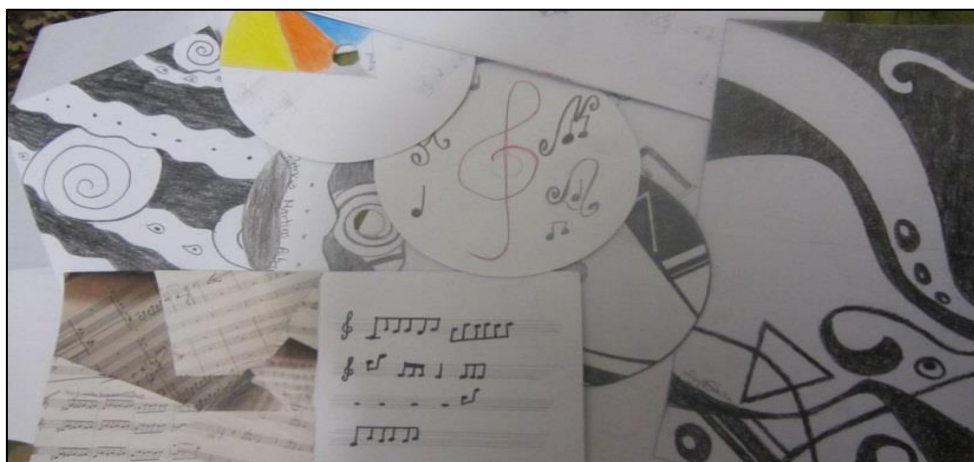


Figura 10. Trabalhos realizados pelos alunos, representando ilustrações para cds, com recurso a elementos estruturantes da linguagem plástica.



Figura 11. Elaboração de ilustrações para CDs. Elementos estruturantes da linguagem plástica.

### **6.3. Comunicação: Imagem e Figuras de Retórica**

Nas aulas seguintes e dando seguimento aos conteúdos propostos, foi sugerido um conjunto de atividades relacionadas com o processo de construção da imagem no âmbito da comunicação e das figuras de retórica.

No desenvolvimento da proposta de trabalho foi sugerido que os alunos elaborassem uma composição plástica a partir de pesquisa e consulta de revistas e cujas composições culminariam em capas para livros, de acordo com um tema sugerido (aleatoriamente), com recurso a desenho, pintura, ou colagem.

Esta proposta de trabalho consistia em que os alunos analisassem e selecionassem imagens, conjugando-as com o desenho e com frases. Com este trabalho procurou-se que os alunos tomassem consciência de quão importante é a cor, a composição e as narrativas para a ilustração e para a comunicação visual.

A arte de falar através da imagem, de estabelecer um discurso com o consciente e inconsciente daquele que observa a imagem, traduz uma boa dose de criatividade, de perspicácia e de audácia.

Os alunos dedicaram bastante empenho, entusiasmo e dedicação à forma como elaboraram os seus projetos.

Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, com recurso a pinturas, colagens e texto, de acordo com temas sugeridos:



O trabalho prático sugerido aos alunos constou da seleção de uma imagem, separá-la do produto a que está associada, encontrar um novo produto para ligar a imagem e refazer o percurso (criação de um slogan, um texto argumentativo/ persuasivo). Foram utilizadas técnicas de recorte e colagem, em que a mescla de imagens e a forma como são dispostas propõem uma nova linguagem visual, (cf. subcapítulo 2.2.4., dedicado à ilustração) no qual são referidos trabalhos no campo das artes como o da Pop Art, com grande influência nos jovens por todo o mundo, no cinema, na publicidade e na banda desenhada).

Foram selecionados e referenciados trabalhos desenvolvidos por Artistas, como Andy Warhol ou Roy Lichtenstein, que criaram obras inconfundíveis, baseadas na banda desenhada e na publicidade.

Os alunos foram organizados em grupos de trabalho (2 por grupo), como refere Arends “os efeitos da instrução da aprendizagem cooperativa ultrapassam a aprendizagem escolar e pretendem especialmente promover a aceitação intergrupo, ampliar os padrões entre os pares e a auto-estima” (1995: 384).

Neste sentido, procurou-se que os alunos analisassem, discutissem e desenvolvessem a capacidade de pesquisa, que relacionassem produtos, discutissem ideias e produzissem cartazes apelativos e capazes de seduzir a opinião pública. Segundo Arends, os efeitos instrutivos de uma aula de discussão são os de “melhorar o pensamento do aluno, promover o envolvimento e o empenhamento nas matérias escolares e aprender competências de comunicação e raciocínio importantes” (1995: 440).

Os trabalhos finais mereceram e suscitaram discussões por parte dos alunos, tendo levantado questões de várias ordens: e que forma se pode influenciar as pessoas sobretudo crianças e a camada mais jovem? Por que razão as mensagens publicitárias são constituídas fundamentalmente por imagens? Qual o objetivo e o interesse que a publicidade tem em influenciar, seduzir, dramatizar, especular e muitas vezes manipular? Foram estas as questões colocadas pelos vários grupos, tendo sido posteriormente discutidas e analisadas por todos os alunos da turma.

Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar experiências, de participar nestas discussões e sobretudo de tomarem consciência do poder e da influência que a imagem tem no indivíduo e na sociedade.



Figura 13. Trabalho de grupo durante a atividade relacionada com a publicidade.

## 6.5. Ilustração/ formas de representação

Dando continuidade à temática “comunicação”, foi sugerido para a atividade “ilustração” a leitura da obra *Aventuras de João sem Medo* de José Gomes Ferreira, por fazer parte de uma das leituras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e por se tratar de uma história que nos leva ao mundo da fantasia com contornos marcadamente surrealistas e que, simultaneamente, proporciona e desenvolve nos alunos a imaginação, a criatividade e a expressividade, num percurso de interatividade.

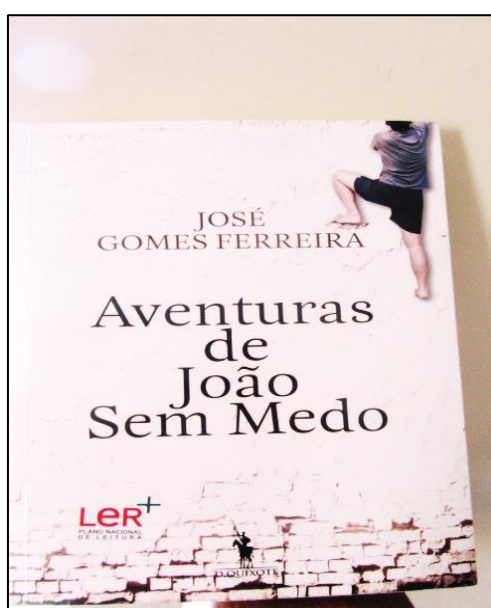


Figura 14. Livro sugerido para o desenvolvimento do trabalho: *Aventuras de João sem Medo*.

A partir da leitura de cada capítulo do livro sugerido, propôs-se aos alunos a criação das suas próprias ilustrações representando momentos marcantes dos vários capítulos (livro composto por 15 capítulos; 2 alunos representariam o mesmo capítulo).

Nesta caminhada pelos 15 capítulos que compõem o livro e constituindo-se como uma estratégia para ativar os sentidos, a criatividade a imaginação, o pensamento e até a fantasia, propôs-se levar os alunos numa viagem pelos sentidos e pelo imaginário.

Assim, foi preocupação nossa, fomentar o desenvolvimento da criatividade do aluno, num caminho pelo mundo das imagens, pelo mundo do texto e das narrativas, assumindo de certa forma uma dimensão artística entre a literatura e as artes visuais.

Todo este percurso artístico, sobretudo para este tipo de alunos com características muito peculiares, com níveis elevados de desmotivação e de desinteresse pela disciplina, mostrou-se essencial e crucial enveredar por este caminho, concordando com Vygotsky quando afirma que “todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa.” (2012: 142). Assim, o objetivo da educação artística como papel pedagógico é sem dúvida fundamental para a orientação do aluno, com a intenção de o preparar para o futuro, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem fatores importantes para a sua concretização.

Tal como refere Bruno Munari torna-se relevante “um pensamento elástico, pronto a modificar-se segundo a experiência e o conhecimento. É preciso, enquanto se está a tempo, habituar o indivíduo a pensar, a imaginar, a fantasiar, a ser criativo” (2014: 235).

Foi objetivo nosso que os alunos transferissem algum do seu conhecimento, em trabalhos direcionados para a ilustração, tal como é referido, no subcapítulo 1.2. Linguagem visual.

Cada aluno teve um tempo de, sensivelmente 20 minutos, para leitura e seleção dos momentos marcantes do texto, passando posteriormente à fase de esboços em papel de desenho já com as dimensões definidas. A criação das suas próprias narrativas visuais a partir da leitura do capítulo estipulado, não foi muito complicado, dado que o seu conteúdo era já do seu conhecimento, uma vez que faz parte do Plano Nacional de Leitura.

Os alunos tiveram acesso a todos os materiais necessários e indispensáveis à construção dos seus próprios trabalhos. É de salientar que grande parte dos alunos nunca tinha utilizado tintas acrílicas nem pintado em tela, o que dificultou inicialmente o trabalho, tendo sido ultrapassado com o apoio da professora e com o entusiasmo sentido pelos alunos em desenvolver um trabalho diferente.

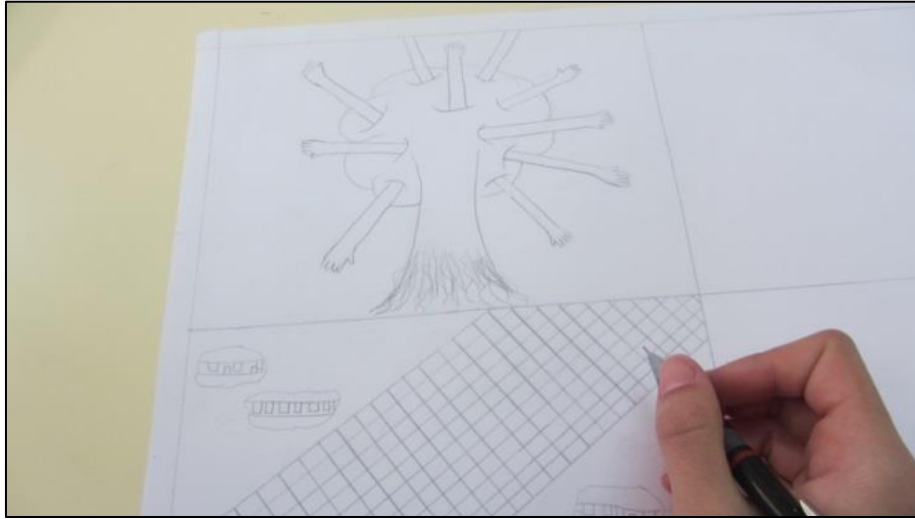


Figura 15. Esboços em papel de desenho.



Figura 16. Pintura das ilustrações em tela, utilizando tintas acrílicas.



Figura 17. Entusiasmo durante a pintura das ilustrações de, *Aventuras de João sem Medo*.

Procurou-se que o aluno tivesse presente, a partir da leitura realizada, não só as imagens percecionadas/idealizadas, mas também que desse importância às formas e sua disposição, aos materiais e técnicas, bem como à composição e à cor. Cor que tem tido, ao longo dos tempos, um contributo bastante importante para a ilustração, a par de técnicas diversificadas como a colagem, serigrafia ou a fotomontagem, sendo exemplo disso as cores fortes não naturalistas utilizadas pelo Fauvismo, com repercussão nas ilustrações de Matisse, feitas com colagens e reproduzidas através da técnica de *découpage* (recorte em papel) em algumas das suas obras (Graham-Dixon, 2009: 402-403).

Verificámos um enorme interesse no desenvolvimento do trabalho proposto, a partir da observação direta e a partir dos registos dos alunos aquando da auto-avaliação (anexo 6).



Figura 18. Caricaturas das várias personagens do texto, *Aventuras de João sem Medo*.

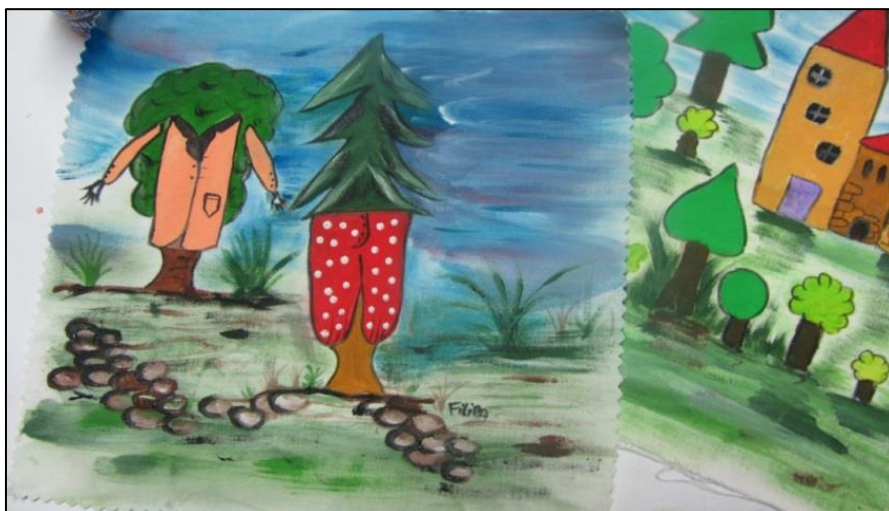


Figura 19. Ilustrações representativas a partir da obra sugerida.

Foram produzidas telas com uma dimensão de 20x20cm, num total de 100, as quais narram todo o percurso, desde o primeiro capítulo ao décimo quinto, das *Aventuras de João Sem Medo*.

Como o objetivo da proposta de trabalho era a apresentação do produto final em forma de um livro extensível e de um casaco, representando metaforicamente a aldeia de *João Sem Medo*, foram criados 2 grupos de trabalho, um com o objetivo de selecionar e organizar as telas de acordo com os capítulos do livro e um outro para projetar e confeccionar o casaco.

As telas foram selecionadas criteriosamente pelos alunos, com a orientação da professora, tendo sido sobrepostas e cosidas como uma *collage* (cf. subcapítulo 2.2.4., dedicado à ilustração), sobrepostas em serapilheira com a técnica de patchwork, técnica proposta por Munari, no livro *Das Coisas Nascem Coisas* (206).

A dimensão do livro com um comprimento de 13m, está repleto de criatividade, quer na forma como é estabelecida toda a narrativa nele contida, a partir das imagens criadas impregnadas de mensagens significativas, quer no seu aspeto visual como a composição, a cor ou a textura, a qual nos convida à leitura de uma forma muito criativa e entusiasmante.



Figura 20. Construção do livro: grupo de alunos a seleccionar e a organizar as telas.

Um outro grupo de trabalho dedicou-se à projecção do casaco. Para tal foi precisa uma série de operações como desenhar, medir, traçar, cortar e confeccionar e, tal como refere Munari, “A série de operações do método projectual é feita de valores objectivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projectista criativo” (2014: 21). Após a confeção do casaco, foram cosidas as telas em toda a sua dimensão, também como uma *collage*, representando as personagens da aldeia, com a mesma técnica anteriormente descrita.

A ilustração do “livro coletivo”, baseado na obra de José Gomes Ferreira, *Aventuras de João sem Medo*, tem início a partir do casaco (momento em que João decide sair da sua aldeia), percorre um total de 13m com peripécias e aventuras. (dimensão do livro) e volta ao casaco (aldeia do João) como final da história.

Todo o trabalho desenvolvido foi gratificante, tendo-se estabelecido uma forte ralação de cumplicidade com todo o processo organizativo, na produção de um livro colectivo, com todos os trabalhos dos alunos.



Figura 21. Casaco, representando metaforicamente a aldeia de “João Sem Medo”.

Assistimos assim, ao nascimento de um livro diferente e ao nascimento de uma peça de design, (cf. subcapítulo 2.2.5., dedicado ao Design), com o contributo incondicional de cada um dos alunos.

Todo este trabalho, que culminou numa obra coletiva, mereceu por parte da turma, uma dedicação e um carinho muito especial, sobretudo na sua parte final aquando da seleção e união das várias peças, construindo passo a passo uma autêntica obra de arte, que só foi possível, com o esforço, união e colaboração de todos os elementos da turma.

## 6.6. Ilustração, Arte Contemporânea e Design

Na sequência das atividades desenvolvidas e como forma de apresentar a toda a turma os trabalhos dos alunos, foi planificada uma aula no âmbito da Ilustração da Arte Contemporânea e do Design.

Como já foi referido anteriormente, os trabalhos produzidos pelos alunos a partir dos vários textos lidos, privilegiam uma relação direta entre texto e imagem. A sua capacidade narrativa foi aplicada em cada uma das telas, havendo uma sequência de toda a narrativa, a partir dos vários capítulos do livro.

O produto final culminou na sua apresentação à turma, para tal, foi alterada a disposição da sala de aula, colocando as mesas em forma de U, com base na proposta apresentada por Arends (1995), que defende ser a melhor disposição para a discussão. “(...) Aspeto importante quando se trabalha com grupos de alunos a quem faltam competências de discussão ou quando a gestão do comportamento é um problema” (1995: 428).

Cada aluno individualmente, expôs para a turma e para os docentes presentes na sala, as técnicas e os materiais utilizados na produção do seu trabalho, descreveu as “suas” imagens e o que elas representam, a sua intencionalidade e expressividade, (cf. subcapítulo 2. sobre a Comunicação). O aluno ao descrever as suas narrativas “apoderou-se” da palavra com tal sentimento, que a relação entre palavra e imagem se mostrou um estímulo à comunicação, sendo que, no final da apresentação toda a turma ficou a conhecer a história de *João Sem Medo*.



Figura 22. Disposição da sala em forma de U. Apresentação dos trabalhos à turma.

A turma, no seu todo, demonstrou entusiasmo pelo debate, mostrando-se ao longo da sessão, cooperante e interventiva. (cf. subcapítulo 2.1. sobre Processo de Comunicação).

A implementação de estratégias diversificadas, em contexto de sala de aula, foi uma proposta e uma mais-valia, por se considerar ser uma experiência muito positiva e enriquecedora para os alunos. Concluimos, reforçando a ideia de que nesta disciplina a componente teórica pode e deve estar interligada constantemente com a componente prática.

Embora tenhamos de usar a linguagem verbal para transmitir o que vemos, na opinião de Isabel Capelo Gil, a literacia visual “não constitui uma forma de aprisionar a imagem às condições discursivas da linguagem verbal” (2011: 24-25), porque o simbolismo e sentido estético inerente a qualquer imagem transborda para lá de qualquer descrição verbal que se faça, com o sentido de a objetivar.

Analisar, debater e interagir em torno da imagem não só desperta a curiosidade como estimula alternadamente ou em simultâneo as sensações, a imaginação e a razão (Goliot-Leté *et al*, 2011: 211).

É por isso fundamental uma educação da leitura da imagem, implicando a necessidade de descodificação de simbologias visuais e de um sentido inerente que possa ser construído, comunicado e compreendido, tal como refere Read (2013).

Também para Laurent Gervereau, analisar uma imagem significa “analisar uma escolha que implica o analista. Trata-se não só de levar em conta o antes e o depois, mas também de trabalhar sobre a situação específica do descodificador e sobre a sua relação com o universo iconográfico” (2007: 147). Torna-se fundamental uma educação e uma sensibilização para toda uma literacia visual como forma de adaptação aos desafios sociais, culturais, tecnológicos e políticos das sociedades contemporâneas.

Toda esta experiência e a forma de vivenciar formas artísticas têm na opinião de López Quintás (1993) uma grande importância, dado que nos ajudam a descobrir a riqueza da experiência estética. O processo de materialização das ideias faz-nos questionar a relação que o homem tem com as formas artísticas.

A Arte pode ser entendida como experiência pedagógica, a partir da qual se podem desenvolver capacidades de raciocínio e de pensamento reflexivo e crítico, ao que Best apelida de um “potencial educativo das artes”, uma vez que as características inerentes às artes permitem-lhes ser um veículo privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O trabalho criado pelos alunos (individualmente) e a forma como foi exposto à turma e à comunidade (trabalho coletivo) tem, na opinião de Eisner, “la capacidad no sólo de provocar emociones en el hombre sino también de instruirlos. El arte educa debido a las intuiciones cualitativas que ofrecen las obras de arte“ (2015: 237).

Debater, trocar opiniões e partilhar sentimentos é importante, na medida em que permite aos alunos questionarem-se sobre os vários aspetos relacionados com a arte, o que de importante a arte tem para transmitir, e assim possam ter consciência do quão relevante é estarem envolvidos num processo de reflexão conjunto.

Também Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) consideram que o pensamento crítico é crucial na formação de indivíduos. Nesta linha de pensamento, uma educação crítica, facultando informações, estimulando a capacidade de iniciativa e a crítica na aprendizagem dos conhecimentos, possibilita a produção de “projectos pessoais adequados às próprias capacidades e interesses” dos alunos, propiciando, de igual modo, a participação em “projectos colectivos” (Sarramona, 1993: 44).

Todos os trabalhos realizados pelos alunos da turma foram expostos no centro de recursos da escola, por se entender ser uma sala central, bastante frequentada por toda a comunidade escolar. A exposição esteve patente durante quinze dias, tendo merecido críticas muito positivas e opiniões muito diversas por parte dos visitantes.

Este conjunto de atividades foi tido em conta, na promoção e motivação dos alunos em relação à disciplina, na melhoria do comportamento, organização e sentido de responsabilidade, e ainda no sentido de promoção a autoestima dos mesmos.

Foi através do diálogo, da compreensão e da capacidade de ouvir por parte do professor que se conseguiu que os alunos se interessarem, se envolvessem e empenhassem nas atividades propostas, não só porque foi depositada toda a confiança, dada autonomia e liberdade, mas também porque foi exigido respeito pelo outro e exigência no cumprimento de regras.



Figura 23. Exposição final:trabalho coletivo representando o livro e a peça de design. Uma representação metafórica da aldeia de *João Sem Medo*, com trabalhos realizados pelos alunos. Ilustração em associação com a literatura e o design.

No âmbito da atividade, Ilustração/ formas de representação, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com uma ilustradora e vivenciar experiências relacionadas com todo o processo criativo que engloba a construção de um livro ilustrado, desde a criação do *storyboard*, à criação das personagens, até às ilustrações consideradas definitivas, com explicações das diversas técnicas inerentes ao ato de ilustrar.



Figura 24. Sessão extra curricular: encontro com a ilustradora.

Como forma de divulgação de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos, extra escola, foi criado um blogue na internet, em conjunto com uma colega estagiária, tendo, de acordo com o número de visitantes que consultou a página, bastante sucesso.

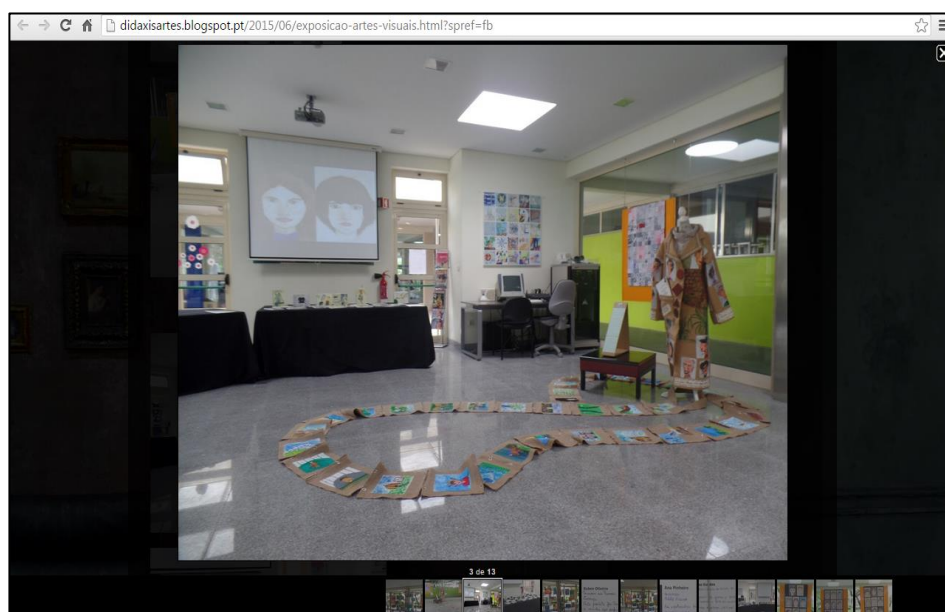


Figura 25. Uma das muitas imagens do blogue da turma.

## **7. Questionário final**

Com o intuito de aferir em que medida toda a pedagogia aplicada teve ou não impacto no desenvolvimento e comportamento dos alunos e facilitou a consecução dos objetivos pretendidos, foi aplicado um questionário com perguntas relacionadas com imagens de vários movimentos artísticos, imagens de ilustrações, de elementos da comunicação visual e de interpretação de mensagens (anexo 4). Na opinião de Ribeiro “A avaliação (...) corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo” (1989: 89).

Importa salientar que grande parte das questões estavam relacionadas com as do questionário anterior e com conteúdos abordados nas aulas, por forma a avaliar o mais coerentemente possível a evolução dos alunos.

### **7.1. Resultado do questionário final**

No que diz respeito à pergunta número um, 64% dos alunos respondeu corretamente à questão, a qual incidia sobre imagens relacionadas com movimentos artísticos.

Na questão número dois, 82% dos alunos soube fazer a correspondência entre diferentes tipos de representações: Banda desenhada; Ilustração; Cartoon; Publicidade e Graffitis.

Na questão número três, cuja imagem apresentada ilustrava uma interpretação com o desperdício de água, 75% dos alunos interpretaram e expressaram corretamente a intenção da mensagem.

Na questão relacionada com a importância do uso da cor em cartazes, livros ou ilustrações, 50% referiu ser muito importante e 23% referiu ter alguma importância, os restantes alunos responderam inadequadamente. Pode-se concluir que os alunos dão importância à cor, o que demonstra o valor e a sua importância como forma de expressão e de comunicação.

Na questão sobre Retórica Visual e a partir de quatro imagens, foi pedido que os alunos fizessem correspondência entre imagens e recursos de estilo: Hipérbole; Metáfora; Personificação; Comparação. Constatou-se que 71% dos alunos respondeu de forma correta a todas as questões.

Na questão número seis era pedido aos alunos a sua opinião sobre as imagens e de que forma estas convencem ou instruem as pessoas, tendo-se constatado que 22% dos alunos não demonstra ainda maturidade e autonomia para emitir opinião.

Na questão relacionada com a ilustração era pedido, a partir da apresentação de um conjunto de técnicas usadas em ilustração como: *colagem, fotomontagem, frottage, pochoir, xilogravura* que os alunos se pronunciassem e referissem as técnicas utilizadas nos seus trabalhos, acompanhadas de uma breve descrição das mesmas. Os alunos na sua totalidade referiram, ter conhecimento das técnicas apresentadas e ter utilizado pelo menos uma delas, o que demonstra terem adquirido conhecimento da sua aplicabilidade e função.

Nas questões relacionadas com a obra de José Gomes Ferreira *Aventuras de João Sem Medo* os alunos responderam adequadamente e de forma correta a todas as cinco questões colocadas, o que se depreende que todo o percurso traçado foi o mais adequado, dado o perfil da turma em análise.

Na questão onze, na qual era pedida a opinião dos alunos sobre a vivência e os estímulos visuais de duas realidades diferentes “Será que um aluno que vive na cidade tem os mesmos estímulos visuais que um que vive numa pequena aldeia do interior?”. Verificou-se uma pequena percentagem de alunos com respostas pertinentes, tendo os mesmos, apresentado sugestões relevantes. Podemos concluir que um número reduzido de alunos tem consciência da realidade atual e preocupa-se com fatores sociais.

As últimas questões relacionadas com a imagem e a sua importância na sociedade atual, pode concluir-se o seguinte: os alunos dão grande importância a todo o tipo de imagens; consideram que as imagens, independentemente da sua qualidade, têm uma grande influência nas pessoas, sobretudo nos mais jovens; têm consciência que a par da palavra, a imagem é um elo importante na relação comunicacional.

## 8. Conclusão

Partindo do princípio que todo o indivíduo está predisposto a aprender e a “caminhar” no sentido do conhecimento, traçamos toda uma metodologia que passou pela motivação, pelo diálogo pela exigência e partilha, metodologia defendida por Freire (2012), a qual privilegia uma pedagogia centrada no aluno. Neste sentido, foi nosso objetivo levar os alunos a um contacto mais direto com o mundo das imagens e com o mundo da arte, permitindo que essas realidades fossem utilizadas por todos, como exercício de expressividade e de experimentação plástica.

Foram proporcionados aos alunos períodos de análise, de reflexão e de debate relacionados com os vários trabalhos produzidos. Em vários momentos, foram estimulados a interpretar e a transmitir de forma crítica o significado transmitido pelos textos visuais e trabalhos que foram desenvolvendo, tendo sido consideradas, para a presente análise, todas as verbalizações proferidas pelos alunos na interpretação do texto, das imagens propostas e, finalmente, na interpretação das obras por eles criadas.

Com base na análise dos questionários realizados antes e após a intervenção educativa (questionário inicial e questionário final), na envolvimento dos alunos verificada nas várias atividades propostas, e na avaliação do produto final, pode concluir-se, mesmo que de forma sinótica, de que modo todo o caminho percorrido teve influência nos alunos, na sua maneira de estar, de agir e de comunicar.

Numa fase inicial, os alunos revelaram algum constrangimento em descrever, perante o público, o seu trabalho, aspeto que só vem confirmar a necessidade de fomentar o exercício da análise e interpretação das atividades em contexto de sala de aula, forma bastante diferente daquela a que estavam habituados.

A introdução de atividades relacionadas com o mundo das imagens, das várias formas de como foram trabalhadas/desenvolvidas, permitiu o desenvolvimento do diálogo entre e com os alunos, partindo da interpretação das imagens dos seus trabalhos, do pensamento crítico em voz alta, da atribuição de vários significados, e ideias novas relativas às imagens que os próprios foram apresentando para a turma.

Todos os alunos foram incentivados a participar, o que, de certa forma, contribuiu para que todos se envolvessem nas atividades de forma positiva.

O discurso na sala de aula pautou-se pela promoção e pelo envolvimento ativo para que os alunos se sentissem aptos a fazer perguntas, desafiar e interpretar ideias, clarificar e criticar as posições dos colegas.

Os questionários aplicados foram um instrumento muito importante no desenvolvimento deste trabalho, na medida em que, a partir da análise dos resultados, se procurou desenvolver e incutir nos alunos, o exercício da cultura visual, através da análise e interpretação das várias imagens que lhes foram sendo proporcionadas durante as aulas.

Os resultados alcançados foram bastante positivos, pois agindo desta forma foi possível fomentar uma educação capaz de formar para o futuro, alunos mais críticos, autónomos e criativos. A associação do exercício da cultura visual, da leitura das imagens, da leitura de textos e das próprias obras de arte, tendo como objetivo a realização dos trabalhos de expressão plástica, proporcionou uma maior autonomia e crítica sobre aquilo que os alunos idealizam ou realizam.

A implementação de estratégias diversificadas, em contexto de sala de aula, foi uma experiência muito positiva e enriquecedora para os alunos, que, de uma forma geral, foram participativos e sentiram-se motivados por este tipo de experiências pedagógicas.

Nesta caminhada conjunta, na qual professores e alunos estiveram envolvidos, todos, sem exceção, pautaram-se por transmitir e por manter um relacionamento de confiança, de respeito e de entreajuda, o que veio valorizar a atividade e levar a bom porto todo o trabalho projetado. Neste sentido, foi fundamental levar os alunos a vivenciar novas e variadas experiências relacionadas com a Comunicação Visual, proporcionando e desenvolvendo a sua cultura artística e o seu sentido estético e crítico, promovendo um ensino-aprendizagem com materiais, estratégias e metodologias diversificadas de modo a facilitar a todos os alunos o acesso à aprendizagem, não esquecendo o aluno enquanto “ser” em constante formação, tal como defende Alberto A. Sousa: “As artes, constituindo a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada quer da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (2003: 113), devendo as artes valorizar não só a formação do saber, como também do ser. E é neste modo de relacionamento que Read defende que “A Arte deve ser a base de educação” (2013:13).

Consideramos que a metodologia aplicada se revelou eficaz e que poderá ser aplicada novamente noutras situações, com outros alunos e até mesmo noutros domínios. No entanto, é fundamental não esquecer que cada escola, cada espaço, cada turma e cada aluno são dotados das suas particularidades, o que torna de certa forma o caminho mais atraente e desafiador e conseqüentemente mais enriquecedor.

Em conclusão, este estudo permite a ilação de que falar sobre Comunicação, Publicidade Ilustração, Arte Contemporânea, Design, ou Cultura Visual e relacionando-os com

“Narrativas Visuais”, como recurso educativo no ensino das Artes Visuais, é essencial, no entanto insuficiente.

Independentemente da experiência, dos objetivos ou mesmo da personalidade e interesse dos alunos, foi possível mostrar e dar a conhecer que a Educação Visual é um mundo em constante descoberta, com imensa potencialidade e pode contribuir para que os alunos se tornem mais criativos, mais críticos, mais interventivos numa sociedade cada vez mais exigente. Pois, a partir do conhecimento e do contributo dado pelas Artes Visuais no âmbito das mais diversas linguagens artísticas, mais possibilidades terá em despertar os sentidos, desenvolver a sensibilidade, estimular e aumentar o poder da comunicabilidade.

## Referências bibliográficas:

- ARAÚJO, Mário (1995). *Engenharia E Design Do Produto*. Lisboa. Universidade Aberta.
- ARENDS, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa. Editora McGRAW-HILL.
- ARNHEIM, Rudolf (1980). *Arte & Percepção Visual, Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo, 2ª ed., Livraria Pioneira Editora.
- ARNHEIM, Rudolf (1990). *O poder do Centro - Um Estudo da Composição nas Artes*. Edições 70.
- ARNHEIM, Rudolf (1997). *Para uma psicologia da Arte, Arte e Entropia*. Lisboa Dinalivro.
- AUMONT, Jacques (2009). *A Imagem*. Lisboa. Edições Texto & Grafia.
- BARBOSA, Ana Mae (1980). *A imagem no ensino da arte*, São Paulo, Perspectiva.
- BARTHES, Roland (1964). *Elementos de Semiologia*. Lisboa. Edições 70.
- BEST, David (1996). *A Racionalidade do Sentimento – O Papel das Artes na Educação*. Porto, Edições Asa.
- BONSIEPE, Gui (1992). *Teoria e Prática do Design Industrial Elementos para um manual crítico*. Lisboa. Ed. Centro Português de Design.
- CABANAS, J. M. Q. (1993). *Pedagogía Estética. Concepción antinómica de la Belleza e del Arte*, Madrid. Dykinson.
- CALABRESE, Omar (1986). *A Linguagem da Arte*. Lisboa. Editorial Presença.
- COQUET, Eduarda (2000). *A Narrativa Gráfica: Uma Estratégia De Comunicação De Crianças E De Adultos*, Braga. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- CORREIA, A., Sérgio, A., Pereira, A., Godinho, A., Zúquete, A., Fonseca, J. (1998). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Volume XV. Página Editora.
- DAMÁSIO, António. (2003). *O Erro de Descartes*. Mem Martins. Publicações Europa América.
- DELEUZE, Gilles (2006). *A Imagem-Tempo, cinema 2*. Lisboa. Assírio & Alvim.
- DESCARTES (2008). *Discurso do Método*. Lisboa, Edições 70.
- DURAND, Jacques (1973). *Retórica e Imagem Publicitária*. In: *A Análise das Imagens*. Brasil. Petrópolis. Editora Vozes.
- ECO, Umberto (1981). *A Definição Da Arte*. Lisboa. Edições 70.
- ECO, Umberto (1981). *O Signo*, Porto. Editorial Presença.
- ECO, Umberto (1984). *Semiótica e Filosofia da Linguagem*, Lisboa. Instituto Piaget.
- EISNER, Elliot W. (2015). *Educar la visión artística*. Arvato Services Ibéria.

- ESTRELA, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. 3ª ed., Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FARINA, Modesto., Perez, Clotilde., Bastos, Dorinho (2006). *Psicodinâmica das cores em Comunicação*. São Paulo. Editora Edgard Blucher.
- FISKE, John. (2005). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto. Edições Asa.
- FRAGOSO, Margarida (2012). *Design Gráfico Em Portugal. Formas e Expressões Da Cultura Visual Do Século xx*. Lisboa. Livros Horizonte.
- FRANCASTEL, Pierre (1983). *Imagem, Visão E Imaginação*. Lisboa. Edições 70.
- FREIRE, Paulo. (2012). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- GARDNER, Howard (2002). *A Nova Ciência Da Mente, Uma História da Revolução Cognitiva*. Relógio D'Água Editores.
- GERVEREAU, Laurent (2007). *Ver, Compreender, Analisar As imagens*. Lisboa. Edições 70.
- GIL, I. C. (2011). *Literatura Visual, estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa. Edições 70.
- GOLIOT-LETÉ, Anne; Joly, Martine; Lancien, Thierry; Le Mée, Isabelle-Cécile; Vanoye, Francis (2011). *Dicionário de Imagem*, Lisboa. Edições 70.
- GOMBRICH, E.H. (1979). *A História Da Arte*. Rio De Janeiro. ZAHAR EDITORES.
- GÓMEZ, José Ignacio Aguaded (2007). “ A educação para a televisão. Propostas para a utilização didáctica do médio televisivo na escola” in: José Manuel Pérez Tornero (coord). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Porto Editora.
- GRAHAM-DIXON, (2009). *Arte, Grande Enciclopédia*. Porto. Civilização, Editores.
- GREIMAS, A.J. (1976). *Semiótica E Ciências Sociais*. Brasil. Editora Cultrix.
- HABERMAS, J. (2004). *Pensamento Pós-Metafísico*. Coimbra. Almedina.
- HABERMAS, J. (2006). *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa. Edições 70.
- HUYGHE, René (1998). *O Poder Da Imagem*. Lisboa. Edições 70.
- JOLY, Martine (2005). *A imagem e os Signos*. Lisboa. Edições 70.
- JOLY, Martine (2008). *Introdução à Análise Da Imagem*. Edições 70.
- KANDINSKY, Wassily (1970). *Ponto Linha Plano*. Lisboa. Edições 70.
- KANDINSKY, Wassily (1987). *Do Espiritual Na Arte*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- KLEE, Paul (2001). *Escritos sobre arte*. 2ª ed., Lisboa. Edições Cotovia.
- MUNARI, Bruno (2004). *Artista e Designer*. Lisboa. Edições 70.
- MUNARI, Bruno (2014). *Das Coisas Nascem Coisas*. Lisboa. Edições 70.
- MUNARI, Bruno (2014). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa. Edições 70.

- PANOFSKY, Erwin (1989). *O Significado nas Artes Visuais*. Lisboa. Editorial Presença.
- PEIRCE, Charles Sanders (1977). *Semiótica*. São Paulo. Editora Perspectiva, S.A.
- PÉNINOU Georges (1973). *Física e Metafísica da Imagem Publicitária*. In: A Análise das Imagens. Brasil. Petrópolis. Editora Vozes.
- PIANTONI, C. (1989). Educação artística. Enciclopédia Pedagógica, La Scuola, Brescia 1989, vol. I, pp. 909-17.
- PONTY-Merleau (2013). *O olho e o espírito*. 8º ed., Lisboa. Nova Vega.
- QUINTÁS, A. L. (1993). *La Formación por el arte y la Literatura*. Madrid, Ediciones Rialp S.A.
- READ, Herbert. (1968). *O significado da arte*. 2ª ed., Lisboa. Ulisseia.
- READ, Herbert. (2013). *A Educação pela Arte*. Lisboa, Edições 70.
- RIBEIRO, Carrilho L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. 1ª ed., Lisboa. Educação hoje. Texto Editora.
- RIBEIRO, Carrilho A. (1993). *Desenvolvimento Curricular: 4ª ed.*, Educação hoje. Lisboa. Texto Editora.
- RUHRBERG, Schneckenburger, Fricke, Honnef (2010). *ARTE do século XX*. Volume I, Pintura. Lisboa. TASCHEN.
- SARRAMONA, J. (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- SAUSSURE, Ferdinand (1986). *Curso de Linguística Geral*. 5ª ed., Publicações Dom Quixote.
- SOUSA, Alberto B. (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1º Volume – Bases Psicopedagógicas, Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- TENREIRO-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto. Porto Editora.
- TORNERO, Pérez J.M. (coord.), (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Porto. Porto Editora.
- VILLAFANE Justo (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- VYGOTSKY, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. 1ª ed., Lisboa. Dinalivro.
- YUST, J. Luis González (2007). “Variáveis da educação para a comunicação” ” in: José Manuel Pérez Tornero (coord). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Porto Editora.
- ZABALZA, Miguel A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2ª ed., Porto. Edições ASA.



ZEVI, Bruno (1978). *Saber Ver a Arquitetura*. Brasil. Livraria Martins Fontes Editora.

**Legislação:**

Metas Curriculares de Educação Visual, 2012- MEC.

# **Anexos**

## Anexo1: Inquérito Sócio Biográfico.

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S. COSME ANO LETIVO 2014-2015	
---	--	---

### Inquérito sócio biográfico

**Todos os dados deste inquérito são de extrema importância. Não deixes nada por preencher.**

#### **Identificação:**

Nome _____	Idade em 15 de Setembro _____
Data de Nascimento ___/___/___	Telef. _____
Residência _____	Idade _____
Nome do pai _____	Idade _____
Profissão _____	Habilitações Literárias _____
Nome da mãe _____	Idade _____
Profissão _____	Habilitações Literárias _____

<b>Encarregado de Educação</b> _____
Residência _____ Profissão _____
Grau de Parentesco _____

#### **Percurso Escolar**

Frequentaste a escola Pré-primária? Não  Sim

Em que ano entraste para o 1º Ciclo do Ensino Básico? \_\_\_\_\_

És repetente no presente ano letivo? Não  Sim

Se passaste o ano, a que disciplinas tiveste nota negativa? \_\_\_\_\_

Repetiste algum ano? Não  Sim

Se respondeste sim preenche o quadro:

Anos escolares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Nº de repetências									

Estudas todos os dias? Não  Sim

Alguém te ajuda nos trabalhos escolares? Não  Sim

Quem? \_\_\_\_\_ Com que frequência? \_\_\_\_\_

Até que ano pensas estudar? \_\_\_\_\_

Tiveste aulas de apoio? Não  Sim  A que disciplinas? \_\_\_\_\_

### **Opiniões e Características Pessoais**

Tens problemas de saúde? Não  Sim  Quais? \_\_\_\_\_

Vês bem? Não  Sim  Ouves bem? Não  Sim

Dormes bem? Não  Sim  Quantas horas por dia? \_\_\_\_\_

A que horas te deitas? \_\_\_\_\_ A que horas te levantas? \_\_\_\_\_

Quais as tuas disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_

Quais são as disciplinas em que tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_

Frequentaste esta escola no ano anterior? Não  Sim  Em que turma? \_\_\_\_\_

Com quem ficas quando chegas a casa? Com familiares  Com amigos  Sozinho

O que gostas menos na escola? \_\_\_\_\_

Se pudesses o que mudarias na escola? \_\_\_\_\_

Como costumavas ocupar os teus tempos livres? \_\_\_\_\_

Que profissão gostarias de ter? \_\_\_\_\_

Quais os problemas do mundo que mais te preocupam? \_\_\_\_\_

Frequentas a biblioteca da escola? Não  Sim  Porquê? \_\_\_\_\_

Já visitaste museus ou casas de espetáculo? Não  Sim  Porquê? \_\_\_\_\_

Gostas de ler? Não  Sim  Porquê? \_\_\_\_\_

### **Habituação e Transportes**

Quantos irmãos tens? \_\_\_\_ Que idades têm? \_\_\_\_\_

Qual a distância da tua casa à escola? \_\_\_\_ Km. Que transporte utilizas no percurso para a escola?

A pé  Transporte Escolar  Transporte Público  Outro \_\_\_\_\_



Quanto tempo gastas nesse percurso?

Até 15 minutos  de 15 a 30 minutos  de 30 minutos a 1 hora  mais de 1 hora

Quanto tempo esperas?	Até 30 min.	De 30 min.a 1 h	Mais de 1 h
Entre a chegada do transporte à escola e o início das aulas			
Entre o fim das aulas e a partida do transporte			

Obrigada pelo teu contributo.

## Anexo 2: Questionário Inicial.

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME ANO LETIVO 2014-2015	
Núcleo de Estágio em Artes Visuais da FACFIL Questionário		
Nome _____ N° _____ Ano _____		

Leia com atenção as questões que se seguem e responda o mais adequadamente possível.

1.A leitura é importante no desenvolvimento dos alunos, pois estimula o funcionamento da memória, e melhora a capacidade interpretativa.

1.1. Costuma ler livros?

Sim  não

1.2. Se respondeu sim, diga que tipo de livros.

Banda desenhada  Romance  outro

1.3. Se respondeu não, diga porquê.

R: \_\_\_\_\_

2. As bibliotecas escolares têm como objectivo o desenvolvimento do gosto e das competências de leitura, escrita e comunicação, como condição estruturante da formação pessoal e capacidade de progressão nas aprendizagens.

2.1. Costuma frequentar a biblioteca da escola?

Sim  não  porquê? \_\_\_\_\_

3.A linguagem visual é composta por sistemas de signos que comunicam ideias, emoções e sentimentos.

3.1.Faça corresponder as palavras que se encontram no quadro em baixo, a cada uma das seguintes figuras:



Nº1



nº2



nº3



nº4



nº5



nº6



Nº7



nº8



nº9



Nº10

By Nuxuno Xán. In Fort De France, Martinique



Nº11

A Wenner wonder: Spider-man beckons to passers



Nº12

wordpress.com

Ícones	Outdoors	Banda desenhada
Pictogramas	Street art	Cartoon
Sinais	Grafitas	Street art 3D
Imagens pansémicas	Hieróglifos	Significado Simbólico

3.2. Escolha uma das figuras em cima representadas e descreva o seu significado.

R: \_\_\_\_\_

4. Na comunicação visual intervêm elementos como o emissor, recetor, mensagem, entre outros.

4.1. A partir dos elementos referidos, faça o esquema da comunicação do seguinte cartaz:



Emissor: \_\_\_\_\_

Recetor: \_\_\_\_\_

Mensagem: \_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, uma imagem é para ler ou para ver?

5.1. Para ler  para ver

6. Comente a expressão “Uma imagem vale por mil palavras”.

R: \_\_\_\_\_

7. Para além de substituir ou auxiliar textos, as imagens são para convencer ou instruir. Concorda? Justifique a sua resposta.

R: \_\_\_\_\_

8. Como interpreta a ou as mensagens da figura nº 1?

R: \_\_\_\_\_

9. Se a figura nº 1 representasse a capa de um livro, que título lhe daria?

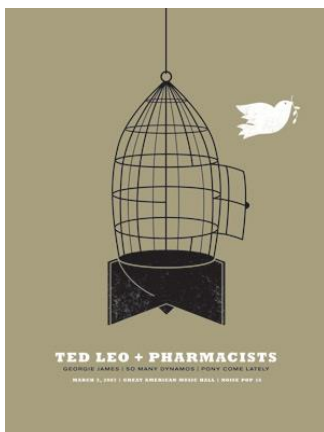
R: \_\_\_\_\_



Jacek Yerka, figura nº1

10. Como interpreta a mensagem do cartaz de Jason Munn, representada na figura nº 2?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Jason Munn, figura nº 2

11. Considera importante o uso da cor em cartazes, livros ou ilustrações?

11.1. Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

12. Na sua opinião, as cores têm influência nos sentimentos, opções ou decisões das pessoas?  
Justifique a resposta.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13.A Retórica Visual é a técnica de comunicar de forma criativa através de imagens.

13.1.Faça corresponder o significado correto às seguintes imagens.



Hipérbole	Metáfora	Comparação	Paradoxo
Personificação	Repetição	Sinédoque	

14. Existem imagens que têm sempre uma única leitura ou significado, são as imagens monossémicas.



14.1. Represente nos quadros seguintes, dois pictogramas que poderão ser utilizados, um na sala de aula, outro na biblioteca da escola.

Sala de aula

Biblioteca da escola

Fim.

### Anexo 3: Análise do questionário inicial.

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME ANO LETIVO 2014-2015	
---	---	---

#### Análise do questionário n°1

Algumas das respostas dos alunos ao questionário n° 1 (na representação dos gráficos, apenas é tratado/analizado, as questões consideradas mais importantes para análise).

Na questão feita, se lê livros, a grande maioria dos alunos afirma que lê e lê sobretudo banda desenhada e romance.



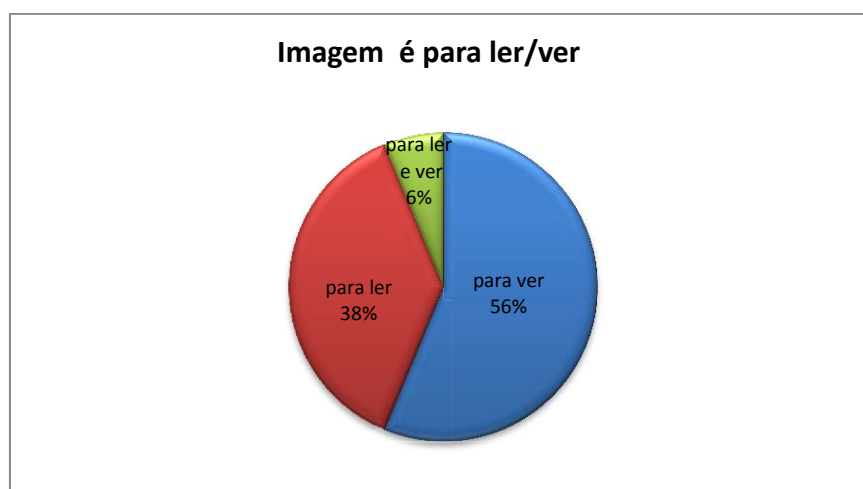
A grande maioria dos alunos frequenta a biblioteca para fazer trabalhos, pesquisar e ler livros recomendados pelos professores.



Dos 30 alunos da turma, apenas 7% soube analisar os cartazes selecionados e fazer a ligação das imagens relacionadas com outdoors, grafites, sinais, ícones e street art.



Na questão “a imagem é para ler ou para ver ”os alunos são expressivos, e apenas 2 alunos refere que é para ver e ler. Na sua grande maioria concordam em que as imagens são muitas das vezes para convencer e manipular e também para instruir.



Os alunos têm dificuldade em interpretar as imagens apresentadas no questionário.



29 alunos consideram importante o uso das cores em publicidade, cartazes e ilustrações. Consideram que as cores têm influência nos sentimentos, opções, reações e decisões das pessoas.



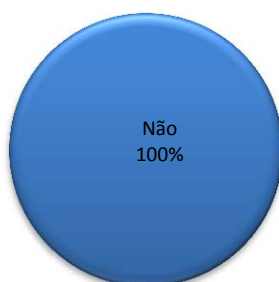
Das duas imagens selecionadas no questionário, uma relacionada com a hipérbole, outra com a metáfora, os alunos não as souberam identificar, com exceção de 2 alunos.

### Retórica visual: correspondência de imagens





A última pergunta do questionário pedia aos alunos que representassem 2 pictogramas, um para a sala de aula, outro para a biblioteca da escola. Nenhum dos alunos soube representar o solicitado. Limitaram-se a fazer rabiscos e desenhos descontextualizados em relação ao que lhes era pedido.

### Representação de pictogramas



## Anexo 4: Questionário final.

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME ANO LETIVO 2014-2015	
---	---	---

Núcleo de Estágio em Artes Visuais da FACFIL  
Questionário

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Leia com atenção as questões que se seguem e responda o mais adequadamente possível.

1. A linguagem visual é composta por sistemas de signos que comunicam ideias, emoções e sentimentos.

1.1. Faça corresponder as palavras que se encontram, no quadro em baixo, a cada uma das figuras relacionadas com movimentos artísticos:



Fig. nº1

nº1 \_\_\_\_\_



Fig. nº2

nº2 \_\_\_\_\_



Fig.nº3

nº3 \_\_\_\_\_



Fig. nº4

nº4 \_\_\_\_\_



Fig. nº5

nº5 \_\_\_\_\_



Fig. nº6

nº6 \_\_\_\_\_

Surrealismo	Arte Pop	Dadaísmo
Land Arte	Arte Cinética	Cubismo

1.2. Faça corresponder os diferentes tipos de representação que se encontram, no quadro em baixo, a cada uma das seguintes figuras:



Fig. nº7



Fig. nº8

nº7 \_\_\_\_\_

nº8 \_\_\_\_\_

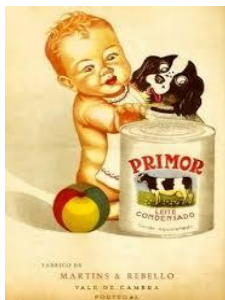


Fig. nº9



Fig. nº10



Fig. nº11

nº9 \_\_\_\_\_

nº10 \_\_\_\_\_

nº11 \_\_\_\_\_

Banda desenhada	Ilustração	Cartoon
Publicidade	Graffitis	

2. Na comunicação visual intervêm elementos como o emissor, recetor, mensagem, código, canal, entre outros.

2.1. A partir dos elementos referidos, faça o esquema da comunicação do quadro representado na figura nº 12.



Fig. nº 12

Emissor: \_\_\_\_\_

Recetor: \_\_\_\_\_

Mensagem: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

Canal: \_\_\_\_\_

3. Como interpreta a ou as mensagens da figura nº13?



Fig. nº 13

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Considera importante o uso da cor em cartazes, livros ou ilustrações?

4.1. Sim  Não

4.2.

Porquê? \_\_\_\_\_

5. Retórica Visual é a técnica de comunicar de forma criativa através de imagens.

5.1. Faça a correspondência correta, recorrendo aos recursos de estilo que se encontram no quadro em baixo.

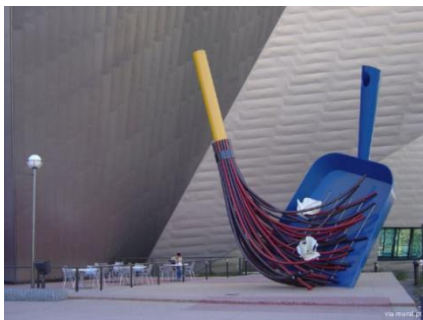


Fig. nº 14

Nº 14 \_\_\_\_\_



Fig. nº 15

Nº 15 \_\_\_\_\_



Fig. nº 16

Nº 16 \_\_\_\_\_



Fig. nº 17

Nº 17 \_\_\_\_\_

Hipérbole	Comparação
Personificação	Metáfora

6. Para além de substituir ou auxiliar textos, as imagens são para convencer ou instruir. Concorda? Justifique a sua resposta.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. A ilustração desenvolve-se e enriquece-se pelo convívio com outras artes, de um modo mais significativo com o desenho e a pintura, mas também com as diferentes técnicas e tecnologias.

7.1. De entre as técnicas usadas na ilustração como: *colagem, fotomontagem, frottage, pochoir, xilogravura*, refira qual ou quais as técnicas desenvolvidas nos trabalhos que realizou durante as aulas e descreva-as.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. A ilustração tem relevância e interage com a Arte Contemporânea e o Design. Concorda? Justifique a sua resposta.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. As ilustrações representadas a partir do livro de José Gomes Ferreira “*Aventuras de João Sem Medo*” fazem parte de uma história fantástica que recorre ao imaginário mágico.

9.1. Refira o movimento artístico em que nos podemos inspirar, de acordo com a história narrada pelo autor.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.2. Como interpreta a mensagem ou as mensagens referentes ao capítulo que leu?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.3. Refira em que sentido as ilustrações realizadas pela turma contribuíram para uma melhor interpretação da obra de José Gomes Ferreira.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.4. Como avalia a ou as ilustrações que fez?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Se a figura nº 18 representasse a capa de um livro, que título lhe daria?



Fig. nº 18

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Será que um aluno que vive na cidade tem os mesmos estímulos visuais que um que vive numa pequena aldeia do interior?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Qual a importância da imagem na sociedade atual?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



13. Comente a seguinte frase de Andy Warhol: “na sociedade atual, pessoas, eventos e produtos dependem da projeção contínua da sua imagem nos meios de comunicação para existir aos olhos do público”.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

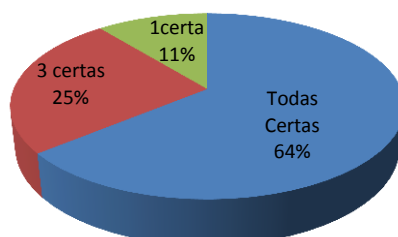
Fim.

## Anexo 5: Análise do questionário final.

	ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME ANO LETIVO 2014-2015	
Núcleo de Estágio em Artes Visuais da FACFIL Análise do questionário nº 2		

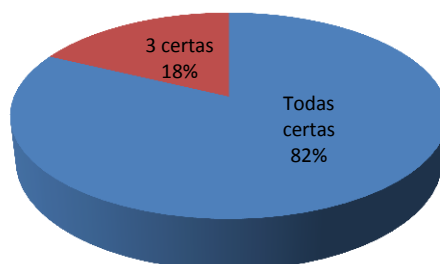
Total de alunos que responderam ao questionário:28

1.1. Correspondência entre figuras e palavras relacionadas com os movimentos artísticos: Surrealismo; Arte Pop; Dadaísmo; Land Arte; Arte Cinética; Cubismo.



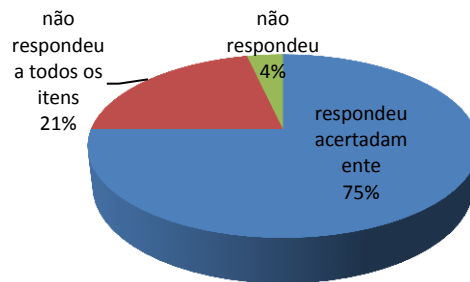
1.2. Correspondência entre diferentes tipos de representações: Banda desenhada; Ilustração; Cartoon; Publicidade e Graffitis.

Com todas as representações certas 23 alunos. Com três respostas certas 5 alunos.



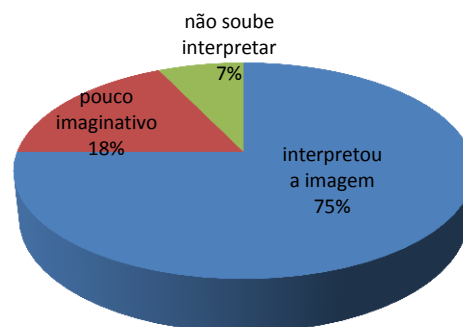
2.1. Esquema de comunicação do quadro de Pablo Picasso, Guernica, utilizando elementos como: emissor, recetor, mensagem, código, canal.

Responderam acertadamente 21 alunos. Não responderam a todos os itens 6 alunos. Não respondeu 1 aluno.



3. Interpretação de uma imagem relacionada com o desperdício de água.

Responderam e interpretaram a imagem 21 alunos. Pouco imaginativos 5 alunos. Não souberam interpretar 2 alunos.

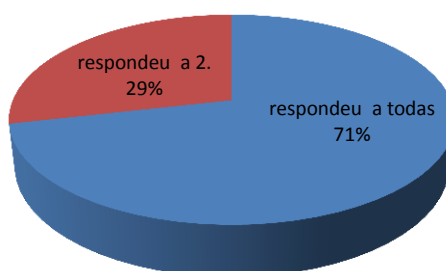


4. Questão relacionada com a importância do uso da cor em cartazes, livros ou ilustrações. Responderam Sim 28 alunos. Referiram da importância da cor 13 alunos. Referiram alguma importância da cor 11 alunos. Deram uma resposta inadequada 4 alunos.



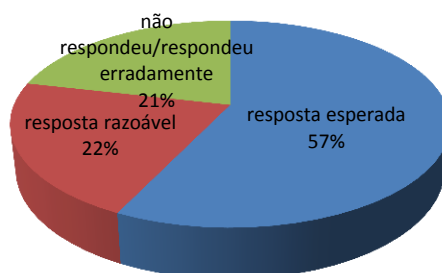
5.1. Retórica Visual. Correspondência entre imagens e recursos de estilo: Hipérbole; Metáfora; Personificação; Comparação.

Responderam acertadamente a todas as imagens apresentadas 20 alunos. Apresentaram apenas 2 figuras de estilo 8 alunos.



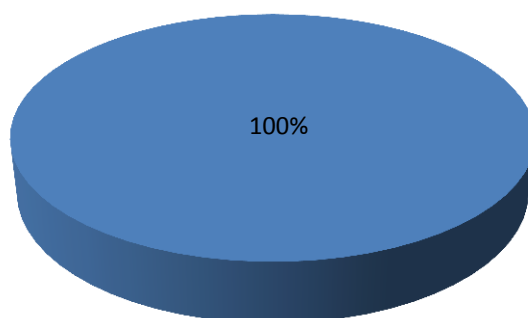
6. Na questão: Para além de substituir ou auxiliar textos, as imagens são para convencer ou instruir. Concorda? Justifique a sua resposta.

Deram respostas completas e dentro do esperado 16 alunos. Deram respostas razoáveis 6 alunos. 6 alunos não responderam ou respondeu incorretamente.



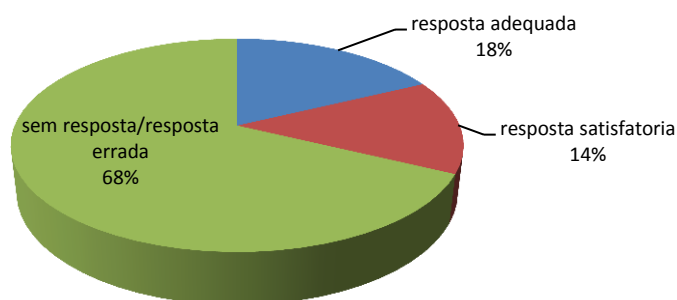
7.1. Referência e descrição das técnicas usadas durante as aulas, mais concretamente na ilustração como: *colagem*, *fotomontagem*, *frottage*, *pochoir*, *xilogravura*.

Todos os alunos responderam que utilizaram: *colagem*, *fotomontagem*, *frottage*, *pochoir*.



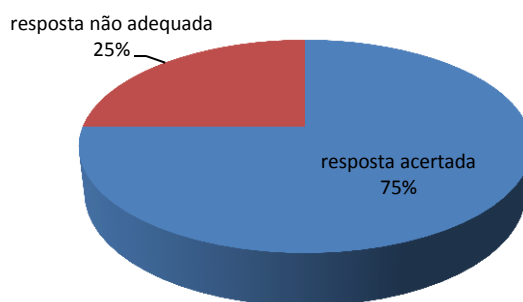
8. Questão relacionada com a ilustração e a sua relevância e interação com a Arte Contemporânea e o Design.

Responderam adequadamente 5 alunos. Responderam satisfatoriamente 4 alunos. Não responderam ou responderam mal 19 alunos.



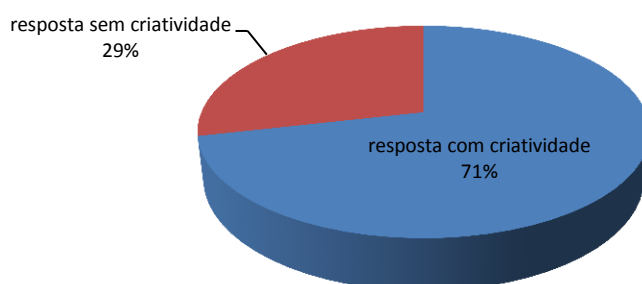
9.1. Referência ao movimento artístico em que José Gomes Ferreira se inspirou para narrar a sua história.

Responderam acertadamente ao movimento surrealismo 21 alunos. Deram uma resposta não adequada 7 alunos.



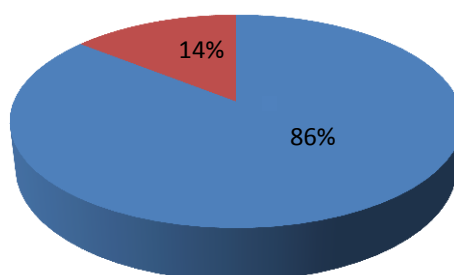
### 9.2. Interpretação das mensagens referentes ao capítulo lido por cada aluno.

Responderam com algum conhecimento, com interesse e alguma criatividade 20 alunos, 8 alunos responderam inadequadamente.



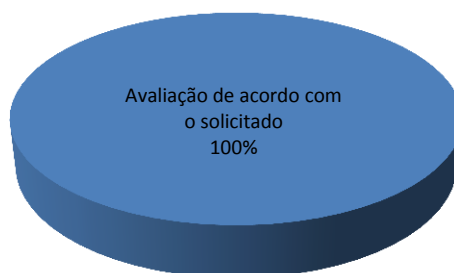
### 9.3. Opinião dos alunos em relação às ilustrações realizadas pela turma e sua contribuição para uma melhor interpretação da obra de José Gomes Ferreira.

24 alunos pronunciaram-se com clareza, com interesse e com conhecimento de causa, 4 alunos responderam inadequadamente.

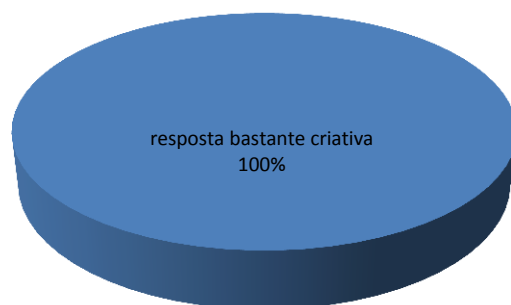


### 9.4. Avaliação relativa às ilustrações realizadas.

Responderam positivamente em relação às ilustrações que realizou 28 alunos. Alguns alunos manifestaram, de forma curiosa, a importância e a oportunidade que lhes foi dada em conhecer novas técnicas e novos conceitos, ainda a relevância em abordar de uma forma diferente os conteúdos da disciplina.

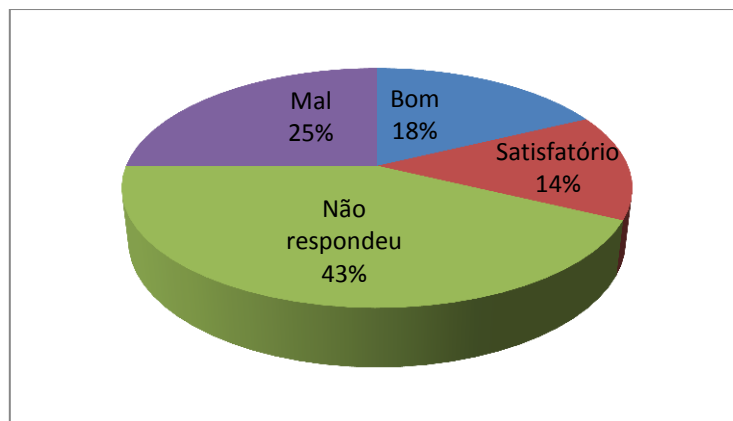


10. Questão relacionada com uma imagem proposta e o título para a capa de um livro. Deram respostas bastante originais e criativas 28 alunos.



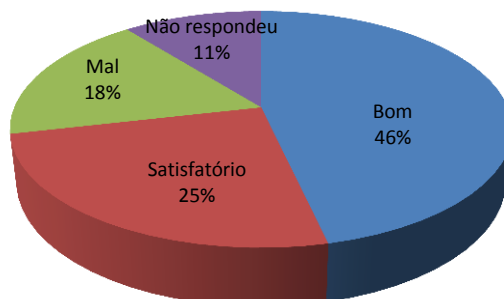
11. Opinião dos alunos sobre a vivência e os estímulos visuais de duas realidades diferentes “Será que um aluno que vive na cidade tem os mesmos estímulos visuais que um que vive numa pequena aldeia do interior?”

Reponderam adequadamente, com alguma pertinência 5 alunos. Responderam satisfatoriamente 4 alunos. Responderam inadequadamente, com respostas sem sentido 12 alunos. Não deram qualquer tipo de resposta 7 alunos.



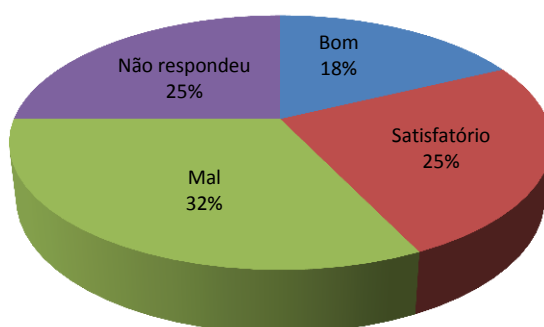
12. Questão relacionada com a importância da imagem na sociedade atual.

Responderam adequadamente 13 alunos. Responderam satisfatoriamente 7 alunos. Deram respostas inadequadas 5 alunos. Não responderam 3 alunos.





13. Comentar a frase de Andy Warhol: “na sociedade atual, pessoas, eventos e produtos, dependem da projeção contínua da sua imagem nos meios de comunicação para existir aos olhos do público”.

As respostas dadas pelos alunos foram bastante diversificadas. Responderam com criatividade e com interesse 5 alunos. Responderam satisfatoriamente 7 alunos. Não responderam 7 alunos. Responderam inadequadamente 9 alunos.



**Anexo 6:** Ficha de auto avaliação “avaliação do meu trabalho”.

	<p>ESCOLA COOPERATIVA VALE S.COSME</p> <p>ANO LETIVO 2014-2015</p>		
<p>Núcleo de Estágio em Artes Visuais</p> <p><b>Avaliação do meu trabalho</b></p> <p>Nome _____ Nº _____ Ano _____ Aula nº _____</p>			
	Sim	Não	Porquê
<b><u>No domínio das atitudes/comportamentos</u></b>			
Executei as tarefas propostas			
Apresentei o trabalho limpo e com rigor.			
Trouxe o material necessário à aula.			
Utilizei corretamente os materiais.			
Realizei tarefas simples sem apoio.			
Organizei o meu espaço de trabalho.			
Ouvi os colegas e aceitei as suas opiniões.			
Não causei situações de conflito.			
Cumprí as regras estabelecidas.			
Colaborei com os colegas.			
<b><u>No domínio das Aptidões/Capacidades/Conhecimentos</u></b>			
Compreendi as explicações da professora.			
Representei o que me foi sugerido de acordo com o tema.			
Identifiquei e apliquei o solicitado.			
Compreendi as várias formas de expressão plástica.			
Executei com facilidade aquilo que idealizei.			
Fui criativo e inovador.			
Apliquei corretamente as técnicas escolhidas.			
Apliquei os conhecimentos a novas situações.			
Apliquei os diferentes materiais básicos tendo em conta as suas características.			
Concluí o trabalho dentro do tempo estabelecido.			
<b>Considero que o meu desempenho, ao longo da aula, foi:</b>			
<b>Sugestões:</b>			