

FERNANDO SÉRGIO DA COSTA CONDE

**REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA VISUAL:
UMA INVESTIGAÇÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção do
grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Realizada sob a Orientação da Professora
Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e
Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa
2013

*Without an understanding of media grammars,
we cannot hope to achieve a contemporary awareness
of the world in which we live.*

Marshall McLuhan

*Education through art may be especially important
not so much for turning out artists or art products,
as for turning out better people.*

Abraham Maslow

*Art is art-as-art.
Everything else is everything else.*

Ad Reinhardt

Agradecimentos

À Professora Doutora Constança Vasconcelos pelo apoio permanente, interessado e inspirador.

Às minhas companheiras de tribulações e triunfos, com quem trabalhar se tem convertido ao longo dos anos em muitas alegrias partilhadas: Catarina Costa, Mafalda Ferreira e Rita Reis. Este percurso teria sido incompleto sem a vossa presença.

Aos meus amigos Horácio Lopes e Cláudia Farinha. De modos diversos e inesperados, em muito contribuíram para que eu queira tornar-me sempre uma pessoa melhor.

Ao meu amigo Yannick Jame, pela amizade e generosidade infalíveis.

Aos meus pais por acreditarem, sempre.

Resumo

Entre o reconhecimento da importância dos estudos de cultura visual, no aumento da motivação dos alunos para as aprendizagens artísticas e na formulação de novas abordagens didáticas, e do valor da arte enquanto referencial insubstituível da experiência humana, a dissertação que agora se apresenta procurou investigar os modos através dos quais os adolescentes expressam visualmente a sua identidade na disciplina de Desenho. O trabalho foi desenvolvido com alunos em idade adolescente no contexto do ensino profissional.

Procedeu-se ao estudo do tema mediante uma investigação-acção em torno da unidade didáctica intitulada “Bilhete de Identidade Gráfico”. Entre outros factores procurou-se verificar que tipo de referentes escolhem, que meios de expressão preferem e que categorias expressivas utilizam no desenvolvimento do seu trabalho. Desde a fase inicial de pesquisa de referentes identitários à execução das composições finais, procurou-se estudar os métodos de trabalho seguidos pelos alunos, no quadro conceptual decorrente de uma planificação flexível e aberta, com vista ao desenvolvimento de estratégias de pensamento plástico promotoras da criatividade.

Afirmamos com este estudo a importância do Desenho na descoberta da singularidade dos alunos enquanto pessoas e na valorização da sua individualidade através da arte, empreendimento ancorado no reconhecimento dos estudos de cultura visual enquanto paradigma de aprendizagem relevante no currículo pós-moderno. A investigação encetada aponta para uma definição da identidade dos alunos estruturada em torno de representações relacionadas com a sua história pessoal, assentes no registo visual de instantes autobiográficos.

Palavras-chave: cultura visual; literacia visual; identidade; auto-representação; Desenho

Abstract

Acknowledging both the importance of visual culture studies in the enhancement of students' motivation for visual arts learning, and of art as an important nucleus of human experience, the present dissertation has sought to investigate how teenagers express their identity in the visual arts, namely in the Drawing classroom. The investigative work has taken place with teenage students in the context of vocational schooling.

The work was carried out by means of action research around a work unit especially designed for this study, titled "Graphic Identity Card". Among other factors we have sought to discover the kinds of referents students prefer, which media they favour, as well as which expressive categories were employed in their work. From the initial research around identity referents to the submission of final work, the study of students' work methods and premises regarding representation was at the forefront of our investigative concerns, all within the conceptual framework of a flexible and open pedagogy leading to strategies of visual thought which promote creativity and foster a sense of singularity.

In this study we affirm the importance of artistic schooling in the discovery of each student's uniqueness as a person, and the appreciation of their individuality through artistic practice, an endeavour supported by the recognition of visual culture studies as a new learning paradigm in the postmodern curriculum. The investigation thus undertaken points to a sense of identity structured around representations related to students' personal histories, which rely heavily on autobiographical imagery.

Keywords: visual culture; visual literacy; identity; self-representation; drawing

Índice Geral

Introdução e contextualização da problemática	8
Parte I – Enquadramento teórico.....	11
1º CAPÍTULO: Arte, Identidade e Ensino Artístico	12
1.1 – Educação artística, cognição e desenvolvimento pessoal.....	13
1.2 – Adolescência e identidade.....	15
1.3 – Identidade e representação.	17
1.4 – Adolescência, representação visual e criatividade.	21
2º CAPÍTULO: Cultura Visual, Literacia Visual e Ensino Artístico	30
2.1 – Cultura visual	31
2.2 – Literacia visual	34
2.3 – Cultura visual: paradigma educativo no ensino das artes.....	38
Parte II – Metodologia.....	42
3º CAPÍTULO: Uma Unidade Didáctica e uma Investigação: “Bilhete de Identidade Gráfico”	43
3.1 – Bases e pressupostos metodológicos da investigação	44
3.2 – Enquadramento institucional.....	50
3.2.1 – Estrutura curricular.....	51
3.2.2 – A disciplina de Desenho.....	52
3.2.3 – Caracterização da turma	56
3.3 – Descrição da actividade / Trabalho empírico	57
Parte III – Apresentação, análise e discussão de resultados.....	69
4º CAPÍTULO: Análise e discussão de resultados.....	70
4.1 - Verificação dos objetivos / Análise	71
4.2 - Discussão dos resultados.....	73
Conclusões	81
Bibliografia	86
Anexos.....	I
ANEXO I – Guião de Trabalho: “Bilhete de Identidade Gráfico”.....	II
ANEXO II – Planificação da unidade didáctica.....	X
ANEXO III – Indicadores de avaliação	XII
ANEXO IV – Exemplo de recurso didáctico – Documento de Apoio.....	XIV
ANEXO V – Questionário 1	XVIII
ANEXO VI – Resultados do questionário1	XXI
ANEXO VII – Questionário 2.....	XXIII
ANEXO VIII – Resultados do questionário 2.....	XXV

Índice de Figuras e Quadros

Figura 1 – Desenvolvimento em U segundo Gardner	22
Figura 2 – Modelo de desenvolvimento do desenho infantil de Duncum	22
Figura 3 – Diagrama da literacia visual baseado nos princípios da ACRL	36
Figura 4 – Modelo do processo de investigação-acção	48
Figura 5 – Plano de estudos do curso de técnico de Vitrinismo	53
Figura 6 – Diagrama de fluxo da actividade “B.I. Gráfico”	57
Figura 7 – Portefólio de referentes (V.M.)	58
Figura 8 – Portefólio de referentes (C.S.)	59
Figura 9 – Portefólio de referentes (M.C.)	59
Figura 10 – Portefólio de referentes (C.C.)	60
Figura 11 – Diário Gráfico (M.C.)	60
Figura 12 – Diário Gráfico (M.R.)	61
Figura 13 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (A.R.)	63
Figura 14 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (C.C.)	64
Figura 15 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (L.A.)	64
Figura 16 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (M.N.)	65
Figura 17 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (V.M.)	65
Figura 18 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (M.R.)	66
Figura 19 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (M.C.)	66
Figura 20 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (L.R.)	67
Figura 21 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (E.S.)	67
Figura 22 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (L.N.)	68
Figura 23 – “B.I. Gráfico” – Cartazes finais (S.J.)	68
Figura 24 – Percepção do nível de auto-expressão identitária	74
Figura 25 – Sentido global de realização estética	75
Figura 26 – Percepção do processo – tentativas e ensaios preparatórios	75
Figura 27 – Percepção da importância do diário gráfico	76
Figura 28 – Valorização auto-télica do desenho	77
Figura 29 – Contacto com experiências e referentes do mundo das artes	77
Figura 30 – Apetência pelas artes visuais	78
Figura 31 – Desenho expressivo vs desenho naturalista	78
 Quadro I – Adaptação da tabela <i>Theories of Childrens’ Graphic Development</i> (Efland)	23
Quadro II – Estádios de desenvolvimento estético segundo Housen	24
Quadro III – Os quatro tipos de criatividade segundo Eisner	26
Quadro IV – Indicadores de criatividade segundo Maeso Rubio	27
Quadro V – Objectivos e conteúdos da disciplina de Desenho	53
Quadro VI – Critérios de avaliação da criatividade segundo Lindström	62
Quadro VII – Grelha de avaliação da unidade didáctica	62
Quadro VIII – Mapa de referentes	71

Introdução e contextualização da problemática

A investigação conducente a esta dissertação partiu de um pressuposto inicial aparentemente simples, mas cujas ramificações cedo se revelaram complexas. A saber, a exploração dos modos de relacionamento entre a cultura visual dos adolescentes com a representação visual da sua identidade. O estudo assumiu a forma de uma investigação-acção desenvolvida com alunos do primeiro ano de um curso profissional com componente de formação artística, equivalente à faixa etária do ensino secundário regular.

Houve necessidade de proceder a uma simplificação e síntese das questões de partida, tendo-se formulado a seguinte pergunta: como interfere a cultura visual nos modos e nos referentes em torno dos quais os adolescentes efectuem a sua representação identitária? Este ponto de partida levou a um desdobramento das indagações possíveis: como se aferem índices de cultura visual? como se ajuíza a relação entre esses índices e as representações criadas? quais são os referentes detectados? qual a capacidade de os alunos formularem, conceptual e visualmente, a sua própria identidade?

Entre os objectivos da investigação contam-se a aferição dos referentes identitários que os adolescentes escolhem e das estratégias que utilizam para os representar visualmente, bem como o estudo dos processos que levam à descoberta e à expressão visual da identidade. A concepção da identidade como fenómeno cultural levou-nos a assumir o paradigma dos estudos de cultura visual como determinante no estudo desenvolvido. A adesão a imagens, artefactos, códigos, signos e símbolos faz parte do conjunto de escolhas que o adolescente exercita, com vista à exploração de experiências que conduzem a uma concepção determinada da sua individualidade. Ora todos esses dados são culturais e, numa época em que a mediação de conhecimento é exercida de modo privilegiado através da imagem, o campo de estudos da cultura visual pode fornecer pistas importantes nesse processo.

A unidade didáctica que serviu de base ao estudo foi desenvolvida na disciplina de Desenho e tomou a forma de um processo ocorrendo em várias etapas que viria a culminar num suporte final intitulado “Bilhete de Identidade Gráfico”. A questão operacionalizada através desta actividade propunha aos alunos que criassem uma representação visual com a qual se identificassem, equivalente a um auto-retrato em sentido mais abrangente. Escolheu-se porém apoiar esse “auto-retrato” numa representação assente em figurações das mais variadas proveniências, tendo como traço comum a afinidade íntima dos alunos com esses referentes. As várias etapas envolvidas, descritas no capítulo referente à metodologia, procuraram

evidenciar os modos como os alunos conceptualizaram a sua relação com as imagens escolhidas, que significados lhes atribuíram, como se apropriaram desses referentes e como os recombinaaram ou representaram.

Posto que os conteúdos programáticos da disciplina anteriores à realização desta actividade foram meramente exploratórios em relação às didácticas básicas do desenho (abordando designadamente os elementos estruturais da linguagem plástica), foi dada aos alunos a possibilidade de utilizarem esses recursos numa actividade mais aberta, em que ao mesmo tempo que se trabalhava a capacidade de programação e autonomização do trabalho individual (a sensibilização para a importância do processo), se ensaiavam também as virtudes maiores da pedagogia aberta – previstas no modelo de ensino profissional e no projecto educativo da escola em que foi desenvolvida a actividade – e que prevêem, entre outras coisas, a alocação de recursos (materiais e teóricos) em função da resposta a um problema prático.

A criatividade afirmou-se como elemento estruturante no estudo dos processos de trabalho desenvolvidos. Mais do que procurar cercar conceptualmente este conceito, a actividade proposta procurou acercar-se da criatividade enquanto possibilidade mobilizadora de pensamento divergente e capacidade recombinação no trabalho plástico dos alunos, promotora da descoberta de formas e significados, bem como de novos métodos no trabalho individual. A sensibilização inerente a este processo implicou uma agilização das faculdades criativas que o seu contacto com a disciplina – até esse momento ancorado em actividades de carácter eminentemente fechado – ainda não havia proporcionado.

Neste contexto, a indagação sobre os índices de cultura visual dos alunos tornou-se secundária e tomou a dianteira o conhecimento do que poderia ser a sua cultura visual, isto é, o modo como se debruçam sobre o mundo, o modo como o observam e conhecem, o modo como nele se revêem. Assim, a discussão em torno da identidade afigurou-se ainda mais pertinente no que a prática artística e criativa pôde contribuir para desenvolver um sentido aprofundado de identidade nos alunos. Mais do que se remeterem ao papel de representantes de identidades, o valor maior da unidade didáctica proposta reside nas possibilidades de questionamento abertas e numa visão de retroacção, em relação à construção identitária, inerente ao diálogo com a criatividade artística.

A dissertação agora apresentada desenvolve na primeira parte o enquadramento teórico, dividido em dois capítulos: o primeiro, procura articular noções de identidade, oriundas da psicologia cognitiva e desenvolvimentista, bem como da teoria da cultura, com

práticas artísticas e educativas que fomentam o seu desenvolvimento, explorando-se, no segundo capítulo, as ligações entre os conceitos de cultura visual, literacia visual e ensino artístico. Na segunda parte, dedicada à metodologia, é feita a descrição e enquadramento da investigação-acção desenvolvida, efectuando a fundamentação teórica e metodológica das práticas educativas e investigacionais seguidas durante a actividade proposta aos alunos. A dissertação prossegue com uma interpretação de índole qualitativa dos resultados, em capítulo próprio, analisando os processos e discutindo os resultados obtidos, ao que se segue a conclusão em que se procura efectuar uma reflexão global sobre o trabalho produzido, pesar o seu contributo e reflectir sobre as principais questões levantadas pela investigação efectuada.

Pretende-se com o estudo apresentado nesta dissertação contribuir para a discussão em torno das relações entre identidade e criação artística, mais concretamente de como essa articulação é conseguida em contexto educativo, com vista à criação de condições que promovam o reconhecimento pelos adolescentes da importância da sua singularidade. Como diz Eisner:

The arts are means of exploring our own interior landscape. When the arts genuinely move us, we discover what it is that we are capable of experiencing. In this sense, the arts help us discover the contours of our emotional selves. They provide resources for experiencing the range and varieties of our responsive capacities (Eisner, 2002, p. 11)

Numa sociedade crescentemente complexa e em movimento acelerado, o paradigma de um sistema educativo preocupado com respostas padrão e com uma visão niveladora do acto educativo só pode ser combatido estimulando o papel das artes na exploração de visões pessoais, do único e distinto em si, resgatando o valor e a dignidade da pessoa no seio da colectividade. A identidade nas artes surge como vínculo emancipatório, na confluência das preocupações mais íntimas e significativas da pessoa, ao mesmo tempo ancorada na sua própria descoberta e no reconhecimento do papel determinante que as artes podem ter como facilitadoras desse processo.

Parte I – Enquadramento teórico

1º CAPÍTULO: Arte, Identidade e Ensino Artístico

O papel menor – ou a ausência de facto – das artes nos currículos escolares, tem reflectido a incapacidade dos agentes educativos em resgatar o lugar daquelas e de investir num currículo diversificado. Este facto encontra sustento na percepção errónea, mas generalizada na sociedade, de que a prática artística está separada da cognição. A este respeito Gardner (1983) indica que a sociedade em que vivemos, reconhecendo a importância da inteligência, tem dela uma visão forte, mas muito circunscrita – privilegiando as inteligências verbal-linguística e lógico-matemática¹ em detrimento de outras. Essa concepção vai assim reflectir-se no desenho e aplicação dos currículos escolares.

Posição semelhante defende Eisner (1992) quando argumenta que a ausência das artes no currículo pressupõe uma visão da educação que não só atribui importâncias desiguais a determinadas áreas de estudo como releva de concepções injustas sobre o papel e a importância das artes na educação, tais como:

That thought requires language, that sensory experience is a low level function, that logic is necessary for intelligence, that detachment and distance foster understanding, and that science is the only legitimate way to generalize. (Eisner, 1992, p. 593)

A formatação dos objectivos educativos decorrente dos currículos de inspiração tecnocrática molda o jovem num sentido incompleto, em relação ao desenvolvimento integral do ser humano, o propósito mais nobre e que acreditamos dever estar na base de qualquer acto educativo. Esse desenvolvimento passa necessariamente pela descoberta e definição da identidade e encontra neste panorama possibilidades muito exíguas de se desenvolver, pelo menos no quadro da educação formal. Um programa educativo que negligencie os aspectos qualitativos da inteligência e que menospreze a metáfora e o afecto estará sempre na base de uma educação incompleta, como afirma Eisner (1992; 2002).

As artes cumprem uma vocação que não é substituível por qualquer outra área de estudo ou conhecimento e pensar que podem ser eliminadas do currículo é, no mínimo, privar os jovens da plenitude vivencial e experiencial que qualquer pessoa merece. Ou em alternativa, é acreditar que a escola é apenas um lugar de adestramento às necessidades da

¹ Gardner sistematiza em *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences* (1983) uma nova teoria das competências intelectuais humanas que distingue entre sete tipos de inteligência: lógico-matemática, verbal-linguística, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

economia, adestramento tão especializado quanto roubará ao jovem o sentido amplo da sua humanidade. Numa fase formativa da personalidade as artes podem constituir-se como coadjuvante poderoso na construção de identidades individuais e colectivas fortes.

1.1 – Educação artística, cognição e desenvolvimento pessoal

O argumento a favor de uma educação artística radica na crença, por nós partilhada, de que uma educação digna desse nome deve possibilitar ao ser humano um desenvolvimento integral. Um desenvolvimento, portanto, que lhe manifeste possibilidades de crescimento através da experiência proporcionada pelas várias áreas do saber, no caso em apreço da arte.

Mas para que serve então a educação artística? De acordo com Eisner (1972) qualquer acto educativo baliza as expectativas de realização futura de um jovem e enquadra as suas possibilidades de afirmação enquanto membro de uma comunidade, hierarquizando a importância de determinadas actividades e experiências. A aferição que o autor faz da importância do ensino artístico nos currículos escolares dos E.U.A. – situação facilmente transponível para a realidade actual de muitos países ocidentais, entre os quais podemos situar Portugal – vai no sentido de evidenciar, apesar da apetência dos alunos por conteúdos artísticos, a sua depreciação no cerne das políticas educativas e a diminuição da sua presença, ou eliminação, no currículo. Num ciclo económico negativo como o actual, ou de fracos resultados nos exames – entenda-se, exames que visam testar as aptidões lógico-matemáticas ou linguísticas dos alunos – as artes são as primeiras a serem atiradas borda fora, conforme assinala Heck (1999). Pese embora o parecer de um órgão como a UNESCO, que no seu documento de 2006², *Road Map for Arts Education*, preconiza o aumento do investimento na educação artística e que seja reconhecido o seu valor na criação de novas competências nas crianças e jovens, as políticas educativas recentes têm sido criadas à revelia destas orientações.

A primazia dada a actividades e a disciplinas de natureza verbal-linguística e lógico-matemática encerra uma orientação ideológica: os indivíduos de uma sociedade devem procurar, através da educação, adquirir competências que lhes permitam desempenhar uma função profissional concreta ao serviço da economia de mercado, com resultados tangíveis no curto prazo. A lógica de funcionamento das sociedades capitalistas de consumo faz depender a

² UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, 6-9 de Março de 2006.

necessidade de instrução da produtividade do trabalho, com vista à capacidade de acumulação de capital. Esta visão põe de parte tudo o que não possa ser encarado como actividade intelectual passível de ser prontamente instrumentalizada ao seu serviço, ou que produza resultados que não sejam imediatamente perceptíveis e mensuráveis.

A expectativa de alcançar um lugar social e profissional de relevo é legítima, mas insuficiente quando diminuída pelo reducionismo atávico de currículos concebidos com base nesses pressupostos, afastando áreas tidas como acessórias (artes plásticas, música, dança, por exemplo), reduzindo o ser humano a uma indigência utilitarista. Eisner (1972) di-lo do seguinte modo:

Education is frequently conceived as a process concerned primarily with helping children enter into higher levels of schooling and, hence, to be better able to earn a living. Now there is nothing wrong with learning how to earn a living but this process is not synonymous with being educated. Schooling may or may not be educational. Many things that occur in school are antithetical to the educational process. (Eisner, 1972, p. 17)

Uma das antíteses mais graves dos processos educativos consiste em privilegiar conscientemente um desenho limitado dos currículos e deixar que esse desenho seja informado pela utilidade prática imediata – por norma ditada por tudo aquilo que revela potencialidade de encontrar o seu lugar num mercado, com os consequentes fluxos de capital. Esta visão é não só antitética como, e mais importante do que isso, antiética.

A concepção de Eisner (2001) do currículo como um instrumento de alteração da mente³ encerra o peso da enorme responsabilidade que é educar um ser humano. Se essa alteração se processa em torno de funções da cognição que podem ser prontamente instrumentalizadas, a educação do ser humano será sempre incompleta. As artes convocam aspectos qualitativos da experiência que apelam à sensibilidade e à intuição. Talvez, mais do que noutras áreas do conhecimento, o aspecto meta-cognitivo das aprendizagens artísticas se confunda com os próprios objectivos da educação, no sentido de os processos serem tão valiosos quanto os resultados.

Apesar de tudo, a arte é também cognição cujo alcance pode em certos aspectos ser claramente definido. Arnheim (1986) argumenta que a percepção é um empreendimento cognitivo, sendo, portanto, o acto da percepção um acto de conhecimento, de ordenamento e de reconstrução dos estímulos sensoriais num corpo coerente de informação. No seguimento

³ “curriculum [as] a mind-altering device” no original (p. 34)

desta ideia, segundo Parsons (1998), um outro argumento de Arnheim a favor da cognição nas artes tem a ver com o princípio de tradução estrutural na representação, através do domínio de um dado *medium*, das suas virtualidades expressivas e da sua linguagem específica. O domínio técnico desse *medium* implica que se construam equivalentes estruturais daquilo que se pretende representar. Neste sentido o artista é entendido como um solucionador de problemas cognitivos, além de perceptivos.

1.2 – Adolescência e identidade

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1982), dividindo a evolução da pessoa em estádios sucessivos, postula que o período da adolescência é o berço de uma alteração que apelida de “crise de identidade”. As mudanças físicas, cognitivas e sociais a que o adolescente se sujeita nesta fase da vida estão na base desta mudança e a formação da identidade é a tarefa fulcral deste período. Os termos segundo os quais este autor identifica o conflito essencial da adolescência (identidade *vs* difusão) implicam uma selecção progressiva por parte do adolescente no que respeita a escolhas pessoais, ideológicas e vocacionais. No entanto, na tensão entre a procura de identidade e a sua difusão está uma “moratória psicossocial”, uma espécie de latência experimentalista em que o adolescente oscila entre os dois termos do conflito.

O enquadramento familiar parece constituir, na visão de Archer & Waterman (1994), uma influência estabilizadora no desenvolvimento da personalidade adolescente e a estrutura familiar constitui, inegavelmente, um ambiente de referência na definição da sua identidade, designadamente através do reforço de processos de individuação e conexão/ligação⁴. Deste modo, podemos afirmar que o próprio contexto familiar e afectivo é, não só um elemento de suporte, mas também um dos quadros identitários do adolescente.

Estando fora do escopo deste trabalho definir um conceito de identidade, escolhemos assumir posição idêntica à de Marcia (1980) quando refere que no campo da psicologia não há consenso sobre o assunto, avançando, porém, que a identidade pode ser:

A self-structure – an internal, self-constructed, dynamic organization of drives, abilities, beliefs, and individual history. The better developed this structure is, the more aware individuals appear to be of their own uniqueness and similarity to others and of their own strengths and weaknesses in making their way in the world.

⁴ *individuation e connectedness* no original

The less developed this structure is, the more confused individuals seem about their own distinctiveness from others and the more they have to rely on external sources to evaluate themselves. (Marcia, 1980, p.159)

O autor formula a identidade em termos semelhantes aos de Erikson, polarizando-a em torno de uma nova dualidade (comprometimento *vs* crise) e ampliando-a em quatro modalidades: realização da identidade, insolvência, difusão de identidade e moratória⁵. Marcia (1980) afirma que a identidade não é uma aquisição estanque, mas sim uma mudança estrutural e processual que ocorre ao longo da vida, assistindo-se, no entanto, a um paroxismo deste processo durante a adolescência. Assinala que há processos anteriores que facultam a inscrição identitária: na pré-adolescência é o sentido de realização, ou mestria técnica, que serve de base a esta definição posterior, e aqui mesmo se reconhece a importância do comprometimento vocacional – ou seja, a mestria num conjunto de capacidades e competências que alimentam a confiança na capacidade de realizar tarefas meritórias – na formação da identidade do adolescente.

Quanto às modalidades previamente descritas, correspondem-lhes diferentes perfis cognitivos. Interessa reter desta qualificação que, consoante a modalidade identitária em que se encontra o adolescente também o seu envolvimento cognitivo será diferente, mas o relato que Marcia (1980) nos apresenta, baseado em estudos empíricos, incide sobretudo no modo como os adolescentes se relacionam com as tarefas e não tanto com os conteúdos da cognição em si mesmos, ainda que os influencie. Isto é, o relacionamento emocional dos adolescentes com as suas aprendizagens vai condicioná-las.

Adicionalmente, um aspecto interessante dos estudos citados por Marcia (1980) parece apontar para apetências diferentes de cada categoria na dimensão cognitiva relativa à complexidade. Assim, os adolescentes na modalidade de insolvência identitária apresentam a menor complexidade, aqueles em realização identitária e moratória aparentam um sistema cognitivo bastante complexo e os sujeitos em difusão identitária revelam a máxima complexidade cognitiva podendo, porém, neste último caso existir simplesmente desorganização. De acordo com a informação apresentada por Marcia (1980), também este tipo de modalidades psíquicas podem predispor os adolescentes para determinadas áreas disciplinares, sendo que se reconheceu àqueles em realização identitária e em moratória a maior sofisticação cultural e apetência para as artes.

⁵ *identity achievement, foreclosure, identity diffusion e moratorium* no original

1.3 – Identidade e representação

Na opinião de Sprinthall (1994) o desenvolvimento do adolescente compreende o aparecimento de competências cognitivas capazes de abarcarem conteúdos mediados através do símbolo, da metáfora ou da analogia. O autor afirma que estas competências são reforçadas e desenvolvidas através da participação activa do adolescente em actividades como as artes, ou seja, enfatiza o papel da acção como catalisadora do crescimento. O contacto eminentemente activo, fazendo, é desejável neste estágio de desenvolvimento, por oposição à recepção passiva de conteúdos:

Quanto mais activo for o processo simbólico, mais ele promove o desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, durante este estágio escrever poemas é mais indicado do que lê-los, realizar filmes é mais indicado do que vê-los e participar em dramatizações é mais apropriado do que observá-las.” (Sprinthall, 1994, p. 113)

A proposta de Maslow (1968) na sua “hierarquia das necessidades” situa no topo o conceito de auto-actualização⁶, significando a expressão máxima da identidade pessoal. Ryder (1987) procura estabelecer uma relação entre a auto-actualização e a prática artística e criativa, em direcção ao desenvolvimento humano integral. O elo entre a criatividade inerente à prática artística e a procura do sentido de completude e auto-descoberta é uma das evidências a que o autor se refere, justificando assim a elaboração de currículos que ponham a tónica na expressão individual – entenda-se manifestação do Eu através da arte.

Na perspectiva de Erikson (1976) a identidade individual constitui-se em torno de uma ideia consciente de individualidade irrepetível e autónoma bem como de um sentido de continuidade da experiência, ideia subjacente à “identidade do ego”. Existem, porém, outras visões disciplinares sobre o fenómeno da identidade que a formulam de modos diversos. Segundo Kroger (2008):

Historical, structural stage, sociocultural, and narrative models have all offered alternatives to a psychosocial definition of identity. These approaches, respectively, emphasize the overarching role of historical epoch in giving rise to identity questions, developmentally different ways in which individuals construct meaning and identity, social and cultural forces that create and shape identity, and the

⁶ *Self-actualization* no original, que Maslow define como o desejo de auto-realização de cada pessoa baseada naquilo que lhe é intrínseco, a motivação para desenvolver o seu potencial humano plenamente e criativamente.

narrative of one's own life story as the creation and foundation of identity. (Kroger, 2008, p. 206)

Estas visões, oscilando entre ideias de identidade focadas ora no indivíduo – e nos seus processos psicológicos, emocionais e cognitivos – ora na sociedade em que ele se insere – assinalando variáveis sócio-culturais importantes – questionam visões clássicas e unitárias da identidade.

Do ponto de vista da teoria da cultura, a identidade do sujeito moderno parece ter sofrido um “descentramento”, ou fragmentação, assente em mudanças históricas que vieram pôr em causa a estabilidade das identidades, não só individuais como colectivas, tese perfilhada por Hall (2005). A pós-modernidade veio pulverizar as condições promotoras de uma identidade duradoura e consistente, atirando o sujeito para uma situação de variabilidade e efemeridade identitárias, afirmando o autor que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (*sic*) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2005, p. 13)

Para um adolescente em “crise de identidade”, recuperando a expressão de Erikson (1976), é já suficientemente complicado resolver um problema endógeno, quanto mais resolvê-lo contra um pano de fundo sócio-cultural em mudança permanente. Buckingham (2008), apoiando-se em Zygmunt Bauman, descreve as condições de vida que modulam a existência do sujeito pós-moderno e que interferem com a formação da sua identidade da seguinte forma:

Globalization, the decline of the welfare state, increasing social mobility, greater flexibility in employment, insecurity in personal relationships—all these developments are contributing to a sense of fragmentation and uncertainty, in which the traditional resources for identity formation are no longer so straightforward or so easily available. (Buckingham, 2008, p. 1)

As escolhas postas à disposição de um jovem no que diz respeito à formação da identidade são variadas – no que esta escolha resulta também do confronto entre o ego individual e a sociedade – mas o clima sócio-cultural retratado por Hall e Buckingham

dificultam sobremaneira a adesão a um sistema de valores suficientemente sólido para que essa formação ocorra sem muitas perturbações, além das inerentes à psique do adolescente.

O conceito de identidade torna-se tão mais premente quanto esta se sente em perigo. O receio de homogeneização que se desprende da globalização tem acicatado o medo da perda de identidades locais e gerado por reacção um aprofundamento deste discurso. Tavin & Hausman (2004) referem que, face à estandardização imposta pelos sistemas internacionais de manufactura e distribuição, é importante encontrar o equilíbrio entre um sentido de identidade e de comunidade e a existência numa economia globalizada. Esse sentido, no seio de uma cultura capitalista de consumo, pode ser negociado em permanência, inclusivamente em sentido moral. Face ao que afirma Hall (2003) sobre a fragmentação do sujeito pós-moderno, Duncum (2011) acrescenta:

Reliance on commercial culture goes hand in hand with the erosion and/or breakdown of more traditional sources of authority such as the church, governments, unions, class, and the family. Where once we looked to these institutions and formations to provide a sense of ourselves, increasingly we turn to the media. With globalization, even a sense of nationality has eroded. [...] The self has become one's own, life-long project, and as part of our daily existence commercial media is always there to inform us what others believe about what is good and evil, who is good and who is evil, who to trust and who not to trust, how it is possible to be happy, and so on. Commercial media offers us a buffet of beliefs and values from which to cobble together whatever works for us. (Duncum, 2011, p. 39)

Se aceitarmos, como argumentado no capítulo seguinte, que vivemos numa sociedade cuja comunicação ocorre fundamentalmente através da imagem, a proposta de uma educação orientada pelo modelo da cultura visual poderá ter como virtude maior dotar o sujeito de um conhecimento crítico capaz de esclarecer a sua tomada de decisões no âmbito da formação da identidade. A este propósito Hernández (2005) afirma:

La importancia del universo visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades, no sólo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo [...] Pero además, el universo visual enseña a mirar y a mirar-se, y ayuda a construir representaciones sobre sí mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad). Un médio para comprender estos câmbios [nas representações da infância e da adolescência], que tienen una profunda repercusión en la educación, es estudiando las formas de relación que los niños, las niñas y los y las adolescentes establecen con el universo visual, de manera especial las formas

de apropiación (identificaciones, resistências, actuaciones, ...) que ellos y ellas hacen de este universo visual. (Hernández, 2005, pp. 90-91)

No contexto descrito, acreditamos que uma prática educativa desejável no domínio das artes contemplará o desenvolvimento de actividades que promovam a exploração e a expressão da identidade pessoal e social do adolescente. Para McLean (2005) a tarefa de definir a identidade adolescente assenta, sobretudo, nas memórias pessoais, ou seja, o cunho da representação é eminentemente centrado em acontecimentos autobiográficos. A construção do Eu baseia-se numa narrativa, uma sucessão de eventos imbuída de coerência interna, tal que:

The life story begins to emerge in adolescence because of the onset of formal operations, physiological maturity, and often the demands for establishing oneself in the world through work, school, and family, demands that tend to allow for or even require meaning making. (McLean, 2005, p. 683)

A construção de sentido a que se refere a autora é, assim, ao mesmo tempo um processo individualizante e socializante. O adolescente depende também de um reconhecimento externo que avalize os seus esforços de definição de uma identidade, seja no contexto familiar, seja entre os seus pares. Em relação ao fenómeno artístico mas, sobretudo, do ponto de vista da recepção, Vygotsky (1971) refere-se a uma dupla valência individual e social da experiência artística, ao afirmar:

Art is the social technique of emotion, a tool of society which brings the most intimate and personal aspects of our being into the circle of social life. It would be more correct to say that emotion becomes personal when every one of us experiences a work of art; it becomes personal without ceasing to be social. (Vygotsky, 1971, p. 249)

Não obstante, Leontiev (2011, p. 128) defende uma educação estética em que “o contacto com a arte [...] tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que simplesmente com a adaptação social.”

Se falarmos, como McLean (2005), de “narrativa identitária”, assumimos que a expressão encerra uma ideia de encadeamento sucessivo de eventos, dependente de uma temporalidade. No caso da representação artística e, sobretudo, ao lidarmos com um meio tradicional como a pintura, importa clarificar como é que o sentido de identidade e narrativa

que, com base no exposto anteriormente, implica uma ideia de duração, pode ser veiculado neste tipo de meios.

Por um lado, a ausência do tempo enquanto elemento estruturante explícito na pintura (ao contrário do cinema ou da dança) pode ser apreciado enquanto elemento implícito da representação. No caso da pintura de Ad Reinhardt (1913-1967), por exemplo, é “a temporalidade da recepção [que] ‘dobra’ o tempo sobre o espectador”⁷, isto é, são os próprios recursos utilizados pelo pintor que através da sua subtilidade convocam o tempo da percepção. De modo diverso, o género da pintura conhecido como *vanitas* – baseado na representação de motivos com a função moralizadora de relembrar o Homem da sua finitude e que conquistou importância enquanto género de representação na pintura europeia dos séculos XVI e XVII – recorre a uma série de expedientes iconográficos (o sempre presente crânio, por exemplo) que remetem explicitamente para a ideia de efemeridade.

Por outro lado, a representação pelo adolescente daquilo que é entendido como a sua identidade, encerra inevitavelmente a temporalidade desse processo de formação do Eu. O tempo do encadeamento dos vários referentes, episódios e memórias ficará encerrado numa imagem, o documento visual dessa narrativa que o adolescente constrói sobre si. Olson (1998) afirma que a obra de qualquer artista está imbuída de um sentido profundamente autobiográfico, nos elementos e materiais que escolhe, e que há ligações passíveis de serem estabelecidas entre os acontecimentos da sua vida e essas escolhas. O artista Joseph Beuys (1921-1986), por exemplo, refere-se explicitamente⁸ a aspectos da sua autobiografia para sobre eles construir a sua obra.

1.4 – Adolescência, representação visual e criatividade

Para Efland (2002) as teorias do desenvolvimento gráfico da infância e adolescência encontram relação com as teorias psicológicas de desenvolvimento cognitivo suas contemporâneas. Lowenfeld divide os estágios evolutivos do desenho em seis patamares, que culminam numa bifurcação, no período da adolescência, entre o naturalismo ou o expressionismo. Esta concepção está alicerçada nos mesmos princípios que informam a psicologia cognitiva desenvolvimentista, propondo um modelo de blocos sucessivos,

⁷ “The temporality of reception ‘folds’ time back on the viewer” (Burn, citado por Corris, 2008)

⁸ O artista referia-se em concreto ao acidente que sofrera em 1944 enquanto aviador da Luftwaffe, que o levava a ser resgatado por uma tribo nómada na Crimeia, que o encontrou inconsciente e o enrolou em banha animal e feltro para o aquecer e reanimar. Materiais que Beuys viria a usar no seu trabalho artístico. (Tisdall, 1979)

cronologicamente determinados, e revelam tendências dominantes do desenvolvimento cognitivo para um dado intervalo etário (Lowenfeld & Brittain, 1982).

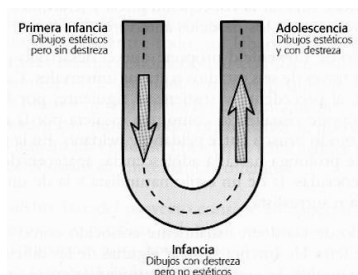


Figura 1: Desenvolvimento em U de Gardner

Fonte: Marín Viadel (2003b, p. 490)

Para Gardner (fig. 1) o modelo de desenvolvimento é o de uma curva em U, que se aproxima da sua depressão durante a pré-adolescência, em que as crianças procuram conformar as suas representações às convenções sociais e aos hábitos mais valorizados pelos adultos, resultando numa frustração que pode resultar no abandono do desenho, ou resolver-se pelo domínio dos códigos que reflectam os valores dominantes e valorizados na representação.

Se a visão de Lowenfeld releva de uma concepção *in vitro* do desenvolvimento, que privilegia a constituição endógena e aliena o ser humano do seu contexto, a concepção de Gardner toma em consideração a influência de factores sócio-culturais nas aprendizagens, numa linha ‘vygotskyana’. A objecção, levantada por Marín Viadel (2003b), aos modelos referidos, é a de que parecem fundar-se numa visão do desenvolvimento homogeneizadora, linear e fechada. Para o autor a proposta de Duncum (fig. 2) é mais equilibrada ao propor um esquema diversificado e não-linear que reflecte as trajetórias e os interesses heterogêneos das crianças e adolescentes na sua relação com o desenho.

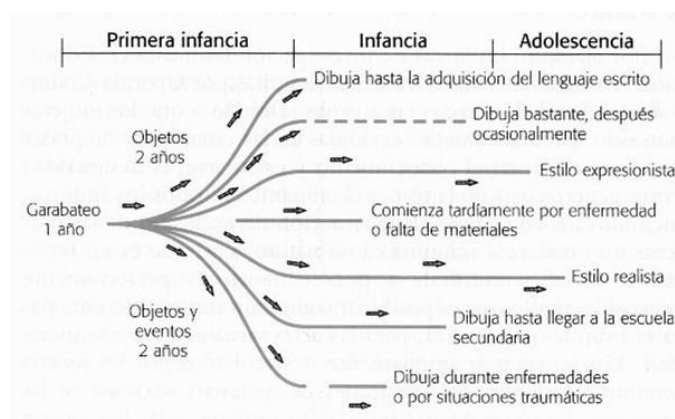


Figura 2: Modelo de desenvolvimento do desenho infantil de Duncum

Fonte: Marín Viadel (2003b, p. 491)

As teorias de desenvolvimento estético do ser humano que mais nos parecem pertinentes no quadro até agora traçado nesta dissertação são os de Wilson (1994) e de Kindler & Darras (1998), cujos elementos principais se elencam no quadro seguinte:

Teoria	Orientação Estética	Orientação Psicológica	Afirmação Cognitiva	Objectivo
Wilson: Signos Visuais e Narrativas	A arte é uma forma de produção cultural	Visão sócio-cultural da cognição: conhecimento situado no contexto social e aprendizagem como aculturação	Aquisição de instrumentos culturais possibilita níveis elevados de consciência	Desenvolvimento é progresso em direcção a práticas mediadas culturalmente
Kindler & Darras: Semiótica de Repertórios Múltiplos	A arte é uma forma de produção cultural	Visão sócio-cultural da cognição: conhecimento situado no contexto social e aprendizagem como aculturação	Aquisição de instrumentos culturais possibilita níveis elevados de consciência	Desenvolvimento é progresso em direcção a repertórios múltiplos e ao evitar um estreitamento de referentes

Quadro 1: Adaptação da tabela *Theories Of Children's Graphic Development* (Efland, 2002, p. 50)

Ambas as posições relevam de uma concepção do conhecimento que podemos alinhar com a posição de Vygotsky (1978) no sentido em que este autor formulou a cognição como estando enraizada num dado contexto sócio-cultural em que as práticas cognitivas são desenvolvidas segundo influências ambientais; a mente e a consciência são potenciadas mediante a aquisição de instrumentos culturais, designadamente a linguagem (verbal, mas também visual); a cognição é aculturação e como tal as aprendizagens giram em torno das práticas culturais do aluno.

A proposta de Kindler & Darras (1998) é especialmente interessante neste contexto, do ponto de vista do desenvolvimento dos repertórios múltiplos, por ter subjacente uma crítica às teorias do desenvolvimento cognitivo que prevêm um caminho evolutivo por estádios encerrados num quadro conceptual homogéneo, que menospreza diversidades imprevistas de expressão pictórica num dado degrau do desenvolvimento, bem como a contingência sócio-cultural do sujeito e a sua influência nas criações artísticas. Os autores sentiram-se impelidos

a investigar o que motiva a criação de repertórios pelas crianças e adolescentes e de que modos esses repertórios são por eles explorados.

Os critérios que os alunos mais valorizaram numa representação visual, de acordo com o estudo de Kindler & Darras, são flutuantes de cultura para cultura. Assim, uma pedagogia universalista e unidimensional pode revelar-se desadequada ao não atender a critérios que estão a ser valorizados pelos alunos e que são desvalorizados no currículo. Por outro lado pode estar a hierarquizar-se desadequadamente critérios, constituindo-os como eixos de desenvolvimento desencontrados com as prioridades dos alunos, limitando assim na origem a selecção de repertórios pictóricos que irão condicionar o seu desenvolvimento estético, reduzindo a gama de possibilidades futuras de desenvolvimento.

No campo da psicologia cognitiva Housen (2011) investigou, utilizando métodos empíricos, a resposta estética de vários sujeitos – nomeadamente através de entrevistas do tipo fluxo de consciência, conhecidas como ADI⁹ – procurando investigar como se constrói o significado de uma obra de arte e quais são as etapas mediante as quais esse significado é construído. A investigadora conseguiu sistematizar os dados, agrupando as tendências principais em cinco estádios, que se resumem no quadro seguinte:

Estádio 1. Observadores Narrativos • Os observadores são contadores de histórias; • Fazem observações e associações pessoais criando uma narrativa em torno da obra de arte; • Os seus julgamentos são baseados no que sabem e no que gostam; • As emoções estão presentes na narrativa que constroem sobre a obra, acabando por fazer parte dela.
Estádio 2. Observadores Construtivos • Os observadores estabelecem um marco de referência que enquadra a sua maneira de ver a obra, utilizando o seu próprio conhecimento sobre o mundo e a sua tradição moral e social; • O seu sentido de realismo é muitas vezes usado como um padrão para determinar o valor da arte; • Desenvolvem o interesse pelas intenções do artista, colocando as emoções em segundo plano.

⁹ Aesthetic Development Interview

Estádio 3. Observadores Classificadores • Adopção de uma estratégia analítica e crítica que é comum encontrar entre os historiadores de arte; • Querem fazer uma identificação estilística e cronológica da obra; • Descodificam a obra a partir de uma série de indícios utilizando, para isso, dados objectivos, categorizam o trabalho; • Explicam, racionalizando, o significado da obra de arte.
Estádio 4. Observadores Interpretativos • Procuram um encontro individual com a obra; • Exploram a obra em busca de significados, procurando apreciar as subtilezas da linha, forma e cor; • As suas capacidades críticas precedem os seus sentimentos, deixando que os símbolos e os sentidos da obra apareçam; • Cada novo encontro com a obra possibilita uma nova experiência, promovendo alterações na sua identidade e valor, permitindo-lhe fazer novas comparações, apreciações e experiências.
Estádio 5. Observadores Re-Criativos • Os observadores neste estágio têm uma longa história e tradição de ver e refletir sobre obras de arte; • Consideram de extrema importância a análise contextual da obra; • Criam uma imagem da obra na qual se combina o pessoal com o universal, efectivamente recriando-a.

Quadro II: Adaptação dos estádios de desenvolvimento estético de Abigail Housen (2011)

A perspectiva de Housen parece-nos muito relevante ao enfatizar no ensino a valorização da pessoa na relação com a obra de arte, do ponto de vista da recepção. A dimensão subjectiva da apreciação estética pode ser recuperada, justamente, como um vínculo entre o Eu e o Outro, enriquecendo de sentido a experiência estética e reforçando o sentido de identidade do aluno. O modo como o conhecimento veiculado por uma obra de arte pode ser formulado há-de estar assim, embora balizado por um dado campo referencial, aberto a interpretações que convocam o espectador a fazer parte da obra, sem o que ela não se completa.

O desenvolvimento da cognição nas artes plásticas aponta na direcção de operações que se baseiam em imagens perceptivas e formas de pensamento não-proposicionais, como

refere Efland (2002). Além disso, afirma Efland, as capacidades de imaginação, metáfora e narrativa estão presentes ao nível cognitivo tanto na interpretação como na produção artística. Aliadas à capacidade de pensamento recombinação, isto é, de construir algo de novo e inesperado, a partir de um conjunto determinado de informação, podemos forjar uma primeira concepção de criatividade, um conjunto de capacidades comuns a todos os indivíduos – ainda que se manifeste apenas numa dada área de actividade – e que é possível desenvolver adoptando estratégias educativas que a estimulem, como afirma Zimmerman (2010). A autora, num outro texto, refere o modo como a criatividade já não é encarada socialmente como pertença exclusiva das artes, nem como fruto da auto-expressão criativa mas, apoiando-se em Freedman, como um conjunto de competências tendentes ao desenvolvimento da identidade pessoal e cultural (Zimmerman, 2009). Se podemos demonstrar que a criatividade como processo é extensível e, com certeza, detectável noutras áreas de conhecimento interessa-nos caracterizá-la no domínio das artes visuais, abordando os métodos e modos de acção utilizados no trabalho artístico.

A identificação dos aspectos criativos numa obra não é tarefa consensual, mas Eisner (1965) propôs uma classificação da criatividade nas artes visuais, fundada em quatro tipos diferentes:

Empurrar os limites	Processo de redefinir os limites dos objectivos comuns numa sociedade; Subversão do uso habitual de um objecto, encontrando-lhe uma nova função; Capacidade de atingir o possível através do dado.
Inventar	A partir do conhecido, criar um objecto estruturalmente novo; Processo “bi-sociativo” através do qual se juntam dois campos díspares estabelecendo uma nova relação produtiva ou significativa; À descoberta deve suceder-se uma actividade organizada com um propósito.
Quebrar os limites	Rejeição de convicções habituais; Detecção de hiatos e limitações em teorias comumente aceites; Intuição profunda que possibilita a percepção de incongruências nos modelos dominantes; Imaginação para gerar imagens e/ou ideias que resolvam as inconsistências detectadas; Geração de uma nova estrutura ou ordem que reúna e consolide as novas ideias formuladas.
Organizar esteticamente	Presença de objectos com um enorme grau de coerência e harmonia; Preocupação com a ordem, a unidade e a estrutura; Preferência pela assimetria aparente e pela complexidade; Traço tendencial em muitos artistas, quase ausente nas crianças, constituindo um talento no pré-adolescente.

Quadro III: Os quatro tipos de criatividade, segundo Eisner (1965)

No estudo que conduziu a partir dos pressupostos enunciados no quadro III Eisner procurou verificar se a tipologia apresentada tinha fundamentação a partir dos trabalhos produzidos pelas crianças envolvidas no estudo. Dos seus achados destaca-se o facto de verificar que a criatividade num dado *medium* não encontra correlação com outro, isto é, o índice de criatividade é normalmente mais alto naquele que o artista, ou o aluno, domina melhor. O tipo de solicitações que um *medium* em concreto exerce sobre um dado sujeito, possivelmente determinam os modos como ele emprega as faculdades cognitivas que exemplificam ou tornam possível o pensamento criativo, como refere o autor. Destaca-se no estudo a tipologia “Quebrar os limites” por se afirmar como a mais independente das quatro apresentadas, apesar de menos frequente, visto que é aquela que obriga o artista a subverter as expectativas culturais em relação à criação e que renega radicalmente os dados e processos habituais disponíveis para formulação e resolução de um problema estético, isto é, para a criação artística.

Maeso Rubio (2003) faz relevar a criatividade do modo inusitado mas eficaz de resolver um problema, muitas vezes um problema inesperado, cuja percepção seria por si só um acto criativo. O autor faz a resenha de uma série de indicadores principais e secundários da criatividade de que se apresenta uma síntese no quadro seguinte:

Indicadores principais	
Originalidade	Considerado um dos mais importantes indicadores da criatividade, define-se pela capacidade de contribuir com algo único e irrepetível.
Flexibilidade	Capacidade de operacionalizar o pensamento divergente, dando respostas diversas a um mesmo problema. Contrária à rigidez e ao estereótipo.
Produtividade/Fluidez	Produção de respostas variadas a um problema num curto espaço de tempo.
Elaboração/Complexidade	Capacidade para resolver problemas com grande minúcia ou criar obras dotadas de grande detalhe e complexidade.
Indicadores secundários	
Análise	Capacidade de decompor uma situação em partes
Síntese	Capacidade de resumir, esquematizar ou organizar
Comunicação	Capacidade de transmitir uma mensagem convincente aos outros
Sensibilidade aos problemas	Capacidade de mostrar uma vertente superadora, vendo sempre o lado perfectível das coisas

Redefinição	Capacidade de encontrar usos, funções ou aplicações diferentes das habituais
Nível inventivo	Capacidade de intentar projectos que contribuam para uma evolução significativa numa dado campo da actividade humana

Quadro IV: Indicadores da criatividade, segundo Maeso Rubio (2003)

A aferição da criatividade, de acordo com os dados disponíveis, é um esforço eminentemente qualitativo. Mas pode a criatividade ser avaliada?

Lindström (2006) propõe que sim, reconhecendo que deve existir alguma objectividade de base entre quem avalia, bem como um desenho consistente de métodos e instrumentos de avaliação. Os critérios utilizados pelo autor, no estudo citado, com vista a avaliar a criatividade de alunos de Artes do Ensino Básico e Secundário foram: Intencionalidade; Cor, Forma e Composição; Habilidade técnica, ligados ao produto e: Trabalho investigacional; Inventividade; Capacidade de se basear em modelos; Capacidade de auto-crítica; Apreciação global, ligados ao processo.

Uma das conclusões a que Lindström chegou foi a necessidade de se separar claramente produto e processo, sublinhando a importância desta última dimensão na promoção da criatividade. Além disso, reforça o valor de uma avaliação coerente e permanente do trabalho produzido, sob pena de os alunos sentirem que o seu trabalho é desvalorizado. Adicionalmente o autor verifica e valoriza a importância do enquadramento sócio-cultural e da apreciação crítica entre pares no estímulo da criatividade:

Without exception, studies of creativity show the importance of other peoples' works and ways of thinking. Creativity is not as private and individual a process as we often imagine. It is always part of a social and cultural context. Looking for models to emulate, and finding links between them and one's own work, is a highly active and complex process. (Lindström, 2006, p. 63)

Em vez de formulações pré-definidas o processo criativo na arte parece inspirar-se em problemas de natureza existencial experienciados pessoalmente pelo artista, que procura afrontá-los nos seus próprios termos, como afirmam Csikszentmihalyi & Getzels (1976). Nesta perspectiva, a criatividade é entendida não só como solução de problemas, mas também como formulação desses mesmos problemas cujos contornos não são, até um dado momento, nítidos, referindo-se que:

Evidence suggests that making a work of art is an open-ended, problematic task that can be approached either as a discovered or as a presented problem. The attitude of the artist presumably determines which it will be. A person who has learned to be concerned with problem finding will not approach a situation [...] with a ready-made picture in his mind. He will not let past experience completely determine what he will do, but will let the new challenge suggest new forms of visual expression. (Csikszentmihalyi & Getzels, 1976, p. 106)

Deste modo, os autores perguntam se existe uma relação determinante entre o tipo de comportamento inquisitivo do artista enquanto pesquisador de problemas e o valor estético da sua obra. Os argumentos apresentados apontam para que a procura de problemas seja o traço distintivo da verdadeira criatividade, descrita pelos autores como um processo – alimentado por tensões que não conseguem ser expressas em termos simbólicos ou conceptuais pré-existent – através do qual o sujeito:

- Experimenta um conflito na percepção, emoção, ou pensamento;
- Formula um problema articulando o conflito previamente desarticulado;
- Expressa o problema através da forma visual;
- Chega à resolução do conflito por via simbólica;
- Atinge um novo equilíbrio emocional e cognitivo.

A criatividade, entendida como a capacidade de formular problemas até aí inexistentes, é qualificada pelos autores como uma faculdade de ordem singularmente distinta das capacidades cognitivas convencionais. Assenta em capacidades enraizadas profundamente no ser, que transcendem a razão e que convocam o todo experiencial e existencial do sujeito.

2º CAPÍTULO: Cultura Visual, Literacia Visual e Ensino Artístico

Um dos problemas pressentidos na relação dos alunos com a aprendizagem artística gira em torno da sua relação com as obras de arte. Se é certo que o seu estudo e análise são habitualmente o referente central das aprendizagens artísticas, não menos certo e facto passível de ser comprovado empiricamente, é que os alunos aderem com facilidade e entusiasmo a outro tipo de representações visuais que saem fora do âmbito das artes consideradas eruditas, ou belas-artes.

Nesse sentido, não é despidendo considerar que o estudo das artes visuais pode ancorar-se noutro tipo de objectos e artefactos visuais. O valor afectivo/emocional inerente a uma aprendizagem determina o grau da sua realização. O carácter inerentemente emocional da arte quase dispensa a afirmação de que é facto consumado um qualquer tipo de resposta afectiva aos seus referentes. Oatley & Duncan, citados por Hagtvedt, Hagtvedt & Patrick (2008), sugerem que existe uma percentagem não negligenciável de respostas emocionais que são desencadeadas por artefactos culturais no quotidiano. Se as inter-relações entre afecto e cognição não estão ainda suficientemente clarificadas há, porém, dados no campo da neurociência reveladores do carácter propiciatório de respostas afectivas que precedem e conduzem à cognição (Damásio, 1995). O factor motivacional/afectivo pode, através dos estudos de cultura visual, potenciar aprendizagens significativas no campo das artes.

O jovem que inicia o estudo em artes, revelando alienação ou um interesse apenas parcial em relação ao mundo da arte (cujos objectos lhe parecem distantes, bizarros, desconexos e incompreensíveis) manifesta, porém, uma forte ligação com imagens visuais oriundas de outros contextos, designadamente do seu quotidiano, das suas escolhas no menu quase infindável da paisagem mediática, do entretenimento televisivo, cinematográfico ou cibernético. São elementos de charneira com aquilo que realmente o preocupa, apaixona e motiva. É a representação do seu mundo e a sua ordem no meio do caos. O modo como articula estes referentes com o seu processo criativo pode ser fonte de enriquecimento pessoal e, sem dúvida, alavancar o processo de construção do Eu, ajudando-o a definir-se enquanto indivíduo.

Adicionalmente, num mundo em que o conhecimento é cada vez mais mediado visualmente é desejável que um jovem interaja criticamente com as imagens visuais, em vez

de ser passivamente convocado a consumir ou a desejar através daquelas. Ao aumentar o seu manancial de informação, estabelecendo relações crescentemente complexas, ao referir-se e remeter-se a outras áreas disciplinares que não somente as estritamente artísticas, está a contribuir para uma compreensão profunda do papel das imagens visuais, das suas responsabilidades e vocações, dos seus poderes e das suas virtudes, das suas limitações e dos seus perigos. O conhecimento proporcionado pelos estudos de cultura visual afigura-se neste contexto como mais uma afirmação do exercício da cidadania, promotor do desenvolvimento integral do ser humano.

Hernández (2005) justifica a necessidade dos estudos de cultura visual com base na necessidade de reposicionamento pedagógico da educação artística nas sociedades contemporâneas. Isto é, com base na necessidade de se repensarem as relações entre a educação e as artes visuais, ampliando os fundamentos teóricos, epistemológicos, disciplinares e didáticos das práticas educativas, no sentido de albergar concepções e reflexões amplas sobre o sentido da experiência proporcionada por uma visualidade cada vez mais abrangente.

2.1 – Cultura visual

O campo de estudos que é hoje conhecido como cultura visual teve o seu início no final dos anos oitenta do século passado numa intersecção entre várias disciplinas artísticas no âmbito do discurso teórico pós-estruturalista, como afirma Dikovitskaya (2005). Para a autora a cultura visual constitui-se como:

A new field for the study of the cultural construction of the visual in arts, media, and everyday life. It is a research area and a curricular initiative that regards the visual image as the focal point in the processes through which meaning is made in a cultural context. (2005, p. 1)

Assim, o entendimento do que é a cultura visual fundamenta-se naquilo que Dikovitskaya (2005) entende como uma viragem cultural assente, sobretudo, na crítica desconstrutivista, postulando que as grandes áreas académicas de estudo, sobretudo nas humanidades, mais não eram do que artefactos da linguagem. Uma concepção mais inclusiva, mas também mais especializada, dos estudos culturais que encarasse as artes eruditas de um modo igualitário ao lado de outras expressões da cultura, ganhou proeminência, sobretudo ao entender a cultura como causa – mais do que consequência – de processos sociais, políticos e

económicos. A autora afirma também que, apesar da importância dos estudos de cultura visual, estes não gozam ainda, apesar da diversa literatura existente, de um consenso no que toca ao seu escopo, objetivos, definições e métodos, carecendo portanto de um enquadramento teórico, conceptual e metodológico que seja partilhado.

De acordo com um questionário feito a diversas personalidades do mundo da arte (críticos de cinema, arte, arquitectura e artistas), pela revista *October* (1996)¹⁰ a propósito do tema, a abertura do mundo da arte ao conceito de cultura visual não é pacífico nem consensual. As questões que surgem neste debate são variadas: desde a aferição de uma interdisciplinaridade constitutiva da essência dos estudos de cultura visual (que não nega uma especificidade sem, contudo, a afirmar claramente) até à constatação das alterações profundas que sofreu a impermeabilidade de estruturas disciplinares tradicionalmente rígidas como a história da arte ou, no que nos interessa, da própria arte. A hesitação em relação à interdisciplinaridade é evidenciada por Elkins (2003) que, considerando embora que os estudos de cultura visual podem vir a constituir uma área disciplinar autónoma, afirma:

I am not interested in confirming such a configuration as a new discipline or arguing that it is interdisciplinary because I am not sure what relation obtains between the kind of work that seems most amazing, deeply insightful, provocative, and useful and the disciplines to which it owes allegiance. (Elkins, 2003, p. 30)

A dependência da cultura visual em relação às estruturas disciplinares rígidas é assinalada pelo autor que, de resto, afirma que as principais tendências de definir este campo de estudos o polarizam em torno das visões de cada autor na bibliografia já existente sobre o tema – desde as análises dos estudos dos *media*, passando pelo questionamento filosófico sobre a visualidade até à crítica social das práticas imagéticas – procurando não tanto diferenciá-lo como campo de estudos independente como afastá-lo do berço da história da arte.

Para Mirzoeff (1999) um dos argumentos de peso a favor da emergência (em duplo sentido) dos estudos de cultura visual, prende-se com uma outra espécie de viragem cultural, uma que assenta essencialmente no uso da imagem enquanto mediadora de conhecimento. Segundo esta perspectiva, o aspecto que diferencia radicalmente a pós-modernidade das épocas históricas precedentes é a concepção do “mundo-como-uma-imagem”¹¹. Martin Jay,

¹⁰ Alpers, S. *et al* (1996). Visual Culture Questionnaire. *October*. 77. 25-70.

¹¹ O autor assinala a mudança de paradigma na visão do mundo inerente à pós-modernidade catalogando-a como

por seu turno, faz recuar a genealogia “óculo-cêntrica” da pós-modernidade ao início da Idade Moderna (1998). Esta inflexão da pós-modernidade em torno do visual é partilhada por vários autores e tem estado na génese do discurso que procura fazer avançar o campo de estudos da cultura visual.

Segundo Benjamin (1992) os processos que no século XX permitiram a reprodução em número virtualmente infinito das imagens, permitiram igualmente a reprodução da obra de arte, com duas consequências, a nosso ver, relevantes: por um lado democratizaram o acesso do grande público a obras de arte a que de outro modo não poderiam aceder, e por outro transformaram a fruição intimista e ritual da obra de arte numa relação pública. De acordo com Sturken & Cartwright (2009) esta democratização alterou as práticas produtivas, distributivas e de consumo das imagens, alterando os modos de participação e de relacionamento com a arte. De resto a reprodução parece constituir o modo privilegiado de manutenção e desenvolvimento de sentido e significado do original. Assim, a proliferação das imagens visuais ao longo de todo o século XX, decorrente de processos industriais e tecnológicos que permitiram a sua disseminação e que fundaram a sua ubiquidade, democratizaram o seu uso e fruição, mas ao mesmo tempo ajudaram a transformar a imagem num veículo ideológico e propagandístico, em suma, politizando-a. Não são despiciendas as considerações em torno da politização da imagem visual, uma vez que o seu poder persuasivo foi não raras vezes utilizado na mobilização de massas, tanto na construção política das sociedades como na persuasão ao consumo.

Um dado interessante sublinhado por Mirzoeff, ao mesmo tempo que constata a visualidade como eixo comunicacional dominante da pós-modernidade, é o evidenciar do repúdio de muitos intelectuais em relação ao domínio da imagem e justifica-o como um preconceito cultural com raízes históricas:

Most theorists of the postmodern agree that one of its distinctive features is the dominance of the image. With the rise of virtual reality and the Internet in the west, combined with the global popularity of television, videotape and film, this trend seems to continue. The peculiar dimension to such theory is, however, that it automatically assumes that a culture dominated by the visual must be second-rate. [...] Such criticism has a long history, for there has always been a hostility to visual culture in western thought, originating in the philosophy of Plato. [...] This hostility to the image has had a lasting influence on western thought to the present day. (Mirzoeff, 1999, p. 9)

“world-as-a-picture”, contrapondo-a à visão precedente de “world-as-a-text” (p. 7)

Se presumirmos a influência platónica como um dos vectores fundamentais no repúdio desta nova visualidade, podemos argumentar que o que mais incomoda ou perturba algumas sensibilidades intelectuais em relação aos usos pós-modernos da imagem tem que ver, mais do que com um repúdio de origem cognitiva, com um preconceito em relação ao conhecimento sensorial, dado de significativa importância na apreciação que a cultura ocidental faz não só da cognição visual, mas também do carácter experiencial da cognição artística. Com este dado podemos vislumbrar uma ligação ao que se afirmou no primeiro capítulo em relação ao lugar subalterno das artes nos currículos escolares.

A profusão de informação visual que se constata nas sociedades contemporâneas encerra a possibilidade de se estar a engendrar um novo analfabetismo. Deste ponto de vista os argumentos que se tornam mais imperativos ligam a necessidade de educar pela imagem – e para a imagem – com o aprofundamento do sentido de democracia e de cidadania. Existe então a necessidade de uma literacia para a imagem?

2.2 – Literacia visual

O conceito de literacia visual é relativamente recente e deve-se a John Debes, da I.V.L.A.¹², uma primeira definição em 1969, de que aqui se apresenta uma versão revista:

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication. (Debes & Fransecky, 1972, p. 7)

Subjacente ao reconhecimento da necessidade deste tipo de literacia está o reconhecimento da necessidade de instruir um olhar envolvido por um universo crescentemente codificado através de imagens. Uma prospecção casual por alguns organismos cuja função é educar e/ou agilizar a difusão de conhecimento (de que se apresentam a

¹² International Visual Literacy Association

NCREL¹³ e a ACRL¹⁴ a título de exemplo) pode esclarecer melhor sobre os modos como é entendida a literacia visual em contexto educativo. Entre o conjunto de competências previstas na literacia visual e de acordo com o documento *21st Century Skills: Literacy in the Digital Age* (2003)¹⁵ da NCREL, aqui adaptado, prevê-se que o estudante visualmente literato:

- Entenda os elementos básicos do design visual, técnicas e meios;
- Tenha consciência das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas na percepção de imagens visuais;
- Compreenda imagens representativas, explicativas, abstractas e simbólicas;
- Seja um espectador, crítico e consumidor informado de informação visual;
- Seja um designer, compositor e produtor bem informado de informação visual;
- Seja um comunicador visual eficaz;
- Seja um pensador visual inovador, expressivo e resolva problemas com sucesso.

Esta necessidade aparece na esteira não só de uma educação propriamente artística, mas em sentido educativo alargado. Como refere Marín Viadel:

Las artes visuales son un conocimiento instrumental, al igual que los lenguajes alfanuméricos. Todas las personas deberían ser capaces de comprender adecuadamente todo lo que ven y de utilizar habitualmente las imágenes para su formación y su trabajo, su vida social y su propio desarrollo personal. (Marín Viadel, 2003a, pp. 5-6)

No contexto educativo a literacia visual é concebida como mais uma das multi-literacias esperadas do jovem estudante do séc. XXI. Tal como a NCREL, a ACRL propõe uma concepção de literacia visual bastante prescritiva e orientada em torno da instrumentalização da linguagem visual (fig. 3).

Uma definição operacional de literacia visual, assente no uso de uma gramática comum, permanece uma tarefa complexa, como evidenciado por Brill, Kim & Branch (2007). Tal como com a cultura visual, não foi possível encontrar um consenso sobre o conceito de

¹³ North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) – E.U.A.

¹⁴ Association of College and Research Libraries – E.U.A.

¹⁵ Acessível em <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

literacia visual no meio académico que possibilitasse um avanço na pesquisa sobre os elementos desta área disciplinar. Os autores alertam para a necessidade de se unir uma modalidade simbólica à modalidade sensorial patente na proposta de Debes e realçam que as principais críticas às definições avançadas por outros autores, sofrem essencialmente de dois problemas: ou sofrem de um enviesamento originário da formação profissional e contexto autobiográfico do proponente, ou aderem ao quadro conceptual da literacia verbal.

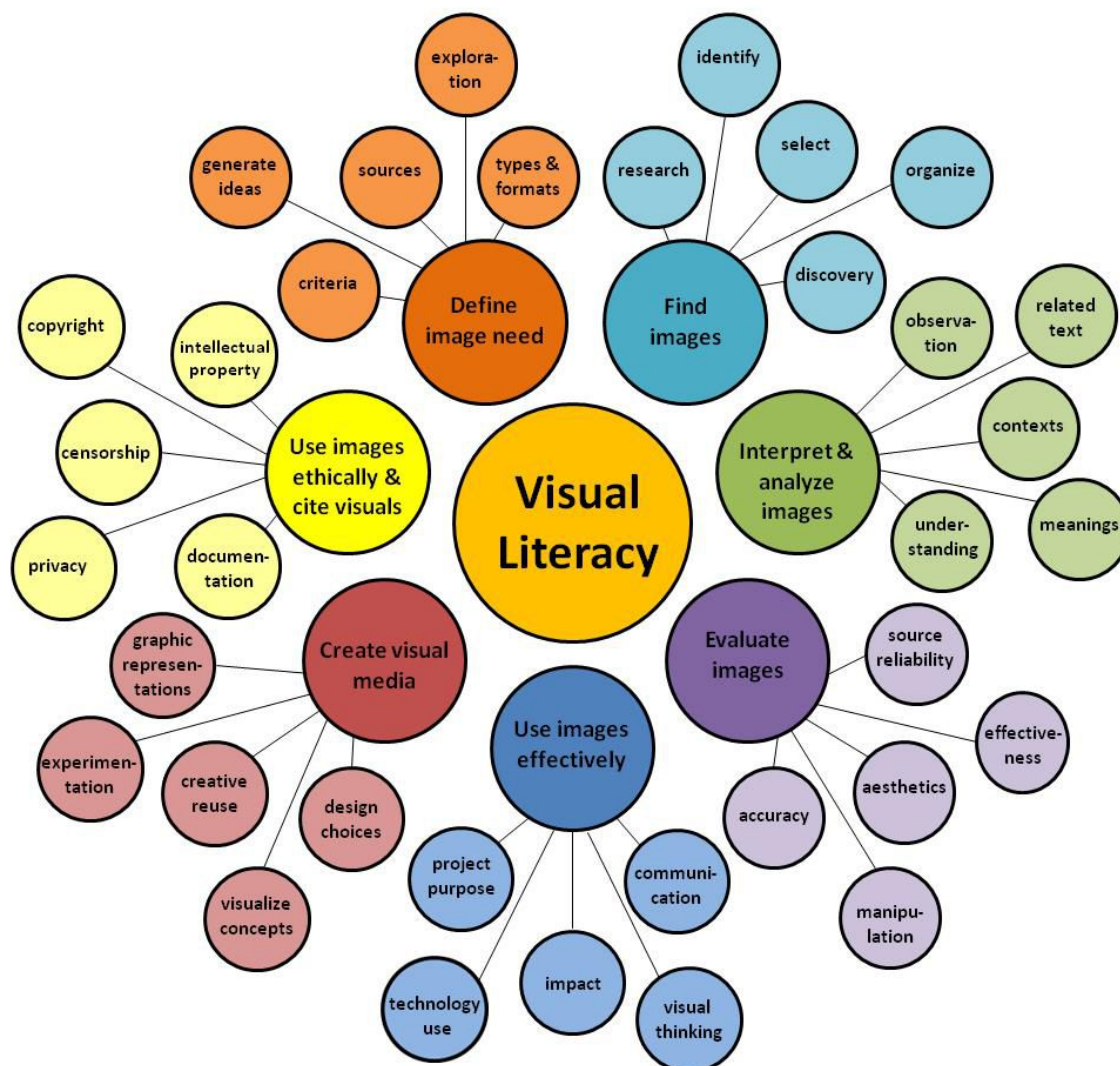


Figura 3: Diagrama da Literacia Visual baseado nos princípios da ACRL

Fonte: <http://acrlvislitstandards.wordpress.com/>

Em relação aos conjuntos de competências apresentados anteriormente, no quadro da inclusão da literacia visual no conjunto das multi-literacias, podemos afirmar que o pressuposto narrativo, discursivo, interpretativo, demonstrativo tem a precedência sobre

considerações de natureza estética/artística sobre as imagens, configurando um quadro de domínio do verbal sobre o visual. É inegável apesar de tudo que a mediação do conhecimento em torno da imagem é uma evidência incontornável e que uma literacia visual se torna urgente, restando atingir um consenso sobre o quadro epistemológico de tal literacia e estando ainda por demonstrar a sua validade e coerência disciplinar.

Elkins (2003) afirma que de facto somos visualmente proficientes a decodificar a torrente de imagens que nos inunda na contemporaneidade, mas que as próprias imagens são codificadas sem espessura:

We lack the kind of literacy that would allow us to comprehend slower and more complex images, making us nonvisual in a particular sense. [...] The ‘infographics’ in Time, Newsweek, and Scientific American are meant to be seen, ‘read’ and ‘digested’, leaving as little as possible to puzzle or ponder. (Elkins, 2003, p. 133)

A nossa literacia visual e os seus propósitos podem estar viciados por uma visualidade *fast-food*, que não tem tempo para significados ocultos, densos, multi-dimensionais. A temporalidade da leitura de tais imagens deve ser instantânea. O âmbito e o escopo do seu alcance são necessariamente diminuídos por um léxico empobrecido e de curto alcance. A perspectiva do cidadão enquanto consumidor pode explicar a voracidade perceptiva e a economia interpretativa.

Efectivamente, no estudo de Brumberger (2011), os índices de literacia visual não se revelam ao nível do que seria de esperar de uma geração de “nativos digitais”. O pressuposto de que partiu a autora foi o de que os jovens pertencentes a uma geração imersa em variadas tecnologias de informação, desenvolvendo competências tecnológicas avançadas, revelariam uma correlação positiva entre estas multi-literacias e os seus níveis de literacia visual. O estudo, apesar das limitações apontadas, sugere que, tanto ao nível da produção de informação visual como ao nível da recepção e interpretação, estes jovens não têm a proficiência que seria esperada, dado o quadro de acesso generalizado a ferramentas tecnológicas. A capacidade de se relacionarem criticamente com a informação visual é bastante inferior ao esperado, apesar dos índices mais elevados de exposição tecnológica e mediática. Esta conclusão parece emprestar algum crédito à ideia de Elkins sobre a superficialidade, ou cegueira, da imagem.

Um risco possível no horizonte do ensino artístico, analisando criticamente as posições dos proponentes dos conceitos e competências de literacia visual, é a de que se corre o risco de instrumentalizar excessivamente a expressão plástica e a comunicação, limitando o

seu âmbito e coarctando a criatividade, tanto na criação como na recepção. Parece-nos desejável porém, apesar do risco inerente a tal empreendimento, que se aprofundem e sistematizem os conhecimentos decorrentes do investimento nos estudos de cultura e de literacia visual, de forma a procurar desenhar os contornos epistemológicos destas áreas, tentando suplantar a ausência de quadros referenciais consensuais.

2.3 – Cultura visual: paradigma educativo no ensino das artes

A afirmação do campo de estudos transdisciplinar que é a cultura visual trouxe à discussão a necessidade de o ensino artístico questionar o vínculo metodológico das suas aprendizagens, bem como o seu objecto de estudo. Mas esta mudança, ou qualquer mudança de paradigma na educação artística, é apreciável a partir de mudanças nos sujeitos pedagógicos, nos saberes e nas relações de produção, como afirma Hernández (2005). O autor justifica uma orientação em direcção aos estudos de cultura visual assente na necessidade de rever os fundamentos da educação artística que se têm centrado tendencialmente no desenvolvimento individual, no conhecimento disciplinar e na linguagem das artes plásticas. Entre as mudanças que apontam para tal orientação contam-se:

La importância de lo visual (aquello que se ve) y la visualización (las maneras de ver y las tecnologías de la visión) en las sociedades contemporáneas; las representaciones sobre la infancia y la adolescencia, la relevancia que adquiere en la construcción de identidades en la cultura popular, las nuevas necesidades de la educación y las propuestas que cuestionan los límites en las artes visuales. (Hernández, 2005, p. 88)

A ênfase dada à cultura visual enquanto força motriz do estudo dos artefactos visuais da humanidade e, mais propriamente, enquanto modelo no ensino das artes, pode ser encarada criticamente como apenas mais um modo de tornar utilitária a função social e educativa da arte, sob o ponto de vista que Eisner apodou de contextualista¹⁶. Esta concepção corre o risco de – na esteira de Adorno & Horkheimer (2010) – tornar indistintos os limites da arte e da cultura popular, igualando-as e nivelando-as, para as reduzir à mera expressão da docilização de massas, inculcação de falsas necessidades e incitação ao consumo.

Esta diferenciação, elitista que nos pareça, esbate-se ou desaparece no seio dos

¹⁶ Concepção *contextualista* vs *essencialista* das artes no currículo (Eisner, 1972)

estudos de cultura visual. É entendida na contemporaneidade como uma oposição obsoleta, uma vez que muita da cultura popular já encontrou o seu caminho até ao cerne da arte dita “erudita” (basta pensarmos no exemplo da Pop Art). Uma orientação em direcção aos estudos de cultura visual como modelo no ensino das artes deveria, no entanto, ser suficientemente assertiva ao enfatizar o conhecimento histórico da distinção arte-erudita/cultura-popular e as idiossincrasias da prática artística, bem como alertar para os perigos da submissão aos interesses mercadológicos que se enquistam nos currículos e nas práticas culturais.

A viragem do ensino artístico em direcção à cultura visual apoia-se, segundo Duncum (2001), em mudanças de vária ordem. No contexto do ensino e das práticas artísticas essa mudança tem que ver com o próprio objecto de estudo: o primado da obra de arte vem sendo substituído por uma atitude mais inclusiva ao considerarem-se outros artefactos de cultura. No contexto prévio da mudança do paradigma da auto-expressão criativa para o de base disciplinar (DBAE¹⁷), o que mudou foi sobretudo a abordagem, e não o objecto de estudo, segundo o autor. Além disso, e como já se referiu anteriormente, a mudança cultural das sociedades contemporâneas assenta num investimento visual, ou “pictórico” (Mitchell, 1995). De acordo com Duncum, nunca na história da Humanidade a imagem desempenhou como agora um papel tão central na recolha e difusão de conhecimento, e na criação de identidade.

Uma definição de cultura visual sofre também para Duncum, tal como para Dikovitskaya, do problema de não existir um quadro específico de referência institucional. No entanto, Duncum reconhece aí a inovação: o organismo referencial da cultura visual não é estanque, assemelha-se a um rizoma¹⁸, em que a conexão entre referências é múltipla e se uma ligação é cortada, logo se dá lugar a uma ligação nova ou alternativa.

Os estudos de cultura visual, que muitos educadores no campo das artes defendem, são devedores da teoria crítica e vão apoiar-se não só na história da arte e na filosofia, mas também nos estudos pós-coloniais, feministas, raciais, entre outros (Duncum, 2011). Esta perspectiva da cultura visual transcende naturalmente a mera visualidade – entendida no sentido de um minimalismo perceptivo – e aborda as relações de poder existentes na sociedade:

¹⁷ Discipline Based Arts Education

¹⁸ Conceito emergente a partir de Deleuze & Guattari (2008), em que o corpo de conhecimento estabelece em permanência ligações significantes entre referentes históricos, artísticos, sociais, económicos e culturais. O sistema rizomático é resistente às formas de classificação disciplinares, rígidas e hierarquizantes.

A common thread running through all critical theory is that all forms of representation are always a major contributing factor to social struggles. Images are viewed as tactics of power employed by competing social factions in their struggle over the legitimacy of values and beliefs. In a hierarchical and pluralistic society, these contestations are not only important to the decisions a society takes, but are also almost always richly complex and often they are contradictory. Always images play a part in struggles over meaning, legitimating existing views and the power structures they support, contesting those views, or embodying ambivalence and contradiction. (Duncum, 2011, p. 41)

Numa cultura capitalista de consumo, a crítica das relações de poder inerentes à visualidade – cuja afirmação se apoiou em larga medida na disseminação de imagens de natureza comercial – é fundamental se quisermos basear o acto educativo em concepções curriculares que, na pós-modernidade, revelam tendência para a democratização; preferem uma visão pluralista e inclusiva dos grupos sociais e dos indivíduos; procedem ao afastamento de concepções elitistas e excludentes na arte e nas práticas artísticas; evidenciam as forças sociais nas artes e na educação e os mecanismos que validam algumas formas de conhecimento em detrimento de outras; entendem o elitismo e o igualitarismo como conflitos de poder entre grupos dominantes e menos dominantes (Efland, Freedman & Stuhr, 1996). A estrutura organizativa das escolas pode revelar assim, através do *ethos* curricular, a valorização de uma educação humanista, por oposição a uma instrução tecnocrática.

A estrutura cognitiva da pós-modernidade assenta na refutação das meta-narrativas e prefere o “pequeno relato”. O currículo pós-moderno vem ultrapassar a visão disciplinar, tipicamente elitista e unilateral, da modernidade e reflecte a aceitação de que o conhecimento já não é representado como sendo estável e de que o currículo não está destinado a ser reprodutivo, devendo antes reflectir os interesses de todos os agentes sociais (Escaño, 2003). Assim, parece apenas natural que a cognição nas artes se apoie no uso transversal de disciplinas, culturas e saberes diversos. Com base nestes pressupostos, a prática educativa artística:

Embraces recognition of art forms that cross boundaries of traditional fine arts and gives attention to visual imagery employed in advertising, graphic design, photography, calligraphy, computer art, etc. It is congruent with the trend of moving beyond the Eurocentric perspective in the study of art and calls for use of variety of instructional strategies that draw on different aspects of cognitive resources. (Kindler & Darras, 1998, pp. 165-166)

O próprio conceito de avaliação no currículo pós-moderno afasta-se dos padrões

conducionistas da educação – tendencialmente fechados, de objectivos pré-definidos – e abre-se a um enfoque mais qualitativo que pretende entender, interpretar e valorizar. As práticas pedagógicas tendem a incorporar esta atitude e a reformularem-se em permanência, reconhecendo que o conhecimento está histórica e culturalmente situado, não existindo uma verdade intemporal e universal, mas uma verdade situada na relação com a vida e o tempo das sociedades e das culturas.

Parte II – Metodologia

3º CAPÍTULO: Uma Unidade Didáctica e uma Investigação: “Bilhete de Identidade Gráfico”

Sendo a construção da identidade um processo importante na afirmação do adolescente enquanto pessoa, considerou-se que a actividade proposta poderia facultar um momento vivencial e experiencial importante na vida destes alunos. A atitude educativa inerente à unidade de trabalho proposta, desenvolvida na disciplina de Desenho, encara o trabalho pedagógico não somente enquanto exploração das didácticas disciplinares específicas, mas assume manifestamente a amplitude de uma tarefa pedagógica maior.

A disciplina de Desenho, tal como se encontra integrada no plano de estudos do curso profissional de Técnico de Vitrinismo, procura pôr o aluno em contacto com as ferramentas básicas da comunicação visual, sublinhando a orientação projectual do desenho e podendo por isso correr o risco de ser considerada uma disciplina meramente utilitária. Sendo para muitos dos alunos uma das poucas oportunidades, ao nível da sua educação formal, de prosseguir e aprofundar o contacto com o mundo da prática artística, reforça-se a importância de não diminuir a disciplina reduzindo-a ao utilitarismo. Foi neste contexto que a aplicação de uma actividade, como a que aqui é proposta, se revestiu da maior relevância.

Reconhecendo que a adesão dos alunos a referentes estritamente artísticos nem sempre era conseguida, procurou-se convocar a experiência pessoal de cada um, assente na sua visualidade. O contacto com o mundo das artes visuais foi sendo introduzido discretamente, procurando estabelecer relações individualizadas com o trabalho de cada aluno, bem como com obras e artistas considerados relevantes deixando, porém, a cada um a liberdade e o espaço de poder acolher as aprendizagens decorrentes de cada encontro estético proporcionado.

No entanto, a tónica no desenvolvimento do trabalho relacionou-se com todos os referentes dotados de significado para os alunos, o que trouxe à reflexão uma visualidade mais abrangente, já não assente somente nos referenciais do universo estritamente artístico, razão pela qual adoptámos como pólo conceptual a categoria dos estudos de cultura visual. Sem de modo algum considerarmos que um ensino artístico se possa furtar ao estudo do seu tema essencial, a arte. Não obstante, o vínculo afectivo que se detectou na escolha dos referentes visuais que serviram de base à actividade proposta revestiu-se de uma importante componente motivacional que não podíamos ignorar.

Para além disso, acreditamos que a capacidade de codificar e decodificar significados mediados visualmente é uma competência fundamental numa era em que a multiplicação de mensagens através de uma atmosfera mediática que invade todas as esferas da vida, pública e privada, exige cidadãos cada vez mais críticos e informados. Desde a internet à imprensa e aos meios audiovisuais, a estimulação de um espírito crítico assente em ideais democráticos e de exercício da cidadania é um fim desejável em si mesmo, bem como um catalisador de identidades fortes. Como assinala Maeso Rubio (2013):

La television se ha convertido en un canguro gratuito a pesar de la deriva que tienen los contenidos y su influencia sobre los menores, especialmente en lo que se refiere a la pérdida o transformación de valores y la presencia de discursos que pueden considerarse contrarios a la deseable convivencia en igualdad y libertad. (p.111)

Não é despropositado aludir ao fenómeno dos *media* na formulação da identidade do adolescente e isso foi notório nesta investigação. Numa geração de “nativos digitais”¹⁹ a desenvoltura dos jovens em aceder à execução de tarefas que impliquem as suas competências de literacia tecnológica não gerou qualquer problema operativo. Reparámos, porém, que, ainda que essa desenvoltura lhes permita aceder a mananciais assinaláveis de informação, os níveis de literacia visual não são correspondentes ao seu grau de literacia tecnológica, conclusão evidenciada no estudo conduzido por Brumberger (2011). É inquestionável, no entanto, que, através dos meios audiovisuais a que têm facilmente acesso, a formulação das identidades dos jovens encontra hoje mais territórios para se exprimir o que, apesar de tudo, torna desejável que essa diversidade proporcionada pelos *media* exista.

Deste modo, procurou-se com a actividade “B.I. Gráfico” desenvolver e consolidar a aprendizagem das didácticas básicas do desenho ensaiadas nos trimestres anteriores e pontuar o final de ano lectivo com uma experiência capaz de mobilizar os alunos para lá do domínio dos conhecimentos e competências

3.1 – Bases e pressupostos metodológicos da investigação

O estudo presente nesta dissertação partiu da investigação em torno de uma

¹⁹ Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, (30)1. 19-47.

actividade lançada aos alunos do 1º ano (equivalente ao 10º ano de escolaridade) do curso de Técnico de Vitrinismo da Escola de Comércio de Lisboa. O estudo foi conduzido na disciplina de Desenho, disciplina da componente técnica de formação, com uma carga horária de 3 horas semanais, durante o ano lectivo de 2012/2013. A disciplina é leccionada em módulos com uma duração aproximada de 30 horas cada.

A actividade “Bilhete de Identidade Gráfico” (Anexo II) foi desenvolvida com base no pressuposto de que a procura da identidade do aluno constitui um problema cuja resolução é suficientemente aberta, ao ponto de o convidar a formular o seu próprio problema individual e procurar os meios/recursos para o resolver.

As várias fases da actividade foram organizadas segundo uma lógica não unívoca e não unidireccional, antes numa perspectiva de retroacção, de modo que cada passo da actividade pudesse ser reforçado pelos conhecimentos, problemas ou questões que o aluno foi pondo à medida que avançava, em tudo consequentes com a lógica inerente a um projecto de investigação-acção, em que os próprios pressupostos de apreciação dos resultados e condução da investigação são informados pelo processo à medida que este se vai desenrolando. A recolha dos referentes, por exemplo, não foi nunca um momento fechado: quando em diálogo com o professor ou entre colegas, constatou-se que o portefólio de referentes apresentado pelos alunos originalmente sofreu reformulações à medida que cada aluno reflectia criticamente, aderiu a determinadas escolhas e as aprofundava, enquanto rejeitava outras.

A questão inicial de que se partiu para a investigação desenvolvida foi a tentativa de averiguar de que modos os alunos na disciplina de Desenho formulavam a sua identidade visualmente, em resposta ao enunciado da actividade proposta. O enfoque metodológico adoptado foi de natureza qualitativa e hermenêutica, procurando a compreensão dos processos ao mesmo tempo que procura relacioná-los com os resultados. O seu âmbito é sobretudo exploratório e interrogativo ao procurar entender a natureza de determinadas escolhas tanto no processo conceptual como nos âmbitos iconográfico e expressivo. Sabendo que no caso em concreto “De que modos expressam visualmente os alunos as suas escolhas identitárias?” interessa-nos não só o resultado dessas escolhas – que apontam de forma aparentemente simplista para uma espécie de recenseamento iconográfico – mas também todo o processo a elas subjacente.

Um dos problemas fundamentais da investigação em educação artística é desde logo a cisão, evidenciada por Marín Viadel, entre o “cientifismo” de qualquer investigação e a sua aparente ausência na prática artística:

Cuando se trata del arte, concretamente de la enseñanza del dibujo, de la pintura, o de la fotografía, etc., parece surgir una cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa. Hay ciertos temas que parecen refractarios a la actividad investigadora y científica, y entre ellos las artes y su aprendizaje es uno de los más evidentes. (Marín Viadel, 2011, p. 272)

O autor postula como possível resposta a este problema o uso de uma metodologia de investigação que assuma a mesma forma do seu objecto de estudo: a investigação educativa baseada nas artes²⁰. Se o processo investigacional tomou, em traços gerais, a forma de uma investigação-acção, o facto de o objecto de estudo estar no cerne das práticas educativas no ensino das artes visuais obriga-nos a ponderar o contributo de metodologias alternativas, algumas das quais se incluem na proposta enunciada por Marín Viadel.

A metodologia inerente a uma investigação baseada nas artes não se reduz ao primado de métodos estritamente qualitativos ou quantitativos, pode socorrer-se de ambos, mas ambiciona mais, ao utilizar um conjunto de métodos que intensificam as qualidades sensoriais, afectivas e visuais dos processos e dos resultados (Marín Viadel, 2011). Todo o processo investigacional baseado nas artes adapta os seus métodos em função daquilo que se propõe descobrir ou verificar, mas não se limita à validação de dados nem à legitimação de hipóteses. O traço distintivo da investigação educativa baseada nas artes é o seu objecto, mais do que o seu método, de tal forma que:

Se ponen en juego todos los métodos, los enfoques, las estrategias, las técnicas o los instrumentos de investigación que puedan ser útiles o convenientes para aclarar los problemas o resolver las preguntas que se hayan hecho, o también, para incitar a novas preguntas y problemas. (Marín Viadel, 2005, p. 224)

Assim, ao “ecletismo metodológico” sublinhado pelo autor acresce o “pluralismo epistemológico” que faz com que, mais do que fornecer respostas, a investigação de base artística permita pôr novas perguntas e fazer com que diferentes concepções do saber intervenham cooperativamente, numa estrutura de conhecimento tão flexível quanto a isso o obrigue o problema levantado e o permita a sensibilidade, intuição e inteligência do

²⁰ IbA, ou investigação educativa baseada nas artes, procura assumir os mesmos contornos metodológicos do trabalho artístico no trabalho investigativo em relação ao ensino das artes.

investigador.

Desde logo uma orientação positivista no campo da investigação em ciências sociais e humanas, na senda da imitação dos procedimentos das ciências ditas exactas, parece destinada a fornecer um conhecimento não só desadequado, como parcial. Um forte argumento a sustentar esta posição e a favor da investigação baseada nas artes, vem de Hernández (2008) que, apoiando-se em Bruner, refere que:

El conocimiento y la creación humana se divide en dos modalidades. La ‘paradigmática’ que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica. Y la ‘narrativa’ que está más centrada en el ser humano, en sus experiencias, deseos y necesidades. Bruner considera que el equilibrio entre estas dos modalidades, entre pragmatismo e imaginación, es esencial para una narrativa del yo saludable, y por tanto para una construcción identitaria ponderada. Para Bruner será la narrativa biográfica, el relato de vida, que opera de una manera similar a una conversación entre el modo pragmático y el modo narrativo/imaginativo, donde cristalicen unas representaciones que pueden influir y cambiar las percepciones de la identidad en el autobiógrafo. (Hernández, 2008, p. 89)

O ser humano é assim entendido como estando nos dois extremos da investigação, constituindo ao mesmo tempo o sujeito e o objecto do conhecimento e facultando o elemento narrativo capaz de dar coesão e propósito ao conhecimento obtido, obrigando necessariamente ao reposicionamento metodológico e, como se referiu antes, a uma flexibilidade epistemológica capaz de refundar as convicções do conhecimento procurado.

Do lado dos defensores da investigação-acção podemos constatar uma visão semelhante no que diz respeito a uma certa relativização do espírito positivista na investigação e à valorização da intersubjectividade como elemento inerente ao trabalho investigacional. A este propósito Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, referem que:

Action research challenges the claims of a positivistic view of knowledge which holds that in order to be credible, research must remain objective and value-free. Instead, we embrace the notion of knowledge as socially constructed and, recognizing that all research is embedded within a system of values and promotes some model of human interaction, we commit ourselves to a form of research which challenges unjust and undemocratic economic, social and political systems and practices. (2003, p. 11)

A motivação da investigação-acção releva assim de razões não estritamente

metodológicas, mas baseia-se numa atitude digamos mais holística em relação à investigação e que realça a dimensão pragmática, democrática e epistemologicamente extensa – ao valorizar o experiencial, narrativo e estético, bem como o proposicional e o conceptual – de tal conhecimento, como assinalam Brydon-Miller *et al* (2003).

Se por um lado a investigação conduzida recupera elementos do que Marín Viadel (2011) designa por investigação descritiva, ao estimular a observação silenciosa e atenta de algumas fases do processo – como, por exemplo, na descrição dos referentes, na aplicação dos inquéritos, no registo das auto-apreciações dos alunos – por outro não se pôde furtar à intervenção pontual, apoiando-se numa das figuras dos métodos qualitativos das ciências sociais, a do observador participante, aquele que interfere activamente na evolução do trabalho. Não obstante, o quadro de referência metodológico que guiou o trabalho empírico foi o da investigação-acção, cuja natureza retroactiva e interactiva permitiu tomar o conhecimento proporcionado pela prática e investi-lo continuamente no processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura fundamental da investigação-acção, segundo McNiff (2002), assenta na detecção de um problema, na formulação de uma hipótese de resposta ao problema, na sua aplicação prática, avaliação e subsequente revisão de novas hipóteses de trabalho, na perspectiva de uma melhoria contínua. O processo parece indicar uma evolução em espiral, à medida que as soluções encontradas permitem formular novas perguntas. Um diagrama que pode ajudar a perceber o processo retroactivo da investigação-acção é apresentado na figura seguinte:

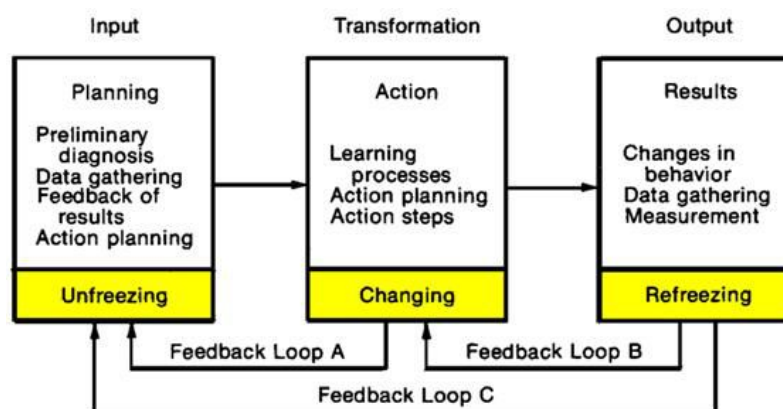


Figura 4: Modelo do processo de Investigação-Acção

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/Systems_Model_of_Action-Research_Process.jpg

O processo pode definir-se de modo muito geral segundo a descrição de McNiff, mas não é um modelo fechado. May (1993) defende que a virtude maior desta metodologia investigacional é a melhoria contínua das práticas educativas, mas que esta melhoria não se dirige estritamente às competências técnicas do professor-investigador, ao afirmar:

Teachers can and often do develop a deeper understanding of their theories-in-action and improve their practice by engaging in action research. This may happen because action research is framed by the teachers' own questions of interest, and inquiry usually has a strong reflective component and methods to document and enhance teachers' search for meaning. However, teachers may or may not aim to solve specific problems or 'improve' practice, even though such may happen. What one wishes to better understand may not be improvable or in need of improving. (1993, p. 116)

A resolução de problemas específicos pode, assim, não constar das intenções de uma investigação-acção, podendo esta aspirar mais a questionar e a levantar novos problemas do que a resolvê-los. Do mesmo modo, os métodos da investigação-acção não fazem parte de um receituário pronto a utilizar:

Action research neither reverses nor promotes teachers' passive consumption and application of others' proposals, research findings or methodological canons, although critical knowledge of such can inform teachers' questions, premises, and interpretations of their own professional stance and work. (May, 1993, p. 117)

Com base no que diz a autora podemos afirmar que é a própria investigação que define os seus métodos, o seu modo de inquirição, e que mesmo este pode não estar determinado à partida e ir sofrendo alterações para melhor corresponder ao problema em estudo. A investigação-acção vai evoluindo organicamente em torno das respostas que vai obtendo e dos métodos que chama a si para as obter.

Mas como se resgata a importância da investigação-acção no contexto da educação artística? Clausen (2006) procura responder a esta questão argumentando que se tornou premente a necessidade de uma investigação conducente a dados que reafirmem a importância das artes aos olhos da sociedade, referindo que:

The general population has largely ceased to rely on Arts teachers to act without accountability, while Arts teachers will not subject themselves to standardized,

large-scale research or evaluation to simply pander to the general population. Perhaps, it is at this stage that action research may be the best way to bridge this gap. If done carefully, with quality and rigour, it will give Arts researchers the ability to show the beneficial results of an Arts education – and do it on their own, individualized terms. (2006, Editorial)

A pretensa falta de seriedade e rigor da investigação educativa em artes pode, aos olhos de Clausen, encontrar na investigação-acção um veículo de redenção e legitimar o seu valor aos olhos da comunidade científica, da sociedade em geral e da escola em particular. O seu lugar natural no currículo pode estar dependente dessa demonstração.

3.2 – Enquadramento institucional

A Escola de Comércio de Lisboa é uma escola profissional de iniciativa privada, em funcionamento desde 1989, cuja oferta formativa inclui essencialmente cursos profissionais de nível 4 – equivalência ao ensino secundário – ligados à área do comércio e serviços, tendo recentemente apostado no ensino vocacional de nível básico e secundário. Adicionalmente desenvolve cursos e acções de formação igualmente na área do comércio e serviços e oferece um curso de especialização profissional em Vitrinismo e Visual Merchandising.

A proposta pedagógica da Escola de Comércio de Lisboa assenta fortemente nos princípios da pedagogia aberta e interactiva, tal como enunciados por Paquette (1977) de quem recupera princípios importantes para o ensino-aprendizagem, de que se podem destacar os seguintes:

- O estudante é encarado como possuindo uma constituição que o dota de autonomia no seu processo evolutivo, sendo o professor um facilitador neste processo;
- A aprendizagem desenvolver-se-á na relação significativa entre o aluno e o seu meio – educativo, social, laboral, cultural e político;
- Os talentos múltiplos inerentes a cada um (tais como o pensamento produtivo, a criatividade, a comunicação, a planificação, a previsão, a tomada de decisão) devem ser explorados em direcção à realização do pleno potencial de cada aluno;
- As aprendizagens devem ser diversificadas, mas adequadas ao ritmo individual

de cada um;

- O trabalho de projecto interdisciplinar deve ser uma metodologia de trabalho privilegiada, bem como a aprendizagem cooperativa;
- A autonomia e a liberdade são valorizadas, sendo que estas estimulam o sentido de responsabilização;
- O espírito democrático e participativo concretiza-se no exercício do direito à liberdade de expressão e ao trabalho cooperativo.

Nesta perspectiva pedagógica o professor é encarado como um facilitador das aprendizagens ao proporcionar experiências inovadoras e fecundas, ao fomentar a reflexão e a crítica do trabalho desenvolvido e ao estimular a autonomia e a liberdade através da experimentação e da descoberta, orientando o aluno no sentido dos conhecimentos exigidos por cada fase do ensino-aprendizagem encetado por sua iniciativa pessoal. A evidência de que o próprio aluno é o agente principal das suas aprendizagens reforça a sua autonomia, enriquecendo e fortalecendo o processo educativo. O foco da prática educativa desvia-se assim do saber enciclopédico e tradicionalmente centrado no professor e encara o aluno como elemento charneira do processo de aprendizagem.

3.2.1 – Estrutura curricular

A adopção de uma estrutura modular nos currículos do ensino profissional esteve na génese do espírito formativo das escolas profissionais em Portugal e procura responder a três imperativos: orientação educativa diferenciada, apoio personalizado e significado formativo na avaliação, sob o argumento de que a estrutura assim desenhada permite integrar alunos com perfis formativos muito diferenciados, constituindo-se em torno de “unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis”. (Alonso & Orvalho, 2009)

Ao desenho da formação por módulos está subjacente o conceito de aprendizagem por objectivos. Apesar da estrutura aparentemente fechada e auto-suficiente de cada módulo, há conteúdos que serão revisitados transversalmente, atingindo níveis de complexidade progressivos. Porém, a didáctica de algumas disciplinas, designadamente o Desenho, encontra modos por vezes constrangidos de se conformar a objectivos determinados pela:

Invasão do discurso industrial e gestor no campo educativo; [e neste sentido] a pedagogia por objectivos seria um modelo pedagógico pedido por empréstimo aos gestores e à sua lógica de planificação, rentabilização e economia de projectos, meios, recursos e produtos. Em ambos os casos, gestão e educação, o objectivo seria o mesmo: racionalização dos meios e dos fins e controlo dos factores aleatórios do acaso. (Pombo, 1983, p. 2)

Objectivo que será, no mínimo, desafiante acolher no seio de disciplinas de natureza artística. Se manifestamos uma visão crítica em relação à influência operada através de tal concepção curricular na concretização das didácticas específicas das artes, sublinhamos que a autonomia disciplinar pode ser salvaguardada, partilhando a opinião de Alonso & Orvalho (2009), quando afirmam que:

A intervenção dos professores na planificação e no desenvolvimento curricular, no quadro de uma nova ciência de acção pedagógica e de uma nova ética da decisão educativa, determina, em grande parte, a forma de entender as suas competências, e deste modo, a possibilidade de um trabalho livre e criativo de concepção pedagógica e de inovação curricular, mais adequado às necessidades de cada contexto. (p. 2998)

A concepção dos módulos de aprendizagem pode assim ser entendido como mais do que uma unidade impermeável, relacionando-se com outros conteúdos numa evolução progressiva e deixando ao docente a liberdade de adequar as aprendizagens ao contexto.

3.2.2 – A disciplina de Desenho

A disciplina de Desenho, ao longo dos três anos de formação do curso de Técnico de Vitrinismo, ocupa os dois primeiros anos sendo-lhe atribuída uma carga horária de 200 horas no total, 100 por ano lectivo (fig. 5). Para este período existem 6 módulos da disciplina, 3 por ano, correspondendo a cada um a duração aproximada de 30 horas. A actividade “Bilhete de Identidade Gráfico” foi desenvolvida no módulo III – Percepção Visual e Forma Plástica, com uma duração total de 36 horas e cujos conteúdos se apresentam no quadro V. Os dois módulos precedentes da disciplina procuraram dotar os alunos de competências básicas de comunicação visual, assentes na sensibilização para a importância da percepção e da cultura na visão e para os elementos estruturais da linguagem plástica.

Técnica	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Curso
Vitrinismo e Exposição	120	140	120	380
Merchandising	100	100	100	300
Design e Tecnologias da Comunicação	60	100	140	300
Desenho	100	100		200
Formação em Contexto de Trabalho	140	140	140	420
	*100	*100	*20	*220
Subtotal	520	580	500	1600

Carga Horária				
Sociocultural	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Curso
Português	120	100	100	320
Língua Estrangeira I: Inglês	100	60	60	220
Área de Integração	100	60	60	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100			100
Educação Física	46	47	47	140
Subtotal	466	267	267	1000
Científica	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Curso
História da Cultura e das Artes		100	100	200
Geometria Descritiva		100	100	200
Matemática	100			100
Subtotal	100	200	200	500
Técnica	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Curso
Vitrinismo e Exposição	120	140	120	380
Merchandising	100	100	100	300
Design e Tecnologias da Comunicação	60	100	140	300
Desenho	100	100		200
Formação em Contexto de Trabalho	140	140	140	420
	*100	*100	*20	*220
Subtotal	520	580	500	1600
Total	1086	1047	967	3100
* Oferta da Escola de Comércio de Lisboa				
Portaria n.º 997/2007 de 26 de agosto				

Figura 5: Plano de estudos do curso de Técnico de Vitrinismo

Fonte: <http://newsite.escolacomerciolisboa.pt/cursos/2/#1>

O quadro seguinte apresenta os objectivos gerais e conteúdos do 1º ano, constantes do dossier do curso de Técnico de Vitrinismo, de acordo com o enunciado no programa da disciplina:

Mód	Ano	Horas	Tema	Objectivos	Conteúdos
I	1º	32	Linguagem Visual e Plástica	- Interpretar uma imagem. - Comunicar graficamente. - Conhecer o vocabulário da linguagem visual/plástica.	- Importância da Visão - Percepção visual e plástica - Representação do real - Importância da Mobilidade - Importância da Cultura - Vocabulário da Linguagem Visual/Plástica - Regras e Princípios Elementares de Composição Plástica - Potencialidades do Suporte, dos Materiais e da Cor/Luz
II	1º	32	Elementos Estruturais na Linguagem Plástica	- Pesquisar sobre as estruturas e traçados ordenadores do plano. - Conceber diferentes tipos de estruturas. - Conhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem visual e plástica na expressão gráfica. - Conhecer a cor como veículo de comunicação. - Conhecer o valor emocional	- Ponto e a Linha - Trama - Malha - Estrutura - Textura - Cor - Luz-Cor - Matéria - Cor-Pigmento - Círculo Cromático

				e o valor simbólico da cor. - Classificar as cores. - Estabelecer relações de complementaridade. - Desenvolver capacidades para a criação de contrastes.	
III	1º	36	Percepção Visual e Forma Plástica	- Apresentar soluções que exemplifiquem, graficamente, movimento e ritmo através da forma, do volume, da cor e da organização espacial; - Desenvolver suportes de comunicação capazes de revelar conhecimento e domínio de técnicas compositivas do espaço visual.	- Movimento como Fenómeno Visual - Interdependência do Movimento, do Ritmo e do Tempo - Espaço Visual e Plástico - Técnicas: ○ exposição ○ organização ○ composição visual e plástica

Quadro V: Objectivos e conteúdos da disciplina de Desenho

(1º ano do curso de Técnico de Vitrinismo)

De acordo com as orientações do programa oficial²¹, a disciplina de Desenho é assumida enquanto elemento de charneira entre as competências da disciplina e as necessidades e características do mercado de trabalho em que o profissional vai operar. Não obstante, a missão educativa mais ampla inerente ao programa da disciplina distingue as seguintes finalidades:

- atingir níveis significativos de sensibilidade e consciência crítica, por forma, a que o aluno se sinta mobilizado pela informação nas áreas da linguagem plástica, as relações entre formas expressivas tão importantes no âmbito da percepção visual;
- desenvolver a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais e dos instrumentos, a ideia de risco e de pesquisa, no sentido de que o aluno alcance um melhor
- entendimento do espaço bi e tridimensional em vários tipos de expressão plástica e na concordância com os fenómenos da comunicação visual;
- fornecer ao aluno os fundamentos e pressupostos científicos, de ordem teórica, que determinam grande parte da fenomenologia das artes visuais, desde o acto criativo em si à sua perspectiva crítica, de intervenção no âmbito da comunidade;
- proporcionar um conjunto de conhecimentos, métodos e práticas de actuação que permitam uma boa comunicação e relação personalizada com o cliente;
- fomentar a interiorização de valores de tolerância, solidariedade e cooperação;

²¹ Acessível em <http://www.anqep.gov.pt>

- promover uma atitude científica e o tacteamento experimental, importante para a construção do saber;
- fomentar a adopção de uma atitude interdisciplinar e de trabalho cooperativo;
- fomentar o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas;
- desenvolver técnicas de trabalho no domínio da pesquisa, do tratamento e apresentação da informação;
- desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo;
- contribuir para melhorar o domínio escrito e oral da língua portuguesa. (p. 3)

E distingue igualmente as seguintes competências:

- adquirir o espírito crítico nas áreas da linguagem plástica de forma a estabelecer relações entre percepção e formas visuais;
- compreender a importância do espaço bi e tridimensional em vários tipos de expressão plástica e na concordância com os fenómenos da comunicação visual;
- propor soluções para a organização, exposição, decoração de um espaço de venda, através de esboço ou desenho;
- transformar a informação recolhida em conhecimento;
- utilizar técnicas de representação do espaço como plantas, esquemas e gráficos;
- explorar técnicas de desenho para a elaboração de projectos de intervenção.
- propor projectos de trabalho, realizá-los e avaliá-los;
- apresentar comunicações orais, recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação;
- revelar espírito crítico e hábitos de tolerância e de cooperação;
- apresentar e fundamentar os seus pontos de vista, respeitando as ideias dos outros;
- demonstrar criatividade e abertura à inovação;
- realizar as tarefas de forma autónoma e responsável;
- revelar hábitos de trabalho individual e em equipa. (p. 4)

O programa da disciplina prevê, de acordo com os princípios da pedagogia aberta e interactiva, que as aprendizagens se exerçam através da conduta activa do aluno, aprendendo mediante a sua agenda e os seus interesses, enquadrados naturalmente pelos objectivos gerais da disciplina. As actividades propostas devem procurar pautar-se pela temporalidade inerente ao ensino-aprendizagem, respeitando os ritmos naturais e diversificados dos alunos. A criação

de ambientes de aprendizagem estimulantes, interactivos, que promovam métodos de trabalho assentes no cooperativismo e na interdisciplinaridade, deve ser privilegiada. Com vista à concretização destes objectivos devem instituir-se práticas pedagógicas flexíveis assentes na negociação e diferenciação de percursos formativos, estimulando o trabalho de projecto e desenhando actividades de trabalho independente, complementares do trabalho colectivo, à medida das necessidades e expectativas de cada aluno.

3.2.3 – Caracterização da turma

A turma em que foi desenvolvido o estudo é composta por 15 alunos (14 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), com idades entre os 15 e os 24. O estrato sócio-económico dos mesmos é bastante diferenciado, verificando-se uma variabilidade apreciável na composição etária e constatando-se uma assimetria de género muito evidente, não tendo estes factores sido objecto de apreciação no estudo.

O ensino profissional constitui para a maioria destes alunos uma primeira escolha vocacional. O número de alunos numa fase de reconversão vocacional ou que encaram este tipo de ensino como um “ensino de segunda oportunidade” é cada vez mais uma minoria e esta turma confirma essa tendência. De um modo geral identificam o Desenho como uma ferramenta que os pode dotar de competências técnicas evidentes, utilizáveis no curto prazo, mas são sensíveis a outras abordagens da disciplina que ponham em jogo processos e resultados cuja racionalidade utilitarista não resulte evidente *a priori*.

Contudo, e apesar do interesse manifestado por matérias relativas às artes visuais, uma parte significativa da turma revela alguma resistência à prática, ao exercício regular do desenho, patente, por exemplo, na relutância e pouca frequência com que utilizam o diário gráfico. Hipóteses para esta ocorrência evidenciam-se na discussão e análise de resultados.

Em termos atitudinais é uma turma que não apresenta problemas de comportamento graves ou persistentes, demonstrando boas competências nos relacionamentos interpessoais, aderindo facilmente às actividades propostas, ainda que nem sempre com grande entusiasmo ou proactividade, facto que obrigou a desenvolver estratégias motivacionais que de algum modo acentuassem o seu interesse pela disciplina. Uma vez que muitos conteúdos do primeiro ano do curso vão no sentido de explorar a percepção e o desenho de representação, uma característica muito evidente de grande parte dos alunos é o abandono e a frustração típicas da pré-adolescência e da evidente incapacidade de desenvolverem espontaneamente a

competência de realismo/naturalismo na representação. A actividade “Bilhete de Identidade Gráfico” foi desenvolvida também na perspectiva do reforço motivacional, uma vez que os referentes do trabalho eram escolhidos pelos próprios alunos. Acreditou-se que esta inflexão auto-biográfica pudesse de algum modo recuperar o interesse e a motivação dos alunos para o Desenho.

3.3 – Descrição da actividade / Trabalho empírico

A actividade “Bilhete de Identidade Gráfico” ocupou parte significativa da carga horária do módulo III da disciplina de Desenho, tendo-lhe sido atribuído um tempo de contacto de vinte e uma horas, totalizando aproximadamente sete semanas, ao ritmo de 3 horas por semana (conforme Planificação no Anexo I).

Depois da sessão de sensibilização foi explicado aos alunos todo o processo até ao suporte final e solicitado que recolhessem todos os referentes que fizessem sentido, a partir do enunciado (Anexo II).

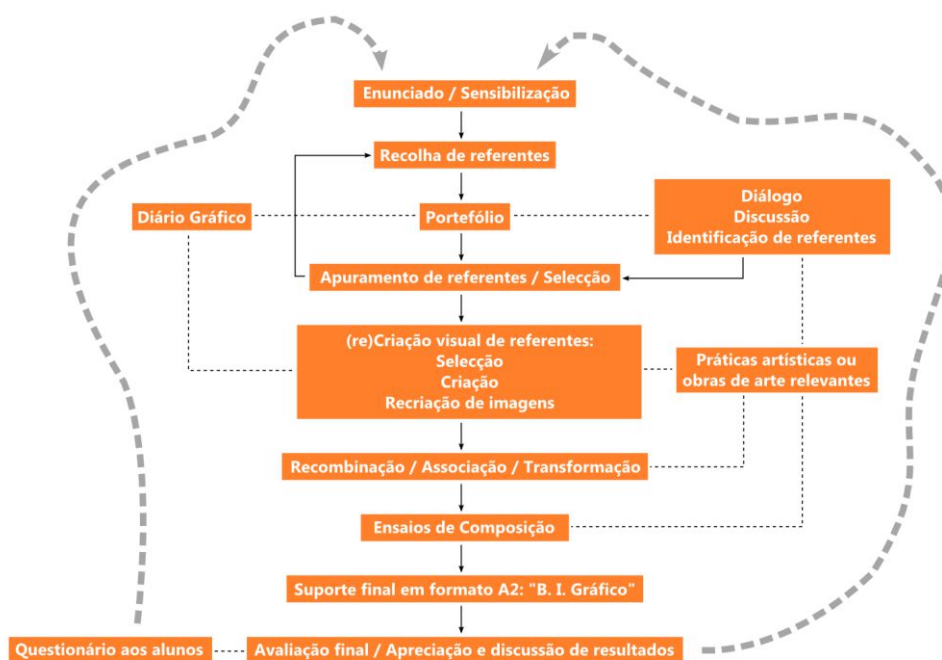


Figura 6: Diagrama de fluxo da actividade “Bilhete de Identidade Gráfico”

O portefólio de referentes constituiu-se a partir de imagens das mais variadas proveniências registando acontecimentos autobiográficos, lugares, eventos, objectos, registos fotográficos dos próprios alunos. Posteriormente procedeu-se a uma triagem de referentes, em conjunto com o professor. Nesta fase procurou fazer-se uma inquirição que apelava ao sentido

de identidade de cada aluno. A imagem constante da figura 6, na página anterior, procura esquematizar o processo de trabalho utilizado, ilustrando também a possibilidade de todo o processo de investigação-acção produzir resultados no próprio trabalho docente, estimulando a reflexão e induzindo a melhoria contínua.

O método que surtiu resultados mais evidentes e que desbloqueou quase todas as situações de indeterminação dos alunos foi a atribuição de um ou mais nomes a cada imagem. O processo ensaiado foi o *brainstorming*, resultando numa situação de escrita automática a que os alunos revelaram alguma resistência pelo carácter aparentemente irracional tanto do processo como dos resultados. O professor preparou a este propósito uma pequena apresentação sobre o Surrealismo e os processos criativos que muitos artistas e escritores deste movimento utilizavam nas suas criações, nomeadamente os processos de escrita automática, com reflexos nas práticas de desenho e pintura, tais como o *cadavre-exquis*.

A contextualização deste processo e a visualização de obras de arte motivou os alunos para a experimentação e o sentimento generalizado de confusão, perante um processo que lhes parecia inconsequente, desvaneceu-se. O carácter inusitado de muitos trabalhos finais releva deste esforço fundamental de procurar o relacionamento de categorias conceptuais aparentemente díspares, sempre dentro da gama de referentes propostos por cada aluno e que o professor tentou canalizar estimulando a criatividade individual. Pese embora valorizar-se noutras ocasiões o trabalho cooperativo, nesta actividade o enfoque foi no trabalho individual, convidando o aluno a mergulhar na sua individualidade, procurando resgatar o seu sentido de identidade.

Do portefólio de referentes foram então seleccionados os que se revelaram mais significantes para o aluno e constituíram a base para as fases seguintes. A título de exemplo apresentam-se algumas imagens que resultaram desse processo de selecção:



Figura 7: Portefólio de referentes (V.M.)

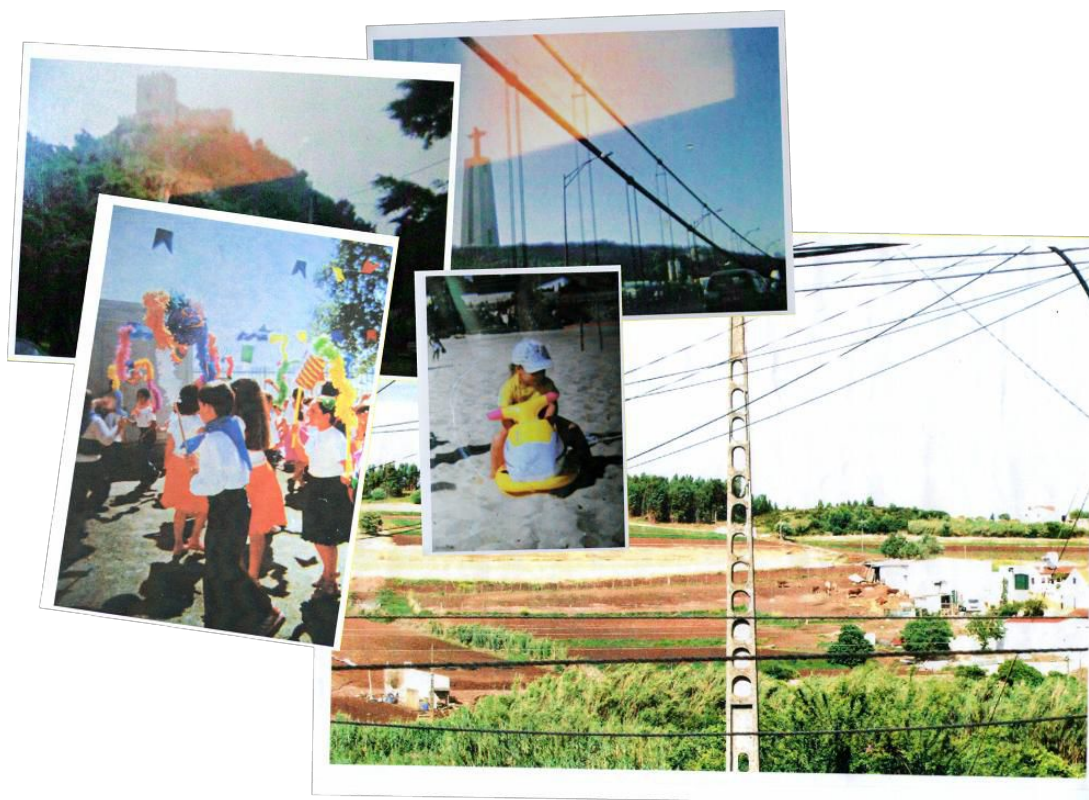


Figura 8: Portefólio de referentes (C.S.)



Figura 9: Portefólio de referentes (M.C.)



Figura 10: Portefólio de referentes (C.C.)

Nas fases seguintes procurou-se a implementação de várias estratégias de apropriação dos referentes: redesenhar, transformar, colagem, recriação visual dos conceitos identitários trabalhados na fase inicial. Neste sentido o diário gráfico constituiu, em alguns casos, uma ferramenta fundamental de aprofundamento e complementaridade do trabalho efectuado:



Figura 11: Diário gráfico (M.C.)



Figura 12: Diário gráfico (M.R.)

A apreciação que se faz das fases intermédias do trabalho é a de que houve uma maioria de casos em que, da fase inicial de recolha de referentes até ao produto final, houve poucos ou nenhuns ensaios, preferindo a maioria dos alunos investir o esforço criativo no suporte final em formato A2. Chegados à última fase do trabalho, pôde constatar-se que todos os alunos concretizaram o suporte final, mas que nos casos em que houve ensaios e um trabalho de preparação prévia, os resultados foram francamente mais interessantes. O tipo de trabalho encetado implica algumas dimensões promotoras da criatividade, entre as quais:

The ability to adopt a number of different stances or perspectives, to harness both cultural and social resources, and to pursue ideas for a period of time long enough to allow the sources of problems to be identified, and ways of solving them to be found. (Lindström, 2006, p. 56)

A este respeito deve referir-se que foi constatada com frequência nos alunos a ausência do factor motivacional que implicaria o envolvimento duradouro com a actividade. Para além disso constatámos que a carga horária manifestamente reduzida da disciplina de Desenho impediu que se incutisse nos alunos um sentido de continuidade e perseverança necessário ao estímulo de atitudes criativas.

Para aferir os níveis de criatividade foi utilizada uma escala baseada nos sete critérios enunciados por Lindström (2006), agrupados em torno de produto e processo, constante do quadro VI, na página seguinte.

PRODUTO	• Correspondência entre forma e intenção • Domínio da cor, forma e composição • Domínio dos materiais e técnicas
PROCESSO	• Trabalho investigacional revelando curiosidade, persistência e motivação • Invenção e criação de novas soluções • Capacidade de crítica qualitativa sobre aspectos diferenciados do seu trabalho • Juízo generalista sobre a capacidade de aprofundamento das matérias que o aluno revela

Quadro VI: Critérios de avaliação da criatividade, segundo Lindström (2006)

Adicionalmente foi pedido aos alunos que respondessem a dois questionários (Anexos V e VII), uma vez concluída a unidade didáctica, que, entre outros, reflectem os indicadores acima apresentados, de modo a proporcionar ao professor a integração da apreciação dos alunos na avaliação do trabalho por eles produzido.

UNIDADE DIDÁTICA - “BILHETE DE IDENTIDADE GRÁFICO” ALUNO: _____																			
Recolha e tratamento de informação visual:				Capacidade de síntese / transformação gráfica/ invenção:				Domínio dos meios actantes:				Aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação da linguagem plástica:				Expressividade e criatividade:			
Selecciona informação visual, a partir de um enunciado ou proposta, é coerente e pertinente, mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos.				Desenvolve ideias através da exploração e da experimentação dos recursos técnicos e suportes. Revela curiosidade e procura novos modos de expressão.				Revela perícia técnica no uso dos meios actantes e suportes escolhidos. Meios actantes adequados à intencionalidade e expressão.				Utiliza adequadamente os conceitos estruturais da linguagem plástica, manifestando coerência e coesão formal na composição.				Formula soluções em que manifesta uma expressividade idiossincrática e revela modos de composição cuja destreza imaginativa transcende o hábito e a literalidade.			
Ins.	Suf.	Bom	MB	Ins.	Suf.	Bom	MB	Ins.	Suf.	Bom	MB	Ins.	Suf.	Bom	MB	Ins.	Suf.	Bom	MB

Quadro VII: Grelha de avaliação da unidade didáctica

A aferição da criatividade foi um dos aspectos abordados na investigação, tendo como motivação principal o questionamento em torno das razões que em sala de aula puderam fomentar ou restringir a criatividade e o registo dos processos e atitudes desenvolvidos pelos alunos nesse sentido. A avaliação da unidade didáctica integrou a avaliação dos parâmetros descritos no quadro anterior, mas subordinou-os a uma grelha de avaliação geral (quadro VII, na página anterior), com descritores adaptados em função dos critérios previstos.

Na conclusão da unidade didáctica foi aplicado um primeiro questionário aos alunos (Anexo V) visando perceber níveis de motivação, sentido de auto-eficácia, uso do diário gráfico como coadjuvante de desenvolvimento estético e técnico, contacto com obras de arte em contexto educativo formal e informal, capacidade de auto-crítica. Numa segunda ocasião, em sessão de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, e depois de discussão colectiva envolvendo toda a turma, foi lançado segundo inquérito (Anexo VII) sintetizando algumas das questões postas inicialmente e convidando os alunos a facultarem um pequeno texto descritivo sobre as aprendizagens efectuadas.

Nas páginas seguintes apresenta-se uma selecção dos resultados finais da unidade didáctica:



Figura 13: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (A.R.)



Figura 14: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (C.C.)



Figura 15: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (L.A.)



Figura 16: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (M.N.)



Figura 17: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (V.M.)



Figura 18: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (M.R.)



Figura 19: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (M.C.)



Figura 20: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (L.R.)



Figura 21: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (E.S.)



Figura 22: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (L.N.)



Figura 23: “B. I. Gráfico” – Cartazes finais (S.J.)

Parte III – Apresentação, análise e discussão de resultados

4º CAPÍTULO: Análise e discussão de resultados

A proposta de que se partiu para o estudo constante desta dissertação erigiu como objectivos verificar, por um lado, o tipo de referentes que os adolescentes seleccionam como expressão da sua identidade e, por outro, averiguar de que modos estes alunos utilizam esses referentes numa formulação plástica original dessa identidade. O elemento criatividade e a sua apreciação neste processo entrou na discussão e constituiu-se finalmente como ferramenta complementar na discussão dos resultados. Além disso, procurou levar-se em conta o nível de desenvolvimento estético dos alunos, apreciação feita a jusante, com base nos estádios de desenvolvimento estético de Housen (2011).

Um passo inusitado e não previsto na planificação original, mas importante sem dúvida, foi o momento do trabalho em que se solicitou aos alunos que procurassem exprimir verbalmente o que estava em causa nos referentes visuais que escolheram. Este momento foi sentido por todos como o momento-chave que desbloqueou todo um manancial de significados latentes nos referentes dos alunos, abrindo a porta a novas possibilidades e conceptualizações.

Atendendo à faixa etária dos alunos, de um modo geral, foram sentidas dificuldades substanciais na selecção e adesão aos referentes escolhidos. Podemos especular que a fase da adolescência, de acordo com a teoria de Marcia (1980), está ainda mergulhada num sentido identitário de difusão, moratória ou mesmo insolvência. Notaram-se muitas resistências na progressão do trabalho, ora por manifesta frustração na representação – impressão remanescente da literatura consultada sobre o abandono tendencial do desenho de representação na pré-adolescência – ora por dificuldades evidentes de escolha identitária.

Considerou-se que o módulo III da disciplina de Desenho corresponderia ao momento ideal, no término do primeiro ano de formação, de os alunos porem em prática, através de uma actividade mais aberta, os conhecimentos previamente adquiridos. Assim, a actividade proposta não adopta unicamente a perspectiva aquisitiva de competências e conteúdos elencados no programa da disciplina, mas procura transcendê-los numa actividade em que os alunos entendam relações entre experiência estética, cognição artística, identidade e desenvolvimento pessoal.

4.1 – Verificação dos objectivos / Análise

Um dos vectores de análise fundamentais de que se partiu no início deste estudo supõe que a apreciação do trabalho efectuado pelos alunos leve em conta um levantamento iconográfico, ainda que sucinto e de cariz sobretudo descritivo. Não coube no âmbito desta investigação uma análise de tipo interpretativo ou iconológico, mas que se revelaria porventura um complemento relevante do trabalho de investigação encetado. Podemos apesar disso – e procurando responder à questão “Em torno de que referentes procuram os adolescentes estabelecer visualmente o seu sentido de identidade?” – elencar uma série bem delimitada e recorrente de conceitos:

AFFECTOS	• Família; • Amigos/as; • Namorados/as; • Animais de estimação.
LUGARES	• Viagens; • Férias; • Efemérides; • Instantes; • Lugares imaginários.
AUTO-REPRESENTAÇÃO	• Actualidade; • Infância; • O Eu idealizado.

Quadro VIII: Mapa de referentes

Conseguimos agrupar em torno dos três núcleos mencionados todas as representações produzidas no âmbito da actividade, tendo ganho normalmente maior destaque um deles em

particular sobre os restantes, no contexto do suporte final “B.I. Gráfico”. No entanto a tendência verificada foi uma recolha de referentes em que todos os citados, de um modo ou outro, estavam presentes.

Por outro lado, quando nos questionamos de que modo essa articulação de referentes foi conseguida por cada aluno na resposta ao desafio lançado, é importante aferirmos não só questões qualitativas ligadas à expressão (que relevam do domínio sintático), mas sobretudo aspectos ligados à reconfiguração inovadora operada no pensamento plástico de cada aluno, concepção que podemos entender, em sentido lato, como criatividade.

Remetemos para a selecção de trabalhos finais apresentados no capítulo anterior (pp. 63-68) o confronto com a discussão encetada neste capítulo, bem como a apreciação dos gráficos resultantes do tratamento de dados dos inquéritos aos alunos (no ponto seguinte deste capítulo e nos Anexos VI e VIII). Os vectores de análise do trabalho que tiveram repercussões na avaliação efectuada basearam-se nos sete indicadores de Lindström patentes no quadro VI e na grelha de avaliação apresentada no quadro VII (ambos na pág. 62). Não nos detendo sobre todos eles procedemos ao comentário daqueles que considerámos mais relevantes para esta investigação.

No que diz respeito à sintaxe averiguámos que as representações obedeceram na sua maioria à estruturação de um espaço tridimensional cartesiano homogéneo, mas que em alguns casos essa estrutura foi conscientemente subvertida, através do recurso a inconsistências perspécticas (figura 16: M.N.), deformação expressiva do espaço (figura 19: L.R.), por obliteração parcial de figuras e sua dispersão no espaço do suporte (figura 15: L.A.) ou por aglomeração/fusão de referentes (figura 18: M.C.), todos obedecendo a uma coerência plástica interna com objectivos diferentes da representação realista.

Nos casos em que existe continuidade ao nível da representação verosímil do espaço tridimensional no suporte plástico, essa coesão suporta composições de referentes por associação inesperada e de feição narrativa (figura 14: C.C.), alterações de tamanho das figuras sem correspondência com a sua dimensão real (figura 17: V.M.), apropriação de uma linguagem fortemente codificada – o desenho animado – na auto-representação (figura 21: E.S.), ou a simplificação extrema por nivelamento das figuras numa expressão sem modelação volumétrica da forma (figura 22: L.N.).

As soluções preferidas por cada aluno foram, regra geral, bastante diferenciadas entre si ao ponto de denotarem categorias sintácticas muito distintas, revelando expressividades diversificadas. O domínio dos meios actuates e dos suportes é adequado à actividade

desenvolvida, apesar de ser mediano segundo critérios convencionais. A este respeito recordamos as palavras de Eisner quando afirma, em relação ao estudo sobre criatividade que conduziu em 1965:

Those [students] who obtained high creativity scores in the locus of form may have sought the stimulation of emerging formal qualities rather than the successful imposition of a preconceived idea or symbol upon the medium. Instead of attempting to master the medium, they may have preferred to treat it as a partner, taking their cues from the unexpected forms that flowed from their actions. (Eisner, 1965, p. 134)

Este indicador de avaliação não teve um peso determinante, por se ter considerado que a força expressiva e criativa de muitos dos trabalhos resultou de um certo tacteamento experimental no uso dos materiais e que, no patamar evolutivo destes alunos, o constrangimento excessivo à adstracção técnica poderia restringir aspectos de uma certa desregulação propiciadora da criatividade.

4.2 – Discussão dos resultados

Como complemento ao trabalho desenvolvido pelos alunos foi-lhes solicitado que respondessem a dois questionários em momentos distintos do trabalho, um deles na conclusão imediata do mesmo, o outro decorrido algum tempo e apreciando colectivamente os trabalhos finais da unidade didáctica (Anexos V e VII). Os aspectos em análise através dos inquéritos são de natureza qualitativa e pretendem aferir a percepção dos alunos sobre esses indicadores. Servem como complemento importante à percepção que deles teve também o professor no decurso da investigação.

Partindo das categorias de Housen (quadro II, pág. 25), procurámos determinar os níveis de desenvolvimento estético dos alunos. A observação conduzida no decurso do trabalho e durante a fase de avaliação e auscultação das reflexões dos alunos sobre o seu trabalho permitiram aferir superficialmente os seus estádios de desenvolvimento estético. Tendencialmente temos observadores situados nos níveis um e dois: observadores narrativos e observadores construtivos. Pontualmente temos um aluno num nível etário significativamente superior e com um nível experiencial e cultural que evidencia capacidade de se referir a elementos dos níveis três e quatro. Uma análise aprofundando esta aferição teria sido um

instrumento complementar valioso na discussão de resultados. Porém, atendendo ao reduzido tempo de contacto da disciplina e ao prazo relativamente curto em que se desenvolveu a unidade didáctica, esta observação não foi prioritária no decurso da investigação.

Remetemos para os exemplos de trabalhos finais apresentados no capítulo anterior (pp. 63-68) o confronto com a discussão encetada neste capítulo, bem como a apreciação dos gráficos resultantes do tratamento de dados dos questionários aos alunos (neste capítulo ou nos Anexos VI e VIII). Os vectores de análise do trabalho que tiveram repercussões na avaliação efectuada baseiam-se nos sete indicadores de Lindström patentes no quadro VI (pág. 62). Não nos detendo sobre todos eles procedemos ao comentário daqueles que considerámos mais relevantes.

Assim, apreciando a figura 24, podemos verificar que o nível de adequação da forma à intenção encontrou uma manifestação expressiva no grau médio (correspondente a “Bastante”). Depreendemos que, entre a formulação que os alunos tinham em mente e aquilo que concretizaram, havia espaço a melhorias.

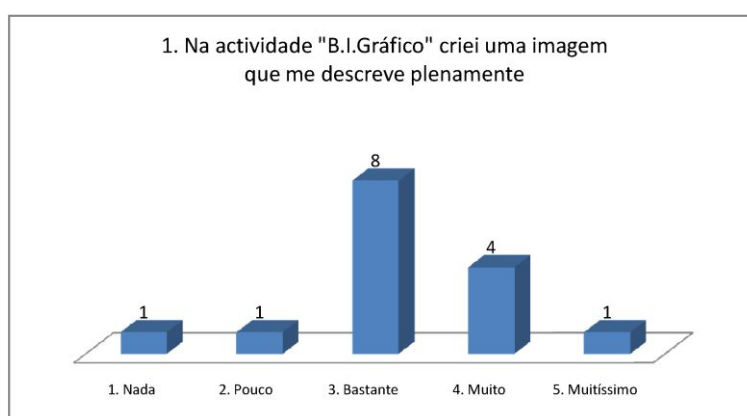


Figura 24: Percepção do nível de auto-expressão identitária

Se por um lado há uma consonância entre este indicador e a informação constante dos gráficos na figura 27 (“Percepção da importância do diário gráfico”), concluímos que, em resposta extensa à pergunta 4.1 do questionário 2 (Anexo VII), o nível de realização constatado pelos alunos se situa na esfera da proficiência técnica, uma vez que a percepção de bastantes alunos sobre esse factor é francamente positiva, o que pode ser também aduzido da figura 25 (“Sentido global de realização estética”). Não deixa porém de ser interessante confrontar o sentido de realização estética implícito nesta pergunta com o sentido de identidade que reconheceram no seu trabalho, em desfavor deste último indicador.

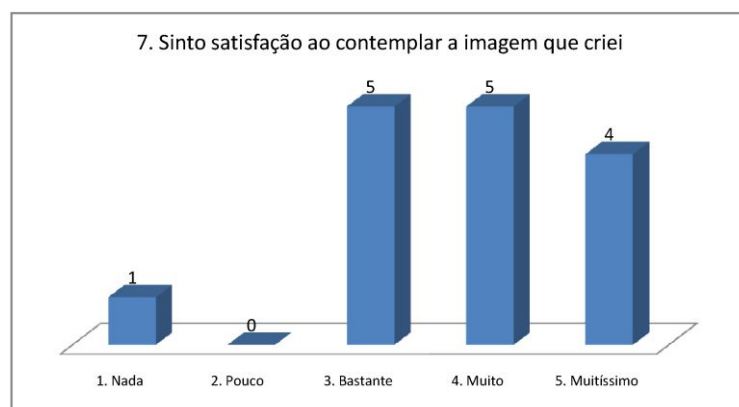


Figura 25: Sentido global de realização estética

No que diz respeito ao processo, e de acordo com as questões 1 e 2, da parte II do primeiro questionário, a percepção dos alunos em relação à fase de investigação e constituição do portefólio de referentes é de que houve um bom investimento da sua parte e de que houve tentativas em número e qualidade suficiente de ensaios e tentativas antes do suporte final. Em relação à constituição do portefólio não há ferramentas ou indicadores que permitam quantificar o esforço dispendido na sua elaboração: de um modo geral houve investimento significativo em todos os casos na selecção de material, mas qualquer juízo de valor qualitativo em relação ao mesmo parece-nos desadequado por várias razões, sendo que a primordial é que nesta fase teria sido profundamente indesejável qualquer interferência.

Já em relação à existência de tentativas, esboços e ensaios conducentes ao trabalho final (fig. 26), estamos em condições de afirmar que a percepção dos alunos em relação ao seu esforço se encontra inflacionada, pois o que sucedeu maioritariamente é que o seu esforço criativo se jogou no suporte final. Os casos em que houve lugar a ensaios prévios foram claramente minoritários.

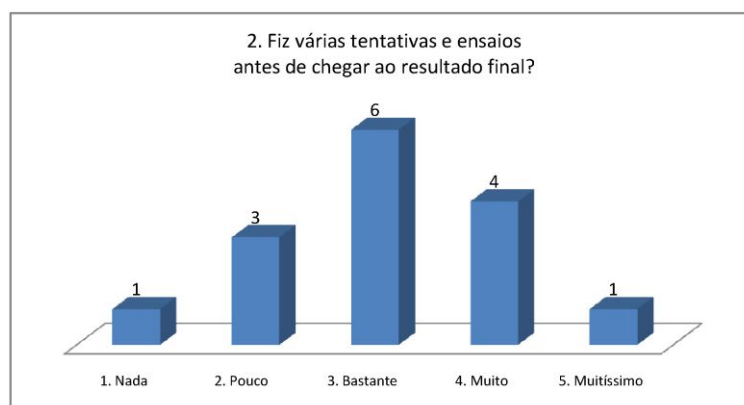


Figura 26: Percepção do processo – tentativas e ensaios preparatórios

Especulamos que este enviesamento na percepção dos alunos talvez resulte do facto de, apesar de as várias etapas do processo de trabalho terem sido comunicadas previamente com grande detalhe e de estes terem internalizado o processo, se terem apercebido da falta evidente nesta etapa, procurando colmatá-la através de uma resposta mais favorável no questionário.

No que toca à capacidade de crítica qualitativa e de aprofundamento das matérias, verifica-se após análise das respostas de desenvolvimento à questão 4.1 do questionário 2 que, instados a reflectir sobre o papel desta unidade didáctica na evolução do seu pensamento e trabalho plásticos, a generalidade das respostas incidiu sobre aspectos relativos a melhorias na utilização do espaço plástico (ao nível de equilíbrio/tensão, posição, dimensão e organização formal), melhorias no domínio de alguns materiais e técnicas, melhorias na composição cromática por contraste e/ou harmonia ou por melhorias na capacidade de modelação da forma com vista à comunicação de volume e profundidade. No quadro de conhecimentos e competências visados no programa da disciplina, dir-se-ia que a sua percepção está em consonância com os objectivos previstos. No entanto constatámos que essa reflexão não se produziu autonomamente e que o convite à reflexão em torno de categorias conceptuais e lexicais próprias da disciplina se fez com significativa resistência e relutância.

O contributo da unidade “B.I. Gráfico” no percurso formativo destes alunos parece ter sido cumprido com uma diligência algo circunscrita no tempo, o que atribuímos à metodologia de avaliação modular. Especulamos – apoiando-nos assumidamente na informação sustentada apenas pela observação empírica – que a pedagogia assente num currículo de avaliação por módulos pode promover uma ausência de sentido de continuidade da orgânica disciplinar, desejavelmente aberta, da disciplina de Desenho. O contacto semanal de apenas três horas lectivas pode reforçar este sentido de compartimentação e descontinuidade.

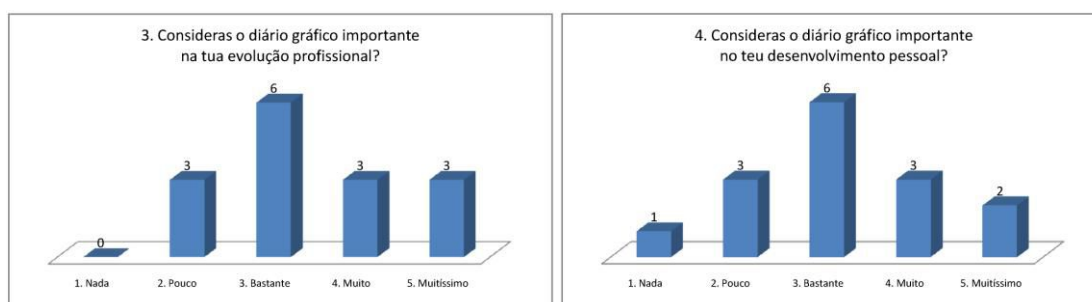


Figura 27: Percepção da importância do diário gráfico

O modo de colmatar a insuficiência no tempo de contacto com a disciplina foi apelar ao trabalho independente do aluno, o que se procurou obter através da instituição do diário gráfico enquanto ferramenta complementar de trabalho. O diário gráfico foi percebido como instrumento de relevância mediana para o seu desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, o que se pode constatar a partir dos gráficos da figura 27, na página anterior.

A relação desta informação com a sua apetência para o desenho expressa na informação da figura 28 pode indicar uma dissonância entre o valor auto-télico²² da representação para estes alunos e a percepção que têm da utilidade social e valor do desenho, o que pode por sua vez apontar para a relação entre a desvalorização das artes e a sua depreciação no currículo a que se aludiu no primeiro capítulo.

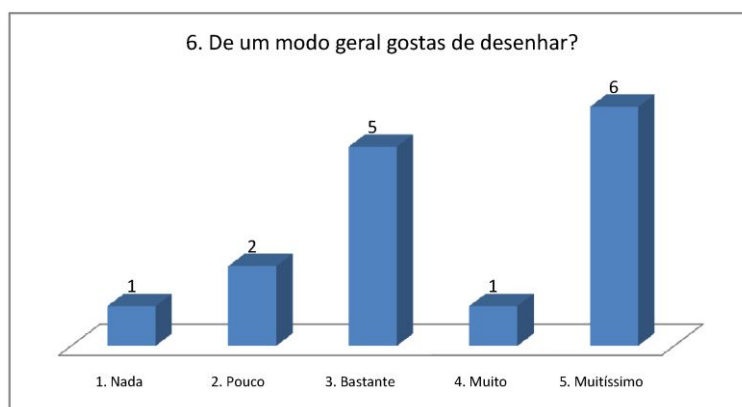


Figura 28: Valorização auto-télica do desenho

A discrepância sublinhada no parágrafo anterior pode também ter uma relação com a vivência que estes alunos demonstram do contacto que têm com referentes artísticos. De acordo com a informação veiculada na figura seguinte esse contacto é tendencialmente reduzido:

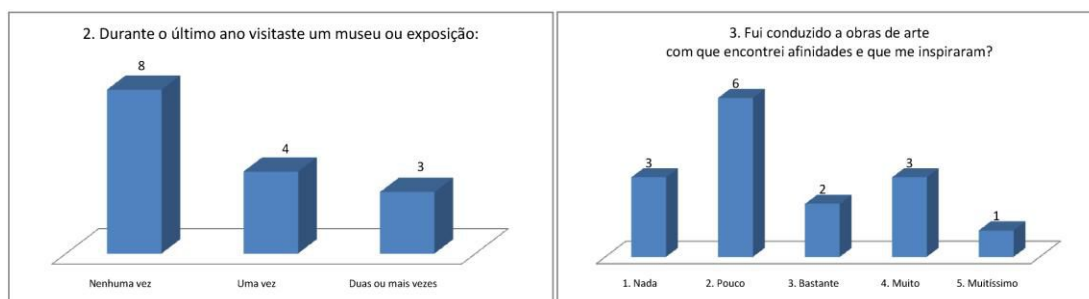


Figura 29: Contacto com experiências e referentes do mundo das artes visuais

²² Expressão de Csikszentmihalyi (1997) que significa satisfação auto-suficiente na execução de uma actividade.

Ainda que a sua apetência pelas artes visuais seja maioritariamente elevada, como se pode observar no gráfico da figura 30, o contacto efectivo seja por via formal, através de actividades promovidas pela instituição de ensino tais como visitas de estudo, seja informal, por iniciativa própria, é manifestamente diminuto, o que pode comunicar uma apetência não consubstanciada pela prática e pela vivência de experiências artísticas fora do contexto e do horário da educação formal. A este respeito talvez fosse interessante, noutro contexto, auscultar com maior profundidade as conceptualizações que estes alunos fazem dos referentes artísticos, do universo da arte e dos artistas, e da relação que estabelecem entre esses indicadores e a sua experiência pessoal enquanto “jovens artistas”.

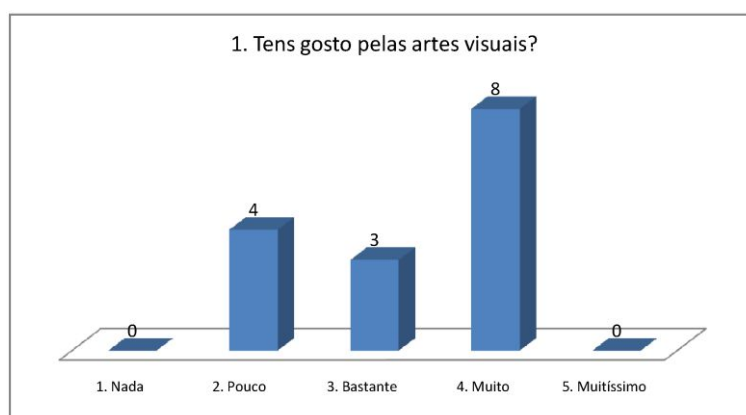


Figura 30: Apetência pelas artes visuais

Por outro lado há inegavelmente que estimular trabalho de campo (conferências, palestras) e visitas de estudo a museus e exposições, algo que deveria ter sido implementado mais proactivamente no decurso da unidade didáctica, sem prejuízo do que deve ser uma atitude continuada de promoção do contacto com a realidade dos vários universos artísticos, por parte dos agentes educativos.

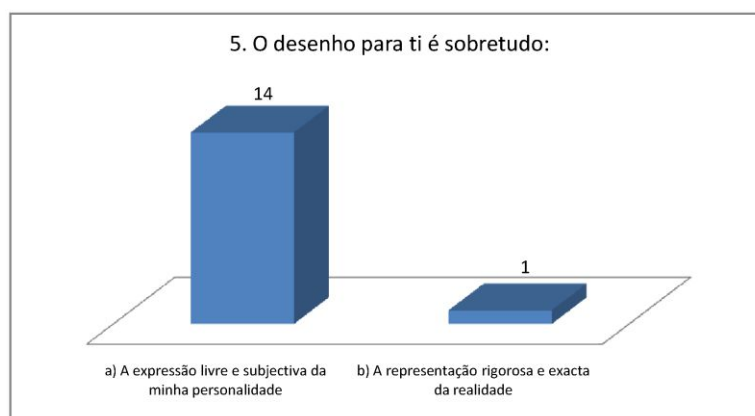


Figura 31: Desenho expressivo vs desenho naturalista

Finalmente, em relação ao papel cognitivo que os alunos atribuem à disciplina de Desenho, a quase totalidade dos alunos considerou que a disciplina se orienta preferencialmente no sentido da auto-expressão criativa, mais do que no sentido da representação realista, conforme o gráfico da figura 31, na página anterior.

Se considerarmos este facto ao analisarmos o gráfico relativo à questão 7 da parte II do primeiro questionário (Anexo VI), em que apenas cinco alunos consideram que desenhavam muito bem, considerando os outros que se situam num patamar de realização mediano ou fraco, especulamos que esta concepção do Desenho enquanto expressão criativa pode estar secundada pela percepção que os alunos têm do seu nível de realização plástica. Adicionalmente, no estudo conduzido por Freedman & Wood (1999), uma das conclusões é de que os adolescentes encaram equivocadamente as artes plásticas sobretudo como forma de expressão emocional, ao efectuarem interpretações em que se implicam directamente através da sua experiência pessoal, o que está em linha com as observações efectuadas em aula.

Ou seja, a ideia de que a expressão livre pode constituir um espaço abrangente sem o mesmo nível de rigor e exigência que se exige à representação de carácter naturalista e realista pode ter sido constituído como o reduto motivacional e experiencial dos alunos. A frustração sentida claramente ao longo das actividades que exigem um nível de realização no desenho de representação, que muitos destes alunos ainda sentem como incipiente, pode estar na base desta percepção. Além disso, a pergunta foi formulada no final de uma unidade didáctica em que a função do Desenho assentou manifestamente na expressão individual e subjectiva, o que pode ter influenciado a resposta neste sentido.

Um facto que convém referir, constatado no decurso do trabalho, mais concretamente durante a constituição do portefólio de referentes, foi o bloqueio generalizado em relação ao modo como deveria prosseguir o trabalho. A apropriação dos referentes para além da sua colecção num portefólio foi um momento de charneira, tendo sugerido uma estratégia que não estava prevista na planificação original e que consistiu na verbalização dos conceitos que os alunos reconheciam nos seus referentes. Este momento do trabalho, mais do que procurar associar ou complementar referentes visuais e referentes verbais, constituiu um passo importante ao desbloquear e propiciar, em muitos casos, os processos criativos que conduziram ao produto final. Não só promoveram uma reflexão em torno das ligações imagem-palavra como, mais importante que isso, conduziram à reflexão e re-significação profundas dos referentes escolhidos, por essa via contribuindo para um maior auto-conhecimento.

Podemos afirmar que os esforços criativos dos alunos foram frutíferos, devendo as expectativas em relação aos resultados ser balizadas pelo seu nível escolar e etário. Recuperando a classificação decorrente das etapas de desenvolvimento estético, constatou-se que a maioria dos alunos revela ainda relativa imaturidade. De facto, durante a observação em sala de aula os esforços interpretativos de obras de arte centraram-se nas categorias que Housen designa como pertencentes aos níveis um e dois. Tanto na receção como na gestão da informação que serviu de base ao seu trabalho, o vínculo auto-biográfico – isto é, a análise em função do gosto e da experiência pessoais, a inscrição na obra de arte dos seus sentimentos e expectativas de significação – facilmente deu lugar a um solipsismo revelador de dissonâncias entre a intenção e a expressão, factor que criou amiúde frustração nos alunos. Adicionalmente, a dificuldade em desenvolver representações de carácter naturalista no curto prazo levou a que inicialmente fosse assumida com relutância essa característica nos seus trabalhos. A falta de verosimilhança foi por vezes sentida pelos alunos como inépcia inaceitável e determinou em alguns casos uma reactividade negativa em relação ao trabalho desenvolvido.

Os níveis de desenvolvimento estético estão em linha com um desconhecimento quase total de referentes oriundos das artes plásticas. Procurou-se colmatar essa falha com aulas expositivas temáticas e com um acompanhamento individualizado, porém, dada a reduzida carga horária da disciplina, esse contacto foi por vezes espúrio e superficial. Além disso, a disciplina que poderia facultar esse contacto por excelência, História da Cultura e das Artes, entra no seu plano de estudos apenas a partir do segundo ano. Encaramos o contacto encetado com referentes artísticos, que para muitos dos alunos foi uma estreia no contexto do ensino formal, como uma janela aberta sobre o seu desenvolvimento futuro. Conseguiu-se apesar de tudo suscitar o interesse e uma curiosidade que esperamos se torne permanente.

A mobilização do esforço criativo apontaria para uma proactividade e um sentido de iniciativa na vontade de formular problemas plásticos, e de atender à sua resolução, que entendemos ser incipiente e que foi preciso estimular em permanência. Essa incitação, ou provocação faz parte da missão pedagógica e esperamos ter conseguido incutir nos alunos o desejo profundo de (se) conhecerem através da arte.

Conclusões

A questão primordial de que se partiu para o estudo constante desta dissertação incidiu sobre a averiguação dos modos como os adolescentes dão corpo à sua expressão identitária através de representações visuais. Procurou-se fazer uma cartografia breve dos referentes que privilegiam, aferir o tipo de linguagens simbólicas e icónicas que preferem e registar os modos como operacionalizaram a expressão visual da sua singularidade.

Os marcos teóricos da cultura visual e da representação da identidade fundamentaram o trabalho de investigação desenvolvido e possibilitaram uma visão mais informada das orientações previsíveis desta investigação. O estudo conduzido tomou a forma de uma investigação-acção, subordinada a uma estrutura suficientemente flexível para que o trabalho com os alunos pudesse informar e alterar, consoante as necessidades, as próprias práticas pedagógicas.

Como resposta à questão de partida, que se pode formular como “Em torno de que referentes procuram os adolescentes estabelecer visualmente o seu sentido de identidade?”, diríamos que, a partir de uma análise sumária dos portefólios de referentes e dos trabalhos finais, se constata uma preferência pelas representações relacionadas com a memória de vivências, entre os alunos e aqueles com quem partilham uma história de vida baseada em laços afectivos, designadamente família, amigos e colegas. Quando instados a nomear os referentes que reconheciam no seu trabalho, transversalmente, a maioria dos alunos optou por categorias universais: “amigos”, “família”, “praia”, “amor”, “viagem”, “verão”, “infância”, “alegria”, “harmonia”, “nostalgia”, “interligação” entre outros. O modo de definir a sua identidade parece em boa medida depender da presença de outrém. De um modo espontâneo furtaram-se ao egotismo que normalmente caracteriza uma boa parte da adolescência e que poderia estar associado a este momento de definição identitária. No entanto as representações criadas personalizam inquestionavelmente a expressão da sua identidade, seja pelas idiossincrasias inerentes à expressividade plástica de cada um, seja pela singularidade das suas escolhas criativas durante a execução do trabalho, que permitiu trazer ao concreto e ao particular os universais que designaram como os “seus” referentes.

A cultura visual destes jovens, de acordo com a investigação levada a cabo, está informada por um tipo de figuração derivada do registo, maioritariamente através da fotografia, de instantes autobiográficos. As suas representações denotam a eleição preferencial

do factor vivencial e mnésico cujo registo visual lhes permite circunscrever a sua identidade. Pontualmente assistimos a representações oriundas da paisagem dos *mass media*, mas mesmo neste caso reconhecemos princípios de individuação, no sentido em que essas representações foram adaptadas, por transfigurações de natureza diversa, a representações do Eu.

Da informação obtida a partir do tratamento dos inquéritos aos alunos destacamos um sentido de identificação com as representações criadas, de nível suficiente, em alguns casos elevado, mas de qualquer modo inferior àquele que esperávamos. Uma interpretação plausível é de que houve algum desencontro entre os objectivos fixados pelos alunos e o que conseguiram realizar, isto é, entre intenção e expressão. O que não deixa de ser curioso quando a esmagadora maioria dos alunos admitiu entender o desenho como auto-expressão criativa, mais do que como representação naturalista da realidade. A percepção de que o diário gráfico constitui uma ferramenta de interesse mediano, tanto para o desenvolvimento pessoal como profissional, parece legitimar esta ideia, no sentido em que a resposta dada pode revelar a frustração sentida em relação à representação naturalista, característica da infância tardia e da adolescência, e que pode conduzir ao abandono do desenho. Como estratégias de curto prazo para colmatar esta falha sugere-se uma acção complementar de maior insistência sobre o desenho de representação. Adicionalmente, ao nível do currículo é imperioso aumentar os tempos lectivos de contacto com a prática do Desenho.

Um aspecto que nos parece digno de nota é a ausência de referentes artísticos. Dada a afinidade proclamada pelos alunos com temas e actividades relacionadas com o mundo das artes, considerámos este factor desconcertante. Especulamos que a escola, de um modo geral, não tem promovido este tipo de aculturação, apesar da existência de preparação ao nível da expressão plástica e da educação visual nos ciclos escolares precedentes. Acreditamos que a vivência do mundo das artes, ao nível da educação formal, deve ser estimulada e aumentada. De facto os alunos responderam bem a este contacto, de tal forma que foi possível notar mudanças assinaláveis na expressividade e mesmo na estrutura e composição de vários trabalhos, sendo que quase se pode em alguns deles traçar uma afinidade estilística em relação aos artistas e obras com que contactaram em sala de aula.

Como já se referiu, o estudo desenvolvido centrou-se no paradigma da investigação-acção, possibilitando a interactividade pedagógica em sintonia com o progresso do trabalho, revelando estratégias tanto complementares como alternativas às previstas na planificação inicial da unidade didáctica. A metodologia empreendida na investigação é de natureza interpretativa, mas procura, mais do que aplicar uma semiótica ou desenvolver uma

hermenêutica, interpretar os processos mediante os quais os alunos chegaram a um suporte final ilustrativo da sua identidade. Os inquéritos aplicados aos alunos e as apreciações daí decorrentes constituíram ferramenta essencial para identificar alguns desses processos, entender e melhorar a própria abordagem didáctica numa perspectiva de melhoria contínua.

Entre as conclusões que podemos retirar do estudo conta-se a convicção de que, apesar de a inflexão em torno dos estudos de cultura visual poder constituir-se como argumento motivador para o trabalho, não se podem constituir como sucedâneo das práticas artísticas. As especificidades da criação artística não podem ser emuladas por outra via, sob pena de se tomar algo por aquilo que não é. As artes representam um mergulho dentro de recessos de si, inalcançáveis por outra via. Não há auto-conhecimento sem visitar esses locais que de outro modo são inacessíveis. É possível que as aprendizagens em torno da cultura visual sejam essencialmente diferentes das artísticas, como sugerem Freedman & Wood (1999), por exemplo.

Pelo alcance do estudo realizado é preciso reconhecer humildemente que houve questões respondidas, mas outras que ficaram por responder. Por exemplo, como se podem aferir níveis de cultura visual? A resposta a esta pergunta nunca poderia ser de ordem quantitativa. Um alto nível de exposição a informação cultural e a tecnologias assentes no uso da imagem pode não estimular por si só a capacidade de análise, e síntese criativa, da informação disponível, conforme revela o estudo de Brumberger (2011). O fôlego de algumas das ambições inerentes à unidade didáctica implementada é longo e muitos dos seus frutos poderão não ser visíveis a curto prazo.

Os resultados obtidos permitem, não obstante, verificar que a indigência de que padecem as artes nos currículos escolares constrange as possibilidades de evolução dos alunos. Contra o argumento de que a inclusão de disciplinas artísticas no currículo de cursos profissionais não pode ter a veleidade de manifestar a “inutilidade” constitutiva das artes – entendida no sentido mais nobre do termo – apresentamos a convicção de que é antiético reservar para as artes o nicho subalterno do “utilitarismo” no contexto do ensino profissional, ou em qualquer outro. Mais do que nunca cabe aos educadores resgatar para as artes um lugar de igualdade e dignidade na educação dos jovens que promova um desenvolvimento holístico, unicamente possível se assente na possibilidade oferecida a cada um de experimentar através da arte aquilo que apenas a arte pode oferecer.

A atitude criativa exigida aos alunos não pode ser mais do que um reflexo da própria criatividade da prática docente, atenta e constantemente estimulada pelo diálogo com aquilo

que dizem os jovens, de um modo ou outro, acerca da sua educação. A preocupação com a criatividade, inerente à prática artística, mas cada vez mais dominante na sociedade em geral – preocupação plasmada, por exemplo, na crescente visibilidade das chamadas “indústrias criativas” – pode não passar de letra morta se essa mesma sociedade sufoca as condições promotoras do espírito criativo. As políticas educativas mais recentes têm provado que mesmo, e sobretudo, em momentos de adversidade, a criatividade desejável para contornar tempos desafiantes fica no fundo da gaveta das boas intenções.

O aprofundamento de um currículo democrático deve dispensar igual importância às artes, reconhecer-lhes o valor de cultivar os talentos individuais capazes de solucionar criativamente os problemas com que as sociedades contemporâneas se deparam. A globalização encerra em si o paradoxo da afirmação da identidade pela sua dissolução. O desafio do momento histórico actual torna mais premente do que nunca a questão da identidade: a afirmação do que é local, singular e irrepetível ganha ainda mais importância ante a possibilidade da sua obliteração por uma cultura global aparentemente democrática, na sua incorporação indiferenciada de traços culturais polimorfos, mas que de facto perpetua assimetrias de poder, desprezando a diferença. É factor inegável de desenvolvimento humano o fomento da arte enquanto expressão da identidade cultural, de cada um e da sua colectividade. Um sentido forte de existência está ancorado num sentido forte de identidade. Neste sentido a arte estará sempre na base do aprofundamento do espírito democrático e emancipatório dos povos, da sua cultura, história e singularidade.

O que é elementar no ensino das artes já não é só a doutrinação da sua sintaxe elementar, que arrisca na melhor das hipóteses apenas a possibilidade da sua instrumentalização, mas o seu resgate enquanto instrumento de afirmação, libertação e crescimento. A interrogação criativa inerente ao empreendimento do ensino artístico obriga-nos enquanto docentes a repensar as relações pedagógicas e a repensar seriamente o contributo dos alunos para a gestão do currículo e a reformulação permanente da prática profissional docente.

A presente dissertação pretende contribuir de alguma forma para a procura da voz comum a professor e aluno, capaz de fazer emergir aprendizagens significativas para ambos. O seu contributo em sentido educativo amplo é o de promover a procura da singularidade e a valorização da diferença, como vectores fundamentais no fortalecimento de sociedades democráticas. Em sentido mais estrito esperamos que esta dissertação possa contribuir para o conhecimento das motivações dos jovens nas aprendizagens artísticas, assim informando

currículos que, na senda da cultura visual, promovam a interdisciplinaridade e aprendizagens ricas de significado para quem as efectua, de caminho sensibilizando para o papel único e insubstituível que desempenham as artes.

Bibliografia

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2010). *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.
Publicado originalmente em 1944.
- Alonso, L. & Orvalho, L. (2011). A Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: do Modelo Curricular às Práticas. Uma Investigação Colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 10. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alpers, S., Apter, E., Armstrong, C., Buck-Morss, S., Conley, T., Crary, J., ... Wood, C. (1996). Visual Culture Questionnaire. *October*, 77, 27-70.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1994). Adolescent identity development: Contextual perspectives. In Fisher, C. B. & Lerner, R. M. (eds.). *Applied Developmental Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Arnheim, R. (1986). *Arte e percepção visual*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Benjamin, W. (1992). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In Benjamin, W. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água. Publicado originalmente em 1936.
- Buckingham, D. (2008). Introducing Identity. In Buckingham, D. (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 1-24). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brill, J. M., Kim, D. & Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined – The results of a Delphi study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy?. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-47.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). *Why action research?* London: Sage Publications.

- Clausen, K. W. (2006). The Arts and Action Research - Editorial. *The Ontario Action Researcher*, 9(3). Acedido a 12 Dezembro de 2013 em: <http://oar.nipissingu.ca/archive-V93E.htm>
- Corris, M. (2008). *Ad Reinhardt*. Londres: Reaktion Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. & Getzels, J. W. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study Of Problem Finding In Art*. New York: Wiley.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (3ª ed.). Mem Martins: Europa-América.
- Debes, L. J. & Fransecky, R. B. (1972). *Visual literacy: A way to learn - a way to teach*. Washington: Association for Educational Communications and Technology.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). *Mil Planaltos – Capitalismo E Esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Dikovitskaya, Margaret (2005). *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Duncum, P. (2011). Changing art education towards visual culture: Theory and practice. *Journal of Artistic and Creative Education*, 5(2), 34-51.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions and Directions for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: integrating the arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. D. & Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.

- Eisner, E. W. (2001). Aesthetic Modes of Knowing. In Eisner, E. W. (ed.). *Learning and Teaching: The Ways of Knowing* (3ª ed., pp. 23-36). Chicago: The National Society for the Study of Education. Publicado originalmente em 1985.
- Eisner, E. W. (1965). Children's Creativity in Art: A Study of Types. *American Educational Research Journal*, 2(3), 125-136.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (1992). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. *Phi Delta Kappan*, 73(8), 591-595.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. New York: Routledge.
- Escaño Gonzalez, C. (2003). Lagrimas en la lluvia: debate sobre Educación Artística y la postmodernidad. In Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 395-444). Madrid; Buenos Aires; São Paulo: Pearson: Prentice Hall.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: a review*. New York: W. W. Norton & Company.
- Freedman, K. & Wood, J. (1999). Reconsidering Critical Response: Student Judgements of Purpose, Interpretation, and Relationships in Visual Culture. *Studies in Art Education*, 40(2), 128-142.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development: a Psychological Study of the Artistic Process*. New York: John Wiley & Sons.
- Hagtvedt, H., Hagtvedt, R. & Patrick, V. M. (2008). The perception and evaluation of visual art. *Empirical Studies of the Arts*, 26(2), 197-218.

- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10ª ed). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2005). La Investigación sobre la Cultura Visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. In Marín Viadel, R. (ed.). *Investigación en Educacion Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes Visuales*. (pp. 87-98). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Heck, M. L. (1999). Whatever happened to the arts, and is education next? *Education and Culture*, 15(1), 16-20.
- Housen, A. (2011). O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática. In Fróis, J. P. (coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (2ª ed., pp. 129-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jay, Martin (1998). Scopic Regimes of Modernity. In Mirzoeff, N. (ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 66-69). London: Routledge.
- Kindler & Darras (1998). Culture and development of pictorial repertoires. *Studies in Art Educatio*, 39(2), 147-167.
- Kroger, J. (2008). Identity Development During Adolescence. In Adams, G. R. & Berzonsky, M. D. (eds.). *Blackwell Handbook of Adolescence*. (pp. 205-226). Oxford: Blackwell Publishing.
- Leontiev, D. A. (2011). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J. P. (coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (2ª ed., pp. 129-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lindström, L. (2006). *Creativity: what is it? Can you assess it? Can it be taught?* Acedido a 17 de Maio de 2013 em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x/pdf>

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1982). *Creative and Mental Growth* (7ª ed.). New York: Macmillan Publishing. Publicado originalmente em 1947.

Maeso Rubio, F. (2013). El consumo de imágenes en la televisión, la publicidad y la educación en valores. In Marín Viadel, R. (ed.), *Infancia, Mercado y Educacion Artística*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Maeso Rubio, F. (2003). Todo el mundo es un artista: creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. In Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 107-142). Madrid; Buenos Aires; São Paulo: Pearson: Prentice Hall.

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In Adelson, J. (coord.). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley & Sons.

Marín Viadel, R. (2003a). Aprender a dibujar para aprender a vivir: conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes y culturas visuales en la educación. In Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 3-52). Madrid; Buenos Aires; São Paulo: Pearson: Prentice Hall.

Marín Viadel, R. (2003b). Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística. In Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 447-498). Madrid; Buenos Aires; São Paulo: Pearson: Prentice Hall.

Marín Viadel, R. (2005). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. In Marín Viadel, R. (coord.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York : Van Nostrand Reinhold.

- May, W. T. (1993). “Teachers-as-Researchers” or Action Research: What Is It, and What Good Is It for Art Education?. *Studies in Art Education*, 34(2), 114-126.
- McLean, K. C. (2005). Late adolescent identity development: Narrative meaning making and memory telling. *Developmental Psychology*, 41(4), 683-691.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers*. Acedido a 29 de Março de 2013 em: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mirzoeff, Nicholas (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.
- Olson, J. L. (1997). Encouraging Visual Storytelling. In Simpson, J. *et al* (eds.), *Creating meaning through art: teacher as choicemaker* (pp. 163-205). Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Paquette, C. (1977). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Québec: Éditions NHP.
- Parsons, M. (1998). [Review of *Child development in art*]. *Studies in Art Education*, 40(1), 80-91.
- Pombo, Olga (1983). *Pedagogia por objectivos/pedagogia com objectivos*. Acedido a 12 de Dezembro de 2013 em: <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/pedagogiaporobjectivos.pdf>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Ryder, W. W. (1987). The Role of Art in Self-Actualization. *Art Education*, 40(2), 22-24.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Tavin, K. & Hausman, J. (2004). Art Education and Visual Culture in the Age of Globalization, 57(5), 47-52.
- Tisdall, C. (1979). *Joseph Beuys*. Londres: Thames & Hudson.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2006). *Road Map for Arts Education*, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, 6-9 Março 2006. Pode ser acedido em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge: MIT Press.
- Wolf, D. P. (1994). Development as the Growth of Repertoires. In Franklin, M. B. & Kaplan B. (eds.). *Development and the Arts: Critical Perspectives* (pp. 59-78). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, E. (2010). 2010 Lowenfeld Lecture - Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 129-193.
- Zimmerman, E. (2019). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399.

Anexos

ANEXO I - Planificação da unidade didáctica

Tema:

Planificação da Unidade Didáctica

UNIDADE DIDÁCTICA: Bilhete de Identidade Gráfico

SINOPSE: Proceder à representação da *identidade*, mediante uma selecção de informação visual prévia, reunida num portefólio de referentes, e desenvolvimento de ensaios e esboços conducentes ao produto final, sob a forma de um painel A2. Uso de meios actuates riscadores e/ou aquosos (à escolha do aluno) sobre papel.

FASEAMENTO:



PREVISÃO DE TEMPOS: 7 aulas (7 x 3h=21 horas)

OBJECTIVOS GERAIS:

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação;
- Desenvolver as capacidades técnicas de representação, de expressão e de comunicação;
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania;
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos;

- Desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade, formando e aplicando padrões de exigência;
- Desenvolver a consciência histórica e cultural contextualizada e cultivar a sua disseminação.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

(expandidos a partir dos conteúdos elementares constantes do programa da disciplina)²³

SENTIDO (*sensibilização*²⁴)

- Visão sincrónica do desenho (revisão e enquadramento dos procedimentos técnicos).
- Visão diacrónica do desenho (contextualização histórica da unidade).

MATERIAIS

Suportes:

- Papéis e outras matérias;
- Propriedades do papel (espessuras, texturas);
- Formatos e normalizações.

Meios actuantes:

- Riscadores (grafite e afins);
- Aquosos (aguarelas, gouaches, tintas acrílicas e afins);
- Formatos (graus de dureza, espessuras).

PROCEDIMENTOS

Técnicas:

- Modos de registo:
- Traço: natureza e carácter (intensidade, texturização, gradação, gestualidade);
- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, valor, gradação)
- Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem)
- Modos de transferência (quadrícula, decalque, projecção, fotocópia)

Ensaio:

- Processos de análise;
- Estruturação e apontamento (esboço);
- Processos de síntese (sobreposição, rotação, nivelamento, acentuação, simplificação, repetição)

²³ <http://www.anqep.gov.pt>

²⁴ *Sensibilização*: pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente.

SINTAXE

Conceitos estruturais da linguagem plástica:

- Linha, forma pontual, forma linear, forma pluridimensional;
- Cor, valor, textura;
- Escala, espaço, ritmo, movimento, equilíbrio, unidade.

Domínios da linguagem plástica:

- Forma;
- Limite, contorno e linha.
- Plano e superfície: centro, campo e moldura

Espaço e volume:

- Profundidade: sobreposição, convergência, deformação;
- Organização da tridimensionalidade: luz, sombra, claro-escuro.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA:

Recolha e tratamento de informação visual: Selecciona informação visual, a partir de um enunciado ou proposta, é coerente e pertinente, mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos.				Capacidade de síntese / transformação gráfica/ invenção: Desenvolve ideias através da exploração e da experimentação dos recursos técnicos e suportes. Revela curiosidade e procura novos modos de expressão.				Domínio dos meios actantes: Revela perícia técnica no uso dos meios actantes e suportes escolhidos. Meios actantes adequados à intencionalidade e expressão.				Aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação da linguagem plástica: Utiliza adequadamente os conceitos estruturais da linguagem plástica, manifestando coerência e coesão formal na composição.				Expressividade e criatividade: Formula soluções em que manifesta uma expressividade idiossincrática e revela modos de composição cuja destreza imaginativa transcende o hábito e a literalidade.			
Comentários:				Comentários:				Comentários:				Comentários:				Comentários:			
Ins.	Suf.	Bom.	MB.	Ins.	Suf.	Bom.	MB.	Ins.	Suf.	Bom.	MB.	Ins.	Suf.	Bom.	MB.	Ins.	Suf.	Bom.	MB.

As observações efectuadas durante as aulas incidirão sobre processos e produtos e serão utilizadas como um meio de detectar problemas, remediar falhas e dar o 'feedback' imediato ao aluno.

PLANOS DE AULA:

Sub – Unidade: Aula teórica; Apresentação teórica da unidade e explicitação dos objectivos da unidade (aula teórica colectiva); Recolha de referentes – 1ª fase Tempo: 1 Aula (3 horas)			
Competências	Conteúdos (<i>sensibilização</i>)	Estratégias/Actividades	Recursos didácticos
Compreende a importância do conhecimento na formulação /reformulação da obra de arte. Capacidade de observação, leitura e interpretação crítica de imagens. Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos de modo a integrar novos valores.	Visão diacrónica do desenho (contextualização histórica da unidade). Visão sincrónica do desenho (revisão e enquadramento dos procedimentos técnicos).	Introdução, contextualização e interpretação do tema da representação da identidade Análise de imagens de obras de artistas relevantes para o tema Análise dos processos compositivos utilizados em algumas das obras visualizadas (análise sintáctica e semântica) Início da elaboração do portefólio de referentes	Sala de aula Computador Projector de vídeo Diaporama em PowerPoint Internet Material Bibliográfico

Sub – Unidade: Estruturação e apontamento, decalque, colagem (aulas práticas de acompanhamento individualizado) – **2ª fase** Tempo: 2 aulas (6 horas)

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Recursos didácticos
Aplicar procedimentos de registo e técnicas de transferência com adequação e correcção na criação de uma imagem. Experimentar modos de registo gráfico assentes em técnicas mistas.	Técnicos: <u>Modos de registo:</u> -Traço - natureza e carácter (intensidade, texturização, gradação, gestualidade); - Mancha - natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, valor, gradação); - Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem). Ensaios: - Processos de análise; - Estudo de formas; - Estruturação e apontamento (esboço). Domínios da linguagem plástica: - Forma; - Limite, contorno e linha.	Ensaios compositivos através do método da colagem Transferência por decalque Desenho de estruturação e apontamento Visualização de exemplos de obras ou imagens pertinentes para o trabalho individual de cada aluno Acompanhamento e orientação dos trabalhos	Sala de aula Portefólio de referentes Mesa de luz Material de registo e desenho adequado aos procedimentos e às técnicas seleccionadas

Sub – Unidade: Ensaios de composição, escolha dos meios actuates; Execução da composição final em formato A2 (aulas práticas de acompanhamento individualizado) – **3ª fase** Tempo: 3 aulas (9 horas)

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Recursos didácticos
Aplicar procedimentos de registo e técnicas de transferência com adequação e correcção na criação de uma imagem. Compreender as características específicas dos meios actuates e dos suportes apropriados. Capacidade de estruturação e síntese. Utilizar princípios de composição reveladores de domínio da organização do espaço plástico. Sensibilidade à variação tonal, cor, valor e organização formal do espaço plástico.	Técnicos: <u>Modos de registo:</u> -Traço - natureza e carácter (intensidade, texturização, gradação, gestualidade); - Mancha - natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, valor, gradação); - Misto: combinações entre traço e mancha. Ensaios: - Processos de análise; - Estudo de formas; - Estruturação e apontamento (esboço); Conceitos estruturais da linguagem plástica: - Linha, forma pontual, forma linear, forma pluridimensional; - Cor, valor, textura; - Escala, espaço, ritmo, movimento, equilíbrio, unidade. Domínios da linguagem plástica: - Forma; - Limite, contorno e linha; - Plano e superfície: centro, campo e moldura.	Ensaios compositivos sobre o formato A2 Transferência por decalque Utilização de meios riscadores e aquosos, orientando individualmente os alunos em função das técnicas escolhidas Acompanhamento e orientação dos trabalhos	Sala de aula Portefólio de referentes Material Bibliográfico Internet Material de registo e desenho adequado aos procedimentos e às técnicas seleccionadas

	Espaço e volume: - Profundidade: sobreposição - Organização da tridimensionalidade: luz, sombra, claro-escuro.		
--	--	--	--

Sub – Unidade: Ensaios de composição, escolha dos meios actuates; Execução da composição final em formato A2 (aulas práticas de acompanhamento individualizado) – **4ª fase** Tempo: 1 aula (3 horas)

Competências	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Recursos didácticos
Desenvolver o sentido crítico, análise de hipóteses face ao desenvolvimento e resultado do exercício. Reconhecer a necessidade permanente de desenvolver a técnica, o conhecimento e a criatividade de modo a integrar novos valores. Desenvolver a capacidade de reflexão, de crítica e auto-crítica às várias fases do trabalho.	Síntese e apreciação crítica sobre os conteúdos abordados nos trabalhos realizados, com enfoque sobre: Técnicos: <u>Modos de registo:</u> -Traço - natureza e carácter (intensidade, texturização, gradação, gestualidade); - Mancha - natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, valor, gradação); - Misto: combinações entre traço e mancha. Ensaios: - Processos de análise;	Exposição dos trabalhos na sala de aula. Análise retrospectiva, reflexiva e qualitativa dos resultados obtidos tendo em consideração os conteúdos da unidade e as competências a atingir.	Sala de aula Trabalhos finais dos alunos

	- Estudo de formas; - Estruturação e apontamento (esboço); Conceitos estruturais da linguagem plástica: - Linha, forma pontual, forma linear, forma pluridimensional; - Cor, valor, textura; - Escala, espaço, ritmo, movimento, equilíbrio, unidade. Domínios da linguagem plástica: - Forma; - Limite, contorno e linha; - Plano e superfície: centro, campo e moldura. Espaço e volume: - Profundidade: sobreposição - Organização da tridimensionalidade: luz, sombra, claro-escuro.		
--	--	--	--

ANEXO II – Guião de Trabalho: “Bilhete de Identidade Gráfico”

GUIÃO DE TRABALHO

Tema:

Representação e Identidade: “Bilhete de Identidade Gráfico”

INTRODUÇÃO

A identidade de cada indivíduo está ligada à subscrição de valores éticos, sociais, culturais, políticos. No entanto, no seio da identidade colectiva está esse núcleo que é o indivíduo, um átomo que se distingue pela gestão única e personalizada que faz da mais variada informação, na síntese que faz desses valores, e na expressão única e distinta dessa síntese.

O que se propõe com este trabalho é que sejas capaz de veicular plasticamente, de modo coerente, um suporte que seja um manifesto da tua individualidade.

ACTIVIDADE

Numa 1ª fase deves recolher toda uma série de referentes que tenham uma significação profunda para ti. Podem ser objectos e imagens da mais variada proveniência (postais, jornais, revistas, desenhos, fotografias, ...). No caso de escolheres objectos, não precisas de apresentar o próprio objecto, mas uma sua representação (fotografia). Todo o tipo de registos que possam ser considerados relevantes poderão ser apresentados, num pequeno portefólio em formato A4.

Seguidamente, deves proceder a vários registos gráficos no sentido de efectuar uma composição que venha a resultar num suporte A2 final, em que podes reunir todos os referentes que te pareçam mais significativos depois de uma triagem, selecção e tratamento de toda a informação visual.

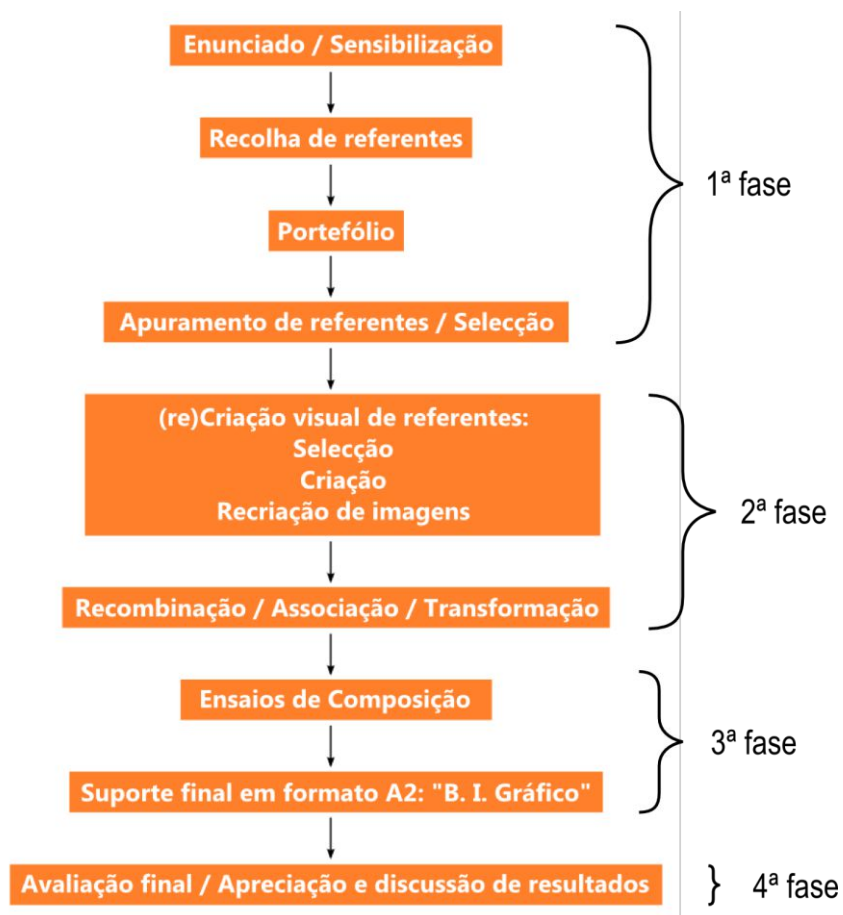
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Extensão e coerência da pesquisa prévia (portefólio A4)
- Variedade de esboços e ensaios
- Adequação dos meios actuantes e do suporte ao objectivo
- Rigor na execução
- Expressividade e CRIATIVIDADE

DURAÇÃO

- 7 aulas de 3 horas (21 horas no total)

FASEAMENTO DA UNIDADE DIDÁCTICA



ANEXO III – Indicadores de avaliação

Tema:

Indicadores de Avaliação

Instrumentos de recolha de dados e apreciação:

- **Apreciação Diagnóstica:** será constante ao longo da Unidade a partir das observações feitas durante as aulas e dos exercícios de desenvolvimento prático.
- **Apreciação Formativa:** incidirá sobre os progressos e as dificuldades dos alunos evidenciados através do comportamento e trabalho feito durante as aulas pelo aluno. As observações registadas servirão para melhorar estratégias de aprendizagem individualizadas ou de grupo. Apreciação de enfoque centrado no processo.
- **Apreciação Sumativa / Avaliação Modular:** consistirá no cômputo dos indicadores de avaliação considerados, após sessão de auto-avaliação e hetero-avaliação, incidindo sobre o produto.

Terminologia:

- **CA** – Critérios de Avaliação
- **P** – Práticas (1, 2)
- **C** – Conceitos (1, 2)
- **VA** – Valores e Atitudes

Práticas

CA – P1: Regista ideias, experiências e opiniões em formas visuais e outras apropriadas às intenções.

- Desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico aliado à capacidade de interpretar e registar;
- A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços plásticos, associada ao domínio de diferentes processos e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica.

CA – P2: Apresenta um conjunto organizado de trabalhos evidenciando domínio de comportamentos, conceitos e de práticas das ferramentas.

- Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação do espaço plástico, enquadramento e processos de transferência;
- Capacidade de análise e representação de formas, acompanhado de uma síntese gráfica;
- Eficácia técnica no uso de recursos construtivos;
- Domínio de uma variedade de meios actantes, entendendo as suas potencialidades expressivas na relação com o suporte escolhido;
- Domínio de novos processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e a sua articulação na representação e expressão gráfica.

Conceitos

CA – C1: Analisa criticamente e utiliza no seu trabalho fontes da cultura visual mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos.

- Conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, com a consciência dos factores que o estruturam e condicionam;
- Valorização estética e da consciência diacrónica das artes visuais e em particular do desenho assente no conhecimento/reconhecimento de obras relevantes;
- Capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de produtos das artes plásticas e outras linguagens artísticas, acompanhadas de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado.

CA – C2: Desenvolve ideias através de experimentação, exploração e avaliação.

- Domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos e a sua correcta aplicação, domínio dos vocábulos específicos da área do desenho e das artes visuais, conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação visual;
- Domínio dos factores, processos e sistemas de estruturação projectual, organização formal, cromática, espacial, e dinâmica e a sua articulação operativa na representação / construção de projectos visuais;
- Capacidade de definir, conduzir, ler, reflectir e avaliar o trabalho em termos objectivos, meios, processos e resultados com utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem de cada unidade e sub-unidade de trabalho.

Valores e Atitudes

CA – VA: Controla o seu processo de aprendizagem.

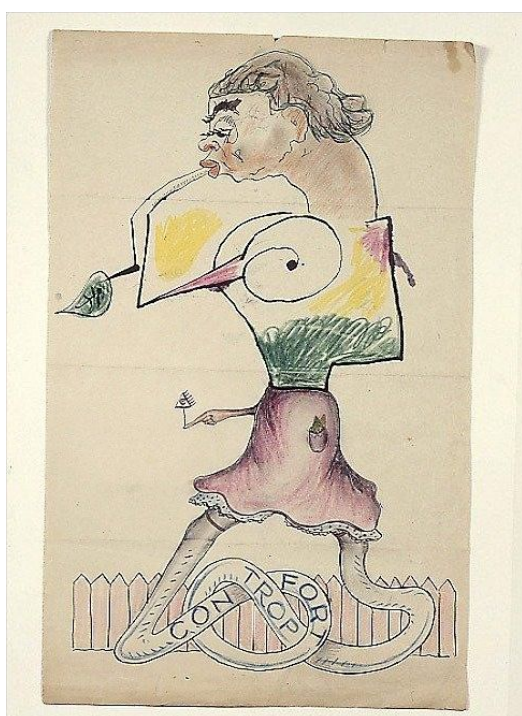
- Capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;
- Competência de relacionamento intra e inter pessoais;
- Conhecimento e observância dos cuidados de manutenção, limpeza e responsabilidade.

DOCUMENTO DE APOIO

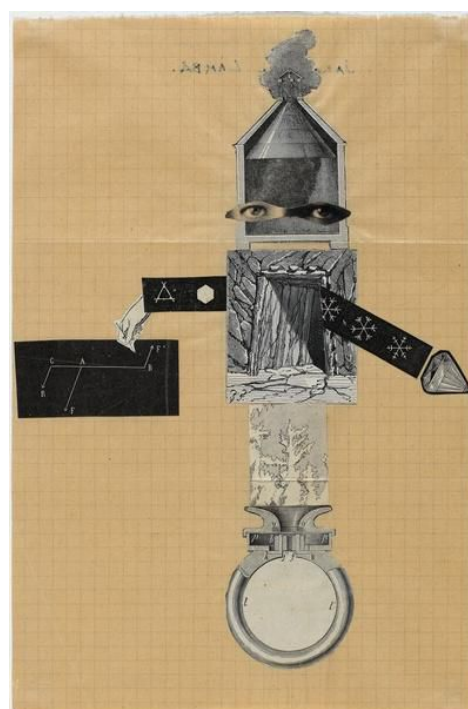
Tema:

Composição e Surrealismo

Como vimos antes, a composição depende largamente do modo como é efectuada a disposição dos elementos visuais no espaço plástico. No entanto a composição não depende exclusivamente do modo como utilizamos os elementos estruturais da linguagem plástica sobre esse suporte, mas releva sobretudo de uma intencionalidade ligada aos conteúdos. As vanguardas do início do séc. XX vieram chamar a atenção para a forma, a cor, a linha, a textura, afirmando que a própria matéria elementar da pintura era a sua mensagem.



Cadavre exquis. Morise, Miró,
Tanguy, Man Ray, 1927



Cadavre exquis. Breton, Tanguy,
Lamba, 1938

No entanto as correntes de inspiração figurativa continuaram a existir ao longo do séc. XX. Uma delas, o Surrealismo, inspirada nos avanços da teoria psicanalítica, procurou associações absurdas, inusitadas, ilógicas ou irracionais. Explorava o inconsciente, esse mundo subterrâneo repleto de pulsões que a mente consciente se esforça por reprimir. Ora os surrealistas procuraram vários modos de ultrapassar a censura da mente consciente que frequentemente sufocava a criatividade, e para o efeito utilizaram várias técnicas. Uma delas foi o *cadavre exquis*, que consistia no trabalho colaborativo entre vários artistas em que cada um contribuía procurando contrariar um nexos lógico ou racional no conjunto do trabalho. O método foi utilizado originalmente na escrita, tendo sido adaptado à pintura e ao desenho, e o objectivo era que a cada participante fossem ocultadas as etapas do trabalho precedente de modo a não influenciar a sua contribuição.



Cadavre exquis. Breton, Hugo,
Tzara, Knutson, 1933

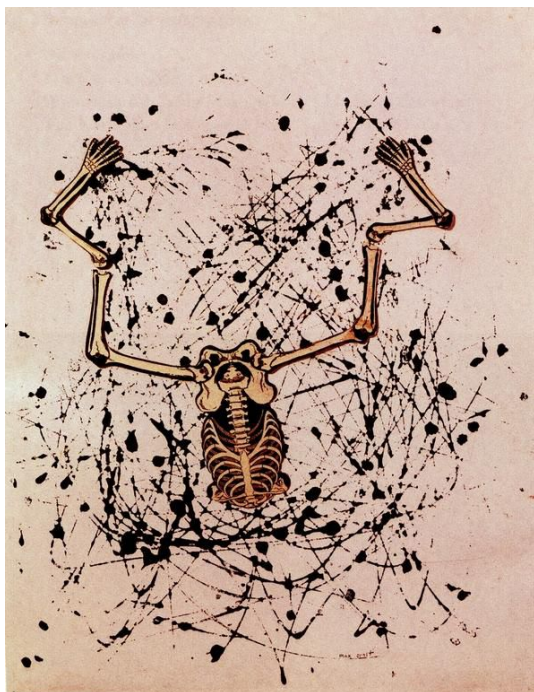
Os métodos de associação possibilitados pelo Surrealismo, livres do crivo da consciência, permitem o desbloqueio de possibilidades e figurações que muitos surrealistas viriam a utilizar no seu trabalho individual. Além do *cadavre exquis*, alguns métodos de trabalho incluíam:

- Escrita automática: permitir o registo no papel das ideias, palavras, frases à medida que elas afloravam à consciência, sem recusar nada, associando-as livremente sem que tivessem de ter uma lógica aparente
- Interpretação dos sonhos: sob a influência da teoria psicanalítica, o subconsciente revelou-se como todo um universo de significados a interpretar, sempre desafiando a ordem da realidade e da esfera consciente, possibilitando significados ocultos e inesperados
- Hipnose: técnica utilizada no tratamento psicanalítico que permitia aligeirar ou eliminar a censura, deixando o paciente num estado de transe sugestionável que lhe permite fundir sonho e realidade

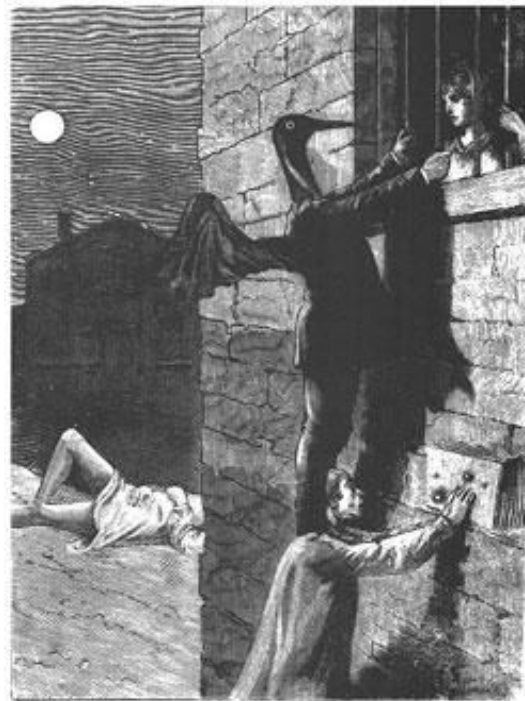
No que diz respeito à pintura uma série de técnicas foram exploradas nesta época e que tinham a ver com o transporte para a linguagem plástica dos princípios surrealistas de valorização do aleatório e da ausência de determinação consciente. Entre essas técnicas contam-se:

- *Dripping*: tinta líquida aplicada aleatoriamente sobre a tela deixando os seus trilhos percorrer livremente a superfície
- *Frottage*: aplicação da folha de papel sobre uma superfície texturada e pressionar o meio actuante de modo a que a textura fique registada no papel
- *Colagem/Assemblage*: Composição de elementos pré-existentes sobre um dado suporte num novo conjunto significativo

A seguir temos alguns exemplos de um artista surrealista, Max Ernst, que usou alguns dos métodos de composição e técnicas indicados acima.



The Year 1939. Max Ernst, 1946
(colagem e dripping)



Une Semaine de Bonté. Max Ernst, 1934
(novela gráfica constituída por colagens)

E outros que utilizando meios mais tradicionais (pintura a óleo), inspiraram-se nestas técnicas para estruturar o seu pensamento plástico:



La Carte Blanche. René Magritte, 1965



Mistério e Melancolia de uma Rua.
Giorgio de Chirico, 1914



Canibalismo de Outono. Salvador Dalí, 1936

SUGESTÃO DE TRABALHO:

Na unidade didáctica “B. I. Gráfico” ensaia vários modos de composição dos teus referentes recorrendo ao método do *cadavre exquis* e à técnica da colagem. Podes por exemplo fazer reproduções dos teus referentes (recorrendo à fotografia ou ao desenho), recortar elementos que te interessem e compô-los de diversas formas, associando elementos que te pareçam desconexos, alterando dimensões e cores, distorcendo formas.

ANEXO V – Questionário 1

QUESTIONÁRIO

O presente questionário visa compreender melhor o teu envolvimento com a actividade “**Bilhete de Identidade Gráfico**”. Responde, colocando um X no parâmetro de avaliação que considerares adequado. Os questionários são anónimos.

Idade:

Feminino

Masculino

I

1. Na actividade “B.I. Gráfico” criei uma imagem que me descreve plenamente:

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

2. Na actividade “B.I. Gráfico”, fui além dos meus referentes e criei uma imagem realmente única:

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

3. A imagem que criei é tecnicamente bem conseguida (utilizei adequadamente os elementos estruturais da linguagem plástica e revelei domínio das técnicas e materiais):

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

4. Considero que fui criativo/a na execução do “B.I. Gráfico”:

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

5. Os conceitos-chave que identifiquei no meu portefólio de referentes estão presentes no meu “B.I. Gráfico”:

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

6. Senti satisfação durante a realização desta actividade:

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

7. Sinto satisfação ao contemplar a imagem que criei:

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

II

1. Tens gosto pelas artes visuais em geral, ou por alguma das suas manifestações (desenho, pintura, escultura, fotografia, arquitectura, vídeo, cinema)?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

2. Durante o último ano visitaste alguma exposição ou museu de artes visuais?

Nenhuma vez	Uma vez	Duas ou mais vezes
-------------	---------	--------------------

3. No decurso deste ano lectivo foi-te solicitado que utilizasses um diário gráfico. Consideras o diário gráfico um instrumento importante na tua evolução enquanto profissional?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

4. No decurso deste ano lectivo foi-te solicitado que utilizasses um diário gráfico. Consideras que o diário gráfico contribui para o teu desenvolvimento pessoal?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

5. O desenho para ti é sobretudo:

a. A expressão livre e subjectiva da tua personalidade

OU

b. A representação rigorosa e exacta da realidade

6. De um modo geral gostas de desenhar?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

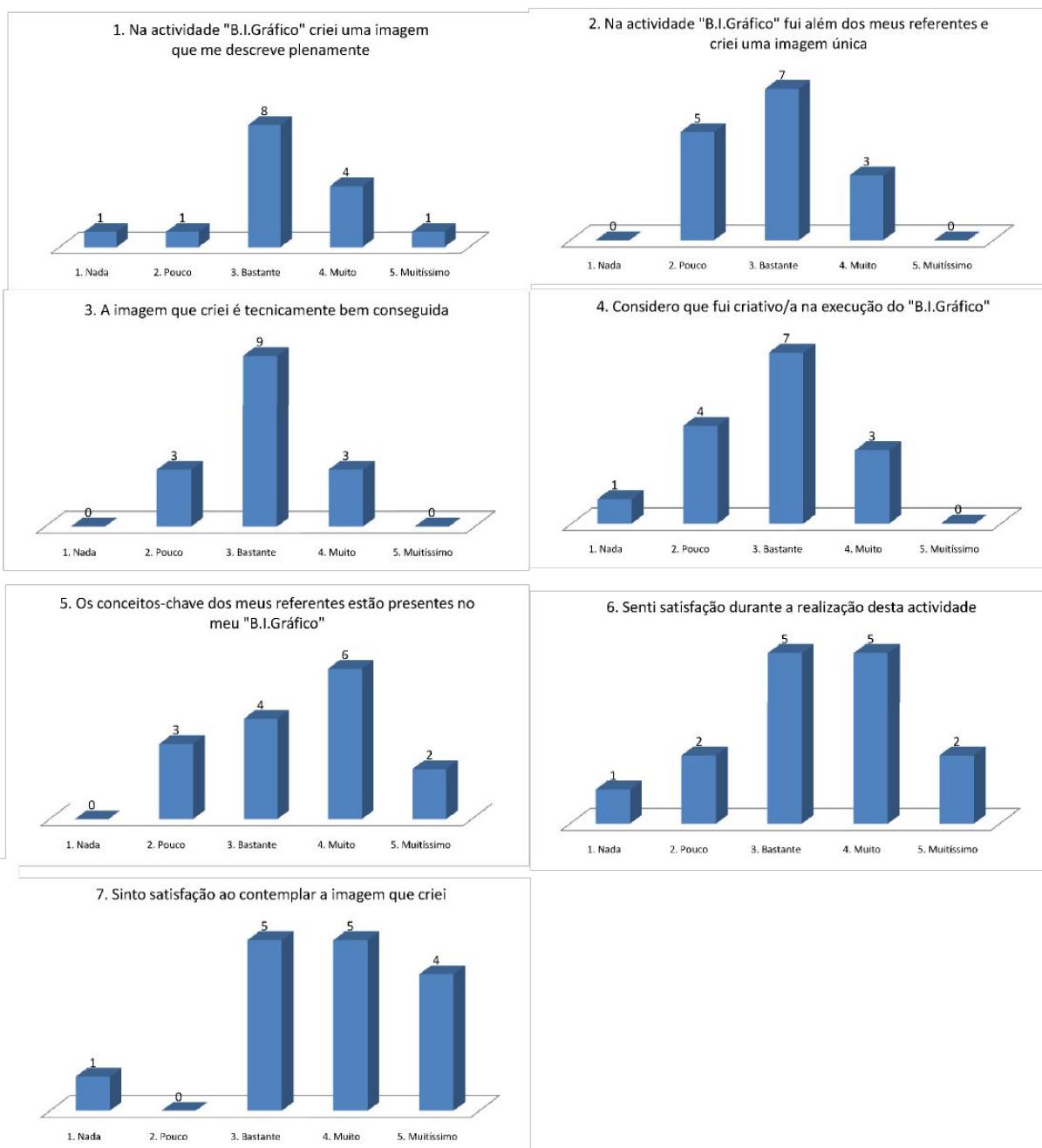
7. De um modo geral consideras que desenhas bem?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

Obrigado pela tua colaboração!

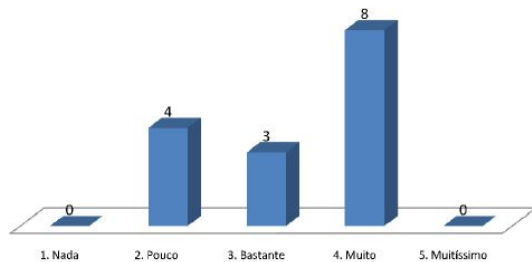
ANEXO VI – Resultados do questionário 1

DADOS QUESTIONÁRIO 1 - I

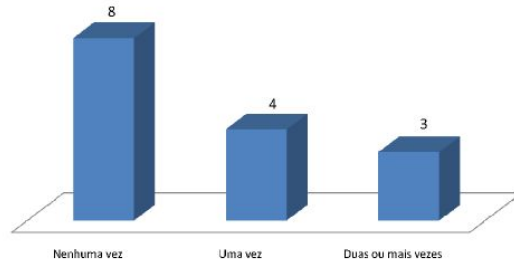


DADOS QUESTIONÁRIO 1 - II

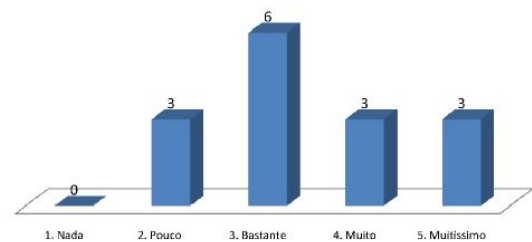
1. Tens gosto pelas artes visuais?



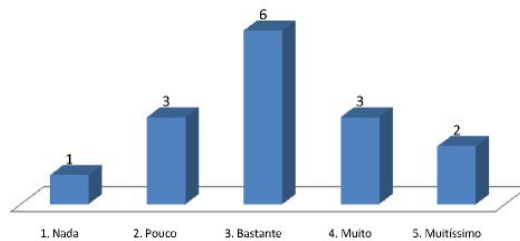
2. Durante o último ano visitaste um museu ou exposição:



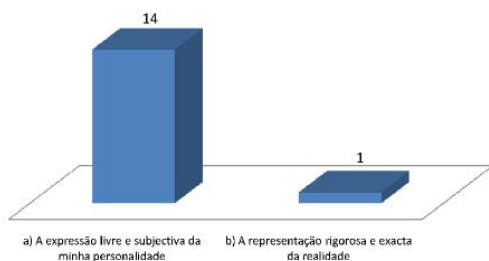
3. Consideras o diário gráfico importante na tua evolução profissional?



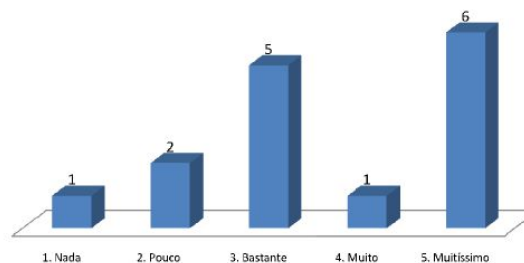
4. Consideras o diário gráfico importante no teu desenvolvimento pessoal?



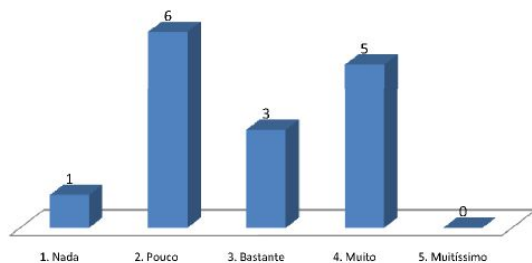
5. O desenho para ti é sobretudo:



6. De um modo geral gostas de desenhar?



7. De um modo geral consideras que desenhaste bem?



QUESTIONÁRIO

O presente questionário visa avaliar o processo segundo o qual se desenvolveu a unidade didáctica “**Bilhete de Identidade Gráfico**”. Responde, colocando um X no parâmetro que considerares adequado. Os questionários são anónimos.

1. Dediquei tempo suficiente ao meu portefólio e investiguei vários referentes?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

2. Fiz várias tentativas e ensaios gráficos, sobre vários suportes e materiais, antes de chegar ao resultado final?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

3. Fui conduzido a outros trabalhos artísticos com os quais encontrei afinidade e a partir dos quais me pude inspirar?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

4. O trabalho que desenvolvi com o “Bilhete de Identidade Gráfico” permitiu-me melhorar a qualidade do meu trabalho plástico em geral?

Nada	Pouco	Bastante	Muito	Muitíssimo
------	-------	----------	-------	------------

- 4.1 De que modo(s)?

5. Quais são os **referentes** (ideias/conceitos/imagens) de que parti inicialmente e que reconheço no meu trabalho final?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO VIII – Resultados do questionário 2

DADOS QUESTIONÁRIO 2

