

A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos.

RICARDO REIS

Universidade de Barcelona

ricardo.reis@apecv.pt

Resumo:

Este texto resulta da análise dos resultados preliminares de um estudo inserido num conjunto de acções que levarei a cabo, quer com professores quer com alunos, durante todo o processo de investigação e escrita da tese “O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual”, e pretende averiguar que imagens os professores e educadores mostram aos seus alunos, que materiais pedagógicos usam e que tipo de museus visitam durante este ano lectivo. A importância de conhecer estas informações prende-se com as previsíveis implicações que isso terá no desenvolvimento da literacia visual dos alunos, bem como nas suas concepções de arte e cultura visual. Os resultados apresentados são incompletos, pois referem-se apenas ao 2º ciclo, mas não deixam de nos dar uma perspectiva sobre que imagens os alunos vêem na escola e como lhe são mostradas. Com base nas perspectivas da Educação para a Cultura Visual e no conceito de direcionalidade de Ellsworth (2005), analiso as imagens que os professores mostram aos seus alunos, lançando pontes para que possamos discorrer sobre os possíveis efeitos que essas imagens têm no desenvolvimento da literacia visual dos alunos..

Palavras-chave:

Literacia Visual, Cultura Visual, Direcionalidade, Educação Artística.

Introdução

O título deste texto (*A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”*), mais do que um título doutrinário, pretende propor um outro ponto de vista sobre esta questão. Este título pretende colocar a tónica no ponto de vista dos alunos, ainda que seja impossível colocarmos no lugar do outro e darmos conta da sua experiência. Assim, na impossibilidade de o fazer, tento encontrar significados para a informação que os professores, generosamente, partilharam comigo.

Mesmo correndo o risco de falhar, também eu tenho uma ideia sobre quem serão os meus leitores: professores da área das artes visuais, com distintas experiências no ensino, a quem este assunto interessa, ou seja, alguém que terá muitos interesses em comum comigo. É para si que fará sentido (ou não) o ponto de vista que adoptei para ver o que vi e agora partilho. Proponho que ao ler este texto tenha presente uma dupla interrogação: “quem eu penso que são os alunos?” e “quem os meus alunos pensam que eu sou?”, não na perspectiva das relações interpessoais mas na perspectiva mais complexa das dinâmicas de posicionamento social associadas à raça, à etnia, ao género, à classe, à sexualidade, etc. Leia tendo presente que o que diz e faz na sua aula não é inócuo, o que propõe, as decisões que toma, as imagens que mostra, ... designam um lugar aos seus

alunos, ao currículo e aos conteúdos trabalhados, do mesmo modo que eles lhe designam um lugar a si.

Ao longo do texto tento tornar claro o meu posicionamento para que, quem lê, possa igualmente posicionar-se ante o que escrevo. Começo por esclarecer desde onde falo, explicando porque me interessa esta temática e o que me levou a conceber e executar este projecto de investigação. Esclareço sobre qual me parece o interesse deste estudo e delimito os dados já tratados bem como as imagens que apresento ao longo do texto. Apresento um breve enquadramento teórico em que falo do poder das imagens, da literacia visual e do conceito de direcionalidade. Todos estes capítulos ajudarão o leitor a perceber desde onde olhei os dados para enquadrar o que apresento em seguida.

Na continuação apresento uma reflexão sobre os dados, agrupando-os em categorias que me pareceram as mais relevantes no contexto, fazendo emergir aquelas que me parecem ser as concepções de literacia visual latentes. Falo da visão mediada; das imagens de arte; do domínio da pintura e da “geometria na arte”. Falo do academismo das propostas de trabalho; das imagens como modelo e do desenvolvimento da técnica; da “reprodução do aborrecido” e do legado dos Trabalhos Manuais Educativos; e também da transmissão de determinadas ideias e valores através das imagens. Discorro sobre o que não se fala na escola e sobre o que podemos aprender desde este estudo.

1. Desde onde falo

Destaco logo à partida dois principais motivos pelos quais me interessa falar sobre “imagens na escola”: um interesse pessoal e, claro, um interesse profissional.

O interesse pessoal advém do meu gosto inequívoco pelas imagens. Não será de estranhar tendo em conta o poder de sedução (para não falar no poder de persuasão) que as imagens exercem sobre nós. Lembro-me perfeitamente de folhear de “fio a pavo” os manuais escolares ainda antes do início do ano lectivo começar, escolhendo as “matérias preferidas” em função das imagens que apresentavam. Lembro-me de ficar surpreendido quando, no primeiro dia de aulas, verificava que a maioria dos meus colegas conservava os seus livros intactos, com cheiro e aspecto de que nunca tinham sido abertos. *Será que não lhes causava curiosidade o que lá estava dentro?*, pensava.

Ainda hoje não é incomum escolher as notícias do jornal pelas imagens que as acompanham. Tenho a percepção que do deslumbramento infantil pelas imagens dos manuais escolares à eleição das notícias a ler num jornal dista uma larga distância. Se no primeiro caso o que norteava a visão era a pura sedução do desconhecido, pois as imagens eram tão mais interessantes quanto mais estranhas me parecessem; no segundo caso o ponto de vista move-se para uma posição mais crítica e enformada em grande medida por um conjunto de interesses pessoais, mas sobretudo, profissionais. Ora isso conecta directamente com o segundo motivo, ou seja, o meu interesse profissional pelas imagens.

Este interesse profissional pelas imagens quase que pode ser considerado um lugar-comum pois sou professor da única disciplina directamente relacionada com as artes visuais no 2º ciclo do Ensino Básico: a Educação Visual e Tecnológica (EVT). Deste modo as imagens são uma constante no meu dia-a-dia como professor: as imagens que vejo; as imagens que selecciono para mostrar aos alunos; as imagens que os alunos me mostram; as imagens que discutimos; as imagens que os alunos produzem; ... todas elas povoam este largo interesse. Não cabe agora aqui, embora fosse interessante, falar sobre processo de selecção e sobre as imagens que mostro aos meus alunos mas isso mesmo foi fundamental para que me propusesse a realizar estudos de doutoramento na área da Literacia Visual.

Como a qualquer investigador, o que me move são as dúvidas, as perguntas permanentes sem resposta, ou com respostas não satisfatórias: “*Que imagens mostramos aos nossos alunos?*”; “*Como e porquê as mostramos?*”; “*Quem pensamos que são os nossos alunos e de que forma isso condiciona as nossas escolhas?*”; “*De que modo as imagens que mostramos constroem a sua realidade e identidade?*”; ... Uma outra pergunta à qual me interessa procurar a resposta (embora não caiba responder-lhe aqui neste texto) é “*Que outras imagens os alunos vêem fora da escola e de que forma isso os impacta?*”.

Estas perguntas habitavam em mim há algum tempo. No entanto houve um conjunto de factores que me proporcionaram avançar para uma investigação mais profunda sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos na sala de aula. Neste momento encontro-me em situação de equiparação a bolseiro o que me permite estar com dedicação exclusiva ao doutoramento. Ora isso é uma situação privilegiada que me possibilita não só ter mais tempo para a tarefa de investigação como também me permite adoptar mais facilmente outros pontos de vista sobre o mesmo problema.

Em Novembro de 2010, já depois de aprovado o meu projecto de doutoramento, tive a oportunidade de assistir ao 1º Congresso Internacional *Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*, que se realizou em Granada. Foi um congresso deveras interessante no seu conjunto mas houve duas comunicações plenárias que me fizeram inequivocamente avançar para um projecto de investigação inicialmente não previsto no meu plano de trabalho inicial, foram elas: ***Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia***, do professor Fernando Hernández da Universidade de Barcelona; e ***Sobre los usos del arte en la escuela infantil***, do professor Imanol Agirre Arriaga, da Universidade Pública de Navarra. A primeira apresentava de forma clara e sucinta o conceito de *direccionalidade*, do qual falarei mais adiante, e de como as imagens nos colocam num determinado lugar, neste caso específico veiculando uma ideia de infância. A segunda conectou-se directamente com muitas das interrogações que tinha/tenho enquanto professor e apresentava a percepção do autor sobre que imagens de arte os professores mostram aos alunos na sala de aula e que consequências isso pode ter. Ambas as comunicações apresentavam também modelos de análise sobre essas mesmas imagens, propondo alternativas de grande validade para o trabalho dos professores¹.

2. O projecto de investigação

2.1 Planear a investigação

Há algum tempo atrás tinha pedido a alguns professores que me enviassem algumas imagens que mostram habitualmente aos seus alunos durante as aulas, com o intuito de apresentar uma comunicação neste mesmo congresso de Granada. O pedido apenas teve retorno de duas ou três pessoas. Abandonei a ideia e não apresentei nenhuma comunicação no congresso. Pensava que a tinha abandonado para sempre mas escutar estas comunicações fez-me resgatar esta ideia mortíça. Nessa mesma noite urdi um plano para envolver um leque alargado de professores nesta investigação. Enviei um mail a alguns dos meus contactos explicando sucintamente o projecto e pedindo a sua colaboração. Desta vez não enviei para todos os contactos sem critério. Escolhi-os de entre as várias *mailing list* que tenho dos meus alunos do Mestrado em Ensino de EVT da Escola Superior de Educação de Setúbal, e dos meus formandos das várias acções de formação contínua que tenho orientado nos últimos anos. Ou seja, escolhi pessoas e não apenas contactos. Pessoas que de algum modo tinham uma implicação com o objecto de estudo mas também comigo. Desta vez responderam à chamada 90 professores e educadores, de todos os níveis de ensino e de todo o país².

Enquanto pensava no estudo e em como operacionalizá-lo ficou claro para mim que não era suficiente saber apenas que imagens os professores mostravam aos alunos. Era preciso contexto. Era preciso saber como foram mostradas as imagens e porquê. Era preciso saber que sentimentos os professores pretenderam suscitar nos seus alunos; que conteúdos quiseram trabalhar; que actividades propuseram. Pensei também que ao perguntar sobre as imagens mostradas os professores se poderiam reportar apenas a imagens "soltas", esquecendo todas as imagens que estão em livros, em materiais didácticos diversos, ou até mesmo nos museus quando fazem visitas de estudo. Assim, decidi juntar também algumas perguntas relativas aos materiais didácticos utilizados e às visitas de estudo efectuadas.

2.2. Recolher dados através da internet.

A opção por recolher dados através da internet surgiu desde logo como a alternativa mais viável para a realização deste estudo, usando para isso as facilidades concedidas pelas aplicações *web-based* como o Google Docs. As vantagens na utilização deste recurso pareciam evidentes: utilização livre e gratuita; personalização do *layout*; interface *user friendly*; familiaridade dos professores com a utilização deste tipo de questionários na Web, dada a sua ubiquidade; total liberdade no horário de preenchimento, pois está sempre disponível *online*; rapidez de preenchimento; possibilidade de transcender as limitações geográficas, dando oportunidade de colaboração a pessoas de todo o país; alargamento o leque da amostra, possibilitando a participação de pessoas com diferentes experiências profissionais; facilidade na partilha de imagens da internet ou de informação relativa aos materiais pedagógicos ou aos museus visitados, através da disponibilização do *link*; possibilidade de tratamento automático e em tempo real de alguns dados estatísticos; e, por último, mas não menos importante, a possibilidade da manutenção em segurança dos dados, assegurando a sua confidencialidade.

Assim, criei um formulário *online*³ cujas respostas dos colaboradores ficam ordenadas numa base de dados. Associada a esta base de dados há um espaço de armazenamento *online*⁴ para onde os colaboradores poderão fazer *upload* das imagens que mostraram aos seus alunos.

No entanto também verifiquei alguns inconvenientes na utilização desta tecnologia: em primeiro lugar a suposta democraticidade da tecnologia fica posta em causa pois exclui à partida os professores que não a dominam. Por ter adoptado este modo de recolha de dados ficaram de fora todos os professores que não usam e-mail ou que não dominam a utilização do Google Docs. Outra desvantagem identificada é a impessoalidade na partilha dos dados que pode levar a que o professor colaborador se desvincule durante o processo de investigação. Para colmatar esse problema envio com regularidade um e-mail recordatório a todos os colaboradores onde vou dando conta da evolução da investigação e esclarecendo algumas dúvidas que possam surgir. É também necessário assegurar o cumprimento de algumas questões éticas como o anonimato de todos os colaboradores, enviando todos os e-mails colectivos em *blind carbon copy* para não revelar nem a identidade nem os endereços dos colaboradores.

A minha ideia inicial era que a colaboração fosse feita semanalmente mas cedo percebi que isso seria impossível pois os colaboradores queixavam-se da falta de tempo e também do facto de nem todas as semanas "*mostrarem imagens aos alunos*". Disse-lhes então que preenchessem o formulário sempre que tivessem material relevante para partilhar, dando-lhes assim a possibilidade de decidirem sobre que material partilhar e em que momento. À data em que escrevo (14/02/2011) estão recolhidas 136 respostas e foram partilhadas cerca de 200 imagens. Como se percebe facilmente pelos números apresentados, nem todos aqueles que se disponibilizam inicialmente para colaborar o têm feito. Dos 90 colaboradores apenas 68 já colaboraram pelo menos uma vez, desde que o projecto foi lançado.

2.3. Porquê recolher estas imagens no âmbito da tese?

Este estudo está inserido num conjunto de acções que pretendo levar a cabo, quer com professores quer com alunos, durante o processo de investigação e escrita da minha tese de doutoramento “*O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual*”, que, como referi anteriormente, não estava inicialmente previsto no plano de trabalho.

A finalidade deste estudo é recolher um conjunto de imagens (e de informações relativas às mesmas) que os professores e educadores mostram aos seus alunos, que materiais pedagógicos usam e que museus visitam. Conhecer estas informações vem enriquecer todo o projecto de investigação pois permitirá recolher dados que ajudarão a perceber qual a concepção de literacia visual que os professores têm, aventando previsíveis implicações que isso terá no desenvolvimento da literacia visual dos alunos bem como nas suas concepções de arte e cultura visual. Quando recolhida toda a informação relativa a este ano lectivo será possível ter uma perspectiva abrangente sobre que imagens os alunos vêem na escola e como lhe são mostradas. Os resultados deste estudo servirão igualmente para enquadrar as subseqüentes acções de investigação com os alunos, e daí resultará um capítulo da tese doutoral.

2.4. Os dados já analisados

Tendo em conta que a recolha de dados irá decorrer ao longo de todo este ano lectivo e que os dados recolhidos abrangem distintos ciclos, penso que as análises parciais desses dados podem ser tão úteis como enganadoras. Úteis porque nos vão dando uma perspectiva sobre a evolução do objecto de estudo; enganadoras porque incompletas mas também porque a análise parcial devolve-nos categorias que não sabemos se continuarão a verificar-se ao longo do ano lectivo. Estas categorias definidas inicialmente têm o perigo de iludir ou condicionar o aparecimento posterior de novas categorias, ou mesmo cristalizar as categorias já definidas ainda que se venham a mostrar pouco relevantes. Estou consciente dos perigos enunciados mas mesmo assim arrisco a utilidade de uma análise parcial dos dados.

Para este texto foram analisadas 61 respostas, todas elas respeitantes a professores do 2º ciclo, sendo, portanto, professores de EVT. Porquê? Em primeiro lugar porque os professores do 2º ciclo representam neste estudo a grande maioria dos colaboradores (58%), embora ainda nem todos tenham colaborado⁵; e, em segundo, porque eu próprio sou professor de EVT e estou bastante curioso para saber o que se passa (e como se passa) neste ciclo de ensino.

2.4.1. Quem são os professores que colaboram no estudo?

Os professores que colaboram neste estudo são todos eles voluntários e declararam inequivocamente querer participar. Dos 52 professores de EVT que estão a colaborar (que representam 58% do total) há 38 Mulheres e 14 Homens, ou seja uma larga maioria de mulheres. Quanto à sua proveniência, há professores de todos os pontos do país, incluindo da ilha da Madeira, mas quase metade (24) dos professores que colaboram leccionam na Área Metropolitana de Lisboa. Outras áreas do país com alguma representação são as zonas Norte e Centro, sendo que o Alentejo e Algarve apenas têm um colaborador em cada região.

No que se refere ao tempo de serviço, dos 52 professores de EVT mais de metade (27) tem entre 5 e 15 anos de serviço, enquanto 17 deles têm entre 16 e 30 anos. Há apenas 4 que têm menos de 5 anos de serviço e outros 4 que têm mais de 30 anos de serviço. Deste modo, pode considerar-se que os professores que colaboram neste estudo são professores experientes, embora não tenha qualquer indicação sobre a sua formação inicial, continua ou pós-graduada.

Outro dado relevante para este estudo é que a quase totalidade dos professores de EVT (99%) declararam considerar o uso das imagens muito importante na sua prática lectiva.

2.4.2. As imagens apresentadas

Todas as imagens apresentadas mais à frente neste texto foram-me enviadas pelos colaboradores através de e-mail, ou através de *upload* para o espaço de armazenamento *online*, ou ainda através da disponibilização de um *link* para uma localização na internet. A grande maioria das vezes não há qualquer indicação sobre a autoria, data ou localização física da imagem enviada. Reconheço que isso levanta alguns problemas relacionados com a autoria e os respectivos os direitos de autor das imagens mas a lei portuguesa, através do Código de Direitos de Autor e Direitos Conexos⁶ autoriza a utilização livre de obras, sem consentimento do autor, desde que a reprodução, distribuição e disponibilização pública se façam para fins de ensino e educação e não tenham por objectivo a obtenção de uma vantagem económica ou comercial, directa ou indirecta⁷. É o caso!

3. Desde onde olhei os dados?

Um dos principais desafios que se nos coloca quando temos uma grande quantidade de dados é: como transformar esses dados em conhecimento de modo a que nós próprios e, se possível, também outros os possam converter em saber? Analisar os dados implica sempre olhar para eles desde um determinado ponto de vista, ou seja, desde onde me posiciono que me permite ver e compreender o que vejo e compreendo.

Não posso iludir que estes dados foram observados desde o ponto de vista de um professor de EVT. Alguém que conhece a escola e a disciplina por dentro. Alguém que conhece o currículo e que, fruto da sua actividade como formador de professores, conhece também diferentes modos de fazer, reconhecendo neles distintas perspectivas sobre a Educação Artística.

3.1. O poder das imagens

As imagens são estímulos poderosos para a mente humana. Isso mesmo foi reconhecido e utilizado como instrumento de persuasão e dispositivo de poder muito antes da invenção dos meios de comunicação de massas. Veja-se por exemplo quando a Igreja Católica decidiu encher as igrejas de imagens, chamando-lhe a “bíblia dos iletrados”, ou os dispositivos espectaculares que as monarquias absolutas por toda a Europa levam a cabo para enaltecer o seu poder (Costa, 2006: 155).

As imagens estão por toda a parte mas não aparecem simplesmente, são produzidas em diferentes contextos históricos, institucionais e discursivos (Hernández, 2010: 48) com vista a atingir determinados objectivos. Não são inócuas. Falamos dos poderes da imagem em relação à sua função específica, ao seu lugar preciso num determinado contexto cultural. Em cada nova conjuntura por onde circula irá perdendo uns significados e adquirindo outros, será atravessada por diferentes discursos, devolverá em cada espectador novas formas de olhar.

Nos tempo mais recentes temos assistido em Portugal, embora com menos pujança que noutros países, a uma proliferação das publicações sobre arte dirigidas às crianças (Imagem 1).



Imagem 1. Capas de alguns livros de arte para crianças publicados em Portugal

São essencialmente livros que pretendem sensibilizar e instruir as crianças para os grandes mestres da arte, para a história da arte, ou para as colecções dos museus. Veja-se por exemplo as cada vez maiores secções de livros infantis nas livrarias e nas lojas dos museus, também cheias de objectos “artísticos” prontos a levar para casa pelos seus milhares de visitantes. E porquê?

A imagem tem uma primazia absoluta em matéria de aprendizagem, pois tem o poder da activação da atenção e das emoções do observador, sendo usada como meio de incorporação de conceitos (Costa, *Ibidem*: 157-8).

3.2. A literacia visual

O meu interesse sobre a literacia visual nasce com os estudos de mestrado em Educação Artística que terminei em 2007. No meu percurso como aluno e professor dei conta, provavelmente pela primeira vez, que aquilo que se ensinava e aprendia na escola tinha sido bastante cambiante ao longo dos anos. Mesmo as competências que se encaixavam no conceito de literacia visual tinham mudado bastante ao longo do tempo, pelo que podemos identificar, pelo menos, três principais momentos nessa evolução: i) a literacia em artes como codificação e descodificação das notações simbólicas; ii) a literacia em artes como resposta às obras de arte; iii) a literacia em artes como consequência do fazer, criar, como resposta e como reflexão em relação aos objectivos, processos e contextos da arte (Hong cit por Reis, 2009: 319).

O conceito de literacia visual, apesar de ter aparecido nos EUA no final dos anos 60, é relativamente novo em Portugal, aparece em 2001 com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Até aí o conceito de literacia estava unicamente ligado à capacidade de ler e escrever, assunto que tratei no artigo *The Literacy in Visual Arts: A view about Elementary School Curriculum in Portugal*, publicado em 2009 no *International Journal of the Arts in Society*.

Nesse documento do Ministério da Educação define-se a literacia nas artes (é esse o conceito que é apresentado) dizendo que “...pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.” (Departamento de Educação Básica, 2001).

Parece-me que a definição apresentada é próxima das *multiliteracias* (The New London Group, 1996), pois encerra em si três áreas de competência no campo das artes: a comunicação, que se relaciona com a capacidade de ler e escrever nas diferentes linguagens das diferentes formas artísticas; a criação, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos associados a cada uma das linguagens; e a compreensão, que se

relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto. No entanto a definição do conceito e o que ele implica varia consoante a perspectiva sobre a qual se olha. Fernando Hernández (2007: 22), por exemplo, assinala que adquirir literacia visual deve permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos "textos" orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas.

Para finalizar, não posso deixar de assinalar a polémica que existe em volta da própria designação (não tanto em volta do conceito) de *literacia visual* e que será tratada detalhadamente na tese de doutoramento em que estou a trabalhar. Essa polémica baseia especialmente na perspectiva de que a palavra *literacia* (que se funda na ideia de ler) não deverá aparecer associada à palavra *visual*, pois as imagens não se lêem, vêem-se! Esta é uma discussão bastante interessante e tratada detalhadamente por Elkins (2003; 2008) mas a qual não cabe tratar neste texto, embora não a queira deixar passar em claro.

3.3. O conceito de direccionalidade

O conceito de direccionalidade deriva dos estudos fílmicos, onde se colocava sempre a pergunta "*quem pensa este filme que és tu?*". O conceito de direccionalidade nunca antes tinha sido associado à pedagogia, até Elisabeth Ellsworth o ter feito no seu livro *Teaching positions*, de 1997⁸.

Aplicar o conceito de direccionalidade ao terreno da pedagogia permite dar visibilidade e problematizar o modo como todo o currículo convida os seus usuários a adoptar posições particulares dentro das relações de conhecimento, poder e desejo (Ellsworth, 2005: 12).

Aplicá-lo a esta área específica permite-nos perguntar: *quem pensa esta imagem que és tu?* A pergunta colocada deste modo pretende indagar sobre como funcionam as dinâmicas de posicionamento no visionamento das imagens: em que lugar te coloca a imagem? quem se dirige a ti nesta imagem para que te sintas implicado nas redes de poder associadas com a raça, a sexualidade, o género, a classe, etc? o lugar que te é designado altera o modo como vês e utilizas a imagem? (Ellsworth, 2005; Hernández, 2010).

Para que se tenha uma ideia mais clara sobre a importância que Ellsworth (Ibidem: 14) atribui aos efeitos da direccionalidade na escola afirma que se tornou professora *porque as raparigas não chegam a ser astrónomas*, ou seja, ela considera que a Escola lhe designou uma "direcção" simplesmente porque é rapariga.

4. O que vi quando olhei?

Neste capítulo irei apresentar um conjunto de categorias que me surgiram ao olhar para os dados. Depois de imprimir todas as respostas num extenso lençol de folhas foi possível colocar todas as respostas em relação. Optei por não fazer uma análise estatística das respostas mas sim uma análise qualitativa, pois considero que este tipo de análise permite olhar de outro modo para os dados, olhar para além da tirania dos números, olhar com o objectivo de compreender mais do que quantificar. Contudo, ao longo da apresentação dos resultados, poderei socorrer-me de alguns dados quantitativos para enquadrar algumas realidades.

Estas categorias pretendem colocar em evidência as concepções de literacia visual que os professores têm, sendo possível vinculá-las com alguns referentes do passado, como veremos.

4.1. Visão mediada

Com a implementação do Plano Tecnológico da Educação nas escolas verificou-se, por um lado, o aumento considerável dos equipamentos informáticos (computadores, videoprojectores e quadros interactivos) nas salas de aula, e por outro, uma grande oferta e procura de formação docente em TIC. Verifico, através dos resultados analisados, que este binómio (o acesso à tecnologia e a capacitação para a utilizar) tem grande influência no modo como as imagens são mostradas aos alunos. A grande maioria das respostas revela que as imagens são quase sempre projectadas com um videoprojector e raramente se privilegia o contacto directo, ou não mediado, com o mundo. Este modo de visualização traz grandes vantagens para o professor pois apresenta as imagens em grandes dimensões, conseguindo assim mais atenção por parte dos alunos. No entanto há que ter em atenção que as representações visuais (visão mediada) diferem das percepções do natural (visão não mediada) porque são modos de comunicação intencional, codificados e porque são a representação de algo, não *a coisa* em si (Walker & Chaplin, 2002: 42). Este tipo de visualização mediado pela tecnologia não é novo nem é desconhecido dos alunos. Eles estão habituados a ver televisão e a visualizar imagens no computador. O que me parece novo nestes resultados é a utilização massiva destes meios na escola, levando a que estas *simulações* se tornem omnipresentes e se introduzam cada vez mais na nossa experiência de realidade (Ibidem: 43).

4.2. Imagens de arte

É inegável que os professores mostram muitas imagens de arte aos seus alunos. A maioria das imagens enviadas documenta isso mesmo. Não será no entanto uma grande surpresa tendo em conta que as artes visuais se tornaram num lugar-comum, nas palavras de Paul Duncun (cit. por Reis, 2009), que acrescenta ainda que a sua especial importância reside na sua ubiquidade.

No entanto, verifica-se que as obras escolhidas encaixam nos critérios canónicos da História da Arte, apresentando invariavelmente as mesmas obras dos mesmos artistas (veja-se a Imagem 2), levando até à escola essencialmente as obras dos artistas que alcançaram notoriedade e reconhecimento populares. Artistas dos quais é fácil encontrar imagens das suas obras na internet, que têm obra impressa ou que são recorrentes nas programações dos museus. A maioria das representações artísticas apresentadas é da época moderna e pertence à chamada arte europeia. Parece difícil encontrar na escola representações artísticas de épocas diferentes destas (anteriores ou posteriores) e de contextos extra-europeus.

Parece ter caído, ou pelo menos matizado, o princípio da corrente expressionista na Educação Artística de preservar as crianças das obras de arte e da história da arte (Agirre, 2010: 37), tendo em conta a presença cada vez maior deste tipo de imagens na vida das crianças.



Imagem 2. Algumas imagens de obras de arte enviadas pelos professores. Obras de Nadir Afonso, Van Gogh, Picasso e Kandinsky

Além dos artistas “incontornáveis” da história da arte europeia há também referências a obras de artistas portugueses, na sua maioria autores dos séc. XIX e XX, tais como Sarah Afonso, Nadir Afonso, Eduardo Viana, mas também a artista contemporânea Joana Vasconcelos.

A utilização destas obras de arte (essencialmente figurativas ou, quando abstractas, geométricas) parece corresponder a uma *concepção romântica da infância* (Hernández, 2010: 52) que considera as crianças como *seres inocentes* e detentores de pouco conhecimento, pelo que estas obras destes artistas, com formas e cores básicas, parecem ser as mais adequadas para a etapa infantil. É como se estivesse a nascer um novo estilo de “*arte para a infância*” (Agirre, 2010: 38).

4.2.1. Predomínio da pintura

Verifico que há uma maior tendência para mostrar pintura aos alunos mais do que qualquer outra forma de arte ou cultura visual. A grande maioria das imagens de arte que os professores me enviaram era de pintura. Não querendo com isto fazer qualquer interpretação determinista sobre a capacidade de eleição das imagens pelos professores, verifica-se que os manuais escolares apresentam também a pintura como forma de arte privilegiada (Ribeiro, 2005)⁹. Entenda-se aqui a pintura não apenas como uma técnica mas também como a necessidade da presença de cor (veja-se a Imagem 2). As imagens relativas a outras manifestações artísticas são escassas mas mesmo essas parecem ter presentes a ideia de cor, como se a cor, pelas suas propriedades estimulantes, fosse garantia do sucesso da obra junto dos alunos. Imanol Agirre (Ibidem) verificou características idênticas junto dos professores da Escola Infantil em Espanha¹⁰.

4.2.2. A “geometria na arte”

Verifico com frequência que o único critério para a escolha das imagens é a proposta de trabalho que o professor apresenta aos seus alunos. Ou seja, a arte é apresentada aos alunos numa perspectiva contextualista e não essencialista, pois são privilegiados essencialmente os valores extrínsecos e utilitários da arte (Rocha, 2001). É o que parece acontecer com a recorrente escolha de obras que os professores encaixam na categoria “geometria na arte”. São obras que apresentam pontos, linhas e formas básicas como quadrados, rectângulos, triângulos e círculos (veja-se a

Imagem 3). Como evidenciei no ponto anterior, a estas formas básicas associam-se também uma simplicidade cromática de cores saturadas, menosprezando uma infinita gama cromática.

À apresentação destas obras está habitualmente associada a realização de actividades de desenho rigoroso de figuras geométricas, o que nos leva ao capítulo seguinte: o academismo nas propostas de trabalho.



Imagem 3. Algumas obras de arte enviadas pelos professores sobre o tema "A geometria na arte". Obras de Kandinsky, Sónia Delaunay e Matisse

4.3. Academismo nas propostas de trabalho

Parece haver um paradoxo entre as imagens que são escolhidas e as propostas de trabalho que são sugeridas. As imagens, como vimos, parecem reportar-se a uma visão romântica e simplista da infância enquanto as propostas de trabalho parecem indicar um retorno do academismo à escola, como se a função principal dos professores neste nível de ensino fosse ensinar arte.

Os dados fornecidos pelos professores indicam que grande parte das actividades são orientadas para conhecer a biografia do artista, conhecer as suas obras e classificá-las de acordo com os critérios estilísticos da História da Arte. Em algumas das propostas de trabalho analisadas parece estar presente uma espécie de neo-academismo que se revela nas actividades de cópia de reproduções das obras dos artistas estudados; na simulação do seu modo de pintar ou na repetição de procedimentos puramente mecânicos como recortar ou pontilhar (veja-se a Imagem 6); no respeito pelos cânones de representação do rosto ou do corpo humano; ou no estudo dos elementos da forma (Imagem 4).

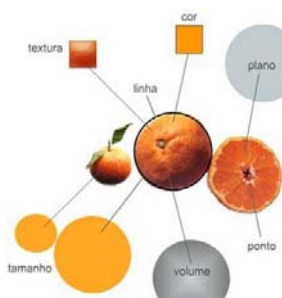


Imagem 4. Imagem mostrada aos alunos para estudo dos elementos da forma.

Tendo em conta as imagens que me foram enviadas, penso não ser abusivo afirmar que a concepção de Educação Artística predominante está orientada para “o conhecimento das artes em vez de usar as artes para aumentar o conhecimento” (Agirre, 2010: 39).

4.3.1. As imagens como modelo

No preenchimento do formulário determinado professor enviou-me uma imagem do artista João Vieira (Imagem 5; esquerda) que diz ter usado como motivação para que os alunos fizessem o “estudo da letra”, numa tentativa de romper com o tradicional papel quadriculado (veja-se a Imagem 7). À continuação dava-me o endereço do seu *blog* onde se poderia visualizar as imagens dos trabalhos dos seus alunos. Acedi ao *blog* e vejo a imagem que agora reproduzo (Imagem 5; direita). Não posso deixar de apresentar ambas as imagens em relação pois, para mim, a correspondência entre as duas imagens foi imediata mas penso que isso nos permite (re)pensar as metodologias usadas.



Imagem 5. Obra do artista João Vieira mostrada pelo professor na aula e trabalho de um aluno feito com base na obra visualizada.

Muitas vezes as imagens que utilizamos na aula funcionam mais como modelos de representação do que como motivação ou como meio de chegar a outro lugar desconhecido. Curiosamente este não foi o único exemplo verificado nas imagens que me foram enviadas.

4.3.2. “À maneira de...”

Uma proposta de trabalho recorrente nas respostas analisadas prende-se com o desenvolvimento da técnica, seguindo para isso determinado modo de pintar de um artista. Sem dúvida que os mais recorrentes são os pontilhistas, especialmente Seurat, que inspiram a reprodução de inúmeras imagens, mais ou menos complexas, com ou sem cor, mas que não passam da repetição mecânica de um exercício (Imagem 6).



Imagem 6. Fragmento de um quadro de Seurat e um trabalho de um aluno feito com a técnica do pontilhismo.

Uma outra proposta de trabalho que me chamou a atenção sugeria que os alunos realizassem decorações de Natal com talheres de plástico seguindo exactamente a técnica utilizada pela artista Joana Vasconcelos na criação da sua série de obras “Coração Independente”.

4.4. A “reprodução do aborrecido” e o legado dos Trabalhos Manuais

Quando fui aluno do Ensino Básico todos os anos, invariavelmente, realizava uma capa para guardar os trabalhos e, quando concluída, desenhava as letras necessárias para a sua identificação. Volvidas mais de duas décadas as mesmas propostas de trabalho seguem sendo recorrentes (Imagem 7), mesmo por professores mais novos. Parece que os professores reproduzem de forma imediata as metodologias de trabalho com as quais eles mesmo foram formados, fazem aquilo que Acaso (2009: 16) chama a *reprodução do aborrecido*.

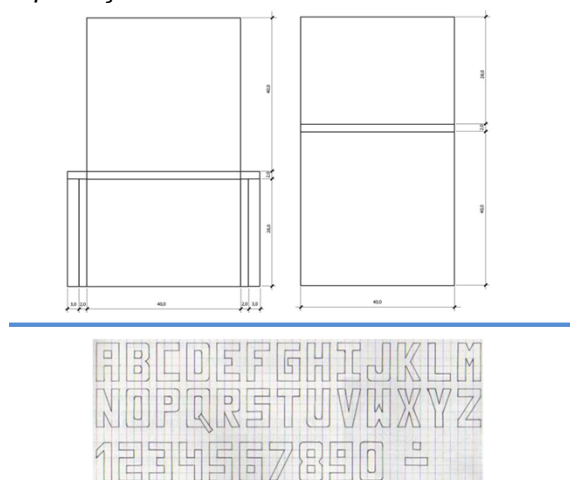


Imagem 7. Projecto de uma capa a construir pelos alunos e modelos de letras em papel quadriculado

Outro tipo de actividade bastante recorrente nas salas de aula prende-se com a elaboração de objectos utilitários, seguindo um modelo predefinido, dado pelo professor, que garante a qualidade do produto final. Este modo de fazer tem a sua génese nos antigos trabalhos manuais educativos onde se dizia ser importante dar aos alunos as *regras e os preceitos mais próprios* para realizar as tarefas *com perfeição e facilidade, com arte e ciência* (Lima, 1932). Abaixo podemos ver um conjunto de imagens que me foram enviadas e que os professores mostraram aos alunos como motivação para a

realização das decorações de Natal. São na sua essência propostas que visam a repetição de modelos ou a execução concertada e repetida de procedimentos, tal como é o *origami*.



Imagem 8. Imagens mostradas aos alunos como motivação para as decorações de Natal.

4.5. Transmitir determinadas ideias e valores

As imagens, fruto dos seus contextos e processos de produção, distribuição e consumo, têm agregadas a si ideias e valores que são cambiantes de acordo com a época e os contextos em que são produzidas e “consumidas”. Por exemplo, uma imagem de uma árvore de Natal executada com pacotes de iogurtes vazios foi utilizada por um professor para passar a ideia de que estamos em “*tempo de crise e falta de dinheiro para comprar materiais*”, essa ideia, generalizada pela comunicação social e corroborada pelo posicionamento do professor, legitima a reutilização de materiais não porque isso seja uma boa prática ambiental, mas porque não há verbas para comprar os materiais necessários à execução do trabalho.

Há outros valores que estão, por assim dizer, “na moda” e são repetidamente abordados pelos professores. Digo isso deste modo porque há uns anos atrás não se falava na separação do lixo, na reciclagem, ou nas escolas multiculturais. Há ideias e valores que vão entrando e saindo da escola de acordo com o tempo presente. Recordo uma professora que tratou as questões do multiculturalismo através das representações dos presépios em diferentes países e culturas ou um professor que tratou as questões do respeito pela natureza através das imagens das obras de Andy Goldsworthy.

4.6. Sobre o que não se fala

De um modo geral, as imagens enviadas denotam algo muito característico na cultura ocidental: a necessidade de manter as crianças à margem da vida real, tentando preservá-las dos problemas sociais, das imagens violentas ou de cariz sexual. Agirre (Ibidem: 38) chama a isso “temas açucarados”, pois deixamos que as crianças vivam num mundo sem conflitos, onde tudo é felicidade, paz e bem-estar, ou seja, um mundo de fantasia, cor e alegria.

Agirre (Ibidem: 39) alerta para o facto de que este não é um problema apenas estético mas, sobretudo, é um problema pedagógico que tem a sua origem na nossa própria concepção de infância. Com Rousseau e Locke, no séc. XVIII, é criada a ideia de que a criança é por natureza inocente e que é a sociedade que a corrompe. Esta noção saída das ideias iluministas é consolidada ao longo do século XIX e continua vigente até à actualidade, embora em conjunto com outras narrativas (Hernández, 2010: 50). É esta narrativa hegemónica que tem fundamentado em grande medida a resistência dos professores em tratar temas habitualmente associados à cultura visual, como as

questões de género e raça, os estereótipos sociais, o prazer ou a representação do corpo, por exemplo.

5. O que podemos aprender desde este estudo?

Será porventura precipitado tentar tirar conclusões deste estudo sem que esteja concluída toda a recolha de dados, pois durante todo este ano lectivo os professores continuarão a colaborar. Todavia parece-me importante poder apontar direcções possíveis, ainda que mais tarde possam ser objecto de revisão.

Este estudo não deverá ser entendido isoladamente mas sim como parte de um conjunto de processos de investigação integrados numa tese de doutoramento que tem por objectivo indagar sobre o *papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual*. A tese será construída com base em três pontos de vista: os discursos do campo científico da Educação Artística; discursos Administrativos (Projectos Educativos dos Agrupamentos, currículos, documentos oficiais e legislação); e os discursos dos Sujeitos (Professores e Alunos).

O estudo pretende recolher parte dos discursos dos professores. Discursos que eles próprios produziram baseados na sua experiência educativa com as imagens, partilhando-o generosamente comigo através dos meios já descritos. É bom ter a consciência de que a acção de um professor não é inócua. Cada imagem que escolhe, cada actividade que propõe, cada decisão que toma no decorrer da sua acção pedagógica está imbuída das suas concepções sobre o que é a Educação Artística; sobre o que os seus alunos têm de aprender na sua disciplina; sobre o que é a Literacia Visual; sobre quem pensa que são os seus alunos..., ainda que disso não esteja totalmente consciente.

Desde já podemos ficar com uma ideia mais clara, ainda que incompleta, sobre que imagens os professores mostram aos seus alunos. Podemos celebrar a chegada das imagens de arte à escola, que situo essencialmente na última década. No entanto, a pintura domina as imagens que os alunos vêem na escola esquecendo que, do ponto de vista educativo, uma instalação ou uma fotografia contemporânea podem ser tão formativas como uma pintura (Agirre, *Ibidem*: 39). De realçar também que as imagens da cultura visual, que inundam o quotidiano dos jovens, não são abordadas nas aulas, permitindo assim que as vivências e as aprendizagens realizadas pelos alunos fora do contexto escolar continue fora da escola, cavando ainda mais o fosso que separa o “dentro” e o “fora” da escola. As propostas de trabalho baseadas em análises formalistas de obras de arte, na aprendizagem de técnicas e sua reprodução mecânica, ou na reprodução de modelos estéticos tidos como “mais adequados” aos alunos assenta na ideia de formar aquilo a que Rogoff (2002) define de “bom olho”. O bom olho é aquele que é capaz de discernir, de analisar profundamente, ou seja, o olho do conhecedor que sabe gramática visual; distingue os elementos da forma; e conhece a história da arte, mas tem dificuldade em relacionar, em interpretar, em avaliar ou em criar.

Começam assim a esboçar-se a concepções de literacia visual subjacentes à prática dos docentes, alavancadas em concepções de educação artística orientadas para o estudo da história da arte, para a reprodução de objectos, para a aprendizagem de técnicas, para a preparação para o trabalho seguindo determinados procedimentos. Todo este “esboço” inicial irá sendo desenvolvido ao longo do ano lectivo, mas fica a pergunta:

- O que me parece então que podemos aprender desde este estudo?
- Podemos aprender sobre as práticas de visão e visualidade na escola.
- Podemos aprender sobre quem os professores pensam que são os seus alunos, para depois inferirmos quem os alunos chegam a pensar que são eles mesmos.

- Podemos aprender sobre o que é que os professores pensam que trata (e não trata) a sua disciplina.
- Podemos aprender sobre as concepções de educação artística que orientam as práticas.
- Podemos aprender sobre que concepções de Literacia Visual têm os professores e a que referentes se vinculam.
- Podemos aprender sobre que caminhos transitar na educação para as artes visuais.

Bibliografia

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (p. 240). Catarata.
- Agirre, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades"* (pp. 35-45). Granada: Universidade de Granada.
- Costa, L. M. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. In I. Dussel & D. Gutiérrez (Eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 155-164). Buenos Aires: Ediciones Manantial. Retrieved January 21, 2011, from <http://books.google.com/books?id=qgzRt1xlqaoC&pgis=1>.
- Departamento de Educação Básica. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies: a skeptical introduction* (p. 230). Routledge. Retrieved October 21, 2010, from <http://books.google.com/books?id=rj17dl8lGvUC&pgis=1>.
- Elkins, J. (2008). *Visual literacy* (p. 217). London: Routledge.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales* (p. 125). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades"* (pp. 47-59). Granada: Universidade de Granada.
- Lima, A. (1932). *Metodologia* (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin.
- Reis, R. (2009). The Literacy in Visual Arts: A view about Elementary School Curriculum in Portugal. *International Journal of the Arts in Society*, 4(1), 317-328. Retrieved from <http://ija.cgpublisher.com/product/pub.85/prod.390>.
- Ribeiro, Â. (2005). A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual. Dados. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3961>.
- Rocha, M. M. da S. (2001). *Educação em arte - concepções e práticas: um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Retrieved from http://run.unl.pt/bitstream/10362/325/1/rocha_2001.pdf.
- Rogoff, I. (2002). Studying Visual Culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (2nd ed.). London: Routledge.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Retrieved from http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm.
- Walker, S., & Chaplin, J. A. (2002). *Una introducción a la cultura visual* (1st ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro - EUB.

¹ Para mais informações sobre estes modelos de análise propostos nos textos ver Agirre, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades"* (pp. 35-45). Granada: Universidade de Granada; e Hernández, F. (2010). Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia. In R. G. Vida,

M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades”* (pp. 47-59). Granada: Universidade de Granada.

² Disponibilizaram-se para colaborar neste estudo 7 Educadores do Pré-Escolar; 10 Professores do 1º Ciclo; 51 Professores do 2º ciclo; 14 Professores do 3º ciclo; 5 Professores do Secundário; e 3 Professores do Ensino Superior Politécnico.

³ O formulário pode ser consultado *online* no seguinte endereço:
<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDAwMU9qTGRnU21ITFk1MmpfZjZROHc6MQ#gid=0>

Note-se que para responder a este questionário é preciso inserir um código pessoal, que é confidencial para cada colaborador) sem o qual as respostas não serão consideradas válidas.

⁴ Disponível em <http://imagensnaescola.4shared.com>

⁵ À data em que escrevo (14/02/11) dos 52 professores de EVT envolvidos no estudo colaboraram apenas 37, com 61 respostas.

⁶ Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 63/85, de 14 de Março, e alterado pelas Leis n.º 45/85, de 17 de Setembro, e 114/91, de 3 de Setembro, e Decretos-lei n.º 332/97 e 334/97, ambos de 27 de Novembro, pela Lei n.º 50/2004, de 24 de Agosto, pela Lei n.º 24/2006 de 30 de Junho e pela Lei n.º 16/2008, de 1 de Abril.

⁷ Alínea f) do ponto 2. do artigo 75º do Código do Direito de Autor e Direitos Conexos.

⁸ Este livro não tem tradução em português mas sim em castelhano com o título *Posiciones en la enseñanza*, publicado pela editora Akal em 2005.

⁹ Esta tese de Ângelo Ribeiro (2005) refere-se apenas aos manuais escolares de Educação Visual (3º ciclo) mas o rápido folhear de um conjunto de manuais escolares de EVT, ainda que sem uma estatística exacta, permite-me corroborar estas conclusões.

¹⁰ A Escola Infantil em Espanha vai até ao 6º ano de escolaridade, ou seja o 2º ciclo em Portugal.