



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Ângelo Ribeiro

**A imagem da imagem da
obra de arte no uso dos
manuais de Educação Visual**

Junho, 2005



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Ângelo Ribeiro

**A imagem da imagem da obra
de arte no uso dos manuais de
Educação Visual**

Tese de Mestrado
Educação | Tecnologia Educativa

Trabalho efectuado sob orientação do
Professor Doutor Bento Duarte da Silva

Junho, 2005

Declaração

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

À memória de meu pai.

Agradecimentos

Ao professor Doutor Bento Duarte da Silva pela supervisão desta dissertação. À disponibilidade e apoio que sempre dedicou a este projecto.

Resumo

Nesta dissertação estudámos o uso dos manuais escolares na disciplina de Educação Visual, focando, de um modo particular, a representatividade da imagem da obra de arte nos manuais desta disciplina, sendo esta uma das grandes áreas da educação artística presentes na organização curricular do ensino básico. Num tempo marcado pela tecnologia dos bits, procurámos averiguar a utilidade do manual na óptica dos seus utilizadores e autores (alunos, professores, autores/editores). Para isso, adoptámos uma metodologia de investigação de tipo *survey* baseada, por um lado, numa análise documental dos manuais existentes e comercializados no ano lectivo de 2003-2004, criando para este efeito grelhas de análise de conteúdo e, por outro lado, recolhemos a opinião, através de questionários, de professores da disciplina de Educação Visual e de alunos das 23 escolas da rede escolar (3º ciclo do ensino básico) do concelho de Vila Nova de Gaia, bem como de autores/editores dos manuais. Os resultados mostram que o manual continua a ser um importante recurso pedagógico actuando como guia de orientação das aulas, sendo que a principal valorização para a disciplina de Educação Visual recai na sua utilidade para a leitura de imagens. No campo específico da obra de arte, alguns manuais (ainda que em número diminuto) sugerem a Internet como suporte complementar indicando sítios associados ao desenvolvimento de conteúdos da disciplina de Educação Visual. Em nossa opinião, esta complementaridade, praticada ainda de forma ténue, permite vislumbrar o caminho a trilhar na produção dos manuais escolares nos tempos actuais da Sociedade da Informação.

Abstract

In the present work, we studied the usage of school coursebooks of the Arts subject, focusing on the representation of the piece of art, having into consideration that this is one of the biggest areas of artistic education which are present in the elementary school curricula. At a time stressed by the bits of technology we tried to get to know the usage of the coursebook done by its users and authors (students, teachers, authors/editors). Therefore, we have adopted an investigation methodology of the survey type based, on the one hand, in documentary analysis of the existent material which has been in the market during last school year (2003-2004), creating analysis grids; on the other hand, we have collected the opinion (through questionnaires) of the teachers, authors and students of this subject (Elementary School – 3rd Cycle) in the school area of Vila Nova de Gaia. In this specific area of piece of art, some coursebooks (even in a not very important number) suggest the Internet as a support piece of work, including specific sites where additional information for the development of contents for this very subject can be found. This situation, which is done in a very tenuous way, allows us to rethink the path for the production of school coursebooks at present time of Information Society.

Índice

I	INTRODUÇÃO	5
1.	INTENÇÕES DO ESTUDO.....	6
2.	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	7
3.	OPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	7
II	EDUCAÇÃO ESTÉTICA/EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	9
1.	PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL.....	10
	<i>Educação estética.....</i>	<i>19</i>
	<i>Educação artística.....</i>	<i>21</i>
2.	A ARTE E O ENSINO	25
III	O CURRÍCULO E O MANUAL ESCOLAR.....	31
1.	A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE 2001	32
	<i>O currículo e as competências</i>	<i>34</i>
	<i>Competências Específicas da Educação Artística</i>	<i>37</i>
	<i>Competências Específicas da disciplina de Educação Visual.....</i>	<i>39</i>
2.	O MANUAL ESCOLAR	42
	<i>Funções do manual escolar.....</i>	<i>44</i>
	<i>Etapas de aprendizagem no manual.....</i>	<i>47</i>
	<i>A ilustração nos manuais escolares</i>	<i>49</i>
	<i>O manual escolar face às novas tecnologias</i>	<i>53</i>
IV	A IMAGEM	58
1.	A IMAGEM	59
	<i>Conceito de imagem</i>	<i>59</i>
	<i>Características da imagem.....</i>	<i>61</i>
	<i>Leitura da imagem.....</i>	<i>66</i>
	<i>Imagem e ensino</i>	<i>69</i>
	<i>Funções da imagem no ensino</i>	<i>71</i>
2.	A IMAGEM E A ARTE	73
	<i>O estudo da obra de arte</i>	<i>73</i>
	<i>Da obra real à obra do nosso imaginário.....</i>	<i>78</i>
	<i>Legenda e imagem da obra de arte</i>	<i>79</i>
	<i>Indicadores para uma caracterização histórica do valor da imagem da arte.....</i>	<i>82</i>
V	METODOLOGIA.....	87
1.	OBJECTIVOS DE ESTUDO	88
2.	PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	92
	<i>Primeira parte: Manuais de Educação Visual.....</i>	<i>92</i>
	<i>Definição da amostra</i>	<i>92</i>
	<i>Indicadores de análise.....</i>	<i>97</i>
	<i>Construção do instrumento de recolha de dados</i>	<i>98</i>
	<i>Análise de conteúdo.....</i>	<i>99</i>
	<i>Segunda parte: Inquéritos aos professores, alunos e autores/editores.....</i>	<i>100</i>

Definição da amostra	100
A construção do instrumento de recolha de dados: o questionário	102
O processo de recolha de dados.....	105
Tratamento dos dados.....	107
VI APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	108
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	109
<i>A imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual.....</i>	<i>109</i>
<i>O manual de Ed. Visual visto pelos actores</i>	<i>118</i>
A utilização do manual	120
A imagem de arte no manual.....	123
VII CONCLUSÕES.....	132
1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	139
3. SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO.....	139
BIBLIOGRAFIA	141
ANEXOS	153
ANEXO Nº 1 – PEDIDO DE MANUAIS ESCOLARES PARA ANÁLISE.....	154
ANEXO Nº 2 – QUADRO DE REGISTO DO ENVIO DE MANUAIS PARA ANÁLISE	155
ANEXO Nº 3 – CABEÇALHO DA GRELHA DE ANÁLISE DA IMAGEM DA OBRA DE ARTE NOS MANUAIS DE ED. VISUAL.....	156
ANEXO Nº 4 - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR	157
ANEXO Nº 5 – QUESTIONÁRIO AO ALUNO	163
ANEXO Nº 6 – QUESTIONÁRIO AO AUTOR DO MANUAL	167
ANEXO Nº 7 –LEVANTAMENTO DE DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	173
ANEXO Nº 8 –LEVANTAMENTO DE DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO DO ALUNO	182

Índice de quadros

Quadro 1 - Editoras que publicam manuais de Ed. Visual para o ano lectivo de 2003/2004	93
Quadro 2 - Identificação dos manuais escolares para a disciplina de Ed. Visual para ano lectivo de 2003/2004	94
Quadro 3 - Manuais que constituem o objecto de estudo.....	96
Quadro 4 - Identificação dos manuais de Ed. Visual do 3º ciclo para o ano lectivo de 2003/2004	97
Quadro 5 - Dimensões e indicadores de análise da imagem de obra de arte constante no manual de Ed. Visual.....	98
Quadro 6 - Dimensões e indicadores de análise do questionário aos alunos, aos professores e autores/editores.....	102
Quadro 7 - Taxas de devolução dos inquéritos pelos alunos.....	105
Quadro 8 - Taxa de devolução dos questionários pelos professores	106
Quadro 9 - Taxa de devolução dos questionários pelos autores/editores	107
Quadro 10 - Indicadores para a construção de uma legenda de uma imagem de uma obra de arte consoante o seu tipo.....	130

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de páginas vs número de imagens em cada manual de Ed. Visual	109
Gráfico 2 - Conteúdo da legenda relativo à imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual.....	111
Gráfico 3 – Constituição do corpo de texto relativo à imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual	113
Gráfico 4 - Quantidade de imagens que aparecem numa secção de destaque à obra de arte/artista/movimento artístico	114
Gráfico 5 - Nacionalidade dos artistas pelo número de imagens que constam nos manuais de Ed. Visual	115
Gráfico 6 - Número de artistas de diferentes nacionalidades representados nos manuais de Ed. Visual	116
Gráfico 7 - Representatividade dos diferentes tipos de arte nos manuais de Ed. Visual	117
Gráfico 8 - Manuais de Ed. Visual que os alunos possuem no concelho de Vila Nova de Gaia.....	119
Gráfico 9 - Utilidade do manual de Ed. Visual para os professores e alunos	121
Gráfico 10 - Relação da arte com a disciplina de Ed. Visual	124
Gráfico 11 - Importância da utilização da imagem da obra de arte nas aulas de Ed. Visual.....	124

Gráfico 12 - Principais razões porque os professores utilizam a imagem da obra de arte na sala de aula.....	126
Gráfico 13 - Quantidade de imagens existentes nos manuais de Ed. Visual.....	127
Gráfico 14 - Quantidade de informação relativa à obra de arte nos manuais.....	128
Gráfico 15 - Representatividade dos artistas nacionais nos manuais de Ed. Visual	129
Gráfico 16 - Importância da legenda na leitura da imagem da obra de arte.....	130

Índice de imagens

Imagem 1 – Bisão Ferido (pintura rupestre). a. C. 15 000 – 10 000 a. C. Altamira, Espanha (s/a, s/d).....	82
---	----

I INTRODUÇÃO

1. Intenções do estudo

O manual continua a ocupar um espaço, ainda hoje, insubstituível no panorama escolar nacional.

De uso generalizado na grande maioria das disciplinas do ensino básico, ainda subsiste uma cultura bastante enraizada do manual quer seja, por razões económicas, culturais, educativas ou, por razões técnicas e de *know how*. Resultante da nossa experiência profissional¹, observamos que, frequentemente, os professores/alunos na disciplina de Educação Visual não o utilizam de forma regular, assim como regularmente não é exigida a sua aquisição. É neste sentido que definimos as nossas questões de partida com o objectivo de tentar compreender, por um lado, se essa nossa percepção corresponde à realidade e, por outro, perceber a utilidade/funcionalidade do manual em contexto de sala de aula.

A recente reforma curricular do ensino básico identifica a necessidade de uma aproximação mais visível à arte. Identificada como uma área do saber indispensável para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, a arte articula a imaginação, a razão e a emoção assumindo-se como um factor transversal na vida do sujeito, independentemente da sociedade em que está inserido.

Acreditando no valor pedagógico da imagem enquanto forma de comunicação e mais ainda, se esta for a imagem de uma obra de arte, temos igualmente o intento de observar e caracterizar a utilização das imagens das obras de arte inseridas no manual, sabendo que, para a grande maioria dos alunos, é por este intermédio que desenvolvem o seu primeiro contacto com a arte.

¹ Encontramo-nos actualmente a leccionar a disciplina de Ed. Visual.

2. Apresentação do estudo

Num tempo marcado pela tecnologia dos bits, procurámos averiguar a utilidade do manual na óptica dos seus utilizadores e autores (alunos, professores, autores/editores). Para isso, adoptámos uma metodologia de investigação de tipo *survey*, baseada numa análise documental dos manuais existentes e comercializados no ano lectivo de 2003-04.

Numa primeira fase, recolhemos a opinião, através de inquérito por questionário, dos professores da disciplina de Ed. Visual e dos alunos das 23 escolas da rede escolar (3º ciclo do ensino básico) do concelho de Vila Nova de Gaia, assim como a opinião dos autores/editores dos manuais.

Numa segunda fase, e analisando o próprio manual, pretendemos observar a quantidade e características da informação relativa à imagem da obra de arte. Procedemos assim à construção de grelhas de análise de conteúdo, de forma a fazer o levantamento de dados.

3. Opções de organização do estudo

Durante o desenvolvimento deste trabalho optámos por diversas estratégias de composição com o objectivo principal de tornar a leitura do texto mais fluente. Assim:

- Traduzimos as citações para língua portuguesa de forma livre e directa de acordo com o nosso conhecimento da língua de origem;
- Relativamente ao nome da disciplina de Educação Visual, preferimos identificá-la com a expressão *Ed. Visual* devido ao facto de se aproximar mais à terminologia com que frequentemente é utilizada e reconhecida;

- Optámos igualmente por recorrer às normas da Associação Americana de Psicologia, quinta edição, para realizar as referências bibliográficas
- Utilizámos gráficos e quadros para melhoria do processo de leitura dos dados;
- Identificámos os diferentes manuais pelo nome da sua editora por uma questão de facilidade de identificação e por observarmos que é uma prática corrente.

II EDUCAÇÃO ESTÉTICA/EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A primeira parte deste capítulo é dedicado ao desenho do percurso do ensino artístico em Portugal, desde meados do sec XVIII até à recente reforma curricular.

Posteriormente exploramos as dicotomias entre a Educação Estética e a Educação Artística, apontando as suas características e fundamentos no sentido de clarificar o seu âmbito de intervenção no contexto educativo.

Finalmente abordamos o papel da arte no ensino e na metodologia de observação da obra de arte.

1. Percursos da educação artística em Portugal

A aprendizagem das artes visuais em Portugal tem uma longa história, sendo o reflexo do interesse e da necessidade que a história política, social, religiosa e cultural do país lhe dedicou através dos tempos.

No início, não se utilizava o termo *artes visuais*, mas, sim, *desenho*.

Vivia-se em pleno século das luzes e imperavam os ideais iluministas, quando, a partir de Paris, em 1760, Ribeiro Sanches escreve as suas *Cartas sobre a Educação da Mocidade* e que são publicadas pelo Real Colégio dos Nobres, em 1766. Estas orientavam para a necessidade de valorizar o ensino do desenho através das aulas de *risco*, sendo este predominantemente desenho geométrico.

A proposta para a criação de uma aula pública de debuxo² e desenho, aprovada pelo Marquês de Angeja, antecedeu a “primeira manifestação de um ensino artístico organizado de maneira independente” (França, 1990: 65), no ano de 1779, na cidade do Porto.

Foi Pestalozzi³ o primeiro europeu a definir um método prático no ensino do desenho, do qual derivaram duas vertentes interpretativas. A primeira, considerada racionalista, é estruturada em função do desenho geométrico e encontrou seguidores em Froebel e também em E. Guillaume, em França, nos finais do séc. XIX. A segunda, de cariz naturalista, foi posta em prática por Peter Schmidt e seguida por H. Spencer a qual, após a morte de Guillaume, ganhou força apoiada nos estudos psicológicos e nas novas teorias do conhecimento (Betâmio, 1967: 20). Estas tendências ganharam adeptos em Portugal. Pina Manique, então Intendente Geral da Polícia com muita influência política e social e um defensor e promotor do gosto pelas Belas Artes, cria uma aula de desenho na Real Casa Pia de Lisboa. Esta instituição escolar, que fundara em 1780, conheceu o seu apogeu no período de entre 1799 a 1804 com a criação de novas escolas para fazer face à enorme procura que na altura se registava pelo ensino. Promovia-se o “ensino da

² Representação gráfica de um objecto pelos seus contornos ou linhas gerais; esboço; risco; projecto.

³ João Pestalozzi foi o precursor de uma nova metodologia do ensino do desenho no séc. XVIII que se alastrou pela Europa Ocidental.

Gramática Latina, Grego, Francês, Inglês, Alemão, Filosofia Racional e Moral, Matemática, Química, Medicina, História Natural, Desenho, Belas-Artes, Escrituração Comercial, etc.” (Carvalho, 2001: 520) e, entre outros ilustres professores, Pina Marques convidou o já ilustre Escultor Machado de Castro para ministrar as aulas de desenho, cujo *Discurso sobre as Utilidades do Desenho*, em 1787, já o salientava como disciplina essencial para a aprendizagem, destacando (Betâmio, 1967: 21):

1. Serem a prática e conhecimentos do Desenho muito úteis e precisos em todo o estado civil;
2. Que, para se tirar verdadeira utilidade nestas aplicações, devem ser dirigidas com bom gosto, na imitação da Natureza.

Estas intenções demonstram que começava a crescer a importância do desenho em Portugal nos finais do sec. XVIII, sendo que a instrução artística ainda continuava a ser ministrada “sem sombra de programação” (França, 1990: 83), fazendo com que a produção artística nacional não tenha a “mínima importância no domínio da crítica de arte” (idem).

A explosão e o triunfo da revolução liberal de 1820 inaugurou um extenso período de instabilidade social com profundas transformações na vida nacional e que se prolongariam até meados do sec XIX. Os governos renovavam-se freneticamente e a uma velocidade vertiginosa, sem terem tempo para poder pôr em prática as ideias que defendiam. Neste período de grande carência a todos os níveis, mas principalmente a nível financeiro, fez com que muitas das reformas pensadas para serem postas em prática não passassem, umas da fase das ideias, outras da fase do papel, outras ainda da tentativa de colocação na prática. A grande prioridade do ensino nacional desta época viria a revelar-se em duas vertentes. Por um lado, a luta contra o analfabetismo, por outro, a necessidade de uma aproximação à aprendizagem técnica que pudesse responder às necessidades que a revolução industrial começara a exigir.

No cerne deste contexto atribulado, surgem ideias e reformas educativas ou pelo menos tentativas disso mesmo.

Damos destaque à reforma de 1836 preconizada por Passos Manuel. Embora tivesse permanecido pouco tempo como deputado, teve tempo de reformar a estrutura

educativa nacional desde o ensino primário até ao ensino universitário. Não estando livre de críticas, as suas medidas conseguiram reestruturar positivamente e principalmente o Ensino Secundário (Carvalho, 2001: 562). Observamos que, das dez rubricas de ensino, a 5ª refere o desenho e a geometria em conjugação com a aritmética e álgebra e a trigonometria.

Em 1836 é criada a Academia de Belas-Artes (França, 1990: 71) e em 1840 é criado, no 2º grau de ensino, o Curso de Desenho da Universidade de Coimbra.

A reforma de Costa Cabral, em 1844, trouxe um retrocesso ao ensino público do desenho. O reenquadramento curricular juntava à aritmética a geometria com aplicação às artes. O termo artes, neste contexto, cremos estar a referir-se mais aos ofícios, à maneira de fazer do que propriamente à actividade artística.

Nos meados do séc. XIX renova-se a valorização e a importância do desenho, principalmente devido à utilidade prática e utilitária para a indústria que se começava a impor significativamente. Não é estranho, portanto, aparecer na reforma de 1860 como disciplina autónoma, embora sem uma programação definida. Com a reforma do Bispo de Viseu, os novos programas viram a luz do dia, tendo sido “publicados no Diário do Governo nos dias de 1 a 20 de Janeiro de 1871” (Betâmio, 1967: 27).

Seguiram-se as reformas de 1886 e de 1888 que, novamente, retiraram valor ao ensino artístico e a consequente redução dos tempos lectivos semanais e a obrigatoriedade de dois anos lectivos em vez dos três da anterior legislação.

Joaquim de Vasconcelos publica o livro “A reforma das Belas Artes”, nos finais do sec. XIX, numa altura em que se sentia uma preocupação constante com o desenvolvimento económico do país, denotando-se uma crescente valorização do desenho como meio de desenvolvimento dos “poderes de análise e síntese do espírito” (Betâmio, 1967: 35).

Foi na reforma seguinte que, pela mão de Jaime Moniz, em 1895, a disciplina aparece reconhecida autonomamente, num curso liceal que “é igual para todos os alunos que o frequentam, constituído por um Curso Geral, de cinco anos, e por um Curso Complementar de dois, totalizando sete anos” (Carvalho, 2001: 632).

No início do séc. XX, João de Barros defendeu a importância do valor da arte numa sociedade que se queria evoluída e integral, pelo que introduziu o desenho e a modelação nos currículos dos cursos de formação de professores primários. Foi seguido por Aurélio da Costa Ferreira que, em 1916, publica um texto sobre a “Arte na escola” (Nadal & Xavier, 1998: 7).

As ideias positivistas da 1ª República tentaram reagir contra o atraso de Portugal em relação ao resto da Europa. Foram introduzidas grandes alterações no sistema educacional português. O “ensino e o desenvolvimento da instrução” (Marques, 1991: 575) passavam a ser grandes objectivos da nação. Essa preocupação “atingiu o seu auge com a proclamação da República e com a grande reforma de 1911, verdadeiro marco miliário da história pedagógica de Portugal” (idem). Conceitos de massificação do ensino e valores morais preponderaram na ideia de que o ensino era o fundamento da prosperidade económica futura.

Neste contexto, aparece a reforma de 1918 e, com ela, pela primeira vez, o ensino do desenho nas escolas públicas na forma de composição decorativa e segundo o método de desenho à vista, a partir do natural (Betâmio, 1967). Rómulo de Carvalho (2001: 684) afirma tratar-se de “uma reforma com mais fôlego do que as anteriores, que procura conciliar o ensino humanístico, de arreigadas tradições entre nós, com o ensino científico, prático e utilitário, à maneira moderna, contemplando também a educação artística”. Para a rubrica *Noções elementares da história da arte*, o professor Leitão de Barros, tendo como co-autor o professor Martins Barata, publicou o livro *Elementos de História de Arte* e que motivou Betâmio para o seguinte comentário: “Esta pequena história de arte, cheia de ilustrações e de informação segura, ficou no ensino liceal como o 1.º livro e único, até hoje [1967], que se deu à estampa para exclusivamente propulsionar a cultura artística dos alunos dos liceus”.

Em 1926 introduzem-se no currículo as ideias defendidas no Congresso de Paris em 1900, onde se condenara a cópia de estampas, valorizando-se agora o desenho do natural e o decorativo que se dividia em duas partes: a primeira que privilegia o desenho geométrico, de invenção (composição decorativa), e a segunda que dá valor ao desenho de imitação à mão livre.

A conjuntura social, económica e cultural de Portugal do Estado Novo remeteu o ensino artístico e a educação estética para um plano secundário e irrelevante. Portugal era um país estagnado. Promoviam-se valores tradicionais e, através de imagens e textos, valorizava-se o trabalho manual sendo que, “Deus, Autoridade, Família, Trabalho” constituíam a imagem da sociedade (Mónica, 1978: 287). O ensino artístico reduzia-se à geometria, ao desenho de cópia de estampas, o desenho à vista de objectos e o desenho ornamental baseado nos estilos decorativos. Os manuais escolares eram únicos e reflectiam esses valores/interesses desde a escola primária até ao Ensino Secundário. No caso particular do desenho, o Compêndio de Desenho mais utilizado que tinha vindo a ser mais utilizado era o do professor Augusto do Nascimento por ser o “mais atraente na exemplificação colorida de composições decorativas inspiradas nos diferentes estilos” (Betâmio, 1967: 47).

Vivia-se uma época em que “não interessava o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade, o que interessava era formar pessoas sem opinião” (Eça, 2000).

O ensino das artes visuais até, meados do séc. XIX, limitava-se à composição decorativa, ao desenho à vista e à geometria, estando longe de poder ser considerado como uma educação artística. Continuava-se a promover o desenvolvimento da destreza manual de representação, baseada na observação directa das formas.

A reforma de 1947 trouxe novos rumos à disciplina. O ensino do desenho passa de 3 para 7 anos distribuídos por três ciclos de aprendizagem, onde aparece a novidade do *Desenho Livre*, ainda que associado à *Composição Decorativa* e ao *Desenho Geométrico*. Esta nova didáctica baseada na “expressão livre do aluno e no reconhecimento do valor educativo como meio de desenvolver o poder criador, e ainda na confiança de que este poder criador influirá beneficemente no futuro” (Betâmio, 1967: 50) são a prova da nova aposta no ensino baseada nos valores defendidos pela psicologia da criança.

No plano internacional, e um pouco mais tarde, em 1943 Herbert Read aborda a temática da educação pela arte (Perdigão, 1981: 287), defendendo em 1954 a tese de doutoramento “Educação pela arte”, onde propõe a arte como base da educação. Consequentemente, é criada a fundação da *International Society for Education through*

Art (INSEA), da qual Portugal faz parte como elemento fundador. Desta fundação duas ideias chave são salientadas. A primeira advoga que a arte é uma linguagem universal, logo desempenhando um papel importante em todo o tipo de ensino. A segunda prevê que a arte desenvolve a compreensão mútua entre os povos.

Em 1957, nota-se uma preocupação crescente pela necessidade de uma educação estética integrada no sistema de ensino. A realização de um ciclo de conferências organizado pela Juventude Musical Portuguesa, em colaboração com a Sociedade Nacional de Belas Artes, é a face mais visível desta preocupação, onde a comunicação de Rui Grácio “Educação Estética e Ensino Escolar” adquire especial valor (Nadal & Xavier, 1998: 7). O autor chama a atenção para a necessidade urgente de redesenhar os programas curriculares, dando à formação estética e ao ensino pela arte um relevo importante com o objectivo de “elevar a eficiência da aprendizagem geral”, procurando desenvolver “um maior apelo ao sentir e ao agir, por uma mobilização de todas as funções mentais que se concentrem na pesquisa, na imaginação e na expressão, seja qual for a direcção em que se orientem” (Grácio, 1957: 95).

Em 1967, Betâmio divulga a obra de Read e a divulgação pela arte, assim como fala pela primeira vez na corrente estética da Bauhaus (Eça, 2000). Embora tivesse abordado timidamente a expressão livre através da arte e trocado o desenho à vista pelo desenho de interpretação, ainda não se podia falar verdadeiramente em educação artística.

Nos anos 70, a reforma de Veiga Simão arrasta consigo novas perspectivas de uma renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das artes na educação. A importância atribuída à educação estética e artística vem acentuar a ideia de que estas desempenham um papel importante no desenvolvimento e na formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas e cognitivas. O currículo do Ensino Básico contemplava, pela primeira vez, aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces. O Desenho, como designação da disciplina, é substituído pelo termo Educação Visual e a noção de arte como factor de

desenvolvimento cognitivo pessoal começa a integrar-se lentamente no processo de ensino/aprendizagem.

Neste contexto, assume especial significado o trabalho desenvolvido pelo Professor Arquimedes da Silva Santos por ser o precursor na divulgação do conceito de Educação pela Arte, de expressões artísticas integradas e de arte-terapia. Além de ter estado envolvido na promoção do *Colóquio sobre o Projecto de Reforma do Ensino Artístico* em 1971, na Fundação Calouste Gulbenkian, fundou (e presidiu) a Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório. Esta instituição teve como objectivo a formação de artistas e também a formação de professores e de educadores através de uma metodologia diferente e inovadora, destacando-se o ensino pela diferença baseado no desenvolvimento crítico e na interligação de todas as artes (Noésis nº 55). Embora de pouca duração (10 anos) a escola estruturou a formação das pessoas que a frequentaram e que no futuro estariam na discussão e na construção dos novos currículos, nomeadamente na construção do decreto 349/90.

O 25 de Abril abriu novas perspectivas à acção educativa artística.

A grande instabilidade política que se seguiu perturbou o trabalho regular das equipas ministeriais. No entanto, em 1978, foi criado o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico em Portugal que divulga, no ano seguinte, um Plano Nacional de Educação Artística, sob a orientação de Madalena Perdigão e que não foi adoptado (Nadal & Xavier, 1998), pelo qual se verifica que, até à década de 80, a legislação que regulamentava o Ensino Artístico em Portugal remontava aos anos 30.

Outro passo importante foi dado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e pelo papel que foi dado às artes na educação. O ensino das artes visuais é contemplado em todos os níveis do ensino. Os programas da educação artística são elaborados segundo uma perspectiva modernista, de onde se destaca a centralidade da obra de arte na formação visual, na produção de objectos artísticos e no ensino da geometria. Observa-se igualmente que “os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte” (Eça, 2000), valorizando-se no processo o seguimento do método de resolução de problemas, que curiosamente valoriza o tratamento racional e objectivo das produções artísticas em detrimento de uma observação subjectiva e necessariamente plural.

Em 1990, foi aprovado o Diploma-Quadro do Ensino Artístico (Decreto-Lei 344/90) antecedido pelo colóquio “Educação Artística Especializada – Preparar as Mudanças Qualitativas” promovido pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) do Ministério da Educação, pelo qual se pretendia promover os decretos regulamentadores para as diversas áreas artísticas na sequência do quadro de 1990. Estes nunca passariam da fase da proposta (Nadal & Xavier, 1998).

Em 1996, foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para estudar a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma, que depois de ter elaborado e entregue o relatório foi extinta, dando lugar a uma segunda Comissão Conjunta (Nadal & Xavier, 1998).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma recomendação apresentada por Emília Nadal e Barreto Xavier sob o título “Educação Estética, Ensino Artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes”, documento que esteve presente na recente reorganização curricular do Ensino Básico.

Nos finais de 1999, realizou-se na Fundação Calouste Gulbenkian uma conferência denominada *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares* que reuniu em Lisboa um conjunto de especialistas internacionais para debater a educação estética e artística numa perspectiva transdisciplinar. Resultaram indicadores para o desenvolvimento de relações entre as artes visuais e a educação em geral, assim como propostas metodológicas de intervenção. Foram colocadas em destaque as linhas orientadoras do *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, programa iniciado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian em 1997. Este programa de Investigação/Acção “procura abrir algumas portas que dão acesso ao prodigioso universo das obras de arte, para que cada pessoa, desde a infância, possa usufruir da riqueza espiritual nelas acumulado” (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2002). Este programa problematiza conceitos relativos à Educação Estética Visual, tendo como objectivos:

- facultar possibilidades da apreciação e da criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte;

- despertar o interesse de educadores, crianças e adultos para duas colecções de arte;
- facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contacto com materiais didácticos, especialmente concebidos para a explicação estética;
- proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação das visitas aos dois museus.

Este programa pretende, sobretudo, desenvolver a aprendizagem da linguagem visual, partindo do princípio de que pode ser “adquirida em contacto directo, através de processos de interpretação, de análise, de categorização e de síntese, numa relação mediada pela obra de arte” (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2000).

Finalmente, faremos referência à entrevista dada por Michel Parsons à revista *Noésis* (nº 52 – Out/Dez 1999, pp. 31-34) onde, com a autoridade que lhe é conferida, defende o desenvolvimento das teorias propostas por Lev Vygotsky, porque “se adaptam à nossa consciência da diversidade de objectivos, da influência cultural na aprendizagem, do poder dos multimédia. Nas Artes, estas tendências adaptam-se à ênfase pós-moderna colocada na compreensão, interpretação e contexto, assim como aos novos géneros de produções plásticas”. Defende, igualmente, que, numa sociedade como a nossa em que os objectivos de aprendizagem são mais diversificados, o paradigma de Arnheim⁴ já não é válido pela simplicidade a que reduziu o pensamento das artes, limitando-o unicamente à compreensão daquilo que é visual, sendo que esta deve ser vista numa perspectiva global e envolvente de todo o currículo do aluno.

No ano de 2001 entra em vigor a última reorganização curricular, trazendo um novo impulso ao ensino artístico e naturalmente à disciplina de Ed. Visual, organizando-se esta em três eixos orientadores da aprendizagem (fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação). Dedicaremos a este assunto um estudo mais aprofundado no decorrer do capítulo seguinte.

⁴ Rudolf Arnheim foi um importante nome na divulgação dos princípios da percepção visual com a obra “Arte e percepção visual” publicada originalmente em 1954.

Educação estética

Ao conceito de estética recorrem todas as actividades humanas que se refiram ao gosto e aos conceitos de beleza. O sentido estético é parte integrante da percepção e do conhecimento do ser humano, pelo que se desenha transversalmente a todas as áreas do saber.

Para Herbert Read (s/d) a educação estética não é só a educação artística que prepara para a expressão do indivíduo no campo das artes, mas a educação dos sentidos como fundamento da consciência, do entendimento e da capacidade crítica. Esta fornece uma personalidade integrada, permitindo ao sujeito viver com autonomia e solidariedade.

Directamente relacionado com a noção de *belo*, o estético atrai o sujeito, provocando-lhe um sentimento que Cabanas (1993) denomina de “vivência estética” sendo esta:

- exclusiva do homem;
- específica (que se distingue das outras);
- polimorfa (produzida por objectos muito distintos);
- com uma componente emocional essencial;
- também com uma componente racional;
- constituindo, por isso, o que chamamos de sentimento;
- subjectiva e, ao mesmo tempo, objectiva;
- inefável, enquanto vivência;
- podendo ser, no entanto em algum aspecto, objecto de discurso ou de juízo.

A esta vivência correspondem duas finalidades essenciais. Primeiro, a de educar a pessoa para a fazer sensível à beleza e à arte, sendo esta capaz de produzir emoções estéticas e sentimentos estéticos. A segunda, educar na pessoa um sentido estético da vida, fazendo com que ela viva numa dimensão estética (idem).

Conforme sustentam Nadal & Xavier (1998), o âmbito da educação estética contribui para a aprendizagem da percepção, envolvendo a acção de múltiplos agentes que interagem de forma implícita e explícita no sujeito. Implicitamente, transmitem-se através de referentes que preenchem a vida do cidadão comum como a publicidade, o cinema ou a televisão e, explicitamente, recorrendo a suportes ou estruturas de intervenção directa e objectiva como os museus, as galerias, as livrarias e os teatros.

Os objectivos da educação estética passam pelo desenvolvimento das potencialidades cognitiva, afectiva e expressiva; pela valorização da capacidade do corpo como veículo de percepção do exterior; pela capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente; pelo despertar dos órgãos perceptivos e expressivos da pessoa e por permitir abrir horizontes numa perspectiva de integração da razão com os sentimentos e com a emoção.

Sendo apenas um dos ramos da pedagogia, Cabanas (1993: 263) propõe um conceito que se divide em dois grandes grupos, a educação estética geral e a educação estética artística. A primeira relaciona-se directamente com a formação ao nível do sentimento estético, do bom gosto, das atitudes, dos comportamentos e hábitos estéticos do indivíduo. A segunda trata-se de uma educação pela arte, onde esta é entendida como o objecto da educação e para a arte que é entendida como a finalidade da educação, por excelência.

No âmbito do ensino, a educação estética é transversal a todas as áreas curriculares e está incluída objectivamente nas diferentes disciplinas.

Rui Grácio (1957: 86) entende que a formação estética na escola implica a existência de três condições diversas, mas solidárias e complementares, restringindo-se sucessivamente, sendo que:

1. a primeira assenta no princípio de que toda a Educação Estética apela às condições afectivas da aprendizagem decorrentes da motivação e do interesse do aluno;

2. a segunda faz apelo a certas formas de valorizar, de sentir e de criar, compreendendo juízos estéticos independentemente da disciplina em que se desenvolvem;
3. a terceira e última condição, a mais específica, é aquela que identifica a educação pela arte, aquela que se processa pela actividade artística na sala de aula.

Betâmio (1976: 10) defende que “toda a educação estética, numa escola”, deve ter presente a lei que A. Portmann estabeleceu:

“A função estética deve viver e ser vivida, fortificada no acto da criação e no acto da recriação que é dado a cada um”,

atribuindo aos artistas a lição mais proveitosa, capazes de “sistematizarem os seus conhecimentos da ciência do belo” (idem).

A educação estética apresenta-se abrangente, sendo o ensino artístico “uma forma excelente de concretização” (Nadal & Xavier, 1998), facto que motivou o desenvolvimento da Educação Artística.

Educação artística

A expressão *educação artística* refere-se, normalmente, à música, à dança, ao teatro, ao cinema e audiovisual e às artes plásticas.

A importância da educação artística no desenvolvimento curricular do aluno tem vindo a atingir cada vez maior expressão ao longo dos tempos, reconhecendo-se agora como uma disciplina de maior e insubstituível valor. No entanto, sentimos que ainda se debate com alguns problemas de implantação e de aceitação, principalmente gerados pela sociedade.

É opinião generalizada que as artes são “periféricas e dispendiosas, de nenhuma importância na educação e sem qualquer prioridade, como as matemáticas e as ciências” (Best, 1996: 7), sendo mais aceites como actividades lúdicas, com as quais nada se pode

aprender. É comum ouvir também que, se determinada pessoa *seguir artes* é porque *não dava para mais nada*, o que de imediato nos motiva algumas questões: se a arte não dá para nada, por que é que, desde sempre, os artistas são motivo de perseguição política, social e religiosa? Se não se aprende nada com as artes, por que é que a arte é tão incômoda e desempenha um papel insubstituível na sociedade?

Tradicionalmente, a função do professor de artes “limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar” (Arnheim, 1993: 57) fielmente o aspecto dos objectos. Pretendia-se a cópia mecânica daquilo que se observava. Hoje, o seu papel é diferente. Procura-se valorizar o impulso natural dos alunos, fornecendo-lhes meios para poderem explorar e desenvolver as suas capacidades expressivas, procurando valorizar esse instinto natural. Hoje, pede-se ao professor do ensino artístico que fomente as seguintes atitudes e percepções:

- desenvolver uma atitude investigadora frente aos fenómenos artísticos e educativos – mostrar interesse em conhecer, saber questionar e ser capaz de estimular essa atitude nos alunos;
- ser capaz de se apropriar e de criar conhecimentos escolares, promovendo o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos;
- compreender os processos de produção, apreciação crítica e contextualização das artes nas suas distintas manifestações;
- ser portador de uma sensibilidade estética e comunicá-la aos alunos, no que se refere à apreciação e experiência do mundo natural e cultural;
- ser criativo, imaginativo, utilizando o pensamento visual e metafórico na prática educativa.

Observamos que o tradicional paradigma da técnica dá então lugar ao paradigma da expressão e da reflexão.

A educação artística conheceu, nestes últimos 50 anos, um desenvolvimento assinalável, tanto no plano teórico como no plano prático. Tradicionalmente relacionados com a promoção exclusiva da criatividade, hoje a preocupação do ensino

artístico está direccionado para o “desenvolvimento das atitudes e formas de compreensão que fazem possível a experiência estética” (Eisner, 1995). Para este autor, o objectivo da educação artística situa-se a três níveis. O primeiro, sendo o mais tradicional, consiste no desenvolvimento das capacidades visuais e criadoras que antecedem a realização de imagens sensitivas, expressivas e imaginativas. O segundo relaciona-se com a capacidade de ver e distinguir as qualidades visuais e expressivas dos objectos que nos rodeiam e, o terceiro, relaciona-se com o contexto cultural e histórico em que nascem todas as produções artísticas, sendo estes factores importantes para a compreensão das mesmas. Será, assim, da responsabilidade do professor fornecer ao aluno as aptidões necessárias para poder criar obras expressivas e imaginativas, num contexto crítico de observação e sensibilidade estética fundamentadas em contextos históricos e culturais.

Desenvolvendo a amplitude da abrangência da Educação Artística, Cabanas (1993) identifica dois tipos: a *genérica*, que é dirigida à totalidade da população escolar, e a *especializada* destinada apenas aos indivíduos que revelam interesses e possibilidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes.

A forma de relacionar a arte em contextos educativos deve procurar harmonizar as distintas áreas do saber humano na procura de uma compreensão mais profunda daquilo que é especificamente artístico. Segundo Nadal & Xavier (1998), o ensino artístico, qualquer que seja a sua expressão, deve englobar:

- o desenvolvimento da sensibilidade e do sentido estético;
- a transmissão do conhecimento de conteúdos teóricos sobre as artes e as suas linguagens;
- a transmissão do conhecimento prático de técnicas que dão forma às linguagens artísticas;
- a promoção das expressões e da criatividade;

Procurando desenvolver:

- o exercício da liberdade e da expressão individual através da actividade criativa;
- o desenvolvimento das capacidades perceptivas e expressivas através de uma actividade simultaneamente reflexiva e espontânea;
- o adestramento das competências expressivas;
- o controlo psicomotor,
- a capacidade de interpretação da realidade envolvente;
- a capacidade para concretizar no tempo, no espaço e na matéria, realidades sentidas ou imaginadas;
- o exercício da análise crítica.

Recordando Arnheim (1993) que afirma que “um bom ensino conduz a uma boa aprendizagem”, depressa percebemos que o *bom ensino* implica necessariamente o contacto com a obra de arte. A relação com a obra de arte deve desenvolver-se de forma mais interactiva e mais pessoal, recorrendo a diferentes suportes, sendo preferenciais as deslocações que privilegiem o contacto directo com a obra, quer seja na fase da contemplação, quer seja na fase da produção. Estas deslocações assumem particular relevância pela possibilidade que oferecem ao sujeito de alargar a sua “experiência partilhada” (Leontiev, 2000: 127-145) quer seja ao nível da concepção do mundo quer seja ao nível das crenças e ideologias. Neste contexto, os museus assumem especial significado como espaços “de interrogação relativamente a cada uma das expressões do mundo nele reunidas e àquilo que as reúne” (Malraux, s/d: 11), que facilmente se apropriam a salas de aula privilegiadas para o ensino artístico, sendo mesmo “os locais chave de interacção com as Artes Visuais” (Yenawine 2000: 191-200) onde é evidente o seu “potencial educativo como grande livro de imagens que é” (Grácio, 1967: 194).

2. A arte e o ensino

O peso tradicional da disciplina de *educação em arte* não é grande comparativamente com outras disciplinas, como as de psicologia, de sociologia ou de filosofia. Além da sua idade precoce, constata-se que não abundam estudos científicos nessa área pelo facto de existirem dois grupos que defendem posições opostas relativamente ao seu campo de investigação, conforme defende Eisner (1995: 217). Por um lado, situam-se os que condenam profundamente o seu estudo, sustentando que é uma atitude alheia à natureza da própria arte e que com ela só conseguem a subversão da criatividade artística. Defendem que a arte opera em domínios da experiência e da compreensão humana, onde as ferramentas científicas (testes, estatísticas, medições, etc.) são imprudentes, pelo que defendem que, se o objectivo é compreender o desenvolvimento artístico, ou a própria arte, deve-se utilizar a arte ou modos de investigação artisticamente válidos. Lembramos neste momento Madalena Perdigão no início da década de oitenta, quando afirmou que “as artes não têm lugar nas Universidades portuguesas, a não ser em termos de passado, como história” (Perdigão, 1981: 288) e acreditamos que seja pela dificuldade em aceitar a obra de arte como objecto de análise científica. Por outro lado, situam-se os que sustentam a investigação de forma contundente, crendo que podem conseguir meios mais prometedores para aumentar a efectividade da educação em arte, acreditando que nenhuma actividade humana deve ser, em princípio, um território proibido, na medida em que interessa à investigação humana, logo será um objecto de investigação válido, ainda que “à força de explicar a obra e as suas origens, a sua génese, à força de a ligar às leis históricas ou psicológicas, das quais é a aplicação, corre o risco de perder a consciência da sua independência” (Huyghe, 1994: 280).

Concordamos com Zolberg (apud Hernandez, 2000: 47) quando afirma que a arte se apresenta como “uma construção social que muda em função do espaço, do tempo e da cultura e que hoje se reflecte nas instituições, nos meios de comunicação, nos objectos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público”, afastando-nos da definição baseada naquilo que fazem os artistas ou das que os críticos decidem. Centramo-nos assim numa perspectiva social do conceito.

A observação das obras de arte proporciona uma “abundante informação objectiva” (Arnheim, 1993: 73) e acreditamos que, utilizada em contextos educativos, favorece a aprendizagem, permitindo melhorar a relação do aluno com o meio envolvente. Ao contactar com a obra de arte “um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro, tornando-se mais adaptadas, no sentido mais lato do termo” (Leontiev, 2000: 127-145). Pensamos que valorizar um processo de aprendizagem, baseado em metodologias que contemplem processos de leitura e compreensão da obra de arte, estaremos a contribuir para o apuramento da sensibilidade e a desenvolver a criatividade e o sentido crítico do aluno.

Pretende-se que, na educação, a arte adquira uma dimensão importante na formação do indivíduo, permitindo o desenvolvimento das suas possibilidades cognitivas, emotivas e sensoriais, estando o seu valor alicerçado no papel que desempenha na sociedade “desde tempos imemoriais, isto é, até há pouco tempo” (Yenawine, 2000: 191-200), pelo que deverá ser entendida como mediadora do processo de aprendizagem, sendo este o seu grande desafio relativamente ao ensino.

O aprofundamento dos processos de comunicação e dos critérios subjacentes de ordem estética é decisivo para o desenvolvimento desse diálogo com a obra de arte. Leontiev (2000: 127-145) descreve a “competência estética” como condição essencial para se extraírem conteúdos da observação de obras de arte, sendo esta resultante do contacto directo da experiência pessoal com as obras de arte. Decorrente desse contacto, a competência estética é maior ou menor consoante for maior ou menor a quantidade de vezes que se desenvolvem contactos com a obra de arte, pelo que a escola tem uma responsabilidade acrescida na promoção e desenvolvimento de mecanismos de familiarização com os contextos artísticos, quer estes sejam de índole produtiva quer sejam de índole contemplativa. A “experiência estética”, que para Cabanas (1993) corresponde à *competência estética*, em Leontiev, deve ser realizada em vários contextos, como nos museus, nas galerias, nas oficinas e escolas. Considerando que a interpretação depende de variáveis próprias do sujeito, pensamos que o que é mesmo importante é potenciar a “atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos” (Leontiev, 2000: 127-145).

Distante de se assumir como uma realidade simples, a obra de arte é uma criação “não apenas porque manifesta valores novos, estéticos, plásticos, mas porque surge, uma vez acabada, como um pequeno universo” (Huygue, 1994: 280) apresentando aspectos muito diversos, que a convertem num fenómeno (Cabanas 1993: 106):

- *estético*, relacionado com a sensibilidade humana perante o belo e os valores estéticos;
- *cultural*, sendo o efeito e a causa da vida cultural de indivíduos e de grupos;
- *antropológico*, no sentido de chegar às ansiedades vocacionais de algumas pessoas, caracterizando-os de *homo aestheticus*;
- *académico*, pela existência de instituições que normalizam a arte e a sua aprendizagem;
- *lúdico*, para aquelas pessoas que a utilizam como meio de preenchimento do seu tempo livre;
- *de consumo*, que se compra para satisfação pessoal ou, inclusivamente, com propósitos de investimento;
- *de conhecimento*, pelo que procura explorar âmbitos da realidade através do simbólico.

Por outro lado, a arte cumpre varias funções do tipo:

- *expressivo*, tanto ao nível pessoal como ao nível de ideias colectivas;
- *social*, constituindo um fenómeno sujeito a modas e controlo social e também instrumento de protesto ou de contracultura;
- *profissional*, porque afecta um colectivo de pessoas que a exerce como *modus vivendi*;
- *económico*, criando produtos que têm valor no mercado;

- *sumptuário*, constituindo um dos elementos de qualidade de vida;
- *de reforço* de certas dimensões humanas, como a religião, o poder a imagem pessoal;
- *educativo*, enquanto desenvolvimento do gosto, suscita boas atitudes e desenvolve o ensino;
- *criativo*, introduzindo novas manifestações culturais;
- *purificador e libertador*, pois podem actuar como forma purificadora pessoal, conseqüente da sua atitude expressiva, e também pode ser instrumento de libertação.

Observa-se que, nas nossas escolas, os professores das disciplinas ditas *criativas*, a exemplo, a Educação Visual e Tecnológica (no 2º ciclo), a Educação Musical (no 2º e 3º Ciclos) e a Educação Visual (no 3º ciclo), continuam a preocupar-se mais com a realização e apresentação de tarefas cujo resultado seja algo agradável à vista, seguindo ou procurando responder a ideais de beleza, directamente relacionados com a experiência estética que possuem.

Esta atitude omite e desvaloriza todo o processo de construção/aprendizagem que se pretende assente em métodos fundamentados numa pedagogia activa com especial destaque para uma comunicação argumentativa e que seja baseada num diálogo permanente entre os vários interlocutores. Conforme Gardner (1999: 87) observa, “encontram-se provas convincentes de que os estudantes aprendem de maneira eficaz quando se envolvem com projectos ricos e significativos” para os quais a arte se apresenta como um exemplo de excelência.

No campo operacional, Housen (2000: 147-168) identifica 5 estádios estéticos a que correspondem outras tantas atitudes diferentes ao abordar e interpretar a obra de arte:

1. o primeiro caracteriza-se pelos observadores narrativos que fazem uso dos seus sentidos pessoais para desenvolverem observações concretas sobre a obra num discurso essencialmente narrativo;

2. o segundo corresponde aos observadores construtivos que iniciam a observação, tendo como base uma estrutura construída a partir das suas próprias percepções do conhecimento que têm do mundo natural e dos valores do seu mundo social, moral e convencional. Este observador começa a distanciar-se da obra de arte e, simultaneamente, a desenvolver um interesse pelas intenções do artista;
3. o terceiro reflecte os observadores classificadores que adoptam a mesma atitude analítica e crítica que o historiador de arte. Pretendem identificar a obra, situando o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência para poder explicar e racionalizar o significado e a mensagem da obra de arte;
4. no quarto estágio situam-se os observadores interpretativos que procuram um contacto pessoal com a obra de arte e deixam, lentamente, que a obra se revele através da análise subtil das linhas, das formas e das cores. A crítica entra ao serviço dos sentimentos e intuições, fazendo com que a obra seja reinterpretada inúmeras vezes;
5. no quinto, os observadores recreativos identificam aqueles que têm uma longa história de olhar e reflectir sobre as obras de arte. Neste caso, o tempo é o factor chave que permite conhecer todos os ingredientes da obra: o seu tempo, a sua história, as suas questões, as suas viagens e as suas complexidades.

Estes estádios, para além de permitirem a sistematização de processos, podem revestir-se de especial significado em contexto de sala de aula. Por um lado, possibilitam a observação dos diferentes reflexos que a obra de arte provoca no aluno e, por outro, permitem determinar formas diferenciadas de abordagem, valorizando aspectos que se tenham considerado relevantes.

Um método de observação da obra de arte é proposto por Rufach, Pena & Toa, (1992) que dividem o estudo da obra de arte em duas vertentes essenciais. Por um lado, procura-se o desenvolvimento da análise, centrando a atenção em investigações técnicas e formais, onde se analisam os procedimentos técnicos (materiais, processo, resultado final) e a representação formal (elementos essenciais, utilização e combinação dos elementos, tema representado). Por outro, desenvolve-se a investigação na relação com

o conteúdo social, explorando-se o significado (leitura dos símbolos, assunto) e a avaliação histórica da obra (artista, estrutura social e ideológica, projecção histórica).

Um método diferente é proposto por Ávila (2001) que pressupõe a identificação de problemas como ponto de partida para o trabalho de desenvolvimento posterior. Este pressuposto inicial motiva o encontro com os interesses dos alunos, permitindo-lhe que “estimulem a sua curiosidade, que activem a sua motivação e desencadeiem um processo a terminar na construção de novos conhecimentos” (idem: 202). Este método implica uma cuidadosa preparação das propostas de aprendizagem pelo professor, principalmente na selecção da proposta de aprendizagem, na qual o aluno participará apenas na fase consequente. A utilização de diversas estratégias de apresentação (projecção documental, visitas a museus, visitas a ateliers de artistas ou outros) resultará de especial significado na ampliação do estímulo e da curiosidade do aluno que, apoiado numa perspectiva construtivista, constrói e reconstrói o saber. À medida que vai resolvendo os problemas anteriores vai, paralelamente, construindo novos problemas aos quais procurará resposta. Expressam-se actividades de interacção entre o professor, os materiais e o aluno adequadas à consecução das ambições do aluno.

III O CURRÍCULO E O MANUAL ESCOLAR

Abordaremos a recente reorganização curricular no âmbito das Competências Específicas da Educação Artística em geral e de um modo particular na disciplina de Educação Visual do 3º ciclo.

Posteriormente o estudo desenvolve-se em torno do manual escolar da disciplina enquanto recurso pedagógico. Observaremos a sua relação com o currículo, as suas funções e o modo como se articulam as diferentes etapas de aprendizagem, assim como analisaremos o papel das ilustrações e a sua posição face às novas tecnologias.

1. A reorganização curricular de 2001

Conforme foi referido no capítulo anterior, debruçaremos o nosso estudo no desenvolvimento da vertente da Educação Artística na Reorganização Curricular de 2001, agora em vigor.

No texto dedicado às Competências Específicas do Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 2001 (ME-DEB, 2001) verificamos a essencialidade das linhas orientadoras do recente processo de reformulação. Na sua essencialidade o currículo visa desenvolver integralmente um conjunto abrangente de “capacidades e atitudes” conducentes à utilização e aplicação dos conhecimentos nas mais variadas situações da vida do aluno. Assente fundamentalmente no desenvolvimento de competências (saber em acção ou em uso), este pressupõe um conjunto alargado de aprendizagens, reunidas num princípio de desenvolvimento das capacidades do pensamento e das atitudes, relacionadas directamente com o desenvolvimento do processo de “activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias)”. Essas competências têm uma relação directa com o desenvolvimento do grau de autonomia em relação ao “uso do saber”.

Entende-se, assim, a aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo da vida, segundo princípios de articulação e convergência entre os vários saberes, contrariando a ideia anterior da acumulação dos saberes.

A reorganização curricular do Ensino Básico assenta em alguns princípios que regulamentam a sua funcionalidade:

- Essencialidade
- Diversificação
- Adequação
- Flexibilidade
- Articulação vertical

- Articulação Horizontal
- Significatividade da aprendizagem
- Autonomia
- Avaliação reguladora
- Suportes didáticos

A essencialidade aparece-nos como uma forma de resposta à necessidade de separar criteriosamente o essencial do acessório. A diversificação assume-se como um eixo estruturante consciente dos contextos diferentes dos alunos pelo que se pretende que o desenvolvimento curricular caminhe para a adaptação às distintas exigências. O princípio da adequação, que está intimamente relacionado com o anterior, pressupõe a necessidade da aproximação aos destinatários, quer a nível de potencialidades quer a nível de singularidades, implicando uma sugestão alargada de propostas abertas sujeitas às mais variadas abordagens. Sendo a sociedade diversificada, apostar em orientações que favoreçam a resposta a essas diferenças é igualmente apostar na flexibilização do modo de ensinar tendo em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem.

O Ensino Básico deverá assim ser entendido como uma aprendizagem progressiva e articulada. A articulação vertical assume valor importante no processo de aquisição de conceitos e de desenvolvimento de competências e a articulação horizontal que privilegia, não a soma das partes, mas sim, um conjunto articulado, um diálogo e um enriquecimento mútuo.

Para a prossecução destes princípios é necessário que a aprendizagem se torne significativa. A necessidade da aproximação dos conteúdos, com a vida pessoal e social do aprendente, torna-se evidente para evitar contextos de desinteresse apatia ou desmotivação. É importante ligar os conteúdos às situações concretas evidenciando a relevância das aprendizagens. A promoção da autonomia é um factor chave na procura de uma aprendizagem em função das potencialidades que cada um tem para desenvolver com o trabalho autónomo.

Adoptar procedimentos avaliativos é ao mesmo tempo estar a reflectir, criticamente, sobre o trabalho desenvolvido e necessariamente estar a verificar a validade do processo educativo

O currículo e as competências

Tentar uma definição de currículo é experimentar a análise multifacetada de um termo em permanente construção. De origem latina, o termo *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, e envolve duas ideias principais: a de sequência ordenada e a de noção de totalidade de estudos (Pacheco, 2001: 16). Estão associadas ao termo duas concepções mais comuns: a primeira, que aponta para uma série de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo), apresentando-se como um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; a segunda, aponta para um conjunto de experiências educativas, e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada (Pacheco, 2001: 17).

Eisner, autor dedicado ao estudo do ensino artístico, caracteriza o currículo como “uma sequência de actividades que se desenvolvem de forma intencional com o fim de oferecer experiência educativa” (Eisner, 1995: 139). Mais adiante, afirma “a actividade da aprendizagem é o veículo que faz com que o processo educativo avance” (idem: 148)

O autor Carlos Januário indica que, tradicionalmente, o currículo equivale a um plano de estudos de um conjunto de áreas disciplinares e de matérias, destacando três sentidos concorrentes (Januário, 1988: 47-49):

- o formal ou administrativo, no qual o conceito se aproxima do anterior;
- o experiencial, que respeita todas as definições operacionais que englobam as experiências de aprendizagem que o aluno vive sob a responsabilidade da escola;

- o behaviorista, baseado na previsibilidade comportamental, sobretudo nos resultados observáveis esperados, descurando quer os resultados não previstos, quer o próprio processo e as variáveis ambientais.

Desenhando uma definição, Pacheco indica que “o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (2001: 20).

Segundo o conceito tradicional de inter-relação da escola com a sociedade, Roldão identifica que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999: 24). Considerando esta opinião desadequada à realidade escolar actual, propõe o desenvolvimento do “projecto curricular contextualizado” (idem) que atribui à escola maior eficácia e adequação ao seu público.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro regulamenta a entrada em vigor da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Decorrente do Projecto de Reflexão Participada pelas escolas e comunidades educativas, durante os anos de 1996 e 1997, e, posteriormente do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico em 1998 (ME, 1998). Este Decreto estabelece os princípios orientadores da Organização e da Gestão curricular do Ensino Básico, assim como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, enquanto um conjunto de aprendizagens e competências, que integra os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso através do Ensino Básico.

A leitura deste documento permite-nos traçar algumas ideias que estão subjacentes à Reorganização Curricular, de uma maneira geral, e à Reorganização Curricular da disciplina de Educação Visual, de um modo mais específico.

No início, define-se um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas. O termo competência comporta uma noção alargada que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser entendida como saber em acção ou em uso” (ME, 2001), pretendendo-se, assim, promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas. A competência relaciona-se com “o processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (ME, 2001), pelo que se relaciona directamente com o crescimento do grau de autonomia em relação ao uso do saber. Perrenoud refere que uma “competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, técnicas, bem como outras competências mais específicas” (Perrenoud, 2001: 31).

O termo *essencial* destaca-se dos anteriores *objectivos mínimos*, por procurar salientar os saberes que se consideram fundamentais, e que, em conjugação com as competências específicas, desenham o perfil do aluno à saída do Ensino Básico. Valoriza-se agora o desenvolvimento de “algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em situações variadas, não se confundindo com aquilo que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois da férias” (Abrantes, 2001: 7).

Procura-se igualmente o desenvolvimento da transversalidade em duas vertentes. Por um lado, a abordagem ao tema em discussão, por intermédio de trabalhos interdisciplinares; por outro lado, procuram-se aprendizagens específicas comuns às várias disciplinas. Esta característica é, cremos, da maior importância para as disciplinas de vertente artística uma vez que promovem o crescimento de conceitos que se ligam interdisciplinarmente na maior parte das vezes.

Competências Específicas da Educação Artística

Decorrente da leitura das Competências Específicas relativas à Educação Artística (ME-DEB, 2001) observa-se que as artes são consideradas como “elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” capazes de influenciar a sociedade onde se inserem, pelo que a convivência com os seus princípios influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano.

A educação artística está prevista no Ensino Básico e apresenta-se sob a forma de quatro grandes áreas artísticas, ao longo dos três ciclos de aprendizagem, num total de nove anos de escolaridade:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

No 1º ciclo, trabalham-se as quatro áreas de forma integrada. No 2º ciclo, pretende-se um aprofundamento das áreas de Educação Musical e Educação Visual juntando-se a esta última uma componente tecnológica, daí resultante a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. No 3º ciclo, a disciplina de Educação Visual permanece com carácter obrigatório até ao oitavo ano, sendo que, no nono ano, o aluno é convidado a optar por esta ou por uma outra disciplina, também de carácter obrigatório, criada pela própria escola, que poderá ser Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou ainda uma outra que se adapte às necessidades da escola.

Assume-se que as disciplinas são autónomas, dominando “linguagens, sinais e símbolos próprios” e procurando aquilo que é corrente e transmissível a toda a prática artística.

As competências artísticas estão em relação directa com as competências gerais, na medida em que permitem o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo considerados essenciais e estruturantes. Destacamos, seguidamente, aquelas que consideramos mais importantes e que melhor se relacionam com o propósito do nosso estudo:

- promover o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências;
- usar como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- constituir um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.

As competências artísticas são o que se pretende que o aluno desenvolva durante a sua passagem pelo Ensino Básico e constituem aquilo a que se poderá chamar de “literacia artística”. Esta “pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas” e estrutura-se em torno de quatro grandes eixos:

- desenvolvimento da criatividade;
- desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- compreensão das artes no contexto;
- apropriação das linguagens elementares das artes.

Estes quatro eixos inter-relacionam-se de uma forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística.

Competências Específicas da disciplina de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual relaciona-se profundamente com a arte enquanto manifesto cultural do homem. O texto introdutório às suas competências específicas identifica assim a sua importância (ME-DEB, 2001):

- “A arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura”
- “A arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte.”

Pretende-se que a disciplina de Educação Visual funcione como intermediária do entendimento de diferentes culturas, baseada no desenvolvimento de processos de ensino conducentes à “discriminação em relação às formas e cores”, ao “sentir a composição de uma obra” de arte, permitindo que o aluno seja capaz “de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente” dentro de uma lógica de desenvolvimento da “educação do olhar e do ver”. Para isso determinam-se três eixos estruturantes que determinam o alcance das competências específicas.

- fruição/contemplação,
- produção/criação,
- reflexão/interpretação

Para a operacionalização e articulação destes três eixos identificam-se dois domínios das competências específicas: a comunicação visual e os elementos da forma. Não antevendo uma abordagem sequencial rígida, o professor tem a liberdade de aplicar dinâmicas pedagógicas de acordo com a especificidade de cada escola, de acordo com o

projecto educativo, ou, mesmo, de acordo com as características dos alunos, lembrando-nos a segunda estratégia conjugada de Perrenoud para combater o insucesso escolar, onde se afirma que se devem diferenciar didácticas “para que cada aluno seja solicitado na sua zona de desenvolvimento próximo” (Perrenoud, 2001: 57).

Prevendo situações diferenciadas de aprendizagem, o desenvolvimento curricular deverá contemplar (ME-DEB, 2001):

- A organização de actividades por unidades de trabalho, entendidas como projectos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação;
- A metodologia deve contemplar várias formas de trabalho baseadas em acções de natureza diversa: exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, investigação bibliográfica, recolhas de objectos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de atelier, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições, entre outras;
- A gestão do tempo de cada unidade de trabalho deve prever que a execução plástica se realize permitindo a consolidação das aprendizagens e a qualidade do produto final;
- As situações de aprendizagem devem ser contextualizadas, cabendo ao professor orientar as actividades de forma a que os conteúdos a abordar surjam como facilitadores da apreensão dos códigos visuais e estéticos, decorram da dinâmica do projecto e permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas;
- Os temas deverão ser relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, sempre que possível partindo da relação com o meio envolvente, de propostas dos alunos ou da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal;

- A selecção dos meios de expressão visual para a concretização dos trabalhos deverá ser diversificada e permitir, ao longo do percurso escolar do aluno, múltiplas abordagens estético-pedagógicas;
- As estratégias de ensino devem favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual, a cooperação e a participação em trabalhos colectivos;
- As opções pedagógicas consideradas na elaboração das planificações devem explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo os domínios afectivo, cognitivo e social;
- O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite inter-relacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea.

A obra de arte adquire pois um destaque importante no processo de aprendizagem funcionando como um interface quer para um conhecimento mais abrangente e global, quer para os próprios conteúdos da disciplina. Neste sentido, adquire também o estatuto de objecto central do presente estudo.

Sendo o manual escolar, o recurso didáctico em que o aluno toma contacto com a disciplina de Ed. Visual e também, na maior parte das vezes, com a imagem da obra de arte, procede-se de seguida a uma análise a este tipo de recurso didáctico enquanto meio e organizador da actividade do ensino e da aprendizagem.

2. O manual escolar

Ao manual é reconhecida a importância nos processos de “descodificação e retransmissão de objectivos através dos vários elos da cadeia que integram o sistema” (ME – GEP, 1989: 9). Sendo a face mais visível dos programas curriculares, continua a ser “de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz” (Gérard & Roegiers, 1998:15) e “afigura-se como algo tão natural quanto a escola.” (Paulo, 2001: 355-366).

Ao manual escolar assiste a importância tradicional de representar o elemento estruturante dos conteúdos a leccionar nas aulas. Influenciando grandemente a actividade pedagógica dentro da sala de aula, assume-se, invariavelmente, como um espelho do próprio currículo da disciplina, senão mesmo, em muitos casos, como o próprio currículo, “condicionando o “quê”, o “como” e o “quando” de cada passo (Zabalza, 2001: 49). Ainda hoje é corrente observarmos que os professores avaliam o grau de cumprimento do programa curricular da sua disciplina através do número da página do manual.

Não sendo actualmente o único recurso pedagógico, nem para os professores nem para os alunos, o certo é que “as novas concepções pedagógicas reclamam para o manual escolar o papel de auxiliar, entre muitos outros, na implementação de estratégias de ensino-aprendizagem” (ME – GEP, 1989: 135). Este desempenha um papel crucial e insubstituível no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e tornou-se “o meio pedagógico central do processo tradicional de escolarização” (Magalhães, 2001: 279-301).

Sendo que a história da educação arrasta consigo a história dos diversos contextos em que se insere, a definição do manual escolar decorre necessariamente do contexto histórico em que se analisa. Neste sentido, o seu conceito é amplo e a sua definição é variável.

Em 1979, Richaudeau caracteriza-o como sendo “um material impresso, estruturado, destinado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação concertado” (Richaudeau, 1979: 51). Posteriormente, Choppin considera-o como um

dos “utilitários da classe: eles são construídos com a intenção, mais ou menos explícita ou manifestada, seguindo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar” (Choppin, 1992: 16). Para o mesmo autor, o manual apresenta ainda ao aluno “o conteúdo do programa, segundo uma progressão claramente definida, segundo a forma de lições ou sequências. Estas obras são sempre concebidas para uma utilização, quer colectiva (na sala, sob a direcção do professor), quer individual (em casa)” (idem). Gérard & Roegiers o manual define-se como um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (1998: 47).

Encontramos igualmente a sua definição nos Documentos Preparatórios da Reforma Educativa (CRSE, 1987, II: 269), citado por Pacheco (2001: 78), como sendo “o instrumento de trabalho individual que contribui para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento das capacidades e atitudes definidas pelos objectivos dos programas em vigor, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas. Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”; e o livro auxiliar como sendo “o instrumento de trabalho individual ou colectivo que, não sendo obrigatório, visa a aplicação e a avaliação da aprendizagem efectuada, podendo estar ou não, relacionado com um determinado manual escolar” (idem).

As políticas educativas e curriculares em Portugal indicam, agora, a escola como sendo o núcleo de toda a acção educativa, atribuindo ao professor responsabilidades de “contextualização, modelação ou enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, como também de mobilizar estruturas locais e de dinamizar lógicas de inovação e eficácia que permitam responder às solicitações e aos desafios contemporâneos” (Morgado, 2004: 13). Tendo a capacidade de se moldar às diferentes políticas educativas (garantindo assim a sua sobrevivência), continua a ser à volta do manual escolar que se orientam a “maioria das decisões relacionadas com os conteúdos e estratégias didácticas” (Santos, 2001: 131), funcionando como verdadeiro espelho do currículo.

Funções do manual escolar

Os manuais variam, dependendo do seu “utilizador, da disciplina e do contexto” em que são elaborados e têm uma função “fortemente reguladora das práticas escolares, sociais e éticas” (Santos, 2001: 131).

Para Richaudeau (1979: 53) as funções do manual dividem-se em dois parâmetros. Por um lado, relativamente aos objectivos gerais, podem ser observadas funções que diferem segundo o ponto de vista:

- pelo ponto de vista científico, o manual não oferece só um certo número de conhecimentos. Através dele toda uma ideologia do conhecimento, sendo que, mais do que os conhecimentos veiculados, são as suas concepções que o podem caracterizar;
- pelo ponto de vista pedagógico, o manual converge para uma concepção da comunicação, adulto-criança, para uma ideia que concebemos sobre um certo tipo de aprendizagem (repetitivo ou autónomo e criador);
- pelo ponto de vista institucional, o manual refere-se à organização do sistema escolar, ao recorte em níveis sucessivos; ao recorte entre as disciplinas, ao programa atribuído a cada uma delas. Por outro lado, reflecte o tipo de hierarquia própria do sistema educativo; o grau de autonomia deixado ao docente para a gestão das actividades escolares.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, a partir do modo de funcionamento pedagógico, o manual assume essencialmente três grandes funções:

1. uma função de *informação*, com tudo aquilo que implica de *filtragem de escolha* devido às suas limitações próprias;
2. uma função de *estruturação e de organização da aprendizagem*. Todo o manual propõe um tipo de progressão, podendo partir da experiência dos alunos para a teoria, ou, ignorando-a, pode utilizar exercícios de aplicação como instrumento

de controlo das aquisições. Pode, ao contrário, considerar esses exercícios como ponto de partida para a elaboração de conhecimentos;

3. uma função de *integração* de experiências próprias do sujeito e promover uma actividade livre e criativa.

Cerca de uma década depois, Bonafé (2002: 46), citando a experiência que Zuev desenvolveu na antiga União Soviética em 1988, transcreve as oito funções didácticas que o manual cumpre:

1. função *informativa* que pretende fixar o conteúdo do ensino e das actividades que se devem formar nos alunos, descrevendo a informação obrigatória a adquirir;
2. função *transformadora* que está ligada à reelaboração dos conhecimentos científico/teóricos, da concepção do mundo, artísticos e axiológicos, técnico/tecnológicos e outros, incorporados no manual na qualidade de modelação e concretização das políticas do currículo no primeiro nível;
3. função *sistematizadora* que pretende assegurar a sequência rigorosa na exposição do material docente, segundo uma forma sistematizada, a orientação dos estudantes de modo a que dominem os procedimentos da sistematização científica;
4. função de *consolidação e controlo*, ou seja, a formação adequada a um fim, segundo a direcção do professor, dos tipos de actividade, dos estudantes, a prestação de ajuda a estes para que assimilem solidamente o material
5. função de *autopreparação* que forma nos estudantes o desejo e a capacidade de adquirir conhecimentos por si mesmos e estimula neles a motivação cognitiva e a necessidade de conhecer;
6. função *integradora* que ajuda a assimilar e seleccionar, como um todo único, os conhecimentos que os estudantes adquiriram no processo dos diferentes tipos de actividades, a partir de distintas fontes de conhecimento;

7. função *coordenadora* que representa o confirmação do emprego mais efectivo e funcional de todos os meios de ensino, assim como a assimilação de informações complementares sobre o objecto de estudo e que os estudantes obtêm com a ajuda dos meios de informação massiva extradocentes;
8. função de *desenvolvimento e educadora* que contribui para a formação activa dos traços mais importantes de uma personalidade harmonicamente desenvolvida.

Gérard e Roegiers (1998) distinguem dois grupos de funções consoante se trate do manual dirigido ao aluno ou se trate do manual dirigido ao professor. Nas funções relativas ao aluno, identificam as que estão ligadas à aprendizagem como sendo as:

- de *transmissão de conhecimentos* onde o manual pretende transmitir conhecimentos quando o aluno adquire dados, conceitos, regras, fórmulas, factos, uma determinada terminologia, convenções, etc.;
- de *desenvolvimento de capacidades*⁵ ou *competências*⁶ quando o manual visa igualmente a aquisição de métodos e atitudes ou, até mesmo, de hábitos de trabalho conducentes à capacidade de exercer determinadas actividades sobre determinados conteúdos;
- de *consolidação das aquisições*, que pressupõe a aquisição de um determinado saber ou saber-fazer e exercê-lo em diferentes situações, garantindo-lhe uma certa estabilidade;
- de *avaliação das aquisições*, sugerindo pistas para uma avaliação certificativa ou para uma auto-avaliação que prepare o aluno para uma certificação social;

e as que servem de interface com a vida quotidiana e profissional:

⁵ O autor identifica *capacidade* como a actualização de um saber-fazer ou de um saber-ser que permite a realização de desempenhos.

⁶ Competência é entendida como um conjunto integrado de capacidades que permite – de forma espontânea – apreender uma situação e dar-lhe resposta de maneira mais ou menos pertinente.

- função de *ajuda na integração das aquisições*, propondo a utilização dos saberes em situações diferentes daquelas que encontrou na escola;
- função de *referência* que os alunos podem usar para referenciar uma informação precisa e exacta;
- função de *educação social e cultural* que se refere a todos os saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro, à vida na sociedade em geral.

Nas funções relativas ao professor identificam as de informação científica e geral, formação pedagógica, ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e de ajuda na avaliação.

O manual não é mais do que uma das ferramentas das que se inserem nas estratégias da aprendizagem. Embora seja um produto de adaptação e reformulação permanente, existem outros materiais que cada vez mais marcam a sua presença nas nossas salas de aula, desempenhando estas e/ou outras funções, num objectivo comum que é facilitarem a construção do saber.

Etapas de aprendizagem no manual

Observamos que o texto existente nos manuais se divide em muitos formatos respondendo a diversos objectivos e ocupando áreas distintas de paginação. Conforme Choppin (1992: 154) observa, o texto do manual pode adquirir diversos estatutos:

- Texto narrativo
- Texto descritivo
- Texto argumentativo
- Texto explicativo

- Texto imperativo
- Texto histórico ou documentário

Regularmente, sempre que tenham como objectivo a transmissão de conhecimentos ou o desenvolvimento de capacidades e/ou competências, os manuais dividem a sua estrutura pedagógica em quatro fases de aprendizagem distintas, conforme referem Gérard e Roegiers (1998: 61-73):

- A apresentação
- O desenvolvimento
- A aplicação
- A integração

No que concerne à apresentação, muitas vezes subentendida, destina-se a preparar a fixação dos saberes, possibilitando ao aluno a perspectiva daquilo que terá apreendido no final da aprendizagem. Esta pode assumir diferentes características, dependendo do critério de aprendizagem estabelecido pelo autor. Assim, pode ser desenhada por critérios motivadores, onde se procura provocar e reforçar o interesse do aluno; pode igualmente ser desenvolvida recorrendo a um problema de partida, a um documento ou objecto a observar; pode recorrer a um exercício de introdução, a uma visita de estudo; pode solicitar a pesquisa individual do aluno; pode revestir-se da comunicação prévia dos objectivos de aprendizagem, assim como pode propor uma revisão dos pré-requisitos ou, finalmente, recorrer às relações de construção de aprendizagem a partir do próprio saber do aluno.

A fase de desenvolvimento é caracterizada por ser uma ajuda exterior ao aluno, podendo ser utilizadas estratégias de “indução do objecto de aprendizagem” que parte do particular para o geral, contando com a descoberta feita pelos alunos a partir de vários exemplos diferentes, proporcionando-se-lhe a condução da sua aprendizagem; as estratégias de contribuição de informação, recorrendo a textos, esquemas, imagens...; podem recorrer ao enunciado de uma definição, regra, de uma fórmula para aplicação em casos particulares; pode propor actividades de desenvolvimento para aprofundar as

aprendizagens; pode utilizar ilustrações; pode recorrer à demonstração ou à simulação; pode-se valorizar o retorno a uma situação de apresentação; a uma organização dos objectos de aprendizagem, ou, por fim, à fixação dos objectos de aprendizagem com a construção de instrumentos mentais.

A fase da aplicação da aprendizagem pode revestir-se de exercícios de aplicação, de questões de compreensão, de exercícios de consolidação, de actividades de remediação, de exercícios de desenvolvimento assim como por actividades de avaliação das aquisições.

Por fim, relativamente à integração, pode pretender-se que o aluno relacione o seu saber com os outros saberes, independentemente da disciplina ou da matéria; que seja feita a transferência dos saberes adquiridos para uma aplicação prática, diferente daquela que foi promovida durante a aprendizagem; que desenvolva situações de integração e, finalmente, que avalie a integração das aquisições.

A ilustração nos manuais escolares

É frequente observar que os manuais escolares utilizam, cada vez mais, a linguagem icónica como um recurso positivo de comunicação e de aprendizagem, sendo que, aliada à cor, representam os factores que “mais promoveram o desenvolvimento dos manuais escolares” (Seguin, 1989) nas últimas décadas. De um modo geral, as ilustrações desempenham um papel importante onde, em alguns casos e dependendo essencialmente da disciplina, chegam a ocupar mais espaço impresso do que o próprio texto, corroborando a opinião de que se faz “um abundante uso (e abuso) da imagem como elemento de ruptura da monotonia do texto gráfico” (Guerra, 1984: 10). Choppin (1992) classifica as ilustrações dos manuais escolares em fotografias, desenhos e esquemas, propondo uma escala decrescente de iconicidade seguindo a ordem apresentada. No entanto, nos critérios gerais de avaliação dos manuais escolares no sistema nacional, são considerados também os mapas e os gráficos, além da expressão latina *et cetera*.

As ilustrações que se utilizam nos manuais escolares devem ser de qualidade, privilegiando-se uma mensagem potencialmente boa, favorecendo e facilitando o processo de comunicação, assim como a transmissão de conhecimentos.

Muitas condições determinam a escolha ou a realização de uma boa ilustração. Seguin (1989) identifica a força da sugestão como uma das condições importantes a conseguir para obter uma boa ilustração que, dependendo da faixa etária a que se destina, pode ser conseguida por uma fotografia, um desenho colorido ou apenas um desenho. A qualidade da informação transmitida é também um objectivo a ser conseguido e é mais facilmente atingida se optarmos por desenhos ilustrados a cor, pois conseguimos dominar mais facilmente a motivação pedagógica a alcançar, assim como alcançamos os objectivos precisos de informação. Finalmente, uma boa ilustração deve ser clara e precisa, não dando lugar a imprecisões e ambiguidades na sua leitura pelo que deve depender directamente do texto com que se relaciona.

Fazendo referência à necessidade de uma cuidada selecção das ilustrações a incluir num manual escolar, Richaudeau (1979) indica nove princípios a respeitar no processo de selecção das ilustrações:

1. o método de escolha de uma ilustração deve fazer parte de um processo pedagógico concertado. Não deve valorizar as características próprias da imagem, mas, sim, valorizar os objectivos pedagógicos propostos pelo manual;
2. além de estabelecer uma relação directa com o texto, a ilustração deve, antes de mais, estar adaptada ao tipo de ensino proposto pelo manual e desenvolver uma relação estreita com o texto;
3. a posição relativa da imagem na página do manual deve ser devidamente ponderada, respeitando a sequência pedagógica, facilitando o seu processo de leitura;
4. assim como a sequência das imagens deve respeitar a ordem lógica de exposição, os blocos tipográficos devem respeitar, e mesmo suscitar, a ordem de leitura como se tratasse de uma descoberta de conhecimentos pelo autor;

5. se o objectivo da ilustração é suscitar a curiosidade, o interesse e incitar a leitura, deve posicionar-se em lugar gráfico de grande destaque, reservando para isso a experiência do autor ou do editor;
6. pelo contrário, quando a ilustração é concebida para ajudar ou completar a compreensão do texto, as posições anteriores invertem-se;
7. a forma de atracção, o impacto de uma ilustração consegue-se com o número de cores utilizada;
8. a envolvente de uma ilustração pode também desempenhar um papel activo, quando se pretende atrair a atenção;
9. os critérios de ordem estética não se devem sobrepor aos anteriores, pelo que não devem ser negligenciados. Ainda que, do ponto de vista pedagógico, sejam irrelevantes, não devem ser, no entanto, esquecidos.

Não sendo explícitas pelo autor, as imagens num manual desempenham funções diferenciadas, conforme propõe Choppin (1992: 160):

- função *motivadora* que é responsável pela força atractiva que desempenha na sua relação directa com o texto;
- função *decorativa* onde a imagem é escolhida por motivos estéticos e não por motivos pedagógicos. A sua relação com o texto é ténue e tem tendência a desaparecer;
- função de *informação* onde a legibilidade é o factor mais importante. Sendo autónoma relativamente ao texto, o seu carácter polissémico é reduzido;
- função de *reflexão* onde a imagem se faz acompanhar de uma legenda interrogativa ou de um verdadeiro questionário. É um objecto de reflexão e a sua leitura precede a leitura do texto

Descrevendo o estudo desenvolvido por Woodward, onde se investigou as referências entre o texto e as ilustrações, Johnsen (1996: 192) apresenta quatro critérios de observação para as ilustrações:

- ilustrações sem relevância demonstrável para o conteúdo do texto;
- imagens de objectos ou temas relacionados com o texto, sem estar directamente ligado a ele;
- imagens que exemplificam o texto;
- imagens que complementam o tema do texto com nova informação.

Neste estudo, demonstrou-se que a grande maioria das imagens pertence aos dois primeiros grupos, apontando como causa, o facto de as ilustrações terem sido seleccionadas apressadamente sem lhes ter sido atribuído um valor muito importante, também por nós reconhecido.

Mais tarde, Gérard e Roegiers (1998: 195) reconhecem e valorizam a ilustração como parte integrante da acção pedagógica e identificam dois critérios de classificação das ilustrações:

- as que correspondem aos objectivos de aprendizagem;
- as que contribuem com informação original (que não se encontra no texto).

Esta classificação converge para quatro níveis de diferentes estados pedagógicos. Por um lado, quando a ilustração corresponde a objectivos principais e contribui com informação original para a aprendizagem, estamos perante ilustrações de nível um onde a sua exploração deve ocorrer durante o conteúdo, sendo que a sua extinção condiciona a sua compreensão. Classificam-se de nível dois quando a ilustração não contribui com informação original e apenas contribui com determinadas informações que estão no texto, sendo que a sua eliminação limita a compreensão do conteúdo. Por outro lado, quando a ilustração não corresponde aos objectivos principais de aprendizagem e contribui com informação original, que normalmente adiciona informação paralela ao conteúdo podendo ser explorada durante a aprendizagem, são

ilustrações de nível três. Por fim, as ilustrações de nível quatro, são as que correspondem aos objectivos principais de aprendizagem e não contribuem grandemente com informação original em relação ao texto desempenhando um papel somente decorativo, não sendo exploradas durante a aprendizagem, pelo que se remetem a um papel unicamente motivador.

A utilização de ilustrações nos manuais requer um cuidado especial na sua selecção, pois a sua leitura implica um processo com muitas variáveis que começam logo pela necessidade de um conjunto de referências comuns existentes entre o produtor e o destinatário da imagem. Considerar analogamente o binómio denotação/conotação, a organização interna da imagem, a situação relativamente ao texto, é estar a reduzir as dificuldades interpretativas da imagem e aumentar o seu poder educativo. A utilização da legenda, do título ou do comentário, a montagem de imagens, o próprio processo de selecção e o jogo de diversas variáveis internas ou externas da imagem, caracterizam as diversas estratégias gráficas que frequentemente os editores exploram para reduzir o campo semântico da imagem.

Estas considerações provam a necessidade de formação específica sempre que se contextualiza a utilização da imagem sob o risco de perder ou não aproveitar a sua real potencialidade educativa.

O manual escolar face às novas tecnologias

A maioria dos professores ainda se orienta “fundamentalmente por aquilo que os manuais apresentam: desconhecem ou ignoram os documentos oficiais que contemplam objectivos e conteúdos programáticos, bem como as sugestões de actividades que os acompanham” (ME – GEP, 1989: 135).

Conforme observa Morgado (2004: 8) “dos vários elementos que configuram as práticas educativas, os materiais curriculares, em particular os manuais escolares, desempenham um papel preponderante”. Não sendo o único, a verdade é que cada vez mais esses materiais vão variando em quantidade e em qualidade e propondo o

desenvolvimento de diferentes actividades, utilizando outros suportes de apresentação, conforme afirma Pacheco, “ainda que nas condições actuais sejam necessários, não devem esgotar por completo o programa, devendo significar uma proposta de trabalho a completar com outros materiais curriculares” (2001: 80). A mesma opinião é partilhada por Bonafé, para o qual, os manuais são um “recurso técnico para facilitar aos estudantes a assimilação dos saberes” (2002: 36), pelo que também devem incentivar o recurso a outros materiais pedagógicos e a outras fontes de informação.

A utilidade e a validade do manual enquanto suporte básico da aprendizagem são frequentemente discutidas formando-se invariavelmente dois grupos de opinião antagónicos: os que defendem a sua morte e os que são favoráveis à sua permanência. Chopin (1992), baseando-se na realidade francesa, compilou as razões de ambos que a seguir transcrevemos.

Os que se manifestam contra o uso do manual defendem que:

- a vivência do dia-a-dia não se aprende nem se ensina pelo manual;
- o manual é redutor devido à sua necessidade imperiosa de estruturar e fixar os conteúdos, tornando-se necessariamente conservador;
- o manual é escrito para os professores e não para os alunos, sendo que este último nunca tem voz activa no seu processo de adopção;
- o manual impõe uma progressão e um ritmo e, necessariamente, um professor;
- o manual é um produto comercial;
- a qualidade dos manuais é medíocre, revelando frequentemente erros grosseiros, confusões escandalosas e omissões importantes.

Por outro lado, os que defendem a permanência do manual, asseguram que:

- o manual é a garantia da igualdade de oportunidades;
- o manual mantém a aprendizagem disponível e permite ao professor gerir individualmente as dificuldades que algum aluno possa

encontrar;

- o manual estrutura o pensamento e disponibiliza ao aluno o suporte escrito indispensável às diversas actividades;
- o manual é fruto da experiência;
- o manual adapta-se a todos os usos pedagógicos;
- o manual é um produto barato;
- o manual assegura um lugar de ligação entre a escola e a família.

Representando apenas uma das ferramentas que se insere numa estratégia de aprendizagem, o mesmo autor propõe uma classificação de materiais curriculares que concorrem com o manual, classificando-os em:

- suportes impressos que podem ser de outras obras impressas (livros de exercícios, recolhas documentais) ou de produtos de consumo como as fichas onde o aluno é convidado a utilizar em função das suas próprias dificuldades, onde deverá efectuar, por escrito, uma série de actividades ou exercícios;
- suportes audiovisuais que à custa do progresso tecnológico e à baixa dos custos de produção, se têm multiplicado: diapositivos, filmes, emissões de rádio e televisão, discos, cassetes áudio, videogramas que permitem ao aluno aceder a uma documentação que entende, fornecendo-lhe o suporte oral indispensável à aquisição de mecanismos similar ao que é proposto pela escrita no manual;
- suportes informáticos que podem ser muito diversificados: didácticos de aprendizagem autónoma, ensino assistido por computador em actividades de suporte, favorecendo a auto-avaliação e lógicas de simulação importantes no ensino técnico e profissional.

Se nos parece pacífica a questão da validade educativa e comunicativa dos *suportes audiovisuais*, o mesmo, ou mais, podemos afirmar relativamente aos *suportes informáticos* e mais concretamente às novas tecnologias de informação e comunicação, onde a Tecnologia Educativa desempenha um papel aglutinador activo. Com um alcance educativo bastante alargado, Blanco e Silva (2002: 49) apontam diversas concepções:

1. uma Tecnologia Educativa dos processos de desenvolvimento da pessoa, vinculada à aplicação da psicologia da aprendizagem aos problemas educativos que se colocam neste processo;
2. uma Tecnologia Educativa da acção educativa que integra as variáveis vinculadas ao acto de ensino-aprendizagem como um processo de comunicação;
3. uma Tecnologia das organizações vinculada à gestão e administração das instituições de ensino;
4. uma Tecnologia Educativa específica/sectorial configurada por elaborações destinadas à solução dos mais diversos problemas específicos, como seja as dificuldades de aprendizagem, as modalidades da acção educativa, os recursos, os conteúdos da aprendizagem, etc.

Neste enquadramento, os objectos tecnológicos educacionais (desde o quadro negro, passando pelo manual, acetato, fotocópia, TV, vídeo, computador e, de momento, pela Internet) não são apenas instrumentos de ajuda ao ensino, mas meios que se integram no processo complexo e integrado do desenvolvimento da pessoa, implicando um forte interacção comunicacional entre os diversos actores e objectos educativos.

No que respeita aos diversos objectos mediadores, verificamos que, mesmo no tempo da Era Digital, o manual escolar continua a ser um dos recursos mais privilegiados, verificando-se mesmo que a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação recentemente integrada no currículo nacional do Ensino Básico e secundário, não abdicou do manual escolar como suporte privilegiado de conteúdos, observando-se inclusivamente uma forte concorrência pelas editoras na luta pela

liderança do mercado, ainda que se verifique que todas as editoras o fazem acompanhar de um CD-ROM com actividades complementares, ou, em alguns casos, com o mesmo conteúdo que o manual, variando somente o suporte.

A nossa experiência revela que, ainda de quantidade e qualidade assinaláveis, as imagens integrantes nos manuais de Ed. Visual desempenham uma função essencialmente ilustrativa de conceitos. Pensamos estar a ser subaproveitado um recurso, que, à partida, deveria ter um papel mais activo na pedagogia das artes, sendo ela parte integrante da própria arte.

O manual, ao incluir imagens de obras de arte, está a potenciar o poder educativo das artes, mas só isso não é suficiente. Terá de propor actividades de construção do saber baseadas na manipulação directa dos exemplos de obras de arte; propiciar ambientes onde o aluno seja convidado a formular questões, uma vez que estas “actuam como geradoras e organizadoras do saber escolar” (Morgado, 2004: 35).

Relacionando a disciplina com as Novas Tecnologias, Lajus e Magnier (1998: 67) verificam que “o ensino artístico também começa a tirar partido das possibilidades oferecidas pelas últimas tecnologias multimédia; as ferramentas profissionais de processamento digital da imagem e da música, ao terem-se tornado mais baratas e de mais fácil aplicação estão hoje ao alcance de todos os utilizadores. As primeiras explorações destas ferramentas ensaiam novas abordagens do ensino da música ou das artes plásticas... No domínio das artes plásticas, de igual modo, as ferramentas infográficas proporcionam novas utilizações pedagógicas, quer seja como instrumentos de criação ou como instrumentos de análise técnica da imagem, das cores e dos efeitos gráficos”.

IV A IMAGEM

O capítulo que agora iniciamos é dedicado ao estudo da imagem enquanto elemento activo no processo de comunicação na sala de aula de Ed. Visual.

Posteriormente, o estudo desenvolve-se para a análise da imagem da arte e cuidados a desenvolver na sua utilização.

Finalmente desenvolvemos uma curta caracterização do valor que a imagem da arte adquiriu na sociedade ao longo dos tempos.

1. A Imagem

A nossa existência é pautada pelo consumo intensivo de imagens, observando-se que “nunca houve uma forma de sociedade na história em que se desse uma tal concentração de imagens, uma tal densidade de mensagens visuais” (Berger, 1982: 133). O seu raio de acção é tão abrangente que a sua importância é reconhecida em todas as áreas do conhecimento, materializando-se como o grande poder comunicacional actual. A imagem é comunicação. Instalou-se no nosso quotidiano, fazendo parte de nós enquanto peças de um xadrez social consumidor e, tantas vezes, produtor de imagens.

O acelerado avanço da tecnologia banalizou a sua fruição, observando-se que o tempo de vida útil da imagem é agora quase nulo. O universo imagético de cada um de nós está em permanente actualização, obrigando à “aceleração do processamento da imagem dentro de nós” (Toffler, 1980: 157) o que significa que “as imagens se tornam cada vez mais transitórias” (idem).

O desenvolvimento de mecanismos de seriação crítica de imagens poderá ajudar o observador a, por um lado entender melhor os conteúdos das imagens e, por outro, a aceitar ver somente as que lhe interessam. Em princípio, serão os mecanismos baseados em ambientes de alfabetização visual que poderão tornar mais fácil o acesso ao conteúdo das imagens.

Conceito de imagem

À imagem assiste um conceito plural. A abrangência da sua definição é multifacetada, englobando domínios em todas as áreas do conhecimento (linguística, artística, histórica, ideológica, filosófica, sociológica, ...), adquirindo um “número ilimitado de lados” (Guerra, 1984: 9).

As raízes da palavra imagem são várias e apresentam origens distintas. O dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (1999) caracteriza a imagem, como sendo a representação de uma pessoa ou objecto, figura, retrato, reprodução ou cópia, remetendo posteriormente para o sentido figurado do termo *imago*, evocando semelhança, revivescência de uma percepção, na ausência do estímulo que a provocou; metáfora; alegoria; símbolo; comparação.

Num estudo realizado às origens da palavra “que frequentemente revela a história das ideias” Thibault-Laulan (1976: 20) identifica três origens para o termo *imagem*:

1. do substantivo latino *imago* que equivale literalmente a retrato, reprodução, representação, do qual derivam vários adjectivos (imaginado, imaginativo, ...). Em termos sociológicos, este termo é utilizado para representar a generalidade de uma determinada ideologia na sua totalidade, por exemplo: *imagens do sistema político português da actualidade*;
2. no campo lexical da imagem também se encontra o termo *videre* que se relaciona com uma acepção realista e técnica direccionada para os factos perceptivos da óptica. Desta, derivam os termos visual, visão, entre outros.
3. a terceira raiz etimológica vem do grego *eikon* (imagem, retrato), sendo esta a mais utilizada ultimamente pelos especialistas que pretendem distanciar-se da herança filosófica e religiosa das anteriores, dando origem a novas classes de neologismos a partir da palavra ícone: icónico, iconologia, iconografia.

Partindo desta autora, Santos Guerra (1984: 103) acrescenta que a raiz da palavra *i-ma-go* é a mesma que *mag-ia*, envolvendo componentes semânticos de encanto ou atracção. Encontramos também uma quinta raiz etimológica em Taddei (1979: 25), para o qual o termo imagem vem de *YEM* (raiz celta) e que significa duplicar, fazer em dobro.

Imagem é um termo com “inúmeras actualizações” (Aumont, 1990: 13) e tem vindo a conhecer novos rostos à medida que cada vez mais lhe são dedicados estudos científicos. A sua evolução histórica conhece três momentos-chave que estão relacionados directamente com avanços da tecnologia.

O primeiro relaciona-se com o aparecimento e desenvolvimento das técnicas de gravação (madeira, cobre, ...) assim como com a proliferação da prensa. Estávamos na época do Renascimento e a imagem pretendia, pela primeira vez, ser múltipla de si mesma, ainda que lutasse com limitações ao nível da quantidade de exemplares reprodutíveis.

A segunda época coincide com o aparecimento e desenvolvimento das técnicas fotográficas. Consequência natural da Revolução Industrial do séc. XIX, a fotografia abre caminho à “promoção quantitativa de imagens” (Moles, 1991: 22), contribuindo, a par com o aparecimento do selo do correio, da reprodução a cores de algumas pinturas de museus e a expansão das artes gráficas, para a massificação da imagem. Há imagens em todo o lado. Zunzunegui (1995: 107) chama a esta fase, a fase da “reprodutibilidade massiva”.

A terceira e última idade da imagem caracteriza-se pela tomada de consciência da necessidade do desenvolvimento de uma “teoria da comunicação visual” (Moles, 1991: 23), onde o “estímulo visual pertença por direito a uma estratégia de comunicação” (idem). A imagem é banalizada pela simplicidade da vida quotidiana, sendo um produto natural da própria comunicação.

Características da imagem

No início “toda a imagem, por princípio, é figurativa na medida em que se pretende como um suporte de comunicação” (Moles, 1991: 14). No sentido de facilitar a sua análise e interpretação, o mesmo autor (1991: 34) aponta a sua diferenciação por intermédio de dois graus distintos:

1. o grau de figuração onde o objectivo da imagem corresponde à ideia de representação de objectos conhecidos por nós através da nossa vista como pertencentes ao mundo exterior;

2. o grau de iconicidade⁷ que destaca o realismo de uma imagem em comparação com o que ela representa;

Zunzunegui (1995: 23), partindo destes estudos, acrescenta:

3. o grau de complexidade que se refere à fisionomia do signo que compõe a imagem (tamanho, o grão e a trama, as distintas qualidades técnicas, a cor e a dimensão estética), destacando a necessidade de envolver as competências do observador;
4. o grau de normalização, ligado às técnicas de cópia e difusão massiva de imagens.

No entanto, Santos Guerra (1984: 109) observa que se utiliza a imagem para “conseguir algum efeito. Convencer, persuadir, informar, recriar...” pelo que a sua classificação deverá desenvolver-se, seguindo diferentes perspectivas:

1. Segundo o campo visual ou iconográfico

- as imagens propriamente ditas (a fotografia de uma paisagem);
- as imagens das imagens (a fotografia retirada de um programa de televisão);
- as imagens das não-imagens (imagem da ficha técnica de um filme);
- a imagem da imagem (a descrição escrita de uma imagem)

2. Segundo os fins a que se destina

- a *imagem documental* que tem as particularidades de servir como um testemunho à nossa memória, de servir como mera descrição das coisas, de servir como fixação e comunicação de observações e experiências científicas e também documentar uma realidade como um testemunho;

⁷ Moles (1991: 104), apresenta uma escala de iconicidade decrescente dividida em doze classes e três dimensões de análise.

- a *imagem artística* que assume várias finalidades, como a imagem-retrato para exprimir artisticamente a personalidade, a imagem-emotiva que procura a sensação o efeito sobre os sentimentos, a imagem-estética que estabelece a comunicação sobre a base convencional da beleza e a imagem-psicológica que normalmente se utiliza para apresentar alguns efeitos especiais;
- a *imagem com texto* que se pode apresentar como narração onde se pressupõe a montagem da imagens-palavra e de imagens-ideia, a imagem como reflexo de uma opção ideológica da subjectividade do fotógrafo, a imagem como relação de ideias que expressam a significação das coisas mediante um jogo de contrastes, a imagem como metáfora visual que se poderia definir como uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico das personagens e a imagem como símbolo de que é exemplo a imagem da pomba com um ramo de oliveira para significar a paz.

3. Segundo o grau de iconicidade

- partindo do maior grau de iconicidade para o menor realismo, identificamos as fotografias que reproduzem a realidade com um grau de realismo muito elevado, as ilustrações por desenho que destacam parte da realidade, o diagrama que é uma representação gráfica com uma função mais explicativa do que representativa, os quadros sinópticos visuais que representam a realidade através de simplificações visuais normalmente acompanhados por letras e números e os gráficos que são tratamentos diagramáticos de dados numéricos;

4. Segundo o modo de produção

- as *imagens manuais* que resultam directamente do seu autor e que são o resultado da imagem mental que este tem das coisas;
- as *imagens técnicas* que são sempre a representação directa dos contornos das coisas.

5. Segundo o movimento

- as *imagens fixas* que resultam do desejo do homem em perpetuar um aspecto visual do mundo exterior. Este tipo de imagens só é inteligível quando o sujeito receptor consegue identificar os objectos sobre a bidimensionalidade do suporte;
- as *imagens em movimento* caracterizam-se por representar a história visual de determinado fenómeno. Às noções de espaço e forma do conceito de imagem fixa, juntam-se as noções de movimento e de tempo;
- as *imagens idealmente dinâmicas* exploram o movimento simulado que, pelo recurso a simbologias gráficas, adquirem a valor de metáforas cinéticas.

6. Segundo a sua natureza

- as imagens visuais: fotografias, desenhos,...;
- as imagens sonoras: imagens fónicas, musicais,...;
- imagens olfactivas: odores distintos,...;
- imagens tácteis: sensações de textura, temperatura, cor,...;
- imagens gustativas: sabores distintos.

7. Segundo o contexto

- a imagem quase nunca nos aparece deslocada do seu contexto, pelo que o observador terá de utilizar um código propriamente iconológico e outros códigos e sub-códigos complementares para compreender claramente o processo de comunicação da imagem.

Resultado de uma perspectiva comparada entre vários autores (Moles, Villafañe, Santos Guerra, Zunzunegui, Alonso y Matilla, Aparici e outros) Ortega (1999: 42) identificou oito características gerais da imagem:

1. a imagem tanto é presença vivida como ausência de real. É uma reprodução da realidade ausente que, por seu intermédio, se faz presente;
2. a imagem é, alternadamente, sonho e realidade; nela, a objectividade e a subjectividade misturam-se constantemente;
3. a imagem encerra em si uma carga racional e outra afectiva. Informa-nos e desperta-nos sentimentos e emoções;
4. na imagem há algo visível e algo oculto. Possui capas ocultas de significação que é necessário explorar e, quem sabe, outras que ninguém virá a saber;
5. a imagem é um fenómeno individual e social. É criada por um autor num determinado contexto social e de cuja cultura passa a fazer parte;
6. a imagem é concreta ou abstracta. O suporte que a materializa dá-lhe corpo e a capacidade evocadora de certas doses de abstracção criadora;
7. a imagem é passado ou presente ou futuro. Podemos considerá-la numa encruzilhada do tempo. É um presente de um acontecimento passado que perdurará no futuro graças à sua permanência técnica;
8. a imagem tanto é objectiva como subjectiva. O seu autor vê-se na obrigação de controlar múltiplas variáveis técnicas que conferem ao produto icónico uma objectividade relativa. Por outro lado, o receptor visual interpreta essa objectividade partindo das suas próprias expectativas visuais, recordações e atitudes face ao tema, fazendo da subjectividade o seu principal argumento.

Leitura da imagem

Observa-se que é cada vez mais corrente a utilização do termo *leitura* para designar o processo de observação de uma imagem.

Creemos que a maior ou menor capacidade de leitura de uma imagem depende da capacidade do observador em perceber/dominar/utilizar as regras da linguagem visual, sendo esta “um modo de comunicação que tem uma estrutura comparativamente muito bem organizada” (Dondis, 1976: 11) à semelhança de todas as outras linguagens. Thibault-Laulan (1971: 147) observa que “as características de uma mensagem visual são uma condição necessária, mas não suficiente para a sua compreensão pelos espectadores”.

Referindo-se ao exercício de observação de uma imagem, Vallet (1977: 100) defende que, esse processo deve ser precedido pela sua contemplação silenciosa, para que, posteriormente, se possa vivê-la não apenas com os olhos mas também com o resto do corpo. O processo é complexo e exige do espectador um olhar apurado para a sua perfeita compreensão. Sendo “multifacetada e polivalente” (Calado, 1989: 18) o observador terá de ter sempre presentes as duas características da imagem, o seu carácter denotativo e o seu carácter conotativo.

A leitura denotativa (ou objectiva) de uma imagem reconhece-se como a identificação e a descrição de todos os elementos que a compõem (ponto, linha, cor, planos ou outros) “sem incorporar nenhum juízo de valor” (Aparici e García Matilla, 1998: 62).

A leitura conotativa (ou subjectiva) está relacionada com a interpretação dos elementos constitutivos da imagem, relacionando-se directamente com o seu processo de significação, sendo que “o nível conotativo de uma imagem é simbólico” (Aparici & García Matilla, 1998: 62) e está dependente do nível de “experiências” individuais do observador, da sua “memória”, do “marco cultural” e da “sociedade em que está inserido”, sendo normal dois indivíduos atribuírem à mesma imagem significados diferentes e/ou complementares.

Ler uma imagem “não se associa só ao acto de olhar, mas também a uma actividade reflexiva” (Aparici & García Matilla, 1998: 12) pelo observador. Esta tarefa resultará mais proveitosa utilizando-se as regras dos elementos de expressão visual em consonância com os seus códigos visuais. A teoria da forma (Gestalt⁸) é um dos suportes essenciais para o conhecimento e descodificação das imagens. A sua tese central resume-se à ideia de que “a percepção visual não é um processo de associação de elementos soltos, mas, sim, um processo integral estruturalmente organizado” (Zunzunegui, 1995: 35).

Abraham Moles (1991: 49) identifica os treze princípios desta teoria:

1. o todo é diferente do que a soma das suas partes;
2. uma forma é percebida como um todo, independentemente das formas que a constituem;
3. lei dialéctica: toda a forma se separa de um fundo ao qual se opõe;
4. lei do contraste: uma forma é melhor percebida quanto maior for o contraste entre a forma e o fundo;
5. lei do encerramento: tanto melhor será a forma quanto melhor estiver definido o seu contorno;
6. lei da satisfação: se o contorno de uma forma não está completamente fechado, o espírito tende a fechá-lo;
7. noção de pregnância: a pregnância é a qualidade que caracteriza a força da forma, é a ditadura que a forma exerce sobre o movimento dos olhos;
8. princípio da invariante topológica: uma forma resiste à deformação que se lhe aplica e fá-lo tanto melhor quanto a sua pregnância for maior;

⁸ Substantivo comum alemão usado para configuração ou forma que tem sido aplicado desde o início do séc. XX a um conjunto de princípios científicos extraídos principalmente de experiências de percepção sensorial (Arnheim, 1992).

9. princípio de encobrimento: uma forma resiste às perturbações a que está submetida. Esta resistência será maior se a pregnância da imagem for grande;
10. princípio de Birkhoff: uma imagem terá mais pregnância quanto maior for a quantidade de eixos que tiver;
11. princípio de proximidade: os elementos do campo perceptivo que estão isolados tendem a ser considerados como grupos ou como formas secundárias da forma principal;
12. princípio de memória: as formas são melhor percebidas por um organismo quanto maior for o número de vezes que tenham sido apresentadas a esse mesmo organismo no passado;
13. princípio de hierarquização: uma forma complexa terá mais pregnância quando a percepção está melhor orientada do principal para o acessório, quer dizer que as suas formas estão melhor hierarquizadas;

Estes princípios resultam, assim, do “esforço sistemático para captar o mundo como uma entidade diferente e maior do que a soma das suas partes, opondo a forma ao fundo segundo um movimento dialéctico” (idem).

Um método de análise da imagem é proposto por Aparici e García Matilla (1998) e consiste em diferenciar a sua leitura em duas partes. A primeira, de carácter objectivo, consiste na identificação dos elementos básicos da imagem (linha, ponto, forma, luz, cor, tom, enquadramento, ...), complementada com a descrição conceptual da mesma (objectos, pessoas, localizações, ambientes). A segunda, de carácter subjectivo, propõe a leitura de imagens em função das suas “mensagens ocultas”, fazendo referência aos seus valores de iconicidade, de simplicidade ou complexidade, de monossemia ou polissemia, de originalidade ou de estereótipo.

Imagem e ensino

A evolução dos meios tecnológicos permitiu que a comunicação passasse a ser pensada e operada em função das massas.

Actualmente, a construção da personalidade do aluno desenvolve-se apoiada na exposição a essa comunicação, até mais do que apoiada na sua experiência de vida. A utilização de recursos pedagógicos modernos e comunicacionalmente mais eficazes aproxima a escola dessa realidade do aluno passando a falar a sua linguagem. Estando, como nós, exposto à comunicação moderna, rápida, volátil e efémera, a linguagem actual, estrutura-se no uso e domínio da mensagem icónica. Zunzunegui (1995: 21) refere que “80% das informações que um habitante citadino recebe por dia referem-se a mecanismos de percepção visual” e estão, em grande medida, na base da estruturação das características do “homem audiovisual” (Guerra, 1984: 55): “sensitivo, engrandecido, radar, planetário, comunicacionalmente passivo, standard, intuitivo, extrovertido, superficialmente implicado, subjectivo, informático e cine e telespectador.”

Se focarmos a nossa atenção na utilização da imagem em contextos educativos, facilmente encontramos vantagens comunicacionais e didácticas para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Conforme Aparici e García Matilla (1998: 14) destacam, a imagem pode estar na base de um “modelo didáctico de carácter participativo que pode converter o processo de ensino/aprendizagem num acto com sentido em si mesmo”.

Ao ser pensada com o objectivo de ser utilizada em contexto de sala de aula, interessa que a imagem seja assumida como um fim em si mesmo e não apenas como um meio (Aparici & García Matilla, 1998:13), isto é, que se parta da imagem para a aprendizagem em vez de utilizar a imagem na aprendizagem. O professor, ao utilizá-la apenas como recurso ilustrativo ou motivador, está a ignorar o seu poder comunicacional e a relegá-la para uma papel simplesmente passivo e secundário.

Numa época em que a educação se direcciona para o desenvolvimento de competências, a adopção de metodologias didácticas apoiadas por processos de interacção através da imagem “favorece o desenvolvimento de faculdades que lhe

permitem enfrentar com cada vez maior segurança e autonomia a verdadeira overdose informativa que lhe é oferecida pelo contexto sociocultural em que vive” (Calado, 1994: 72).

A psicologia cognitiva acrescenta importantes contributos ao permitir o entendimento da “actividade racional ou da mente humana” (Pró, 2003: 44). O mesmo quer dizer que observa e regista o processo pelo qual a pessoa guarda, utiliza e ordena o conhecimento adquirido, identificando “diferentes formas de conhecer: perceber, reconhecer, recordar, imaginar, conceptualizar, julgar e raciocinar” (idem). O seu método consiste na análise científica das estruturas e dos processos de pensamento, onde a percepção desempenha um trabalho muito importante, tanto no trabalho de interpretação de uma imagem como no tratamento da informação representada pela elaboração de esquemas mentais de aprendizagem. O aluno é entendido como um agente activo, decidindo qual a informação importante que deve ser processada e armazenada para a posterior recuperação em caso de necessidade.

A utilização das imagens a usar na sala de aula, lembra Calado (1994:67), terá de ter em conta as variáveis de sentido (aquelas que conferem sentido a uns elementos em detrimento de outros), que são:

- ao nível sintáctico, referentes à cor, ao tamanho, à complexidade, ao contraste, etc.;
- ao nível semântico, referentes ao valor informativo dos elementos presentes;
- ao nível pragmático, referentes às condicionantes culturais e ontogénicas (nível de desenvolvimento, experiência, interesses, competências, ambiente socio-cultural, expectativas, etc.).

Funções da imagem no ensino

A aplicação da imagem no ensino tem maior ênfase a partir do momento em que se generalizou o uso da quadricomia como método de impressão (Ortega, 1999: 48). A chegada ao ensino dos meios audiovisuais e a crescente valorização da tecnologia educativa vulgarizaram a utilização da imagem. O estudo desenvolvido por Rodríguez Diéguez (1977: 49), em torno das funções da imagem no ensino, propõe sete abordagens didáticas da imagem:

1. a função *motivadora* – quando se pretende apenas captar a atenção do aluno para o tema, despertando a curiosidade e o seu interesse, não estando obrigadas a desenvolver relações interactivas com o texto que as suportam;
2. a função *vicarial* – quando, pela dificuldade de descrição verbal, se substitui a realidade pela sua imagem;
3. a função *catalizadora* – quando a imagem permite melhorar a verbalização de um assunto, facilitando a compreensão, a análise e a relação entre os fenómenos;
4. a função *informativa* – quando a imagem, por si só, apresenta um determinado conteúdo, é a única situação em que o texto representa apenas a descodificação da mensagem icónica;
5. a função *explicativa* – quando a informação icónica permite a sobreposição de códigos numa mesma imagem e explica graficamente um processo;
6. a função *facilitadora redundante* – quando a imagem ilustra e reforça uma mensagem já expressa claramente por via verbal;
7. a função *estética* – quando há necessidade de tornar mais atraente uma página.

Mais tarde, Guerra (1984: 123) complementa o estudo anterior identificando mais seis funções:

1. a função *comproadora* – quando serve para o aluno verificar, de uma forma mais concreta, a exposição de uma ideia, uma factó, um raciocínio;

2. a função de *intensificação simbólica* – identificada pelas formas visuais que representam símbolos e mensagens abstractas;
3. a função *sugestiva* – capaz de potenciar a criatividade, a fantasia e a livre interpretação ao ligar-se ao domínio afectivo do aluno;
4. a função *recreativa* – quando alegre, distrai e faz rir;
5. a função *racional* – identificada com os esquemas, organigramas e mapas, são imagens que se caracterizam pela sua representação simplificada e abstracta de um fenómeno real ou de um objecto;
6. função *expressiva* – pela qual os alunos e professores transportam para o campo visual as suas ideias, sentimentos e emoções.

Também Ibáñez (1986) identifica quatro blocos básicos da imagem visual relativamente ao ensino:

- função *informativa* – quando se pretende transmitir algo;
- função *comercial* – quando se pretende comunicar conteúdos de forma persuasiva;
- função *cultural* – quando o âmbito de acção é a arte, os descobrimentos técnicos ou as ciências humanas e sociais. O autor incorpora aqui as imagens com função didáctica, nomeadamente as que são incluídas nos manuais escolares;
- Função *simbólica* – quando a imagem é uma representação concreta e sensível de algo que em si mesmo não o é e que, portanto, não se pode representar directamente. Por exemplo, os símbolos religiosos, estrelas de cinema ou líderes políticos.

2. A imagem e a arte

Desde os primórdios da humanidade que a arte exerce um fascínio, muitas vezes inexplicável, no ser humano. O culto do divino, a memória dos mortos, a mitologia, a autoridade do estado, a história, foram temas tratados frequentemente e acompanharam o evoluir das capacidades de representação dos valores supremos do homem, pelo homem.

A arte tem uma função interventiva na sociedade. Não sendo “apenas um simples espelho passivo, desempenha na nossa psicologia um papel activo” (Huyghe, 1998: 20) que é capaz de gerar novas perspectivas de conhecimento. Hoje, reconhece-se geralmente que “a imagem artística tem uma inventividade nitidamente superior à de qualquer outra imagem” (Aumont, 1990: 259), e, pacificamente, reconhece-se na arte “uma função essencial do homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades” (Huyghe, 1998: 11) conducente à construção de um sistema de saber. A imagem da arte provoca o conflito despertando a consciência de cada um, contrariando o adormecimento tendencial das imagens televisionadas. É uma imagem diferente das outras, “põe em acção, simultaneamente, as nossas faculdades sensíveis, intelectuais e práticas” (Huyghe, 1998: 498) e é tão infinitamente “múltipla quanto a natureza tem de rostos” (idem).

À construção de um conceito de arte está subjacente um valor relacionado com o trabalho humano e deste com as suas técnicas, implicando “o resultado de uma relação entre uma actividade mental e uma actividade operacional” (Argan & Fagiolo, 1994: 14).

O estudo da obra de arte

Estudar a obra de arte ou o acto artístico sempre preocupou e fascinou o ser humano. Da Antiguidade à Idade Média, do Românico ao Gótico e Renascimento, do

Maneirismo ao Neoclassicismo e deste às vanguardas do séc. XX, a obra de arte não foi vista sempre com os mesmos olhos.

Desenvolvendo-se tradicionalmente por intermédio de duas vertentes complementares, a vertente estética e a vertente histórica, hoje é estudada à luz de múltiplas perspectivas, revelando a sua importância e influência nas sociedades. A sua significação está directamente relacionada com a época em que se insere, tendo-se definido rapidamente como um veículo seguro e imprescindível para o entendimento de culturas passadas. Porém, Huyghe, consciente da dificuldade em avançar com uma caracterização coerente da arte, afirma que “o sonho mais ou menos confessado da estética ocidental seria o de poder explicar a arte” (1998: 324).

Nos finais do séc. XIX, inícios do séc. XX, o filósofo e ensaísta italiano Benedetto Croce (1866-1952) trouxe uma nova perspectiva à História da Arte, dizendo que uma obra só podia ser compreendida através de processos de análise puramente estéticos, defendendo a ideia de que toda a criação artística é uma unidade intuitiva entre forma e conteúdo se bem que com ligeiras relações com a história. A obra de arte deixa definitivamente de ser um meio para se transformar num fim próprio, alcança o seu estatuto específico. Bayer (1993: 420) testemunha a sua importância: “A contribuição de Croce para o conhecimento da arte é extremamente importante pela sua teoria da autonomia da arte e pelo lugar que deu à forma, à intenção e ao lirismo da obra de arte. Soube trazer a estética ao seu verdadeiro nível”.

A vertente estética sublinha uma abordagem filosófica e assume a arte como uma actividade necessária, válida e irreduzível, consistindo “em objectos criados pela sensibilidade cultivada, nas circunstâncias da prática social, que directamente se oferecem à sensibilidade cultivada, proporcionando uma comunicabilidade directa, sem conceito, cujas referências formais à realidade, subjectiva e objectiva, determinam no sujeito que os frui, estados ideoaffectivos que correspondem a uma revelação espontânea das virtualidades do ser humano nas suas relações vitais; e cuja beleza depende da riqueza daquelas referências” (Cochofel, s/d: 101).

A vertente histórica, por sua vez, privilegia tradicionalmente a observação da obra de arte como se se tratasse de um documento. Tendo crescido sempre sob a alçada da história, a sua disciplina mãe, só muito recentemente se conseguiu desvincular

definitivamente dela para se assumir como uma disciplina autónoma. Desde sempre se preocupou mais com a observação objectiva dos factos, com a análise da assinatura, com o estudos dos documentos de arquivos, do que com a própria obra. Teria como objectivo principal a sua inventariação sob as perspectivas de localização no espaço e no tempo, na época e na escola, relegando para segundo plano uma análise ao conteúdo da própria obra. A grande conquista da História da Arte foi começar a observar a obra de arte a partir da representação do seu conteúdo, a partir do seu visual. Além de visar o agrupamento dos factos artísticos, segundo uma determinada ordem, visa também explicar toda a fenomenologia da arte. Terá assim a função de “estudar a arte não como um reflexo, mas como um agente da história” (Argan & Fagiolo, 1994: 18) através de ferramentas próprias que se enquadram numa visão global de conjunto que é a história geral da cultura.

No início do séc. XX, a História da Arte começa e delinear os seus contornos e a definir a sua independência, começando a demarcar-se das suas grandes congéneres, a estética e a história. Aby Warburg é hoje considerado o pai da História da Arte como disciplina autónoma, tendo sido o promotor da metodologia iconológica. Impôs um estudo da obra a partir das formas, relegando para segundo plano o conhecimento do passado que lhes estava subjacente.

O autor Nicos Hadjinicolaou, no seu livro *História da Arte e movimentos sociais* (Hadjinicolaou, 1973), indica problemas na concepção histórica da História da Arte enquanto disciplina científica. Criada e dominada pela ideologia burguesa, a obra de arte (objecto da ciência da História da Arte) é definida sob critérios discutíveis e redutores, condicionando a construção do saber, nomeadamente quando é inserida em contextos de observação tipicamente burgueses. Esta classe assume como arte verdadeira apenas as obras consideradas maiores e encaram-nas como representativas de uma época, como um espelho da herança de toda a humanidade, menosprezando as relações entre os estilos e as ideologias globais de classes. Para ultrapassar estas condicionantes e identificar claramente o verdadeiro objecto da História da Arte, o autor identifica três obstáculos que é necessário ultrapassar, assim:

- o primeiro é aquele que reside na concepção de História da Arte como se fosse a história dos artistas. É a forma mais antiga e a mais vulgarizada

de construir a História da Arte, centrando-se fundamentalmente na relação artista-obra e escondendo a relação profunda entre a imagem e a ideologia que a transporta, impedindo assim o seu conhecimento real;

- o segundo obstáculo é relativo à concepção da História da Arte como sendo parte da história geral das civilizações. Apoia-se na tese de que a arte é o espelho do espírito geral de uma sociedade, rejeitando a existência da relação entre a arte e as ideologias globais das classes;
- o terceiro é relativo à construção da História da Arte como se fosse uma história das obras de arte, sendo a responsável por separar a arte do seu contexto, ignorando a existência da relação arte-ideologias-luta ideológica de classes.

Os estudos actuais de História da Arte desenvolvem-se segundo normas metodológicas que Argan e Fagiolo categorizam como seguindo directivas correspondentes a princípios formalistas, a princípios sociológicos, a princípios iconológicos e a princípios semiológicos ou estruturalistas.

Os historiadores formalistas estudam “a obra de arte na consciência do artista”, onde as formas adquirem um conteúdo significativo próprio, revelando métodos formais, próprios de cada artista que se insere numa determinada época em estudo.

Os historiadores que desenvolvem a sua pesquisa através de uma perspectiva sociológica observam a obra de arte em relação directa com a realidade social que a envolve. Este método tem origem no pensamento de Hippolyte Taine (1828-1893) para o qual a Arte é o reflexo da história da sociedade.

Os historiadores que desenvolvem a análise da arte a partir de uma perspectiva iconológica partem do princípio de que a “actividade artística tem impulsos mais profundos, ao nível do inconsciente individual e colectivo” (Argan & Fagiolo, 1994: 38). Neste caso, o que conta é a imagem. Esta, opondo-se ao conceito, caracteriza a História da Arte como a história da cultura elaborada, não pela via dos conceitos, mas por intermédio de imagens. Esta perspectiva foi desenvolvida principalmente por Erwin Panofsky (1892-1968) que criou o termo *iconologia* para se “distanciar da tradicional

iconografia” (Calabrese, 1986: 17) com o objectivo de a tornar numa “tarefa mais científica, exactamente como acontece com a etnologia relativamente à etnografia”.

Por fim, os estruturalistas procuram a unidade mínima comum a todas as artes e destacam o conceito de sinal, como sendo o único válido, indistintamente da manifestação artística. O estudo do sinal (semiologia) requer do historiador a função de “descodificação da mensagem por sinais” (Argan & Fagiolo, 1994: 40).

A crítica de arte ocupa igualmente um lugar de relevo importante na observação da obra de arte, ainda que a validade do seu discurso seja objecto de forte polémica e discussão. É desenvolvido através de uma linguagem elevada e em muitos casos, incompreensível, com o objectivo de traduzir “prestígio a discursos sem conteúdo e que cnicamente tentam criar uma «aura» intelectual para o crítico e uma «aura» criativa para o artista” Calabrese (1997: 11). Este tipo de linguagem é desenvolvido segundo alguns traços gerais que, normalmente, se identificam com a subjectividade e com a recusa de adopção de métodos e de esquemas teóricos. Recorre frequentemente a uma infinidade de interpretações e à frequente utilização de metáforas no seu discurso. O termo *crítica de arte* concentra uma grande quantidade de conceitos, que Calabrese sintetiza numa pequena lista:

- há um conflito entre a crítica de arte como discurso avaliador da obra de arte e a crítica de arte como seu discurso descritivo;
- há um conflito a propósito da base objectiva ou subjectiva do discurso crítico-artístico;
- há um conflito sobre a pertinência dos métodos da crítica de arte;
- são conflituosas as relações entre crítica e história (ou, respectivamente, crítica como contemporaneidade entre produção e interpretação da obra e crítica como história das suas diferentes interpretações e descrições).

Da obra real à obra do nosso imaginário

Observar uma obra de arte é necessariamente diferente do que observar a imagem dessa obra de arte. A imagem, ainda que um potente veículo comunicacional, não consegue transportar em si toda a envolvente da obra. Se no caso específico da pintura ela é manifestamente redutora, no caso da escultura, por exemplo, é gritante a sua abstracção enquanto se pretende uma leitura real da obra em causa.

Aceitamos que “a História da Arte nos últimos cem anos – quando escapa aos especialistas – é a história do que é fotografável.” (Malraux, André, s/d) o que levanta uma série de questões e talvez a primeira seja apontada por Barbosa (2002, 98), quando afirma que “à intrínseca objectividade da fotografia se opõe a intrínseca subjectividade da pintura ou desenho” ou de outra manifestação artística.

A leitura preferencial da obra de arte é no espaço em que ela está integrada e de preferência no espaço para onde ela foi idealizada. Berger refere que “a singularidade da pintura fazia parte da singularidade do local onde se inseria. Por vezes, a pintura era transportável; mas nunca podia ser vista em dois locais ao mesmo tempo. Quando a máquina fotográfica reproduz um quadro, destrói a singularidade da sua imagem. Daí resulta que o seu significado se modifica ou, mais exactamente, se multiplica e fragmenta em muitos significados.” (Berger, 1982: 23). Conforme observa este autor, “Quando uma imagem é apresentada como obra de arte, o modo como as pessoas olham para ela é condicionado por toda uma série de pressupostos adquiridos sobre a arte: Beleza; Verdade; Génio, Civilização; Forma; Estatuto Social; Gosto; etc.” (1982: 15), esquecendo-se frequentemente que o carácter envolvente da peça é crucial para o perfeito entendimento.

Sabemos, por experiência, que um factor aparentemente inofensivo como a luz provoca alterações dramáticas no contexto de apreciação da obra, contrariando, por vezes, o seu sentido. Ora, sendo a fotografia de uma obra de arte o reflexo de uma determinada condição luminosa, quer seja natural (de manhã, à tarde ou à noite), quer seja provocada (intensidade da luz, qualidade da lâmpada, tempo de exposição...), é natural que seja o resultado da óptica do fotógrafo, e não, como seria desejável, da óptica do sujeito. Referimos as condições de luminosidade, mas poderíamos indicar

outros factores que influenciam determinantemente a leitura da obra através da imagem. Um deles é a verdadeira escala da obra, como observa Malraux as “obras perdem a sua escala”, “a reprodução criou artes fictícias, falseando sistematicamente a escala dos objectos” (s/d), outro é o contexto em que está inserida, outra é a cor que, por mais avançado que seja o sistema de reprodução, nunca a consegue reproduzir fielmente.

A imagem fotográfica, além de não conseguir transportar em si todos estes valores, ainda levanta questões quanto às características da própria imagem, seja pelo formato, pela qualidade de reprodução e pela qualidade do suporte. Se este aspecto é tão importante nas manifestações artísticas bidimensionais, nas tridimensionais as discrepâncias são gritantes. Uma escultura, por exemplo, tem um número quase ilimitado de lados, pelo que uma única imagem só a desfavorece, sendo, por vezes, até preferível não visualizar nenhuma imagem. Conforme observam Argan e Fabiolo (1994: 24) “uma reprodução ainda que boa, não dará nunca a noção precisa das dimensões da pintura, da exacta relação das cores, da qualidade da superfície, e só uma longa experiência permitirá ao estudioso reconstruir imperfeitamente o aspecto do original”.

A distância perceptível, decorrente da observação da obra real comparativamente com a observação da reprodução da mesma obra é, assim, significativa, lembrando-nos Malraux quando afirma que “uma reprodução em série alarga mais os nossos conhecimentos do que satisfaz a nossa contemplação” (s/d: 26).

Legenda e imagem da obra de arte

A leitura/interpretação de uma obra de arte é um processo complexo que envolve uma série de condicionalismos que escapam frequentemente ao observador mais desatento. O processo é condicionado por diversos factores, pelo que “temos de ter presente que cada pessoa possui uma identidade social múltipla, porque ela pertence a um determinado número de entidades sociais que diferem em extensão e critérios do sentido de pertença” (Leonitiev, 2000: 127-145) pelo que a mesma obra suscita frequentemente leitura e interpretações antagónicas.

A informação escrita adjacente à imagem tem geralmente a responsabilidade de clarificar e/ou completar o seu conteúdo. A introdução de uma legenda é uma das formas de dar um “sentido unívoco” (Aparici & García Matilla, 1998: 69) à imagem, que é polissémica por natureza. Estes autores indicam três possibilidades para a sua utilização:

1. reduzir as possibilidades significativas da imagem (função de ancoragem);
2. complementar a imagem, conformando uma unidade sígnica (função de relevo);
3. oferecer um significado distinto ao do próprio registo fotográfico.

Desenvolvendo a relação que este “microtexto” (Moles, 1991: 149) pode desenvolver com a imagem no sentido em que “modifica o campo semântico da imagem”, Guerra (1984: 214) propõe uma classificação mais detalhada, identificando vários tipos de legendas, às quais atribui o nome de *textos*:

- textos redundantes, que repetem o conteúdo da imagem;
- textos esclarecedores, quando a palavra junta alguma explicação sobre o conteúdo icónico, dividindo-se em vários níveis desde o superficial até ao mais profundo e mais extenso;
- textos vinculados convencionalmente à imagem, que incorporam uma nova dimensão mais conotativa;
- textos desligados do conteúdo da imagem onde se rompe com a utilização do campo semântico para lhe atribuir um novo campo verbal;
- textos manipulativos que utilizam a imagem para conseguir um significado específico;
- texto de relevo, referindo Barthes (1972), trata-se de um fragmento verbal que serve para estabelecer a relação diacrónica com um relato visual;

- textos de ancoragem, parafraseando Barthes (1972), que reduzem a polissemia de uma imagem, referindo o conteúdo visual a um determinado tipo de interpretação;
- textos diagonais são os que representam algo que uma ou mais personagens pensam ou dizem; é o caso dos balões da banda desenhada;
- texto de companhia, quando se pretende aligeirar um texto que é profundo e maçador. Tem a função de ilustrar genericamente o tema que o texto trata;
- textos de identificação, onde não se procura nenhuma vinculação à imagem a não ser um marco de referência, por exemplo, nos casos das fichas técnicas dos filmes que aparecem sobre as imagens do próprio filme;
- textos paradógicos, quando se refere a imagens onde se exclui o comentário, tipo sem palavras;

Aproximando-se do nosso objectivo de estudo, as legendas das obras de arte, podem apresentar-se como:

- textos referenciais onde o texto se relaciona directamente com o autor e a obra;
- textos metareferenciais quando juntam novas referências aos anteriores.

Existem muitas variações para um objectivo comum que é identificar a obra de arte. No entanto, verificamos que regularmente a maioria das legendas das imagens das obras de arte apenas fazem referência ao seu autor, ao título da obra, ao ano de execução e à técnica empregue na sua realização. Direcionando-se tendenciosamente para o autor, observamos que a relação com a imagem é muitas vezes deficiente, contribuindo na maior parte dos casos para uma construção mental errada da obra. Valores importantes, relacionados directamente com a obra, são olvidados, nomeadamente no que se refere à questão das dimensões, factor este que interfere no processo de entendimento global da obra.

Indicadores para uma caracterização histórica do valor da imagem da arte

O valor da imagem foi-se alterando com o tempo e adaptando continuamente às necessidades da sociedade, sendo um espelho da sua organização.

Desde os primórdios da humanidade que a imagem desempenha um papel importante na comunicação do ser humano. Foi através da imagem, e particularmente através da imagem da arte, que o homem revelou a sua condição permutável através dos tempos e é a ela que hoje devemos muito do conhecimento que temos de nós próprios. A arte desempenha “uma função essencial ao homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades” (Huyghe, 1998:11). Por intermédio dela “exprime-se mais completamente, portanto, compreende-se e explica-se melhor” (idem).

Lembremo-nos das pinturas rupestres das grutas de Altamira ou de Lascaux, datadas de 15 000 anos a.C. (Paleolítico superior) e verificamos a importância que a imagem tinha nos modos de vida dos pré-históricos.

Imagem 1 – Bisão Ferido (pintura rupestre). a. C. 15 000 – 10 000 a. C. Altamira, Espanha (s/a, s/d)



Uma das primeiras imagens que nos vem à memória é o Bisão ferido, uma pintura rupestre datada de 15 000 – 10 000 anos a.C., descoberta ocasionalmente por “um aristocrata que caçava na sua propriedade na província de Santander, no norte de Espanha, em 1868” (Boorstin, 1993: 147). É uma “imagem viva e realista, assombrosa

pela agudeza da observação, pelo traçado firme e vigoroso, pelos matizes subtis que dão volume e relevo às formas” (Janson, 1977: 24), que carrega em si uma carga simbólica assinalável. Seguramente teria uma relação directa com a forma de estar e de viver das populações rupestres da nossa antiguidade.

A imagem da arte Paleolítica assumiu “uma função ritual e sagrada parecendo significar que o artista paleolítico adquiriu um lugar eminente na sociedade do seu tempo.” (Peyre, 1995: 19). Ao homem Paleolítico, que subsistia com aquilo que encontrava na natureza, movendo-se no espaço em função das suas necessidades, sucedeu o homem da era Neolítica que tinha provocado a primeira grande alteração no modo de vida dos nossos antepassados. O domínio da agricultura permitiu a formação de aglomerados populacionais originando uma nova forma de viver e de encarar a vida. Conhecem-se poucos registos pictóricos desta altura, reservando-se a sua funcionalidade principalmente para a decoração de objectos tridimensionais.

Decorria o período neolítico na maior parte das regiões do globo, quando duas civilizações se desenvolveram extraordinariamente. A civilização egípcia e a civilização da antiga mesopotâmia. Nessa altura, assistimos à invenção da escrita e à consequente passagem do período pré-histórico para o período histórico. Este facto determina um novo e forte impulso no desenvolvimento da raça humana.

Personificada pela estatuária, a imagem desenvolveu-se com a cultura egípcia. As funções que desempenhava eram bem definidas e perfeitamente delineadas. A imagem egípcia “é uma arte mágica que procura a eficácia” (Ziegler, 1995: 65) comunicacional. Procura-se que uma só imagem contenha todos os dados importantes da vida do sujeito.

Na Grécia antiga, a primeira civilização no ocidente, regista-se a vontade de criar uma concepção de arte assente em princípios relacionados com a fidedignidade do modelo e o respeito pelos princípios dos ideais de beleza. A imagem mais comum da arte que chegou até nós é representada pela estatuária e desenvolvia a importante missão de “fabricar deuses”, enquanto a arte servia, num sentido mais lato, “para enriquecer uma relação particular do homem com o sagrado” (Malraux, s/d). Verificamos a valorização da imagem e a sua importante missão no seio da sociedade. Por um lado, era a personificação de deus, por outro, a representação do ideal.

Na Idade Média, observamos a existência de uma literatura específica da arte, a “tratadística” (Argan & Fagiolo, 1994: 15) que fixava as normas e dava instruções, segundo as quais os artistas evitariam erros e aproximar-se-iam mais da arte ideal, da arte perfeita. Com um carácter normativo e directamente relacionadas com a técnica, as orientações desses manuais tentavam conduzir para a finalidade ideal da arte que deveria “corrigir a imitação da natureza pelo estilo e o estilo pela imitação da natureza.” (Bayer, 1961). A arte nesta época utilizava-se como um meio pedagógico destinado àqueles que não sabiam ler, enquanto que a escrita era dedicada aos cultos. Era pela imagem da arte que se cultivava a religião.

No Renascimento, a arte em geral adquire um valor mais autónomo, fazendo com que a pintura, espontaneamente religiosa, fosse gradualmente perdendo o seu valor e a sua representatividade. Valorizava-se um mundo sensível e um corpo humano sensual que cultivava a sua sensualidade. A arte passa a ser o enaltecimento de todo o ser humano. Procura-se a harmonia e a perfeição onde “o organicismo da obra de arte e a submissão a leis é a estética construída sobre um elemento de vida e um elemento de ordem.” (Bayer, 1961). “Os fins da arte tornam-se autónomos, a arte desliga-se e torna-se laica” (idem). Por aqui se percebe a atitude de viragem da arte e conseqüentemente do valor da imagem. A religião deixará de ser o motivo principal da criação artística. As atenções estão agora direccionadas para o corpo humano e a figura humana. Descobre-se o indivíduo.

O séc. XVII foi o século da razão e da moral. Caracterizado pelo movimento barroco, a imagem da obra de arte conquistava o poder de conseguir introduzir algum movimento nas figuras representadas. Estas tornaram-se “provocantes, procurando em primeiro lugar criar associações: parecem utilizar os efeitos de massa e de sensualidade, da cor, como sugestão do movimento e do espaço, dentro de uma vontade de demonstração ou de persuasão” (Schwager, 1995: 544), correspondendo à exteriorização do sentimento e preparava a abertura das portas da idade moderna da arte.

No século seguinte a “imagem pictórica ou escultórica evitou vincular-se ao conteúdo e procurou a sua legitimação nas técnicas expressivas e na estrutura visual da

obra” (Vitta, 2003: 211). Evitando a simples reprodução da natureza e de factos históricos ou particulares, a arte tentava agora responder aos seus próprios anseios.

Neste período sente-se a valorização de duas correntes artísticas importantes que se desenvolvem aproximadamente durante um século (1750-1850). Se por um lado, o Neoclassicismo caracteriza o ressurgimento da arte da Antiguidade Clássica, por outro, o Romantismo relaciona-se com a mudança da “atitude de espírito” (Janson, 1984: 557) no sentido em que revela a necessidade de um “forte desejo de emoções novas” que acaba por modificar a maneira de observar a imagem, convertendo a “imagem pictórica num espelho incerto, não da realidade exterior, mas da verdade que se devia perseguir além das aparências” (Vitta, 2003: 212). Rapidamente se esgotam os ideais românticos e depressa se percebe que a importância dada ao sentimento e à imaginação não passa apenas de uma fuga às realidades da época.

Impunha-se um novo conceito de arte que reagisse “contra o excesso de imaginação e de literatura na arte romântica” (Ternois, 1995: 662) e que respondesse às preocupações decorrentes da experiência directa e realista do artista, que começa agora a reivindicar o direito e a autonomia para escolher o tema e a forma da imagem a criar. Estava dado o primeiro passo para a abertura das portas ao mundo moderno e à sua principal virtude que “é, precisamente, não narrar” (Malraux, s/d: 93).

O séc. XX nasce na companhia de cada vez mais *ismos* referentes a tantas outras correntes artísticas que se “manifestam numa vasta gama de acentos: o Cubismo elaborou uma plástica formal específica; o Fauvismo experimentou a cor pura; o Futurismo, o factor dinâmico; o Expressionismo visou a comunicação imediata, mesmo de um único tipo de sentimento; o De Stijl procurou novos equilíbrios de elementos abstractos; o Dadaísmo fez-se portador de um niilismo irónico; o Surrealismo especulou sobre o mundo onírico; o Construtivismo reduziu a arte à engenharia e vice-versa; o Informalismo exaltou o acaso por oposição à regra; a Pop Art reflectiu alguns aspectos da cultura de massas; a Arte conceptual pretendeu reflectir e operar sobre meios expressivos próprios (...)” (Fusco, 1988: 10). Por aqui percebemos que “no início do nosso século, as correntes artísticas sucedem-se num ritmo premente” (Argan & Fagiolo, 1994: 72) pelo que não será mais possível uma análise a partir do espaço. É necessário aumentá-lo, globalizá-lo e entender as correntes como um fenómeno

partilhado mundialmente. Neste sentido, a arte contemporânea, entendida como uma “disciplina autónoma em relação à arte antiga: impõe pesquisas diferentes e mais articuladas, outros instrumentos, outros locais de pesquisa, se não outras metodologias” (Argan & Fagiolo, 1994: 73) e ao “libertar-se da sua antiga função de testemunho da realidade, a arte moderna instituiu o direito a converter-se ela mesmo em realidade” (Vitta, 2003: 212).

V METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado ao estudo do uso dos manuais escolares de Ed. Visual no concelho de Vila Nova de Gaia, assim como, numa segunda fase, à análise da utilização da imagem da obra de arte no manual.

Para o primeiro, desenvolvemos e aplicamos um inquérito por questionário dedicado aos três grupos de actores directamente relacionados com o manual, que são os professores, os alunos e os autores/editores.

Para o segundo, desenvolvemos uma grelha de análise para caracterizar a presença da imagem da obra de arte nos oito manuais, para o ano lectivo de 2003/2004, que compõem a oferta das editoras à luz das novas orientações curriculares.

1. Objectivos de estudo

O estudo que desenvolvemos procura caracterizar a representatividade da imagem da obra de arte no manual da disciplina de Educação Visual no ano lectivo de 2003/2004, bem como a utilização do próprio manual.

Reverte-se de especial significado para o investigador pela proximidade com a disciplina e com o 3º ciclo do Ensino Básico. Deparamo-nos através da nossa experiência com uma série de questões às quais, por diversas vezes, atribuímos respostas de senso comum. Queremos por isso, desenvolver um estudo que nos permita encontrar respostas com carácter fundamentado:

- Será o manual um recurso pedagógico importante na disciplina de Ed. Visual?
- Qual é a utilidade do manual?
- O manual foi desenvolvido para ser utilizado em que situações?
- Será que o manual promove a aproximação do aluno à obra de arte?
- Qual é a representatividade da obra de arte no manual?
- Que destaque é dado à obra de arte?
- O manual fornece um apoio teórico à obra de arte representada na imagem? Em que contexto é desenvolvido?
- Será que os manuais exploram a indicação de outras fontes de pesquisa, como a Internet, enciclopédias ou aplicativos hipermédia/multimédia?
- Como está representada nos manuais a arte nacional e os artistas nacionais?
- Qual é o contributo da legenda para a leitura da obra de arte?

- O manual é o resultado de um trabalho de equipa. A opinião dos professores e alunos foi considerada na elaboração dos manuais?

Perante este quadro de intenções, prevemos ser possível desenvolver uma pesquisa, capaz de fornecer dados relevantes a esta problemática que, pela sua peculiaridade, pode indicar caminhos de aperfeiçoamento à funcionalidade do manual.

Neste sentido, propomo-nos desenvolver um estudo do tipo Survey que se “trata de um método de recolha de informação que permite descrever, comparar ou explicar conhecimentos atitudes e comportamentos” (Fink, 1995) baseado numa análise documental cuja “colecta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” (Marconi & Lakatos, 2002: 62). Será baseada numa amostra retirada do universo dos manuais existentes da disciplina de Ed. Visual do 3º ciclo do Ensino Básico e comercializados no ano lectivo de 2003/2004. Não esquecemos, porém, que para uma análise mais completa, teremos que recorrer também a uma recolha de dados junto dos actores directamente relacionados com a produção/utilização dos manuais.

Conscientes da pluralidade dos procedimentos que a observação de documentos envolve, desde logo determinados pela natureza do próprio documento, distinguimos, de acordo com Almeida e Pinto (1982: 96), dois grupos de técnicas documentais. As técnicas clássicas que se orientam para uma análise profunda com carácter quantitativo e as técnicas modernas que privilegiam abordagens qualitativas. No entanto, a propósito da necessidade de utilizar estratégias quantitativas e qualitativas, concordamos com Brannen (1992: 33) quando defende que “deve mesmo haver mais sobreposições entre os paradigmas qualitativos e quantitativos, principalmente na lógica do inquérito, do que é comumente assumido”.

Sendo um estudo de carácter essencialmente exploratório, pretendemos criar alguns indicadores a ter em conta para a elaboração de manuais escolares. Para isso, recorreremos, por um lado, a estratégias descritivas para proceder ao levantamento de dados e por outro, a estratégias com carácter quantitativo. Parece-nos pertinente, assim, definir objectivos, que de alguma forma procuram responder às nossas perguntas.

Em relação à utilização do manual:

- Entender as razões da utilização (ou não) do manual de Ed. Visual do 3º ciclo de Ensino Básico pelos professores e pelos alunos;
- Perceber a principal função que o manual desenvolve na óptica dos professores e alunos;
- Compreender as razões da adopção/não adopção do manual;
- Perceber a frequência de utilização do manual na sala de aula;
- Apreender as perspectivas dos professores, alunos e autores/editores relativamente à relação da utilização/produção de manuais.

Em relação à imagem de arte no manual

- Entender a perspectiva dos professores e alunos relativamente à presença da imagem da obra de arte no manual;
- Caracterizar a importância da imagem da obra de arte com a disciplina de Ed. Visual, na perspectiva do professor, do aluno e do autor/editor;
- Perceber a frequência com que os professores recorrem à imagem da obra de arte durante as aulas;
- Compreender a importância da legenda e do corpo de texto relativamente à imagem da obra de arte;
- Caracterizar a representatividade da imagem da obra de arte nacional nos manuais.

No sentido de conseguirmos alcançar estes objectivos, determinamos o levantamento de dados junto de 3 públicos-alvo:

- Alunos
- Professores

- Autores/Editores

Interessa-nos verificar as perspectivas dos diferentes actores num palco comum que é o manual. Procuraremos desenvolver uma análise qualitativa sobre a utilização das imagens de arte nos manuais, abordando e relacionando-a com os conceitos e conteúdos programáticos, assim como com as perspectivas dos professores, alunos e editores.

2. Procedimentos de investigação

O estudo divide-se em duas partes.

A primeira parte procura caracterizar a utilização/função do manual da disciplina de Ed. Visual do 3º ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as perspectivas dos professores, dos alunos e dos autores/editores. Para alcançarmos este objectivo recorreremos à elaboração de um questionário.

A segunda parte analisa a utilização da imagem da obra de arte no mesmo manual, pelo que recorreremos à construção de uma grelha de análise.

Primeira parte: Manuais de Educação Visual

Definição da amostra

Os manuais da disciplina de Ed. Visual do terceiro ciclo do ano lectivo de 2003/3004 caracterizam o nosso objecto de estudo.

A recente Reorganização Curricular do Ensino Básico trouxe alterações aos manuais da disciplina, sendo que a mais visível é a aproximação à obra de arte existindo também orientações para a presença de um manual único por ciclo.

À presente data, só os alunos a frequentar o 7º e o 8º ano estão abrangidos por essa reestruturação, pelo que os manuais que iremos analisar serão aqueles que foram construídos segundo as orientações definidas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Defrontamo-nos, assim, com a necessidade de seleccionar a nossa amostra segundo essa condição.

Baseando-nos na lista fornecida pelo Ministério da Educação,⁹ em 10 de Dezembro de 2003, identificamos 27 editoras que publicam manuais escolares, sendo que apenas 10 publicam manuais para a disciplina de Ed. Visual, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Editoras que publicam manuais de Ed. Visual para o ano lectivo de 2003/2004

Nº	Nome da editora	Concelho
1	Anayalivro	Porto
2	Areal Editores	Porto
3	Didáctica	Porto
4	Editora Asa	Porto
5	Editorial Presença	Lisboa
6	Lisboa Editora	Lisboa
7	Plátano Editora	Lisboa
8	Porto Editora	Porto
9	Santillana (Constância Editores)	Porto
10	Texto Editora	Porto

Na sequência deste levantamento (identificamos a existência de 720 manuais diferenciados para o 3º ciclo do Ensino Básico) recolhemos a identidade dos manuais existentes para a disciplina de Ed. Visual que estariam potencialmente dentro do nosso objectivo de trabalho. O quadro número 2 é o resultado dessa selecção.

⁹ www.deb.minedu.pt/escolas/emanuais/rptmanuais_por_ciclo.asp?ciclo=3&anolectivo=2003/2004

Quadro 2 - Identificação dos manuais escolares para a disciplina de Ed. Visual para ano lectivo de 2003/2004

Nº	Editora	Nome do manual	Ano	ISBN
1	Areal Editores	Visualmente 7/8/9	7.º, 8.º, 9.º	972-627-617-9
2	Asa Editores	Ed. Visual	7.º, 8.º, 9.º	972-41-2828-8
3	Santillana (Constância Editores)	Atelier de Ed. Visual 3º ciclo	7.º, 8.º, 9.º	972-761-251-2
4	Didáctica Editora	Visualidades 7/8/9	7.º, 8.º, 9.º	972-650-585-2
5	Editorial O Livro	Imagin' Arte (3º ciclo)	7.º, 8.º, 9.º	972-552-761-5
6	Lisboa Editora	Desenhar e Criar 7/8/9	7.º, 8.º, 9.º	972-680-506-6
7	Plátano Editora	Educação Visual 7.º/8.º/9.º	7.º, 8.º, 9.º	972-770-133-7
8	Plátano Editora	Educação Visual 7/8/9	7.º, 8.º, 9.º	972-621-742-3
9	Plátano Editora	Comunicarte – Ed. Visual 7.º/8.º/9.º	7.º, 8.º, 9.º	972-621-742-3
10	Porto Editora	Manual de Ed. Visual	7.º/8.º	972-0-32557-7
11	Texto Editora	Ponto de Vista	3º ciclo	972-47-1862-X
12	Texto Editora	Dimensão Visual	3º ciclo	972-47-1860-3

Realizado o levantamento da totalidade dos manuais, foi necessário definir critérios de selecção e averiguar se todos se enquadravam no âmbito do nosso trabalho.

Definimos como critérios de selecção:

- O manual ser da disciplina de Ed. Visual;
- O manual ser dirigido a alunos do terceiro ciclo;
- O manual ter sido elaborado tendo em conta a recente reforma curricular do Ensino Básico;
- O manual estar disponível;

- O investigador ter acesso ao manual.

Foi a partir desta lista de manuais, que determinamos a nossa amostra, que segundo Marconi e Lakatos (2002: 41), se define como “uma porção ou parcela, convenientemente seleccionada do universo”.

Realizada a identificação do nosso universo de trabalho, foi necessário proceder ao contacto com as editoras com o objectivo de conseguir os manuais para prosseguir com o estudo.

Realizámos um primeiro contacto telefónico para identificar a quem deveríamos endereçar a solicitação do envio do manual. Posteriormente, e de acordo com a informação recolhida, endereçamos o pedido por via postal à totalidade das editoras¹⁰. Este processo decorreu de 15 de Outubro a 15 de Novembro de 2003.

A generalidade das editoras procederam ao envio imediato dos próprios manuais, quer por Express-mail (Porto Editora) quer por correio normal (as restantes)¹¹.

Nesta fase depremo-nos com o não envio do manual por algumas editoras o que dificultou em parte o nosso trabalho. O investigador, devido à sua proximidade com o objecto de estudo, recorreu à sua biblioteca pessoal, obtendo os manuais em falta.

Decorrente de uma nova estratégia empresarial, a Editora Constância Editores passou a designar-se por Santillana, pelo que doravante será o nome por nós utilizado para a designar.

Após esta fase de identificação, selecção, solicitação e recolha dos manuais, obtivemos a amostra definitiva para análise, constituindo-se da seguinte forma:

¹⁰ Anexo nº 1

¹¹ Anexo nº 2

Quadro 3 - Manuais que constituem o objecto de estudo

Editora	Nome do Manual	Ano	ISBN
Areal Editores	Visualmente 7/8/9	7.º, 8.º, 9.º	972-627-617-9
Asa Editores	Educação Visual	7.º, 8.º, 9.º	972-41-2828-8
Santillana	Atelier de Ed. Visual 3º ciclo	7.º, 8.º, 9.º	972-761-251-2
Lisboa Editora	Desenhar e Criar 7/8/9	7.º, 8.º, 9.º	972-680-506-6
Plátano Editora	Comunicarte – Ed. Visual 7.º/8.º/9.º	7.º, 8.º, 9.º	972-621-742-3
Porto Editora	Manual de Ed. Visual	7.º/8.º	972-0-32557-7
Texto Editora	Ponto de Vista	3º Ciclo	972-47-1862-X
Texto Editora	Dimensão Visual	3º Ciclo	972-47-1860-3

Partindo da análise da Norma Portuguesa 405-1 relativa à Informação e Documentação de documentos impressos, homologada em Diário da Republica, III série, N.º 128 de 1994-06-03, pela consulta do manual das Regras Portuguesas de Catalogação e apoiando-nos também na observação da metodologia de catalogação de edições em bibliotecas públicas, desenvolvemos a construção de um quadro que nos permitiu caracterizar individualmente cada manual.

O quadro nº 4 é o resultado dessa análise.

Quadro 4 - Identificação dos manuais de Ed. Visual do 3º ciclo para o ano lectivo de 2003/2004

Nome da Editora	Areal Editores	Edições ASA	Santillana	Lisboa Editora	Plátano Editora	Porto Editora	Texto Editora	Texto Editora
Título	Visualmente 7 8 9	Educação Visual	Atelier de Ed. Visual	Desenhar e Criar	Comunicarte	Manual de Educação Visual – Educação Visual 7º e 8º anos	Dimensão Visual	Ponto de vista
Anos de Escolaridade	7º 8º e 9º	7.º, 8.º e 9.º	3º Ciclo	7.º, 8.º e 9.º	3º Ciclo	7º e 8º	3º Ciclo	3º Ciclo
Autor (es)	Zita Areal	Elza Ramos, Manuel Porfírio	António Meireles, Luís Herberto	Cristina Carrilho da Graça	Paula Statmiller Andrade	António Modesto, Cláudia Alves, Maria Ferrand	Ana José Brito, Helena Miranda	Ana Mantero
Colaboradores	0	0	0	Beatriz Vidal e Henrique Cayatte	0	0	0	0
Colecção	0	0	0	0	0	0	0	0
Ano de publicação	0	0	2002	2002	2002	2003	2002	2002
Edição	0	1ª	1ª Edição, 1ª tiragem	1ª Edição, 1ª tiragem	2ª Edição	1ª Edição; 2ª reimpressão	1ª Edição 1ª Tiragem	1ª Edição, 1ª tiragem
Número de exemplares	0	1000	2500	9750	5000	16500	14 000	12 000
Ano da primeira edição	0	2003	2002	2002	0	2003	2002	2002
Local de edição	0	0	Carnaxide	0	0	Porto	0	Lisboa
Número de volumes	1	1	1	1	1	1	1	1
Número de páginas	288	272	208	192	255	256	224	192
Depósito Legal	0	176 947/02	175735/02	179260/02	184 582/02	191184/03	176450/02	176451/02
ISBN	972-627-617-9	972-41-2828-8	972-761-251-2	972-680-506-6	972-770-158-2	972-0-32557-7	972-47-1860-3	972-47-1862- X
Direcção Gráfica	0	Autores	Carla Julião	Atelier Henrique Cayatte com Paula Cabral	Workpoint	0	Manuel Pacheco e Orlando Gaspar (capa)	0
Ilustração	Areal Editores Pedro Dias Álvaro Pecegueiro Bayard Christ	João Carvalho	Jorge Santos Paulo Cintra	0	Gab. Gráfico Plátano	0	Luis Monarca e Rafaela Mapril	António Rosado
URL da Editora	www.araleditor.es.pt	www.asa.pt	www.constancia-editores.pt	www.lisboaeditora.pt	0	http://www.portoeditora.pt	www.te.pt	www.te.pt
Dimensões (lxaxc)	21,5 X 28,5 X 1,7	30,0 x 21,0 x 1,5	19,5 x 27,0 x 1,1	23,5 x 27,5 x 1,0	20 x 26,5 x 1,2	21,6 x 28,5 X 1,2	20,5 x 26,8 x 1,0	20,5 x 26,8 x 1,0
Peso (gr)	950	880	500	600	700	740	610	520
Material da capa	Plástico	Cartão	Cartão	Cartão	Cartão	Cartão	Cartão	Cartão
Material do interior	Papel	Papel	Papel	Papel	Papel	Papel	Papel	Papel
Solução Técnica	Perfurado com argolas	Colado	Colado e cosido	Colado e cosido	Colado e cosido	Colado e cosido	Colado e cosido	Colado e cosido
Preço (€)	17,35	17,35	14,95	15,80	16,60	16,65	14,99	14,99

Indicadores de análise

No sentido de preparar o processo de recolha de dados, procedemos ao levantamento dos indicadores de análise que estariam na base da construção do instrumento de recolha de dados.

Definimos cinco dimensões de análise: **i)** a legenda da imagem da obra de arte, **ii)** o corpo de texto relativo à imagem da obra de arte, **iii)** a imagem enquanto factor físico, **iv)** o autor da obra de arte e **v)** a obra de arte em si. Seguidamente subdividimo-

los numa série de indicadores relativos a cada dimensão no sentido de procurarmos a melhor caracterização.

Quadro 5 - Dimensões e indicadores de análise da imagem de obra de arte constante no manual de Ed. Visual

Dimensões de análise	Indicadores
Legenda da imagem da obra de arte	Autor
	Período de vida
	Nacionalidade
	Título da obra
	Ano
	Técnica
	Dimensões da obra
	Suporte
	Tipo
	Análise ao conteúdo da obra
	Outras fontes de informação
	Outros
Corpo de texto	Autor
	Período de vida
	Nacionalidade
	Título da obra
	Ano
	Técnica
	Dimensões da obra
	Suporte
	Tipo
	Análise ao conteúdo da obra
	Outras fontes de informação
	Outros
Imagem	Área
	Cores e/ou preto e branco
	Integral ou pormenor
	Proprietário da imagem
	Destaque à obra de arte/artista
	Enquadramento temático
Autor	Nome
	Nacionalidade
	Estrangeiro ou nacional
	Ano de nascimento
	Ano de morte
	Período de vida
Obra	Título
	Ano
	Tipo
	Dimensões da obra
	Técnica
	Localização da obra
	Movimento artístico em que se insere
	Área temática em que se enquadra no manual
	Localização da imagem no manual
	Comentário

Construção do instrumento de recolha de dados

Para a análise da imagem da obra de arte constante no manual de Ed. Visual desenvolvemos a construção de uma grelha de análise que, segundo Marconi e Lakatos (2002: 90), se enquadra dentro de uma observação sistemática. Segundo estes autores

“vários instrumentos podem ser utilizados na observação sistemática: quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos, etc.”

A grelha¹² está dividida em duas áreas distintas.

A primeira engloba as dimensões relativas à legenda, ao corpo de texto e à imagem. Pretendemos verificar o conteúdo generalizado das legendas das imagens das obras de arte, que informações contêm, quais são as informações predominantes. Analogamente, interessa-nos averiguar que tipo de abordagem se desenvolve em relação à obra de arte no corpo de texto, que tipo de informação é dedicada e necessariamente a quantidade de informação existente. A imagem enquanto factor físico também será objecto de análise pela sua particularidade. Interessa-nos observar a sua qualidade, a sua área de ocupação na página, a sua quantidade, a sua peculiaridade e o seu enquadramento pedagógico específico.

A segunda área analisa o autor e a obra. Desdobra-se na caracterização do nome do autor, na sua nacionalidade bem como na identificação do seu período de vida. No que concerne à obra de arte em si, a análise dirige-se para a identificação do título da obra, o ano de execução e o tipo de manifestação artística que representa.

No sentido de reforçar a operacionalidade da grelha, avançamos para o levantamento e tratamento de dados a dois manuais, seleccionados aleatoriamente. A validação da grelha é um processo metodológico importante no sentido em que nos permite verificar a existência de lacunas na sua construção, permitindo-nos a sua reparação/reformulação não colocando em causa o levantamento dos dados.

Análise de conteúdo

Vala (1986) refere que a análise de conteúdo é uma técnica corrente utilizada em investigações empíricas no domínio das ciências sociais e humanas. Este autor apresenta-nos várias definições de análise de conteúdo, desde a de Berelson (1952) que define análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (apud Vala, 1986: 103) até à de Krippendorff (1980) que definiu análise de conteúdo

¹² Anexo nº 3

como sendo “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (apud Vala, 1986: 103). De acordo com Vala (1986: 103), quando Krippendorff retira a referência à quantificação da sua definição, permite o alargamento das direcções que a análise de conteúdo pode seguir, deixando implícito que o rigor e o sucesso não são exclusivos das investigações quantitativas.

Para esta análise construímos uma base de dados utilizando o sistema informático Microsoft Excel permitindo-nos, assim, realizar um tratamento descritivo.

Segunda parte: Inquéritos aos professores, alunos e autores/editores

Definição da amostra

O estudo tem por base o Concelho de Vila Nova de Gaia. Esta escolha geográfica prende-se com razões de proximidade do investigador e apresenta vantagens ao nível da acessibilidade, propiciando o contacto directo e pessoal com os futuros intervenientes no estudo. Consideramos ainda que a variável escola não é importante para o estudo, sendo que este versará sobre a relação dos professores e dos alunos com os manuais escolares.

Era nossa intenção inquirir professores e alunos das 23 escolas, do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (14 escolas) e 9 escolas do Ensino Secundário onde também se lecciona o 3º ciclo do Ensino Básico, número constituinte da rede escolar do concelho de Vila Nova de Gaia destes níveis de ensino. No entanto, não nos foi autorizada a passagem de questionários em três destas escolas, pelo que o nosso universo passou a ser constituído por 20 escolas.

A elas corresponde um universo de 67 professores de Ed. Visual, variando o seu número, por cada escola, entre 1 e 11 professores.

Relativamente aos alunos, que constituem o 2º público-alvo deste estudo, por o seu número ser muito elevado (aproximadamente 6000), optamos por determinar uma

amostra estratificada simples e constante por ano de escolaridade e por escola. Fox (1981: 375) identifica a estratificação como “um processo que permite assegurar que todos os aspectos significativos de uma característica estão representados na amostra” sendo que este “processo consiste em dividir a população em subgrupos ou estratos atendendo à característica para a qual procuramos representatividade e em criar uma amostra fazendo selecções distintas para cada estrato” (idem).

Assim, definimos que para a nossa amostra iríamos recorrer a 5 alunos, escolhidos aleatoriamente, de cada ano de escolaridade do 3º ciclo de cada escola, na seguinte forma:

- 5 Alunos de uma turma do 7º ano de cada escola;
- 5 Alunos de uma turma do 8º ano de cada escola;
- 5 Alunos de uma turma do 9º ano de cada escola.

Foi possível estabelecer este critério em todas as escolas à excepção de uma porque só leccionava turmas do 7º e dos 8º anos de escolaridade.

No universo das 20 escolas a inquirir a amostra dos alunos ficaria constituída por 295 alunos, sendo 100 do 7º ano, 100 do 8º ano e 95 do 9º ano.

Solicitamos aos professores que procedessem à selecção e entrega dos questionários aos alunos de cada turma.

Relativamente aos terceiros intervenientes, por considerarmos que o manual é o resultado de um trabalho de equipa, optamos por identifica-lo como autor/editor. Este conjunto é constituído por 13 elementos na totalidade, 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, observando-se que a quantidade de autores, por manual, varia entre 1 e 3. Foi, de longe, o grupo que menos aderiu ao nosso estudo situando-se a sua amostra em 2 elementos, a que correspondem 15 valores percentuais.

Partimos assim para a definição de indicadores de análise no sentido de determinar a construção do instrumento de recolha de dados.

A construção do instrumento de recolha de dados: o questionário

Definimos dimensões e indicadores de análise semelhantes para todos os destinatários, tendo o cuidado de adaptar cada instrumento à especificidade do público-alvo a que se destina.

A análise do quadro nº 6 permite-nos observar a estrutura subjacente à construção do questionário:

Quadro 6 - Dimensões e indicadores de análise do questionário aos alunos, aos professores e autores/editores

Dimensões de análise	Indicadores dos alunos	Indicadores dos professores	Indicadores dos autores/editores
Caracterização	Idade	Idade	Idade
	Sexo	Sexo	Sexo
	Escola que frequenta	Formação de base	Formação de base
	Ano de escolaridade	Tempo na carreira docente	Tempo na carreira docente
	Manual que utiliza	Funções de Delegado ou Representante da disciplina	Experiência na construção de manuais de Ed. Visual
Opinião sobre manuais escolares	Participação no processo de adopção de manuais	Participação no processo de adopção de manuais	Tempo de experiência na construção de manuais de Ed. Visual
			Experiência docente
			Participação no processo de adopção de manuais escolares
Manual de Ed. Visual	Gosto pela disciplina de Ed. Visual	Importância do manual para a disciplina	Importância do manual para a disciplina
	Aquisição do manual	Utilidade do manual	Utilidade do manual
	Razões para a aquisição, ou não, do manual	Aquisição do manual pelos alunos	Aquisição do manual pelos alunos
	Utilidade do manual	Utilização do manual	Utilização do manual
	Uso do manual na sala de aula	Uso do manual na sala de aula	Uso do manual na sala de aula
	Função do manual	Função do manual	Função do manual
	Manual único para o ciclo	Manual único por ciclo	Manual único para o ciclo
	Opinião	Opinião	Opinião
Imagem da obra de arte	Relação da arte com a disciplina	Relação da arte com a disciplina	Relação da arte com a disciplina
	Aprendizagem com imagens	Importância da utilização de imagens	Importância da utilização de imagens
	Gosto pela observação de imagens de arte	Utilização de imagens	Utilização de imagens
	Quantidade de imagens	Número de imagens no manual	Número de imagens no manual
	Representatividade de artistas nacionais	Informação inerente à imagem	Informação inerente à imagem
	Informação inerente à imagem	Destaque especial a artistas, obras de arte ou movimentos	Outras fontes de informação relativas à obra de arte
	Importância da legenda	Representatividade de artistas nacionais	Destaque especial a artistas, obras de arte ou movimentos
		Importância da legenda	Representatividade de artistas nacionais
		Disponibilidade para colaborar na construção de manuais	Distinção da imagem da obra de arte com as restantes
			Importância da legenda
		Disponibilidade para aceitar colaboração na construção do manual	

A análise das diferentes perspectivas, do professor, do aluno e do autor/editor, permitir-nos-á caracterizar a utilização do manual de Ed. Visual assim como a utilização das imagens de arte como recurso pedagógico na disciplina de Ed. Visual.

Iniciámos a elaboração do instrumento identificando claramente o objectivo do estudo e em que âmbito se insere, identificando também a nossa área de interesse.

Percebemos que se deveria desenvolver em forma de questionário segundo uma hierarquização de interesses e conteúdos utilizando a técnica do funil, isto é, partindo de perguntas amplas para alcançar outras mais específicas.

A auscultação dessas opiniões foi efectuada, então, por intermédio de um questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2002: 98) é constituído por um “instrumento de colecta e recolha de dados constituído por uma série de perguntas”. Segundo os mesmos autores, este instrumento, como os outros, “apresenta uma série de vantagens e desvantagens”. Destacamos as vantagens que nos parecem mais evidentes para o nosso estudo (idem: 99):

- Permite o abrangimento de uma área geográfica ampla;
- Permite maior liberdade nas respostas devido ao anonimato;
- Permite mais tempo para a resposta e em hora favorável.

Assim como as desvantagens (ibidem):

- Percentagem pequena de questionários que voltam;
- Grande número de perguntas sem resposta;
- A devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização.

No sentido de minimizar as desvantagens que este método provoca, definimos previamente algumas estratégias:

- Identificação previa dos intervenientes;
- Contacto telefónico com as instituições manifestando o nosso interesse;

- Entrega dos instrumentos nas instituições e sempre que possível aos próprios;
- Contactos telefónicos periódicos para lembrar a necessidade de preenchimento;
- Recolha dos inquéritos pessoalmente;
- Recorrer a várias entregas (máximo de três) se as anteriores não surtirem o efeito desejado;
- Definição de um período limite para recolha de dados.

Construídos os questionários¹³, avançamos para a realização de pré-testes para validação. Conforme indicam Marconi e Lakatos (2002: 100) a funcionalidade deste procedimento é identificar “possíveis falhas existentes” para procedermos à posterior reformulação. Os mesmos autores indicam ainda que a sua validade é importante pois permitem verificar a sua fidedignidade (qualquer pessoa que os aplique obterá sempre os mesmos resultados), a sua validade (os dados recolhidos são necessários à pesquisa) e também a sua operatividade (utilização de vocabulário acessível e significado claro).

Para este efeito seleccionamos um grupo de professores e um grupo de alunos da instituição onde lecciona o investigador, e procedemos à aplicação do pré-teste.

Deste procedimento resultaram algumas alterações que dizem, sobretudo, respeito a aspectos relacionados com a compreensão das perguntas e com ajustes de formatação, que permitiram facilitar o processo de leitura e de compreensão do questionário. Foram pontualmente reajustadas algumas questões por não permitirem a eficácia necessária aquando da análise e tratamentos de dados, nomeadamente quando se pretendesse analisar a mesma questão mas por públicos diferentes.

¹³ Ver anexo nº 4, nº 5 e nº 6

O processo de recolha de dados

Após o contacto telefónico com as instituições e por uma questão de organização e método, optámos por iniciar a distribuição dos questionários à população docente e discente, reservando para um momento posterior a distribuição dirigida aos autores/editores.

Após a entrega e a recolha dos questionários, que se desenvolveu entre a segunda quinzena de Abril e a primeira quinzena de Junho de 2003, constatamos, relativamente aos alunos, as taxas de devolução conforme constam no quadro nº 7. Constata-se que a amostra respondente foi de 230 alunos.

Quadro 7 - Taxas de devolução dos inquéritos pelos alunos

Alunos (20 escolas EB 2/3 e Sec.)			
	Entregues	Devolvidos	Percentagem
7º	100	79	79%
8º	100	80	80%
9º	95	71	75%
Total	295	230	78%

O processo de recolha de dados relativos ao questionário dos professores decorreu paralelamente ao dos alunos, tendo-se respeitado os mesmos prazos de entrega e de levantamento, sendo que, em alguns casos, foi necessário recorrer a várias visitas à mesma escola para obter a resposta pretendida.

Podemos verificar pela análise do quadro nº 8 que obtivemos uma taxa global de 70%, sendo que as respostas foram significativamente superiores (82%) de professores que trabalham em escolas secundárias com 3º ciclo de ensino, comparativamente com aqueles que trabalham em estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclo de aprendizagem (59%).

Quadro 8 - Taxa de devolução dos questionários pelos professores

Professores			
E. B. 2/3		Escolas Secundárias	
Entregues	Devolvidos	Entregues	Devolvidos
34	20	33	27
Respondentes			
59%			82%
Total da amostra			
70%			

Para a recolha de dados relativos ao autor/editor, que decorreu entre a primeira quinzena de Julho e a primeira quinzena de Outubro, recorremos ao envio, por correio electrónico, do questionário no formato de formulário.

Após o contacto, via telefone ou e-mail, com as editoras, com o objectivo de obter o endereço de correio electrónico dos autores, e depois de ultrapassadas algumas formalidades inerentes à própria estrutura orgânica de cada editora, efectuámos o 1º envio do questionário, à data de 12 de Julho.

Verificou-se a entrega da totalidade dos formulários, tendo-se registado, após vários dias, a devolução de dois questionários preenchidos, um por e-mail e o outro por correio tradicional.

Ao 2º envio (dia 8 de Setembro) e ao 3º envio (dia 11 de Outubro), não se registaram nenhuma resposta, ainda que tenhamos desenvolvido vários esforços diferenciados, contactos com as editoras por telefone e por e-mail e num caso concreto com a própria autora, no sentido de possibilitar o envio atempado do questionário preenchido (conferir quadro nº 9).

A fraca adesão dos autores/editores ao questionário limitou-nos o levantamento e o tratamento dos dados a dois respondentes, pelo que estamos conscientes da instável opinião que representam, mas que optamos por não colocar em causa devido à sua representatividade estrutural no seio deste trabalho.

Quadro 9 - Taxa de devolução dos questionários pelos autores/editores

Autores/Editores					
1º Envio		2º Envio		3º Envio	
Enviados	Devolvidos	Enviados	Devolvidos	Enviados	Devolvidos
13	2	11	0	11	0
Respondentes		Respondentes		Respondentes	
15%		0%		0%	
Total da amostra					
15%					

Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados recorreremos, mais uma vez, ao programa de cálculo Microsoft Excel o que nos permitiu desenvolver uma estatística descritiva baseada em médias, percentagens e frequências.

VI APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objectivo apresentar e analisar os dados decorrentes dos procedimentos expostos no capítulo anterior.

Numa primeira parte é analisada a utilização da imagem da obra de arte nos manuais da disciplina de Ed. Visual. Pontualmente, os dados também são analisados individualmente consoante a pertinência das questões.

Na segunda parte são caracterizadas, independentemente, as amostras do nosso estudo (alunos, professores e autores/editores) destacando-se os aspectos mais relevantes.

A terceira parte aborda as questões relativas ao manual, conjugando, sempre que possível, as perspectivas do aluno, do professor e do autor/editor, tentando estabelecer-se os paralelismos ou antagonismos ocultos.

A quarta parte investiga a utilização da imagem da obra de arte no contexto da disciplina de Ed. Visual. O procedimento será semelhante ao anterior, procurando-se ainda observar estes em função daqueles que são relativos aos manuais.

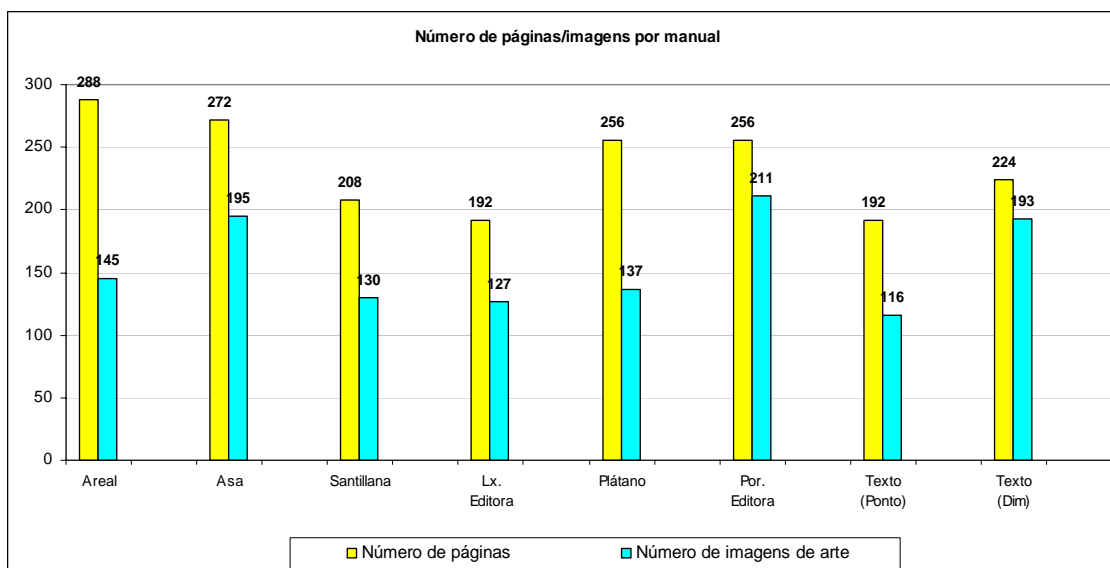
1. Apresentação e análise dos dados

A imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual

O levantamento de dados relativo à grelha de análise da obra de arte nos manuais de Ed. Visual inicia-se pela contagem do número de imagens de arte, que compõem o nosso universo.

Com 1254 registos levantados, observámos que as imagens se distribuem pelos 8 manuais, ao longo de 1880 páginas. O número de imagens por manual (gráfico 1) varia na proporção relativa ao número de páginas de cada manual. O valor mais alto de frequência de imagens de arte por cada página é atingido pelo manual da Porto Editora com quase 1 imagem em cada página (valor médio) e o valor mais baixo é atingido pelos manuais das editoras Areal e Texto que apontam para 0,5 imagem como valor médio em cada página do manual.

Gráfico 1 - Número de páginas vs número de imagens em cada manual de Ed. Visual



A área de ocupação da imagem da obra de arte na totalidade do manual varia entre os 6,8% (Areal Editores) e os 13% (Plátano) sendo que, em média, a Plátano é

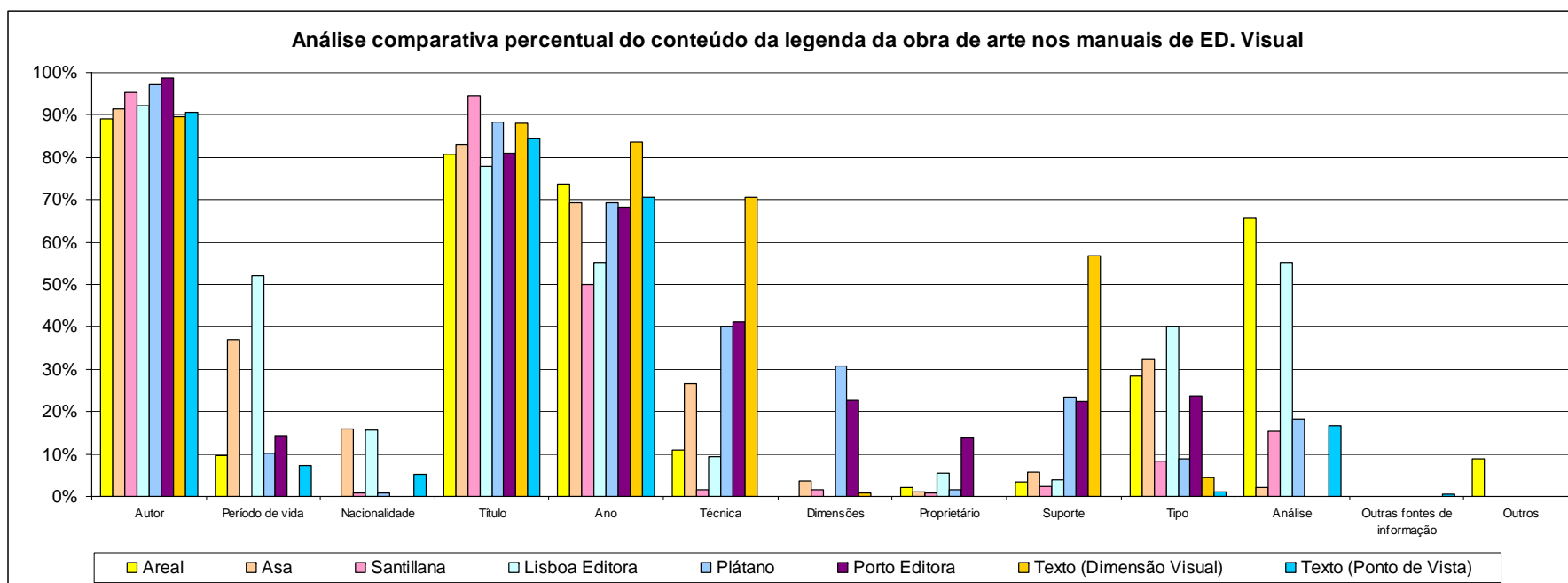
também a editora que publica as imagens de maior dimensão (113 cm²) contra a Texto Editora, com o manual Dimensão Visual, que se situa nos 53,8 cm².

Vamos centralizar o desenvolvimento da análise nos 5 indicadores da imagem.

a) Legenda

Através da análise do gráfico, verificamos uma forte tendência para que os três indicadores de análise (autor, título da obra e ano de execução da obra), independentemente da editora, constituam uma característica generalizada na constituição das legendas das imagens de obras de arte (gráfico 2). Após uma análise mais cuidada, apuramos que se distinguem outros indicadores revelando preocupações divergentes na constituição da mesma legenda.

Gráfico 2 - Conteúdo da legenda relativo à imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual



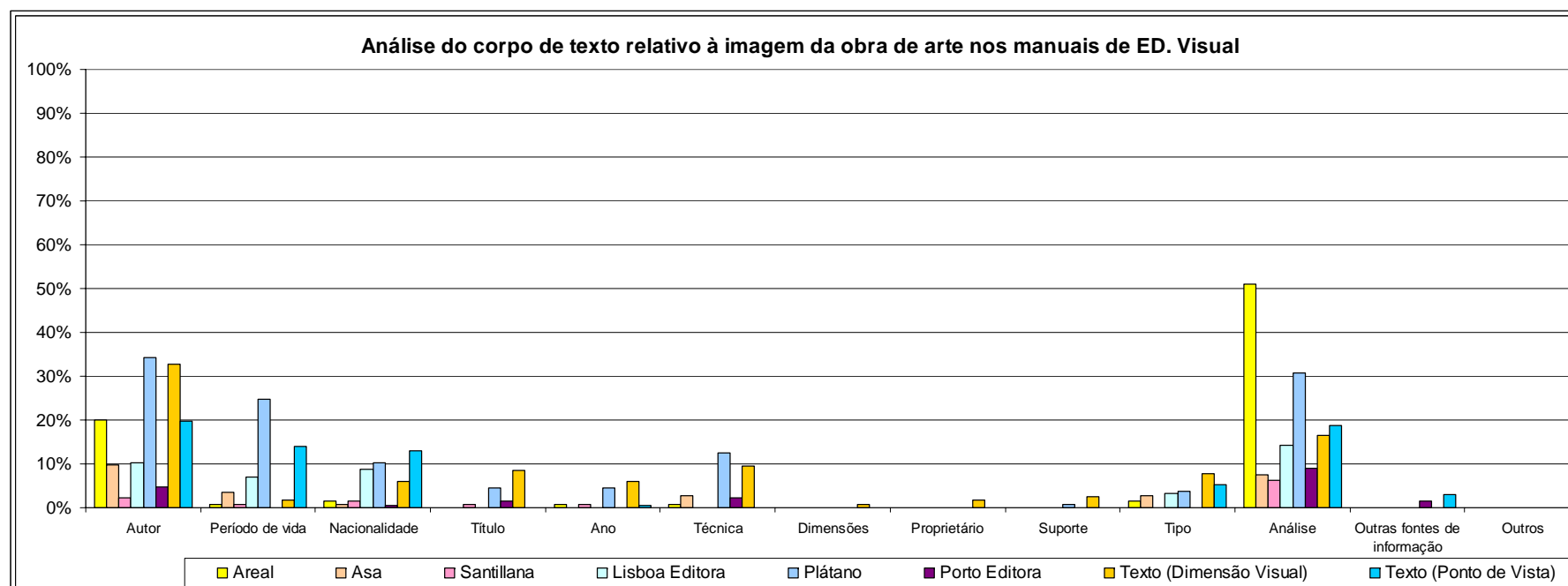
A editora Areal valoriza nitidamente, além das anteriores, uma análise descritiva ao conteúdo da obra, quer esta seja de carácter técnico quer seja de carácter teórico, ainda que, mas em menor dimensão, refira em 28% das vezes o tipo de arte representado.

A Lisboa Editora destaca igualmente a análise ao conteúdo da obra (55%), mas também o período de vida do autor (52%) e o tipo de arte (42%) representada na imagem. Já a editora Texto, no manual “Dimensão Visual”, valoriza a técnica e o suporte além dos três já citados.

b) Corpo de Texto

Relativamente à análise ao corpo de texto, a segunda dimensão de análise, verificamos que a referência à imagem da obra de arte é mais pobre e centra-se fundamentalmente na designação do autor da obra e no desenvolvimento da análise do conteúdo da obra, ainda que com valores muito baixos. Neste contexto destaca-se a Editora Areal, que regista em 51 % das imagens que publica, uma análise ao conteúdo da obra conforme se pode observar através da análise do gráfico 3.

Gráfico 3 – Constituição do corpo de texto relativo à imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual



c) Imagem

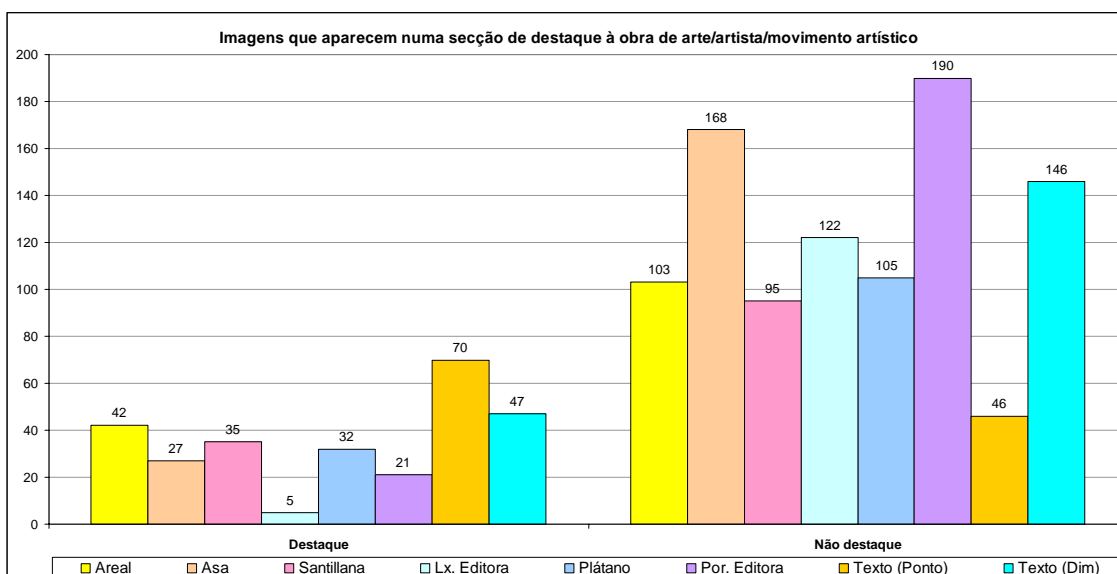
Em relação à qualidade da imagem verifica-se que são reproduzidas fundamentalmente a cores, ficando as de preto e branco reservadas aos casos em que o original se apresenta de igual forma. Destaca-se o caso de apenas uma imagem no manual da editora Santillana se apresentar a preto e branco.

Ao analisarmos as imagens em função da reprodução na totalidade da obra ou, se por alternativa, o fazem só parcialmente, verifica-se que todas as editoras optam pela totalidade registando médias acima dos 90%.

Relativamente à identificação da imagem com o seu autor (fotógrafo), a maioria não aparece identificado, salvaguardando-se a editora Santillana que o demonstra em 42% dos seus casos.

A obra de arte, o artista ou o movimento artístico é muitas vezes objecto de análise destacada no manual pelo que registamos uma quantidade apreciável de imagens que se enquadram neste aspecto. A editora Texto, no manual “Ponto de Vista”, regista 76 casos nestas condições, contra os 46 distribuídos pela restante orgânica do livro (gráfico 4).

Gráfico 4 - Quantidade de imagens que aparecem numa secção de destaque à obra de arte/artista/movimento artístico



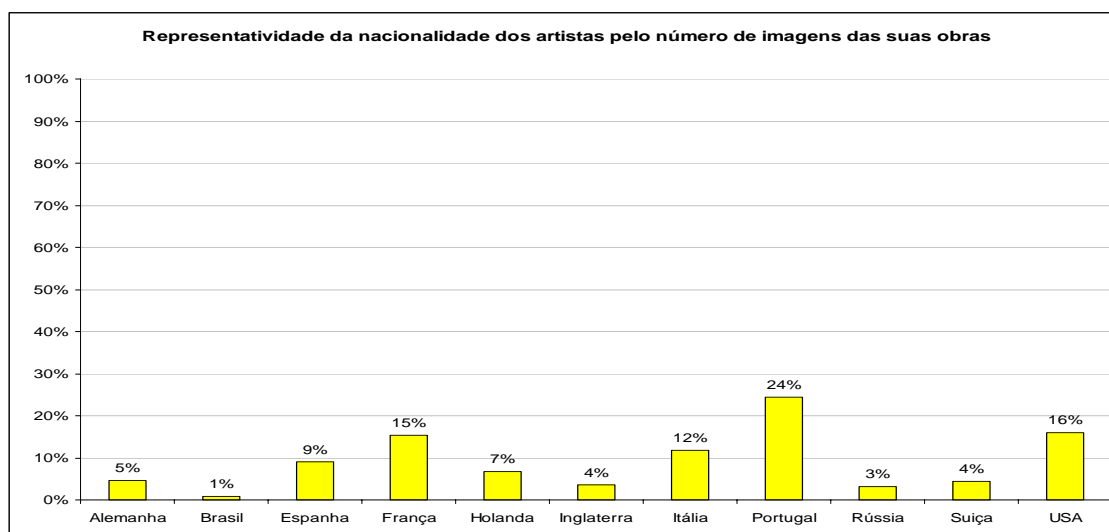
d) Autor

A dimensão de análise é agora dedicada ao autor da obra de arte.

Analisando a representatividade da nacionalidade dos artistas, verificamos, numa primeira abordagem, que os estrangeiros atingem a grande maioria (71%), enquanto que aos artistas nacionais cabe uma representatividade de 17 %, reservando-se uma margem de 12% para aqueles que, por várias dificuldades, não foi possível determinar a sua nacionalidade.

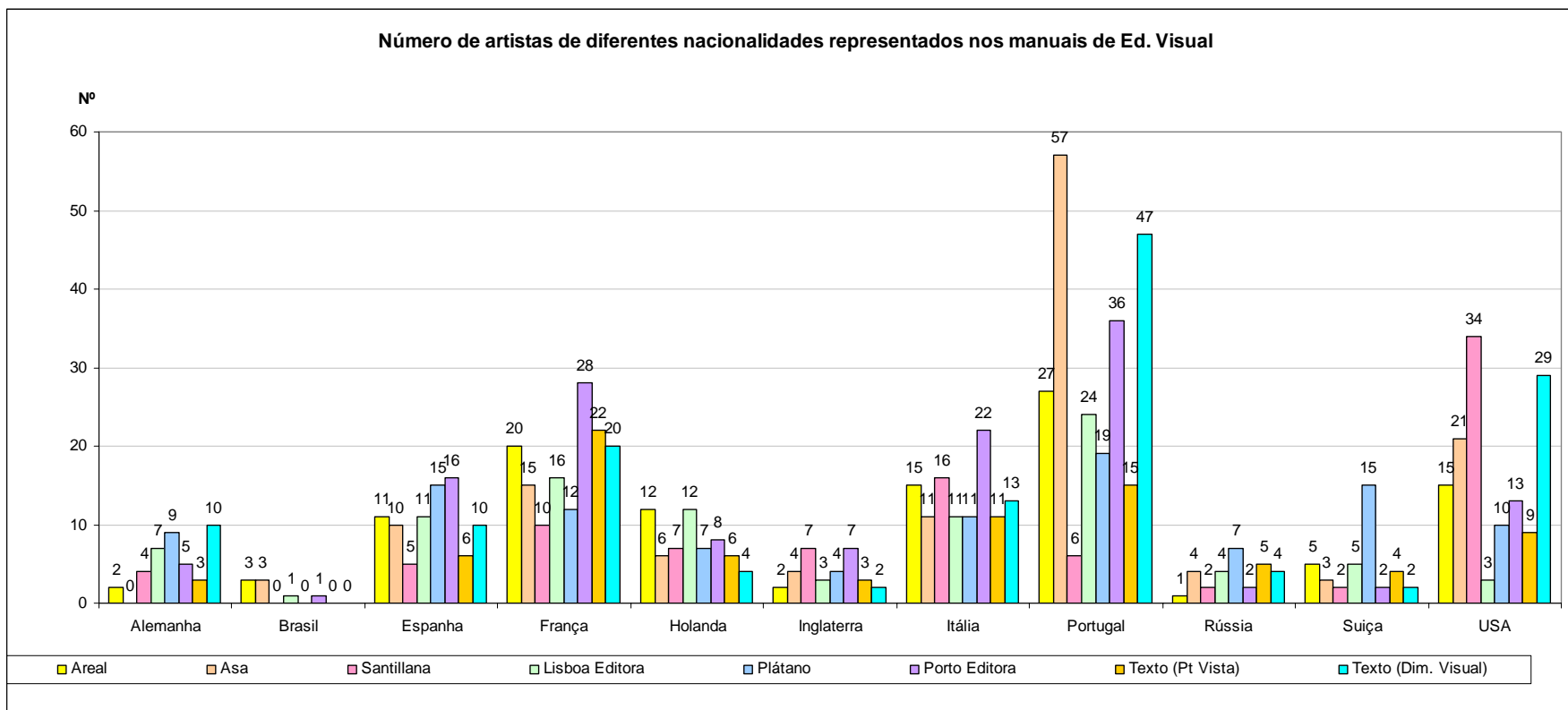
Decompondo o indicador *estrangeiros* pelas diferentes nacionalidades individuais, verificamos que os dados alteram-se significativamente aparecendo agora os artistas nacionais em destaque com uma representação de 24% a que correspondem um total de 226 imagens (gráfico nº 5).

Gráfico 5 - Nacionalidade dos artistas pelo número de imagens que constam nos manuais de Ed. Visual



Separando estes valores pelas várias editoras, gráfico nº 6, destacamos a permanência deste factor, exceptuando-se o facto de na editora Santillana e na editora Texto (Ponto de Vista) a proporção continuar a ser mais favorável a artistas estrangeiros, nomeadamente dos Estados Unidos da América e da França respectivamente.

Gráfico 6 - Número de artistas de diferentes nacionalidades representados nos manuais de Ed. Visual

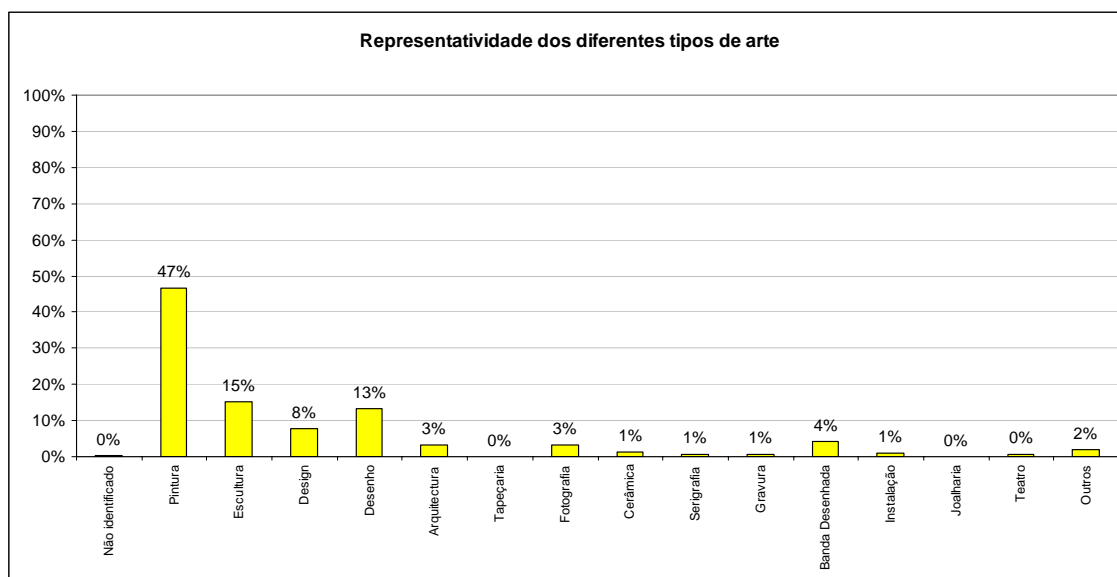


A representatividade dos artistas mortos ou vivos indica-nos que a generalidade das editoras publica, essencialmente, as imagens de obras de artistas que já morreram numa proporção próxima dos 70 pontos percentuais.

e) Obra de arte

Os tipos de arte foram objecto de análise. Em todos os casos estudados, a imagem do tipo de arte Pintura aparece em grande destaque, seguindo-se a imagem do tipo de arte Escultura, do tipo Desenho e Design, ficando os restantes tipos reservados a percentagens modestas, nunca ultrapassando os 4% de representatividade, como é o caso da Banda Desenhada, da Arquitectura e da Fotografia (gráfico nº 7).

Gráfico 7 - Representatividade dos diferentes tipos de arte nos manuais de Ed. Visual



Verifica-se em todos os manuais que a pintura é, de longe, o tipo de arte com maior representatividade revelando-se a manifestação artística preferida pelos autores/editores. Identificam-se pontualmente outras manifestações com destaque pontual variando a sua representatividade de editora para editora. A análise dos dados relativos às diversas editoras permite-nos verificar essa predominância.

O manual de Ed. Visual visto pelos actores

Esta parte do trabalho decorre do levantamento de dados¹⁴ dos inquiridos a cada um dos actores envolvidos na utilização do manual da disciplina de Ed. Visual (professores, alunos e autores/editores).

Os **professores** da disciplina de Ed. Visual do concelho de Vila Nova de Gaia constituem a população deste estudo que é constituído por um total de 67 professores, distribuídos pelas 20 escolas EB 2/3 e Secundário (com 3º ciclo) do concelho de V. N. de Gaia.

Após o levantamento dos dados, caracterizamos o professor de Ed. Visual do concelho de Vila Nova de Gaia da forma que se segue.

Tem entre 27 e 57 anos de idade, a média de idade é de 44 anos e a idade mais frequente é a de 38 anos, que corresponde a 17% da amostra. O género apresenta taxas percentuais próximas, 54% do sexo feminino e 48% do sexo masculino.

Relativamente à formação de base, a mais evidente é a licenciatura em Pintura com 13 registos (30%), seguindo-se a licenciatura em Design de Comunicação e Arquitectura com 11 registos cada (23%), a licenciatura em Escultura com 3 registos e finalmente um grupo de 11 registos (17%), onde a formação não é muito precisa e que varia entre Bacharelato, Licenciatura ou Artes Plásticas.

O tempo de serviço varia entre o 1 ano e os 32 anos, sendo a média de 17 anos e o mais frequente (15%) de 15 anos.

A maior parte destes professores (83%) já desempenhou funções de Delegado ou Representante da disciplina e uma grande percentagem (91%) já participou no processo de adopção de manuais.

No que concerne aos **alunos** que frequentam a disciplina de Ed. Visual a amostra é constituída por 295 alunos.

¹⁴ Observar anexos nº 7 e nº 8

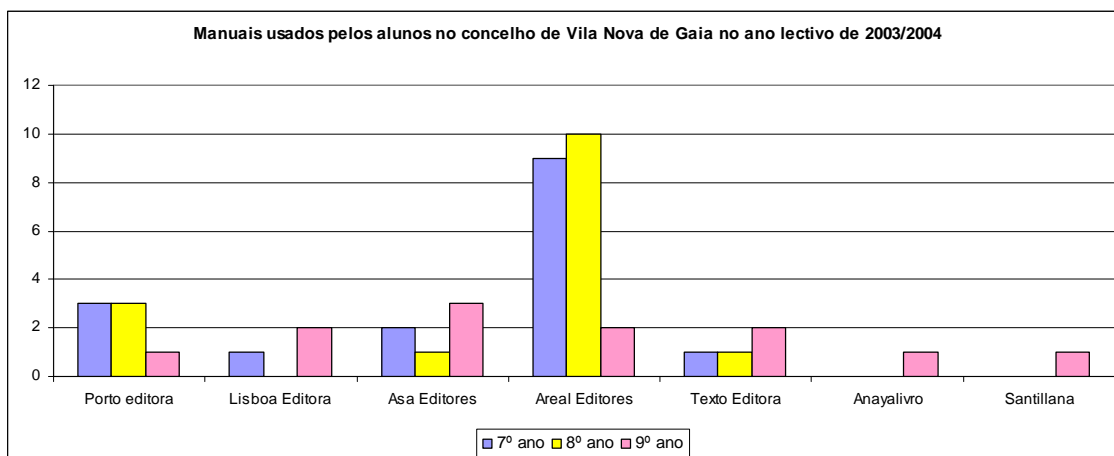
Dos 230 alunos inquiridos, a maior parte (80) tem 14 anos, seguindo-se 47 inquiridos com 13 anos, 46 inquiridos com 15 anos, 36 inquiridos com 12 anos, 18 inquiridos com 16 anos e 1 inquirido com 17 anos.

Relativamente ao género, 130 (57%) são do sexo feminino e 99 (47%) são do sexo masculino.

No que concerne ao ano de escolaridade que frequentam, 30% dos inquiridos estudam no 7º ano de escolaridade, 33% estudam no 8º ano e 38% frequentam o 9º ano de escolaridade.

Questionados sobre o manual que possuem, 40% dos inquiridos respondeu ser o manual da Areal Editores, 26 % o da Asa Editores, 9% o da Porto Editora, 5% o da Lisboa Editora e 3% dos inquiridos o manual da Texto Editora e da Editora Plátano, reservando-se uma taxa de 11% para aqueles que não utilizam nenhum manual (gráfico nº 8).

Gráfico 8 - Manuais de Ed. Visual que os alunos possuem no concelho de Vila Nova de Gaia



A 95% dos alunos inquiridos nunca foi solicitada a opinião sobre os manuais de Ed. Visual.

O universo dos **autores/editores** é formado por 13 elementos distribuídos pelos 8 manuais em estudo. Verifica-se que 4 manuais são realizados por 1 único autor, 3 são realizados por 2 autores e 1 manual por uma equipa de 3 autores. Desses, 9 elementos são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino.

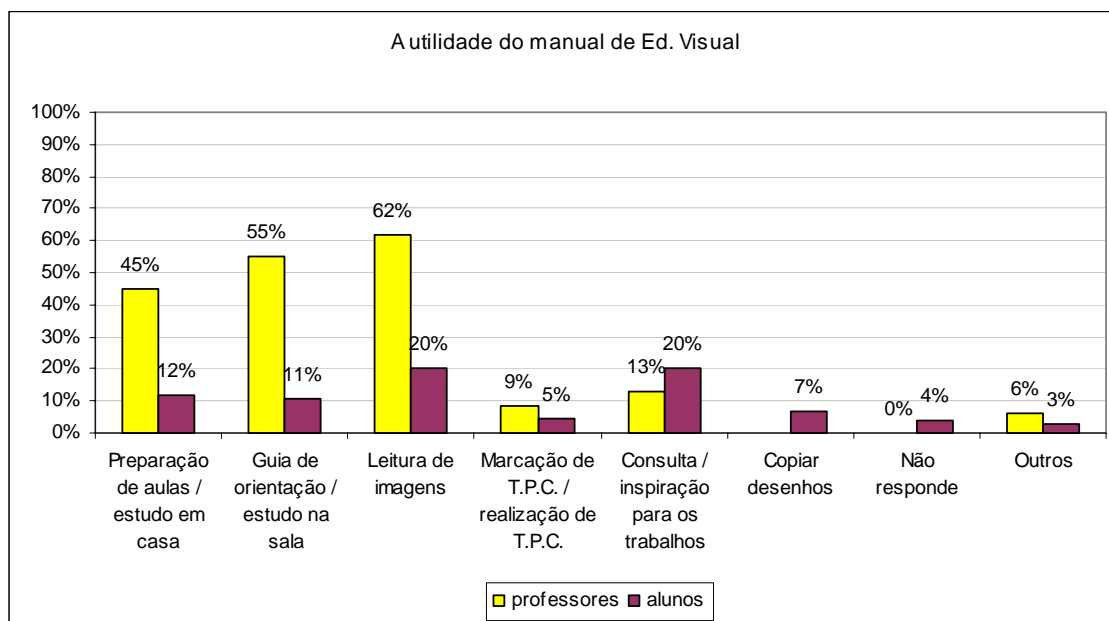
Como atrás dissemos, tivemos respostas de dois autores. Ambos são do género feminino, têm uma larga experiência docente, uma com 22 e outra com 36 anos de profissão. A formação de base de ambas é na área das Artes Plásticas, uma em Pintura e a outra em Escultura. Uma está a iniciar-se, como autora, no processo de construção de manuais, tendo um ano de experiência e concebido apenas 1 manual, ao passo que a outra autora tem uma vasta experiência: já concebeu 4 manuais ao longo de 12 anos.

Perante este facto, na apresentação de resultados, passaremos a utilizar apenas a expressão autor para designar este grupo.

A utilização do manual

A grande percentagem dos inquiridos considera o manual importante para a disciplina, ainda que este desempenhe funções distintas para cada um dos intervenientes. Enquanto os **professores** o utilizam essencialmente para *ver imagens*, como *guia de orientação* e para *preparação das aulas*, os **alunos** servem-se dele essencialmente para se inspirarem quando têm *trabalhos a desenvolver para a disciplina*. Uma análise mais pormenorizada permite-nos observar que o indicador *leitura de imagens* é o que reúne maior percentagem nos dois grupos. A observação do gráfico nº9 permite-nos visualizar detalhadamente as diferenças registadas, assim como concluir que cada inquirido podia seleccionar mais do que uma resposta. Verifica-se igualmente que no indicador *outros* há uma percentagem de alunos que responde que o manual *não serve para nada* e apontam a eficácia lectiva do professor como a causa para essa observação.

Gráfico 9 - Utilidade do manual de Ed. Visual para os professores e alunos



Relativamente à *compra* do manual para a disciplina, 28 professores solicitam a sua aquisição aos alunos sendo que 19 professores não a consideram importante e que como tal não a obrigam. Apontam como principal causa, para a não aquisição do manual por parte do aluno, o preço do manual (com 18 registos), seguindo-se com 6 registos a irrelevância do manual enquanto recurso pedagógico. Verifica-se, questionando o aluno sobre as razões para a não aquisição, que a causa maior se deve ao facto de a escola/professor não obrigar, seguindo-se o facto de o aluno nunca ter utilizado o manual na disciplina e numa percentagem mínima, 1%, pelo facto de ser caro. Abordados quanto a outras razões destaca-se o facto de o aluno já ter adquirido o manual no 7º ano de escolaridade, sendo que todos eles frequentam o 8º e o 9º ano de escolaridade.

Quanto à utilização do manual na sala de aula, a maior parte dos professores, 72%, recorre a ele para *apresentar e desenvolver os conteúdos da disciplina*, sendo que só 57% solicitam o seu uso na sala de aula. Desenvolver e estudar os conteúdos da disciplina (34%), desenvolver actividades na sala de aula (31%) e desenvolver trabalhos de investigação (23%), é o principal uso que os docentes dão aos manuais. Os alunos que utilizam o manual na sala de aula (41%) respondem que o professor em 51% dos casos o utiliza algumas vezes, em 29% dos casos raramente e em 7% dos casos o professor utiliza sempre o manual na sala de aula. Questionados sobre essa utilização, a

grande maioria refere a *leitura de imagens* como a principal utilidade, seguindo-se o estudo da matéria e a realização dos trabalhos que lá vêm indicados.

Aqueles que não utilizam o manual na sala de aula, questionados sobre se o prefeririam fazer, 65% das respostas foram negativas apontando principalmente para o facto de o manual não ser preciso porque o professor o substitui.

Questionados quanto à razão pela qual não utilizam os manuais, os professores identificam como causa principal o facto de este não se adequar à sua forma de leccionar as aulas (41%), também pelo facto de este se tornar um factor limitador da sua criatividade lectiva (23%) e finalmente porque o manual propõe o desenvolvimento de actividades que envolvem técnicas e meios inatingíveis nas escolas onde leccionam (18%).

Relativamente à função principal que o manual desempenha, as respostas abertas dos professores, foram quase na totalidade direccionadas para o apoio que este pode fornecer, tanto a ele como ao aluno. Este apoio assume fisionomias distintas. Por um lado, identifica-se o apoio que o manual pode prestar ao aluno para desenvolver os conteúdos apresentados na sala de aula, para o contacto com imagens e exemplos de actividades e para o desenvolvimento da motivação no aluno, por outro lado, o apoio que o manual fornece ao professor na consulta e planificação das aulas e também na exemplificação de actividades e trabalhos a desenvolver com os alunos.

No que concerne à existência de um *manual único por ciclo* para a disciplina de Ed. Visual, 74% dos inquiridos professores concordam com essa opção, enquanto que nos alunos esta proporção sobe para os 80%, revelando haver consenso generalizado nesta questão.

Concluindo esta fase do questionário, os alunos revelarem que na generalidade gostam do manual, considerando-o útil e bem construído, e que desempenha uma importante função de apoio e de inspiração para as aulas lectivas. Relativamente aos professores, a sua opinião difere, pois, no universo de 20 respondentes, destaca-se a opinião de que, embora úteis, apresentam lacunas em diferentes perspectivas. Linguagem pouco acessível ao aluno, o preço e o peso do manual, excesso de conteúdos e a utilização de imagens e exemplos de actividades muito distantes das capacidades dos alunos foram aspectos referidos várias vezes.

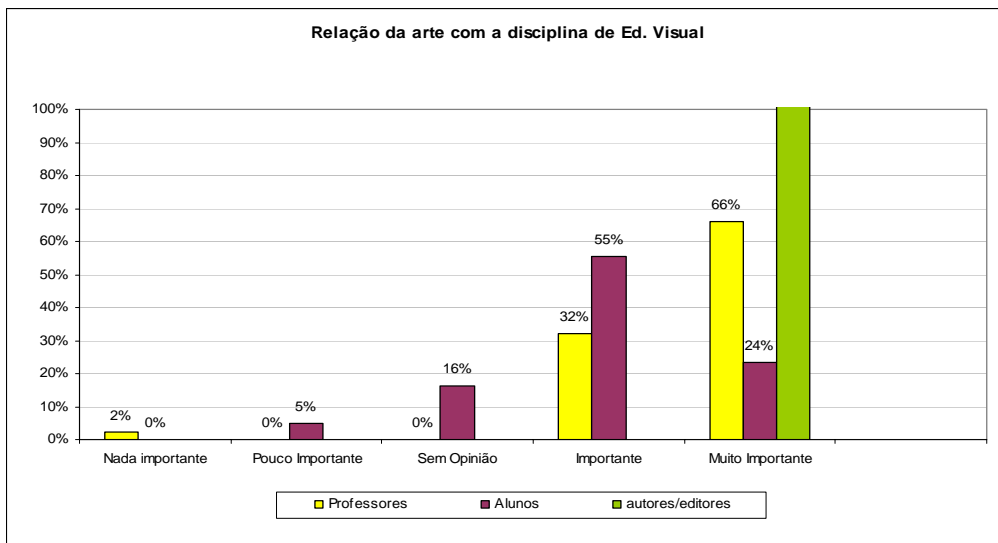
Os **autores** defendem que o manual é um importante recurso pedagógico para a disciplina, sendo que, construíram os seus projectos para servirem de guia de orientação na sala de aula, tanto para o professor como para o aluno, e também para permitirem o esclarecimento e aprofundamento de conhecimentos, considerando importante a sua aquisição por parte dos discentes. Questionados acerca das causas que levam os professores da disciplina a não solicitarem a aquisição do manual pelos alunos, os autores foram unânimes em indicar a opção que assinala a irrelevância do manual enquanto recurso pedagógico como a principal causa. Todos consideram que o manual foi desenhado e construído para ser utilizado na sala de aula para o estudo e desenvolvimento de conteúdos, assim como para o apoio ao desenvolvimento de trabalhos de investigação dos alunos. Relativamente ao facto de os professores não utilizarem o manual na sua aula, todos indicam como principal causa a circunstância de este não se adequar à forma de leccionar do professor. Quanto à função, as opiniões dividem-se entre ser um instrumento de trabalho e desempenhar a função de um dicionário que sirva para tirar dúvidas e aprofundar conhecimentos. A totalidade da nossa amostra concorda com a existência de um manual único para o 3º ciclo de aprendizagem.

No que concerne ao indicador de outras opiniões, como resposta aberta, regista-se que o manual deve permitir, no âmbito da Ed. Visual, o alargamento dos conhecimentos com uma tónica nacional e multicultural, assim como deve ser encarado como um ferramenta que estimule o desenvolvimento da criatividade do aluno.

A imagem de arte no manual

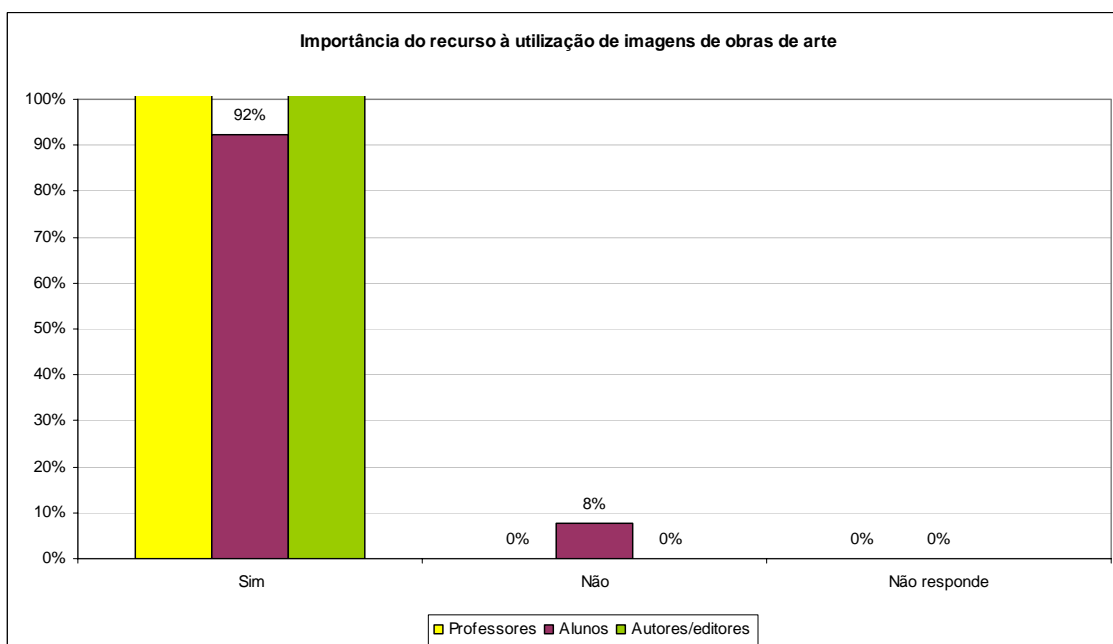
No que concerne à segunda parte do questionário, 66 % dos professores considera a relação da arte com a disciplina de Ed. Visual muito importante e 32% considera-a apenas importante. Os alunos têm uma opinião semelhante, diferindo apenas nos valores. Assim, 55% dos alunos questionados responde que essa relação é importante e 24% considera-a muito importante. Destaca-se o facto de 16% da amostra, a que corresponde um total de 37 elementos, não ter opinião formada. Para os autores essa relação é considerada muito importante (gráfico nº 9).

Gráfico 10 - Relação da arte com a disciplina de Ed. Visual



Relativamente à importância da utilização da imagem da obra de arte na sala de aula, a totalidade dos professores afirmou ser importante a utilização desse recurso. Os alunos (92%) partilham a opinião anterior e consideram mesmo que aprendem mais e melhor com a utilização de imagens. Os autores partilham a mesma opinião (gráfico nº 10).

Gráfico 11 - Importância da utilização da imagem da obra de arte nas aulas de Ed. Visual



No comentário, aberto, a esta pergunta, verifica-se a validade que os professores encontram na utilização deste recurso, verificável igualmente pelo elevado número de professores que responderam, 81% dos inquiridos. As respostas, amplamente variáveis, convergem na potencial singularidade comunicativa da imagem. Com ela é possível:

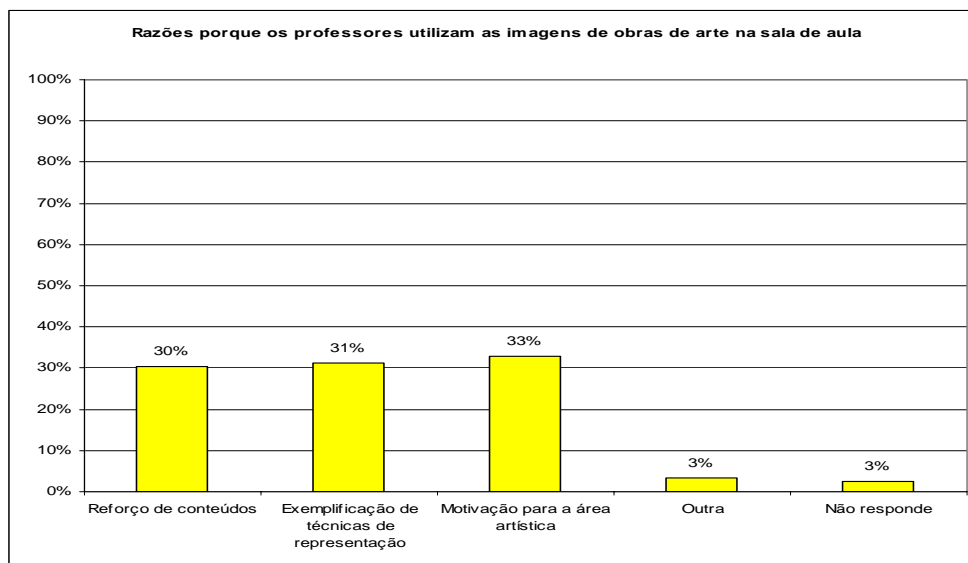
- Motivar para a área artística;
- Ajudar a criatividade do aluno;
- Estimular os sentidos;
- Ilustrar a temática a desenvolver;
- Desenvolver o sentido estético e crítico;
- Despertar interesses;
- Permite uma melhor compreensão dos objectivos;
- Formar o aluno ao nível visual;
- Conhecer e alertar para a arte;
- Servir de fonte de inspiração;
- Desenvolver o gosto pela arte;
- Desenvolver formas de comunicação individual e mostra como se faz bem feito.

Os autores potenciam a utilização da imagem na sala de aula pela impossibilidade do contacto directo com a mesma e destacam que a observação da imagem da obra de arte possibilita o conhecimento do mundo.

Todos são unânimes em destacar o valor comunicacional e insubstituível da imagem.

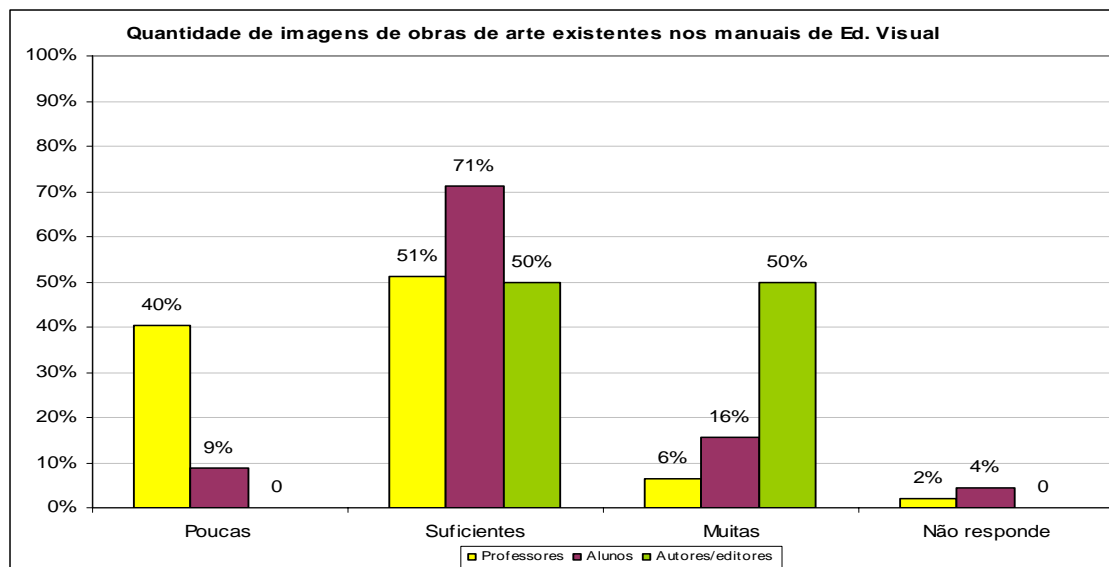
Posteriormente, questionados sobre a utilização de imagens de obras de arte na sala de aula, 96% dos inquiridos professores respondeu que o faz. Questionados sobre a frequência, 57% respondeu que o faz algumas vezes, 38% muitas vezes e apenas 4% utiliza a imagem poucas vezes. Esta utilização, tem como objectivos principais para 33% da amostra, a motivação para a área artística, para 31%, a exemplificação de técnicas de representação, e para 30% dos inquiridos serve para o reforço de conteúdos (gráfico nº 11). Por sua vez, a grande maioria dos alunos (88%) afirmaram que gostam de ver imagens e particularmente imagens de obras de arte.

Gráfico 12 - Principais razões porque os professores utilizam a imagem da obra de arte na sala de aula



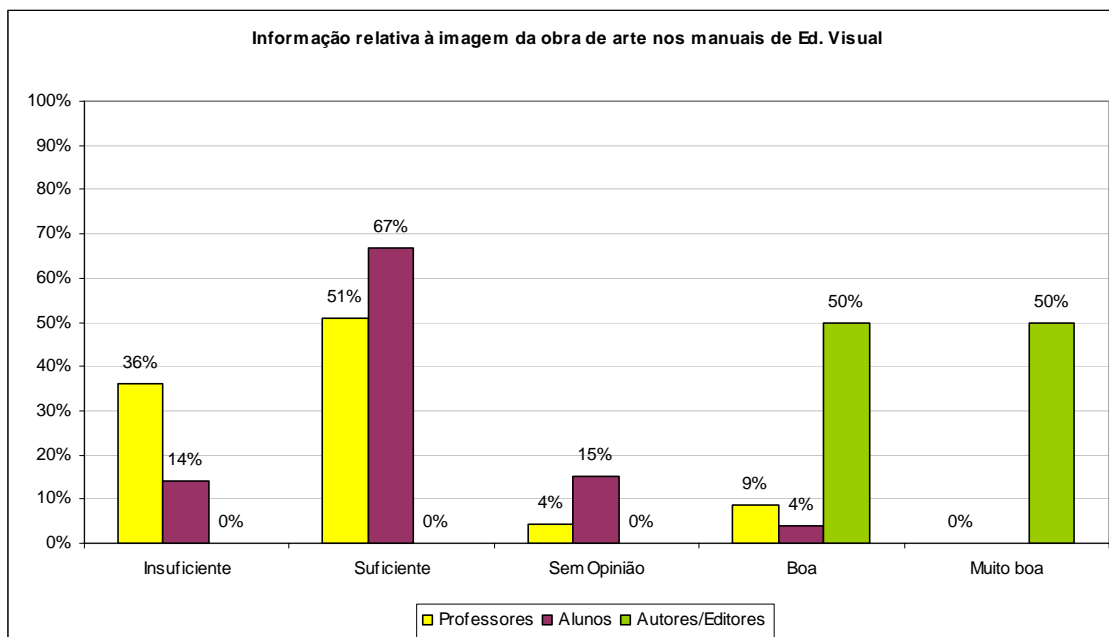
Posteriormente, os inquiridos, foram questionados relativamente à quantidade de imagens de arte existentes nos manuais. A opinião, para 51% dos professores, é a de que as imagens de obras de arte nos manuais são suficientes, ainda que para 40% sejam consideradas poucas, enquanto que para 6% da amostra elas sejam muitas. A maioria dos alunos (71%) tem a opinião de que as imagens são suficientes. Os autores dividem-se nas opiniões, para 50% elas são muitas e para os outros 50% são suficientes, conforme revela o gráfico nº 12 exposto abaixo.

Gráfico 13 - Quantidade de imagens existentes nos manuais de Ed. Visual



Para os professores a informação relativa às imagens de obras de arte, representadas pela imagem, varia numa proporção muito semelhante à questão anterior, sendo que 51% considera-a suficiente, 38% considera-a insuficiente e 9% considera-a boa, verifica-se também que 4% dos professores não manifestam opinião. No gráfico nº 13 verificamos igualmente que para 67% dos alunos essa informação é suficiente, para 15% é considerada muita informação e para 14% é considerada pouca informação. Relativamente à opinião dos autores ela é considerada boa para 50% e muito boa para os restantes 50%. Essa informação é dirigida potencialmente ao aluno, ainda que encontre indicações para a exploração autónoma desses assuntos noutros suportes, como são o exemplo a Internet, livros de arte e/ou recursos multimédia.

Gráfico 14 - Quantidade de informação relativa à obra de arte nos manuais

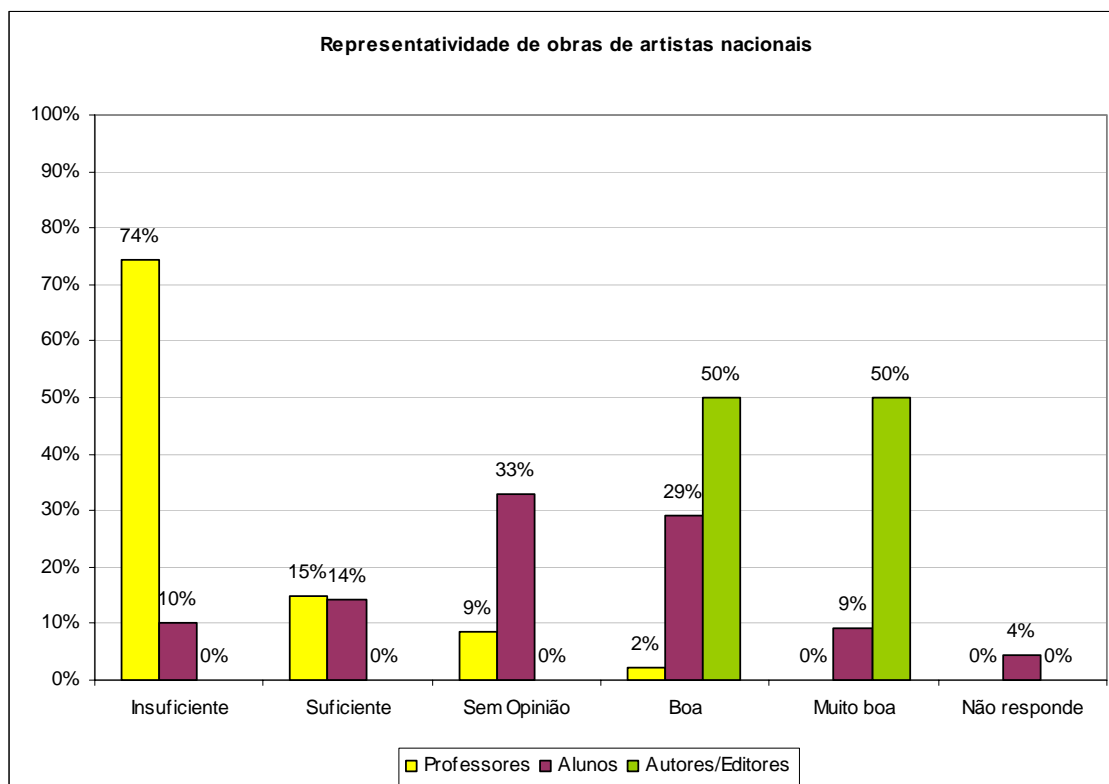


Seguidamente, os professores são questionados sobre a possibilidade de o artista, ou a obra de arte, ou o movimento artístico em que se inserem, serem objecto de destaque especial no interior do manual. Para 72% é uma metodologia correcta enquanto que para 26% não é uma metodologia relevante.

No que concerne à representatividade das obras de arte de artistas nacionais, 74% dos professores consideram-na insuficiente, 15% consideram-na suficiente e apenas 2%, a que corresponde um professor, a considera boa. Relativamente aos alunos a grande percentagem de 33% manifesta-se sem opinião sendo que para 29% essa representatividade seja boa.

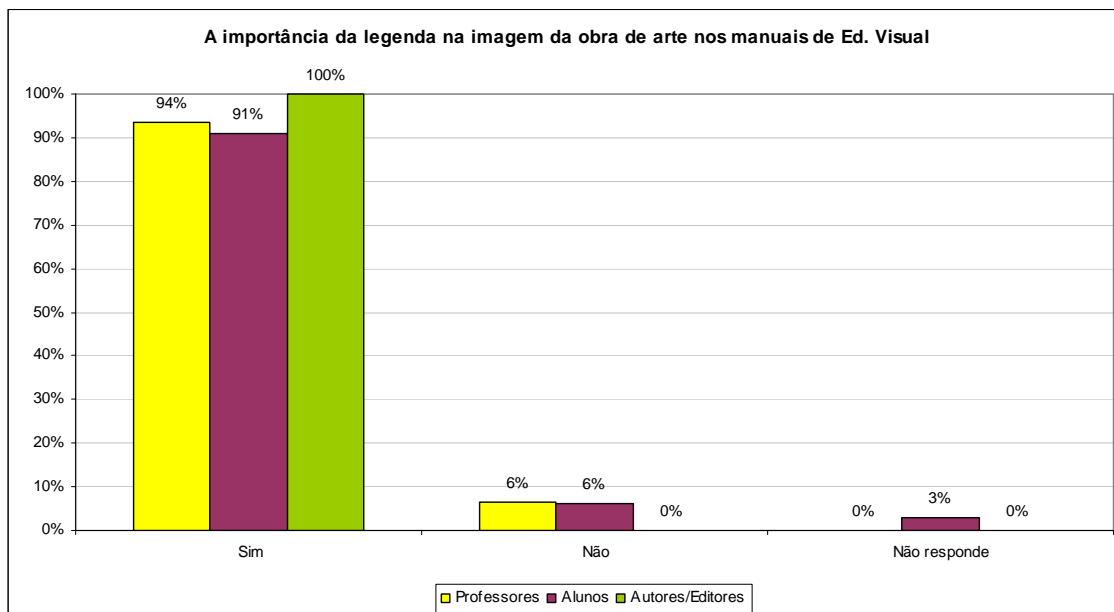
Os autores consideram essa representatividade muito boa (50%) e boa (50%) conforme se pode observar pela análise do gráfico nº 14.

Gráfico 15 - Representatividade dos artistas nacionais nos manuais de Ed. Visual



A legenda é um factor determinante na leitura de uma imagem e como tal a sua utilidade foi questionada já na parte final do questionário. A análise do gráfico nº 14 revela que há uma concordância generalizada entre os três grupos de análise relativamente à importância dessa legenda.

Gráfico 16 - Importância da legenda na leitura da imagem da obra de arte



Relativamente ao conteúdo da legenda, verificamos que, dependendo do tipo de arte, esta varia de estrutura de conteúdo, consequência da importância que os inquiridos professores colocam a cada indicador de análise. O quadro abaixo demonstra a variação dos indicadores, segundo a ordem de preferência dos professores, para cada tipo de manifestação artística.

Quadro 10 - Indicadores para a construção da legenda de uma imagem de uma obra de arte consoante o seu tipo

Indicadores para a constituição do corpo da legenda da imagem da obra de arte					
Ordem	Pintura	Escultura	Arquitectura	Design	Desenho
1	Técnica	Nome autor	Análise	Nome autor	Técnica
2	Nome autor	Análise	Nome autor	Análise	Nome autor
3	Análise	Técnica	Ano obra	Técnica	Análise
4	Ano obra	Ano obra	Título	Ano obra	Suporte
5	Suporte	Pormenor	Técnica	Suporte	Ano obra
6	Pormenor	Suporte	Pormenor	Dimensões	Pormenor
7	Dimensões	Dimensões	Tipo da obra	Pormenor	Título
8	Título	Título	Nacionalidade	Nacionalidade	Dimensões
9	Tipo da obra	Tipo da obra	Local	Título	Tipo da obra
10	Nacionalidade	Nacionalidade	Suporte	Tipo da obra	Nacionalidade
11	Outras fontes	Outras fontes	Dimensões	Nasc. Autor	Outras fontes
12	Local	Local	Outras fontes	Outras fontes	Local
13	Nasc. Autor	Nasc. Autor	Nasc. Autor	Local	Nasc. Autor
14	Falec. Autor	Falec. Autor	Falec. Autor	Falec. Autor	Falec. Autor

Indicadores para a constituição do corpo da legenda da imagem da obra de arte					
Ordem	Pintura	Escultura	Arquitectura	Design	Desenho
15	Prop. Imagem	Prop. Imagem	Prop. Obra	Prop. Imagem	Prop. Imagem
16	Prop. Obra	Prop. Obra	Prop. Imagem	Prop. Obra	Prop. Obra

O questionário termina perguntando a disponibilidade em colaborar com os autores na elaboração dos manuais, verificando-se que 47% respondeu negativamente, 43% respondeu afirmativamente e 11% não respondeu. Todos os autores se mostraram disponíveis para receber opiniões dos professores e alunos relativamente aos manuais.

VII CONCLUSÕES

1. Considerações finais

Após a apresentação e análise dos dados decorrentes das metodologias adoptadas cabe apresentar as conclusões tendo por base o objectivo deste estudo;

- Será que o manual é um recurso pedagógico importante na disciplina de Ed. Visual?

O manual ocupa um lugar de destaque no espaço educativo da disciplina de Ed. Visual. Ainda que a sua utilização não seja generalizada, muitos professores consideram-no importante como recurso para a leitura de imagens, como guia de orientação e para a preparação de aulas.

Cerca de 2/3 dos professores solicitam o uso do manual na sala de aula para o estudo e desenvolvimento de conteúdos, para o desenvolvimento de actividades e também para o desenvolvimento de trabalhos de investigação. Os restantes não usam o manual porque indicam que não se adequa à sua forma de leccionar e também porque o consideram um limitador da sua criatividade lectiva.

A maior parte dos docentes solicita a aquisição do manual. Os que não o fazem indicam o preço elevado do mesmo como causa para essa opção.

A perspectiva do aluno permite verificar que mais de metade dos alunos adquiriram o manual porque, a maior parte deles, acredita na sua ajuda. Os restantes não efectuaram a compra porque não era de aquisição obrigatória, ainda que para um número considerável, não tivessem comprado o manual porque nunca o utilizaram. Constata-se que o factor preço elevado só foi registado 2 vezes, contrariando o argumento mais forte do professor para não o solicitar. Esta perspectiva ganha ainda mais força se nos lembrarmos que actualmente as escolas estão apetrechadas com mecanismos de apoio ao aluno mais desfavorecido, oferecendo-lhe nomeadamente os manuais para todas as disciplinas.

Os autores concordam inteiramente que o manual é um importante recurso pedagógico para a disciplina de Ed. Visual, embora tenha sido pensado e criado para servir de guia de orientação na sala de aula, tanto para o professor como para o aluno.

- Qual é a utilidade do manual?

Verifica-se que para o professor o manual serve, em primeiro plano, para a leitura de imagens e em segundo plano como guia de orientação fornecendo o apoio na preparação das aulas.

Para o aluno constata-se que a principal função que o manual desempenha é a de servir de veículo de inspiração para os trabalhos que se desenvolvem na sala de aula, seguindo-se a função de visualizar imagens. Se admitirmos que a inspiração advém da leitura de imagens, esta dimensão ganha mais representatividade.

Para os autores o conceito de funcionalidade do manual faz sentido na perspectiva de instrumento de trabalho servindo como glossário de conceitos e conhecimentos.

- O manual é usado em que situações e com que frequência?

Os professores recorrem regularmente aos manuais para apresentar e desenvolver os conteúdos da disciplina.

Relativamente à utilização na sala de aula existe uma maioria que o faz, ainda que um número apreciável não o faça. As principais razões apontam-se para o facto de esta utilização não se adequar à maneira de leccionar do docente e também para o facto de este o considerar um limitador da sua criatividade lectiva. Curiosamente verifica-se que a média do tempo de serviço dos professores que utilizam e que não utilizam o manual na sala de aula é equivalente, situando-se nos 17 anos. A mesma equivalência se verifica na idade dos sujeitos.

O docente utiliza o manual principalmente para o estudo e desenvolvimento de conteúdos assim como, para um número próximo do anterior, para desenvolver actividades na sala de aula.

A perspectiva do aluno difere da perspectiva do professor. Para estes, a grande maioria dos professores não pede a utilização do manual na sala de aula e os outros fazem-no apenas algumas vezes, sendo que uma percentagem considerável apenas o faz raramente. A utilização do manual na sala de aula é essencialmente para a visualização de imagens, se bem que também serve, em menor número, para estudar a matéria.

Os alunos que não utilizam manual na sala de aula, a grande maioria, prefere continuar a não o utilizar apontando geralmente as razões para a boa e útil prestação lectiva do professor. Os que prefeririam a utilização indicam o apoio que o manual

- O manual foi desenvolvido para ser utilizado em que situações?

Os autores desenharam os seus projectos para que, tanto os alunos como os professores, os utilizem em situações de sala de aula, concretamente para o estudo e desenvolvimento de conteúdos próprios da disciplina e também para apoiar o aluno em trabalhos de investigação.

- Será suficiente a existência de um manual para o 3º ciclo do Ensino Básico?

Tanto os professores como os alunos como os autores são manifestamente favoráveis à existência de um único manual que acompanhe o aluno desde o 7º ano até ao 9º ano de escolaridade.

- A obra de arte e a disciplina de Ed. Visual? O valor da imagem?

A relação da arte com a disciplina de Ed. Visual varia entre muito importante para os professores e importante para os alunos. Ambos reconhecem uma validade relevante à imagem enquanto recurso pedagógico, sendo que na generalidade todos os professores recorrem a ela na sua actividade docente para, fundamentalmente, motivar os alunos para a área artística, para a exemplificação de técnicas de representação e também para reforço de conteúdos. A frequência de utilização da imagem na sala de aula para os professores, varia entre algumas vezes e muitas vezes. Os professores consideram que a obra de arte, o artista ou o movimento artístico em que se inserem deve ser objecto de destaque especial no interior do mesmo.

Os alunos gostam de ver imagens de obras de arte e consideram que aprendem mais e melhor com as imagens.

Os autores consideram que a relação da obra de arte com a disciplina de Ed. Visual é muito importante. Consideram igualmente que se deviam utilizar muitas vezes as imagens das obras de arte na sala de aula, principalmente com o objectivo de reforçar

conteúdos e para exemplificar técnicas de representação servindo de caminho para a literacia e a integração das expressões plásticas.

- Qual é a representatividade e o destaque dado à obra de arte no manual?

A opinião generalizada dos professores e dos alunos é que a quantidade de imagens existentes nos manuais são suficientes, ainda que para um grupo razoável de professores, essencialmente com formação inicial em pintura, elas sejam consideradas poucas.

A ocupação da imagem de arte nos manuais é, em média, de 9% sendo que o tamanho médio de cada imagem é de 81 cm².

O número médio de imagens por cada manual é de 236, sendo que 0,67 é o número médio de imagens por cada página em cada manual.

Os professores consideram que a obra de arte, o artista ou o movimento artístico em que se inserem deve ser objecto de destaque especial dentro do manual, opinião partilhada pelos autores, que relativamente à quantidade de imagens de obras de arte consideram ser muitas e suficientes.

- O manual fornece um apoio teórico à obra de arte representada na imagem? Em que contexto é desenvolvido? Promove o desenvolvimento do estudo da obra de arte noutras fontes de informação?

A relação da imagem da obra de arte com o texto desenvolve-se em duas vertentes, na legenda e no corpo de texto. A mais representativa é a legenda, estando presente na totalidade das imagens. Valoriza essencialmente a identificação do autor da obra, o título da obra e o ano de execução da mesma desempenhando uma função importante para a leitura dessa imagem. Tanto os professores como os alunos valorizam muito a legenda.

No que concerne ao corpo de texto, este é mais dedicado ao desenvolvimento teórico, quer técnico quer iconográfico da obra em questão, ainda que a identificação do autor seja um aspecto relevante.

A maior parte dos professores considera a informação relativa à obra de arte como suficiente, sendo que, numa percentagem próxima destes, exista outro grupo de

professores que a considera insuficiente. Para a generalidade dos alunos a quantidade de informação relativa à obra de arte é suficiente.

Relativamente ao desenvolvimento do estudo da obra de arte por intermédio de outras fontes de informação, as editoras ou não o fazem ou, se o fazem, fazem-no de uma forma tímida, quase imperceptível.

Os suportes alternativos indicados são a Internet e os livros. Não se registaram caminhos para suportes em ambientes hipermédia, para enciclopédias ou outros.

Registam-se apenas três manuais que indicam sítios na Internet. Os dois primeiros pertencem à editora Texto e o terceiro é da Plátano Editora.

Relativamente aos da Texto editora, o manual “Dimensão Visual” indica 10 URL’s em 7 momentos do manual, normalmente associados ao desenvolvimento de conteúdos inerentes à disciplina. Destes, 3 não se encontram disponíveis, 4 são em língua inglesa e 2 em língua portuguesa e 1 de vertente comercial. O outro manual, “Ponto de vista”, apresenta 8 URL’s em 8 momentos distintos. Apenas obtivemos acesso a 3, sendo que, 1 é dedicado ao desenvolvimento paralelo da técnica da fotografia, outro é uma galeria de arte online e o terceiro é referente a um arquivo de imagens de arte na Internet. Relativamente aos restantes 5 o acesso foi negado porque as páginas se encontravam indisponíveis neste momento do trabalho.

O manual da Plátano Editora indica 21 URL’s nas últimas páginas, junto à bibliografia. Obtivemos acesso a 8, sendo que os restantes 13 se encontravam offline. Daqueles que visitámos a maioria eram dedicados ao desenvolvimento paralelo de conteúdos se bem que um era de vertente comercial e o outro correspondia a uma agência de encontros amorosos pela Internet.

As outras fontes que os manuais indicam são os livros. Encontramos esses registos unicamente na bibliografia ainda que em metade dos manuais estudados não conste bibliografia nenhuma.

Os autores indicam que a informação relativa à imagem da obra de arte é boa e potencialmente dirigida ao aluno, mostrando-se regularmente na legenda, no corpo de texto e também numa área própria criada para o efeito. Nota-se a preocupação de distinguir as imagens das obras de arte das restantes sabendo que, tanto o aluno como o

professor, as podem distinguir através da legenda, factor considerado importante na leitura dessa imagem de obra de arte. Em casos muito pontuais é possível verificar a existência de indicações para outras fontes de informação que possibilitem ao aluno o desenvolvimento/aprofundamento relativo a qualquer matéria.

- Como está representada nos manuais a arte nacional e os artistas nacionais?

Para analisarmos este parâmetro teremos de, numa primeira análise, comparar a representatividade dos artistas nacionais com a representatividade dos artistas estrangeiros na sua globalidade e verificar que essa representatividade favorece claramente os artistas estrangeiros. Porém, se, numa segunda fase da análise, compararmos os nacionais com os estrangeiros mas separados pela sua nacionalidade, verificamos que a representatividade dos portugueses é melhor do que a de qualquer outro país. Verificamos atrás que o indicador nacionalidade, na legenda e no corpo de texto, não é significativo, pelo que, para o aluno ou professor, desconhecendo a nacionalidade do artista, prevalece a primeira comparação que referimos anteriormente.

Os autores consideram a representatividade das obras de arte dos artistas nacionais como boa e muito boa.

- O manual é o resultado de um trabalho de equipa. A opinião dos professores e alunos foi considerada na elaboração dos manuais?

Verifica-se que a os autores/editores demonstram disponibilidade para receber a opinião dos alunos e professores relativamente aos manuais. Relativamente aos professores a maioria não se mostra disponível para colaborar com as editoras na construção do manual, ainda que, outra percentagem significativa se mostre disponível para o fazer. Não se destaca, pela sua especificidade, nenhum indicador comum nestes dois grupos de professores. À grande maioria dos alunos nunca foi solicitada nenhuma opinião acerca de manuais escolares.

É nossa convicção que, num futuro não muito longínquo, a substituição do manual escolar por suportes desenvolvidos em suportes informáticos irá constituir-se

como uma realidade, com benefícios directos no processo de ensino-aprendizagem, onde a Internet e as plataformas de ensino à distância irão assumir especial significado.

No campo específico da obra de arte, alguns manuais (ainda que em número diminuto) sugerem a Internet como suporte complementar indicando sítios associados ao desenvolvimento de conteúdos da disciplina de Ed. Visual. É opinião dos autores que esta complementaridade, praticada ainda de forma ténue, permite vislumbrar o caminho a trilhar na produção dos manuais escolares nos tempos actuais da Sociedade da Informação.

2. Limitações do estudo

Todos os trabalhos de investigação apresentam, regularmente, limitações de ordem variada, que podem ser ao nível de acessibilidade a fontes ou documentos, ao nível de acessibilidade a pessoas ou entidades ou até ao nível de limitações de mobilidade do próprio investigador. No presente estudo defrontámo-nos com algumas dessas limitações particularmente nas respostas dos autores/editores que, embora utilizássemos diversas estratégias para conseguir a sua opinião, tivemos uma recepção muito limitada.

O factor tempo é também importante e muitas vezes tem influência directa na execução do trabalho. Cremos que conseguimos levar a cabo este projecto de investigação no tempo curricular atribuído ao desenvolvimento da dissertação de mestrado, aplicando uma metodologia adequada à temática que nos propusemos investigar.

3. Sugestões para desenvolvimento do estudo

Este estudo abriu-nos novas perspectivas que achamos pertinentes e que poderiam ser objecto de análise em estudos posteriores.

Achamos que seria interessante prolongar este estudo para além da disciplina de Ed. Visual e verificar de que modo a imagem de arte é utilizada nos manuais de outras disciplinas. Decorrente desse trabalho poder-se-ia identificar o papel que lhes está reservado.

Outra perspectiva interessante seria a de desenvolver a parte teórica do trabalho assente unicamente na perspectiva dos artistas, uma vez que na presente situação só foi explorada na perspectiva estética e na perspectiva histórica. Ainda que não abundem escritos desenvolvidos pelos artistas sobre as suas obras, cremos que seria um trabalho interessante e particularmente atractivo.

Bibliografia

- Abrantes, Paulo (2001). Prefácio. In Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa, pp. 5-8.
- Almeida, João Ferreira & Pinto, José Madureira (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, Manuel & Matilla, Luís (1990). *Imágenes en acción*. Madrid: Ediciones Akal.
- Andrade, Paula (2002). *Comunicarte, Educação Visual 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Plátano Editores.
- Aparici, Roberto & García Matilla, Agustín (1987). *Imagen, vídeo y educación*. Madrid: Fondo de cultura Económica.
- Aparici, Roberto & García Matilla, Agustín (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: De la Torre.
- Arabyan, Marc (2000). *Lire L'image – Emission, réception, interprétation des messages visuels*. Paris: L'Harmattan.
- Areal, Zita (2002). *Visualmente 7/ 8/ 9*. Porto: Areal Editores.
- Argan, Giulio & Fagiolo, Maurizio (1994). *Guia de história da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ariza, Rafael Porlán (2000). *Libros de texto y aprendizaje na escuela*. Sevilla: Diada Editora.
- Arnheim, Rudolf (1966). *Para uma psicologia da arte*. Lisboa: Dinalivro.
- Arnheim, Rudolf (1992). *Arte e percepção visual, uma psicologia da visão criadora (7ª ed)*. São Paulo: Pioneira Editora.

-
- Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós: Barcelona.
 - Ávila, Rosa M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada Editora.
 - Barbosa, Pedro (2002). *Arte, Comunicação & Semiótica*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
 - Barilli, Renato (1992). *Curso de estética*. Lisboa: Editorial estampa.
 - Barthes, Roland (1972). Retórica de la image. In *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
 - Barthes, Roland (2001). *La Torre Eiffel – Textos sobre la imagen*. Barcelona: Ediciones Paidós.
 - Baudry, Yves (1998). *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris: Servédit/Archimbaud.
 - Bayer, Raymond (1993). *História da estética*. Lisboa: Editorial Estampa.
 - Berger, John (1982). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
 - Best, David (1996). *A racionalidade do sentimento, o papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
 - Betâmio de Almeida (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
 - Blanco, Elías & Silva, Bento (2002). *Tecnologia e Educação*. Porto: Porto Editora.
 - Bonafé, Jaume Martinez (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Boorstin, Daniel (1993). *Os criadores, uma história dos heróis da imaginação*. Lisboa: Gradiva.

-
- Brannen, Julia (1995). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In Brannen, Julia (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. (3-37). Hants: Avebury.
 - Brassart-Fontanel, S. & Rouquetn A. (1977). *A Educação artística na Acção Educativa*. Coimbra: Almedina.
 - Brito, Maria & Miranda, Helena (2002). *Dimensão Visual, Educação Visual 3º ciclo*. Porto: Texto Editora.
 - Bron, Jean-Albert & Leiglon, Christine (2001). *A la découverte de l'image*. Paris: ellipses.
 - Bullaude, José (1969). *Enseñanza Audiovisual – teoria e pratica*. Santiago do Chile: Editorial Universitária.
 - Cabanas, José Maria (1993). *Pedagogia estética*. Madrid: Dykinson.
 - Calabrese, Omar (1986). *A linguagem da arte*. Lisboa: Editorial Presença.
 - Calabrese, Omar (1997). *Como se lê uma obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
 - Calado, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
 - Carvalho, Rómulo de (1996). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Chalumeau, Jean Luc (1997). *As teorias da arte: Filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias*. Lisboa: Instituto Piaget.
 - Chaves, Joaquim Matos (1993). *A obra de arte plástica*. Porto: Escola Superior de Belas Artes.
 - Choppin, Alain (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

-
- Cochofel, J. José (s/d) *Iniciação estética* (3ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
 - CRSE (1987). *Documentos Preparatórios da Reforma Educativa, Vol II*. Lisboa: CRSE/ME.
 - Dede, Chris (2000). El proceso de incorporación progresiva de las innovaciones educativas basadas en la tecnología. In Chir Dede (comp.). *Aprendiendo con tecnología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
 - Despin, Jean-Pierre & Bartholy, Marie-Claude (1986). *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*. Paris: Albin Michel.
 - Dondis, Dondis A. (1991). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
 - Drapeau, Christian (1996). *Aprender aprendendo*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
 - Eça, Teresa (2000). 150 Anos de ensino das artes visuais em Portugal. In *IV Jornadas de História de la educación Artística*. Barcelona.
 - Eco, Umberto (1972). *A definição de arte*. Lisboa: Edições 70.
 - Edwards, Betty (2003). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Edidouro Publicações.
 - Eisner, Elliot (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
 - Favrod, Charles-Henry (1978). *A filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 - Ferreira, António Quadros (1987). *A ideia de arte*. Porto: Associação de estudantes de artes plásticas e design.
 - Fink A. (1995). *The Survey Handbook*. California: Sage.
 - Formaggio, Dino (1985). *Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

-
- Fox, David (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
 - França, José Augusto (1990). *A arte em Portugal no século XIX*. Lisboa: Bertrand Editora.
 - Francastel, Pierre (1983). *A imagem, a visão e a imaginação*. Lisboa: Edições 70.
 - Francastel, Pierre (s/d). *Arte e Técnica nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Livros do Brasil.
 - Gardner, Howard (1999). *Educación artística e desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
 - Gérard, Francois Marie, & Roegiers, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
 - Gombrich, E. H.(1959). *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. S. Paulo: Editora Martins Fontes.
 - Gonçalves, Rui, Fróis, João & Marques, Elisa (2002). *Primeiro Olhar, Programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Graça, Cristina (2002). *Desenhar e criar, Educação Visual 7º, 8º e 9º*. Lisboa: Lisboa Editora.
 - Grácio, Rui (1957). Educação estética e ensino escolar. In Rui Grácio (1995). *Obra completa, da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 79-98.
 - Grácio, Rui (1967). Museu como “livro de imagens”. In Rui Grácio (1995). *Obra completa, da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 194-195.
 - Guerra, M. Santos (1984). *Imagen y Educacion*. Madrid: Ediciones Anaya.

-
- Gutiérrez, Francisco (1989). *Pedagogia de la comunicacion* (4ª ed.). Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
 - Hadjinicolaou, Nicos (1973). *História da arte e movimentos sociais*. Lisboa: Edições 70.
 - Hernández, Fernando (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
 - Hess, Walther (s.d.). *Documentos para a compreensão da pintura moderna*. Lisboa: Livros do Brasil.
 - Housen, Abigail (2000). *O olhar do observador: Investigação, teoria e prática*. In J. P. Fróis (coord.) *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-168.
 - Huisman, Denis (1994). *A estética*. Lisboa: Edições 70.
 - Huygue, René (1994). *Diálogo com o visível*. Venda-nova: Bertrand Editora.
 - Huygue, René (1998). *O poder da imagem*. Lisboa: Edições 70.
 - Huygue, René (1998). *Sentido e destino da arte (vol. I)*. Lisboa: Edições 70.
 - Huygue, René (1998). *Sentido e destino da arte (vol. II)*. Lisboa: Edições 70.
 - Ibáñez, Fernandez. (1986). *Didáctica de la imagen – educacion de la sensibilidad visual*. Bilbao: Ice.
 - Janson, H. W. (1977). *História da arte* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Johnsen, Egil Borre (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares.

-
- Kandinsky (1987). *Do espiritual na arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 - Ketele, Jean Marie de, & Roegiers, Xavier (1993). *Metodologia da recolha de dados* (C. A. d. Brito, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
 - Lajus, Pouts & Magnier, Riché (1999). *A escola na era da Internet*. Lisboa: Instituto Piaget.
 - Leontiev, Dmitry (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (coord.). *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 127-145.
 - Magalhães, Justino Pereira (1999). Um apontamento para a história do manual escolar, entre a produção e a representação. In, Rui Vieira de Castro; Angelina Rodrigues; José Luís Silva & Maria Lurdes Dionísio de Sousa. *Manuais escolares, Estatuto, funções, história*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – IEP - UM, pp. 279-301.
 - Malraux, André (s/d). *As vozes do silêncio (vol. I)*. Lisboa: Livros do Brasil.
 - Malraux, André (s/d). *As vozes do silêncio (vol. II)*. Lisboa: Livros do Brasil.
 - Mantero, Ana (2002). *Ponto de vista, Educação Visual 3º ciclo*. Porto: Porto Editora.
 - Marconi, Marina & Lakatos, Eva (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
 - Marques, de Oliveira (1991). *Nova história de Portugal, da monarquia para a república*. Lisboa: Editorial Presença
 - ME (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: ME.

-
- ME (2001). *Competências Essenciais de Educação Visual*. Lisboa: ME.
 - ME-DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Específicas*. Lisboa: ME.
 - Meireles, António & Herberto, Luís (2002). *Atelier de Educação Visual 3º ciclo*. Carnaxide: Constância Editores.
 - Moderno, António (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Modesto, António, Alves, Cláudia & Ferrand, Maria (2003). *Manual de Educação Visual, Educação Visual, 7º e 8º anos*. Porto: Porto Editora.
 - Moles, Abraham (1991). *La imagen: comunicación funcional*. México: Trillas.
 - Morgado, José (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
 - Nadal, Emília & Xavier, Barreto (1998). *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Lisboa: CNE.
 - Ortega Carrillo, José (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada: Grupo editorial Universitario.
 - Ortega Carrillo, José António (1999). *Comunicación visual y tecnología educativa: perspectivas curriculares de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Grupo Editorial Universitario.
 - Ortega y Gasset, José (1996). *A desumanização da arte*. Lisboa: Vega.
 - Pacheco, José & Morgado, José (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
 - Pacheco, José (2001). *Currículo: Teoria e Praxis* (vol. I). Porto: Porto Editora.

-
- Pacheco, José (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
 - Panofsky, Erwin (1979). *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
 - Parsons, Michel (Out/Dez 1999). Entrevista com Michel Parsons. *Noésis*, 52, pp.31-34.
 - Paulo, João Carlos (1999). “Ensinar como um mestre” manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica. In, Rui Vieira de Castro; Angelina Rodrigues; José Luís Silva & Maria Lurdes Dionísio de Sousa. *Manuais escolares, Estatuto, funções, história*. Braga: Centro de estudos em educação e psicologia – IEP -UM, pp. 355-366.
 - Perdigão, Madalena (1981). Educação artística. In *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 285-305.
 - Pérez, Miguel von Hafe (1994). *Confidências para o exílio 2*. Porto: Pérez & Palma.
 - Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Asa.
 - Peyre, Christian (1995). L’Europe occidentale de la préhistoire à l’art celtique. In Albert Châtelet & Bernard-Philippe Groslier. *Histoire de l’art*. Paris: Larousse, pp. 16-29.
 - Pinto, Manuel Luís da Silva (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
 - Pró, Maite (2003). *Aprender con imágenes, incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Piados.
 - Quivy, R., & Campenhoudt, L.(1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações.
 - Ramos, Elza & Porfírio, Manuel (2002). *Educação Visual, 7º, 8º e 9º anos 3º ciclo do ensino básico*. Porto: Edições Asa.

-
- Read, Herbert (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
 - Read, Herbert (s/d). *O significado da arte*. Lousã: Editora Ulisseia.
 - Richaudeau, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*. Paris: Unesco.
 - Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME
 - Runfach, Joan; Pena, Maria & Toa, Angelina (1992). *Método para a interpretação de obras de arte*. Lisboa: Planeta Editora.
 - S/a (S/d). Bisão ferido. Acedido a 12 de Junho de 2005, em <http://www.mtmercy.edu/classes/ar212/Chuck'sArtHistory/Paleo%20bi%20son.htm>.
 - Salazar, Abel (2003). *Que é arte? Obras completas de Abel Salazar / Volume V*. Porto: Campo das letras.
 - Santomé, Jurjo Torres (1995). *O curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora.
 - Santos, Maria Eduarda Vaz Moniz (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares: o que temos? O que queremos?* Lisboa: Livros Horizonte.
 - Santos, Salvadora (1987). *El curriculum explicito y el curriculum oculto en los libros de texto*. Guadalajara: Librería pedagógica.
 - Schwager, Klaus (1995). Lárt Barroque. In Albert Châtelet & Bernard-Philippe Groslier. *Histoire de l'art*. Paris: Larousse, pp. 544-574.
 - Seguin, Roger (1989). *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*. Unesco. Acedido a 12 de Junho de 2005, em http://www.unesco.org/education/pdf/55_16_f.pdf.

- Silva, Bento (1998). *Educação e comunicação: Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto português*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, Rocha de (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Taddei, Nazareno (1981). *Educar com a imagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ternois, Daniel (1995). Le réalisme. In Albert Châtelet & Bernard-Philippe Groslier. *Histoire de l'art*. Paris: Larousse, pp. 657-668.
- Thibault-Laulan, Anne-Marie (1971). *Le langage de l'image*. Paris: Editions Universitaires.
- Thibault-Laulan, Anne-Marie et al., (1976). *Imagem e comunicação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Toffler, Alvin (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tormenta, José Rafael (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: IIE
- Trindade, Rui; et al., (2001). *Pensar o Ensino Básico*. Porto: Profedições.
- Vala, Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- ME - GEP (1989). *Manuais escolares. Análise da situação*. Lisboa:ME.
- Vallet, Antoine (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Editora Luis Vives.
- Vitta, Maurizio (1999). *El sistema de las imágenes*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Yenawine, Philip (2000). Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In, J. P. Fróis, (coord.) *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 191-200.
- Zabalza, Miguel (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.
- Ziegler, Christiane (1995). L'egypte. In Albert Châtelet & Bernard-Philippe Groslier. *Histoire de l'art*. Paris: Larousse, pp. 30-53.
- Zunzunegui, Santos (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra/Universidad Del Pais Vasco.

Anexos

Anexo nº 1 – Pedido de manuais escolares para análise

Vila Nova de Gaia, 30 de Outubro de 2003

Exmos. Senhores

Ângelo Manuel Morgado Ribeiro, licenciado em Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, professor da disciplina de Educação Visual do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB 2/3 da Corga – Lobão, Vila da Feira, encontrando-se actualmente a desenvolver a Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, apresenta-se para solicitar o apoio da vossa editora no desenvolvimento do seu projecto de investigação

O projecto versa a utilização da imagem nos manuais de Educação Visual do terceiro ciclo no Ensino Básico, no presente ano lectivo, e de uma forma mais específica, sobre a utilização e apresentação da imagem de Arte nas suas mais variadas expressões.

Reconhecer e avaliar as funções que a imagem promove no manual escolar, é, assim, o objectivo final deste projecto que agora dá os primeiros passos.

Neste sentido vimos solicitar que nos facultem todos os manuais do terceiro ciclo, que a V/ editora publica, para a disciplina de Educação Visual.

Certos da melhor receptividade a este assunto, disponibilizamos os nossos contactos para eventuais esclarecimentos e despedimo-nos na expectativa de uma resposta tão célere quanto possível.

Atenciosamente,

Ângelo Ribeiro

Contactos:

- Telemóvel: XXXXXXXXXX
- E-mail: aribeiro80@sapo.pt

Anexo nº 2 – Quadro de registo do envio de manuais para análise

Editora	Manual	Envio / não envio	Forma de envio
Areal Editores	Visualmente 7,8 e 9	Não envio	0
Edições Asa	Educação Visual	Envio	Correio normal
Santillana	Atelier de Ed. Visual	Envio	Correio normal
Lisboa Editora	Desenhar e Criar	Envio	Correio normal
Porto Editora	Manual de Ed. Visual	Envio	Express-mail
Texto Editora	Ponto de Vista	Não envio	0
Texto Editora	Dimensão Visual	Não envio	0
Plátano	Comunicarte	Envio	Correio normal

Anexo nº 3 – Cabeçalho da grelha de análise da imagem da obra de arte nos manuais de Ed. Visual

2. Análise qualitativa da obra de arte representada na imagem																																											
Imagem no Manual													Informação da obra de arte																														
Legenda													Texto adicional						Imagem			Autor			Obra																		
0	Autor (1)	Período de vida do autor (2)	Nacionalidade (3)	Título da obra (4)	Ano (5)	Técnicas (6)	Dimensões da obra (7)	Proprietário da obra (8)	Suporte (9)	Tipo (10)	Análise do conteúdo da obra (11)	Outras fontes de informação (12)	Quais	Autor (1)	Período de vida (2)	Nacionalidade (3)	Título da obra (4)	Ano (5)	Técnicas (6)	Dimensões da obra (7)	proprietário da obra (8)	Suporte (9)	Tipo (10)	Análise do conteúdo da obra (11)	Outras fontes de informação (12)	Outros (13)	Quais	área cm2 (1)	Cor (2) / PB (3)	Integral (4) Pormenor (5)	Proprietário (6)	Destaque à obra de arte/artista (7; 8; 9)	Enquadramento (10)	Nome	Nacionalidade	estrangeiro/nacional	constatação	Título	Ano	Tipo	Área Temática	Localização da imagem (pág)	comentário

Anexo nº 4 - Questionário ao professor

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação, especialidade de Tecnologia Educativa.

Tem como objectivo analisar a utilização dos manuais escolares de Educação Visual do terceiro ciclo, no ano lectivo 2003/2004, bem como a representatividade da imagem da obra de Arte nesses manuais.

Não coloque nenhuma informação que o possa identificar e seja o mais sincero possível, só assim estará preservada a autenticidade deste estudo

Dados de caracterização sócio-profissional do inquirido

1. Idade: ____ Anos
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Indique a sua formação de base:

4. Indique quantos anos possui na carreira docente: ____ anos
5. É, ou já foi, Delegado e/ou Representante de grupo?
Sim Não
6. Já participou alguma vez no processo de adopção de manuais escolares para a disciplina de Educação Visual?
Sim Não

1ª Parte

Dados relativos aos manuais escolares de Educação Visual

1. Considera importante o manual de Educação Visual para o professor, na sua prática lectiva?
Sim Não
2. Indique qual a utilidade que tem, para si, o manual de Educação Visual:

Para preparação das aulas	<input type="checkbox"/>
Como “guia” de orientação na sala de aula	<input type="checkbox"/>
Para leitura de imagens com os alunos	<input type="checkbox"/>
Para marcação de trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>
Qual _____	

3. Solicita a aquisição do manual de Ed. Visual aos seus alunos?

Sim Não

Se não, quais são os factores que influenciam a sua decisão? (pode indicar mais do que um factor)

- Distanciamento relativamente ao Programa do Ministério
- Preço do manual
- Irrelevância do manual enquanto recurso pedagógico
- Discordância com o manual adoptado na escola
- Limitador da criatividade do aluno
- Insuficiência de conteúdos
- Excesso de conteúdos
- Não indicar recursos pedagógicos alternativos (bibliografia, web, multimédia, ...)
- Apresentar os conteúdos de uma forma muito exigente
- Discordância com a estrutura pedagógica dos manuais
- Outra
- Qual? _____

4. Recorre regularmente ao manual de Educação Visual para apresentar e desenvolver os conteúdos da disciplina?

Sim Não

5. Costuma solicitar aos seus alunos o uso do manual de Ed. Visual na sala de aula?

Sim Não

Se sim, em que circunstâncias?

- Para o estudo e desenvolvimento dos conteúdos
- Para o desenvolvimento de actividades na sala de aula
- Para a marcação de trabalhos de casa
- Para o desenvolvimento de trabalhos de investigação
- Outra
- Qual? _____

Se não, indique os factores que influenciaram a sua decisão:

- Discordância quanto à forma de apresentação de conteúdos
- Discordância quanto aos exemplos apresentados no manual
- Não se adequar à sua maneira de leccionar
- Limitador da criatividade lectiva do professor
- Falta de indicação de outros recursos de aprendizagem
- Propor o desenvolvimento de técnicas/actividades inatingíveis na sua escola devido à falta de meios
- Outra
- Qual? _____

6. Para si, qual é a principal função que desempenha o manual de Ed. Visual?
7. Concorda com a existência de um único manual para os três anos de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico?
- Sim Não
8. Registe aqui outras considerações que achar pertinentes relativamente aos manuais de Ed. Visual e à sua utilização:

2ª Parte

Dados relativos à imagem da obra de arte na disciplina de Educação Visual

1. Como é que considera a relação da arte com a disciplina de Ed. Visual?
- Nada importante Pouco importante Sem opinião Importante Muito importante
2. Considera importante o recurso à utilização de imagens de obras de arte, na sala de aula, na disciplina de Ed. Visual?
- Sim Não

Comente a sua resposta:

3. Recorre à utilização de imagens de obras de arte para desenvolver determinado conteúdo na sala de aula?

Sim Não

Se sim, com que frequência?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes

Com que objectivos?

Reforço de conteúdos

Exemplificação de técnicas de representação

Motivação para a área artística

Outra

Qual? _____

Se não, porquê?

Não se sente com qualificação suficiente

Não domina a tecnologia audiovisual

Não acredita na imagem enquanto recurso pedagógico

Falta de meios audiovisuais na escola

Tem dificuldade em encontrar esse tipo de recurso

Dá muito trabalho

Outra

Qual? _____

4. Como é que quantifica o número de imagens de obras de arte existentes na generalidade dos manuais de Ed. Visual?

Poucas Suficientes Muitas

5. Como é que classifica a informação existente nos manuais de Ed. Visual relativamente às obras de arte representadas pela sua imagem?

Insuficiente Suficiente Sem opinião Boa Muito boa

6. Considera que a obra de arte, o artista ou o movimento artístico devem ser objecto de destaque especial no interior do manual de Ed. Visual?

Sim Não

7. Como é que classifica a representatividade das imagens das obras de arte de artistas nacionais, nos manuais de Ed. Visual?

Insuficiente Suficiente Sem opinião Boa Muito boa

8. A legenda de uma imagem de uma obra de arte é um factor importante na leitura dessa imagem?

Sim Não

Se sim, preencha, por favor, o quadro que se segue, identificando o grau de importância que cada item pode ter na legenda de uma imagem de obra de arte, no manual de Ed. Visual, consoante o tipo de arte nela representada.

Tipo de arte	Pintura					Escultura					Arquitectura					Design					Desenho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conteúdo da legenda	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante
Análise ao conteúdo da obra																									
Ano de execução da obra																									
Ano de falecimento do autor																									
Ano do nascimento do autor																									
Dimensões reais da obra																									
Indicação para outras fontes de informação relativas à obra																									
Local onde se encontra a obra																									
Nacionalidade do autor																									
Título da obra																									
Nome do autor da obra																									
O tipo de obra (se é Pintura, Escultura, ...)																									
Proprietário da imagem																									
Proprietário da obra																									
Referência a "pormenor" (caso a imagem apresente parte da obra)																									
Suporte da obra (o material que a sustenta)																									
Técnica utilizada na construção e desenvolvimento da obra																									
Outra. Qual?																									
a)																									

9. Estaria disponível/gostaria para ser contactado pela editora/autores para a auscultação da sua opinião relativamente à construção de manuais escolares de Ed. Visual?

Sim

Não

O questionário terminou. A sua ajuda foi fundamental! Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo nº 5 – Questionário ao aluno

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade do Minho, no Mestrado em Educação, especialidade de Tecnologia Educativa.

Tem como objectivo analisar a utilização dos manuais escolares de Educação Visual do terceiro ciclo, deste ano lectivo, bem como a representatividade da imagem da obra de Arte nesses manuais.

Não coloques nenhuma informação que te possa identificar e sê o mais sincero possível, só assim estará preservada a autenticidade deste estudo

Dados de caracterização do inquirido

1. Idade: Anos
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Indica a escola que frequentas:
_____.
4. Indica o ano de escolaridade que frequenta: º ano
5. Indica o manual de Educação Visual que utilizas este ano lectivo _____
6. Já te pediram alguma vez a opinião sobre os manuais escolares de Ed. Visual?
Sim Não

1ª Parte

Dados relativos aos manuais escolares de Educação Visual

9. Gostas da disciplina de Educação Visual?
Sim Não
10. Compraste o manual da disciplina de Educação Visual para este ano lectivo?
Sim Não
Se sim, porquê?

Porque a escola/professor obriga

Porque acredito na ajuda do manual.

Porque os meus pais compraram sem eu pedir

Outra razão.....

Qual? _____

Se não, porquê?

Porque a escola/professor não obrigaram.....

Porque nunca utilizei o manual para esta disciplina.....

Porque não era de compra obrigatória.....

Porque é caro.....

Outra razão.....

Qual? _____

11. Para que é que te serve o manual de Educação Visual?

Para estudar em casa

Para estudar na sala de aula.....

Para me inspirar para os trabalhos que faço para a disciplina.....

Para fazer trabalhos de casa.....

Para ver imagens.....

Para copiar desenhos

Outra razão.....

Qual? _____

12. O teu professor de Ed. Visual pede para utilizares o manual?

Sim Não

Se sim, com que frequência?

Raramente Algumas vezes Muitas vezes Sempre

Em que circunstâncias?

Para estudar a matéria.....

Para fazer os trabalhos que lá vêm indicados.....

Para marcar os trabalhos de casa.....

Para vermos imagens

Outra.....

Qual? _____

Se não, gostarias que o fizesse?

Sim Não

Porquê?

13. Achas bem ser o mesmo manual de Ed. Visual para o 7º, 8º e 9º ano?

Sim Não

14. Dá a tua opinião sobre os manuais escolares de Ed. Visual.

2ª Parte

Dados relativos à utilização da imagem da obra de arte na disciplina de Educação Visual

1. O que é que achas da relação da arte com a disciplina de Ed. Visual?

Nada importante Pouco importante Não sei Importante Muito importante

Achas que aprendes mais e melhor quando o professor mostra imagens sobre aquilo que quer ensinar?

Sim Não

Gostas de ver imagens de obras de arte?

Sim Não

Se sim, ordena por ordem de importância, de 1 a 5, os tipos de formas de arte, abaixo referidas, sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante.

- Arquitectura
- Desecho
- Design
- Escultura
- Pintura

O que é que achas sobre a quantidade de imagens de obras de arte que vêm no manual de Ed. Visual?

Poucas

Suficientes

Muitas

Como é que classificas a representatividade de imagens de artistas nacionais nos manuais de Ed. Visual?

Insuficiente

Suficiente

Sem opinião

Boa

Muito boa

Como é que consideras a quantidade de informação que vem sobre a obra de arte representada nas imagens?

Pouca

Suficiente

Muita

Consideras que a legenda é um factor importante na leitura dessa imagem?

Sim

Não

Comenta a tua resposta

Fim

Muito obrigado pela tua colaboração, a tua ajuda foi **fundamental!**

Anexo nº 6 – Questionário ao autor do manual

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação, especialidade de Tecnologia Educativa.

Tem como objectivo analisar a utilização dos manuais escolares de Educação Visual do terceiro ciclo, no ano lectivo 2003/2004, bem como a representatividade da imagem da obra de Arte nesses manuais.

Não coloque informação que o possa identificar e seja o mais sincero possível, só assim estará preservada a autenticidade deste estudo

Dados de caracterização sócio-profissional do inquirido

1. Idade: _____Anos
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Indique a sua formação de base:

4. Já participou na elaboração de quantos manuais de Ed. Visual? _____Manuais
5. Há quantos anos participa na elaboração de manuais escolares de Ed. Visual? _____Anos
6. É, ou já foi, professor de Educação Visual?
Sim Não
Se sim, quantos anos tem na carreira docente? _____ Anos
7. Já participou alguma vez no processo de adopção de manuais escolares para a disciplina de Educação Visual?
Sim Não

1ª Parte

Dados relativos aos manuais escolares de Educação Visual

15. Considera o manual de Educação Visual um recurso pedagógico importante para essa disciplina?

Sim Não

- 1.1 O seu manual foi desenhado para ser útil em que situações?

Preparação das aulas

Como “guia” de orientação na sala de aula para o professor e para o aluno

Para leitura de imagens com os alunos

Para marcação de trabalhos de casa

Outra

Qual? _____

16. Considera importante a aquisição do manual de Ed. Visual pelos alunos?

Sim Não

a. Indique os factores que podem levar o professor a não solicitar a aquisição do manual aos seus alunos?

- Distanciamento relativamente ao Programa do Ministério
- Preço do manual
- Irrelevância do manual enquanto recurso pedagógico
- Discordância com o manual adoptado na escola
- Limitador da criatividade do aluno
- Insuficiência de conteúdos
- Excesso de conteúdos
- Não indicar recursos pedagógicos alternativos (bibliografia, web, multimédia, ...)
- Apresentar os conteúdos de uma forma muito exigente
- Discordância com a estrutura pedagógica dos manuais
- Outra

Qual? _____

17. O seu manual para a disciplina de Ed. Visual foi desenhado e construído para que o professor e o aluno o utilizem na sala de aula?

Sim Não

Se sim, em que circunstâncias? (assinale só as respostas mais preponderantes)

- Para o estudo e desenvolvimento dos conteúdos
- Para o desenvolvimento de actividades na sala de aula
- Para a marcação de trabalhos de casa
- Para o desenvolvimento de trabalhos de investigação
- Outra

Qual? _____

18. Indique os factores que, na sua óptica, considera mais relevantes para o facto de o professor não utilizar o manual na sala de aula:

- Discordância quanto à forma de apresentação de conteúdos
- Discordância quanto aos exemplos apresentados no manual
- Não se adequar à sua maneira de leccionar
- Limitador da criatividade lectiva do professor
- Falta de indicação de outros recursos de aprendizagem
- Propor o desenvolvimento de técnicas/actividades inatingíveis na sua escola devido à falta de meios
- Outra (s)
- Qual (ais)? _____

19. Para si, qual é a principal função que desempenha o manual de Ed. Visual?

20. Concorda com a existência de um único manual para os três anos de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

21. Registe aqui outras considerações que achar pertinentes relativamente aos manuais de Ed. Visual.

2ª Parte

Dados relativos à imagem da obra de arte na disciplina de Educação Visual

10. Como é que considera a relação da arte com a disciplina de Ed. Visual?

Nada importante Pouco importante Sem opinião Importante Muito importante

11. Considera importante o recurso à utilização de imagens de obras de arte, na sala de aula, na disciplina de Ed. Visual?

Sim Não

a. Comente a sua resposta:

12. Considera importante a utilização de imagens de obras de arte para a apresentação/desenvolvimento de determinado conteúdo na sala de aula?

Sim Não

a. Se sim, com que frequência deve ser utilizada?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes

b. Com que objectivos?

Reforço de conteúdos

Exemplificação de técnicas de representação

Motivação para a área artística

Outra (s)

Qual (ais)? _____

13. Como é que quantifica o número de imagens de obras de arte existentes no seu manual de Ed. Visual?

Poucas Suficientes Muitas

14. Como é que classifica a informação existente no seu manual relativamente às obras de arte representadas pela sua imagem?

Insuficiente Suficiente Sem opinião Boa Muito boa

a. Essa informação é potencialmente dirigida a quem?

Ao Professor Ao aluno

- b. Essa informação aparece regularmente onde?
- | | |
|--|--------------------------|
| Na legenda | <input type="checkbox"/> |
| No corpo de texto | <input type="checkbox"/> |
| Numa área própria criada para o efeito | <input type="checkbox"/> |
| Outra | <input type="checkbox"/> |
- Qual? _____
15. O aluno e/ou o professor encontra no seu manual a indicação para outras fontes de informação relativas às obras de arte e/ou artistas?
- Sim Não
- a. Se sim, quais são suportes mais indicados?
- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| Internet | <input type="checkbox"/> |
| Enciclopédias | <input type="checkbox"/> |
| Recursos multimédia/hipermédia | <input type="checkbox"/> |
| Livros de arte | <input type="checkbox"/> |
| Outro (s) | <input type="checkbox"/> |
- Qual (ais) (?) _____
16. Considera que a obra de arte, o artista ou o movimento artístico devem ser objecto de destaque especial no interior do manual de Ed. Visual?
- Sim Não
17. Como é que classifica a representatividade das imagens das obras de arte de artistas nacionais, no seu manual de Ed. Visual?
- Insuficiente Suficiente Sem opinião Boa Muito boa
18. Na elaboração do manual existe a preocupação em distinguir as imagens de obras de arte das restantes imagens?
- Sim Não
- a. Se sim, de que forma é que o aluno ou o professor consegue identificar a imagem da obra de arte?
- _____
19. A legenda de uma imagem de uma obra de arte é um factor importante na leitura dessa imagem?
- Sim Não

- a. Se sim, preencha, por favor, o quadro que se segue, identificando o grau de importância que cada item pode ter na legenda de uma imagem de obra de arte consoante o tipo de arte nela representada.

Tipo de arte	Pintura					Escultura					Arquitectura					Design					Desenho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conteúdo da legenda	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante	Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante
Análise ao conteúdo da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ano de execução da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ano de falecimento do autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ano do nascimento do autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dimensões reais da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicação para outras fontes de informação relativas à obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local onde se encontra a obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nacionalidade do autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Título da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nome do autor da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tipo de obra (se é Pintura, Escultura, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proprietário da imagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proprietário da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referência a "pormenor" (caso a imagem apresente parte da obra)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suporte da obra (o material que a sustenta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnica utilizada na construção e desenvolvimento da obra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?																									
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Estaria disponível para receber as opiniões dos professores e dos alunos relativamente aos manuais escolares de Ed. Visual?

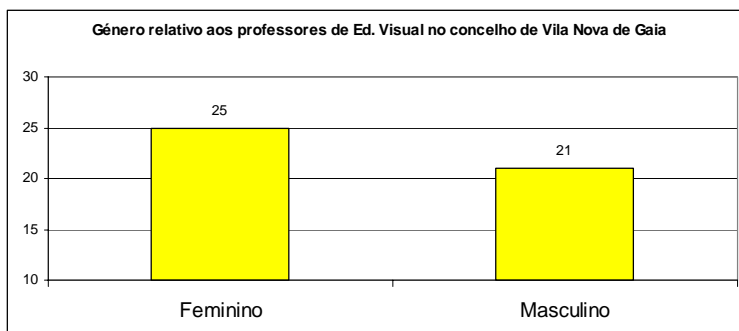
Sim

Não

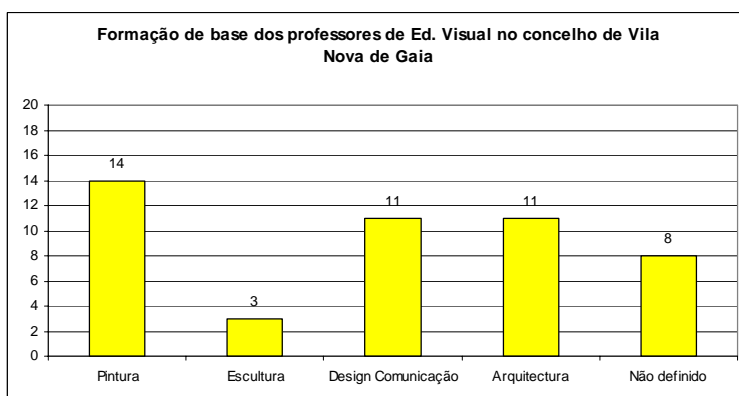
O questionário terminou.
A sua ajuda foi **fundamental!**
Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo nº 7 – Levantamento de dados relativos ao questionário do professor

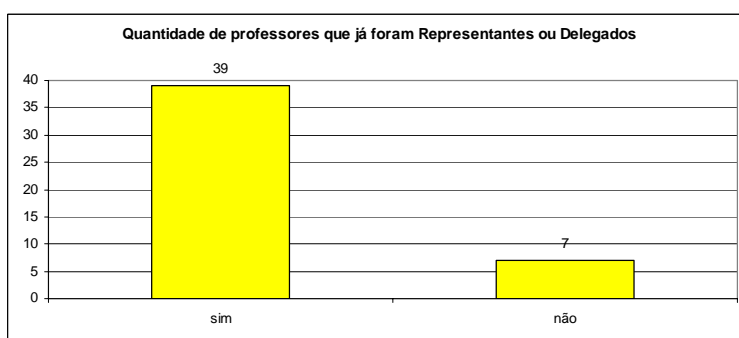
- a. Gráfico relativo ao género dos professores do concelho de Vila Nova de Gaia



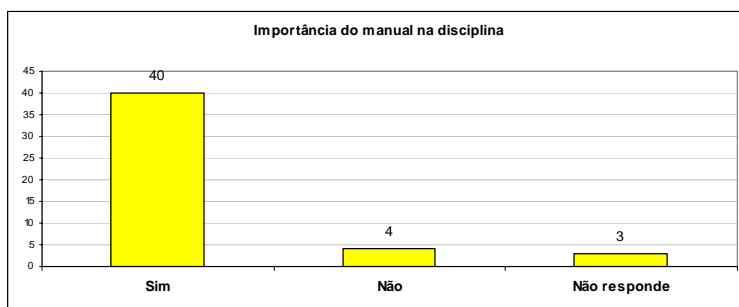
- b. Gráfico relativo à formação de base dos professores do concelho de Vila Nova de Gaia



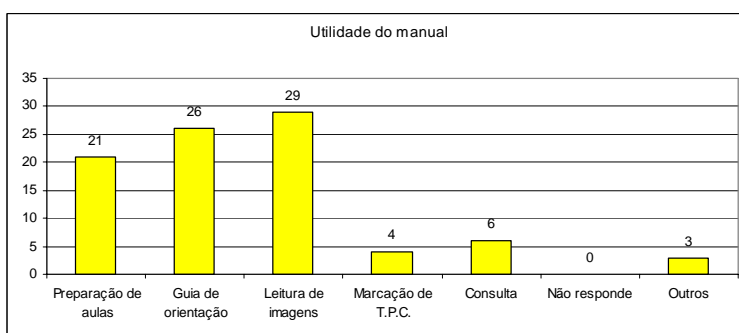
- c. Gráfico relativo à quantidade de professores que já desempenharam funções de Delegado ou Representante da disciplina.



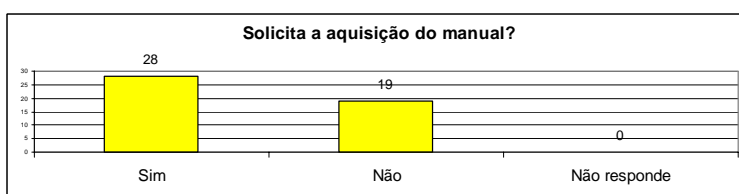
- d. Gráfico relativo à importância dada pelos professores ao manual da disciplina de Ed. Visual.



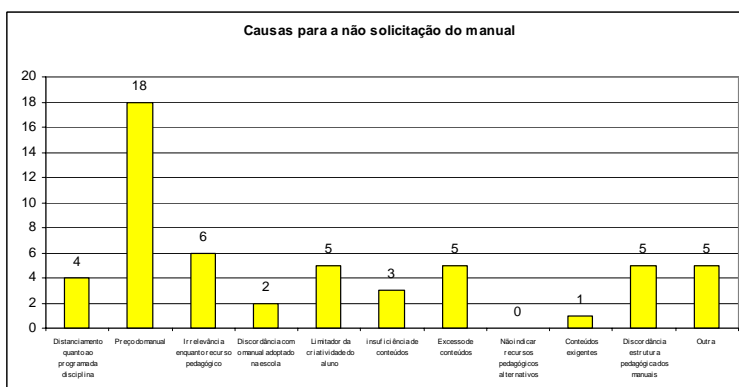
- e. Gráfico relativo à utilidade do manual para os professores de Ed. Visual.



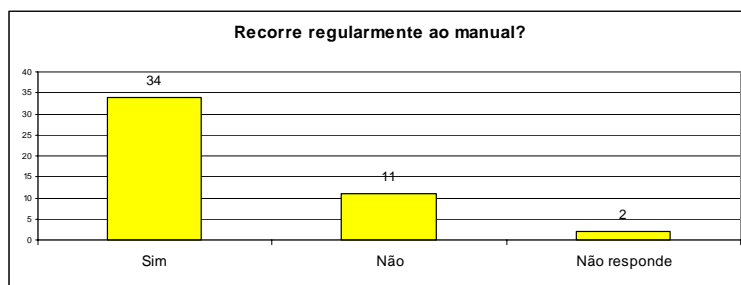
- f. Gráfico relativo à quantidade de professores que solicitam ao aluno a aquisição do manual da disciplina.



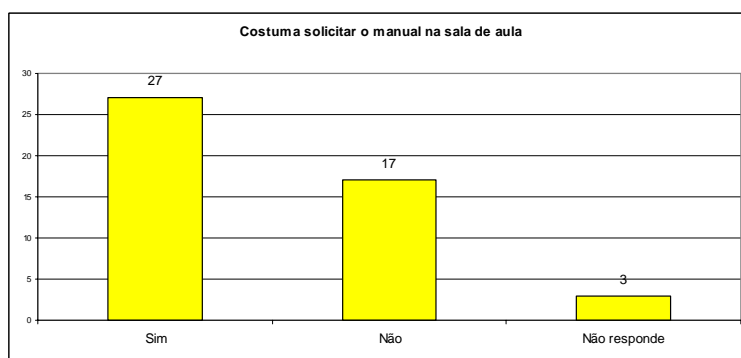
- g. Gráfico relativo às causas dos professores para não solicitarem a aquisição do manual da disciplina.



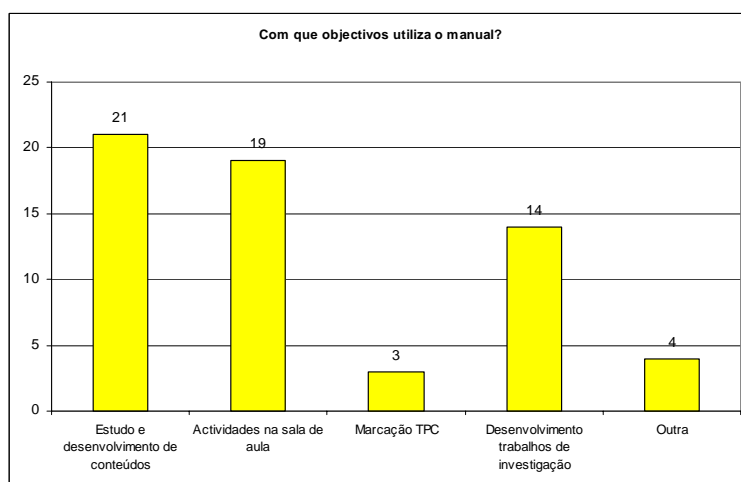
h. Gráfico relativo ao uso do manual.



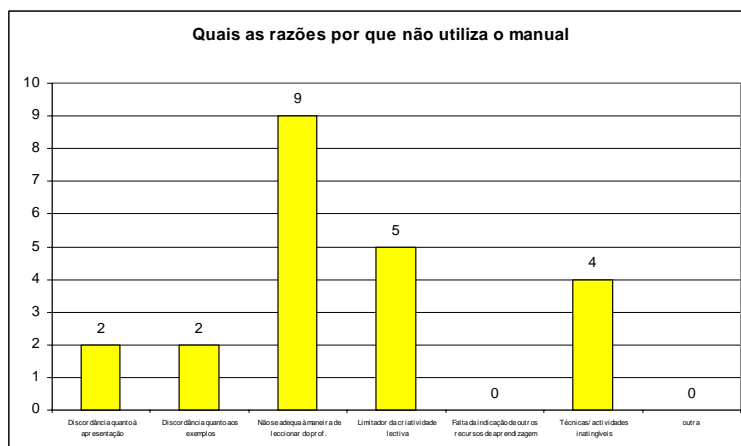
i. Gráfico relativo à solicitação do manual na sala de aula.



j. Gráfico relativo aos principais objectivos que o professor utiliza o manual.



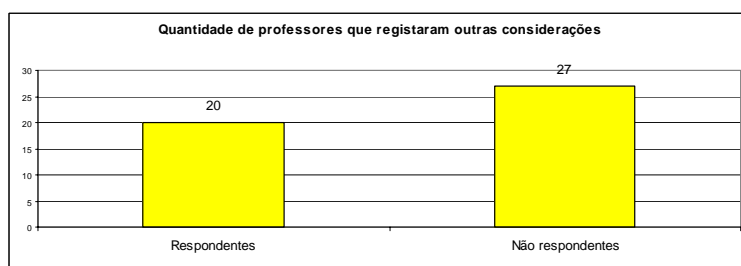
k. Gráfico relativo às razões pelas quais o professor não utiliza o manual.



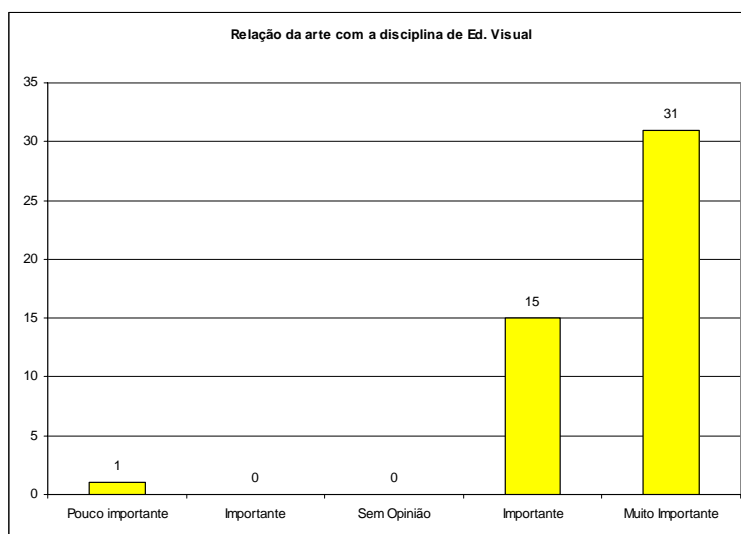
l. Gráfico relativo à existência de um manual único por ciclo.



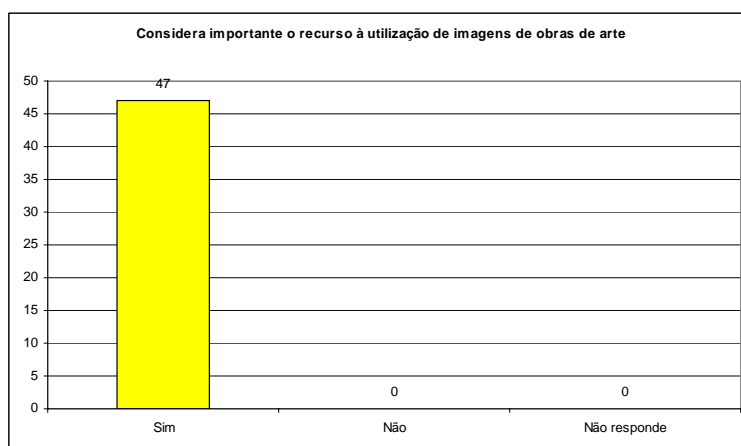
m. Gráfico relativo ao registo de outras opiniões.



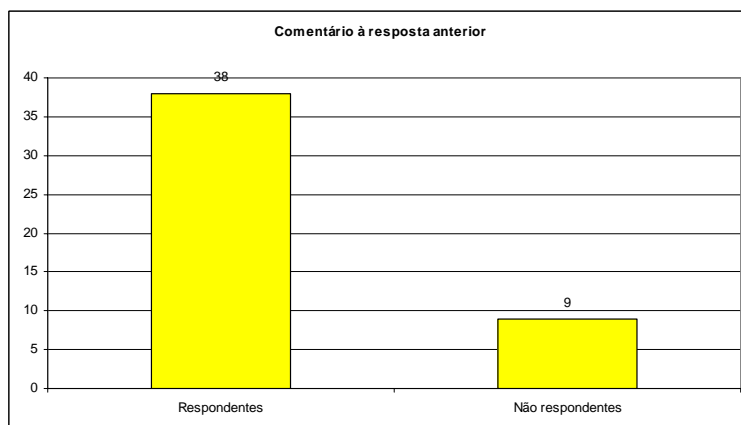
- n. Gráfico relativo à importância dada pelos professores à relação da arte com a disciplina de Ed. Visual.



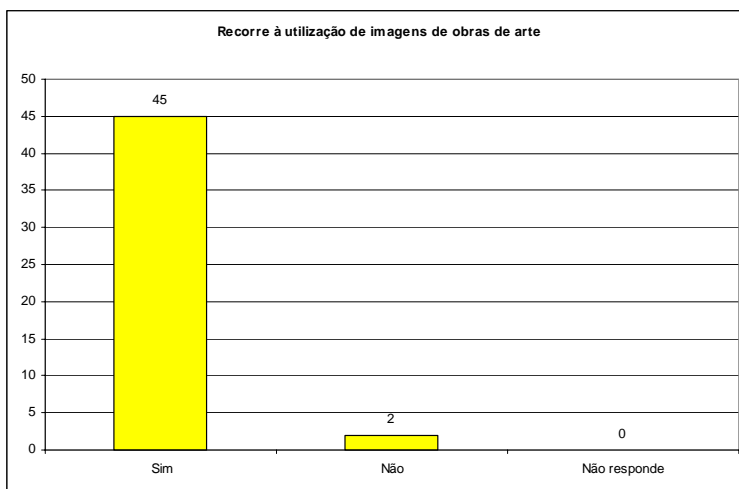
- o. Gráfico relativo à importância atribuída ao uso das imagens de obras de arte.



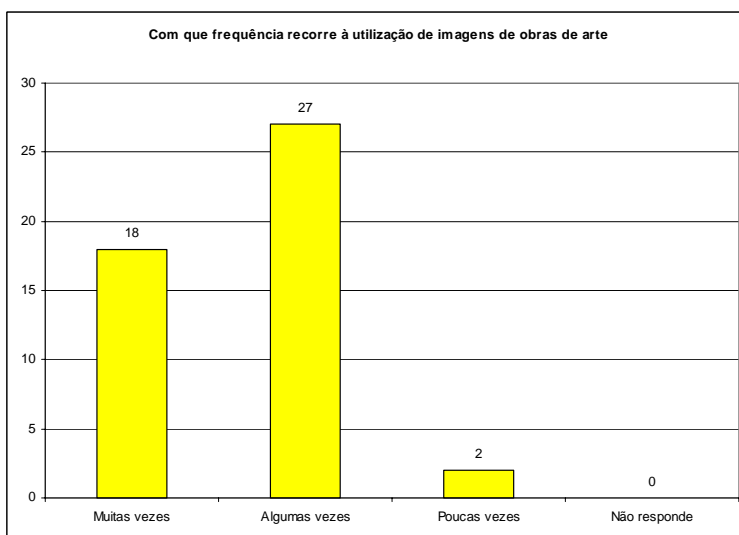
- p. Gráfico relativo ao registo de comentários relativos ao gráfico anterior.



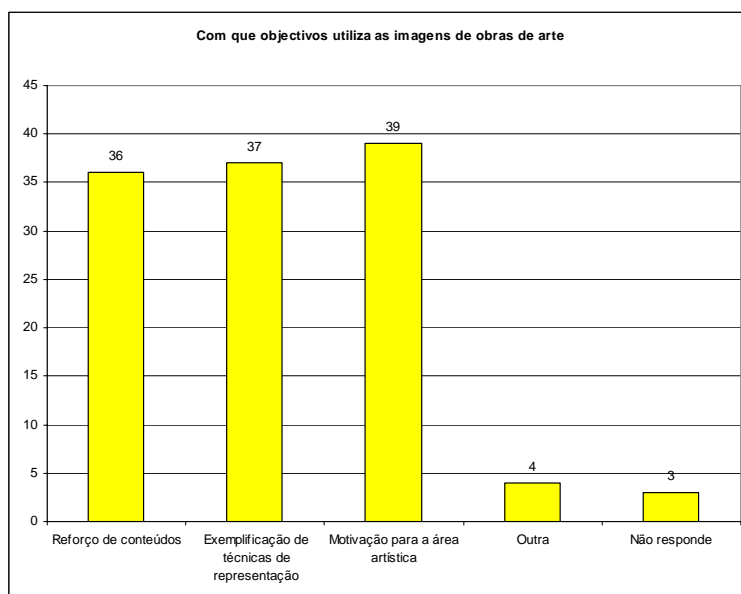
q. Gráfico relativo à utilização das imagens de obras de arte.



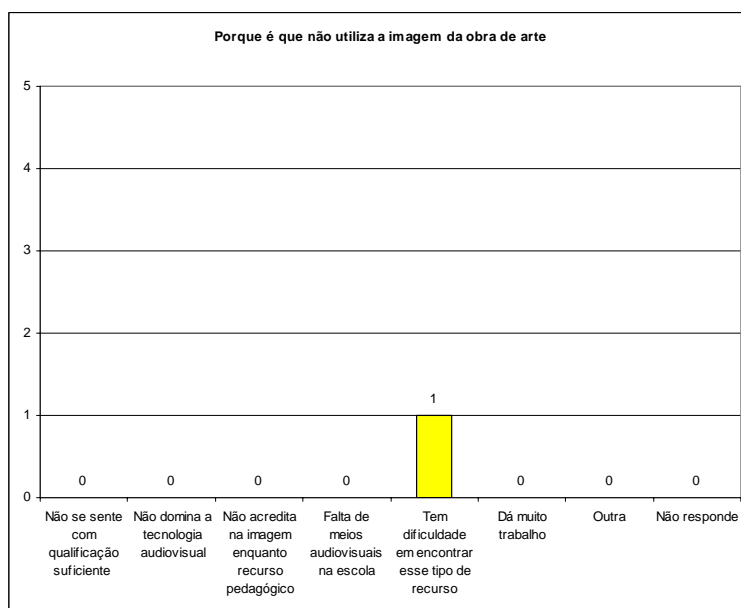
r. Gráfico relativo à frequência da utilização de imagens de obras de arte.



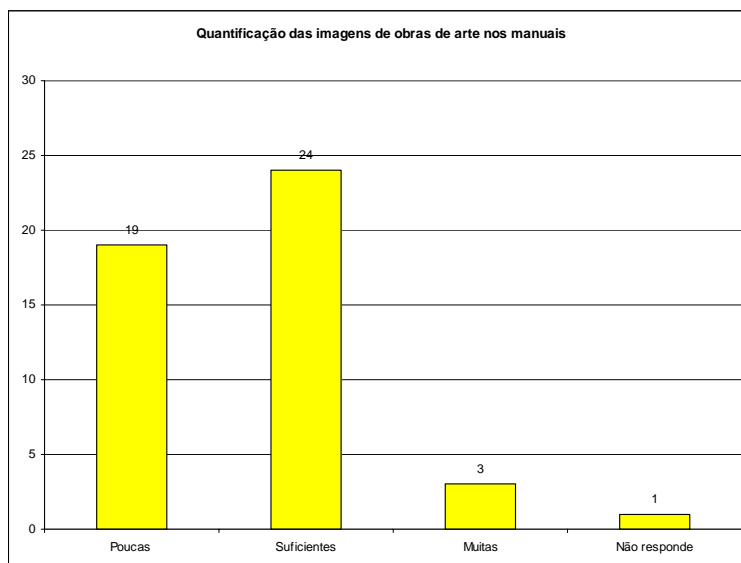
- s. Gráfico relativo aos objectivos com que o professor utiliza as imagens de obras de arte.



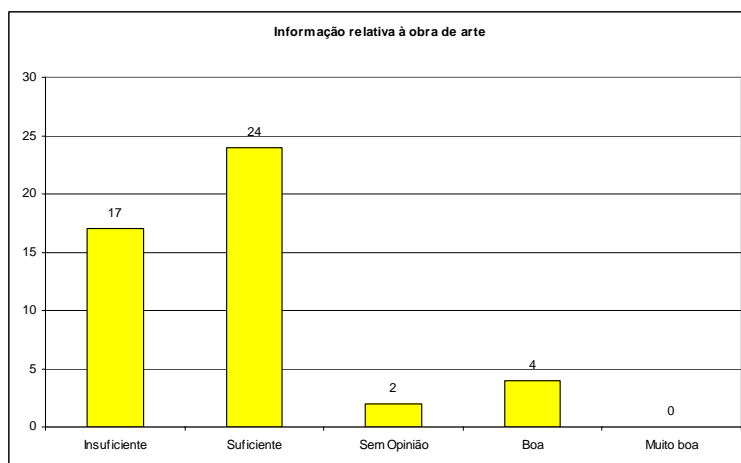
- t. Gráfico relativo às causas para a não utilização de imagens de obras de arte.



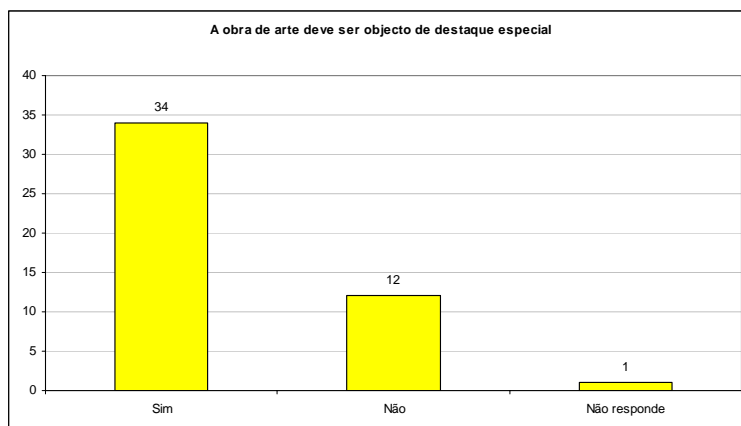
- u. Gráfico relativo à quantidade de imagens de obras de arte existentes nos manuais de Ed. Visual.



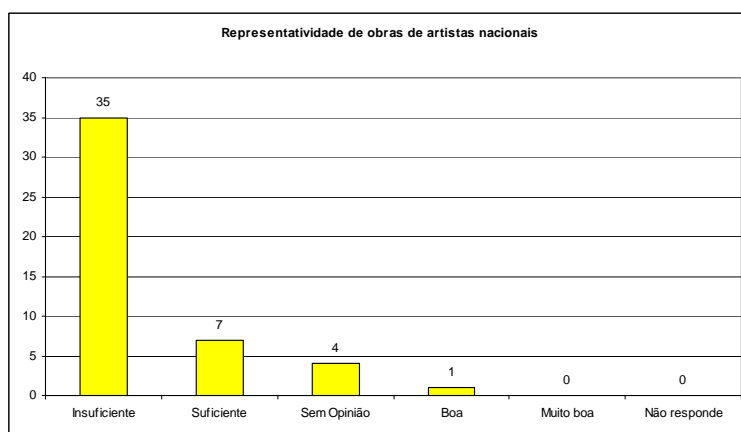
- v. Gráfico relativo à quantidade de informação relativamente à obra de arte.



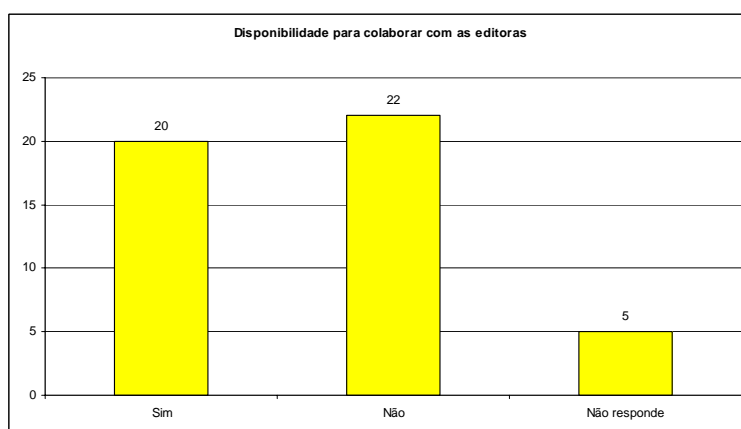
- w. Gráfico relativo à opinião de a arte/objecto artístico/artista ser objecto de destaque especial no interior do manual de Ed. Visual.



- x. Gráfico relativo à representatividade de obras de artistas nacionais.

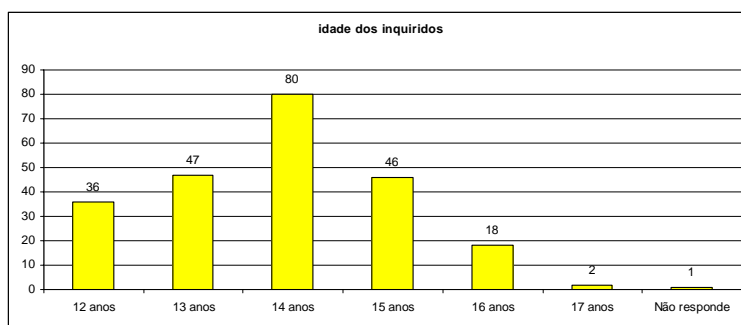


- y. Gráfico relativo à disponibilidade dos professores para colaborarem com as editoras na construção de manuais escolares de Ed. Visual.

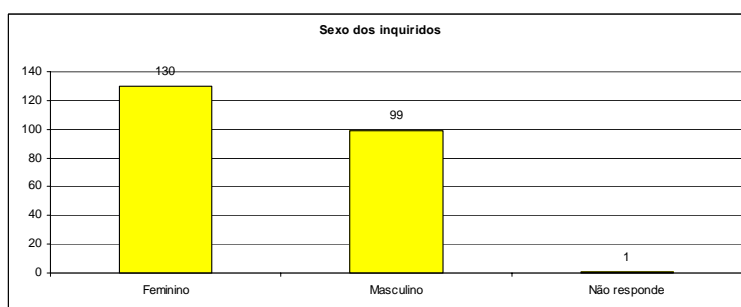


Anexo nº 8 – Levantamento de dados relativos ao questionário do aluno

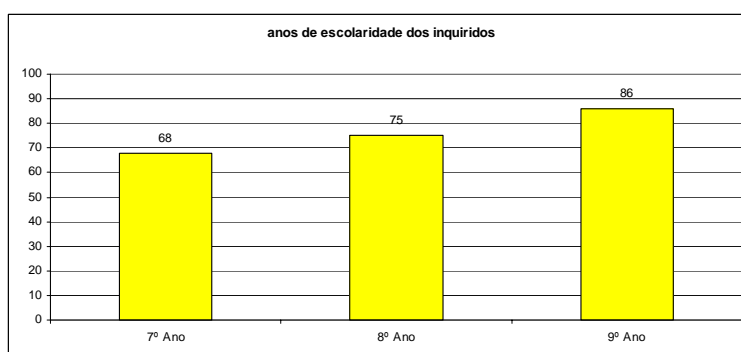
a. Gráfico relativo à idade dos alunos inquiridos.



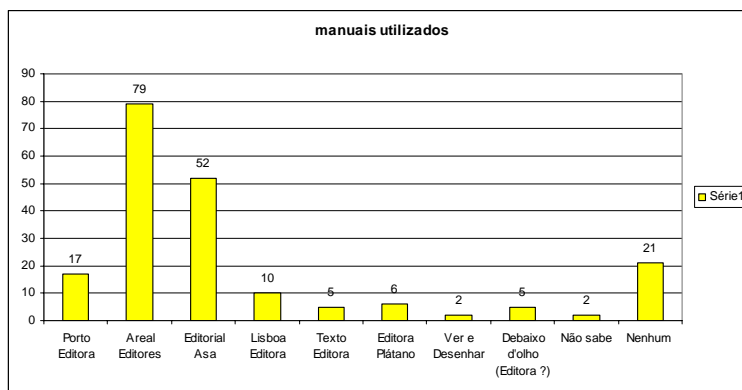
b. Gráfico relativo ao género dos alunos inquiridos.



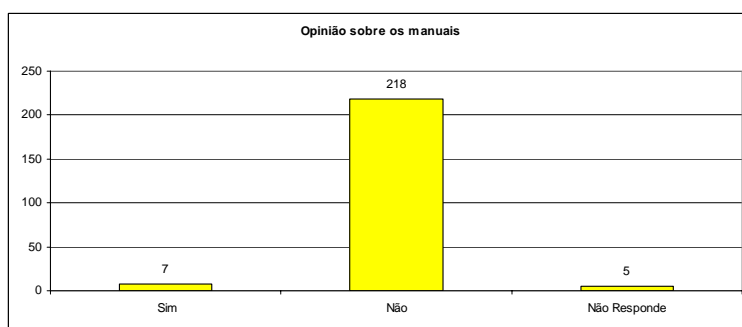
c. Gráfico relativo aos anos de escolaridade dos inquiridos.



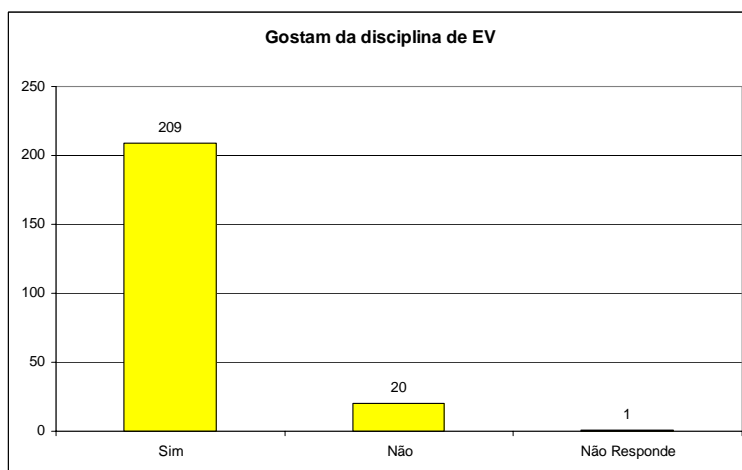
d. Gráfico relativo aos manuais utilizados pelos alunos.



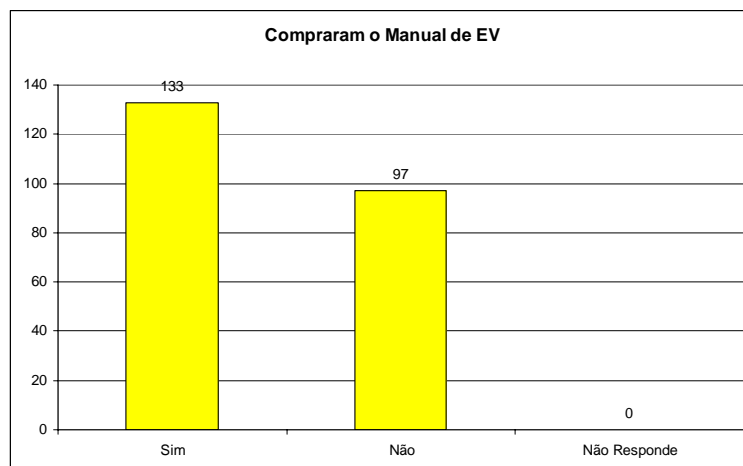
e. Gráfico relativo à opinião dos alunos sobre os manuais.



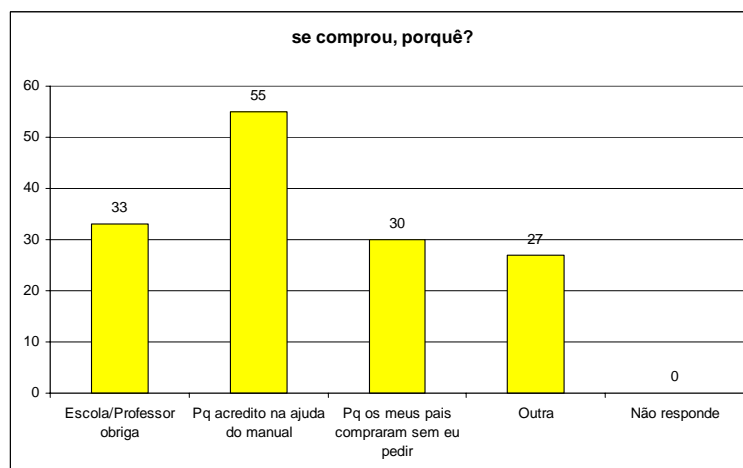
f. Gráfico relativo ao gosto dos alunos sobre a disciplina de Ed. Visual.



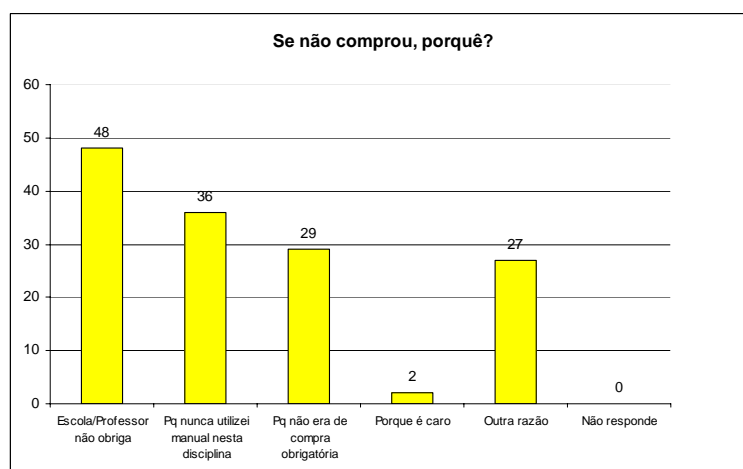
g. Gráfico relativo aos alunos que compraram o manual.



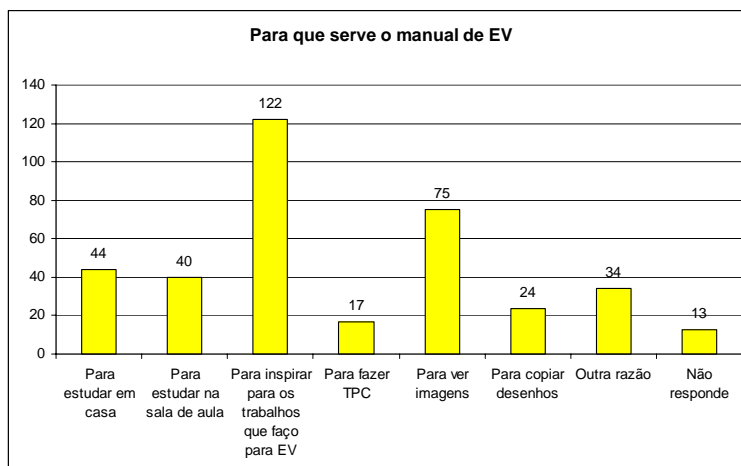
h. Gráfico relativo às causas que levaram à compra do manual.



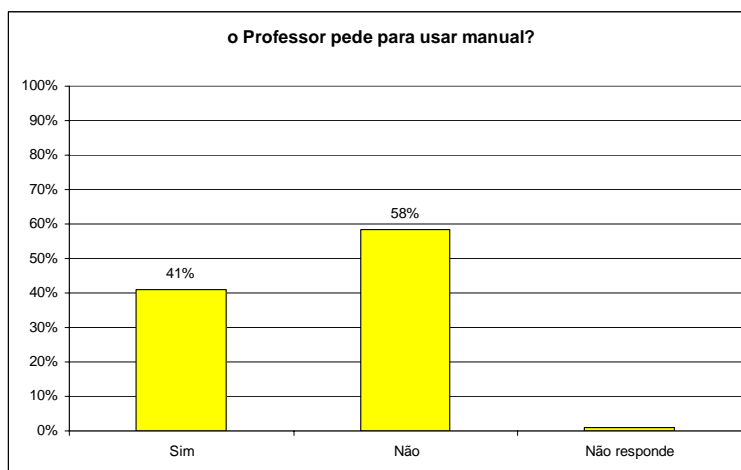
i. Gráfico relativo às causas que levaram à não aquisição do manual.



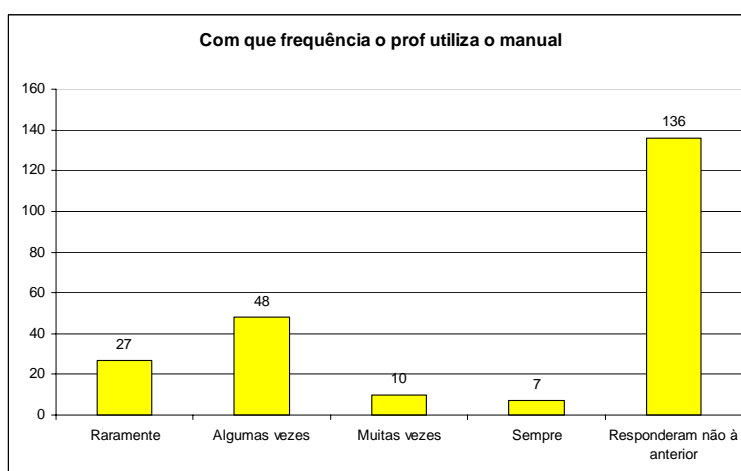
j. Gráfico relativo à utilidade do manual de Ed. Visual.



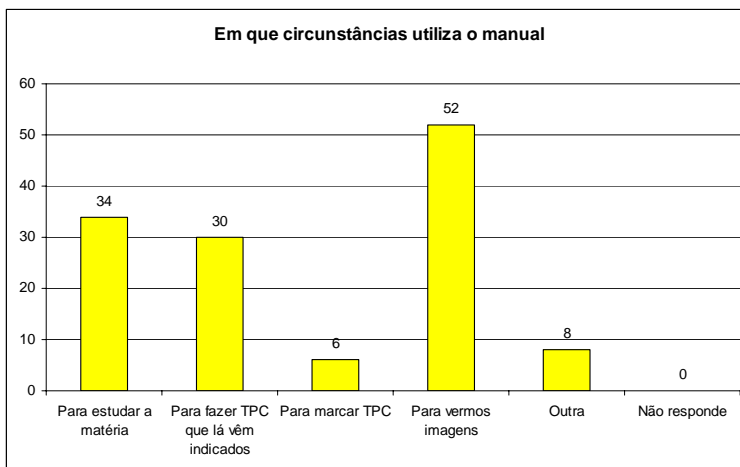
k. Gráfico relativo à solicitação do manual pelo professor.



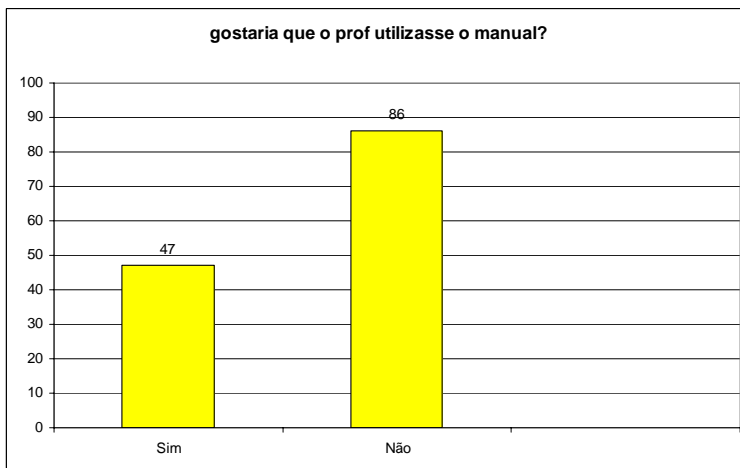
l. Gráfico relativo à frequência de uso do manual.



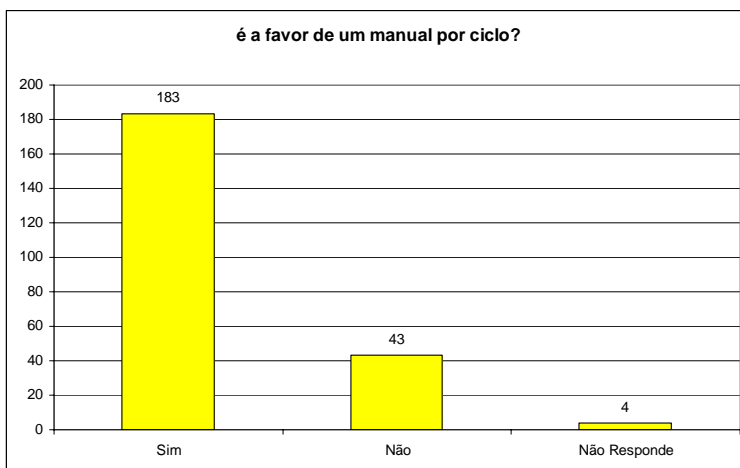
m. Gráfico relativo às circunstâncias em que utiliza o manual.



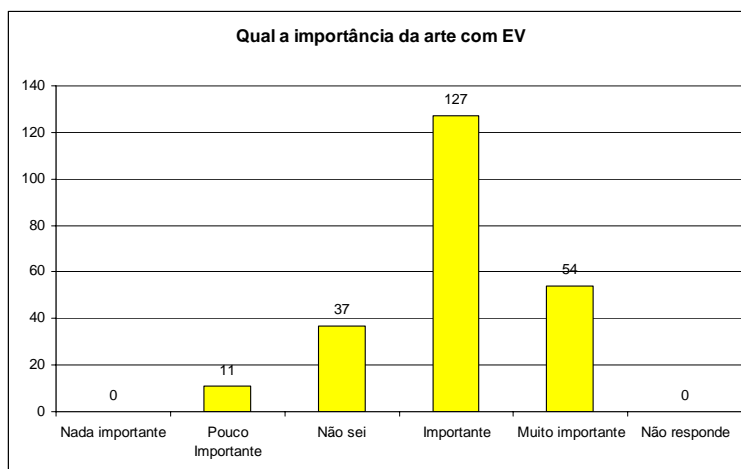
n. Gráfico relativo aos alunos que não utilizam o manual.



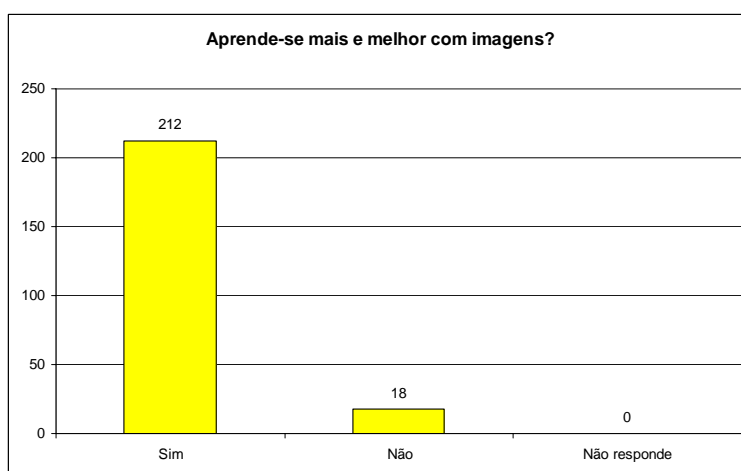
o. Gráfico relativo à opinião da existência de uma manual por ciclo.



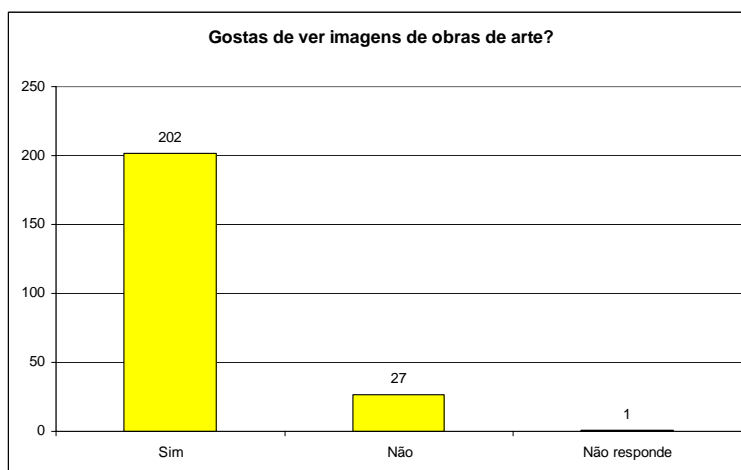
p. Gráfico relativo à importância da arte com a disciplina de Ed. Visual.



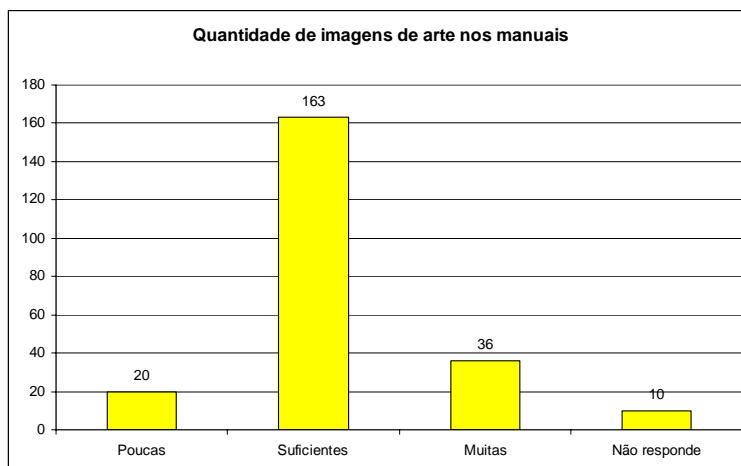
q. Gráfico relativo ao apoio para a aprendizagem com o recurso às imagens.



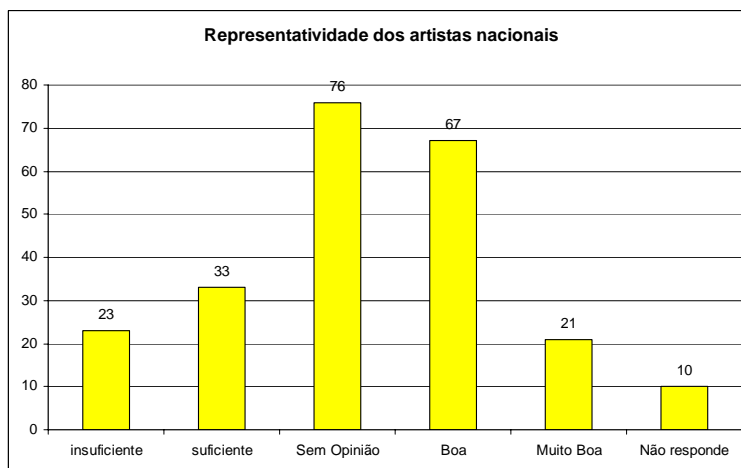
r. Gráfico relativo ao gosto pela observação de imagens de obras de arte.



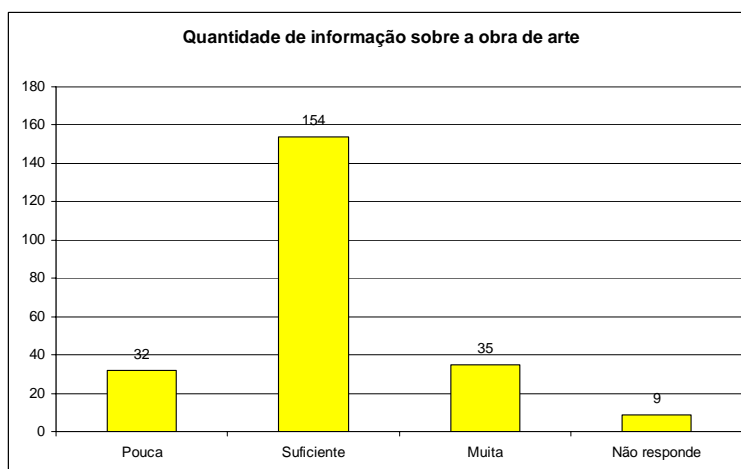
s. Gráfico relativo à quantidade de imagens existentes nos manuais de Ed. Visual.



t. Gráfico relativo à representatividade de obras de arte de artistas nacionais



u. Gráfico relativo à quantidade de informação relativa à obra de arte.



v. Gráfico relativo ao valor da legenda da imagem da obra de arte.

