



# LEITURA, CULTURA VISUAL E INTERTEXTUALIDADE

Propostas de leitura no ensino do Português  
(3º Ciclo), envolvendo atividades  
colaborativas e expressivas de índole visual

Ana Louro Sarzedas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Artística  
com especialização em Artes Plásticas

2020-2021



# LEITURA, CULTURA VISUAL E INTERTEXTUALIDADE

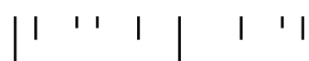
Propostas de leitura no ensino do Português  
(3º Ciclo), envolvendo atividades colaborativas e  
expressivas de índole visual

Ana Louro Sarzedas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Artística com especialização  
em Artes Plásticas

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Charréu

2020-2021



## LEITURA, CULTURA VISUAL E INTERTEXTUALIDADE

Propostas de leitura no ensino do Português (3º Ciclo),  
envolvendo atividades colaborativas e expressivas de  
índole visual



Produção artística (colagem) desenvolvida pelos alunos no âmbito da parte empírica da investigação.

*Parte-se, portanto, do princípio de que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence (Read, 2016, p. 21).*

*A investigação mostra que uma das formas mais eficazes de envolver os alunos no processo de aprendizagem é contemplar várias formas de arte nesse mesmo processo. Aprender através das artes proporciona experiências únicas e promove o desenvolvimento sensorial, o que pode tornar-se memorável e envolvente. Quando o processo artístico se centra na exploração e na participação, também é criativo e interativo; inclui competências de alto nível, como a colaboração, o pensamento crítico, a imaginação, a criatividade, a adaptação à resolução de problemas e a autoavaliação. Além disso, ao usarmos as artes para potenciar a aprendizagem, estamos não só a fornecer aos alunos ferramentas tangíveis para se expressarem, mas também a encorajá-los a descobrir o seu interesse e a procurar soluções para os problemas com que se deparam (School Education Gateway, 2018 [tradução livre]).*

*Que a leitura seja um convite a "catar" imagens, experiências e pensamentos, a descobrir e criar outros sentidos às narrativas, a usufruir do prazer que elas proporcionam, sem perder a capacidade de reflexão e de crítica, a desconfiar do primeiro (des)encantamento e a acompanhar com rigor e sensibilidade, a delicadeza dos processos de apropriação e invenção das imagens (Cunha e Santos, 2007, p. 10).*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e ao meu irmão.

Ao meu companheiro de aventuras.

À família Sarzedas e à família Louro.

Às amigadas sempre presentes.

A todos os professores, alunos e colegas que me têm inspirado.

À Professora da Oficina Artístico-Pedagógica, Alexandra Baudouin, por me ter desafiado a desenvolver este trabalho com os alunos.

Ao meu orientador, Professor Leonardo Charréu, que não só me deu a liberdade de escrever, mas também os conhecimentos, o incentivo e o apoio necessários para eu conseguir concluir este trabalho.

Ao Coordenador do Mestrado em Educação Artística, Professor Miguel Falcão, cuja amabilidade e disponibilidade fizeram a diferença na minha motivação, ao longo deste percurso.

## RESUMO

Com esta dissertação, pretendemos apresentar exemplos de atividades didático-pedagógicas centradas na Leitura (enquadradas no ensino do Português do 3º Ciclo, 9º ano) e desenvolvidas no âmbito do mestrado em Educação Artística e da metodologia da Investigação-Ação.

Nas últimas duas décadas, temos assistido a uma evolução gradual dos resultados de literacia do PISA, a um investimento governamental numa Rede de Bibliotecas Escolares e Municipais, no Plano Nacional de Leitura, na produção editorial, sobretudo para o público infanto-juvenil, e a uma reformulação de conteúdos curriculares, nomeadamente, com a publicação das Metas Curriculares da disciplina de Português, em articulação com o Programa desta disciplina. Em contrapartida, verifica-se um decréscimo nos hábitos de leitura recreativa dos jovens, na última década.

A Educação Artística formal sofreu alguns retrocessos nos últimos anos, como o fim do par pedagógico e a redução de tempos letivos nas disciplinas de Educação Tecnológica e Educação Visual, nos 2º e 3º Ciclos. Com a recente *Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019-2024*, pretende-se devolver às Artes algum protagonismo na Escola e estimular o desenvolvimento de projetos nesse âmbito.

O sistema educativo continua a basear-se numa aprendizagem compartimentada em disciplinas, apesar das orientações emanadas da tutela sobre a flexibilidade curricular e o trabalho interdisciplinar que os docentes deverão desenvolver, através de projetos que articulem competências e conteúdos com os interesses dos alunos. A Escola, que ainda se encontra muito marcada pelo ensino maioritariamente expositivo e pela avaliação sumativa centrada nos testes, tende a manter-se à parte da realidade da cultura dos jovens e da forma como aprendem em contexto informal.

As novas tecnologias tornaram-se monopólios de palavras e imagens, para um consumo e uso fácil, imediato, de divulgação profusa e de impacto efémero. A imagem digital tornou-se omnipresente, utilizada como complemento ou mesmo como substituto da linguagem verbal, nas comunicações das redes sociais e *smartphones*.

É neste contexto que se propõe, numa perspetiva transdisciplinar, uma abordagem do processo de leitura através da palavra e da imagem, em trabalho colaborativo e cooperativo, como forma de estimular os alunos a criarem relações de intertextualidade através: da perceção e construção de sentidos; da diversidade de experiências de leitura (de palavras e de imagens); do acesso a informação e a referências que lhes permitam

o desenvolvimento do pensamento crítico; da perceção e construção da sua própria identidade e da sua relação com o mundo.

Procurou-se perceber o impacto que a (re)leitura de textos e de imagens em grupo tem nos alunos, como ponto de partida (de produção) ou de chegada (de receção), não só enquanto processo de apropriação de mensagens e de imagens, mas também como estímulo da criatividade, da imaginação e da capacidade criadora, mediados pela partilha e pela negociação do trabalho em grupo.

Relativamente aos resultados obtidos, constatou-se que perante as dificuldades e a desmotivação que os alunos sentem, muitas vezes, no processo individual de leitura de um texto (apenas 11% indicou a preferência pela leitura individual e silenciosa para um primeiro contacto com o conto “A Aia”, de Eça de Queirós), a maior parte manifestou preferência pelas atividades em grupo, desde o processo de aquisição de conhecimentos à produção artística (100% indicou ter gostado de criar uma ilustração em grupo e 98% considerou que foi uma tarefa que estimulou a criatividade).

Foi bastante valorizada a partilha dos trabalhos produzidos, quer entre os elementos de cada grupo, quer entre grupos (foi importante para 96% dos alunos ouvirem a apresentação oral dos colegas e verem os trabalhos - textos e imagens - produzidos; 81% gostou de apresentar o seu trabalho e 83% sentiu-se satisfeito com o trabalho realizado).

A maior parte dos alunos considerou que as atividades de expressão artística contribuíram para facilitar, enriquecer, consolidar e valorizar a leitura (compreensão) do texto literário. 88% revelou interesse em participar, futuramente, noutras atividades artísticas.

Em suma, numa escala de 1 a 10, as atividades que os alunos consideraram mais úteis para compreenderem melhor o texto foram a leitura expressiva do conto pela professora (média: 8), a produção do trabalho artístico a partir de um excerto do conto (média: 7,9), a partilha de informação recolhida com os colegas dos grupos iniciais (média: 7,8) e a releitura do conto com o objetivo de escrever uma síntese da história, também em grupo (média: 7,7).

## **Palavras-chave**

Leitura, Literatura, Cultura Visual, Visualidade, Educação Artística, Intertextualidade

## ABSTRACT

We intend to present examples of didactic-pedagogical activities centered on Reading (in the context of Portuguese teaching in the 9th grade) and developed within the scope of the Master in Art Education and the Research-Action methodology.

Over the past two decades, we have seen a gradual evolution in PISA literacy results, a government investment in a School and Municipal Library Network, in the National Reading Plan, in editorial production, especially for children and young people, and a reformulation of curricular contents, namely, with the publication of the Curricular Goals of the Portuguese discipline, in conjunction with the Program of this discipline. On the other hand, there has been a decrease in young people's recreational reading habits in the last decade.

Formal Art Education (Technological Education and Visual Education) has suffered some setbacks in recent years, such as the end of the pedagogical teaching pair and the reduction of school hours. The recent Strategy of the National Plan for the Arts - 2019-2024 is a government initiative to restore the Arts to some role in the School and to stimulate the development of Projects in this area.

The educational system continues to be based on learning divided into disciplines, despite the guidance emanating from the Government on curricular flexibility and the interdisciplinary work that teachers must develop through projects. Classes, which are still mostly centered on expository teaching and on summative assessment (tests and exams), tend to remain apart from the reality of youth culture and the way they learn in an informal context. New technologies have become monopolies of words and images, for easy and immediate consumption and use, with profuse dissemination and ephemeral impact. The digital image has become ubiquitous, used as a complement or even as a substitute for verbal language, in the communications of social networks and smartphones.

It is in this context that a transdisciplinary perspective proposes an approach to the reading process through words and images, in collaborative and cooperative work, as a way to encourage students to create intertextual relationships through: perception and construction of meanings; the diversity of reading experiences (words and images); access to information and references that allow them to develop critical thinking; the perception and construction of their own identity and their relationship with the world.

We tried to understand the impact that the (re) reading of texts and images in groups has

on students, as a starting point (of production) or arrival (of reception), not only as a process of appropriation of messages and images, but also as a stimulus for creativity, imagination and creative capacity, mediated by the sharing and negotiation of group work.

Regarding the results obtained, it was found that in view of the difficulties and demotivation that students often feel in the individual process of reading a text (only 11% indicated a preference for individual and silent reading for a first contact with the story “A Aia”, by Eça de Queirós ), most expressed a preference for group activities, from the process of acquiring knowledge to artistic production (100% indicated that they liked to create a group illustration and 98% considered that it was a task that stimulated creativity).

The sharing of the works produced was highly valued, both among members of each group and between groups (it was important for 96% of the students to hear their colleagues' oral presentation and see the works produced. 81% liked to present their work and 83 % felt satisfied with the work done).

Most students considered that the activities of artistic expression contributed to facilitate, enrich, consolidate and value the reading (understanding) of the literary text. 88% showed interest in participating in other artistic activities. In short, on a scale of 1 to 10, the activities that students considered most useful to better understand the text were the expressive reading of the story by the teacher (average: 8), the production of artistic work from an excerpt from the story (average: 7.9), the sharing of information collected with colleagues in the initial groups (average: 7.8) and the retelling of the story with the aim of writing a summary of the story, in group (average: 7.7).

### **Key words**

Reading, Literature, Visual Culture, Visuality, Art Education, Intertextuality

## ÍNDICE GERAL

|   |     |
|---|-----|
| 1. Introdução (Questionar) .....  | 1   |
| 1.1. Contextualização do tema .....   | 1   |
| 1.2. Objetivos e Organização da Dissertação .....                                 | 7   |
| 1.3. Investigar, Agir e Refletir .....  | 9   |
| 2. Enquadramento Teórico (Investigar) .....                                       | 14  |
| 2.1. Referenciais da Educação - Encontrar o equilíbrio .....                      | 16  |
| 2.2. Leitura, Imagem, Cultura Visual, Visualidade e Intertextualidade .....       | 22  |
| 2.2.1. A Leitura na disciplina de Português (3º Ciclo) - contextualização.....    | 22  |
| 2.2.2. Imagens, Cultura Visual e Visualidade .....                                | 28  |
| 2.2.3. Intertextualidade .....  | 45  |
| 2.3. Identidade e Subjetividade .....   | 47  |
| 2.4. Aprendizagem Colaborativa, Cooperativa e Processo Criativo Participado ..... | 49  |
| 2.5. Metodologia: Investigação-Ação .....   | 50  |
| 3. Descrição das Atividades Didático-Pedagógicas (Agir) .....                     | 52  |
| 3.1. Porquê? .....  | 52  |
| 3.2. Onde? Com quem? .....  | 53  |
| 3.3. Qual o ponto de partida? .....   | 54  |
| 3.4. Como se desenvolveu o projeto? .....   | 59  |
| 4. Apresentação e discussão dos resultados .....                                  | 69  |
| (Refletir).....   | 69  |
| 4. Apresentação e discussão dos resultados (Refletir) .....                       | 70  |
| 4.1. Apresentação dos Resultados .....  | 70  |
| 4.1.1. Dados obtidos a partir dos questionários.....                              | 70  |
| 4.1.2. Trabalhos produzidos pelos alunos .....                                    | 75  |
| 4.2. Discussão dos Resultados .....   | 89  |
| 4.2.1. Questionários .....  | 89  |
| 4.2.2. Trabalhos artísticos produzidos pelos alunos.....                          | 91  |
| 5. Considerações finais e Conclusões (Projetar Novos Desafios) .....              | 96  |
| 5.1. Considerações finais .....   | 96  |
| 5.2. Conclusões.....  | 99  |
| Referências .....   | 104 |
| Anexos .....  | 113 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1.</b> Esquema sobre as áreas curriculares, os conceitos principais e os processos envolvidos na investigação aqui desenvolvida. ....                | 9  |
| <b>Figura 2.</b> Competências de nova geração. ....  | 17 |
| <b>Figura 3.</b> Pedagogias de nova geração. ....  | 18 |
| <b>Figura 4.</b> Construção de imagens ..... 29  | 29 |
| <b>Figura 5.</b> Imagens conscientes e não conscientes. ....   | 30 |
| <b>Figura 6.</b> Representação dos conceitos de árvore e de rizoma. Desenhos de Kevin Murray e Katerina Gloushenkova. ....                                     | 45 |
| <b>Figura 7.</b> Páginas 82-83 do manual (Para)Textos 9º. ....   | 54 |
| <b>Figura 8.</b> Páginas 84-85 do manual (Para)Textos 9º. ....   | 55 |
| <b>Figura 9.</b> Exemplos da leitura, análise, seleção e registo da informação teórica, em grupo. ....   | 61 |
| <b>Figura 10.</b> Dois exemplos do registo da informação no ficheiro em Power Point, pelos grupos A, B, C, D. ....   | 62 |
| <b>Figura 11.</b> Exemplos da partilha das informações discutidas nos grupos temáticos e registo de apontamentos. ....   | 62 |
| <b>Figura 12.</b> Exemplos da seleção de cores e de recortes, pelos alunos, para as ilustrações feitas em grupo. ....  | 63 |
| <b>Figura 13.</b> Exemplo de duas fases diferentes do mesmo trabalho. ....   | 63 |
| <b>Figura 14.</b> Exemplos da construção de outros trabalhos (coilustração). ....  | 64 |
| <b>Figura 15.</b> Exposição de trabalhos, na sala de aula, para apreciação e discussão. ...  | 64 |
| <b>Figura 16.</b> Exemplos da conclusão do registo da informação sobre o conto em estudo no Power Point coletivo. ....   | 65 |
| <b>Figura 17.</b> Disposição da sala de aula durante estas atividades em grupo. ....   | 66 |
| <b>Figura 18.</b> Exemplo de diapositivo com o excerto selecionado por um grupo de alunos, a ilustração produzida e a fundamentação das opções estéticas. .... | 75 |
| <b>Figura 19.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G1 9A. ....  | 76 |
| <b>Figura 20.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos – G2 9A. ....  | 77 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 21.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G3 9A.....  | 78 |
| <b>Figura 22.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G4 9A.....  | 79 |
| <b>Figura 23.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G1 9B.....  | 80 |
| <b>Figura 24.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G2 9B.....  | 81 |
| <b>Figura 25.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G3 9B.....  | 82 |
| <b>Figura 26.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos – G4 9B. ....   | 83 |
| <b>Figura 27.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G1 9D.....  | 84 |
| <b>Figura 28.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G2 9D.....  | 85 |
| <b>Figura 29.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G3 9D.....  | 86 |
| <b>Figura 30.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos - G4 9D.....  | 87 |
| <b>Figura 31.</b> Trabalho produzido por um grupo de alunos – G5 9D.....  | 88 |
| <b>Figura 32.</b> Exposição de trabalhos no átrio principal da Escola.....  | 89 |
| <b>Figura 33.</b> Exemplos de diapositivos com o mesmo excerto do conto, escolhido pelos alunos, com a ilustração produzida pelo grupo e a justificação das opções artísticas. 93 |    |
| <b>Figura 34.</b> <i>White on White</i> , de Mark Tansey (1986), óleo sobre tela: 198 x 351 cm... 96  |    |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1.</b> Perspetiva cronológica sobre conceitos relacionados com “leitura de imagens”, “cultura visual”, “literacia visual” e “visualidade” e outros conceitos associados. .... | 33 |
| <b>Tabela 2.</b> Respostas de Sim/Não aos itens da primeira parte do questionário: Atividades de sensibilização para a leitura e estudo do conto. ....                                  | 70 |
| <b>Tabela 3.</b> Respostas de Sim/Não aos itens 1.4, 3.2 e 4.2 da segunda parte do questionário: Atividades de grupo. ....  | 71 |
| <b>Tabela 4.</b> Respostas de Sim/Não aos itens 5.2, 6.2, 7.2 da segunda parte do questionário: Atividades de grupo. ....   | 71 |
| <b>Tabela 5.</b> Média da atribuição de valores pelos alunos nos itens de avaliação das atividades/tarefas, numa escala de 1 (nada importante) a 10 (muito importante), por turma. .... | 72 |
| <b>Tabela 6.</b> Respostas dos alunos obtidas nos itens sobre a evolução do processo de (re)leitura (explícita ou implícita). ....  | 73 |
| <b>Tabela 7.</b> Respostas dos alunos obtidas nos itens sobre a evolução do processo de (re)leitura (explícita ou implícita). ....  | 74 |
| <b>Tabela 8.</b> Respostas dos alunos aos itens do questionário relativos ao trabalho individual e em grupo. ....   | 74 |
| <b>Tabela 9.</b> Respostas dos alunos nos itens do questionário relativos ao funcionamento do grupo em diversas etapas do trabalho. ....  | 74 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEB-CE - Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

DGE - Direção-Geral da Educação

DILP - Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa

EA - Educação Artística

ME - Ministério da Educação

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development

ONU - Organização das Nações Unidas

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBL - Project Based Learning

PISA - Programme for International Student Assessment

PMCP - Programa e Metas Curriculares de Português

PMCPEB - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PNEEA - Programa Nacional de Educação Estética e Artística

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

RISCORSE - Reading, Identifying problems, Constructing the solution, Solving the problems, Reviewing the problem-solving process, and Extending the problem-solving process.

SEG - School Education Gateway

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

# 1. INTRODUÇÃO (Questionar)

| ' ' | | ' ' |

## 1. Introdução (Questionar)

No capítulo 1 do *Manual para Transformar o Mundo* (Santos, Salvado, Carvalho e Azevedo, 2015), encontram-se associados à imagem do empreendedor social três conceitos essenciais: o **Problema** (O que me preocupa?), a **Paixão** (O que me (co)move?) e o **Conhecimento** aliado à **Experiência** (O que sei fazer?). Nesta última pergunta, está implícita a perspectiva do trabalho em grupo: enquanto elemento de uma equipa, como é que posso contribuir para o sucesso de um projeto? “Empreender” significa não só decidir realizar algo que constitui um desafio, mas também dar início a algo, pôr em execução um projeto, por exemplo. Parece-nos possível transferir estes conceitos e estas perguntas para a função do professor e para o papel do aluno, como motores do processo de ensino-aprendizagem.

Seria um bom ponto de partida, se conseguíssemos (nós, docentes e discentes) responder às questões acima formuladas (através de palavras e/ou imagens) antes de iniciarmos um percurso didático-pedagógico em conjunto.

### 1.1. Contextualização do tema

A Leitura é uma competência transversal do currículo escolar e um dos cinco domínios do PMCPEB, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) - correspondente aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, em Portugal -, a par da Oralidade, Educação Literária, Escrita e Gramática. Distinguem-se, na prática letiva, três dimensões da Leitura: leitura recreativa; leitura para recolha de informação e estudo (texto não literário); e leitura em voz alta.

No âmbito do domínio Educação Literária, os alunos devem ler um conjunto de textos e obras que constam do *corpus* de leituras obrigatórias indicado para cada ano de escolaridade, com o objetivo de se fomentar uma progressiva autonomia nos hábitos de leitura (de obras literárias) e de apreciação estética.

Apesar de o número de estudos sobre a correlação entre a leitura e a criatividade ser ainda insuficiente (Melão, 2014) para compreendermos o impacto que diversos tipos de estímulos têm no desempenho e desenvolvimento dos alunos, nos últimos anos alguns investigadores (Wang, 2012; Sumiati, Mahanal, Zubaidah, Sari e Ismirawati, 2018; Sulistiyarini, Sukarno e Triyanto, 2019; Nurhalizah, Zubaidah, Mahanal, Setiawan,

2020) têm vindo já a mostrar algumas evidências de que a prática regular da leitura, associada à resolução de problemas, potencia o pensamento criativo. Nestes estudos, comparam-se os resultados obtidos a partir de diferentes modelos de aprendizagem: convencional, baseada em projetos (*PBL - Project Based Learning*) ou RICOSRE (*Reading, Identifying problems, Constructing the solution, Solving the problems, Reviewing the problem-solving process, and Extending the problem-solving process*). A verdade é que, quando lemos, criamos imagens mentais únicas, de acordo com as nossas experiências de vida, formando associações novas, estimuladas pelo contexto. Guarnera, Pellerone, Commodari, Valenti e Buccheri (2019) fazem uma revisão da literatura, de 1959 a 2018, sobre a intrínseca relação entre as competências de leitura, processos cognitivos (perceção, memória, imagens) e representações mentais ou imagens mentais, sugerindo uma forte associação entre o desenvolvimento das competências de leitura e a capacidade criadora.

O conceito de Leitura (compreensão e interpretação) está subjacente não só na perceção e atribuição de significados às palavras, mas também na perceção das imagens. Diversos autores desenvolveram investigação sobre os conceitos de Cultura Visual e Visualidade (Freedman, 2003b; Sardelich, 2006; Hernández, 2007 e 2015; Duncum, 2015; Salbego e Charréu, 2015; Charréu, 2015; Marques e Campos, 2017), estudando o impacto que, no século XXI, as imagens têm no público que as “consome” diariamente (em particular, nos jovens) e propondo novas formas de olhar.

Nos conteúdos programáticos da disciplina de Português, apenas está contemplada uma análise formal desta correlação entre texto e imagem na abordagem ao Texto Jornalístico (que inclui a Publicidade e o Cartoon) e à Banda Desenhada.

O salto tecnológico a que assistimos no Mundo, a par do desenvolvimento das ciências e do conhecimento sobre o funcionamento da mente humana não só abriram novas perspetivas sobre o acesso, a assimilação e a partilha da informação, como também criaram novos desafios nas Escolas.

A omnipresença quotidiana, estereotipada e banalizada da palavra e da imagem, na publicidade, na televisão, nas redes sociais, nas séries e nos *smartphones* é um desafio que se impõe a diversos níveis, na sociedade atual, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e ao papel da Escola.

O facto de os jovens estarem permanentemente rodeados de imagens e de textos não os torna necessariamente leitores motivados, autónomos, competentes e críticos na interpretação e manipulação dos mesmos, no contexto escolar ou fora dele.

De acordo com as atuais políticas educativas europeias da OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*, a escola deveria assumir-se como um espaço privilegiado de estímulo do pensamento crítico, incorporando a realidade dos alunos no desenvolvimento das competências transversais (OECD, 2018).

Tanta informação icónica e verbal acessível através da internet, coloca-nos perante novas situações de aprendizagem. Com um acesso fácil ao conhecimento partilhado, trata-se agora de saber gerir: o consumo de informação; a exposição pessoal na internet (que levanta questões relacionadas com a privacidade, a preservação e a simulação da identidade); o uso da palavra e da imagem; a hierarquização entre os utilizadores-consumidores; a velocidade a que se dão as interações e a quantidade de informação produzida e recebida diariamente. Estes dois últimos fatores contribuem para intensificar as prisões mentais e os estereótipos, criam dependências e propiciam uma leitura pouco refletida.

Por um lado, no ensino da disciplina de Português, a profusão de manuais e de outros livros de apoio ao estudo facilmente disponíveis em papel e em formato digital oferece aos alunos os conteúdos programáticos “prontos a consumir” para os momentos de avaliação considerados mais importantes, vulgo “testes”. Os resumos da “matéria”, os exercícios que trazem as sugestões de resposta, os esquemas e tabelas já feitos por outrem, as imagens que ilustram os textos, tudo aparece já feito para *facilitar* o trabalho do aluno e do professor. Os alunos estão habituados a um papel de consumismo passivo e quando produzem algo na escola têm em mente sobretudo o objetivo de serem avaliados. O que o aluno produz *deve* encaixar-se na expectativa da resposta *certa*, traduzida num resultado que deixe o professor e os pais satisfeitos. No sistema tradicional, o bom aluno é aquele que aprende a reproduzir o que o professor diz ou o que vem no manual, aquele que apresenta melhores resultados nos testes. O processo de aprendizagem tende a ser pouco valorizado. A verdade é que a existência de Testes Intermédios, Provas de Aferição, Provas Finais e Exames e a dinâmica escolar (organização dos horários, carga horária de alunos e de professores, o peso dos *curricula* e da avaliação, o número de alunos por turma) também contribuem para pressionar toda a comunidade educativa no sentido de valorizar apenas os resultados, os números, as médias e o sucesso de cada indivíduo. Este modelo pedagógico centra-se na transmissão/assimilação dos conteúdos programáticos, reforçado pela disposição rígida das salas de aula, em que as mesas dos alunos continuam voltadas para o professor.

Por outro lado, de acordo com os Programas Curriculares, solicita-se ao aluno que domine os processos de leitura e escrita que estão implicados nos atos de resumir, sintetizar, esquematizar, refletir e desenvolver um pensamento crítico. Espera-se que o aluno seja criativo e que consiga estabelecer associações entre os múltiplos conteúdos das diversas disciplinas. Estas linhas orientadoras refletem uma prática letiva centrada no “fazer”, exigente em tempo e no trabalho do aluno, mas propiciadora de aprendizagens mais efetivas e duradouras.

A par da aprendizagem individual, também se têm estudado modelos de aprendizagem que apostam na interação entre os elementos de um grupo. Alguns exemplos são:

- o processo criativo participado, que envolve os conceitos de “Design participativo”, “codesign” ou “cocriação” (Malveiro, 2013),
- Remap STAD - Reading-Concept Mapping - Student Teams Achievement Division (Zubaidah, Mahanal, Ramadhan, Tendrita e Ismirawati, 2018);
- a aprendizagem colaborativa (Segundo, López Fernández, Daza e Phillips-Silver, 2020);
- a aprendizagem cooperativa (Freitas e Freitas, 2002), sintetizada na máxima “Eu ajudo-te, tu explicas-me, nós aprendemos” por Tavares e Sanches, 2013.

Não havendo modelos perfeitos, é inegável que os resultados destes estudos apontam para os benefícios da partilha de informação e de ideias. O trabalho em pequeno e em grande grupo potencia o envolvimento de alunos e professores em processos criativos de construção de sentidos, de identidades, de palavras e de imagens focados na resolução de problemas. Havendo sempre lugar para o espaço individual e para o espaço coletivo, na aprendizagem em grupo a avaliação qualitativa sobrepõe-se à avaliação quantitativa, deslocando o foco dos resultados para o processo.

Como se perspetiva, neste contexto, o papel do professor e da escola no século XXI?

Em primeiro lugar, o professor deve refletir sobre as diretrizes educativas globais e nacionais, a sociedade e a escola em que está inserido, os desafios tecnológicos, os recursos disponíveis e as características e expectativas dos jovens que tem à sua frente. Em segundo lugar, deve investigar, atualizar-se permanentemente, apostar na sua formação pessoal e profissional, procurar referências de qualidade, avanços científicos sobre o funcionamento do cérebro, conhecer diversos modelos pedagógicos, tentar

compreender como aprendem hoje os jovens, qual o impacto das tecnologias, da informação (imagens e textos) e dos *currícula* no seu processo de aprendizagem. Em terceiro lugar, deve agir, enquadrando as suas práticas num modelo adequado ao público que tem à sua frente. Neste sentido, a função do professor é, acima de tudo, a de estimular os seus alunos a questionarem; fornecer pistas, metodologias e ferramentas; sugerir percursos possíveis; e orientar o desenvolvimento das suas capacidades, através de desafios, recorrendo a estratégias didático-pedagógicas que envolvam, efetivamente, os alunos. Por fim, é fundamental que a reflexão sobre o processo desenvolvido, individualmente e com os seus pares, tenha impacto na prática letiva. Cada docente pode contribuir de forma ativa para a melhoria do funcionamento da Escola.

Desde a década de 90, houve um crescente investimento na Educação, em Portugal, com algumas mudanças significativas que a seguir se destacam.

O conceito da democratização do ensino (igual para todos) foi-se transformando, ganhando novas perspetivas. Hoje, a premissa de que todas as crianças e todos os jovens devem ter uma igualdade de oportunidades no acesso à educação não reflete já o entendimento do público-alvo como um corpo homogéneo no qual se “deposita o conhecimento”, transmitido da mesma forma para todos. Atualmente, o que se defende é uma flexibilidade curricular, adaptada às características de cada aluno e a cada contexto socioeducativo.

A escolaridade obrigatória estendeu-se até ao 12<sup>o</sup> ano e a Educação Especial passou a ter um papel relevante nas escolas, através de políticas educativas de inclusão.

O problema da alfabetização (saber ler), de há umas décadas atrás, transformou-se numa questão de literacia (saber utilizar o que se lê para resolver problemas no dia a dia pessoal e profissional).

Muitas escolas têm vindo a ser intervencionadas, proporcionando melhores condições de trabalho, com equipamento mais moderno, nomeadamente ao nível das tecnologias, apesar de haver ainda muito a fazer neste campo.

Houve uma grande aposta governamental na construção e manutenção de uma Rede de Bibliotecas Escolares, em articulação com as Bibliotecas Municipais, também renovadas, em termos de equipamento, instalações e recursos.

Formaram-se agrupamentos de escolas, o que incentivou a articulação entre

professores dos diversos ciclos de ensino.

Apesar de tudo, as transformações no sistema de ensino (metodologias inovadoras, trabalho interdisciplinar e interciclos) têm sido lentas, em geral. Pode dizer-se que no sistema educativo atual coexistem duas tendências: uma vertente mais tradicional, herdeira de uma prática em que o docente detém o conhecimento e o transmite a um conjunto de alunos que passivamente o escutam e executam tarefas de forma mimética, com o objetivo de terem bons resultados nos testes e exames; uma outra vertente, que vai ganhando força, gradualmente (em que o docente, além de transmissor de conhecimentos e de práticas transversais, é um orientador-mediador-moderador), mais voltada para os desafios do presente e do futuro, que reconhece a mais-valia do trabalho colaborativo e transdisciplinar, orientado para a resolução de problemas e que visa a atualização e adequação do sistema de ensino perante uma evolução tecnológica e social cada vez mais em conflito com um ensino estático e fechado. Os referenciais da educação (europeus e nacionais) apresentam orientações para uma escola mais adaptada à sociedade atual e aos desafios que os jovens enfrentam hoje, com as novas tecnologias.

Desenvolver a literacia da leitura e a literacia visual nas aulas de Português do 3º Ciclo é uma abordagem que visa tornar os alunos consumidores críticos e produtores conscientes de textos e de imagens.

Acreditamos que apreciar a intenção estética e/ou comunicativa de um texto e associá-lo a uma imagem ou transformá-lo numa ilustração, e vice-versa, é um processo que contribui para motivar os alunos, estimulando-os a desenvolver competências verbais, organizar ideias, construir o pensamento próprio, compreender o mundo, reconhecer a sua identidade e o seu papel na sociedade envolvente. O processo criativo (seja de produção, seja de receção) de texto ou imagem implica a aquisição de referências, o reconhecimento de padrões (ou de variações) e de relações de intertextualidade.

O diálogo que se pode estabelecer entre vários textos e entre textos e imagens pode trazer desafios para o jovem leitor, que tem um papel decisivo no reconhecimento dessas pontes de sentidos. A imagem pode ser, ela própria, entendida como um discurso, uma narrativa. A transformação do texto em imagem e da imagem em texto, através de um processo de sucessivas leituras, poderá estimular no aluno a criação de um fio condutor, de um mapa mental de associações que potenciam a sua capacidade leitora e criativa.

## 1.2. Objetivos e Organização da Dissertação

Neste contexto, equaciona-se o papel que a Educação Artística informal pode assumir nas aulas de Português, não só através da ilustração participada como mediadora da leitura, mas também da leitura como estímulo para a capacidade criadora (artística).

Pretende-se compreender como é que os alunos reagem a uma proposta de coilustração (ilustração colaborativa), com a responsabilidade de criar uma imagem que estabeleça uma relação com um texto dado; como é que o trabalho em grupo e a produção de imagens contribuem para a leitura (compreensão e fruição) do texto e como é que a leitura de imagens produzidas pelos alunos contribui para a leitura desse texto. Definiram-se, desta forma, as seguintes questões orientadoras:

- As produções artísticas de índole visual criadas pelos alunos a partir de um texto podem contribuir para que estes compreendam melhor o texto e, conseqüentemente, desenvolvam um maior gosto pela leitura e pela produção artística?
- Pode o processo de coilustração estimular nos alunos a persistência no processo de releitura de um texto, o sentido estético e o pensamento crítico?
- Qual o impacto nos alunos das diversas etapas do trabalho produzido em grupo, face à hipótese de o fazerem individualmente?

Tendo em conta estas questões, apresentam-se os objetivos deste estudo:

- Incentivar a reflexão crítica de alunos do 3º Ciclo (9º ano), através da leitura (quer de textos, quer de imagens) e da produção de imagens (coilustração).
- Estimular a associação entre a palavra e a imagem, proporcionando a oportunidade de os alunos criarem relações de intertextualidade.
- Promover a Educação Artística de índole visual na leitura de textos e na formação de leitores nas aulas de Português, através de diversas atividades em grupo.

Assume-se a dessacralização da Cultura Visual (imagem/obra de arte) e do texto literário; a quebra de rotinas escolares “tradicionais” (que implicam que o objetivo da leitura de um texto seja responder a questões de interpretação estereotipadas, do manual, e treinar para um exame); a valorização do trabalho individual e de grupo, num projeto em que se aceita a livre interpretação e o respeito pela liberdade/pluralidade de leituras, sem juízos de valor, sem “certo ou errado”; que o trabalho produzido não se destine apenas ao julgamento do professor, mas que seja motivação para o trabalho de

outro aluno, que criará outros sentidos.

É numa perspetiva ativa do papel do discente - aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1996) - que se fundamentam algumas práticas consideradas essenciais num processo de ensino-aprendizagem estimulante e adequado às características das novas gerações de alunos, que colocam novos desafios aos docentes.

No âmbito das questões anteriormente levantadas, pretende-se, com este estudo, apresentar o enquadramento teórico que sustenta as atividades desenvolvidas em contexto educativo formal.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho encontra-se dividido em três pontos:

2. Investigar (Enquadramento teórico)
3. Agir (Descrição das atividades desenvolvidas)
4. Refletir (Apresentação e discussão dos resultados decorrentes do projeto)

No ponto 2. (*Investigar*), faz-se uma breve exposição sobre os Referenciais da Educação mobilizados para este projeto de investigação; clarificam-se os conceitos Leitura, Literacia, Cultura Visual, Visualidade, Intertextualidade, Identidade e Subjetividade, Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa; e enuncia-se a metodologia adotada.

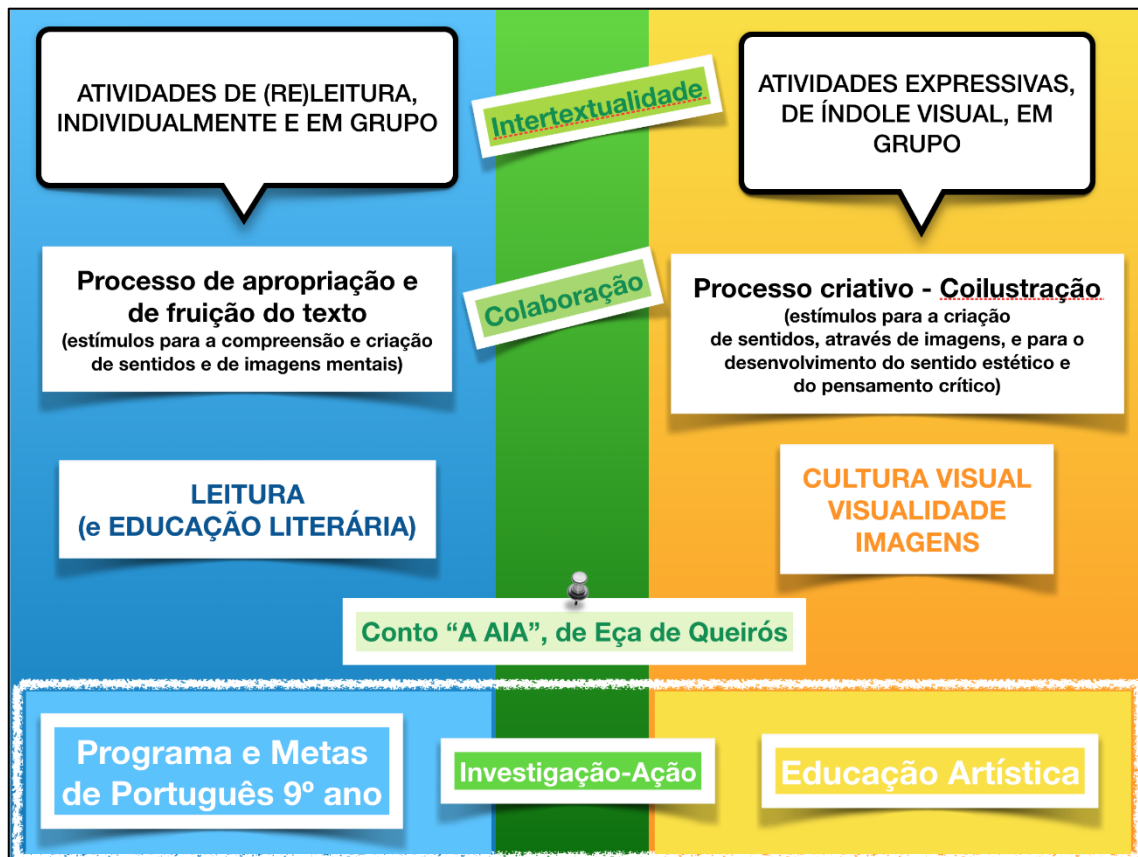
No ponto 3. (*Agir*), apresentam-se as atividades desenvolvidas na disciplina de Português (9º ano), no âmbito da Educação Artística, a partir da identificação do problema e das necessidades educativas, explicitando-se a metodologia usada, os objetivos, os recursos utilizados, o contexto educativo e a avaliação.

Por fim, no ponto 4. (*Refletir*), é feita a apresentação e discussão dos resultados: a análise de um inquérito por questionário aplicado aos alunos, os produtos finais obtidos (trabalhos dos alunos) e o impacto destas atividades na prática letiva da docente-investigadora.

Na parte final desta dissertação, apresentam-se as conclusões deste estudo e tecem-se algumas considerações resultantes da reflexão sobre os resultados obtidos.

Segue-se um esquema (Figura 1) que apresenta os principais conceitos envolvidos nesta investigação.

**Figura 1.** Esquema sobre as áreas curriculares, os conceitos principais e os processos envolvidos na investigação aqui desenvolvida.



### 1.3. Investigar, Agir e Refletir

Integrar as artes e a cultura na educação pode ser um meio de renovar os sistemas educacionais, pela multiplicidade de abordagens pedagógicas e pelo impacto da promoção da consciência social e cultural em alunos de todas as idades, como parte do processo orientador da aprendizagem (School Education Gateway [SEG], 2018).

A contribuição pessoal e profissional para a mudança de paradigma na prática letiva deve ser devidamente fundamentada e refletida. Seguem-se algumas referências inspiradoras para construirmos uma pedagogia mais adequada aos alunos e à sociedade do século XXI. Nas palavras de Ó (2018), "Vivemos hoje a possibilidade da dispersão absoluta e da livre circulação do saber, um tempo histórico em que a materialidade do discurso se esboça em novas modalidades de projeção da palavra e sua circulação, não já entre sítios, mas entre procedimentos e processos construtivos"

(p. 15).

Fernando Hernández (2015), investigador espanhol ligado à Psicologia, às Artes e à Teoria da Educação, tem vindo a escrever sobre a forma como as relações com a Cultura Visual produzem olhares sobre o mundo, sobre nós próprios e sobre os outros e como, no contexto educacional, essas questões podem ser problematizadas e contempladas em projetos pedagógicos, numa perspetiva transdisciplinar.

Maria Acaso (s.d.), membro do Grupo de Educación de Matadero, Madrid, afirma que, perante o obsoleto sistema educativo atual, é necessário mudar o paradigma através de uma revolução educativa: o importante, no século XXI, não será o *QUÊ* (os conteúdos), mas o *COMO* (as metodologias).

De acordo com o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, que define o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas”, “designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.” (p. 15484), sugere-se que o próprio sistema educativo deve procurar respostas para os desafios e avanços ao nível do conhecimento e da tecnologia do século XXI. Mais do que nas políticas educativas, a transformação da Escola está nas mãos dos docentes, pois são eles que estão no terreno.

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (Martins, 2017, p. 7).

Esta ideia de que é preciso reinventar a Escola é defendida por diversos autores. Domingos Fernandes (Baldaia, s.d.) afirma que é necessário reorganizar os espaços, os tempos e o currículo de formas diferentes, ligando-os à sociedade e ao dia a dia dos alunos. Os professores têm um papel fundamental no acompanhamento dos alunos e do que se passa à sua volta, nas artes, no desporto, em tudo o que faz parte da nossa vida, pois os jovens vivem expostos a tudo, todos os dias.

Numa entrevista de Almeida (2018), Germano Guimarães defende o *Design Thinking* como metodologia inovadora de aprendizagem, considerando que os jovens têm hoje uma forma diferente de pensar e de agir. O fácil acesso à informação (conteúdos escolares explicados em alguns minutos, em vídeos do youtube; a pesquisa através do *Google*), os memes, as redes sociais, os jogos, os vídeos e as séries constituem uma quantidade avassaladora de informações e de imagens. Há que

conciliar as políticas educativas com a realidade da escola e com a realidade social em que os alunos vivem.

O *Design Thinking* pode ser um aliado porque coloca o cidadão, o aluno e o professor no centro do processo. Estamos precisando dessa relação mais dialógica na educação. Estamos precisando de relações mais empáticas para ver o que realmente faz sentido na sala de aula (Almeida, 2018).

A colaboração, empatia, resiliência e pensamento criativo são possíveis de serem desenvolvidos a partir de missões e desafios dados para os jovens. Eles podem ser estimulados a criar soluções em grupo, a fazer a conexão entre teoria e prática como forma de absorver esse conteúdo abstrato da sala de aula e transformá-lo em algo concreto que possa transformar ou a vida dele ou a da comunidade. Trabalhar por projetos, em grupos é acessível em qualquer escola. O mais importante são os educadores estarem atentos a essas competências e não ficarem muito presos apenas ao livro ou a esse conteúdo, mas estarem atentos a essas competências socioemocionais. Aquele formato de aula expositivo não vai ajudar (Almeida, 2018).

Jorge Ramos do Ó (2018) também chama a atenção para a desadequação de um modelo escolar centrado na compartimentação dos conteúdos programáticos compilados em manuais, na voz do professor, no silêncio e na passividade (imobilidade) dos alunos. Há que aproveitar as vantagens da tecnologia digital e da sociedade moderna para transformar uma atitude de consumidor-espectador numa forma de estar mais criativa, dinâmica e construtiva.

Rowsell, McLean e Hamilton (2012) defendem uma abordagem pedagógica baseada na literacia visual em sala de aula, com vantagens evidentes que emergem da sua investigação. Esta estratégia ajuda os estudantes a analisarem e a explorarem as redes de sentidos inerentes às imagens a que são expostos e estabelece uma relação entre a realidade dos jovens (enquanto consumidores e produtores de imagens e textos) e a sala de aula.

As visualidades têm o seu ponto de partida na experiência quotidiana das pessoas. O desafio e a variedade de escolhas permitem que os estudantes se tornem mais autorregulados e motivados na leitura de textos visuais, no desenvolvimento do espírito crítico e dos comentários sobre a forma como interagem com o seu mundo real e com os textos da cultura popular (Rowsell, et al., 2012 [tradução livre]).

A Escola não pode estar desligada da realidade e da sociedade da qual os alunos fazem parte. É necessário articular o livre acesso à informação (dentro e fora da sala de aula) com os conteúdos programáticos e com as competências transversais. Preparar os alunos para serem autónomos, serem capazes de tomar boas decisões, pensarem por si próprios e desenvolverem a criatividade na resolução de problemas, ajudando-os a digerir a informação (textos e imagens do presente) é o melhor que

podemos fazer para os preparar para o futuro. Na incerteza do futuro que teremos, não podemos pensar em modelos pedagógicos estanques e fechados, mas em formas de resolver problemas, trabalhando em equipa e valorizando a contribuição de cada um na construção coletiva.

## 2. Enquadramento Teórico (Investigar)

| ' ' | | ' ' |

## 2. Enquadramento Teórico (Investigar)

É através da pesquisa e da formação contínua que vamos adquirindo uma perceção mais abrangente do sistema educativo, construindo e reforçando o nosso conhecimento sobre o papel dos professores na Escola. Neste processo de encontrar referências teóricas e de tentar compreender a diversidade de modelos pedagógicos adotados em diferentes escolas e testados por diversos investigadores, comparando as vantagens de cada um, podemos encontrar pistas para tornarmos as nossas práticas mais eficazes, perante as necessidades das diferentes gerações de jovens e o contexto sócio-cultural.

No Artigo 10º (Deveres Gerais) do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012), está prevista a actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências do docente, não só numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho, mas também numa perspectiva de abertura à inovação. O seu compromisso profissional estabelece-se com as disposições normativas sobre educação, a administração educativa, no interesse dos alunos e da sociedade.

Ainda que o paradigma de uma escola ultrapassada esteja a mudar lentamente, a carreira de professor sofre ainda com uma tradição de percurso solitário (sobretudo nas Escolas Secundárias), que é preciso continuar a contrariar. No final da década de 90, começaram a formar-se os primeiros agrupamentos de escolas, incentivados pelas seguintes medidas legais: Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro - encerramento de escolas com número de alunos inferior a 11; Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, e Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - desenvolvimento da autonomia das escolas). Em 2002, surge o Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no qual se pode ler:

“... a figura do agrupamento de escolas era já identificável em vários países como instrumento inovador para quebrar o isolamento das escolas em meio rural e para proporcionar escala visando a partilha de recursos educativos. Em alguns casos deteta-se a preocupação de desenvolver comunidades sob a forma de redes colaborativas com o objetivo de incentivar a partilha de experiências e o debate de práticas pedagógicas” (Rodrigues, Ramos, Félix e Perdigão, 2017, p. 8).

Com os primeiros agrupamentos verticais (escolas com diferentes níveis/ciclos de ensino) e horizontais (escolas do mesmo nível de ensino), abriu-se a porta para o diálogo entre professores dos diversos graus de ensino, começando a quebrar-se esse isolamento em que viviam alguns docentes e algumas escolas. A desconfiança inicial deu lugar a uma abertura gradual para se desenvolverem projetos entre diferentes níveis de escolaridade, articulando melhor os conteúdos e as práticas. A intervenção das Câmaras Municipais na mediação e planeamento da rede educativa local permitiu reforçar a formação de agrupamentos verticais, em detrimento dos agrupamentos horizontais. Uma das razões era potenciar as oportunidades de colaboração entre docentes dos vários ciclos e estabelecimentos agregados. Ainda há um longo caminho a percorrer neste sentido, pois nem sempre a carga horária, programas curriculares e metas de aprendizagem exigentes, testes, provas de aferição, provas finais e exames permitem que os docentes tenham disponibilidade para partilhar com os colegas do seu agrupamento as suas ideias e os seus projetos.

Os Centros de Formação Contínua de professores têm trabalhado com os agrupamentos associados (a que se destinam as suas ofertas formativas), no sentido de assegurar oportunidades de atualização pedagógica e científica, respondendo às necessidades formativas expressas pelas direções das escolas, depois de auscultados os diversos departamentos e de acordo com as necessidades de adaptação às orientações emanadas da tutela. No entanto, nem sempre é visível, na escola, o impacto desse investimento formativo feito pelos docentes. O Movimento da Escola Moderna realiza, já há décadas, encontros mensais entre docentes para partilha de práticas e reflexão sobre o trabalho individual e coletivo, designados como “Sábados Pedagógicos”, o que constitui um exemplo de (auto)formação cooperada.

Numa Europa que abre fronteiras e que cada vez mais sobrevive do trabalho colaborativo, a escola atual continua a estimular nos alunos sobretudo, um trabalho individual. E mesmo quando promove trabalhos de grupo, estes não são, necessariamente, trabalho colaborativo. Não só acontecem, muitas vezes, fora da sala de aula, sem a supervisão e orientação presenciais do professor, como também tendem a centrar-se no produto obtido, nos resultados traduzidos em classificações quantitativas, e a negligenciar a análise do processo.

Neste contexto, sentiu-se a necessidade de desenvolver um trabalho de investigação que permitisse contribuir para o debate sobre a prática letiva na disciplina

de Português do 9º ano, enquadrada em conceitos transdisciplinares da Educação Artística.

## 2.1. Referenciais da Educação - Encontrar o equilíbrio

Rodrigues et al. (2017) referem que nos últimos vinte anos “operou-se uma mudança radical na organização escolar como mais nenhum outro país europeu conseguiu concretizar.” (p. 9). No entanto, também reconhecem que ainda há um longo caminho a percorrer na melhoria e adequação dos processos de ensino-aprendizagem, sendo necessário mais investimento e investigação académica.

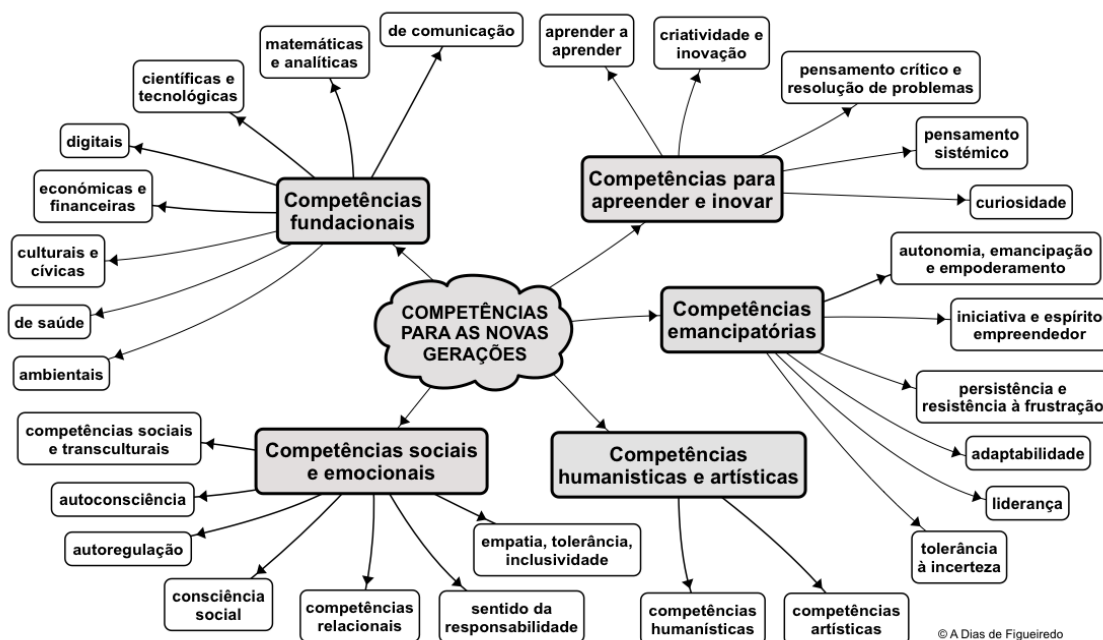
O impacto nas nossas escolas de algumas orientações internacionais de referência, que apontavam já para uma visão transdisciplinar, globalizante e de valorização da educação artística na formação escolar dos jovens, tem vindo a fazer-se sentir, gradualmente, desde a década de 90.

Em 1996, foi lançado o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), com o propósito de criar bibliotecas em escolas dos ensinos básico e secundário, com profissionais qualificados e com recursos diversos, necessários à leitura, ao uso e à produção de informação, incluindo equipamento tecnológico atualizado. Em 2019, encontravam-se instaladas 2500 bibliotecas escolares (Miguéns, 2020).

Também no ano de 1996, uma comissão internacional da UNESCO, coordenada por Jacques Delors, apresentou um relatório no qual se encontram pistas e recomendações sobre a Educação para o século XXI. Destacam-se deste documento os quatro pilares da educação, que deveriam estar presentes na planificação de qualquer atividade didático-pedagógica: “A Educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” (UNESCO, 1996, p.37 [tradução livre]). O ensino tradicional centra-se, sobretudo, no primeiro pilar indicado, desequilibrando o processo de aprendizagem, tornando-o incompleto. Não só é importante transmitir informações, mas também ensinar a aprender.

Figueiredo (2017) apresenta uma síntese abrangente e conciliadora dos referenciais existentes (Figura 2), através de um mapa de competências de nova geração: (1) transversais - incluem mais do que um domínio; (2) multidimensionais - incluem saberes, aptidões, atitudes e valores; e (3) indutoras de comportamentos de ordem superior, quando aplicadas à resolução de problemas em situações complexas ou de elevada incerteza.

Figura 2. Competências de nova geração.



Nota: Imagem retirada de Figueiredo Figueiredo (2017).

Perante este cenário, o autor considera que a escola atual se centra nas competências fundacionais e nas pedagogias da explicação, negligenciando as outras.

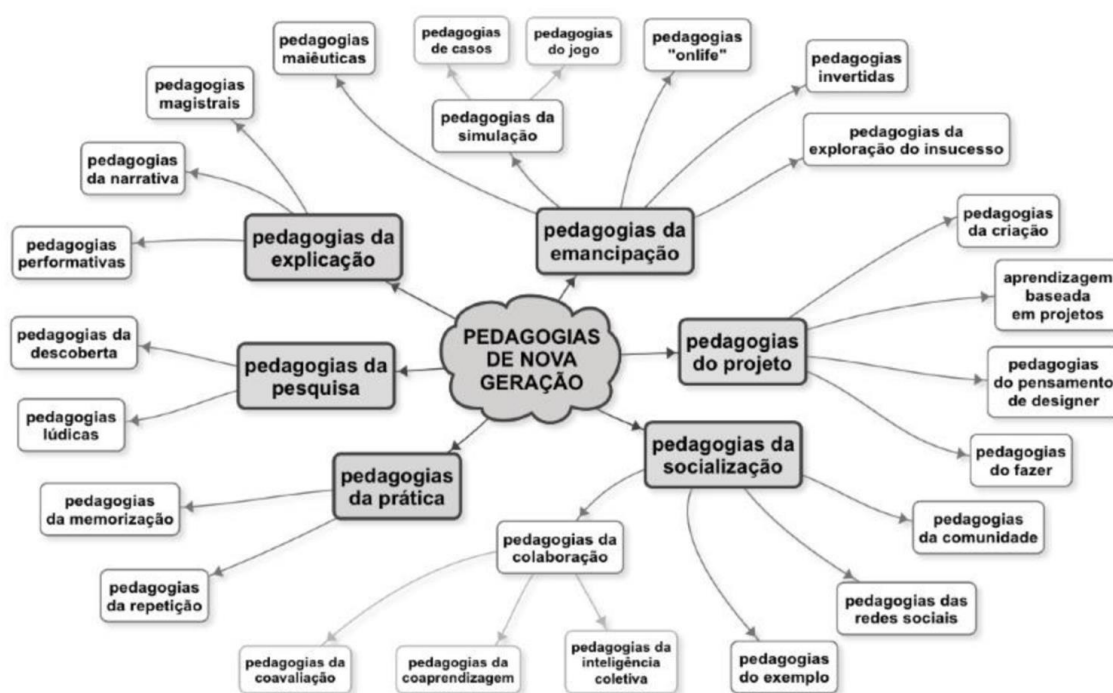
Atualmente, os professores ainda tendem a valorizar mais o livro e a acumulação de conhecimentos, enquanto os alunos tendem a valorizar uma aprendizagem mais exploratória e informal através das tecnologias.

O estudo coordenado por Mata e Neves (2020) mostra algumas evidências atuais das mudanças ocorridas na nossa sociedade, em particular, na relação dos jovens com a leitura e com o livro. Na última década, houve uma evolução dos dispositivos portáteis (*smartphones*, *tablets* e computadores com acesso à internet), um crescimento e diversificação das redes sociais, um aumento exponencial de conteúdos digitais disponíveis e dos contactos entre as pessoas. Atualmente, de acordo com os dados publicados (Fonte: CIES-Iscte, PLEP, 2019), os alunos do 3º Ciclo e Secundário passam mais horas por dia com estes recursos tecnológicos (média de 3,23) do que com a televisão (média de 1,60) ou com a leitura por prazer (0,45), o que indicia usos da leitura (e da escrita) mais desligados do suporte livro.

Ó (2018) refere esta divergência geracional (entre os professores do séc. XX e

os alunos do séc. XXI) que se reflete na forma como processamos, gerimos e utilizamos a informação, sobretudo perante o predomínio das novas tecnologias. Para que os alunos reconheçam na escola uma oportunidade para aprender a conhecer, é urgente repensar o ensino, os contextos educativos e as pedagogias. Nesta perspetiva, Figueiredo (2017) sugere que as novas pedagogias deveriam centrar-se nos processos cognitivos e nas capacidades que sustentam a aprendizagem global (cf. Figura 3).

**Figura 3.** Pedagogias de nova geração



*Nota: Imagem retirada de Figueiredo (2017).*

A OECD (2018) preocupa-se com a sociedade de um futuro próximo sustentável e elenca quatro capacidades basilares: (1) A capacidade de avaliar informação, formular argumentos e explicar situações e problemas complexos, estabelecendo relações entre as evidências, identificando vieses e lacunas na informação e resolvendo argumentos contraditórios; (2) A capacidade de identificar e analisar múltiplas perspetivas e mundividências, assumindo a sua própria mundividência e relacionando-a com as dos outros; (3) A capacidade de compreender diferenças na comunicação, reconhecendo a importância das convenções sociais da comunicação e adaptando o discurso às exigências dos diversos contextos culturais. (4) A capacidade de avaliar ações e

consequências, ao identificar e comparar diferentes tipos de atuação, pesando os prós e contras, sob a perspectiva de consequências a curto e longo prazo.

Das diversas atividades que podem ser desenvolvidas para promover competências globais, nomeadamente o pensamento crítico, as regras básicas de comunicação, a gestão de conflitos, perspectiva própria e a adaptabilidade (OECD, 2018, p. 16), destacam-se duas que parecem claramente pertinentes para fazer frente ao desinteresse dos jovens pela escola, atualmente.

Segundo o trabalho de projeto em grupo (aprendizagem cooperativa), os alunos podem criar os seus próprios recursos, que apresentam e avaliam em conjunto; para cooperarem de forma eficaz devem sentir-se seguros e confortáveis; as tarefas e os respetivos objetivos têm que ser bem claros para os alunos; desta aprendizagem resulta também a consciência de que para o grupo ser eficiente é fundamental o respeito mútuo, a atenção, a honestidade e a empatia (Lopes e Silva, 2009).

Quanto aos debates organizados em sala de aula, salienta-se o facto de o debate ser, pela sua própria natureza, um esforço interativo; um diálogo que estimula a reflexão ou que resulta dela, que provoca uma escuta ativa e uma resposta às ideias expressas pelos pares; uma troca de pontos de vista, através da qual os estudantes aprendem que não há apenas única resposta para um problema; uma oportunidade para os alunos compreenderem as razões pelas quais outros defendem diferentes perspetivas e refletirem sobre os fundamentos das suas próprias convicções (Ritchhart, Church e Morrison, 2011).

Estas metodologias de trabalho contribuem para estimular a inclusão e contrastam com a realidade que Ó (2018) ainda considera dominante, atualmente.

Porque na realidade, os mesmos conteúdos são administrados em simultâneo a *todos os alunos como se fossem um só*, assim como as rotinas de trabalho se aplicam também sem distinção no interior da classe, procurando no limite ajustar ao todo as atitudes, as disposições e os comportamentos de cada um (Ó, 2018, p. 1).

De acordo com a European Commission (2017), as competências são uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Foram definidas oito competências essenciais: 1. Literacia; 2. Linguagens; 3. Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática; 4. Digital; 5. Pessoal, Social e Aprendizagem; 6. Formação Cívica; 7. Empreendedorismo; 8. Consciência e expressão cultural. “As competências-chave são aquelas que são indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, à empregabilidade, à inclusão social e a uma cidadania ativa” (European Commission,

2017, p. 1 [tradução livre]).

Apesar de todas estas competências poderem assumir uma dimensão transversal no processo educativo, destaca-se a associação entre a primeira, a segunda, a quinta e a oitava competências-chave como potenciadora de uma aprendizagem enriquecedora, motivada pela descoberta e baseada nas experiências pessoais e interpessoais. Esta abordagem transdisciplinar, promotora da diversidade e da inclusão, pode ser desenvolvida, em diversos contextos.

A consciência e a expressão cultural é uma das oito Competências-Chave para a aprendizagem ao longo da vida e implica o desenvolvimento de ideias, experiências e emoções no âmbito de um leque tão abrangente como a literatura e as artes visuais e performativas. Os professores desempenham um papel crucial na orientação dos alunos no desenvolvimento e aquisição desta competência. Isto não se limita às aulas de artes, pois pode ser integrado em diferentes disciplinas, da matemática às línguas (School Education Gateway, 2018).

Vários são os referenciais que destacam a importância do papel da Educação Artística na Educação, na medida em que esta contribui de forma significativa e transversal para o enriquecimento dos processos de aprendizagem, de criação e de socialização. O único documento sobre educação artística globalmente aceite é o que foi desenhado pela UNESCO, fruto da Agenda em Seoul: *Goals for the development of arts education* (2010) (School Education Gateway, 2018).

A Educação Artística (EA) é fundamental para um desenvolvimento pessoal completo e integrado, mas é necessário salvaguardar as orientações e metodologias. Segundo Agirre (2010, p. 39), a Educação Artística também parece hoje tendencialmente orientada para “o conhecimento das artes em vez de usar as artes para aumentar o conhecimento”.

Os resultados de uma investigação feita sobre as vantagens da EA na aprendizagem, publicados na página digital do School Education Gateway (2018), mostram um impacto significativo a vários níveis, sobretudo nas capacidades/competências relativas à criatividade e à imaginação (70%) e ao pensamento crítico e criativo (51%). Cerca de um terço dos inquiridos indicou também outras áreas que podem ser desenvolvidas através de projetos artísticos: "tolerância e apreço por outras culturas e sociedades (37%), desenvolvimento social e cultural (35%) e sensação de realização e satisfação (34%).

Através do PNEEA - Programa Nacional de Educação Estética e Artística (Marques, 2010) da Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação, que tem

como público-alvo a comunidade escolar, pretende-se estimular a intervenção artística e cultural através de estratégias dinâmicas, envolvendo diversas instituições de referência, como museus, teatros, academias ou outras entidades que desenvolvam projetos no âmbito das Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Alguns conceitos-chave inspiradores, que podemos encontrar nas Finalidades deste Projeto, são: “dimensão estética da educação”, “globalidade educativa”, “confluência de linguagens”, “o papel da Arte na formação do Homem” e a “relação da Arte com outras áreas do saber”.

As atividades propostas enquadram-se, assim, nos pressupostos teóricos deste programa, pois pretende-se desenvolver a criatividade e o imaginário simbólico, proporcionando experiências artísticas que ajudem os alunos a perceberem, selecionar e organizar conceitos e processos. Também se considera que o desenvolvimento do sentido estético, em grupo, pode contribuir para uma fruição mais consciente de diversas manifestações artísticas, em diferentes contextos.

Mais recentemente, foi publicado o *Plano Nacional das Artes para 2019-2024* (Vale, Brighenti, Pólvora, Fernandes e Albergaria, 2019), no qual estão incluídos objetivos, medidas e compromissos em relação às Escolas, no “Eixo C. Educação e Acesso”.

A revogação do CNEB-CE, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, vem centrar novamente as orientações curriculares nos conteúdos e na transmissão de conhecimentos, em detrimento do conceito “competências”. Se, por um lado, permite aos professores alguma flexibilidade para gerir o currículo, por outro lado, define os conhecimentos que todos os alunos devem adquirir e as capacidades que devem desenvolver. O teor desta revogação vem reforçar, novamente, uma aposta na avaliação sumativa, nas provas de aferição, exames e provas nacionais. Apesar da flexibilidade e maior autonomia curricular, há uma prisão mais acentuada relativamente aos conteúdos programáticos, que têm vindo a tornar-se extensos e, muitas vezes, pouco adequados às faixas etárias ou necessidades dos jovens. Não se defende aqui a desvalorização do conhecimento, dos conteúdos ou de linhas de orientação educativas reguladoras, mas o que se sente na escola é que o seu peso é desgastante para todos, desmotivante, criando a sensação de que o processo de ensino-aprendizagem é uma corrida contra o tempo, uma pedra no caminho da criatividade e de atividades mais estimulantes.

No CNEB-CE (2001), podia ler-se uma perspetiva muito equilibrada e coerente

sobre o papel das artes no currículo do ensino básico.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (CNEB-CE, p. 149).

Recentemente, foi publicado o documento PASEO, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), no qual estão presentes alguns conceitos importantes a reter: a transversalidade (cada área curricular participa no desenvolvimento de todas as outras áreas); a pertença dos alunos a uma geração global; o contributo significativo da escola para que os alunos aprendam a mobilizar valores e capacidades na sua vida pessoal e social, a tomar decisões livres e fundamentadas, e a serem capazes de intervir como cidadãos, ativos, conscientes e responsáveis. São alguns dos conceitos que denunciam já a influência de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da OECD e da ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, além dos resultados que têm vindo a ser obtidos no campo da investigação em educação.

Para este estudo foram ainda seleccionados alguns conteúdos e descritores de desempenho do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e das *Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico* (Rodrigues, Cunha e Félix, 2012).

## 2.2. Leitura, Imagem, Cultura Visual, Visualidade e Intertextualidade

Segue-se uma breve apresentação dos conceitos de Leitura, Imagem, Cultura Visual, Visualidade e Intertextualidade, de forma a contextualizar a sua origem, definição e utilização.

### 2.2.1. A Leitura na disciplina de Português (3º Ciclo) - contextualização

O conceito de Leitura (do latim *lectūra*-) abrange um leque de variadas

competências como a descodificação de signos, o raciocínio, a interpretação, a associação de conceitos, a imaginação e até a leitura em voz alta, de acordo com o verbete do DILP - *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* (2003-2021).

A Leitura, enquanto sinónimo de interpretação, é uma competência transversal, pois aplica-se em diversos contextos formais e não formais, sendo uma atividade que diariamente exercitamos, quer de forma consciente, quer inconscientemente. Além da leitura de textos, é usual utilizar o termo *leitura* associado a interpretação de imagens, números, expressões faciais, sinais meteorológicos, esquemas, mapas, entre outras situações.

No âmbito escolar, a Leitura é um domínio específico da disciplina de Português, do 1º ao 12º ano de escolaridade. A par da Oralidade, da Educação Literária, da Escrita e da Gramática, é um dos cinco domínios estruturantes do PMCP *do Ensino Básico* (Buescu, 2015), *do Ensino Secundário* (Buescu, 2014) e *das Aprendizagens Essenciais* (Despachos n.º 6944-A/2018 e 8476-A/2018), em articulação com o PASEO (Martins, 2017).

De acordo com o PMCP (Buescu, 2015), a Leitura implica: ler em voz alta, ler textos diversos, interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade, utilizar procedimento adequados à organização e tratamento da informação, ler para apreciar textos variados e reconhecer a variação da língua.

Até chegarmos a esta proposta curricular de 2015, há que ter em conta o percurso histórico, social e cultural resultante da evolução do sistema educativo do nosso país, desde a década de 70.

Ao consultarmos a PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo ([www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)), verificamos que o investimento feito pelo Governo português no processo de alfabetização (ensinar/aprender a ler, a escrever e a calcular), fez subir a taxa da população analfabeta de 25,7%, em 1970, para 5,2%, em 2011.

Os países mais desenvolvidos começaram a apostar num percurso escolar obrigatório mais longo; na década de 80, surgiram os resultados dos primeiros estudos que revelavam um “novo tipo de analfabetismo”: nestes estudos associava-se a incapacidade de ler, escrever e calcular a uma menor intervenção na vida social (Benavente, 1996).

Assim, na década de 90, iniciou-se um outro processo de investigação, com os primeiros estudos sobre um novo conceito: a literacia. Neste âmbito, pretendia-se avaliar se a população sabia usar os conhecimentos adquiridos na escola, num contexto

pessoal, social ou profissional (Benavente, 1996). Assim, o conceito de Leitura (capacidade de ler e escrever; alfabetismo) passou a estar diretamente relacionado com o conceito de literacia (capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade) (DILP, 2003-2001). Em Portugal, a primeira avaliação direta sobre as competências da população relativamente à leitura, escrita e cálculo datam de 1994. O Estudo Nacional de Literacia adotou o conceito de literacia utilizado nos estudos canadianos: “as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, 1996, p. 11). No entanto, é necessário ter em atenção que “O conceito de literacia de Leitura tem vindo a sofrer alterações, na medida em que ocorrem as mudanças sociais, económicas, políticas e culturais” (OECD, 2017, p. 27).

Em 2006, foi lançado o PNL - Plano Nacional de Leitura com o objetivo geral de combater a iliteracia da população portuguesa e o objetivo mais específico de estimular hábitos de leitura nos jovens estudantes. Das diversas iniciativas promovidas neste âmbito, destaca-se o Concurso Nacional de Leitura, que envolveu 2000 escolas em 2019, e o catálogo de livros recomendados (Miguéns, 2020).

No PISA - *Programme for International Student Assessment*, a Leitura constitui uma das três áreas avaliadas, a par da matemática e das ciências. Em cada ciclo de ensino, o teste do PISA avalia os três domínios, com ênfase num domínio principal. Em 2000, 2009 e 2018 foi dada ênfase à avaliação da Leitura. O PISA avalia se os alunos de 15 anos, de todas as modalidades de educação e formação, conseguem mobilizar os seus conhecimentos e competências de leitura, de matemática ou de ciências na resolução de situações relacionadas com o dia a dia das sociedades contemporâneas (Marôco, 2015, p. i).

A definição que o PISA apresenta para a Literacia de Leitura é: “Capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade” (Marôco, 2015, p. i).

No Relatório Nacional do PISA 2018 (IAVE, 2019), pode ler-se que entre 2000 e 2018 Portugal foi um dos países que apresentou uma evolução positiva e significativa em literacia de leitura (mais 4,3 pontos), acima da variação média da OCDE (em ciclos de três anos), que foi de 0,4 pontos. Portugal conseguiu uma pontuação média de 492 pontos em literacia de leitura no PISA 2018, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos). Considerando os dois ciclos em que a Leitura foi domínio principal, este

resultado ficou significativamente acima da média obtida em 2000 (mais 22 pontos) e três pontos acima da média de 2009.

Na análise dos resultados da prova final de ciclo de Língua Portuguesa (1ª chamada de 2012), consideraram-se as respostas de 87 465 alunos do 9º ano de escolaridade. A média nacional foi de 53,7% (desvio padrão: 15,1%). A percentagem de classificações iguais ou superiores a nível 3 foi de 66,5%. (GAVE, 2012). Neste Relatório sobre Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais, relativamente ao domínio da Leitura, constata-se que os alunos obtinham melhores resultados quando confrontados com textos narrativos.

Se, por um lado, parece ter havido uma evolução positiva na competência leitora dos jovens, por outro lado, o estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário*, coordenado por Mata e Neves (2020) e resultante da parceria entre o Plano Nacional de Leitura e o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), indica que houve um enfraquecimento da relação dos jovens do Ensino Básico com o livro e com a leitura: 42,5% em 2007 e 31,9% em 2019.

No capítulo dedicado à Leitura, no *Guião de Implementação do Programa* (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011), salientam-se diversas problemáticas associadas à competência da leitura, entre as quais: “Os alunos portugueses manifestam dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos.” (p. 5).

Morgado (2017) apresenta três estudos de caso com resultados que revelam divergências e semelhanças entre rapazes e raparigas na motivação, no envolvimento e nas atitudes em relação à leitura: em primeiro lugar, constata que os rapazes estão mais afastados da leitura tradicional do que as raparigas; em segundo lugar, refere que não são apenas os rapazes que não se reveem no que leem; por último, conclui que os jovens leem livros na escola, mas preferem jogos e interações online fora da escola. No estudo de Mata e Neves (2020) também se verifica que as raparigas passam mais horas a ler livros por prazer, por dia (média de 0,57), do que os rapazes (média de 0,31).

Na prática letiva tradicional, assume-se que o aluno lê para dar provas da sua interpretação e para ser avaliado relativamente ao que compreendeu. A interpretação do aluno *deve* ir ao encontro da leitura que o professor considera “a correta” ou que esteja de acordo com a correção que vem estipulada no manual.

O aluno encontra-se sujeito a uma certa pressão para fazer a leitura *correta*. O facto de não perceber o texto à primeira leitura pode criar uma certa frustração e o aluno

poderá passar a associar a leitura não ao prazer, à imaginação ou à criatividade, como seria desejável, mas a um processo desagradável, incómodo, difícil e pouco gratificante.

Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes (Silva et al., 2011, p. 6).

O professor de Português enfrenta hoje o desafio de tornar o uso da palavra cativante, numa época marcada pela comunicação efetuada através dos aparelhos digitais, com recurso a mensagens escritas repletas de símbolos que expressam estados de espírito e substituem as palavras. O vocabulário tende a ser pobre e é recorrente um discurso estereotipado, fraco em termos argumentativos e construção frásica, sobretudo de reprodução do que se vê e ouve nos meios mediáticos e nas redes sociais. Os alunos desvalorizam hoje o hábito de escrever com caneta ou lápis sobre papel porque não sentem necessidade dessa prática. Estamos numa época em que se regista rapidamente a informação com uma fotografia tirada com o telemóvel. Esta tendência não tem que ser entendida como algo negativo, pelo contrário, pode ser utilizada em prol da aprendizagem dos alunos.

O que se passa na escola em termos de leitura tem de fazer sentido para as vidas dos jovens e aproximar-se das suas atividades lúdicas por duas razões distintas: porque assim se constrói uma ponte com o que eles já conhecem e porque se abre uma porta para inclusão na escola de atividades prazerosas, lúdicas e baseadas nas estruturas de sensibilidade das identidades jovens (Morgado, 2017, p. 13).

Nas Propostas de intervenção didática do *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais* (GAVE, 2012), recomendava-se o mesmo do ano anterior: para desenvolver nos alunos a capacidade de análise e estimular o rigor progressivo do pensamento na interpretação, os docentes deveriam implementar mais atividades orientadas para o reconhecimento da riqueza de sentidos a partir da leitura dos textos literários, estimulando a relação de elementos de um ou mais textos, o enriquecimento lexical, a realização de inferências e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Não só não se trata apenas de diversificar os materiais de leitura, como de transformar práticas de leitura na sala de aula, afastando-as de abordagens mecânicas de interpretação de texto (Hilton, 1996, 304) e aproximando-as das linguagens dos próprios jovens, dos seus sentidos pessoais e da sua imaginação; e incluindo condições de participação em torno da leitura”

(Morgado, 2017, p. 13).

O processo de leitura deve desenvolver-se através da diversificação de experiências, através das quais se explore a “relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto”, segundo Silva et al. (2011, p. 7). Desta forma, o aluno poderá ir adquirindo estratégias que lhe permitam apreender sentidos a partir dos diversos elementos textuais e relacioná-los com outros textos ou com outras referências. Sugere-se a multiplicidade de abordagens sobre textos de diferentes tipologias, com destaque para o texto literário, como prática continuada.

No estudo de Mata e Neves (2020), conclui-se que quanto mais frequentes são as atividades de leitura e de escrita em sala de aula, maior é o número de livros lidos pelos alunos. O reforço da frequência destas atividades em contexto escolar indica vantagens.

Scholes (1991) apresenta a Leitura como uma atividade intertextual, metódica, que pressupõe analisar minuciosamente o texto, situá-lo, adquirir conhecimentos sobre ele e observá-lo em conjunto com outros textos. A Leitura exige que nos apropriemos do texto através dos nossos pensamentos, das nossas palavras e das nossas representações (produções). Como os leitores são diferentes uns dos outros, cada leitor apercebe-se de diferentes aspetos, nos mesmos textos.

A predisposição do aluno para a leitura é um fator decisivo para o seu envolvimento no processo de compreensão/interpretação do texto. É importante que o docente convide o aluno a participar em tarefas “claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido” (Silva et al., 2011, p. 12), apelando à sua autonomia.

Neste sentido, deve-se também entender que um dos motores da motivação assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (grupo-turma; pequenos grupos, pares, individual)” (Silva et al., 2011, p.12).

Estes autores referem ainda que outro aspeto a ter em conta na dinamização de atividades centradas na leitura é a relação individual com o texto *versus* a dimensão social da leitura. A experiência pessoal, cognitivo-afetiva, poderá ser incentivada e reforçada através da partilha e da construção colaborativa de sentidos do texto. Formular hipóteses de leitura (argumentar e expressar pontos de vista) pode tornar-se uma prática social, através do diálogo interpares.

Em *Lector in Fabula* (1979), Umberto Eco apresenta-nos o leitor como princípio ativo da interpretação. Nesta perspetiva, a leitura torna-se uma atividade criativa, pois o

leitor explora mundos possíveis (previsões sobre as sequências narrativas) a partir do texto. O conceito do Leitor Modelo implica a ideia de que o texto está incompleto sem o papel do leitor. Este atua sobre o texto, num universo infinito de interpretações, que incluem o dito e o não dito. Neste âmbito, a leitura centra-se em processos de cooperação interpretativa, explorando as correferências e as inferências. Através da sua capacidade comunicativa concreta e da própria potencialidade significativa, o leitor, como destinatário do texto, contribui para a atualização desse discurso. Eco distingue ainda entre o uso livre de um texto como estímulo da imaginação e a interpretação de um texto aberto.

### 2.2.2. Imagens, Cultura Visual e Visualidade

Apesar de parecer muito óbvia, é importante colocar esta pergunta: O que é, afinal, uma *imagem*? Esta palavra (do étimo latino *imagīne*-) tem um campo semântico alargado, uma vez que é usada em diversos contextos ou áreas: nas artes, na literatura, na Cultura Visual, na psicologia, na física, na ótica, ou mesmo na neurociência.

O conceito de *imagem* inclui variadas aceções, segundo as quais pode ser entendido como uma representação (gráfica, plástica, fotográfica) de algo ou de alguém; uma pintura ou escultura com motivos religiosos; um símbolo; uma reprodução mental de uma percepção anteriormente experimentada (na ausência do estímulo que a provocou); um conjunto de conceitos e valores que as pessoas ou o público associam a determinado indivíduo, produto ou instituição; um recurso estilístico cujo valor expressivo assenta na evocação viva de determinada realidade com o intuito de recriar sensações, sobretudo visuais (abrange a comparação, a metáfora e a metonímia); além dos conceitos técnico-científicos na área da ótica, que distinguem a imagem real da retiniana e da virtual. No campo da Física, há instrumentos (conversores de imagens) que transformam numa imagem visível uma imagem no infravermelho ou outra qualquer invisível (DILP, 2003-2001).

Mitchell (1986) tenta responder a esta questão na primeira parte do seu livro *Iconology*, através de conceitos como “família de imagens”, “imagem mental”, “imagem verbal”, “a imagem como semelhança (mental)”, “a tirania da imagem”, “imaginar o invisível” e “a imagem e a palavra”.

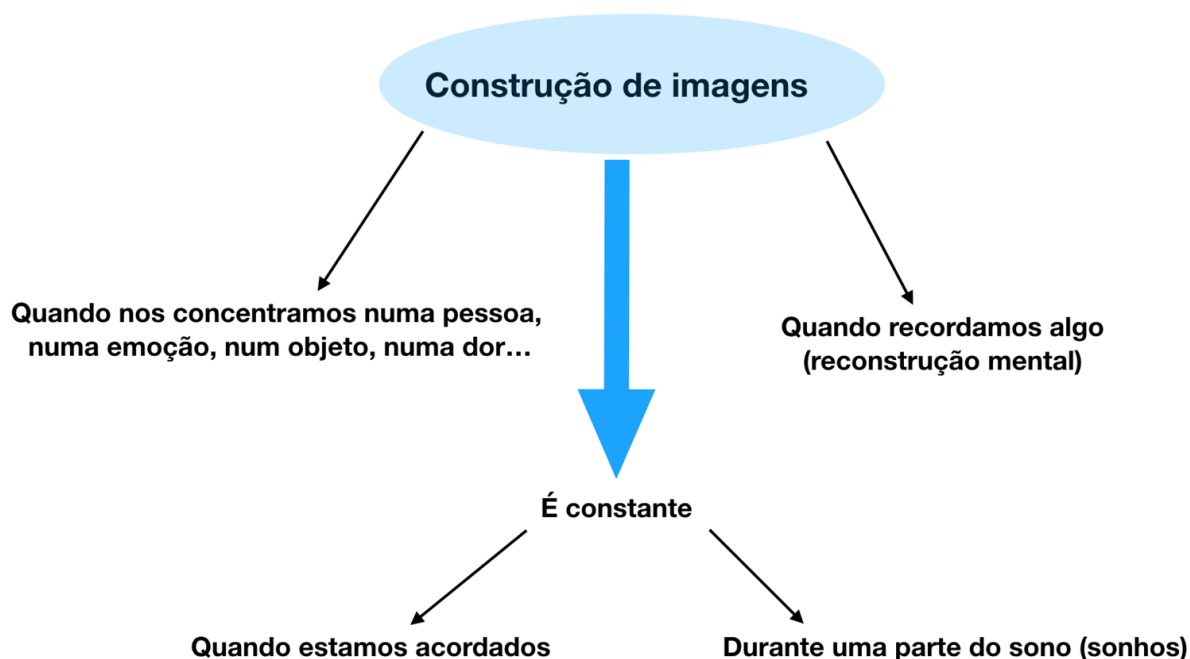
Para António Damásio (2013), a palavra *imagem* é sinónima de padrão mental e não tem, necessariamente, que ver com o sentido da visão. Neste contexto, podem existir imagens sonoras ou somatossensoriais.

Resumindo, o processo a que chamamos mente, quando as imagens mentais se tornam nossas devido à consciência, é um fluxo contínuo de imagens, muitas das quais se revelam logicamente interligadas. ... O *pensamento* é uma palavra aceitável para traduzir um tal fluxo de imagens (Damásio, 2013, pp. 378-379).

É importante termos em conta como se processa a construção de imagens no nosso cérebro, do ponto de vista neurológico, pois o processo de criação/apropriação de sentidos é precedido da captação fisiológica da imagem ou do texto, com implicações ao nível do nosso sistema nervoso.

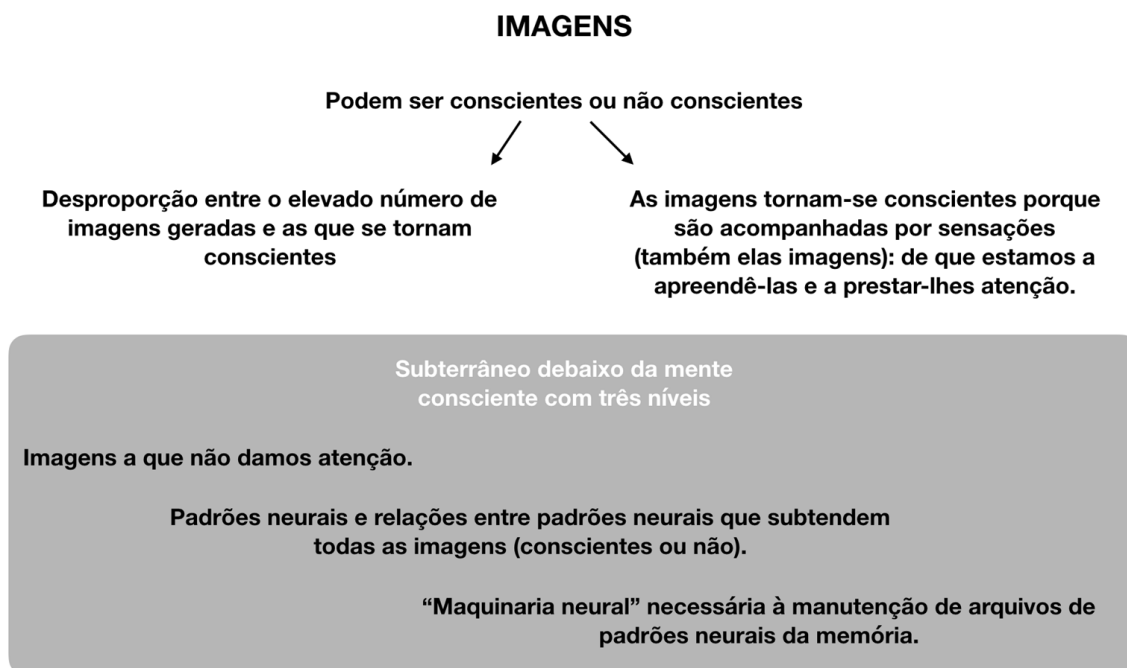
No livro *O Sentimento de Si: Corpo, Emoção e Consciência* (2013), António Damásio inclui um apêndice intitulado “Notas sobre a Mente e sobre o Cérebro”, no qual distingue alguns conceitos: *imagens*, *padrões neurais*, *representações* e *mapas*. Seguem-se dois esquemas (Figuras 4 e 5) que ilustram algumas ideias acerca do processo de construção e percepção das imagens no nosso cérebro.

**Figura 4.** Construção de imagens



*Nota: Informação retirada de Damásio (2013).*

**Figura 5.** Imagens conscientes e não conscientes.



Nota: Informação retirada de Damásio (2013).

Assim, perceber uma imagem ou um texto pode implicar a construção ou a reconstrução de outras imagens, conscientes ou inconscientes. Quando incentivamos os alunos a ler de forma autónoma ou a partilhar experiências de leitura com os seus colegas, estimulamos não só a produção de imagens mentais, mas também a atenção necessária para tornar essas imagens conscientes.

Dar atenção a uma imagem, torna-a uma imagem consciente, permite criar uma rede de associações que podem vir a ser reconstruídas mais tarde, perante outros estímulos. Ao longo do dia, incorporamos no nosso cérebro milhares de imagens que nunca se tornarão conscientes. O facto de não se tornarem conscientes não quer dizer que não fiquem arquivadas na memória.

A percepção neurológica relaciona-se com a percepção cultural, na medida em que cada indivíduo tem as suas próprias memórias e cria as suas próprias associações, de acordo com as suas vivências pessoais e socioculturais.

Na sequência destas ideias, torna-se necessário definir também o que é a Cultura. Do latim *cultura-*, implica a partilha de conhecimentos adquiridos, códigos e padrões (normas, crenças, valores, costumes, obras, criações e instituições) dentro de

uma sociedade, grupo ou comunidade, tendo em conta as vivências individuais e coletivas, do presente e do passado. O conceito de Cultura também se encontra associado ao saber e à educação (DILP, 2003-2001).

No entanto, quando passamos para um conceito, mais expandido, de Cultura Visual, que discutiremos a seguir, temos que considerar um “deslocamento” do sentido do termo *Cultura*, como é mais comumente entendido pelo cidadão comum (que só entende como “cultural”, por exemplo, as grandes produções literárias e artísticas greco-romanas, a arte académica, etc.), e da sua tradição elitista, para as práticas quotidianas das pessoas, razão pela qual alguns ambientes universitários, tradicionalmente conservadores, sempre ofereceram resistência à deriva popular da Cultura Visual (Charréu, 2010). Por isso, para os chamados Estudos Culturais, que influenciaram profundamente a Cultura Visual, também eles entrados na universidade após alguma fricção com a tradição académica, a cultura não é apenas considerada como um conjunto de obras musealizadas, mas antes como um conjunto de práticas.

Segundo Medeiros e Castro (2017), a expressão Cultura Visual começou a ser usada nas décadas de 70-80, com destaque para as publicações de Michael Baxandall e Svetlana Alpers, que contribuíram significativamente para quebrar algumas tradições culturais e históricas, alguns *clichés* e preconceitos relativamente às formas de olhar e às experiências visuais.

Outros autores, anteriormente (Hernández, 1997; Charréu, 2010), consideram o famoso livro *Ways of Seeing*, de John Berger, publicado originalmente em 1972 (existe uma tradução portuguesa, *Modos de ver*, Ed. 70), como uma das primeiras obras de Cultura Visual, a que se pode acrescentar *Visual pleasure and narrative cinema*, de Laura Mulvey, um texto teórico publicado originalmente em 1975.

A Cultura Visual, na vertente anglo-saxónica, passa a designar o mundo da imagem, numa perspectiva inter ou transdisciplinar, sem as fronteiras demarcadas dos conceitos “artístico” vs. “não artístico”, “popular” ou “erudito”.

Concentrados essencialmente sobre os séculos XIX e XX, os objetos de predileção dos *visual studies* são assim todas as imagens oriundas dos meios de comunicação de massa contemporâneos – os novos média, a televisão e o vídeo, o cinema e a fotografia, a publicidade e a banda desenhada -, sendo a linha teórica comum a estes trabalhos a sua insistência sobre o «visual» e a «visualidade» (Medeiros e Castro, 2017, p. 2).

Na verdade, não é fácil definir o conceito de Cultura Visual, pois foi utilizado por diferentes autores, sob diversas perspetivas ideológicas. Para as autoras acima citadas,

esta expressão engloba um vasto campo de estudos, desde os estudos de arte influenciados pelos Estudos Culturais e sob uma perspetiva antropológica, até aos estudos sobre arquivos de imagens, em articulação com a medicina, a literatura, a história, a psicologia, entre outras áreas do saber. “Nesta visão da Cultura Visual enquanto área disciplinar cabe a indisciplina das imagens cujo sentido muda consoante o observador ou o arquivista, consoante a necessidade e o contexto” (Medeiros e Castro, 2017, p. 6).

Assim, no mundo universitário atual, a Cultura Visual tem sido considerada um dos mais excitantes campos para novas práticas investigativas e didáticas inovadoras e transversais, nas quais procuramos também inspirar a nossa investigação. Em complemento à designação de (in)disciplina referida atrás, outros autores apontam a Cultura Visual como uma não-disciplina porque, muito frequentemente, os estudos de Cultura Visual incluem algum tipo de combinação híbrida de disciplinas, denominadas clássicas, como a Semiótica Visual, a Antropologia, a Sociologia e a História da Arte, com outras mais recentes, como os Estudos Culturais, os Estudos de Género, os Estudos Fílmicos, Os Estudos sobre a Internet, os Estudos sobre Videojogos, etc. (Hernández, 1997; Freedman, 2003a; Charréu, 2010).

A evolução do conceito de Cultura Visual leva-nos a considerar um amplo espectro de representações visuais. As imagens não são apenas artefactos produzidos por artistas para serem apreciados. As imagens podem ser consideradas documentos. Podem ser fontes de informação ou objetos de pesquisa. Ou ainda podem ser um meio de intervenção político-cultural. Podem ilustrar, educar e produzir conhecimento. As imagens transmitem valores, são um meio de expressão e estabelecem relações, não só sociais, pessoais, mas também mentais, por associação. Se considerarmos que as imagens são códigos que transmitem mensagens, poderemos dizer que também podem ler-se para lhes descobrirmos os sentidos, como fazemos com um texto? Este assunto tem sido tema de debate entre artistas, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos.

Não podemos falar do conceito de Cultura Visual sem ter em consideração a palavra Visualidade. Se no seu significado original este termo (do latim *visualitāte*-) se refere à qualidade do que é visual, à vista ou aspeto de algo ou de alguém e ainda à ideia de miragem (DILP, 2003-2001), no âmbito do estudo da Cultura Visual pode representar o uso de uma imagem com uma intenção ou conotação política. Nicholas Mirzoeff aborda o uso da Visualidade “como forma de controlo global da informação”,

segundo Medeiros e Castro (2017, p.5).

Independentemente da área visual (fotografia, pintura ou cinema, por exemplo) e da abordagem ou da utilização das imagens, a Visualidade poderá representar ainda a “necessidade de olhar para as imagens para além do discurso manifesto que podem aparentar” (Medeiros e Castro, 2017, p. 5).

A noção de Visualidade pressupõe um (re)posicionamento do olhar (subjetivo, por estar impregnado de marcas culturais e biográficas), entendido como prática cultural, e uma reflexão sobre o impacto que esse olhar tem em quem observa (Hernandez, 2015).

Assim, também podemos associar o termo Literacia à Imagem. Literacia Visual é a capacidade de interpretar e criar sentidos a partir de informação apresentada sob a forma de uma imagem. Neste sentido, uma imagem também pode ser lida, isto é, interpretada (Orland-Barak e Maskit, 2017).

A tabela que se segue apresenta uma abreviada sequência cronológica (séc. XX-XXI) das perspetivas de diversos investigadores sobre conceitos relacionados com “leitura de imagens”, “cultura visual”, “literacia visual” e “visualidade”. Sardelich (2006) apresenta uma síntese bastante útil sobre esta discussão terminológica.

**Tabela 1.** Perspetiva cronológica sobre conceitos relacionados com “leitura de imagens”, “cultura visual”, “literacia visual” e “visualidade” e outros conceitos associados.

| Datas | Obras/Autores   | Temas/Expressões/Conceitos/Metodologias  |
|-------|---|--|
| 1957  | <i>Art and visual perception</i> , de Rudolf Arnheim  | Estabelece 10 categorias visuais básicas para a perceção (leitura) e produção de imagens: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão.   |
| 1959  | Cohen-Seat  | Propõe o termo <i>iconosfera</i> para designar a variedade de imagens que circulam nos meios de comunicação de massa, como os jornais, o cinema, a publicidade e a televisão.  |
| 1963  | <i>Pour une pédagogie de l'image</i> , de L. Peyrègne | Face a uma sociedade que poderá ser alvo de manipulação através das imagens, defende que estas podem ser utilizadas para fins educativos, para desenvolver: o conhecimento, o espírito crítico, a sensibilidade estética, o sentido cívico e social. Destaca a importância das imagens não só como fonte de informação e conhecimento, mas também como meio de expressão. O professor deve ter uma cultura iconográfica, a par da cultura literária. |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| 1965         | Children's creativity in art: a study of types, de Elliot Eisner                        | Estudo sobre o papel das artes na pesquisa em educação, em particular sobre a criatividade, entendida como transversal e não apenas limitada ao campo das artes. Tipos de criatividade: testar os limites, inventar, ultrapassar os limites, organização estética.  |
| Década de 70 | Influência do formalismo (teoria da Gestalt) e da semiótica.                            | Contexto: expansão dos sistemas audiovisuais. Utilização da expressão "Leitura de imagens". Processo perceptivo associado à experiência estética (produção ou recepção); esta transforma a informação recebida. A imagem como signo, portadora de códigos (espacial, gestual e cenográfico, lumínico, simbólico, gráfico, relacional) que exigem um conhecimento específico e uma linguagem visual (racionalidade) para que o observador consiga compreendê-la. Denotação (significado objetivo) e conotação (interpretações subjetivas do observador). |
| 1972         | <i>Painting and Experience in Fifteenth century Italy</i> , de Michael Baxandall        | As primeiras ocorrências da expressão "Cultura Visual": abertura significativa relativamente às imagens «não artísticas» e às dimensões cultural e historicamente variáveis das formas de olhar e das experiências visuais.   |
| 1973         | <i>A primer of visual literacy</i> , de Donis Dondis                                    | Conceito de alfabetismo visual. Cria um sistema básico, acessível a todos, para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de imagens. Sintaxe da linguagem visual: ponto, linha forma, cor, textura.   |
| Década de 80 | William Ott   | Perspetiva estética da leitura de imagens de obras de arte. Metodologia "image watching" (processo de observação organizado em seis passos: sensibilizando, descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando, revelando). Inspirado em John Dewey e Edmund Feldman.  |
| 1982         | Yuri Lotman   | Propõe o termo <i>semiosfera</i> para designar a interconexão entre signos como espaço de encontro entre diferentes culturas.   |
| 1983         | Freire  | Semiose cultural. Qualquer leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor.   |
| 1983         | <i>The Art of Describing. Dutch Art in the Seventeenth century</i> , de Svetlana Alpers | Conceito de Cultura Visual: abertura significativa relativamente às imagens «não artísticas» e às dimensões cultural e historicamente variáveis das formas de olhar e das experiências visuais.   |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| 1986         | <i>Iconology: Image, Text, Ideology</i> , de W. J. T. Mitchell                          | O papel da iconologia. Apresentação de uma taxonomia da imagem.   |
|              | <i>A Thousand Plateaus</i> , Deleuze e Guattari   | Cultura como campo rizomático: conectividade e multidisciplinaridade.   |
| Década de 90 | Abigail Housen  | Competências para a compreensão estética aumentam com a evolução do leitor através de cinco domínios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recreativo.  |
| Década de 90 | Michael Parsons   | Perspetiva estética da leitura de imagens de obras de arte. O tema, a expressão, os aspetos formais e o juízo podem ser aprofundados, do ponto de vista estético, aumentando o grau de complexidade de compreensão, em cada estágio de desenvolvimento do leitor.   |
| 1994         | <i>La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea</i> , de Roman Gubern | Desenvolve o conceito de <i>iconosfera</i> .  |
| 1994         | <i>Picture Theory - Essays on Verbal and Visual Representation</i> , de Mitchell        | Questiona a imagem e a teoria da imagem numa época em que esta se torna mais poderosa do que a linguagem verbal.  |
| 1994         | Bohem   | Cunha a expressão "Iconic turn". Acentua a importância do visual, a dimensão imagética das narrativas bem como a sua dimensão política e ideológica.  |
| 1995         | Douglas Kellner   | Opõe-se à abordagem formal e anti-hermenêutica com uma abordagem da leitura crítica das imagens.<br>A diversidade de imagens, discursos e códigos que nos rodeiam diariamente contribuem de forma significativa para a construção social das nossas experiências e das nossas identidades.<br>A publicidade é um texto social multidimensional, um indicador privilegiado de tendências sociais, modas e valores. Sendo rico em sentidos, exige um sofisticado processo de interpretação. |

|      |   |  |
|------|---|--|
| 1996 | M. L. M. Leite  | <p>Campo historiográfico.</p> <p>Duas condições essenciais para a leitura de uma imagem: o conhecimento de base técnica e a criação artística.</p> <p>É necessário olhar várias vezes para uma imagem para descortinar aspetos descuidados na primeira impressão e para aprofundar outros.</p>   |
| 1997 | <i>Educación y Cultura Visual</i> , de Fernando Hernández   | Vinculação da Cultura Visual com as práticas pedagógicas.  |
| 1998 | <i>Redefinindo o Conceito de Imagem</i> , de Annateresa Fabris  | <p>Problematiza o conceito de imagem no séc. XX.</p> <p>Redefinição da visualidade contemporânea.</p> <p>Coexistência de diferentes tipos de imagem <i>versus</i> representação (relação entre imagem e realidade exterior).</p>   |
| 1999 | Smith   | <p>Critica as discussões sobre a definição de “leitura de imagens”, centrando-se no processo.</p> <p><i>Semiose cultural</i>, ampla rede de significados. Pode-se ler o traçado de uma cidade, um filme ou uma coreografia. Imagem e escrita são códigos que se encontram em constante interação.</p>  |
| 2000 | <i>Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho</i> , de Fernando Hernández                    | <p>Defende que diferentes formas de racionalidade (moral, expressiva e cultural) podem coexistir sem se excluírem ou sobreporem.</p> <p><i>Utiliza a expressão compreensão crítica</i> na sua abordagem da Cultura Visual.</p> <p>Prefere utilizar os termos (p. 213) <i>representações e artefatos visuais</i> ao invés de imagens. Utiliza o conceito de cultura no sentido socioantropológico.</p> <p>A Cultura Visual não é só entendida como campo de estudo, mas também, em termos de economia, negócios, tecnologia, experiências da vida diária.</p> |
| 2001 | Manguel   | Qualquer leitura parte da experiência e das emoções do leitor. Estas influenciam e são influenciadas pelo processo de leitura das imagens.   |
| 2001 | <i>Visual Methodologies - An Introduction to the Interpretation of Visual Materials</i> , de Gillian Rose | <p>Livro criado a partir de um curso ministrado pela autora, em Edimburgo, entre 1996 e 1998).</p> <p>Problematiza diversos conceitos: a supremacia do visual sobre o que se ouve e o que se lê; o que (julgamos que) vemos; Cultura Visual <i>versus</i> prazer visual <i>versus</i> rutura visual; análise do discurso (texto, intertextualidade, contexto, instituições e formas de ver).</p> <p>Apresenta uma metodologia (cada capítulo centra-se num método) para interpretar imagens.</p>   |

|      |   |   |
|------|---|---|
| 2002 | Valle Gastaminza  | A leitura de uma imagem requer seis competências: iconográfica, narrativa, estética, enciclopédica, linguístico-comunicativa e modal.   |
| 2002 | <i>Showing Seeing - A critique of visual culture</i> , de W. J. T. Mitchell                           | <p>Problematiza os conceitos de Cultura Visual e estudos visuais. Apresenta dez mitos e oito contra-argumentos sobre a Cultura Visual.</p> <p>A Cultura Visual implica uma reflexão sobre a cegueira, o que não se vê, o que não pode ser visto, o que é omitido; a surdez e a linguagem visível dos gestos; o tangível, o que é audível, o estímulo cinestésico, o fenómeno da sinestesia.</p> <p>A Cultura Visual não se limita ao estudo das imagens, inclui a rotina diária do ver e mostrar. Mais do que o significado das imagens, importa ter em conta as vivências e os sentimentos associados.</p>   |
| 2002 | <i>Studying Visual Culture</i> , de Irit Rogoff   | <p>“A expressão <i>Cultura Visual</i> representa muito mais do que apenas o estudo das imagens: por um lado, destaca-se o papel central da visão e do mundo visual na produção de sentidos, na imposição de valores estéticos, estereótipos de género e relações de poder dentro da cultura; por outro lado, ao alargar-se o conceito da visão de forma a contemplar múltiplas expressões culturais, pode incluir-se uma diversidade de análises e interpretações do áudio, do espacial e da dinâmica da psicologia da observação. A Cultura Visual proporciona relações de intertextualidade entre imagens, sons e limites espaciais, que são lidos em relação com e através de cada um. Cada vez que vemos um filme, a televisão, publicidade, obras de arte, edifícios ou ambientes urbanos, estamos constantemente a criar e a acumular camadas de sentidos e de respostas subjetivas” (p. 24).</p> |
| 2002 | <i>Narrativizing Visual Culture - Towards a polycentric aesthetics</i> , de Ella Shohat e Robert Stam | <p>Para uma Cultura Visual policêntrica. A nossa perceção visual é sempre influenciada, pelos outros sentidos (audição, olfato, tato, paladar), por outros textos e discursos, e estreitamente condicionada por: museus, mundo académico, mundo das artes, indústria editorial, Estado (que gere a produção, divulgação e legitimação das produções artísticas).</p>  |
|      | <i>Conversations in visual culture</i> , de Raiford Guins, Joanne Morra, Marquard Smith e Omayra Cruz | <p>Propõem uma abordagem epistemológica, em vez de ontológica, para encontrar uma definição de Cultura Visual. Relativamente ao <i>status</i>, problematizam a categoria em que se tem tentado enquadrar a Cultura Visual: uma disciplina académica? Um campo de estudo? “A quem é que a Cultura Visual pertence”? À História da Arte? Ao cinema? Aos estudos culturais? À Arquitetura? Aos media? Propõem o entendimento da Cultura Visual como uma região (<i>district</i>) epistemológica. Várias disciplinas têm pontos de interesse nesta área.</p>  |

|      |  |  |
|------|--|--|
| 2002 | <i>Reading Visual Texts</i> ,<br>Walter Werner   | No âmbito dos estudos culturais e estudos literários.<br>Perante as alterações dos manuais escolares, atualmente uma montagem de diversos tipos de textos escritos e “pictóricos”, propõe três condições instrutivas para ensinar os alunos a lerem textos visuais: autoridade (legitimidade e autonomia para interpretar); oportunidade e capacidade; e uma comunidade (grupo-turma) com a qual interajam no processo de ler de diversas maneiras.<br>São definidos três princípios de leitura e sete formas de ler imagens: ler para revelar sentidos evidentes (leitura instrumental); ler para associar sentidos (leitura narrativa, icónica, editorial, indicativa); ler para demonstrar sentido crítico (leitura oposicional e reflexiva). |
| 2003 | Bolin e Blandy   | Estes autores não concordam com a utilização da palavra “visual” no trabalho que os docentes desenvolvem com as imagens, pois consideram que pode limitar a atividade educativa (face à diversidade de experiências que as imagens físicas e virtuais provocam).   |
| 2003 | <i>Visual Culture in the Classroom</i> ,<br>de Paul Duncum   | O autor é um dos principais defensores da cultura visual na educação artística. Interessa-se pela observação dos desenhos produzidos livremente, por crianças e jovens, numa perspetiva cultural. Investiga a relação da cultura visual popular com a educação artística.  |
| 2003 | <i>Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art</i> ,<br>de Kerry Freedman | Anunciado como o primeiro livro pedagógico dedicado à didática da Cultura Visual. O autor propõe um <i>curriculum</i> , a partir da base teórica que apresenta, para jovens adolescentes e para o ensino superior.<br>Problematiza a onnipresença da Cultura Visual (televisão, museus, revistas, teatros, cartazes, internet, centros comerciais) na cultura global.  |
| 2003 | Rossi  | Perspetiva estética da leitura de imagens de obras de arte e da publicidade.<br>Critica a leitura estética influenciada pelo formalismo.   |
| 2005 | <i>Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology</i> ,<br>Hans Belting                                | Explica o papel da Iconologia através dos conceitos “imagem, meio ( <i>medium</i> ) e corpo”.  |
| 2007 | <i>Catadores da Cultura Visual: transformando</i>  | Cultura como campo rizomático: conectividade e multidisciplinaridade.<br>Cultura Visual como campo de investigação transdisciplinar.   |

|      |  |   |
|------|--|---|
|      | <i>fragmentos em nova narrativa educacional</i> ,<br>Fernando Hernández  | Defende a educação pelas artes, a utilização de pedagogias criativas e artísticas para ensinar o currículo.<br>Os professores devem repensar o ensino das artes e estabelecer pontes entre a Cultura Visual e a educação.   |
| 2012 | <i>The visual culture reader</i> ,<br>de Nicholas Mirzoeff   | Trata-se da 3ª edição, revista e atualizada. Destaca o essencial sobre a natureza transformada e expandida das culturas visuais globalizadas, com ênfase para as intersecções da Web 2.0, culturas digitais, globalização, artes visuais e os <i>media</i> , e as visualizações da guerra.  |
| 2013 | <i>La Cultura Visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria</i> ,<br>de Fernando Hernández | No âmbito da transformação que se operou em torno da Cultura Visual e na educação das artes visuais (salto epistemológico e metodológico), o autor apresenta resultados de um trabalho (investigação etnográfica) sobre a forma como os jovens da secundária aprendem, como se expressam e como se relacionam, dentro e fora da escola, visando revelar a forma como veem (Visualidade) e como projetam essa subjetividade nas suas ações (através da narrativa das experiências e da relação pedagógica): a importância do <i>ser com</i> , além do <i>fazer com</i> .   |
| 2015 | <i>Transforming Art Education into Visual Culture Education Through Rhizomatic Structures</i> ,<br>de Paul Duncum  | Entende que a educação artística não se deve cingir às Belas-Artes, propondo um conceito de Cultura Visual mais amplo.<br>Considera Arte os artefactos que se podem encontrar em galerias de arte ou museus.<br>A Cultura Visual é o conjunto de todos os artefactos das Belas-Artes (do passado e do presente) e da cultura popular (televisão, cinema, internet, revistas, jornais e cartazes): todas as imagens que constituem as referências de uma sociedade e que refletem as suas principais características.<br>A Cultura Visual tem uma estrutura rizomática: espalha-se lateralmente, conectada com múltiplas referências em camadas, oferecendo múltiplos pontos de entrada e saída, tanto na representação como na interpretação. |
| 2017 | <i>Educação e práticas contemporâneas de visualidade: o que significa, afinal, ensinar pela Cultura Visual?</i> ,<br>de Juliana                              | Distingue o ensino <i>pela</i> Cultura Visual do ensino <i>da</i> Cultura Visual. Defende a primeira em detrimento da segunda abordagem.  |

|      |   |  |
|------|---|--|
|      | Salbego e Leonardo Charréu  |  |
| 2018 | “What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education”, de Joanna Kędra | A literacia visual implica um conjunto de competências como: leitura visual (interpretar, produzir sentidos), escrita visual (comunicar visualmente, usar e criar imagens), o pensamento e a aprendizagem visual.  |
| 2019 | “Reading the world – teaching visual analysis in higher education”, de Suriati Abas   | Guia prático para ensinar análise visual a estudantes universitários.<br>O objetivo deste trabalho é incentivar os alunos a desenvolverem as competências da literacia visual, isto é, estimular a interpretação e a transposição do visual para o verbal, na criação de sentidos. |

Porquê associar a leitura escolar de textos literários à Imagem, à Cultura Visual e à Visualidade? Um texto pode ser considerado uma imagem, uma “pintura com palavras” (Mancelos, 2010). Uma imagem pode também ser entendida como uma narrativa, uma forma de comunicar ideias, informações (Peyrègne, 1963).

A Literatura, a Cultura Visual e a Visualidade encontram-se ligadas, de diversas formas:

- a Poesia Visual joga com a disposição das palavras no papel ou num quadro;
- a mancha gráfica de um texto narrativo, de uma notícia de jornal ou de um poema é diferenciadora e um indicador do tipo de texto que temos diante de nós (essa imagem predispõe-nos para uma abordagem específica, mesmo antes de começarmos a decifrar o sentido das palavras);
- uma imagem pode ser considerada uma narrativa, na medida em que pode ser descrita, contada e pode ela própria conter uma (ou parte de uma) história. As gravuras rupestres ilustram muito bem esta ideia;
- a cada conjunto de letras que compõem uma palavra, cada indivíduo cria as suas imagens mentais, não só da própria palavra (grafismo das letras), mas também dos conceitos que lhe atribui (cada pessoa tem uma imagem mental do objeto que associa à palavra “cadeira” ou à palavra “felicidade”, por exemplo);
- na Banda Desenhada, na Publicidade, na comunicação via *smartphone* e nas redes sociais a relação entre texto e imagem cria mensagens com forte impacto sensorial;
- as cores transmitem diversas sensações, consoante o estado de espírito, a idade, a situação e a cultura de quem as observa;
- há pintores que se inspiram em poemas para pintar, há artistas que incluem palavras, frases, versos ou mesmo estrofes nos seus quadros;
- uma imagem leva-nos a fazer representações mentais do que vemos e do que não está lá, mas que subentendemos ou imaginamos, tal como um texto;
- designa-se “imagem” uma figura de estilo literária que acumula diversas metáforas seguidas, criando ambiguidades e apelando à imaginação e à sensibilidade de cada leitor;
- a Palavra e a Imagem partilham a subjetividade das ideias, da descrição, da narração, quer do ponto de vista de quem as produz, quer do ponto de vista de quem as aprecia.

O Movimento de Arte Internacional *Immagine & Poesia*, fundado em Turim, em 2007, por um pequeno grupo de poetas e artistas (Aeronwy Thomas, Lidia Chiarelli, Gianpiero Actis, entre outros) defendia esta parceria poderosa entre a Palavra e a Imagem, entre artistas e poetas.

Há uma década, já se realçava a importância e a necessidade de mais investigação académica sobre o “modo como a imagem e a Cultura Visual contemporânea participam da construção da juventude, sendo igualmente componentes fundamentais da forma como os jovens comunicam, conferindo sentido ao mundo e a si próprio” (Campos, 2010, p. 114). Neste artigo sobre a relação entre os jovens e a Visualidade no mundo atual, reconhece-se o impacto que a cultura juvenil tem na produção e no consumo de uma Cultura Visual idiossincrática, através das novas tecnologias e das indústrias culturais e de lazer.

A Arte e a Literatura têm um percurso histórico-cultural de influências mútuas. As regras a que estiveram (e estão) sujeitas, de acordo com as diversas tendências ou correntes ideológicas, suscita(ra)m também movimentos de rutura e de questionamento. Atualmente, é sobretudo a tecnologia que estabelece novos desafios e limites.

Passadas várias décadas, a ideia da necessidade de desconstrução ideológica das imagens é hoje um dado teórico adquirido; o que hoje surge como premente é a sua articulação com o peso ontologicamente incontornável dos dispositivos (fotografia, cinema, vídeo, imagem digital), face à constatação, como dizia Michael Taussig, que o ‘desmascaramento’ é também uma forma de discurso (Medeiros e Castro, 2017, p. 5-6).

Alguns autores preocuparam-se em repensar os conceitos “Cultura Visual” e “Educação Artística” em contexto escolar, numa dimensão didático-pedagógica. De que forma se reflete na Escola essa preocupação e que perspetiva subjaz nos documentos programáticos? Atualmente, no sistema educativo português,

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (*Aprendizagens Essenciais de Educação Visual 3º Ciclo | Articulação com o Perfil dos Alunos*, 2018, p.1)

Neste documento, apresentam-se os Domínios/Organizadores que estruturam as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais, nos diferentes ciclos: Apropriação

e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. Em todos se destaca a importância da experiência e das vivências de cada aluno, no entanto sabemos que com a reduzida carga letiva, atualmente, os docentes disponibilizam pouco tempo para dar voz aos alunos e estimular a reflexão sobre as suas experiências plásticas.

No Domínio “Apropriação e Reflexão” pretende-se que os alunos aprendam e apliquem os conhecimentos e competências da comunicação visual (sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, vocabulário específico, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais), em situações de observação e/ou de experimentação plástica, de forma a desenvolverem o seu próprio estilo de representação. Com o objetivo de estimular a compreensão da expressividade da linguagem das imagens, convida-se o aluno a fazer uma apreciação estética e artística, através de diversos processos: observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico.

O Domínio “Interpretação e Comunicação” centra-se no desenvolvimento de estratégias para o aluno apreender, interpretar e relacionar, de forma construtiva, o olhar, o ver e o fazer. Sugere-se uma abordagem da arte numa dimensão mais global, que não se limite à tradição ocidental e a determinados períodos históricos. Valorizam-se as vivências e as experiências de cada aluno, para que possa alargar e aprofundar a interpretação, tendo em conta: a imagem, o sujeito e a construção de hipóteses de interpretação.

O Domínio “Experimentação e Criação” pressupõe que o aluno tenha uma experiência plástica que lhe permita criar a partir da experiência pessoal, do pensamento crítico e dos conhecimentos adquiridos.

Considera-se pertinente tecer ainda algumas considerações sobre o aspeto gráfico do recurso “tradicional” que os alunos mais utilizam na sala de aula. Nos manuais escolares de Português, as imagens surgem, sobretudo, como ilustração dos textos ou como pretexto para realizar uma tarefa no âmbito das competências da disciplina. Por vezes, as imagens prejudicam a apreciação do texto, pelos alunos, ao influenciarem a sua interpretação. Por vezes, as ilustrações apresentam elementos que não se encontram no texto. As obras de arte presentes nestes livros de estudo são, geralmente, referências de pequena dimensão, raramente de tamanho A5, nunca preenchendo toda a página. Trata-se, sobretudo, de pinturas famosas de autores consagrados da História

da Arte, selecionadas no âmbito de um cânone artístico. Mas também surgem alguns (poucos) exemplos de cartunes, banda desenhada e publicidade, pois são conteúdos do programa.

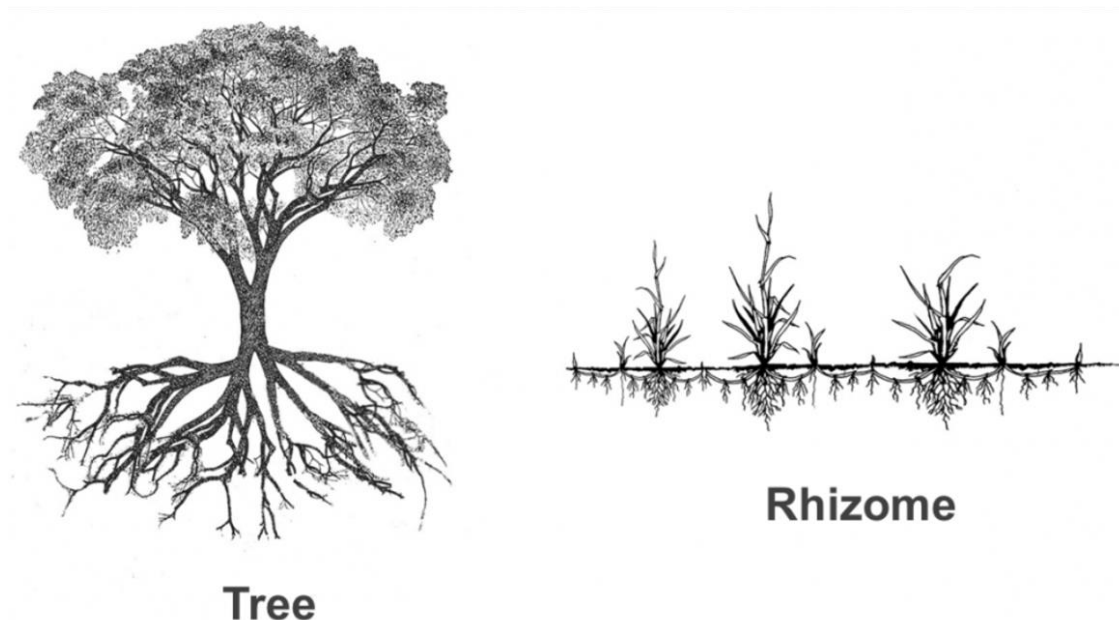
Os manuais contêm imagens para ilustrar e destacar os textos, para orientar a atenção do estudante num determinado tópico, para transmitir informação complementar como apoio à leitura de uma narrativa e para ser esteticamente mais cativante. Na maior parte dos casos, no entanto, as imagens são subservientes em relação ao texto escrito, raramente levadas a sério por si mesmas. Isto é um erro. Não é suficiente ensinar através das imagens sem ensinar algo sobre as imagens. A Cultura Visual é uma parte imensa do mundo social, e se um dos objetivos da educação social é compreender e agir criticamente no mundo em que vivemos, então justifica-se ensinar literacias visuais. As imagens dos manuais constituem um bom ponto de partida. (Werner, 2002 [tradução livre])

Na aula de Português, a análise das ilustrações e das imagens não faz parte das competências ou dos conteúdos do programa, no entanto seria importante desafiar os alunos a refletirem sobre as imagens que eles próprios escolheriam ou produziram para ilustrar os textos do manual. Quais as suas referências visuais? Esta discussão poderia incentivar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de análise e de interpretação. Ligar a escola às referências imagéticas dos alunos seria uma estratégia baseada no conceito de rizoma que Deleuze e Guattari (1987), além de Duncum (2015), defendem.

Este complexíssimo rizoma do universo conhecido permite-nos associar uma ideia a outra, uma imagem a outra, uma ideia a uma imagem, uma imagem a uma canção, uma canção a uma memória, uma memória a um filme, um filme a um poema, e assim consecutivamente (Duncum, 2015, p. 53 [tradução livre])

Assim se interrelacionam a imagem e a palavra neste conceito de rizoma (ver Figura 6): ambas contendo elementos passíveis de serem interpretados e associados a outras imagens e palavras, sem estarem necessariamente hierarquizadas, como no conceito de árvore, em que há um elemento central a partir do qual se organizam as ramificações; ambas tecendo narrativas passíveis de serem lidas; ambas abertas a relações de intertextualidade. Para Duncum (2015), é fundamental compreender a natureza da Cultura Visual como sendo rizomática e intertextual, baseada na multiplicidade de ligações que se estabelecem, numa estrutura complexa de sentidos, visíveis e implícitos, numa rede construída de relações ilimitadas. A ideia de que todas as áreas (cinema, ciência, pintura, teatro, música, história...) podem interligar-se, estimula uma visão mais criativa do mundo, uma forma de pensar aberta, sem princípio nem fim pré-estabelecidos (Charréu, 2019; Barreto, Carrieri e Romagnoli, 2020).

**Figura 6.** Representação dos conceitos de árvore e de rizoma. Desenhos de Kevin Murray e Katerina Gloushenkova.



*Nota: Imagem retirada de [www.themantle.com](http://www.themantle.com).*

### 2.2.3. Intertextualidade

O termo «intertextualidade» surge em 1967. Os primeiros investigadores a teorizar sobre este conceito foram Mikhaïl Bakhtine, Julia Kristeva, Laurent Jenny, Michael Riffaterre e Gérard Genette. Gignoux (2006) refere que em 1969 Kristeva estabelece as bases da intertextualidade: «a palavra (o texto) é um entrecruzar de palavras (de textos) na qual lemos, pelo menos, uma outra palavra (texto)» (Gignoux, 2006, p. 1). De acordo com diversos autores (como Coelho, 2015, e Samoyault, 2008), deve-se a Julia Kristeva a proposta de utilização do termo “intertextualidade”, nos finais da década de 60, para se referir ao diálogo que se estabelece entre textos, isto é, à forma como um texto retoma e transforma um outro texto (a partir da temática, de um excerto do texto ou da estrutura, por exemplo).

A ideia de intertextualidade, como a própria composição da palavra sugere, implica a relação entre textos, mais especificamente, trata-se da influência de um texto literário sobre outro, que o toma como ponto de partida ou da utilização de uma multiplicidade de textos ou de partes de textos anteriores, de que resulta a elaboração de um novo texto literário. Pode ser ainda a referência, na obra de determinado autor, a

outras obras ou partes de obras do mesmo autor (DILP, 2003-2001).

No entanto, o conceito de intertextualidade foi ampliado, adquirindo outras interpretações e utilizações, e estendeu-se a outras linguagens e formas de comunicação. Walty (2009) refere-se a uma rede cultural globalmente participada, para a qual todos podem contribuir e à qual todos podem aceder. Assim, estabelecem-se relações de intertextualidade nos filmes que parodiam outros filmes, nas obras de arte que incorporam temas ou figuras de outros quadros, na publicidade que utiliza recursos linguísticos e artísticos como referências, nos poemas que retomam outros textos, nos romances que se inspiram em formas musicais.

Há diversas formas de intertextualidade, mais ou menos explícitas, que podem ter como intenção reforçar, criticar, parodiar, imitar, aludir a uma ideia, a uma estrutura, ao estilo produzido por outro autor, a um elemento (um excerto) de um objeto (imagem, texto). A relação que se estabelece entre essas duas referências (geralmente, uma é anterior a outra, mas podem ser contemporâneas) é provocadora. A intertextualidade vive de uma espécie de cumplicidade que se estabelece entre o autor e o leitor. Nasce de uma intenção criativa para proporcionar uma experiência lúdica, também ela criativa, que depende da forma como o leitor a vivencia.

Gignoux (2006) compara a leitura com a intertextualidade. Enquanto a leitura vive da interação entre o texto e o leitor, num determinado contexto histórico, social e cultural que influencia o leitor, a intertextualidade depende de cada leitor e da sua cultura. O leitor é um elemento implícito no texto, a leitura não existe sem o leitor e a interpretação varia com cada leitor; no entanto, a intertextualidade pode existir sem que o leitor se aperceba dela.

Genette, no livro *Palimpsestes* (1982), chega a propor uma dimensão mais alargada da intertextualidade, designando-a como transtextualidade. Eigeldinger (1987) estendeu a noção de intertextualidade além da literatura, aos diversos domínios da cultura, relacionando-a com a noção de mito.

Em última análise, num determinado grupo social, as mesmas referências culturais poderão estar presentes na Literatura, nas Artes, na Música, em práticas individuais ou coletivas.

Elle peut être liée à l'émergence d'un autre langage à l'intérieur du langage littéraire; par exemple celui des beaux-arts et de la musique, celui de la Bible ou de la mythologie, ainsi que celui de la philosophie». De fait, ce serait donc maintenant toute allusion à notre culture qui relèverait de l'intertextualité. (Gignoux, 2006, p. 2)

Segundo Duncum (2015), para se compreender bem a transformação da educação artística em educação da Cultura Visual é necessário perceber como na Cultura Visual uma imagem se relaciona com muitas outras, no passado e no presente, numa estrutura rizomática, refletindo sempre questões e sensações transversais: preocupações sociais, certezas ansiosas, medos, esperanças e desejos.

Atualmente, a cultura dominante é a dos media e a das redes sociais. É a partir dos filmes, das séries, da música, da moda, da publicidade, dos ícones e dos textos partilhados nas redes sociais que os jovens constroem a sua identidade.

Ao proporcionar aos alunos a possibilidade de serem eles próprios a criar relações entre os textos e imagens que produzem, entre os temas escolares e o que veem e usam no seu dia a dia, estamos a incorporar a sua forma de ver o mundo na sala de aula. Ligar a escola às vivências dos alunos é garantir que não se sintam alienados em situação de aprendizagem formal.

### 2.3. Identidade e Subjetividade

A forma como nos posicionamos individualmente ou coletivamente perante o que observamos deve ser perspectivada em termos de Identidade e Subjetividade. Até do ponto de vista da nossa fisiologia, é importante compreender o que se passa connosco quando observamos alguma coisa.

Quando o leitor ou eu olhamos para um objeto exterior a nós, formamos imagens comparáveis nos nossos respetivos cérebros. Temos a certeza de que assim é, porque tanto o leitor como eu conseguimos descrever esse objeto de maneira muito semelhante, mesmo nos mais ínfimos detalhes. Porém, isso não significa que a imagem que nós vemos seja a cópia do objeto exterior a nós. Como o objeto é, em termos absolutos, não sabemos nem nunca viremos a saber. A imagem que vemos baseia-se em modificações que ocorreram no nosso organismo - incluindo a parte do nosso organismo chamada cérebro - quando a estrutura física do objeto interage com o corpo (Damásio, 2013, P. 381).

Segundo este autor, o complexo processo de observar implica uma interação real entre cada um de nós e determinado objeto, também ele real. As imagens desse objeto criadas na nossa mente não são reproduções exatas.

Não existe nenhuma imagem de um objeto a ser transferida do objeto para a retina e da retina para o cérebro. Existe, sim, um conjunto de correspondências entre as características físicas do objeto e os modos de reação do organismo segundo os quais uma imagem, internamente gerada, acaba por ser construída (Damásio, 2013, P. 382).

É esta interação que se gera entre o que observamos e o nosso organismo que define a forma como vemos o que lemos e como lemos o que vemos. Em cada indivíduo

dá-se um processo único, em cada observação, em cada leitura, na medida em que as imagens são produzidas pela atividade do cérebro (a partir de padrões ou mapas neurais), formados em células nervosas (neurónios) que foram circuitos ou redes. Como cada cérebro é único, é impossível termos acesso às imagens criadas por cada pessoa, a não ser pelos relatos que possa fazer da sua percepção.

A Escola enquanto espaço de experimentação e criação, pode promover a construção e a expressão do “eu”, do ponto de vista educacional. A subjetividade de cada indivíduo é o resultado do seu crescimento pessoal (fisiológico, psicológico) e das suas relações com a sociedade onde está inserido. É fruto de uma rede de associações e de referências que se vão acumulando e reorganizando à medida que as experiências pessoais, os conhecimentos e as competências adquiridas se vão diversificando.

An image draws upon numerous references and, in turn, every individual act of viewing conjures up any number of associations. Thus does visual culture possess no core, no basic principles from which one must begin before proceeding further. It does not operate under any kind of central control (Duncum, 2015, p. 54).

Os dilemas e os desafios dos adolescentes, relativamente à identidade, autoimagem e estabelecimento e manutenção de relações interpessoais podem ser integrados na dinâmica e nas problemáticas abordadas em sala de aula. Como vemos os outros? Como nos vemos a nós próprios? Como pensamos que nos veem a nós? Como realmente nos veem? Quem sou eu? Quem quero ser? (Danker, 2014).

Bauman (2005) afirma que o conceito de identidade está intimamente relacionado com o conceito de pertença. Para ambos contribui a coerência entre as decisões que se tomam, o percurso individual e a atitude de cada pessoa. Estes são fatores fundamentais para a sensação de identidade, no entanto estas não são garantias absolutas. Segundo Bauman, a ideia de identidade não se concretiza em pleno, enquanto a ideia de pertença for algo a alcançar. Apesar da sua visão tendencialmente pessimista da sociedade moderna, não podemos ignorar que atualmente se vive num mundo fragmentado, no qual as nossas identidades se multiplicam de acordo com as etiquetas sociais, políticas e religiosas. Estas identidades povoam-nos, algumas são fruto das nossas opções, mas outras são criadas pelas pessoas que nos rodeiam, pela forma como nos veem.

A nossa individualidade forma-se a partir da interação com o mundo que nos rodeia, a partir das referências que temos e das associações que desenvolvemos. Interpretar textos e imagens é criar sentidos, é projetar as nossas imagens mentais no

que observamos ou lemos. A história narrada é diferente da história apreendida, pois tanto o autor como o leitor imprimem a sua subjetividade na forma como usam a palavra. São pontos de vista, sem o peso do certo ou errado. Mitchell (2002) explorou a tradicional prática “Show and Tell” [“Mostra e Conta”] na atividade “Showing Seeing” [“Mostrar e Ver”], para levar os seus alunos a verbalizar o que viam nas imagens.

Sardelich (2006) equaciona a abordagem da compreensão crítica da Cultura Visual, destacando a sua função social (veiculação de valores e identidades) e as relações de poder, além da apreciação das imagens e do prazer que podem proporcionar: a Cultura Visual como um campo de estudo transdisciplinar e multirreferencial. Neste âmbito, seria necessário mudar o paradigma escolar e o papel dos professores seria o de estar atento ao universo visual dos alunos com os quais interage: as capas dos cadernos, as revistas que leem, as séries a que assistem, as músicas que ouvem, os jogos preferidos, as roupas e os ícones de referência.

#### 2.4. Aprendizagem Colaborativa, Cooperativa e Processo Criativo Participado

Neste trabalho importa ainda clarificar as noções implicadas num trabalho de grupo. Relativamente aos conceitos “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa”, importa referir que o primeiro se considera mais abrangente, na medida em que implica uma forma de estar que envolve interações solidárias diversas, enquanto o segundo pressupõe objetivos específicos e regras pelas quais se regem essas interações. (Freitas e Freitas, 2002).

No caso de uma turma envolvida num projeto, tendo os alunos formado grupos, em que cada grupo executa uma tarefa diferente, produzindo uma parte do trabalho final, não há cooperação intergrupar, mas poderá ter havido cooperação dentro de cada grupo, uma vez que vários alunos participaram na execução da mesma tarefa.

A ser assim, na aprendizagem escolar – e também evidentemente nas relações pessoais e nas da cidade – ficaríamos bem cientes que, no nosso tempo, são os conceitos de reciprocidade e de cooperação, como nos lembra tantas e tantas vezes Sérgio Niza, os que mais importam na relação educativa. Trata-se de conquistar para todas as infâncias esse tempo longo e lento da conversa e do trabalho, esse afincamento do pensar alto, da fala e da escuta ativa como sinónimo da troca e da arte da procura, da ideia, do enunciado, da construção da obra (Ó, 2018, p. 16).

O processo criativo participado ou cocriação é uma forma de envolver um conjunto de pessoas numa atividade criativa coletiva, através do diálogo, da negociação,

do questionamento e da procura de soluções para um produto final ou um objetivo de interesse comum (Malveiro, 2013).

## 2.5. Metodologia: Investigação-Ação

Este estudo desenvolveu-se no âmbito do Paradigma Sociocrítico, uma vez que se tratou de um projeto de intervenção - Plano de Investigação: Investigação-Ação (Coutinho, 2016). A estrutura do índice e os argumentos teóricos apresentados refletem esta perspetiva transformadora do investigador participante. “Considera-se que o professor-investigador é aquele que tenta compreender, melhorar e reformular as suas próprias práticas” (Coutinho, 2016, p. 368). De salientar ainda a importância desta abordagem teórico-prática, no âmbito do próprio processo de formação profissional docente.

Ora, este ideal de aprendizagem [uma relação educativa baseada na *reciprocidade* e na *cooperação*] como processo de energização interativa e autodesenvolvimento, também se há de transmutar em exigência docente, fazendo com que o educador saiba que precisa, para a estruturação da sua própria tarefa, da presença constante do elemento mais novo e ainda em processo de formação (Ó, 2018, p.16).

Com o objetivo de produzir novos conhecimentos que possam contribuir para alterar a prática, a Investigação-Ação pressupõe o desenvolvimento de um processo com quatro características essenciais: “situacional, interventiva, participativa, autoavaliativa” (Coutinho, 2016, p. 365). A partir de um problema específico, que se descreve, propõe-se uma ação interventiva, que implica uma mudança e uma avaliação desse processo, no qual todos os participantes estão envolvidos (como coinvestigadores).

Utilizaram-se métodos mistos, que combinaram estudos qualitativos e quantitativos, na recolha de dados. Aplicaram-se técnicas de observação (participante), tendo sido registadas fotografias das diversas etapas do processo didático-pedagógico. A análise dos trabalhos produzidos pelos alunos também foi uma das estratégias utilizadas. Foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos alunos envolvidos.

Participaram neste estudo a professora-investigadora e três turmas do 9º ano, num total de 47 alunos (num universo de 64 alunos do 9º ano, da Escola Básica Dr. Afonso Rodrigues Pereira), em novembro-dezembro de 2017. Destes 47 discentes, recolheram-se 44 questionários validados, que constituem a amostra deste estudo ( $N=44$ ). Foi salvaguardado o anonimato dos alunos, tendo sido autorizado o uso dos dados, das fotografias e dos trabalhos escolares para este estudo.

### 3. Descrição das Atividades Didático-Pedagógicas (Agir)

| | ' ' | | ' ' |

### 3. Descrição das Atividades Didático-Pedagógicas (Agir)

Os sistemas de educação formal tendem a enfatizar a aquisição de conhecimentos em detrimento de outros tipos de aprendizagem; mas é vital agora conceber a educação de uma forma mais abrangente. Esta visão deve inspirar e orientar futuras reformas e políticas educacionais, tanto em relação aos conteúdos como aos métodos. (UNESCO, 1996, pp. 37 [tradução livre])

Este projeto foi elaborado no âmbito da disciplina de Português para alunos do 9º ano, no âmbito do estudo da Unidade sobre Texto Narrativo de Autor Português. Pretendia-se que, através de uma sequência de atividades em grupo, os alunos lessem o conto "A Aia", de Eça de Queirós, sob diversas perspetivas e temas. Previam-se como produtos finais o registo do trabalho produzido por cada grupo, ao longo das diversas etapas, num *Power Point* coletivo e um exercício artístico (plástico) feito em grupo. No final, os trabalhos foram apresentados oralmente à turma, apreciados e discutidos.

#### 3.1. Porquê?

A vontade de agir e de investigar é motivada pela identificação de problemas e de necessidades educativas.

A maior parte dos alunos reconhece a importância da leitura, mas admite não dedicar muito tempo a essa atividade, considerada exigente, preferindo as novas tecnologias, consideradas mais cativantes, interativas e imediatas.

A leitura autónoma é uma tarefa individual ("solitária" e aborrecida, para muitos alunos). Sem o professor a explicar o texto, o aluno convence-se de que "não consegue" ler sozinho e estar atento, valorizando mais o que não compreendeu do que o que percebeu. A falta de conhecimentos referenciais e textuais constitui uma das causas principais das dificuldades do leitor inexperiente (Contente, 1995). Se o aluno não percebe o texto na primeira leitura, a desmotivação aumenta e o aluno sente-se inseguro. Preocupado em descodificar cada palavra do texto, perde a relação que se estabelece entre elas e, conseqüentemente, o sentido global.

O conformismo dos alunos, que se refugiam na sua incapacidade leitora (a releitura é uma prática pouco valorizada), resulta da ausência de prazer na descoberta de sentidos e é incentivado pela estratégia mais comum do ensino tradicional, a aula expositiva: se o professor explica "tudo", dando as respostas, e se a informação

necessária é fornecida pelos manuais e é registada no caderno, “bastando estudar na véspera dos testes”, qual a motivação dos alunos para se esforçarem e lerem de forma autónoma (leia-se, também, recreativa)?

As estruturas afetivas (atitudes e interesses) dos alunos desempenham um papel tão importante na compreensão dos textos como as estruturas cognitivas (Giasson, 1993).

A assunção rígida de papéis, em que o professor é o transmissor legítimo, detentor da “verdade”, e o aluno o recetor passivo do dizer e do fazer do docente, resulta numa interação desigual. O aluno, habituado a ser um mero espectador da aula, torna-se dependente do pensamento de outrem (Sousa, 1993).

Os conteúdos tradicionais dos currículos escolares e as práticas pedagógicas centradas no docente parecem não constituir desafios intelectuais cativantes para os jovens, que assistem, diariamente, à profusão de mensagens e imagens mediáticas divulgadas pelos meios de comunicação de alcance global. A falta de referências para processarem essa informação e para a relacionarem com os conteúdos escolares pode colocar em causa o seu desempenho cívico, individual e social (Charréu, 2012).

Além disso, assumindo que a leitura, o pensamento, a criatividade e as emoções estão associados à imaginação (criação de imagens), propõe-se a uma abordagem pela Cultura Visual, numa tentativa de articular a aprendizagem escolar com a Cultura Visual que os jovens transportam consigo (Salbego e Charréu, 2017).

O que se pode modificar nas práticas letivas para melhorar a educação? Que elementos da nossa prática letiva contribuem para uma educação de qualidade? A educação artística é relevante para a educação dos jovens? (Rojas, 2016).

### 3.2. Onde? Com quem?

A atividade desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas da Lourinhã, entre 2017 e 2018, em aulas da disciplina de Português, tendo como público-alvo 47 alunos de três turmas do 9º ano (24 raparigas e 23 rapazes), com uma média de 15 anos de idade. A Turma A era constituída por dez raparigas e seis rapazes, a B era constituída por oito raparigas e oito rapazes e a D era constituída por seis raparigas e nove rapazes.

Relativamente ao contexto socioeducativo, a maior parte dos alunos habitava em meio rural, com expectativas académicas e profissionais pouco ambiciosas e aproveitamento global mediano. Quanto ao comportamento, os alunos eram cumpridores das regras da sala de aula, em geral, não tendo havido nenhuma

ocorrência a registar neste âmbito.

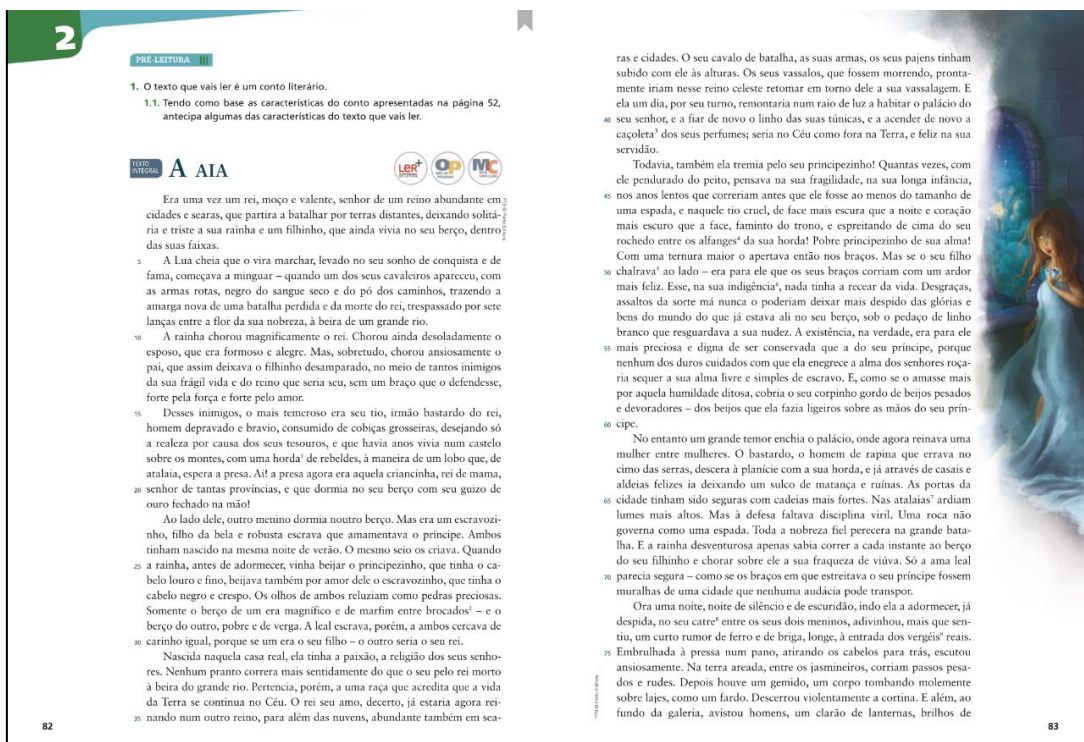
### 3.3. Qual o ponto de partida?

#### 3.3.1. O conto “A Aia”, de Eça de Queirós, e outros recursos de referência

Neste ponto, explicitam-se os pontos de partida, no âmbito da leitura, da educação literária e da educação artística, que sustentam a abordagem didático-pedagógica proposta neste trabalho.

Na planificação de Português do 9º ano relativa ao 1º Período, estava previsto o estudo de um texto narrativo de autor português, no Domínio Educação Literária. Foi selecionado o conto “A Aia”, de Eça de Queirós, sugerido no PMCP do 9º ano (Buescu et al., 2015), pelo facto de o texto integral se encontrar no manual da disciplina (Paiva, Almeida, Jorge e Junqueira, 2013). Apresentam-se, de seguida, as páginas do manual que contêm o texto (ver Figuras 7 e 8). De notar que a primeira página não tem nenhuma ilustração, mas as três páginas seguintes têm numa das margens laterais uma imagem alusiva a um momento da narrativa.

Figura 7. Páginas 82-83 do manual (*Para*)Textos 9º



Nota: Imagem retirada de Paiva et al., (2013).

Figura 8. Páginas 84-85 do manual (*Para*)Textos 9º.

Nota: Imagem retirada de Paiva et al., (2013)

A partir deste conteúdo literário e de métodos de trabalho em equipa, fundamentados na aprendizagem cooperativa e colaborativa, foram delineadas as estratégias e as atividades deste projeto artístico-pedagógico. Nesta linha de pensamento, não só as diversas etapas do estudo deste conto, mas também os produtos finais foram construídos em grupo. Formaram-se quatro grupos de quatro elementos, nas turmas A e B, e cinco grupos de três elementos, na turma D.

Foi sugerida aos alunos uma atividade artística com recurso às técnicas de recorte e colagem. Algumas vantagens na seleção desta atividade são apresentadas mais adiante, no item "Abordagem Pedagógica".

Desenvolveram-se diversas modalidades do uso da língua portuguesa, numa perspetiva transversal, tendo em conta as diferentes características dos alunos. Por este motivo, foram selecionados conteúdos de quatro domínios do PMCP, Oralidade, Leitura, Educação Literária e Escrita (Buescu et al., 2015), que a seguir se explicitam.

### **Oralidade (O9)**

#### **4. Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.**

1. Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação.
2. Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as.
3. Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação.
5. Produzir textos orais (5 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades.
  1. Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista.
  2. Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.
  3. Fazer apreciações críticas.

### **Leitura (L9)**

#### **9. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.**

1. Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita.
2. Explicitar temas e ideias principais, justificando.
3. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando.
4. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e subpartes.
5. Analisar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência, genérico – específico.
6. Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor.
7. Explicitar o sentido global do texto, justificando (Buescu et al., 2015).

## **Escrita (E9)**

### **14. Redigir textos com coerência e correção linguística.**

1. Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.
2. Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas.
3. Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas.
4. Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas.
5. Consolidar as regras de uso de sinais de pontuação para delimitar constituintes de frase e para veicular valores discursivos.
6. Respeitar os princípios do trabalho intelectual: produção de bibliografia.
7. Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto, no decurso da redação.
8. Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação na produção, na revisão e na edição de texto.

## **Educação Literária (EL9)**

### **20. Ler e interpretar textos literários.**

1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.
2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
3. Reconhecer e caracterizar elementos constitutivos da narrativa (estrutura; ação e episódios; personagens, narrador da 1ª e da 3ª pessoa; contextos espacial e temporal).
4. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.
5. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes.
6. Identificar processos da construção ficcional relativos à ordem cronológica dos factos narrados e à sua ordenação na narrativa.
7. Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: anáfora, símbolo, alegoria e sinédoque.
8. Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros (epopeia, romance, conto, crónica, soneto, texto dramático).

### **21. Apreciar textos literários.**

1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de géneros variados.
2. Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.
3. Expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos (Buescu et al., 2015).

No âmbito da Educação Visual, foram considerados relevantes conteúdos de três domínios nas Metas desta disciplina: Representação, Discurso e Projeto (Rodrigues, Cunha e Félix, 2012).

O domínio da Representação é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina. O domínio do Discurso é caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O domínio do Projeto é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis (Rodrigues et al., 2012, p. 3).

Deste documento foram selecionados para este projeto os objetivos e descritores de desempenho relativos aos domínios Representação, Discurso e Projeto:

| <b>Representação (R9)</b>  | <b>Discurso (D9)</b>  | <b>Projeto (D9)</b>   |
|--|---|---|
| [5] Relacionar processos de construção da imagem no âmbito da perceção visual.   | [7] Reconhecer o âmbito da arte contemporânea.  | [13] Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.  |
| [6] Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada.   | 7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e sitespecific, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física). | 13.1: Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.     |
| 6.1: Desenvolver ações orientadas para a compreensão de informação adquirida de forma intuitiva e estruturada, que desenvolve padrões representativos através de imagens percecionadas/sentidas. |   | 13.2: Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto (Rodrigues et al. 2012). |

Conteúdos literários e da EA, selecionados para as atividades propostas:

- Texto Narrativo de Autor Português – “A Aia” de Eça de Queirós (2011)
- Categorias da Narrativa: Ação, Narrador, Personagens, Tempo, Espaço
- Simbologia dos Números
- Teoria da Cor
- A Semiótica das cores
- Estética

- Impacto visual, lógica visual, metáfora visual. Arte abstrata e figurativa

Os Objetivos Gerais deste projeto artístico-pedagógico enquadram-se nas Finalidades do Programa Nacional de Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação:

Incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem específica das várias formas de arte.

Implementar estratégias dinâmicas, interativas e participantes, cujas ações assumam a ideia de globalidade educativa e integrem significados expressivos e comunicativos através de uma confluência de linguagens.

Sensibilizar para o papel da Arte na formação do Homem e para a relação que este domínio tem com outras áreas do saber (Marques, 2010).

Para a elaboração deste projeto foram consultadas as propostas de trabalho que se encontram disponíveis nos recursos da página da internet elaborados pela Equipa de Educação Artística do Programa de Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (Marques, 2010).

Foram adotados os conceitos que orientam a estratégia de aprendizagem apresentada nas propostas de trabalho acima referidas (Fruição/Contemplação; Reflexão/Interpretação; Experimentação/Criação), pois podem aplicar-se também à literatura. Além disso, também nestes recursos estão previstas atividades interdisciplinares, de natureza verbal, escrita e plástica.

Para a construção de material didático foram utilizados excertos de obras de Itten (2004), Heller (2016), Goethe (1840), Kandinsky (2015) e Chevalier e Gheerbrant (1982).

No âmbito da Educação Artística, foram ainda relevantes, como pontos de referência, a página da internet do Clube UNESCO de Educação Artística, o documento Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa (Eurydice, 2009) e o Roteiro da Educação Artística da UNESCO (2006) e a publicação *El Aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de Calidad* (Rojas, 2016).

### 3.4. Como se desenvolveu o projeto?

Dos vários métodos de aprendizagem cooperativa, foi selecionado o método *Jigsaw*, uma vez que estimula a cooperação entre estudantes e o sucesso do trabalho está dependente da contribuição de todos os intervenientes (Freitas e Freitas, 2002). Trata-se de uma aprendizagem ativa, que geralmente se baseia no uso de textos, adequada a alunos do 3º Ciclo, pois nesta fase já têm competências de leitura e de

conceptualização que lhes permitem alguma autonomia.

O papel do professor é essencial na planificação, na preparação dos materiais, na organização dos grupos e do espaço físico, para o desenvolvimento do trabalho.

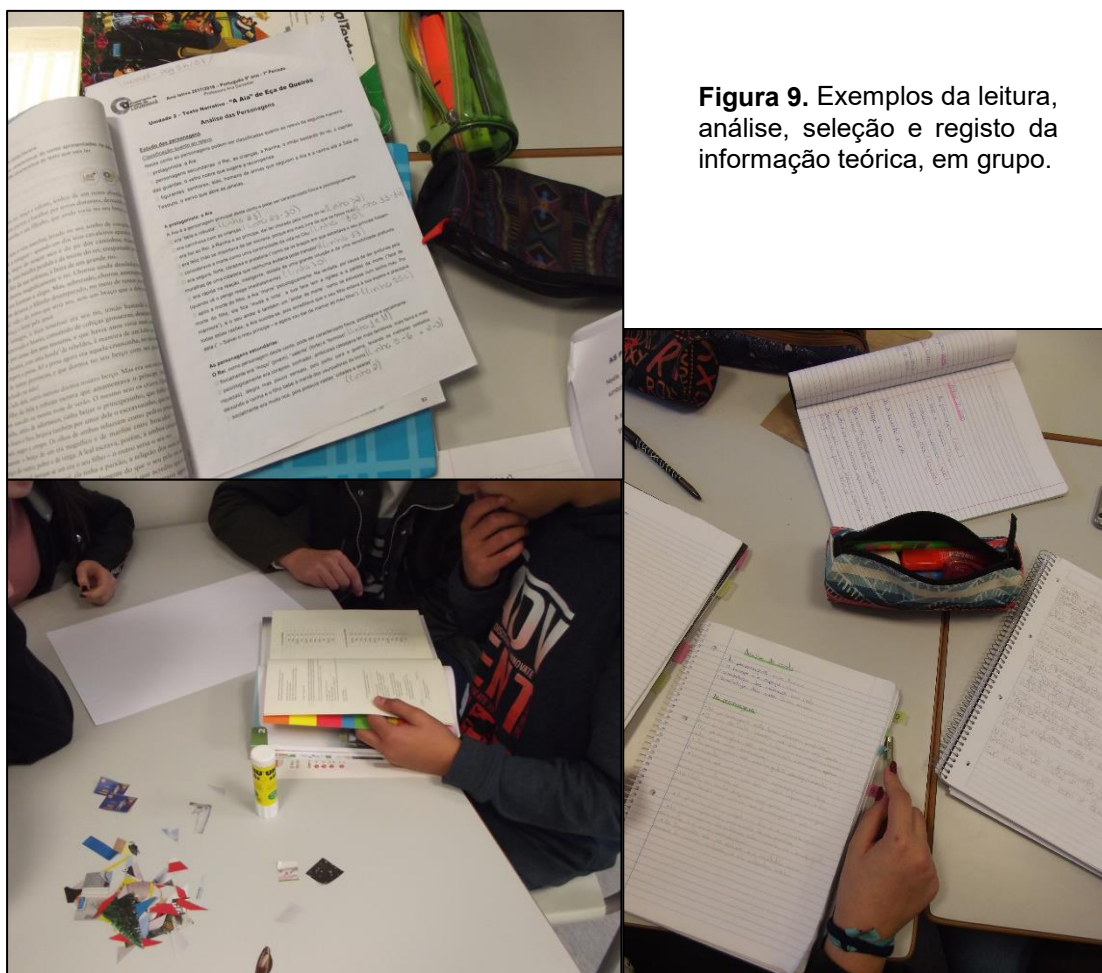
Durante o processo a professora assumiu o papel de orientadora/facilitadora. Por exemplo, nos grupos de “especialistas” (A, B, C...), no início, a professora colocou algumas perguntas para os ajudar a seleccionar a informação que poderiam transmitir aos colegas dos grupos originais. Durante a apresentação destas informações, nos grupos iniciais (1, 2, 3...), a docente tentou estimular a autoconfiança dos alunos mais tímidos.

Também foi necessário ajudar os alunos a ultrapassarem pequenos conflitos ou impasses que o trabalho em grupo provocou.

### **Sequência das atividades do projeto**

1. Antes das atividades em grupo, houve um período de sensibilização das turmas para o estudo do texto narrativo de autor português. Os primeiros contactos dos alunos com o conto “A Aia”, de Eça de Queirós, foram através destas duas atividades:
  - Leitura expressiva do texto pela professora.
  - Releitura individual do conto, silenciosamente.
  
2. Formação de grupos de 3 ou 4 elementos (Grupos 1, 2, 3...)
  - Releitura do conto, silenciosamente, para escrever uma síntese da história, seleccionando os quatro ou cinco momentos mais importantes da ação.
  - Leitura em voz alta das sínteses, pelo porta-voz de cada grupo.
  - Aperfeiçoamento dos textos produzidos.
  - Início da construção de um *Power Point* coletivo para registo dos textos produzidos ao longo das etapas do trabalho.
  - Distribuição de tarefas dentro de cada grupo.
  - Em cada grupo foram distribuídos documentos sobre a simbologia das cores, a simbologia dos números, análise das personagens e das referências de espaço e de tempo (um documento para cada aluno).

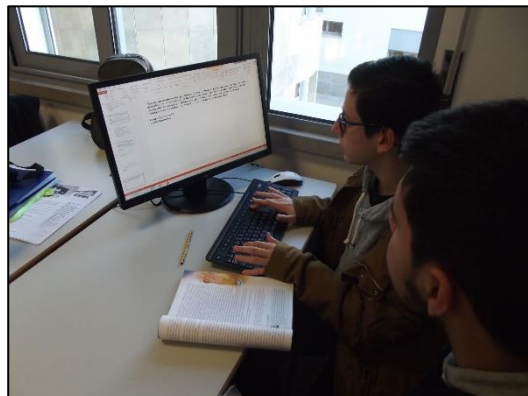
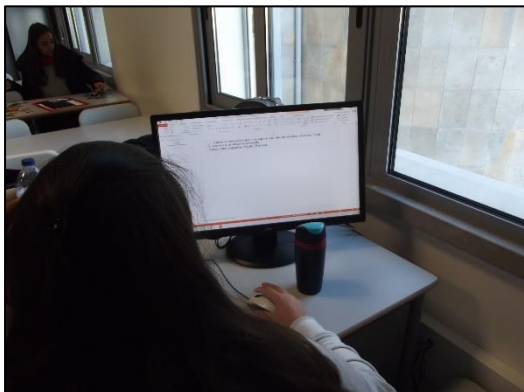
3. Formação de novos grupos, de acordo com os temas distribuídos (Grupos A, B, C...)
  - Nos novos grupos, os alunos leram os documentos disponibilizados para consulta com a informação teórica (Anexos A, B e C). Foi feita a análise, seleção, recolha e registo da informação essencial (para apresentar posteriormente aos colegas dos grupos iniciais). Assim, um grupo dedicou-se a estudar a simbologia das cores, outro a dos números, outro grupo centrou-se nas personagens e outro ainda no espaço e no tempo (Figura 9).



**Figura 9.** Exemplos da leitura, análise, seleção e registo da informação teórica, em grupo.

- Continuação da construção de um *Power Point* colaborativo para registo dos textos produzidos ao longo das etapas do trabalho (Figura 10).

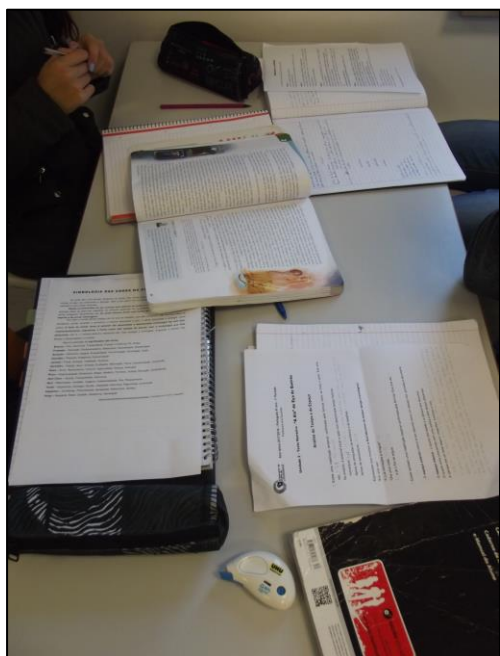
**Figura 10.** Dois exemplos do registo da informação no ficheiro em *Power Point*, pelos grupos A, B, C, D.



#### 4. Regresso aos grupos iniciais (1, 2, 3...)

- Cada aluno partilhou com os colegas o tema estudado nos grupos temáticos e registaram a informação essencial sobre cada tema apresentado (Figura 11).

**Figura 11.** Exemplos da partilha das informações discutidas nos grupos temáticos e registo de apontamentos.



- Seleção de um momento/personagem/espaço da narrativa e representação simbólica/artística desse momento numa folha A3,

recorrendo às técnicas de recorte e da colagem (Figuras 12, 13 e 14).

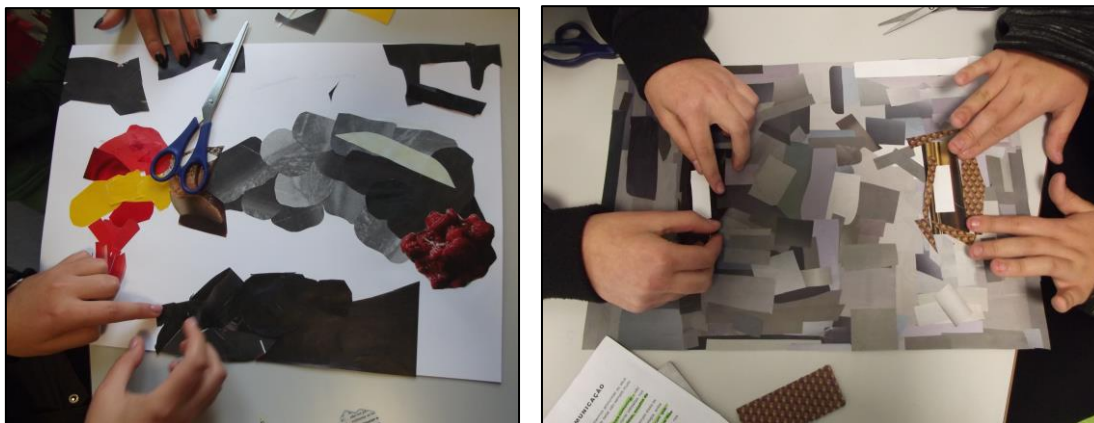
**Figura 12.** Exemplos da seleção de cores e de recortes, pelos alunos, para as ilustrações feitas em grupo.



**Figura 13.** Exemplo de duas fases diferentes do mesmo trabalho.

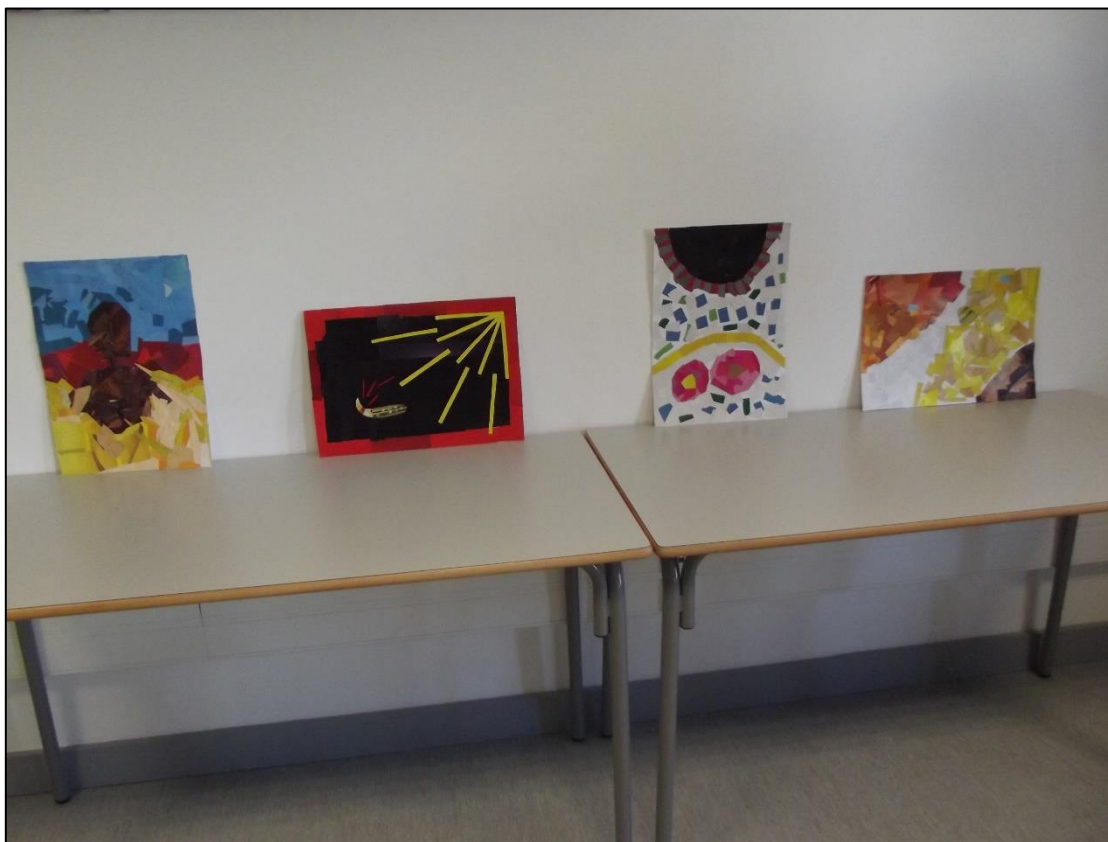


**Figura 14.** Exemplos da construção de outros trabalhos (colagem).



- Preparação da apresentação oral das ilustrações à turma (Figura 15).

**Figura 15.** Exposição de trabalhos, na sala de aula, para apreciação e discussão.



- Conclusão da construção do documento em *Power Point* com a informação essencial sobre o trabalho produzido por cada um dos grupos (ver exemplo no anexo F).

**Figura 16.** Exemplos da conclusão do registo da informação sobre o conto em estudo no *Power Point* coletivo.



- Apresentação oral dos trabalhos, por cada grupo, à luz da fundamentação teórica.
- Reformulação de detalhes nos trabalhos.
- Balanço das diversas etapas (preenchimento de questionário para reflexão individual).

### **Abordagem pedagógica no âmbito da Educação Artística**

Tratou-se de uma atividade artística experimental, com recurso às técnicas de recorte e colagem (Figura 7). Algumas vantagens que levaram a selecionar esta atividade:

- não exigia gastos excepcionais, além de revistas (material reciclável), tesouras, colas e folhas A3;
- os alunos podiam trazer de casa alguns recortes, de forma a agilizar o processo em aula;
- era possível executar o trabalho numa sala de aula comum, uma vez que não seriam usadas tintas ou outros materiais que necessitassem de recursos mais específicos;
- permitia o trabalho em grupo, em que quatro alunos poderiam estar a participar,

em simultâneo, na construção do produto artístico;

- a responsabilidade era partilhada e as decisões tomadas em conjunto, pelo que estariam presentes os conceitos de democratização e consciência do outro;

- era fácil de se alterar o trabalho sem ter que se fazer de início;

- são técnicas acessíveis a todos os alunos, sem pré-requisitos específicos da Educação Visual que pusessem em causa a capacidade dos alunos (o saber fazer) ou que fossem um entrave à motivação de alunos menos motivados para a componente artística.

- permitia uma liberdade e multiplicidade de leituras do conto em análise;

- como era uma novidade na disciplina de Português e não seria alvo de avaliação formal, pensei que poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade.

**Figura 17.** Disposição da sala de aula durante estas atividades em grupo.



As diversas etapas de construção dos trabalhos foram registadas fotograficamente, tendo sido feito um vídeo a partir da sequência de fotografias, para mostrar aos alunos, em janeiro de 2018.

### **Recursos utilizados**

- Manual de Português do 9º ano, *(Para)Textos 9* (Paiva et al., 2013);
- Conto “A Aia” do livro *Contos, de Eça de Queirós* (2011);
- Caderno diário/Dossiê/Portefólio da disciplina;
- Textos para consulta sobre as categorias da narrativa: ação, narrador, personagens, tempo e espaço (Anexo A);
- Textos para consulta sobre a simbologia dos números (Anexo B);
- Textos para consulta sobre a simbologia das cores (Anexo C);
- Livro *A Psicologia das Cores*, de Heller (2016);
- *Dicionário dos Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1982);
- Questionário (Anexo D);
- Computador;
- Projetor multimédia;
- Ficheiro em *Power Point*;
- Material de escrita;
- Canetas e lápis de cor;
- Revistas para recortar;
- Tesouras;
- Cola;
- Folhas de papel A3

### **Duração**

O projeto decorreu em cinco blocos de 90 minutos. Nem todas as aulas foram dedicadas de forma exclusiva a este projeto, uma vez que decorreram outras atividades escolares e da disciplina a par destas atividades. Numa das turmas, foram necessários seis blocos de 90 minutos.

### **Avaliação**

Avaliação formativa e sumativa relativamente aos diversos domínios de Português (Expressão e Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita, Atitudes e Valores),

através do trabalho produzido pelos alunos: apontamentos com a análise dos textos, produções escritas e apresentações orais.

No final, os alunos preencheram um questionário (Anexo D) sobre as diversas etapas do projeto, para aferição das suas opiniões sobre as tarefas que consideraram mais úteis para compreenderem melhor o texto, sobre o funcionamento dos grupos e a realização de um trabalho artístico.

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

(Refletir)

| | " | | | "

## 4. Apresentação e discussão dos resultados (Refletir)

### 4.1. Apresentação dos Resultados

#### 4.1.1. Dados obtidos a partir dos questionários

Apresentam-se, de seguida, os dados obtidos a partir da aplicação de um questionário (Anexo D) a alunos de três turmas do 9º ano, após o desenvolvimento das atividades artístico-literárias em torno da leitura do conto “A Aia”, de Eça de Queirós. Dos 47 discentes envolvidos no estudo (num universo de 64 alunos do 9º ano, da Escola Básica Dr. Afonso Rodrigues Pereira), recolheram-se 44 questionários validados, em dezembro de 2017, que constituem a amostra deste estudo ( $N=44$ ).

O questionário encontra-se estruturado em duas partes: atividades preparatórias (de sensibilização ao estudo do texto) e atividades em grupo. As questões centram-se na preferência e apreciação dos alunos relativamente às atividades propostas, com o intuito de obter dados sobre o seu envolvimento nas tarefas, sobre a evolução sentida relativamente à compreensão do texto através das sucessivas releituras e sobre o valor atribuído às atividades individuais e às atividades em grupo.

Os resultados obtidos são apresentados em tabelas (Tabelas 2 a 9) seguidas de uma descrição dos dados mais expressivos.

Apresenta-se, de seguida, o número de respostas obtidas nos itens de resposta Sim/Não, respetivas percentagens por turma e média global.

**Tabela 2.** Respostas de Sim/Não aos itens da primeira parte do questionário: Atividades de sensibilização para a leitura e estudo do conto.

| Etapas do trabalho desenvolvido | Nº   | Questionário sobre as etapas de leitura do conto “A Aia” de Eça de Queirós | 9º D   |     |       |       | 9º B |     |       |       | 9º A |     |       |       | Média |       | Nº |      |
|---------------------------------|--|--|--|-----|-------|-------|------|-----|-------|-------|------|-----|-------|-------|-------|-------|----|------|
|                                 |  |  | Sim  | Não | % sim | % não | Sim  | Não | % sim | % não | Sim  | Não | % sim | % não | % sim | % não |    | Item |
| I - Atividades preparatórias    | 1.2  | Leitura expressiva pela docente  | Questões de resposta SIM/NÃO                             |     |       |       |      |     |       |       |      |     |       |       |       |       |    |      |
|                                 |  |  | Preferias ter lido o texto sozinho/a, silenciosamente?   | 3   | 12    | 20    | 80   | 0   | 14    | 0     | 100  | 2   | 13    | 13    | 87    | 11    | 89 | 1.2  |
|                                 |  |  | Gostaste de ouvir a professora ler de forma expressiva?  | 14  | 1     | 93    | 7    | 14  | 0     | 100   | 0    | 14  | 1     | 93    | 7     | 96    | 4  |      |
|                                 | Preferias que tivessem sido os alunos a ler em voz alta? | 3  | 12   | 20  | 80    | 2     | 12   | 14  | 86    | 2     | 13   | 13  | 87    | 16    | 84    |       |    |      |
|                                 | 2.2  | Leitura silenciosa pelos alunos  | Gostaste de ler o texto outra vez, ao teu ritmo?         | 13  | 2     | 87    | 13   | 9   | 5     | 64    | 36   | 12  | 3     | 80    | 20    | 77    | 23 | 2.2  |
|                                 |  |  | Descobriste pormenores em que não tinhas reparado ainda? | 11  | 4     | 73    | 27   | 5   | 9     | 36    | 64   | 10  | 5     | 67    | 33    | 59    | 41 |      |
| Percebeste melhor o texto?      |  |  | 13   | 2   | 87    | 13    | 9    | 5   | 64    | 36    | 12   | 3   | 80    | 20    | 77    | 23    |    |      |
|                                 |  | Preferias que tivessem sido os alunos a reler em voz alta?                 | 2  | 13  | 13    | 87    | 7    | 7   | 50    | 50    | 4    | 11  | 27    | 73    | 30    | 70    |    |      |

**Tabela 3.** Respostas de Sim/Não aos itens 1.4, 3.2 e 4.2 da segunda parte do questionário: Atividades de grupo.

| Etapas do trabalho desenvolvido | Nº Item | Questionário sobre as etapas de leitura do conto "A Aia" de Eça de Queirós | 9º D   |   |       |       | 9º B |     |       |       | 9º A |     |       |       | Média |       | Nº Item |     |     |
|---------------------------------|---------|--|--|---|-------|-------|------|-----|-------|-------|------|-----|-------|-------|-------|-------|---------|-----|-----|
|                                 |         |  | Sim  | Não   | % sim | % não | Sim  | Não | % sim | % não | Sim  | Não | % sim | % não | % sim | % não |         |     |     |
| II - Atividades de grupo        | 1.4     | 1.4  | Gostaste de ler o texto novamente?   | 10  | 5     | 67    | 33   | 8   | 6     | 57    | 43   | 14  | 1     | 93    | 7     | 72    | 28      | 1.4 |     |
|                                 |         |  | Descobriste outros pormenores em que não tinhas reparado ainda?            | 7   | 8     | 47    | 53   | 8   | 6     | 57    | 43   | 7   | 8     | 47    | 53    | 50    | 50      |     |     |
|                                 |         |  | Percebeste ainda melhor o texto?   | 14  | 1     | 93    | 7    | 7   | 7     | 50    | 50   | 12  | 3     | 80    | 20    | 74    | 26      |     |     |
|                                 |         |  | Preferias ter feito a síntese sozinho/a?                                   | 2   | 13    | 13    | 87   | 0   | 14    | 0     | 100  | 4   | 11    | 27    | 73    | 13    | 87      |     |     |
|                                 |         |  | Preferias que a turma tivesse feito a síntese em conjunto, ao mesmo tempo? | 10  | 5     | 67    | 33   | 3   | 11    | 21    | 79   | 6   | 9     | 40    | 60    | 43    | 57      |     |     |
|                                 | 3.2     | 3.2  | 3.2  | Gostaste de ler o texto novamente?  | 9     | 6     | 60   | 40  | 6     | 8     | 43   | 57  | 13    | 2     | 87    | 13    | 63      | 37  | 3.2 |
|                                 |         |  |  | Continuaste a descobrir outros pormenores em que não tinhas reparado ainda?         | 7     | 8     | 47   | 53  | 6     | 8     | 43   | 57  | 7     | 8     | 47    | 53    | 45      | 55  |     |
|                                 |         |  |  | Percebeste ainda melhor o texto?  | 12    | 3     | 80   | 20  | 8     | 6     | 57   | 43  | 9     | 6     | 60    | 40    | 66      | 34  |     |
|                                 |         |  |  | Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?                    | 2     | 13    | 13   | 87  | 0     | 14    | 0    | 100 | 0     | 14    | 0     | 100   | 4       | 96  |     |
|                                 |         |  |  | Gostaste do tema?   | 13    | 2     | 87   | 13  | 14    | 0     | 100  | 0   | 15    | 0     | 100   | 0     | 96      | 4   |     |
|                                 | 4.2     | 4.2  | 4.2  | Aprendeste a selecionar a informação essencial para colocar num diapositivo de PPT? | 11    | 4     | 73   | 27  | 12    | 2     | 86   | 14  | 13    | 2     | 87    | 13    | 82      | 18  | 4.2 |
|                                 |         |  |  | Aprendeste a selecionar a informação essencial para colocar num diapositivo de PPT? | 15    | 0     | 100  | 0   | 10    | 4     | 71   | 29  | 14    | 1     | 93    | 7     | 88      | 12  |     |
|                                 |         |  |  | Aprendeste com algum colega?  | 6     | 9     | 40   | 60  | 4     | 10    | 29   | 71  | 6     | 9     | 40    | 60    | 36      | 64  |     |

**Tabela 4.** Respostas de Sim/Não aos itens 5.2, 6.2, 7.2 da segunda parte do questionário: Atividades de grupo.

| Etapas do trabalho desenvolvido | Nº Item | Questionário sobre as etapas de leitura do conto "A Aia" de Eça de Queirós | 9º D  |  |       |       | 9º B |     |       |       | 9º A |     |       |       | Média |       | Nº Item |     |     |
|---------------------------------|---------|--|---|--|-------|-------|------|-----|-------|-------|------|-----|-------|-------|-------|-------|---------|-----|-----|
|                                 |         |  | Sim   | Não  | % sim | % não | Sim  | Não | % sim | % não | Sim  | Não | % sim | % não | % sim | % não |         |     |     |
| II - Atividades de grupo        | 5.2     | 5.2  | Percebeste ainda melhor o conto em estudo?                        | 11   | 4     | 73    | 27   | 9   | 4     | 69    | 31   | 12  | 3     | 80    | 20    | 74    | 26      | 5.2 |     |
|                                 |         |  | Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?  | 2  | 13    | 13    | 87   | 1   | 12    | 8     | 92   | 0   | 15    | 0     | 100   | 7     | 93      |     |     |
|                                 |         |  | Gostaste de apresentar o teu tema aos teus colegas?               | 13   | 2     | 87    | 13   | 12  | 1     | 92    | 8    | 14  | 1     | 93    | 7     | 91    | 9       |     |     |
|                                 |         |  | Gostaste de ouvir os teus colegas a tentarem explicar o seu tema? | 11   | 4     | 73    | 27   | 13  | 0     | 100   | 0    | 14  | 1     | 93    | 7     | 89    | 11      |     |     |
|                                 |         |  | Aprendeste com algum colega?                                      | 8  | 7     | 53    | 47   | 13  | 0     | 100   | 0    | 13  | 2     | 87    | 13    | 80    | 20      |     |     |
|                                 | 6.2     | 6.2  | 6.2   | Gostaste de fazer este trabalho?   | 15    | 0     | 100  | 0   | 14    | 0     | 100  | 0   | 15    | 0     | 100   | 0     | 100     | 0   | 6.2 |
|                                 |         |  |   | Consideras que foi uma tarefa criativa?                                      | 14    | 1     | 93   | 7   | 14    | 0     | 100  | 0   | 15    | 0     | 100   | 0     | 98      | 2   |     |
|                                 |         |  |   | Houve uma clara intenção do grupo na escolha das cores?                      | 11    | 4     | 73   | 27  | 10    | 4     | 71   | 29  | 10    | 5     | 67    | 33    | 70      | 30  |     |
|                                 |         |  |   | Houve uma clara intenção do grupo na escolha da(s) personagem(ns)?           | 13    | 2     | 87   | 13  | 12    | 2     | 86   | 14  | 13    | 2     | 87    | 13    | 86      | 14  |     |
|                                 |         |  |   | Houve uma clara intenção do grupo na escolha do espaço?                      | 12    | 3     | 80   | 20  | 12    | 2     | 86   | 14  | 7     | 8     | 47    | 53    | 71      | 29  |     |
|                                 | 7.2     | 7.2  | 7.2   | Houve uma clara consciência do grupo na simbologia dos números, no trabalho? | 9     | 6     | 60   | 40  | 9     | 5     | 64   | 36  | 8     | 7     | 53    | 47    | 59      | 41  | 7.2 |
|                                 |         |  |   | Preferias ter feito este trabalho sozinho/a?                                 | 2     | 13    | 13   | 87  | 0     | 14    | 0    | 100 | 1     | 14    | 7     | 93    | 7       | 93  |     |
|                                 |         |  |   | Gostaste de fazer esta apresentação?   | 15    | 0     | 100  | 0   | 9     | 4     | 69   | 31  | 11    | 4     | 73    | 27    | 81      | 19  |     |
|                                 |         |  |   | Consideras que foi uma atividade importante?                                 | 14    | 1     | 93   | 7   | 12    | 1     | 92   | 8   | 12    | 3     | 80    | 20    | 89      | 11  |     |
|                                 |         |  |   | Gostaste de ouvir os colegas dos outros grupos?                              | 13    | 2     | 87   | 13  | 13    | 0     | 100  | 0   | 15    | 0     | 100   | 0     | 96      | 4   |     |
| 7.2                             | 7.2     | 7.2  | Sentes-te satisfeito com o trabalho artístico realizado?          | 13   | 2     | 87    | 13   | 10  | 3     | 77    | 23   | 13  | 2     | 87    | 13    | 83    | 17      | 7.2 |     |
|                                 |         |  | Gostavas de repetir esta atividade artística noutro contexto?     | 11   | 4     | 73    | 27   | 12  | 1     | 92    | 8    | 10  | 5     | 67    | 33    | 77    | 23      |     |     |
|                                 |         |  | Gostavas de fazer outras atividades artísticas?                   | 14   | 1     | 93    | 7    | 11  | 2     | 85    | 15   | 13  | 2     | 87    | 13    | 88    | 12      |     |     |
|                                 |         |  | Gostavas de ter mais tempo para aperfeiçoar o trabalho?           | 8  | 7     | 53    | 47   | 10  | 3     | 77    | 23   | 11  | 4     | 73    | 27    | 68    | 32      |     |     |

Destaque dos valores mais elevados nos itens de resposta "Sim/Não":

- no item 1.2. "Gostaste de ouvir a professora ler de forma expressiva?", 96% respondeu "Sim";

- no item 3.2. e 5.2. “Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?”, 96% e 93% dos alunos, respetivamente, respondeu “Não”;
- no item 3.2. “Gostaste do tema?” (questão relativa ao papel individual no trabalho de grupo), 96% dos alunos respondeu “Sim”;
- no item 5.2. “Gostaste de apresentar o teu tema aos teus colegas?”, 91% respondeu “Sim”;
- o único item em que se obteve 100% na resposta “Sim”, nas três turmas, foi o ponto 6.2, na questão “Gostaste de fazer este trabalho [atividade artística]?”;
- no item 6.2. “Consideras que foi uma tarefa [trabalho artístico] criativa?”, 98% respondeu “Sim”;
- no item 6.2. “Preferias ter feito este trabalho [artístico] sozinho/a?”, 93% respondeu “Não”;
- no item 7.2. “Gostaste de ouvir os colegas dos outros grupos [apresentarem os trabalhos artísticos]?”, 96% respondeu “Sim”.

**Tabela 5.** Média da atribuição de valores pelos alunos nos itens de avaliação das atividades/tarefas, numa escala de 1 (nada importante) a 10 (muito importante), por turma.

| Etapas do trabalho desenvolvido                   |   | Questionário sobre as etapas de leitura do conto “A Aia” de Eça de Queirós           |      |      | Média | Nº   |        |
|---|---|--|------|------|-------|------|--------|
|   |   | Questões com escala de 1 a 10  |      |      |       |      | Global |
|   |   | 9º D   | 9º B | 9º A |       |      |        |
| I - Atividades preparatórias                      | 1. Leitura expressiva do conto pela professora.   | 1.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto.                      | 8.1  | 8.0  | 7.8   | 8.0  | 1.1.   |
|   | 2. Releitura individual do conto, silenciosamente, pelos alunos.  | 2.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto.                      | 7.4  | 6.2  | 7.7   | 7.1  | 2.1.   |
| II - Atividades de grupo                          | 1. Releitura do conto, com o objetivo de escrever uma síntese da história (grupo inicial).              | 1.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto.                      | 8.2  | 7.6  | 7.3   | 7.7  | 1.1.   |
|   |   | 1.2. Utilidade desta atividade para desenvolver a expressão escrita.                 | 7.9  | 6.9  | 7.1   | 7.3  | 1.2.   |
|   |   | 1.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.   | 6.9  | 8.0  | 7.1   | 7.4  | 1.3.   |
|   | 3. Estudo do tema e análise do conto “A Aia” de Eça de Queirós (grupos temáticos).                      | 3.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto                       | 7.5  | 7.5  | 7.3   | 7.4  | 3.1.   |
|   |   | 3.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.   | 8.3  | 8.4  | 7.5   | 8.1  | 3.3.   |
|   | 4. Construção de um <u>Power Point</u> coletivo (grupos temáticos).                                     | 4.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o tema estudado.              | 7.0  | 7.1  | 6.7   | 6.9  | 4.1.   |
|   |   | 4.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.   | 7.6  | 7.8  | 7.4   | 7.6  | 4.3.   |
|   | 5. Partilha da informação recolhida com os colegas do grupo inicial.                                    | 5.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto e os temas estudados. | 7.9  | 7.9  | 7.5   | 7.8  | 5.1.   |
|   |   | 5.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.   | 7.5  | 7.8  | 8.0   | 7.8  | 5.3.   |
|   | 6. Produção de um trabalho artístico a partir de um excerto do conto, tendo em conta os temas estudados | 6.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto e os temas estudados. | 7.9  | 7.9  | 7.9   | 7.9  | 6.1.   |
|   |   | 6.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.   | 8.3  | 8.4  | 8.3   | 8.3  | 6.3.   |
| 7. Apresentação dos trabalhos produzidos à turma. | 7.1. Utilidade desta atividade para desenvolver a expressão oral.                                       | 8.9  | 7.5  | 7.0  | 7.8   | 7.1. |        |
|   | 7.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.  | 8.6  | 8.1  | 7.6  | 8.1   | 7.3. |        |

Nos itens que envolviam respostas quantitativas, numa escala de 1 a 10, as médias globais mais significativas estão também relacionadas com itens que se referem à atividade artística e ao método de aprendizagem em grupo.

- item 1.1. - A utilidade da leitura do conto pela professora para uma melhor compreensão do texto – média de 8,0;

- item 3.3. - O funcionamento dos grupos no estudo dos temas específicos (simbologia das cores, a simbologia dos números, personagens e referências de espaço e de tempo) – média de 8,1;

- item 6.3. - O funcionamento dos grupos durante a atividade artística – média de 8,3;

- item 7.3. - O funcionamento dos grupos na apresentação oral dos trabalhos artísticos – média de 8,1.

Seguem-se algumas tabelas construídas a partir das tabelas acima apresentadas, para facilitar a apreciação dos dados relacionados com o processo de leitura e com o trabalho individual *versus* trabalho de grupo. Os valores mais elevados encontram-se destacados pela cor vermelha e os mais baixos pela cor amarela. O gradiente entre estas duas cores espelha os valores nesse intervalo.

**Tabela 6.** Respostas dos alunos obtidas nos itens sobre a evolução do processo de (re)leitura (explícita ou implícita).

| Etapas do trabalho desenvolvido                               |   | Nº<br>Item | Questionário sobre as etapas de leitura do conto "A Aia" de Eça de Queirós  |       |    |
|---|---|------------|---|-------|----|
|   |   |            | Questões de resposta SIM/NÃO  |       |    |
|   |   |            | % Sim   | % Não |    |
| I - Atividades preparatórias                                  | Leitura expressiva pela docente   | 1.2        | Preferias ter lido o texto sozinho/a, silenciosamente?                      | 11    | 89 |
|   |   |            | Gostaste de ouvir a professora ler de forma expressiva?                     | 96    | 4  |
|   |   |            | Preferias que tivessem sido os alunos a ler em voz alta?                    | 16    | 84 |
|   | Leitura silenciosa pelos alunos   | 2.2        | Gostaste de ler o texto outra vez, ao teu ritmo?                            | 77    | 23 |
|   |   |            | Descobriste pormenores em que não tinhas reparado ainda?                    | 59    | 41 |
|   |   |            | Percebeste melhor o texto?  | 77    | 23 |
|   |   |            | Preferias que tivessem sido os alunos a reler em voz alta?                  | 30    | 70 |
| II - Atividades de grupo                                      | 1ª fase - Releitura para escrever uma síntese do conto (Grupos 1, 2, 3, 4, 5)   | 1.4        | Gostaste de ler o texto novamente?  | 72    | 28 |
|   |   |            | Descobriste outros pormenores em que não tinhas reparado ainda?             | 50    | 50 |
|   |   |            | Percebeste ainda melhor o texto?  | 74    | 26 |
|   | 2ª fase - Releitura para estudo de um tema sobre o conto e construção de um <u>Power Point</u> (Grupos A, B, C, D, E) | 3.2        | Gostaste de ler o texto novamente?  | 63    | 37 |
|   |   |            | Continuaste a descobrir outros pormenores em que não tinhas reparado ainda? | 45    | 55 |
|   |   |            | Percebeste ainda melhor o texto?  | 66    | 34 |
|   | 3ª fase - Partilha da informação recolhida com os colegas dos Grupos 1, 2, 3, 4, 5                                    | 5.2        | Percebeste ainda melhor o conto em estudo?                                  | 74    | 26 |
|   |   |            | Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?            | 7     | 93 |
|   | Produção de um trabalho artístico a partir de um excerto do conto, tendo em conta os temas estudados                  | 6.2        | Gostaste de fazer este trabalho?  | 100   | 0  |
|   |   |            | Consideras que foi uma tarefa criativa?                                     | 98    | 2  |
|   | Apresentação dos trabalhos artísticos à turma   | 7.2        | Consideras que foi uma atividade importante?                                | 89    | 11 |
|   |   |            | Gostaste de ouvir os colegas dos outros grupos?                             | 96    | 4  |
| Sentes-te satisfeito com o trabalho artístico realizado?      |   |            | 83  | 17    |    |
| Gostavas de repetir esta atividade artística noutro contexto? |   |            | 77  | 23    |    |
|   |   |            | Gostavas de fazer outras atividades artísticas?                             | 88    | 12 |

**Tabela 7.** Respostas dos alunos obtidas nos itens sobre a evolução do processo de (re)leitura (explícita ou implícita).

| Etapas do trabalho desenvolvido     |   | Questionário sobre as etapas de leitura do conto "A Aia" de Eça de Queirós           |              |
|-------------------------------------|---|--|--------------|
|                                     |   | Questões com escala de 1 a 10  |              |
|                                     |   |  | Média Global |
| <b>I - Atividades preparatórias</b> | 1. Leitura expressiva do conto pela professora.   | 1.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto.                      | 8.0          |
|                                     | 2. Releitura individual do conto, silenciosamente, pelos alunos.  | 2.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto.                      | 7.1          |
| <b>II - Atividades de grupo</b>     | 1. Releitura do conto, com o objetivo de escrever uma síntese da história (Grupos 1, 2, 3, 4, 5).       | 1.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto.                      | 7.7          |
|                                     | 3. Estudo do tema e análise do conto "A Aia" de Eça de Queirós (Grupos A, B, C, D, E).                  | 3.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto                       | 7.4          |
|                                     | 4. Construção de um <u>Power Point</u> coletivo.  | 4.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o tema estudado.              | 6.9          |
|                                     | 5. Partilha da informação recolhida com os colegas dos grupos 1, 2, 3, 4, 5.                            | 5.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto e os temas estudados. | 7.8          |
|                                     | 6. Produção de um trabalho artístico a partir de um excerto do conto, tendo em conta os temas estudados | 6.1. Utilidade desta atividade para compreender melhor o texto e os temas estudados. | 7.9          |

**Tabela 8.** Respostas dos alunos aos itens do questionário relativos ao trabalho individual e em grupo.

| Etapas do trabalho desenvolvido                 |   | Nº Item | Questionário sobre as etapas de leitura do conto "A Aia" de Eça de Queirós |   | Média Global |       |
|---|---|---------|--|---|--------------|-------|
|   |   |         | Questões de resposta SIM/NÃO   |   | % Sim        | % Não |
| <b>I - Atividades preparatórias</b>             | Leitura expressiva pela docente   | 1.2     | Preferias ter lido o texto sozinho/a, silenciosamente?                     | 11  | 89           |       |
|   | Leitura silenciosa pelos alunos   |         | Preferias que tivessem sido os alunos a ler em voz alta?                   | 16  | 84           |       |
| <b>II - Atividades de grupo</b>                 | 1ª fase - Releitura para escrever uma síntese do conto (Grupos 1, 2, 3, 4, 5)   | 1.4     | Preferias ter feito a síntese sozinho/a?                                   | 13  | 87           |       |
|   |   |         | Preferias que a turma tivesse feito a síntese em conjunto, ao mesmo tempo? | 43  | 57           |       |
|   | 2ª fase - Releitura para estudo de um tema sobre o conto e construção de um <u>Power Point</u> (Grupos A, B, C, D, E) | 3.2     | Aprendeste com algum colega?   | 82  | 18           |       |
|   |   |         | 4.2  | Aprendeste a selecionar a informação essencial para colocar num diapositivo de PPT? | 88           | 12    |
|   | 3ª fase - Partilha da informação recolhida com os colegas dos grupos 1, 2, 3, 4, 5                                    | 5.2     |  | Aprendeste com algum colega?  | 36           | 64    |
|   |   |         | Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?           | 7   | 93           |       |
|   |   |         | Gostaste de apresentar o teu tema aos teus colegas?                        | 91  | 9            |       |
|   | 3ª fase - Produção de um trabalho artístico a partir de um excerto do conto, tendo em conta os temas estudados        | 6.2     | Gostaste de ouvir os teus colegas a tentarem explicar o seu tema?          | 89  | 11           |       |
|   |   |         | Aprendeste com algum colega?   | 80  | 20           |       |
|   |   |         | Gostaste de fazer este trabalho?   | 100   | 0            |       |
|   |   |         | Consideras que foi uma tarefa criativa?                                    | 98  | 2            |       |
|   | 3ª fase - Apresentação dos trabalhos produzidos à turma   | 7.2     | Preferias ter feito este trabalho sozinho/a?                               | 7   | 93           |       |
|   |   |         | Gostaste de fazer esta apresentação?                                       | 81  | 19           |       |
| Consideras que foi uma atividade importante?    |   |         | 89   | 11  |              |       |
| Gostaste de ouvir os colegas dos outros grupos? |   |         | 96   | 4   |              |       |
|   |   |         | Sentes-te satisfeito com o trabalho artístico realizado?                   | 83  | 17           |       |

**Tabela 9.** Respostas dos alunos nos itens do questionário relativos ao funcionamento do grupo em diversas etapas do trabalho.

| Etapas do trabalho desenvolvido |   | Questionário sobre as etapas de leitura do conto "A Aia" de Eça de Queirós |              |
|---------------------------------|---|--|--------------|
|                                 |   | Questões com escala de 1 a 10  |              |
|                                 |   |  | Média Global |
| <b>II - Atividades de grupo</b> | 1. Releitura do conto, com o objetivo de escrever uma síntese da história (Grupos 1, 2, 3, 4, 5).       | 1.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.                               | 7.4          |
|                                 | 3. Estudo do tema e análise do conto "A Aia" de Eça de Queirós (Grupos A, B, C, D, E).                  | 3.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.                               | 8.1          |
|                                 | 4. Construção de um <u>Power Point</u> coletivo.  | 4.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.                               | 7.6          |
|                                 | 5. Partilha da informação recolhida com os colegas do grupo inicial.                                    | 5.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.                               | 7.8          |
|                                 | 6. Produção de um trabalho artístico a partir de um excerto do conto, tendo em conta os temas estudados | 6.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.                               | 8.3          |
|                                 | 7. Apresentação dos trabalhos produzidos à turma.   | 7.3. Funcionamento do grupo nesta atividade.                               | 8.1          |

#### 4.1.2. Trabalhos produzidos pelos alunos

Em cada uma das turmas foi construído um documento em *Power Point* com a análise do conto (Anexo F). Ao longo das diversas etapas do trabalho, os alunos foram registando a informação recolhida e produzida, de acordo com as categorias da narrativa, a simbologia dos números e a simbologia das cores. No final deste documento, cada grupo inseriu um diapositivo com o seguinte conteúdo:

- excerto do conto em estudo (a negrito e/ou entre aspas, nas figuras);
- trabalho artístico (ilustração) criado em grupo a partir de um excerto selecionado previamente;
- justificação (posteriormente apresentada oralmente) da escolha das cores e dos elementos simbólicos representados, tendo em conta a interpretação do excerto pelo grupo (texto em itálico) (Figura 18).

**Figura 18.** Exemplo de diapositivo com o excerto selecionado por um grupo de alunos, a ilustração produzida e a fundamentação das opções estéticas.



De seguida, apresentam-se as ilustrações criadas pelos diversos grupos (Figuras 19 a 32). Cada grupo encontra-se identificado com a letra G seguida de um número (G1, G2, G3...). A seguir a esta designação, encontra-se a designação do ano de escolaridade e da turma (9A, 9B, 9D).

**Figura 19.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G1 9A.



**Figura 20.** Trabalho produzido por um grupo de alunos – G2 9A.



**Figura 21.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G3 9A.



**Figura 22.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G4 9A.



**Figura 23.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G1 9B.



**Figura 24.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G2 9B.



**Figura 25.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G3 9B.



**Figura 26.** Trabalho produzido por um grupo de alunos – G4 9B.



**Figura 27.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G1 9D.



**Figura 28.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G2 9D.



**Figura 29.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G3 9D.



**Figura 30.** Trabalho produzido por um grupo de alunos - G4 9D.



**Figura 31.** Trabalho produzido por um grupo de alunos – G5 9D.



**Figura 32.** Exposição de trabalhos no átrio principal da Escola.



## 4.2. Discussão dos Resultados

### 4.2.1. Questionários

Relativamente à análise estatística dos questionários que 44 dos 47 alunos preencheram sobre as diversas etapas deste projeto artístico-pedagógico, importa destacar alguns aspetos.

No item 1.2. das Atividades Preparatórias, sobre a primeira leitura do texto, apenas 11% indicou a preferência pela leitura individual e silenciosa para um primeiro contacto com o conto. 96% dos alunos manifestou-se agradado com a leitura expressiva da docente e face à hipótese de terem sido os alunos a lerem em voz alta, apenas 16% deu um parecer positivo.

Ao longo do projeto, os alunos foram convidados a fazer, pelo menos, 5 releituras (integrais ou parciais) motivadas pelas tarefas propostas.

A mediação da professora na primeira abordagem ao texto parece favorecer a motivação dos alunos para uma releitura individual, pois 77% dos alunos revelou ter gostado de reler o texto ao seu ritmo e ter percebido melhor o texto, após a primeira

leitura feita pela docente. Quanto à hipótese de terem sido os alunos a lerem em voz alta, apenas 13% a considerou como preferência.

Quanto à segunda releitura efetuada, já em contexto de trabalho de grupo, com o objetivo de elaborarem uma síntese do conto, 72% e 74% dos alunos gostaram de reler o texto novamente e perceberam melhor o texto, respetivamente. Face à alternativa de fazerem a síntese individualmente, apenas 13% indicou esta hipótese como preferência.

A partilha da informação recolhida por cada elemento dos grupos iniciais parece ter sido bastante valorizada. 91% dos alunos gostou de apresentar o seu trabalho aos colegas de grupo e 89% gostou de ouvir os seus colegas, tendo 74% considerado que essa atividade contribuiu para perceber ainda melhor o conto em estudo e 80% indicado que aprendeu com os colegas de grupo. Nesta atividade, está implícita a releitura de partes do texto, à luz da informação transmitida sobre a simbologia das cores e dos números ou sobre as características das personagens, além das referências de espaço e de tempo.

A releitura efetuada tendo como objetivo a produção do trabalho artístico em grupo foi a atividade mais valorizada pelos alunos. 100% indicou ter gostado de fazer este trabalho e 98% considerou que foi uma tarefa que estimulou a criatividade. Apenas 7% considerou a hipótese de realizar este trabalho individualmente.

Na partilha do trabalho final de cada grupo, foi importante para 96% dos alunos ouvirem a apresentação oral dos colegas e verem os trabalhos produzidos. 81% gostou de apresentar o seu trabalho e 83% sentiu-se satisfeito com o trabalho realizado. 88% revelou-se motivado para participar noutras atividades artísticas.

Em suma, as atividades que os alunos consideraram mais úteis para compreenderem melhor o texto foram a leitura expressiva do conto pela professora (8), a produção do trabalho artístico a partir de um excerto do conto (7,9), a partilha de informação recolhida com os colegas dos grupos iniciais (7,8) e a releitura do conto com o objetivo de escrever uma síntese da história, em grupo (7,7). Os valores apresentados entre parênteses são médias dos valores indicados pelos alunos em cada item, numa escala de 1 a 10.

Há uma clara preferência dos alunos pelas atividades em grupo, uma vez que a responsabilidade é partilhada. Cada aluno tem a oportunidade de aprender com os colegas e de mostrar as suas valências, em pequeno grupo, o que contribui para se sentir mais confiante e satisfeito com o seu trabalho.

#### 4.2.2. Trabalhos artísticos produzidos pelos alunos

Durante a atividade artística também foi necessário desconstruir alguns preconceitos relativamente, por exemplo, à relação entre texto e ilustração. Para os alunos não era clara a ideia de que o texto e as ilustrações do manual são elementos distintos, produzidos por pessoas diferentes. Na argumentação final, quando perguntei a alguns alunos por que motivo tinham escolhido determinada cor no seu trabalho, remeteram para as ilustrações do manual para se justificarem. Confrontando-os com a teoria que tinham estudado, hesitaram. Aperceberam-se de que a escolha da cor não tinha sido da sua autoria, mas por imitação de outro autor (o das ilustrações do manual). Foi uma boa oportunidade para explicar que, na sua liberdade artística, o autor das ilustrações integrou elementos e cores que não estavam descritos no texto. Esta foi uma aprendizagem importante para os alunos perceberem que na construção de um objeto artístico há uma determinada intenção e subjetividade do seu autor. Outra ideia que foi necessário desconstruir foi a necessidade (ou não) de se integrarem na imagem construída em grupo muitos pormenores para transmitir uma ideia ou para representar uma personagem, por exemplo. Alguns alunos sentiram-se demasiado tentados a colocar detalhes (olhos, bocas, recortes com formas bem definidas), sentindo mais dificuldades na abstração. Outros trabalhos apresentam demasiada abstração ou pouco contraste, ao ponto de ser muito difícil a interpretação do que está representado sem a explicação do grupo. Noutros trabalhos é mais fácil perceber o que está representado, quer pelos contrastes quer pela solução encontrada para dar forma às personagens e aos espaços. De notar que a própria técnica da colagem que foi adotada, em puzzle justaposto, e nalguns trabalhos também sobreposto, de pequenos fragmentos cromáticos de cores com tons próximos, (para além de enriquecerem o cromatismo geral das colagens), já de si induz à realização de trabalhos que exploram mais uma espécie de síntese formal, do que mais propriamente a elaboração de trabalhos demasiados presos aos detalhes figurativos. Se a nossa estratégia inicial era a de, pela utilização da colagem, evitarmos a tradicional desculpa “eu não tenho jeito para o desenho!”, pareceu-nos que, pela qualidade global das colagens, ela parece ter sido totalmente bem sucedida.

Estes aspetos foram discutidos nas apresentações orais dos trabalhos artísticos. Esta etapa foi fundamental para dar sentido ao que os alunos tinham feito e para que refletissem, sobre o que poderiam fazer de diferente, se repetissem o exercício.

As opções estilísticas revelam a forma como interiorizaram a informação teórica

fornecida previamente, acerca das categorias da narrativa, da simbologia dos números e das cores.

Dos treze grupos de alunos, sete optaram por representar a personagem principal e o clímax da narrativa “A Aia”: o momento em que a Aia é levada à câmara do tesouro para escolher a sua recompensa por ter salvado o príncipezinho, mas agarra num punhal, que desfere contra si, para se juntar ao seu filho, no Céu. As soluções que cada grupo encontrou para representar o mesmo momento do texto refletem, de diferentes formas, como sentiram o final intenso e trágico desta narrativa (ver Figura 33).

Os outros seis grupos dedicaram-se à representação dos dois bebés (do escravozinho e do príncipe) ou de um deles, destacando a sua fragilidade e tranquilidade, face ao caos e ao perigo que os envolve, ao longo das peripécias narrativas.

**Figura 33.** Exemplos de dois diapositivos com o mesmo excerto do conto, escolhido por alunos de dois grupos distintos, com a ilustração produzida pelo grupo e a justificação das opções artísticas.

**“Agarra o punhal, e com ele apertado fortemente na mão, apontando para céu, onde subiam os primeiros raios de Sol, encarou a rainha, a multidão, e gritou:  
-Salvei o príncipe – e agora vou dar de mamar ao meu filho!  
E cravou o punhal no coração.”**



*O momento representado é a morte da aia.  
O preto representa a morte da aia e do seu filho, a solidão e o sofrimento.  
O branco à volta do punhal: a paz depois da morte.  
O castanho na base do punhal: a confiança que a rainha tinha na aia.  
O vermelho: o sofrimento e o sangue da morte da aia.  
O amarelo: o ouro e a riqueza da rainha.  
O cinzento [prateado] escolhido porque representa o metal do punhal.  
Os “traços” amarelos representam a riqueza do espaço [câmara do tesouro] onde se encontravam a rainha e a aia.*

**“Agarra o punhal, e com ele apertado fortemente na mão apontando para o céu, onde subiam os primeiros raios de Sol, encarou rainha, a multidão, e gritou:  
- Salvei o meu príncipe – e agora vou dar de mamar ao meu filho!  
E cravou o punhal no coração.”**

*Aqui está representada a morte da Aia.  
O punhal com que se matou tem as esmeraldas.  
Os recortes vermelhos e a moldura simbolizam o sangue, a morte da aia.  
O preto e o roxo significam a dor que a aia sentiu por ter perdido o seu filho.  
Os recortes amarelos e róseos simbolizam a luz da manhã a entrar na câmara do tesouro.  
Os “pontos” em amarelo-dourado espalhados pela base do trabalho representam o tesouro.*



Compreender a forma como a mundividência dos alunos se reflete nas ilustrações que veem e que produzem e, em particular, os modos como as parcerias (o trabalho de grupo) e o que emerge delas, tanto no plano socioafetivo, (as negociações entre os alunos, as escolhas...) como no plano criativo (as soluções plásticas seguidas), foram igualmente outputs da investigação-ação que reorientarão uma nova repetição do projeto, com os mesmos moldes, ou apoiando-se em processos e estratégias similares.

Os resultados obtidos com este projeto motivaram o desenvolvimento de outras atividades, nos anos letivos subsequentes, baseadas na articulação entre a Literatura, a Cultura Visual, a Ilustração e a Intertextualidade, fundamentadas no trabalho colaborativo (entre alunos e docentes). Seguem-se exemplos de outras práticas didático-pedagógicas, entre 2018 e 2021.

Em 2018/2019, desenvolveu-se um projeto em articulação com uma professora de Artes Visuais, envolvendo duas turmas do 12º ano, num trabalho colaborativo de escrita e ilustração. Num primeiro momento, na disciplina de Português, os alunos de uma das turmas, inspirados no método de Eça de Queirós de tirar notas (em fichas de leitura) do que observava no dia a dia, produziram descrições que foram depois interpretadas graficamente pelos alunos da turma de Artes Visuais; num segundo momento, foi a partir de ilustrações desta turma que os outros alunos produziram poemas, num exercício de escrita criativa; após cada um destes momentos, as duas turmas encontraram-se para apreciar os trabalhos produzidos e para se confrontarem com as múltiplas interpretações das suas produções.

Em 2019/2020, a partir do livro *Em que pensas tu?*, de Laurent Moreau (2017), foi proposta uma tarefa de escrita criativa a alunos do 7º ano, com o envolvimento das docentes de Línguas Estrangeiras e de Tecnologias da Informação e Comunicação. Recorrendo a *software* disponível na internet, os alunos criaram um avatar e escreveram pequenas frases em Português, em Francês e em Inglês. Pretendia-se ainda que produzissem ilustrações, nas aulas de Educação Visual, mas o projeto foi interrompido pela atual pandemia e pelas medidas de contenção sanitárias.

No presente ano letivo, no âmbito da leitura autónoma e recreativa de poemas, pediu-se a alunos do 8º ano que seleccionassem um poema e apresentassem a sua interpretação do conteúdo à turma, recorrendo à expressão artística que preferissem (desenho, dança, teatro, pintura, escultura, colagem, vídeo, mímica...), individualmente ou em grupo.

## 5. Considerações finais e Conclusões (Projetar Novos Desafios)

| | ' ' | | ' '

## 5. Considerações finais e Conclusões (Projetar Novos Desafios)

### 5.1. Considerações finais

É o nosso contexto que define a leitura que fazemos. As imagens dúbias provocam interpretações díspares, estimulam o diálogo entre o observador e o observado, despoletam a discussão entre os observadores sobre o observado. Ao contemplarmos a figura abaixo, levantam-se múltiplas questões.

**Figura 34.** *White on White*, de Mark Tansey (1986), óleo sobre tela: 198 x 351 cm.



*Nota: Imagem retirada de Walker Art Center (walkerart.org).*

Neve ou areia? Vento quente ou frio?

Realidade ou ilusão? O que vemos? O que pensamos que vemos?

Que leitura(s) fazemos? Para onde vamos?

Interrogações sobre o espaço que se mantém (in)visível e que abre possibilidades impossíveis.

A Cultura Visual suscita a investigação, a interrogação sobre a forma como o tempo, o espaço e a história se justapõem, sobre o modo como são apresentadas as ideias, as narrativas e os sentidos que resultam dessa junção.

O ato de compreender ou interpretar implica os processos de pressupor, antecipar e inferir, que dependem do que o leitor já sabe e guarda na sua memória de longa duração. A leitura é resultado dos conhecimentos e das experiências que o leitor projeta no que lê e vê (Sousa, 1993).

Libertos do que está correto ou errado, os alunos foram convidados a ler e a criar imagens e sentidos, a partir da aquisição de conceitos novos e da partilha. Os discentes tentaram representar através de imagens as emoções (também elas imagens) que sentiram ao ouvir e ao ler a narrativa de Eça de Queirós.

As perguntas e as soluções encontradas em grupo tornaram-se os mecanismos que lhes permitiram avançar. A discussão e a negociação das opções possíveis suscitou o confronto entre diferentes interpretações. Como é que cada aluno sentiu o texto? Como é que cada aluno achava que o texto deveria ser ilustrado? Quais os elementos a destacar? A orientação da docente, solicitada pelos alunos ou motivada pela observação de algum impasse, também se baseou em perguntas: O que querem representar? Como podem utilizar a cor e o espaço da folha para transmitir uma mensagem? O que pretendem destacar: emoções, personagens, espaços, ações...? Como estabelecer relações (equilíbrio, contrastes, associações...) entre os elementos do texto e entre os elementos visuais?

A abertura para múltiplas respostas possíveis potenciou a participação de todos os alunos, mesmo os que se sentiam menos capazes de se pronunciar ou de intervir na produção criativa em grupo. A observação (o ver fazer) representa, também, a aquisição de ferramentas e de estratégias. Espaço para a inclusão e para a flexibilidade.

Neste processo, estimulou-se um reposicionamento dos alunos perante uma abordagem didático-pedagógica em que se alteraram as referências habituais da sala de aula. A disposição das mesas e das cadeiras modificou-se, surgiram novos recursos disponíveis, entre os quais o computador, geralmente utilizado apenas pela docente. A gestão do espaço (os alunos podiam levantar-se para irem buscar materiais, por exemplo), as interações na mesa dos recortes de papel (à procura das cores mais adequadas à intenção representativa), as etapas do trabalho a desenvolver, a mobilização dos recursos necessários (quando, como e para quê), os pedidos de esclarecimento à professora: em suma, experiências formadoras.

Durante a apresentação e discussão dos trabalhos surgiram novas perguntas e outras leituras, que “fugiam” à intenção criadora. O que é que o outro quis representar? O que é que eu vejo? Dos encontros de leituras improváveis, surgiram oportunidades para se cruzarem perspectivas, diferentes formas de olhar e de estar, por vezes opostas, mas também complementares.

Uma das atividades mais valorizadas pelos alunos foi a audição da leitura expressiva pela professora, como primeiro contacto com a narrativa, o que nos faz pensar na importância e no prazer de ouvir contar histórias, para os alunos. Esse encantamento da construção mental das personagens, dos espaços, dos gestos e dos objetos tem um impacto sensorial significativo. Ouvir contar liberta-nos da atenção exigida pela mancha gráfica das linhas, do esforço necessário para percorrer o texto com os nossos olhos e interpretar o que está escrito, permitindo-nos criar imagens mentais e apreciar as sequências narrativas do texto, perfeccionando o seu todo com mais facilidade.

Procurou-se, assim, apurar as atividades que mais prazer deram aos alunos e as que deram mais sentido ao seu envolvimento. Seguindo este caminho, estaremos a potenciar futuros leitores e criadores, criando uma cultura de sala de aula mais integradora.

Sob o risco de propagação de dualismos, mas ao serviço da evidência, estou a falar de uma cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controlo, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas (Eisner, 2008, p.16).

Espera-se, com este trabalho, dar um pequeno contributo para uma reflexão coletiva sobre o valor e o impacto da educação artística-literária-cultural na construção de uma educação de qualidade mais global e inclusiva.

## 5.2. Conclusões

O conjunto de atividades apresentadas, desenvolvidas em novembro-dezembro de 2017, é o resultado de uma proposta de trabalho da Oficina Artístico-Pedagógica, integrada na componente curricular do Mestrado em Educação Artística – Especialidade em Artes Plásticas. Destaca-se a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos e o impacto positivo que o processo teve, não só nos discentes, como na reflexão sobre a prática da docente-investigadora. Além disso, foi valorizada a vertente transdisciplinar, enquadrada no âmbito da Flexibilidade e Autonomia Curricular, vigente no ensino escolar obrigatório.

Os alunos reagiram de forma positiva, em geral, à sequência de atividades em torno da leitura do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, tendo manifestado particular prazer na concretização da proposta de ilustração de um excerto deste conto. A responsabilidade de criar uma imagem em grupo, além dos momentos de partilha que antecederam e que se sucederam a esta tarefa, levou os alunos a estabelecerem uma relação cada vez mais próxima com o conto referido, ao mesmo tempo que ampliaram o seu mundo relacional em termos humanos dado que, de acordo com os dados recolhidos, é inequívoca a preferência da maioria dos alunos pelo trabalho colaborativo e cooperativo, em detrimento do trabalho individual.

A maior parte dos alunos reconheceu que o trabalho em grupo, a produção e partilha de textos e imagens contribuíram para a leitura (compreensão e fruição) do texto.

A releitura efetuada, tendo como objetivo a produção do trabalho artístico em grupo, foi a atividade mais valorizada pelos alunos. 100% indicou ter gostado de fazer este trabalho e 98% considerou que foi uma tarefa que estimulou a criatividade. Apenas 7% considerou a hipótese de realizar este trabalho individualmente.

Na partilha do trabalho final de cada grupo, foi importante para 96% dos alunos ouvirem a apresentação oral dos colegas e verem os trabalhos produzidos. 81% gostou de apresentar o seu trabalho e 83% sentiu-se satisfeito com o trabalho realizado. 88% revelou-se motivado para participar noutras atividades artísticas.

Em suma, as atividades que os alunos consideraram mais úteis para compreenderem melhor o texto foram a leitura expressiva do conto pela professora (8), a produção do trabalho artístico a partir de um excerto do conto (7,9), a partilha de informação recolhida com os colegas dos grupos iniciais (7,8) e a releitura do conto com o objetivo de escrever uma síntese da história, em grupo (7,7). Os valores apresentados

entre parênteses são médias dos valores indicados pelos alunos em cada item, numa escala de 1 a 10.

Os resultados deste estudo sugerem algumas respostas relativamente às questões orientadoras.

Os alunos passaram por diversas etapas de releitura e contacto com o texto, tendo reconhecido uma evolução na sua competência leitora, através da repetição do processo, mediante diversas abordagens e com diferentes objetivos. Destacaram, em particular, a apreciação do trabalho desenvolvido e as produções artísticas de índole visual criadas a partir do conto. Os alunos mostraram-se abertos a outras experiências artísticas, sobretudo a técnicas menos usuais na escola, onde a tirania do lápis de cor, das ceras e das técnicas gráficas similares costumam ter a primazia.

De acordo com a observação (etnográfica) das etapas do projeto e dos produtos finais, pode dizer-se que a informação teórica, o trabalho autónomo e o processo de coilustração parecem estimular nos alunos a persistência no processo de releitura de um texto, o sentido estético, a capacidade de partilharem ideias e o pensamento crítico.

Nos itens do questionário relativos à preferência dos alunos em realizar uma determinada tarefa individualmente, a percentagem que respondeu afirmativamente é muito baixa, quando comparada com a valorização do trabalho cooperativo e colaborativo, pela maior parte dos alunos. Os momentos de partilha foram muito apreciados.

Considera-se ainda que os objetivos do estudo foram alcançados, na medida em que se incentivou a reflexão crítica de alunos do 3º Ciclo (9º ano), através da leitura de textos e produção de imagens (coilustração); estimulou-se a associação entre a palavra e a imagem, proporcionando a oportunidade de os alunos criarem e compararem diferentes relações de intertextualidade (ilustrações diferentes, inspiradas no mesmo excerto textual); promoveu-se a Educação Artística de índole visual na leitura de textos e na formação de leitores nas aulas de Português, através de diversas atividades em grupo.

A análise dos questionários permite concluir que as dinâmicas de grupo são formas de construção do conhecimento em conjunto: a partilha faz-nos evoluir, refletir e sair da nossa zona de conforto, desafiando-nos e tornando-nos mais criativos. Não podemos esquecer-nos de contemplar atividades individuais, mas quando elas se encontram inseridas num sistema de troca de informações, em que cada um contribui com uma parte para o todo, ganham mais sentido e tornam-se verdadeiramente mais

úteis e mais significativas para os alunos.

Numa perspectiva didático-pedagógica, a responsabilidade partilhada por todos os elementos do grupo dá mais segurança aos alunos, incentiva a progressão, o espírito de iniciativa, reduzindo as desistências e a sensação de incapacidade perante os desafios. Através da discussão de ideias, os alunos desenvolvem competências sociais e intelectuais, aprendem a ver com os olhos dos seus pares, a resolver e a evitar conflitos, a ouvir e a expor as opiniões.

O fornecimento de informação teórica adequada ao nível etário acabou por se repercutir nos resultados globais: na leitura e nos trabalhos de ilustração. Esse conhecimento cultural, do qual os alunos se aproximaram, deu-lhes mais confiança para avançarem com propostas de cores e de sentidos.

Os alunos adquiriram referências e conhecimentos que lhes permitiram produzir as ilustrações com uma determinada intenção, previamente pensada, e desenvolver o pensamento crítico, na apreciação final dos trabalhos produzidos.

Foi enriquecedora, durante a apresentação dos trabalhos, a diversidade de opções gráficas encontradas por cada grupo para ilustrar o mesmo momento narrativo. A carga dramática da história queirosiana e a caracterização psicológica (em detrimento da física) das personagens encontra-se refletida conscientemente nos trabalhos dos alunos. A abstração foi predominante em relação ao detalhe figurativo.

A discussão sobre os trabalhos (momento da narrativa selecionados, opções estilísticas) deu a oportunidade aos alunos de, mais uma vez, falarem acerca do texto de Eça de Queirós, esclarecendo detalhes ou hesitações na interpretação de partes do texto. Favoreceu-se, desta forma, uma leitura pela descoberta.

Para poderem representá-lo, os alunos tiveram que se apropriar do texto. Para apresentarem e defenderem a imagem produzida pelo grupo, tiveram que se apropriar dela, mesmo mantendo algum espírito crítico em relação a detalhes ou opções estilísticas decididas pela maioria. O posicionamento de cada um perante o grupo e perante as decisões tomadas implicou o seu envolvimento nas atividades e o seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e cultural.

Num futuro estudo, aplicaria um questionário prévio para perceber a sensibilidade dos alunos relativamente às suas preferências acerca das modalidades de leitura do texto (a partir de perguntas de interpretação ou de atividades mais criativas; leitura silenciosa ou expressiva) e da metodologia de trabalho (individual ou em grupo). O questionário apresentado no final de todas as atividades poderia vir a ser dividido em

partes e aplicado ao longo da realização das diversas etapas, para captar as impressões imediatas dos alunos.

Num futuro projeto de investigação-ação, considera-se pertinente a contribuição de um observador externo durante a realização das atividades com os alunos. A difícil gestão do tempo para fazer registos de observação direta dos alunos na sala de aula num Diário de Bordo, seja durante o decorrer da aula, seja no final do dia, mesmo tendo critérios de observação previamente delineados, no âmbito das questões orientadoras, revelou-se difícil e pouco objetivo.

Faria sentido ainda uma análise orientada das ilustrações do manual, após as apresentações dos trabalhos produzidos pelos alunos. Neste campo, a articulação com um/a docente de Educação Visual seria muito pertinente. A hipótese do desenvolvimento deste trabalho na modalidade de par pedagógico seria o ideal.

Parece ser estimulante para os alunos a oportunidade de se recriar o espaço da sala de aula, de redirecionar o seu olhar e de reinventar o seu papel de aprendiz-criador, mediante pistas, referências e desafios que contribuam para dar sentido às suas aprendizagens escolares. É inequívoco o envolvimento dos alunos nas ilustrações produzidas, quer pelo processo registado, quer pelos resultados, que refletem as imagens e as palavras sentidas e criadas através da ação (saber fazer), a partir do conhecimento (saber), da individualidade (saber ser) e do grupo (saber conviver).

## Referências

| | " | | " |

## Referências

- Abas, S. (2019). Reading the world – teaching visual analysis in higher education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-10.
- Acaso, M. (s.d.). Grupo de Educación de Matadero Madrid. Consultado a 19 de janeiro de 2020, em <https://grupoeducaciondisruptiva.wordpress.com>
- Agirre, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C.G. Castro (Eds.), I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades, (pp. 35-45). Granada: Universidad de Granada.
- Almeida, T. (2018). Precisamos reinventar a escola e experimentar uma educação inovadora. Consultado a 20 de janeiro de 2020, em <https://www.futura.org.br>
- Aprendizagens Essenciais de Educação Visual 3º Ciclo | Articulação com o Perfil dos Alunos* (2018). Lisboa: Ministério da Educação.
- Baldaia, A. (s.d.). Reinventar a Escola é também reinventar o currículo, reconstruí-lo e vivê-lo. *A Página da Educação*. Consultado a 15 de janeiro de 2020, em [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)
- Barreto, R., Carrieri, A. e Romagnoli, R. (2020). O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, 18(1), 47-60.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Benavente, A. (Coord.). (1996). A Literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Buescu, H., Morais J., Rocha M. e Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Campos, R. (2010). Juventude e Visualidade no Mundo Contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 63, pp. 113-137.
- Charréu, L. (2010). Cultura Visual e transversalidade disciplinar: Definindo as bases de uma forma de pedagogia crítica”, In Rodrigues, Edvânia B. T.: Assis, Henrique L. (Orgs). *Educação das artes visuais na perspectiva da Cultura Visual: Conceituações, problematizações e experiências*. (pp. 39-58). Goiânia: Grafset

Lda.

- Charréu, L. (2012). Imagens globais, Cultura Visual e educação artística: impacto, poder e mudança. In Martins, R. e Tourinho, Ir. (Org.), *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação* (pp. 39-54). Santa Maria, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Charréu, L. (2015). Cultura Visual: Rupturas con Inercias e Ignorancias Curriculares. In Martins et al. (Orgs.), *Tomo I - Educación de la Cultura Visual: conceptos e contextos* (pp. 174-188). Montevideo: IENBLA/Universidad de la Republica.
- Charréu, L. (2019). A Cartografia e a Artografia como Métodos Vivos de Investigação em Arte e em Educação Artística. *Diacrítica - Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, 33(1), 87-103.
- Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1982). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Clube UNESCO de Educação Artística. Consultado a 15 de novembro de 2017, em <http://www.clubeunescoedart.pt>
- Coelho, P. (2015). A Intertextualidade em obras de arte. *Sociotramas*: Grupo de pesquisa dedicado ao estudo das redes sociais, consultado em 7/9/2020, em <https://sociotramas.wordpress.com/2015/04/21/a-intertextualidade-em-obras-de-arte>
- Cohen-Seat (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, S. e Santos, V. (2007). Prefácio. In F. Hernández, *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional* (pp. 9-10). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si: Corpo, Emoção e Consciência*. Lisboa: Temas & Debates - Círculo de Leitores.
- Danker, S. H. (2014). Brand: Identity, image, and relationships. *Art Education*, 67(1), 41-51.
- Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, *Diário da República* n.º 29/1988 - Série I,

- Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, *Diário da República* n.º 102/1998 - Série I-A, Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, *Diário da República* n.º 37/2012 - Série I, Ministério da Educação, Lisboa.
- Deleuze, G., e Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, *Diário da República* n.º 126/1997 - Série I-B, Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República* n.º 245 - 2ª série. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Lisboa. [revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais]
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República* n.º 143 - 2ª série. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Lisboa.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* (2003-2021). Consultado entre setembro de 2019 e janeiro de 2021, em <https://www.infopedia.pt>.
- Duncum, P. (2003). Visual Culture in the Classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education Through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 5(3), 47-64.
- Eco, U. (1979). *Lector in Fabula*. Milão: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A.
- Eigeldinger, M. (1987). *Mythologie et Intertextualité*. Genève: Slatkine.
- Eisner, E. (1965). Children's creativity in art: a study of types. *American Educational Research Journal*, 2(3), 125-136.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Eliot, T.S. (1920). *Tradition and the Individual Talent*. The Sacred Wood. London: Methuen.
- European Commission. (2017). *Developing Key Competences for all throughout Life*. Brussels. Consultado a 20 novembro 2019, em <https://ec.europa.eu>

- Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Comunidade Europeia. *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. (2009). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Figueiredo, A. (2017). *Que competências para as novas gerações?* In Matos, A., Hanenberg, P. e Martins, G. (Eds.), *O Futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro* (pp.325-333). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Freedman, K. (2003a). *Teaching visual culture, curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Freedman, K. (2003b). The importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture. *Art Education*, 56(2), 38-43.
- Freitas, L.V. e Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- GAVE. (2012). *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gignoux, A.-C. (2006). De l'intertextualité à la réécriture. *Cahiers de Narratologie* [Em linha], 13 consultado a 30 abril 2019, em <http://journals.openedition.org/narratologie/>
- Goethe, J. W. (1840). *Theory of Colours*. London: John Murray. [Trabalho original publicado em 1810]
- Guarnera, M., Pellerone, M., Commodari, E., Valenti, G. e Buccheri, S. (2019). Mental Images and School Learning: A Longitudinal Study on Children. *Front. Psychol*, 10, 2034.
- Guins, R., Morra, J., Smith, M. e Cruz, O (2002). Conversations in visual culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 102-108). London, New York: Routledge.
- Heller, E. (2016). *A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Editora G. Gili, Lta.
- Hernández F. (1997), *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Ediciones MCEP.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hernández, F. (2015). La Cultura Visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. In Martins et al. (Orgs.), *Tomo I - Educación de la Cultura Visual: conceptos e contextos* (pp. 75-92). Santa Maria:

UFSM.

IAVE. (2019). *Relatório Nacional PISA 2018*. Lisboa: CNE-ME.

Itten, J. (2004). *Art de la Couleur*. S.L.: Dessain et Tolra.

Kandinsky, W. (2015). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Dom Quixote.

Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education, *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Malveiro, A. (2013). *As Ilustrações do Livro Infantil como Processo Criativo Participado*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada a 2 de dezembro de 2019, em <http://hdl.handle.net/10400.5/6631>.

Mancelos, J. (2010). "Pintar com palavras: As artes plásticas na poesia de Eugénio de Andrade". *Máthesis*, 19, 131-153.

Marôco, J. (Coord.). (2015). *PISA 2015 Portugal, Volume I: Literacia Científica, Literacia e Leitura e Literacia Matemática*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Marques, E. (Coord.). (2010). *Programa Nacional de Educação Estética e Artística*. DGE - ME. Consultado a 15 de novembro de 2017, em <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>

Marques, S. e Campos, R. (2017). Políticas de Visualidade, Práticas Visuais e a Construção de Espaços de Imaginação. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 6(2), 5-10.

Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Mata, J. e Neves, J. (Coords.). (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário: Primeiros resultados* [apresentação realizada a 30 de setembro]. Lisboa: ISCTE.

Matadero Madrid - Centro de Creación Contemporánea. Consultado a 23 de abril de 2019, em <http://www.mataderomadrid.org>

Medeiros, M. e Castro, T. (2017). O que é a Cultura Visual?. *RCL – Revista de Comunicação e Linguagens | Journal of Communication and Languages*, 47, 1-7.

Melão, D. (2014). Leitura(s) e criatividade(s): representações, itinerários e (desa)fiões para formar leitores com as Metas Curriculares de Português. In *De Facto*

- Editores (Ed.), *Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 1715-1723). Vila Real: SPCE/UTAD.
- Miguéns, M. (Coord.). (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing Seeing: A critique of visual culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 86-101). London, New York: Routledge.
- Mirzoeff, N. (Ed.) (2012). *The visual culture reader*. London, New York: Routledge. [1ª ed.: 1998]
- Moreau, L. (2017). *Em que pensas tu?*. Óbidos: O Bichinho de Conto.
- Morgado, M. (2017). Literacia e conectividade intercultural: práticas de leitura para jovens. *Álabe - Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 10(19): 1-17.
- Nurhalizah, S., Zubaidah, S., Mahanal, S., e Setiawan, D. (2020). RICOSRE for the Empowerment of Students' Creative Thinking Skills. *AIP Conference Proceedings*, 2215, 1-5.
- Ó, J. do, (2018). A Lisboa do futuro: Ciência, conhecimento e educação. In AAVV *Futuros de Lisboa/Futures of Lisbon* (pp. 240-259). Lisboa: EGEAC/Museu de Lisboa.
- OECD. (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, Preliminary Version, Paris: OECD Publishing,
- OECD. (2018). *PISA - Preparing our youth for a sustainable world*. Paris: OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. e Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. SpringerLink (Online service).
- Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N. e Junqueira, S. (2013). *(Para)Textos*. Porto: Porto Editora.
- Peyrègne L. (1963). Pour une pédagogie de l'image. *Communications*, 2, 158-165.
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo. Consultado a 12 de janeiro de 2019, em <https://www.pordata.pt>
- Read, H. (2016). *Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ritchhart, R., Church, M. e Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rodrigues, A., Cunha, F. e Félix, V. (2012). *Metas Curriculares - Educação Visual – Ensino Básico – 2º e 3º Ciclo*. Lisboa: DGE - MEC.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P. e Perdigão, R. (2017). (Ed.). (2017). *Organização escolar: os agrupamentos* [edição eletrónica]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rogoff, I. (2002). Studying Visual Culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 24-36). London, New York: Routledge.
- Rojas, P. (2016). *El Aporte de las Artes y la Cultura a una Educación de Calidad Caja de Herramientas para la Educación Artística*. Santiago (Chile): CNCA - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rowell, J., McLean, C. e Hamilton, M. (2012). Visual Literacy as a Classroom Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444–447.
- Queirós, E. (2011). A Aia. In *Contos*, Porto: Porto Editora.
- Salbego, J. e Charréu, L. (2015). *Ensinar pela Cultura Visual: Relações Possíveis entre Educação e Práticas Contemporâneas da Visualidade*. Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional de Educação - Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna. Santa Maria - Rio Grande do Sul.
- Salbego, J. e Charréu, L. (2017). Educação e práticas contemporâneas de visualidade: o que significa, afinal, ensinar *pela* Cultura Visual. *Perspectiva*, 35(4), 1196-1214.
- Samoyault, T. (2008). *A Intertextualidade*. S. Paulo: Aderaldo e Rothschild.
- Santos, F., Salvado, J., Carvalho, I. e Azevedo, C. (2015). *Manual para Transformar o Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sardelich, M. (2006). Leitura de imagens e Cultura Visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, 27, 203-219.
- Scholes, R. (1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.
- School Education Gateway: Europe's online platform for school education. (2018). Poll on arts for learning - Results. Consultado a 2 de setembro de 2019, em <https://www.schooleducationgateway.eu>
- Segundo, R., López Fernández, V., Daza, M. e Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning

- classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100663.
- Shohat, E. & Stam, R. (2002). Narrativizing Visual Culture, Towards a polycentric aesthetics. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 37-59). London, New York: Routledge.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Leitura, Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M<sup>a</sup>. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Edições Asa.
- Sulistiyarini, A., Sukarno e Triyanto. (2019) The Impact of Reading Activity Before Lesson on Creative Thinking Skill. 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 397, 593-601.
- Sumiati, I.D., Mahanal, S., Zubaidah, S., Sari T.M. e Ismirawati, N. (2018). Empowerment Students' Creative Thinking Skills on Different Academic Performance trough RICOSRE Learning Model. *The Proceedings Book of The 8th Annual Basic Science International Conference*, 586-594.
- Tavares, C. e Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347.
- UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Roteiro da Educação Artística*. Paris: UNESCO.
- Vale, P., Brighenti, S., Pólvora, N., Fernandes, M.<sup>a</sup> A. e Albergaria, M.<sup>a</sup> E. (2019). *Plano Nacional das Artes - Uma estratégia, um manifesto*. Lisboa: República Portuguesa - Ministérios da Cultura e da Educação.
- Walty, I. (2009). Intertextualidade. In C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL). Consultado a 13 de julho de 2019, em <https://edtl.fcsh.unl.pt>
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking skills and creativity*, 7, 38-47.
- Werner, W. (2002). Reading Visual Texts. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 401-428,
- Zubaidah, S., Mahanal, S., Ramadhan, F., Tendrita, M. e Ismirawati, N. (2018).

Empowering Critical and Creative Thinking Skills through Remap STAD Learning Model. *Proceedings of the 2nd International Conference on Education and Multimedia Technology*, 75-79.

## Anexos

| ' ' | | ' |

Anexo A  
Textos para consulta  
Categorias da Narrativa

| ' ' | | ' ' |

Ano letivo 2017/2018 – Português 9º ano - 1º Período - Professora Ana Sarzedas

**Unidade 2 – Texto Narrativo**  
**“A Aia”, de Eça de Queirós**



**TEXTOS PARA CONSULTA**

**Categorias da Narrativa**

**Modos de representação do discurso:**

- O modo de representação do discurso que predomina neste conto é a **Narração**.

*Exemplo: “rapidamente (...) arrebatou o príncipe (...) atirou-o (...) deitou-o.*

- Outro dos modos de representação do discurso conhecido é a **Descrição**.

*Exemplo: “tinha cabelo loiro e fino.”*

**Modos de Expressão: Diálogo e Monólogo**

**1. AÇÃO**

O momento inicial (da linha 1 até à linha 69) encerra os seguintes acontecimentos:

- morte do rei numa batalha;
- a rainha fica só a governar, com o príncipe ainda bebé, sem ninguém que os defenda dos usurpadores do poder;
- uma aia, escrava, cuida do príncipe e do seu próprio filho da mesma idade;
- temor pelo irmão bastardo do rei, uma ameaça cada vez maior, porque estava próximo da cidade.

O desenvolvimento (da linha 70 até à linha 120) é a parte da narrativa que contém as peripécias e o ponto culminante:

- a situação inicial sofre uma alteração drástica, devido à introdução de acontecimentos perturbadores;
- a Aia pressente rumores estranhos no palácio;
- a Aia troca imediatamente as crianças;
- o agressor assassina a criança que supunha ser o futuro herdeiro do trono;

- o irmão bastardo do rei é morto pelos guardas do Paço;
- a rainha constata que o seu filho está vivo, graças à troca das crianças;
- decidem oferecer uma recompensa à Aia.

Desenlace, desfecho ou conclusão (da linha 121 até ao fim):

Todos se dirigem à Sala do Tesouro, onde a Aia poderia escolher o que quisesse, como recompensa, mas esta suicida-se para se juntar ao filho.

**Sequências narrativas do conto:**

- Morte do Rei
- Reação da Rainha à morte do seu Rei
- Caracterização do tio bastardo
- Aparecimento da personagem principal
- Descrição comparativa do príncipe e do escravo
- Crença na religião dos seus senhores
- Preocupação da aia com o futuro do príncipe
- Fragilidade do príncipe e tranquilidade do escravo
- Medo que reinava no palácio
- Pressentimento da aia com o futuro do príncipe
- Atitude impulsiva da Aia na troca das crianças
- Rapto do "príncipe"
- Invasão da câmara pela rainha, gritando
- Tomada de consciência pela rainha do ato da Aia
- Comunicação da morte do tio e da sua horda, assim como a do "tenro príncipe"
- Atitude da rainha face ao feito da Aia
- Aclamação da multidão para que a serva fosse recompensada pelo seu ato
- O caminhar doloroso da Aia para a câmara dos tesouros
- Descrição da magnificência do tesouro real
- Escolha da recompensa pela Aia
- Morte da Aia com um punhal

**2. NARRADOR**

- Quanto à presença, o narrador é não participante ou heterodiegético, uma vez

que narra os acontecimentos na 3ª pessoa.

- Quanto à posição, o narrador é subjetivo, na medida que deixa transparecer a sua perspetiva em relação às personagens e aos acontecimentos (“Ai! A presa agora era aquela criancinha (...), “leal escrava”).
- Quanto à ciência, o narrador é onisciente, pois revela um conhecimento total da história e das personagens.

### 3. PERSONAGENS

#### Classificação quanto ao relevo

Neste conto as personagens podem ser classificadas quanto ao relevo da seguinte maneira:

- protagonista: a Aia;
- personagens secundárias: o Rei, as crianças, a Rainha, o irmão bastardo do rei, o capitão das guardas, o velho nobre que sugere a recompensa, ...
- figurantes: senhores, aias, homens de armas que seguiam a Aia e a rainha até à Sala do Tesouro, o servo que abre as janelas, ...

#### **A protagonista: a Aia**

A Aia é a personagem principal deste conto e pode ser caracterizada física e psicologicamente:

- “bela e robusta”;
- carinhosa com ambos os bebés, o seu filho e o príncipe;
- fiel ao Rei, à Rainha e ao príncipe, daí ter chorado pela morte do rei;
- feliz (não se importava de ser escrava, porque era mais livre do que se fosse rica);
- considerava a morte como uma continuidade da vida no Céu;
- segura, forte, corajosa e protetora (“como se os braços em que estreitava o seu príncipe fossem muralhas de uma cidadela que nenhuma audácia pode transpor”);
- rápida na reação, inteligente, dotada de uma grande intuição e de uma sensibilidade profunda (quando vê o perigo reage imediatamente);
- após a morte do filho, a Aia “morre” psicologicamente. Na verdade, por causa da dor profunda pela morte do filho, ela fica “muda e hirta”, a sua face tem a rigidez e a palidez da morte (“face de mármore”) e o seu andar é também um

“andar de morta”, como se estivesse num sonho mau. Por todas estas razões, a Aia suicida-se, pois acreditava que o seu filho estava à sua espera e precisava dela (“ – Salvei o meu príncipe – e agora vou dar de mamar ao meu filho!”).

### **As personagens secundárias:**

#### **O Rei**

- fisicamente era “moço” (jovem), “valente” (forte) e “formoso”;
- psicologicamente era corajoso, sonhador, ambicioso (desejava ter mais territórios, mais fama e mais riquezas), alegre mas pouco sensato, pois partiu para a guerra, levando os melhores soldados, deixando a rainha e o filho bebé à mercê dos usurpadores do trono;
- socialmente era muito rico, pois possuía vastas “cidades e searas”.

#### **A Rainha**

- amava o Rei. Sentiu profundamente a morte do Rei (pois temia pelo futuro do Reino), a morte do esposo (chorou pelo seu próprio futuro, agora que estava viúva), a morte do pai (pois receava pelo futuro do filho);
- temia os inúmeros inimigos do filho;
- sentia igual carinho pelo filho da Aia, apesar de ser um “escravozinho”;
- mostrava uma grande fraqueza, no que diz respeito à defesa do Reino e do herdeiro do trono;
- face aos acontecimentos trágicos, a rainha apenas sabia correr a cada instante até ao berço do filho, desventurosa, infeliz, receosa;
- quando descobriu que o filho sobrevivera, ficou extremamente feliz e abraçou e beijou a Aia, chamando-a “irmã do seu coração”;
- a rainha entra no quarto dos bebés quase nua e desgrenhada.

#### **O principezinho**

- cabelo louro e fino;
- frágil, por ser um bebé;
- espera-o uma longa infância antes que ele fosse sequer do “tamanho de uma espada”.
- estava sujeito a muitos perigos / corria constante perigo de vida;
- dormia num berço magnífico de marfim, entre brocados;

- o seu futuro seria cheio de preocupações e de responsabilidades.

### **O escravozinho**

- cabelo negro e crespo;
- “corpinho gordo”;
- socialmente, era um escravozinho; era pobre, a sua vida não corria perigo; teria uma existência simples e a alma livre de grandes responsabilidades;
- dormia num berço pobre de verga, coberto apenas por um pano de linho.

### **O irmão bastardo do Rei**

- fisicamente: era enorme, tinha a face flamejante e mais escura do que a noite;
- psicologicamente: era “depravado”, bravio e cruel, tinha “o coração mais escuro do que a face”, possuía uma ambição desmedida (“cobiças grosseiras”, “desejando só a realeza por causa dos seus tesouros”, “faminto de trono”) e era um assassino e um traidor (através de casais e de aldeias felizes deixou um “rasto de matança e ruínas”. É identificado com o lobo (que remete para a sua selvajaria, para a traição e para o desejo de se vingar) e com a ave “de rapina” (que está associada ao roubo, à violência, à morte das crias dos outros animais). Era um marginal, vivia “num castelo sobre os montes”, com um bando de rebeldes.

## **4. TEMPO e ESPAÇO**

Existe uma indefinição temporal, confirmada pela fórmula como se inicia o conto “Era uma vez...”. No entanto, é possível situar a ação num determinado tempo histórico:

- monarquia;
- época de conquistas de territórios e de batalhas;
- tempo de escravatura.

Expressões que mostram o **fluir/decorrer do tempo (tempo cronológico)**:

- “Era uma vez”;
- “A Lua começara a minguar”,
- “Ora uma noite...”
- “... e já o Sol se erguia...”

Existe também uma indefinição espacial confirmada pela fórmula “Era uma vez...”.

- O **espaço exterior** (reino) é-nos descrito como um espaço rico, povoado e abundante.
- O **espaço interior** - o quarto dos bebés e a câmara dos tesouros.  
O quarto tinha uma janela com uma cortina e dois berços diferentes.  
A câmara era um local seguro, magnífico, luminoso e rico.

---

### **Recursos estilísticos característicos da escrita queirosiana**

Neste conto podemos encontrar diferentes recursos estilísticos que são comuns na escrita de Eça de Queirós. Estes são os mais frequentes:

#### Dupla adjetivação

“bela e robusta escrava”, “beijos pesados e devoradores”, “maravilhosos e faiscante incêndio”, ...

#### Comparação

“vivia num castelo sobre os montes (...) à maneira de um lobo (...); “os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas”, ...

#### Advérbio de modo

“violentamente”, “ansiosamente”, “furiosamente”, “magnificamente”

- O narrador deste conto é não participante, visto que não participa na história e é objectivo porque não deixa transparecer a sua opinião. Um elemento textual que o pode justificar é: “Era uma vez”.

| <b>Figuras de Estilo</b> | <b>Exemplos</b>   |
|--------------------------|---|
| Comparação               | “Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas”  |
| Dupla Adjetivação        | “...Corriam passos pesados e rudes...”  |
| Enumeração               | “E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas..” |
| Metáfora                 | “Uma roca não governa como uma espada”  |
| Personificação           | “Depois houve um silêncio, ansioso”   |
| Polissíndeto             | “..e já o sol se erguia, e era tarde, e o seu menino chorava decerto, e procurava...”     |

Anexo B  
Textos para consulta  
Simbologia dos Números

| ' ' | | ' ' |

Ano letivo 2017/2018 – Português 9º ano - 1º Período - Professora Ana Sarzedas

**Unidade 2 – Texto Narrativo**  
**“A Aia”, de Eça de Queirós**



**TEXTOS PARA CONSULTA**  
**SIMBOLOGIA dos NÚMEROS**

Os números têm um significado simbólico desde a Antiguidade.

**Número 1**

O número 1 representa a unidade e o princípio.

Para os cristãos, representa Deus.

Símbolo do ponto de partida, do ser, da verticalidade, do centro cósmico, do herói.

**Número 2**

O número 2 representa a dualidade, as ambivalências e desdobramentos.

Pode simbolizar a oposição, o conflito e, ao mesmo tempo, o que se completa (Bem/Mal, morte/vida, Yin/Yang, esquerda/direita, dia/noite, Sol/Lua, alegria/tristeza, homem/mulher, escuridão/luminosidade...).

Também representa a união, o amor e a amizade.

**Número 3**

O número 3 é o número perfeito para Pitágoras, pois é a soma do um, símbolo da unidade, e do dois, símbolo da diversidade.

Número fundamental representado pelo triângulo, o equilíbrio perfeito, e pelo tridente.

Representa a unidade divina, visto que um dos principais dogmas dos cristãos é a crença na Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo).

Está presente em muitos provérbios, muitas expressões e narrativas populares:

“Três é a conta que Deus fez”, “À terceira é de vez”, “Não há duas sem três”, “três irmãos/porquinhos”, “três vezes”.

O tempo é triplo: passado, presente, futuro.

A vida é tripartida em três grandes momentos: nascimento, crescimento e morte.

### **Número 7**

O número 7 representa a totalidade, a perfeição, um ciclo, um conjunto harmonioso ligado à perfeição, ao equilíbrio: 7 dias da semana, 7 cores do arco-íris, 7 pecados mortais, 7 maravilhas do mundo, 7 notas musicais, cada período lunar dura 7 dias, as 7 pragas do Egito.

Está presente em muitos provérbios, muitas expressões e narrativas populares:

“sete irmãos/anões/cabritinhos”, “sete saias”, dragão com sete cabeças”.

A justiça tem sete mangas e cada manga sete manhas.

A raposa tem sete manhas e a mulher tem a manha de sete raposas.

As mulheres em solteiras têm sete braços e uma língua; depois que casam têm sete línguas e um braço.

Guimarães, a cada porta sete cães.

Homem de sete ofícios, em todos é remendão.

Sarampo, sarampelo, sete vezes vem ao pêlo.

Se esta semana é curta, sete dias traz a outra.

Sete ofícios, catorze desgraças.

Anexo C  
Textos para consulta  
Simbologia das Cores

| ' ' | | ' ' |

Ano letivo 2017/2018 – Português 9º ano - 1º Período - Professora Ana Sarzedas

**Unidade 2 – Texto Narrativo**  
**“A Aia”, de Eça de Queirós**



**TEXTOS PARA CONSULTA**

**Simbologia das Cores**

A simbologia da cor como suporte do pensamento simbólico na criação dos conceitos e na associação dos elementos é muito antiga e universal, embora as diferentes cores tenham simbologias diversas consoante as culturas.

A cor é, antes de tudo, uma manifestação de luz ou da maior ou menor ausência dela. (...) Os elementos estão sempre associados a uma determinada cor consoante a sua natureza: o fogo ao vermelho e laranja, o ar ao branco e ao amarelo, a água ao verde e a terra ao preto e ao castanho. Para simbolizar o espaço vertical são utilizados tons de azul e o espaço horizontal o vermelho. O Oriente é mais claro e o Ocidente mais escuro. As cores também simbolizam oposição e dualidade, como é o caso do preto e do branco.

A separação das cores a partir da luz branca é um fenómeno que foi reconhecido entre os índios da América desde tempos remotos. A partir do sol, o branco era a aurora, o azul a manhã, o amarelo o pôr do Sol e o preto a noite. Certas tribos de índios atribuem ainda cores à alma e ao espírito e também aos quatro pontos cardeais. Os Astecas utilizavam a mesma palavra para designar o verde e o azul e as pedras destas cores tinham também o seu significado simbólico. As turquesas eram associadas ao sol e ao fogo e as cores azul-esverdeadas de certas pedras e da serpente emplumada eram associadas à Lua e à fertilidade.

Para os antigos Egípcios, o preto era a cor da imortalidade, o verde era a cor da natureza e da saúde, o azul era a cor do ar, o amarelo do sol e do ouro, o branco da positividade e da alegria, o vermelho da maldade e da violência.

Em África, as cores revestem-se de um valor mágico e são formas de exercer poder ou de defender de perigos e doenças. O branco é a cor dos mortos e tem poder curativo, serve para afastar a morte, o vermelho é a cor da vida e o preto é a cor do mistério e do oculto.

As tradições muçulmanas consideram o preto negativo e usam-no como proteção contra o mau-olhado, o branco e o verde são cores positivas e de sorte e o amarelo é mágico e protetor. Enquanto que o islão oriental considera o preto a cor do luto dos muçulmanos do Al-Andaluz, na Península Ibérica, consideravam o branco como a cor do luto.

Na tradição cristã está muito presente a luz como uma manifestação divina, por isso se decoravam as paredes das igrejas com vitrais. Na simbologia cristã, o branco está associado ao Pai, à fé, à castidade e à pureza, o azul ao Filho e o vermelho ao Espírito Santo, ao amor e à caridade, o preto à penitência e o verde à esperança.

As cores podem ser frias e pacíficas como o azul e o violeta ou quentes e estimulantes como o vermelho e o laranja. Segundo a psicologia analítica de Carl Jung, o verde é a cor da natureza e do crescimento, o azul é a cor espiritual e do pensamento, o vermelho é a cor do sangue e do sentimento e o amarelo é a cor do ouro e da intuição.

—

As cores têm uma grande influência na nossa vida. Desde os primórdios do ser humano que usamos as cores e o desenho para comunicar – são exemplo disso as gravuras rupestres, as pinturas corporais nos guerreiros (ainda bastante utilizadas nos povos indígenas, atualmente), etc. As cores sempre foram uma forma de transmitir ideias, estados de espírito e de enviar mensagens.

Por todo o mundo temos códigos de cor que são universais: os semáforos (verde, amarelo e vermelho), o branco associado à paz, o verde associado à ecologia, entre outros. O facto de certas cores já estarem tão associadas a determinada simbologia faz com que, inconscientemente, julguemos a forma como são usadas de acordo com a simbologia que lhes atribuímos. Isto é, o laranja costuma transmitir-nos mais energia e animação, enquanto o branco nos lembra a tranquilidade e a pureza.

Alguns exemplos de conceitos que associamos às cores:

**Branco** – Luz, Brilho, Paz, Harmonia, Tranquilidade, Pureza, Inocência, Fé, Consciência, Morte

**Prateado** – Lua, Realeza, Pureza, Sabedoria, Distinção, Cobiça, Moeda

**Amarelo** – Sol, Ouro, Riqueza, Otimismo, Alegria, Prosperidade, Comunicação, Iluminação, Calor

**Dourado** – Riqueza, Elegância, Conhecimento, Imortalidade, Realeza, Sol

**Laranja** – Força, Energia, Vitalidade

**Vermelho** – Sangue, Paixão, Sexo, Energia, Excitação, Guerra, Juventude, Sedução,

Perigo, Fogo

**Rosa** - Amor, Romantismo, Ternura, Ingenuidade, Inocência, Doçura, Sedução

**Roxo** - Espiritualidade, Magia, Mistério, Morte

**Azul Claro** - Saúde, Tranquilidade, Harmonia

**Azul** - Frio, Vazio, Imortalidade, Intelectualidade, Paz, Relaxamento

**Verde** - Floresta, Esperança, Ecologia, Saúde, Vitalidade, Natureza, Segurança, Juventude

**Castanho** - Terra, Tristeza, Humildade, Profundidade, Seriedade, Melancolia, Solidez

**Preto** - Respeito, Medo, Solidão, Sabedoria, Seriedade

Texto adaptado de Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1982). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema.

**YELLOW.**

**765.**

**This is the colour nearest the light.**

(GÖETHE, 1840, p. 306)

**766.**

**In its highest purity it always carries with it the nature of brightness, and has a serene, gay, softly exciting character.**

(GÖETHE, 1840, p. 307)

**“JAUNE**

**Le jaune est la plus lumineuse de toutes les couleurs. (...) Le jaune ressemble à un blanc plus dense, plus materiel. (...)**

**C’est au jaune, la couleur la plus lumineuse, que correspondent symboliquement l’intelligence, la science.”**

(Itten, 2004, p. 85)

**“Com efeito, o primeiro movimento do amarelo, a sua tendência para prender o olhar, tendência que, ao forçar a intensidade que lhe é própria, se pode tornar importuna; e o segundo movimento, ao saltar todos os limites, expande força à sua volta, assemelha-se às qualidades de qualquer força**

material que se precipita inconscientemente sobre o objeto e se derrama de modo desordenado para todos os lados.”

(KANDINSKY, 2015, p. 81)

### **R.E.D.**

793. Whoever is acquainted with the prismatic

origin of red, will not think it paradoxical if we assert that this colour partly *actu*, partly *potentiâ*, includes all the other colours.

(GÖETHE, 1840, p. 313/314)

798.

The red glass exhibits a bright landscape in so dreadful a hue as to inspire sentiments of awe.

(GÖETHE, 1840, p. 315)

### **“ROUGE**

**Placé sous la dépendence de la planète Mars, il est lié au monde de l’ardeur guerrière et démoniaque. (...) Les révolutions adoptent le rouge comme couleur de leur drapeau. Dans le rouge-orangé brûle l’amour sensuel et passionné. Le rouge pur symbolise l’amour spiritualisé.”**

**(Itten, 2004, p. 86)**

“O *vermelho*, tal como se imagina, cor ilimitada e essencialmente quente, age interiormente como uma cor transbordante de uma vida ferosa e agitada. (...) Apesar de toda a sua energia e intensidade, o *vermelho* manifesta um imenso e irresistível poder, quase inconsciente do seu fim.”

(KANDINSKY, 2015, p. 87)

**BLUE.**

**778.**

**As yellow is always accompanied with light, so it may be said that blue still brings a principle of darkness with it.**

(GÖETHE, 1840, p. 310)

**780.**

**As the upper sky and distant mountains appear blue, so a blue surface seems to retire from us.**

(GÖETHE, 1840, p. 311)

**784.**

**The appearance of objects seen through a blue glass is gloomy and melancholy.**

**(GÖETHE, 1840, p. 311)**

**“BLEU**

**Le bleu possède une force dirigée vers l’intérieur, introvertissante. (...) Le bleu a une forte puissance, comparable à celle de la nature en hiver au moment où tout est caché dans le calme et l’obscurité, mais où tout germe et pousse en secret.”**

**(ITTEN, 2004, p. 88)**

**“O azul profundo projecta o homem para o infinito, desperta-lhe o desejo de pureza e uma sede sobrenatural. O azul é a cor do céu, tal como o imaginamos quando ouvimos a palavra «céu».**

**(KANDINSKY, 2015, p. 82)**

**GREEN.**

802.

The eye experiences a distinctly grateful impression from this colour. If the two elementary colours are mixed in perfect equality so that neither predominates, the eye and the mind repose on the result of this junction as upon a simple colour. The beholder has neither the wish nor the power to imagine a state beyond it. Hence for rooms to live in constantly, the green colour is most generally selected.

(GÖETHE, 1840, p. 316)

"A calma instala-se. (...) Este é um facto que desde há muito é reconhecido não somente pelos médicos (sobretudo pelos oftalmologistas), mas por todos em geral. O verde absoluto é a cor mais tranquila que existe. Não possui qualquer movimento. Não contém alegria, tristeza ou paixão. Não pede nada. Não lança nenhum apelo."

(KANDINSKY, 2015, p. 83)

**“VERT**

**Le vert est la couleur du monde végétal, de la mystérieuse chlorophylle issue de la photosynthèse. (...)**

**Le vert exprime la fertilité, la satisfaction, le repos et l’espérance, il réalise l’union de la science et de la foi.”**

**(Itten, 2004, p. 89)**

**773.**

**All that we have said of yellow is applicable here in a higher degree. The red-yellow gives an impression of warmth and gladness, since it represents the hue of the intenser glow of fire, and of the milder radiance of the setting sun.**

**GÖETHE, 1840, p. 308)**

**RED-YELLOW.**

**772.**

**As no colour can be considered as stationary, so we can very easily augment yellow into reddish by condensing or darkening it. The colour increases in energy, and appears in red-yellow more powerful and splendid.**

**(GÖETHE, 1840, p. 309)**

**“ORANGE**

Dans la sphere des elements matériels, il possède une luminosité solaire et, poussé jusqu’au rouge-orangé, atteint le maximum d’énergie chaude et active. L’orange, fastueux, exprime facilement l’orgueil et le luxe extérieur.”

(ITTEN, 2004, p. 89)

**“O vermelho quente, intensificado pelo amarelo que lhe é próximo, produz o *laranja*. O movimento concêntrico do vermelho transforma-se então em irradiações, em expansão. Mas o vermelho, que tem um papel importante no *laranja*, conserva-lhe a seriedade.”**

(KANDINSKY, 2015, p. 89)

**BLUE-RED.**

**790.**

**This unquiet feeling increases as the hue progresses, and it may be safely assumed, that a carpet of a perfectly pure deep blue-red would be intolerable. On this account, when it is used for dress, ribbons, or other ornaments, it is employed in a very attenuated and light state, and thus displays its character as above defined, in a peculiarly attractive manner.**

(GÖETHE, 1840, p. 313)

## **“VIOLET**

A l’opposé du jaune, le violet est la couleur de l’inconscient, du secret; il se montre tantôt menaçant, tantôt réjouissant, selon les contrastes, tantôt oppressant et tantôt étouffé.”

(ITTEN, 2004, p. 89)

**“O violeta é, portanto, um vermelho arrefecido, no sentido físico e psíquico do termo. Existe nele algo de doentio, de extinto, de triste.”**

(KANDINSKY, 2015, p. 89)

# Anexo D

## Questionário

| ' ' | | ' ' |



Ano letivo 2017/2018 – Português 9º ano - 1º Período  
Unidade 2 (Texto Narrativo) – “A Aia”, de Eça de Queirós  
Professora Ana Sarzedas

## QUESTIONÁRIO

### Avaliação das diversas etapas dos Trabalhos de Grupo

Peço-te que reflitas agora sobre as várias etapas do estudo do conto “A Aia” de Eça de Queirós e que respondas de forma sincera e anónima, assinalando as frases que correspondem ao teu ponto de vista.

A tua opinião é muito importante para mim. Obrigada!

#### I - Atividades preparatórias

##### 1 – Leitura expressiva do conto pela professora.

1.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o texto, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

1.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.

|  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Preferias ter lido o texto sozinho/a, silenciosamente?   |     |     |
| Gostaste de ouvir a professora ler de forma expressiva?  |     |     |
| Preferias que tivessem sido os alunos a ler em voz alta? |     |     |

##### 2 – Releitura individual do conto, silenciosamente, pelos alunos.

2.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o texto, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

2.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.

|  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Gostaste de ler o texto outra vez, ao teu ritmo?           |     |     |
| Descobriste pormenores em que não tinhas reparado ainda?   |     |     |
| Percebeste melhor o texto?                                 |     |     |
| Preferias que tivessem sido os alunos a reler em voz alta? |     |     |

Escreve mais algum comentário que consideres pertinente/importante, sobre estas fases preparatórias. Podes dar sugestões.

-----  
-----  
-----  
-----

**II - Atividades em grupo****1ª fase – Formação de grupos de 3/4 elementos**

**1. Releitura do conto, com o objetivo de escrever uma síntese da história, selecionando os quatro ou cinco momentos mais importantes da ação.**

**1.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o texto, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**1.2. Classifica a utilidade desta atividade para desenvolveres a capacidade de expressão escrita, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**1.3. Classifica o funcionamento do grupo nesta atividade, assinalando um número de 1 (Não funcionou bem) a 10 (Funcionou muito bem).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**1.4. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.**

|  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Gostaste de ler o texto novamente?   |     |     |
| Descobriste outros pormenores em que não tinhas reparado ainda?            |     |     |
| Percebeste ainda melhor o texto?   |     |     |
| Preferias ter feito a síntese sozinho/a?                                   |     |     |
| Preferias que a turma tivesse feito a síntese em conjunto, ao mesmo tempo? |     |     |

Outra(s) observação(ões):

-----  
 -----  
 -----  
 -----

**2ª fase – Distribuição de tarefas/temas dentro de cada grupo (simbologia das cores, a simbologia dos números, personagens e referências de espaço e de tempo) e Formação de novos grupos, de acordo com os temas distribuídos pelos alunos.**

**2. Indica o teu tema, fazendo um círculo à volta da expressão correspondente.**

|                        |                          |                |                    |            |
|------------------------|--------------------------|----------------|--------------------|------------|
| A simbologia das cores | A simbologia dos números | As personagens | O Tempo e o Espaço | O Narrador |
|------------------------|--------------------------|----------------|--------------------|------------|

**3. O estudo do tema e análise do conto “A Aia” de Eça de Queirós**

**3.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o texto, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**3.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.**

|   | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| Gostaste de ler o texto novamente?  |     |     |
| Continuaste a descobrir outros pormenores em que não tinhas reparado ainda? |     |     |
| Percebeste ainda melhor o texto?  |     |     |
| Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?            |     |     |
| Gostaste do tema?   |     |     |
| Aprendeste com algum colega?  |     |     |

**3.3. Classifica o funcionamento do grupo nesta atividade, assinalando um número de 1 (Não funcionou bem) a 10 (Funcionou muito bem).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

Outra(s) observação(ões):

-----  
 -----  
 -----  
 -----

**4. Construção de um PowerPoint coletivo****4.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o tema estudado, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**4.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.**

|  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Aprendeste a seleccionar a informação essencial para colocar num diapositivo de PPT? |     |     |
| Aprendeste com algum colega?   |     |     |

**4.3. Classifica o funcionamento do grupo nesta atividade, assinalando um número de 1 (Não funcionou bem) a 10 (Funcionou muito bem).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

Outra(s) observação(ões):

-----  
 -----  
 -----  
 -----

**3ª fase – Regresso aos grupos iniciais.**

**5. Cada aluno partilhou com os colegas o tema estudado nos grupos temáticos. Os colegas registaram alguma informações importantes.**

**5.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o texto e os temas estudados, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**5.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.**

|   | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| Percebeste ainda melhor o conto em estudo?                        |     |     |
| Preferias ter respondido a perguntas de interpretação do manual?  |     |     |
| Gostaste de apresentar o teu tema aos teus colegas?               |     |     |
| Gostaste de ouvir os teus colegas a tentarem explicar o seu tema? |     |     |
| Aprendeste com algum colega?                                      |     |     |

**5.3. Classifica o funcionamento do grupo nesta atividade, assinalando um número de 1 (Não funcionou bem) a 10 (Funcionou muito bem).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**Outra(s) observação(ões):**

-----  
-----  
-----  
-----

**4ª fase – Produção de um trabalho artístico.**

**6. Seleção de um momento/personagem/espço da narrativa e representação simbólica desse momento numa folha A3, recorrendo às técnicas de recorte (de papel de revista colorido) e da colagem.**

**6.1. Classifica a utilidade desta atividade para compreenderes melhor o texto e os temas estudados, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**6.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.**

|  | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| Gostaste de fazer este trabalho?   |     |     |
| Consideras que foi uma tarefa criativa?                                      |     |     |
| Houve uma clara intenção do grupo na escolha das cores?                      |     |     |
| Houve uma clara intenção do grupo na escolha da(s) personagem(ns)?           |     |     |
| Houve uma clara intenção do grupo na escolha do espaço?                      |     |     |
| Houve uma clara consciência do grupo na simbologia dos números, no trabalho? |     |     |
| Preferias ter feito este trabalho sozinho/a?                                 |     |     |

**6.3. Classifica o funcionamento do grupo nesta atividade, assinalando um número de 1 (Não funcionou bem) a 10 (Funcionou muito bem).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**Outra(s) observação(ões):**

-----  
 -----  
 -----  
 -----

**5ª fase – Apresentação dos trabalhos à luz da fundamentação teórica literária e artística.**

**7.1. Classifica a utilidade desta atividade para os alunos desenvolverem a expressão oral, assinalando um número de 1 (Nada importante) a 10 (muito importante).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

**7.2. Assinala com uma cruz SIM ou NÃO.**

|   | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| Gostaste de fazer esta apresentação?                          |     |     |
| Consideras que foi uma atividade importante?                  |     |     |
| Gostaste de ouvir os colegas dos outros grupos?               |     |     |
| Sentes-te satisfeito com o trabalho artístico realizado?      |     |     |
| Gostavas de repetir esta atividade artística noutra contexto? |     |     |
| Gostavas de fazer outras atividades artísticas?               |     |     |
| Gostavas de ter mais tempo para aperfeiçoar o trabalho?       |     |     |

**7.3. Classifica o funcionamento do grupo nesta atividade, assinalando um número de 1 (Não funcionou bem) a 10 (Funcionou muito bem).**

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

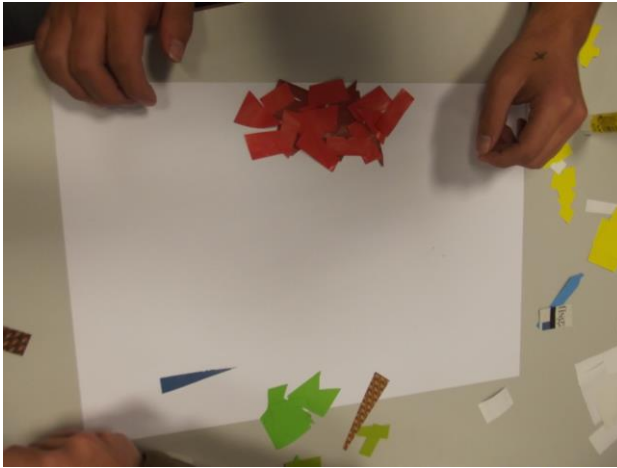
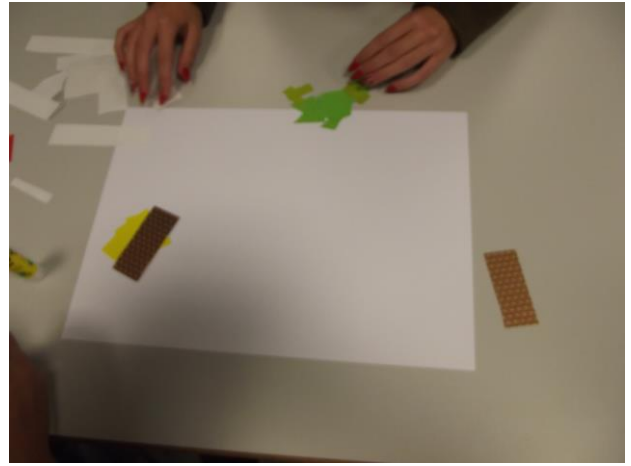
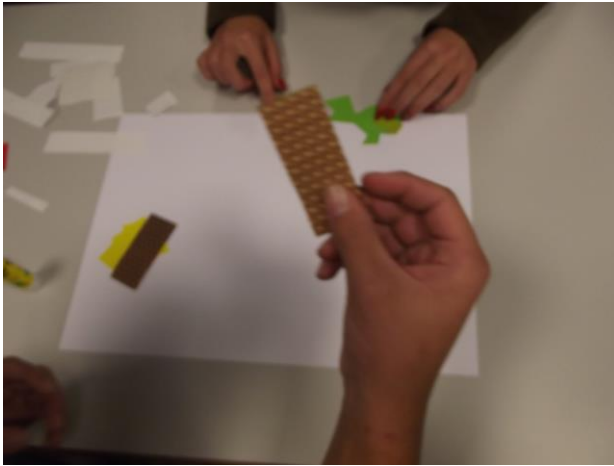
**Outra(s) observação(ões):**

-----  
-----  
-----  
-----

## Anexo E

### Etapas de um trabalho de ilustração em grupo

| | ' ' | | ' ' |





## Anexo F

Exemplo de um documento em *Power Point*, produzido por uma das turmas, com as diversas etapas deste projeto

| | ' ' | | ' ' |

Escola Básica Dr. Afonso Rodrigues Pereira  
2017/2018

## **“A AIA”, um conto de Eça de Queirós**

PORTUGUÊS – 9º B – 1º Período

### **SÍNTESES DO CONTO**

Após a morte do rei, o seu irmão bastardo tentou matar o príncipe, mas não conseguiu porque a Aia trocou os bebés de berço, levando assim o seu próprio filho à morte. A rainha, tentando recompensar a Aia, levou-a à sala dos tesouros e esta matou-se com um punhal cravejado de esmeraldas cravado no coração.

Grupo 1

Um rei morreu numa batalha, deixando a sua mulher e o seu filho à mercê dos inimigos. O tio bastardo queria matar o herdeiro do trono. No ato de salvar o seu príncipe, a Aia trocou os bebés de berço, o que levou à morte do seu filho, matando-se de seguida com o punhal, objeto escolhido na sala do tesouro como recompensa.

Grupo 2

## SÍNTESES DO CONTO

O Rei morre, então o seu irmão bastardo resolve atacar o seu reino, procurando matar o príncipe. A Aia, querendo salvar o seu futuro rei, decide trocar as crianças de berço, o que levará à morte do seu filho. A rainha tomou a mão da aia e levou-a até à câmara do tesouro para escolher uma recompensa. A aia, triste pela morte do seu filho, agarrou num punhal e cravou-o no peito.

Grupo 3

O rei morre na guerra. O irmão bastardo do rei invade o reino. A Aia troca os bebés de berço. O filho da Aia e o irmão bastardo do rei morrem. A rainha tenta recompensar a Aia, por salvar o príncipe e o reino, mas esta suicida-se para "ir ter com o seu filho".

Grupo 4

## AS PERSONAGENS

Grupo A

**Personagem principal:** Aia

**Personagens secundárias:** Rei, irmão bastardo do rei, rainha, bebés

**Figurantes:** multidão

Características de algumas personagens:

- **A aia** era bela e robusta, era fiel ao rei, à rainha e ao príncipe, era segura, forte, corajosa e protetora, era feliz, era carinhosa com as crianças.
- **O rei** era fisicamente "jovem" e "formoso"; psicologicamente era "valente", sonhador, ambicioso e alegre.
- **O irmão bastardo do rei**, fisicamente, era enorme, a face era flamejante e "mais escura do que a noite"; possuía uma ambição desmedida; era um assassino e um traidor.
- **A Rainha** amava o rei, temia os inúmeros inimigos do filho; face aos acontecimentos trágicos, a rainha apenas sabia correr a cada instante até ao berço do filho, desventurosa, infeliz, e receosa.

## O TEMPO E O ESPAÇO (REFERÊNCIAS)

Grupo B

### TEMPO

A expressão “Era uma vez” (linha 1) representa um tempo indefinido, vago.

As personagens remetem-nos para o **tempo dos reis**, época:

- de batalhas e de conquistas de territórios:  
“partira a batalhar por terras distantes” (linha 2)
- de escravatura:  
“bela e robusta escrava”, “escravozinho” (linhas 22 e 23)

Expressões que mostram o fluir/decorrer do tempo (**tempo cronológico**):

“A lua cheia (...) começava a minguar” (linhas 5 e 6), “Ora uma noite” (linha 72), “e já o sol se erguia” (linha 141)

### ESPAÇO

**Espaço exterior:** serras (linha 63); montes (linha 18); grande rio (linha 33); Índia (linha 122); casais e aldeias (linhas 63 e 64).

**Espaço interior:** quarto dos bebés, galerias, câmara do tesouro.

## SIMBOLOGIA DOS NÚMEROS

Grupo C

**O número 1** (A unidade e o princípio)

- A Aia, porque é única (tem qualidades excecionais), a heroína da história e a personagem principal.

**O número 2** (Equilíbrio, dualidade, as ambivalências; pode também simbolizar a oposição e o conflito)

- Os dois bebés; a aia e a rainha; o rei e o seu irmão bastardo.

**O número 3** (A unidade divina, o equilíbrio perfeito)

- A rainha, o seu filho e o rei.

**O número 7** (A perfeição, a harmonia, o equilíbrio, um ciclo)

- O rei morre trespassado por 7 lanças.

## **SIMBOLOGIA DAS CORES**

Grupo D

A simbologia das cores é muito antiga e universal, embora as diferentes cores tenham simbologias diversas consoante as culturas.

Exemplos de cores e do que representam:

**Branco** - paz, tranquilidade, pureza e fé

**Prateado** - distinção, profissionalismo e neutralidade

**Amarelo** - otimismo, alegria e iluminação

**Dourado** - riqueza, elegância e exclusividade

**Laranja** - força, energia e sucesso

**Vermelho** - Paixão, motivação e energia

**Roxo** - espiritualidade, mistério e justiça

**Azul** - viagem, intelectualidade e relaxamento

**Verde** - esperança, saúde e segurança

**Preto** - respeito, medo e solidão

## **ATIVIDADE ARTÍSTICA**

**Seleção de um momento da ação do conto e representação artística da(s) personagem(ns), do espaço/tempo, da simbologia dos números e das cores (técnicas: recorte e colagem).**

**Registo do excerto do texto ilustrado pelo grupo.**

**Argumentação/fundamentação teórica.**

**“E cravou o punhal no coração.”**

*Dourado – sala do tesouro.*

*A figura dourada e verde é o punhal.*

*O vermelho representa o sangue da aia, quando espetou o punhal no peito, e a paixão pelo seu filho.*

*O verde no centro – a esperança de reencontrar o seu filho.*

Grupo 1



**“Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas. Somente o berço de um era magnífico e de marfim entre brocados – e o berço do outro, pobre e de verga.”**

*Tentámos fazer o quarto dos bebés.*

*A parede do quarto é preta porque era feita de pedra e era de noite.*

*Na parte inferior, o castanho representa o chão, feito de madeira.*

*No centro, está uma janela com cortinados.*

*Os berços – o dourado é o do príncipe, representa a riqueza; o azul é o do escravo, porque era pobre e mais simples.*

*O azul representa a tranquilidade.*

*No berço dourado estão 3 cores: branco (paz), dourado (riqueza), verde (esperança).*

*No berço do escravo: branco (paz), azul (tranquilidade).*

Grupo 2





“Agarrara o punhal, e com ele apertado fortemente na mão, apontando para o céu, onde subiam os primeiros raios do Sol, encarou a rainha, a multidão, e gritou: -Salvei o meu príncipe – e agora vou dar de mamar ao meu filho! E cravou o punhal no coração.”

*O dourado representa a riqueza do tesouro.*

*O verde a esperança da aia de encontrar o filho.*

*A mancha preta no meio do quadro representa a tristeza da aia.*

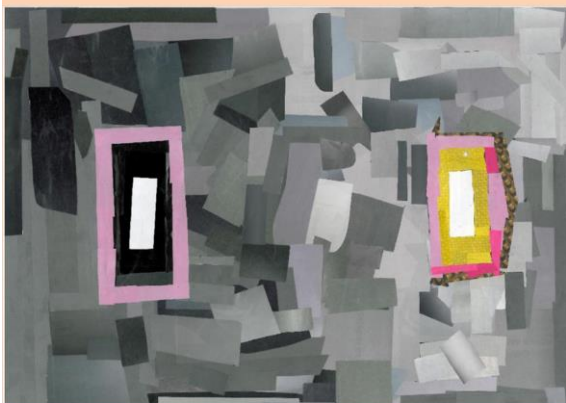
*O dourado e o branco simbolizam a rainha, feliz de saber que o seu filho está a salvo.*

*O verde e o preto representam a aia, a sua esperança de se encontrar com o seu filho e o seu luto.*

*O punhal, em verde, reforça a ideia de esperança da aia.*

Grupo 3

“Somente o berço de um era magnífico e de marfim entre brocados - e o berço do outro, pobre e de verga.”



*O espaço é o quarto dos bebés.*

*O tempo representado é o momento antes de serem trocados.*

*A parte mais clara – cinzento claro – neutralidade do príncipe; o cinzento escuro representa a noite.*

*O dourado no berço do príncipe: riqueza.*

*Branco – inocência e pureza dos bebés.*

*O rosa representa o amor das duas mães.*

*O preto representa a morte do escravo, que irá acontecer a seguir.*

Grupo 4