

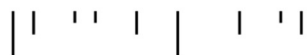


LEITURA DE IMAGENS E COMUNIDADE: QUE RELAÇÃO DE SIGNIFICADOS?

Inês de Matos Figueiredo

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística

2023-2024



LEITURA DE IMAGENS E COMUNIDADE: QUE RELAÇÃO DE SIGNIFICADOS?

Inês de Matos Figueiredo

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística

Professora orientadora: Ana Nolasco

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Aos meus pais e irmã, pelo apoio e amor incondicional.
À Professora Ana, pela orientação e por acreditar em mim.
À Rachel, pela amizade de sempre e pelos livros.
Ao Paulo, companheiro de estudos e de vida.
À Rita, por ter alinhado em ir ver as estrelas.
Ao Hugo, pela grande compreensão e ajuda.
Às minhas colegas, pelo carinho e companheirismo.
Ao Nelson, pelo amor constante, e paciente.

Resumo

O projeto de intervenção que se apresenta tem por objetivo desenvolver a literacia visual de jovens dos sete aos dezoito anos, estimulando o seu pensamento crítico através da análise de imagens publicitárias, vídeos e fotografias de redes sociais.

O projeto realizou-se no Centro Lúdico de Rio de Mouro, ao longo de sete sessões de trabalho, utilizando diferentes meios digitais e físicos, com vista à produção de trabalhos criativos e expressivos.

As temáticas da família, do Dia da Mulher e do mundo contemporâneo hiper conectado que vivemos, são exploradas através da abordagem qualitativa da Investigação-Ação, envolvendo jovens da comunidade num contexto de educação não-formal.

Ao longo das sessões, destacou-se a importância de desenvolver ferramentas para a leitura crítica de imagens, para compreender e organizar o excesso de informações a que os jovens estão expostos, incentivando à sua autonomia como indivíduos criativos e como parte integrante de uma sociedade em constante mudança.

Palavras-chave: leitura de imagens, literacia visual, pensamento crítico, educação não-formal, comunidade, jovens

Abstract

This project aims to develop visual literacy in young people aged seven to eighteen, stimulating their critical thinking through the analysis of advertising images, videos, and social media photographs. The project was conducted at Centro Lúdico de Rio de Mouro, during seven sessions, using different digital and physical media to produce creative and expressive works.

Themes such as family, International Women's Day, and the hyper-connected contemporary world we live in, are explored through the qualitative approach of Action Research, involving young people from the community in a non-formal education context. Throughout the sessions, the importance of developing tools for critical image reading was highlighted, to help understand and organize the information overload that young people are exposed to, encouraging their autonomy as creative individuals and integral parts of a constantly changing society.

Keywords: image reading, visual literacy, critical thinking, non-formal education, community, youth

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. LITERACIA VISUAL E LEITURA DE IMAGENS.....	6
2.1 Literacia Visual.....	7
2.2 Leitura de imagens e publicidade.....	10
2.3 Visual Thinking Strategies e o modelo formalista – cognitivo.....	12
2.4 Atlas.....	15
2.5 Moodboards e Literacia Visual.....	18
2.6 Educação Artística e leitura de imagens.....	20
3. SEMIÓTICA E CULTURA DE MASSAS.....	24
4. CULTURA VISUAL COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO.....	29
4.1. Imagens e relações de poder.....	34
4.2. A veracidade das imagens.....	37
5. PROJETO.....	40
5.1. Metodologia.....	43
5.2. Contextualização do projeto.....	46
5.3. Organização das sessões de trabalho.....	47
5.3.1. 26 de fevereiro.....	48
5.3.1.1. Análise de conteúdo 1ª sessão – grupo 1.....	53
5.3.2. 4 de março – Dia da Mulher (<i>moodboards / mindmaps</i>).....	56
5.3.2.1. Análise de conteúdo 2ª sessão – grupo 2.....	59
5.3.3. 8 de março – Dia da Mulher (<i>moodboards/mindmaps</i> e video).....	62
5.3.3.1. Análise de conteúdo 3ª sessão – grupo 3.....	67
5.3.3.2. Análise de conteúdo 3ª sessão – grupo 4.....	69
5.3.3.3. Análise de conteúdo 3ª sessão – grupo 5.....	71
5.3.4. 16 de março – Dia da Família (construção de “atlas”).....	73
5.3.4.1. Análise de conteúdo 4ª sessão – grupo 6.....	81
5.3.5. 18 de março.....	83
5.3.6. 25 de março – (Des)construção de imagens publicitárias.....	84
5.3.6.1. Análise de conteúdo 6ª sessão – grupo 7.....	89
5.3.7. 28 de março.....	91
5.4. Apresentação e discussão de resultados.....	91

6. CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS.....	106
ANEXO A – Programação Centro Lúdico.....	107
ANEXO B – Instalações do Centro Lúdico.....	108
ANEXO C – <i>Frames</i> dos videoclips escolhidos.....	110
ANEXO D – <i>Frames</i> dos videoclips restantes.....	111
ANEXO E – Sessão de 4 de março.....	113
ANEXO F – Sessão de 16 de março.....	116
ANEXO G – Grelhas de observação.....	118
ANEXO H – Materiais utilizados para a 6ª sessão.....	122
ANEXO I – Questionários 1ª sessão.....	125
ANEXO J – Questionários 2ª sessão.....	126
ANEXO K – Questionários 3ª sessão.....	128
ANEXO L – Questionários 4ª sessão.....	131
ANEXO M – Questionários 6ª sessão.....	134
ANEXO N – Cartazes Centro Lúdico.....	136
ANEXO O – Excertos do diário de campo.....	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema explicativo de conceitos.....	7
Figura 2 – René Magritte, “ <i>La Trahison des images</i> ”, 1929.....	9
Figura 3 – Publicidade “ <i>Panzani</i> ”, 1968.....	11
Figura 4 – <i>Bilderatlas Mnemosyne</i> (pormenor), 1928.....	17
Figura 5 – Exemplo de <i>moodboard</i>	19
Figura 6 – Objetivos gerais e específicos da 1ª sessão no Centro Lúdico.....	48
Figura 7 – Momento de análise e criação de <i>mindmaps</i>	49
Figura 8 – Pormenor de capa de álbum da artista SZA.....	50
Figura 9 – Escolha do videoclipe.....	51
Figura 10 – Visualização do videoclipe.....	51
Figura 11 – <i>Moodboard</i> realizado pelo grupo 1.....	52
Figura 12 – Pontuação e indicadores de avaliação da 1ª sessão (grupo 1).....	54
Figura 13 – Objetivos gerais e específicos na 2ª sessão no Centro Lúdico.....	55
Figura 14 – Materiais da 2ª sessão.....	57
Figura 15 – Esquematização de <i>mindmaps</i> e seleção de imagens.....	58
Figura 16 – Pormenor dos painéis.....	59
Figura 17 – Pontuação e indicadores de avaliação da 2ª sessão (grupo 2).....	61
Figura 18 – Objetivos gerais e específicos da 3ª sessão no Centro Lúdico.....	62
Figura 19 – Momento de escolha das imagens.....	63
Figura 20 – Pormenor das fotos selecionadas por um dos participantes.....	64
Figura 21 – Resultado do painel exposto no Centro Lúdico.....	64
Figura 22 – <i>Moodboard</i> realizado pelo grupo 4.....	66
Figura 23 – <i>Moodboard</i> realizado pelo grupo 5.....	66
Figura 24 – Pontuação e indicadores de avaliação da 3ª sessão (grupo 3).....	68
Figura 25 – Pontuação e indicadores de avaliação da 3ª sessão (grupo 4).....	70
Figura 26 – Pontuação e indicadores de avaliação da 3ª sessão (grupo 5).....	72
Figura 27 – Objetivos gerais e específicos da 4ª sessão no Centro Lúdico.....	73
Figura 28 – Mesa de trabalho durante a atividade.....	74
Figura 29 – Mesa de trabalho durante a atividade.....	75
Figura 30 – Trabalho da participante mais nova com cinco anos.....	76

Figura 31 – Trabalho de participante com sete anos.....	77
Figura 32 – Trabalho de participante com sete anos.....	78
Figura 33 – Trabalho de participante com onze anos.....	79
Figura 34 – Trabalho de participante com onze anos.....	79
Figura 35 – Trabalho de participante com vinte anos.....	80
Figura 36 – Trabalho de participante com dezoito anos.....	81
Figura 37 – Pontuação e indicadores de avaliação da 4ª sessão (grupo 6).....	82
Figura 38 – Objetivos gerais e específicos da 5ª sessão no Centro Lúdico.....	83
Figura 39 – Objetivos gerais e específicos da 6ª sessão no Centro Lúdico.....	84
Figura 40 – Imagens escolhidas para análise na conversa com o grupo.....	85
Figura 41 – V. a mostrar o seu trabalho.....	86
Figura 42 – Trabalho de C.....	87
Figura 43 – Trabalho de I.....	88
Figura 44 – Trabalho de M.....	88
Figura 45 – Pontuação e indicadores de avaliação da 6ª sessão (grupo 7).....	90
Figura 46 – Objetivos gerais e específicos da 7ª sessão no Centro Lúdico.....	91
Figura 47 – Análise das respostas aos questionários.....	92
Figura 48 – Análise das respostas aos questionários (temas principais).....	93

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

Experienciamos o mundo através dos sentidos: primeiro o tato, seguido do olfato, paladar, audição. No entanto, é a visão que amplifica a experiência imersiva do ambiente que nos rodeia. Para quem pode utilizar a visão plenamente, tal ato é frequentemente dado como garantido. “Ver é uma experiência direta, (...) a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade” (Dondis, 2003, pp. 5-7).

Assim, a visão ganha um estatuto de importância superior, pois se a sociedade contemporânea depende tão profundamente das imagens, podemos afirmar que vivemos “uma cultura essencialmente visualista” (Campos, 2012, p. 551). Este contexto justifica a necessidade de desenvolvermos ferramentas para a leitura crítica dessas imagens, como explorado nas seções subsequentes.

O trabalho de leitura de imagens a ser desenvolvido ao longo deste projeto, pretende chegar aos jovens e a um ambiente onde convivam nos seus tempos livres, levar consigo a experiência e partilhá-la com as suas famílias e grupos de amigos. O projeto visa criar pontes de comunicação sobre as perspetivas dos jovens, promovendo a partilha da realidade de cada um na comunidade em que estão inseridos.

Nogueira (2017, pp. 12-13) descreve a comunidade urbana como uma “multiplicidade de contextos”, uma amálgama de diversidade que se estratifica em idade, género e a posição social. Numa comunidade, as diferenças convivem num processo de “mediação entre o indivíduo e a sociedade”.

Destacam-se dois tipos de comunidade: a comunidade local, que se refere a uma delimitação geográfica e à convivência dentro dessa área estabelecida, onde há partilha de situações em comum, e a comunidade de interesse, que transcende as limitações geográficas e existe pelas semelhanças ideológicas partilhadas pelos indivíduos que dela fazem parte (Nogueira, 2017, p. 13).

Questiono se estaremos a assistir à coexistência desses dois tipos de comunidade, graças ao processo de globalização e à partilha rápida de informação, pois vivemos numa era onde as gerações de hoje recebem mais informação do que qualquer outra. Existe uma estimulação excessiva de informação para os nossos cérebros, em que a informação chega até nós a toda a hora e de variadas maneiras. A camada mais jovem da sociedade é especialmente afetada por esse ritmo frenético de consumo, onde o confronto com imagens é constante, quase numa obrigatoriedade de serem visualizadas (Toledo Museum of Art, 2013). Desta forma, a globalização e as novas

tecnologias acentuam a necessidade de estar constantemente conectado, a consumir e a produzir.

Se a expansão da capacidade de ver está intimamente ligada à capacidade de entender uma mensagem visual (Dondis, 2003, p. 13), o ato de olhar é uma escolha que está ligada à necessidade de dar sentido ao mundo, nas suas relações interpessoais e de poder. A maneira como olhamos para tudo, está dependente de sistemas de linguagem, por sua vez dependentes da cultura onde foram criados. Coloca-se a questão: os sistemas de representação limitam-se a mimetizar a realidade, ou o mundo que conseguimos ver e tocar é construído por esses mesmos sistemas, de comunicação e representação, como uma forma de entender o mundo abstrato e interior? (Cartwright & Sturken, 2001, pp. 10-13).

Estaremos nós, como intervenientes de uma sociedade, conscientes das escolhas que fazemos diariamente? Da mensagem que escolhemos transmitir? Do conteúdo que consumimos?

Torna-se essencial saber ler as imagens que vemos, para compreender e organizar esse excesso de informação que chega até aos nossos cérebros. É então necessária a literacia visual, que está para a leitura e criação de imagens como a literatura está para a leitura e a escrita. A importância da leitura de imagens não está em determinar se certa análise está certa ou errada, mas sim em adquirir as ferramentas necessárias para entender o que se vê, desenvolvendo o espírito crítico perante essas imagens (Stafford, 2011, p. 1).

Segundo Cartwright e Sturken (2001, p. 42), a leitura e interpretação de imagens é uma forma de contribuir para a valorização da cultura em que vivemos, pois práticas de observação não são atos passivos de consumo.

Para que o mundo visual não seja visto só como fonte de lazer e entretenimento, é importante compreender as implicações políticas das imagens. Para analisar aquilo que a informação explicitamente nos mostra, bem como para ser capaz de ver os significados escondidos. Essa análise, em contextos educativos, posiciona os educadores e os educandos na sua postura quanto à satisfação que tiram das imagens, e do seu papel de espectador (Hernández, 2007, p. 70).

O projeto que me propus a realizar no Centro Lúdico de Rio de Mouro foi planeado para jovens com idades compreendidas entre os sete e os dezoito anos, com o objetivo de explorar os possíveis significados das imagens. Considerei pertinente incidir a temática do meu trabalho sobre imagens publicitárias e fotografias de redes

socais, pois são imagens e texto especificamente criados para terem um efeito impactante no público-alvo a que se destinam.

Através do suporte em papel, ou através de dispositivos digitais, a intenção é utilizar as ferramentas de pesquisa que têm à disposição, como os telemóveis, computadores, revistas, livros, para desenvolver um trabalho de crítica e ao mesmo tempo criativo. Durante o ato de criar, a criança ou o jovem, passa por um processo de questionamento face ao seu objeto de criação. Esse questionamento, num contexto de aprendizagem, permite uma análise profunda das emoções despertadas pelo desenvolvimento da estética (Sousa, 2003, p. 76).

Pretendo seguir abordagem educativa que desenvolva essa dimensão estética, promovendo uma “relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior, para se poder chegar a construir uma personalidade integrada, ou seja, ligada a situações e valores que obrigam o indivíduo a tomar com independência as suas próprias resoluções” (Sousa, 2003, p. 25). Assim, tenciono lançar o desafio: “Se fosses tu a fazer esta publicidade, como seria?” e ainda “descreve o que vês, justifica a tua escolha, o que simboliza para ti este conceito?”.

Pretendo, em sete sessões de trabalho, desenvolver o pensamento crítico e a leitura de imagens com recurso a imagens publicitárias. Serão utilizados diferentes suportes de media digital tais como motores de busca, vídeo, fotografia e a suporte físico: livros, revistas, imagens impressas. Existe potencialidade na utilização do computador para a criação de “atlas” digitais através de plataformas online (Pinterest, Canva...) como complemento à criação com materiais de suporte físico. Um suplemento importante a esse trabalho de análise, será também a produção gráfica e a preocupação estética, relativamente a intenção, formas, composição, desenho, colagens.

Como objetivos principais, defini:

- Desenvolver a leitura de imagens, considerando aspetos de natureza técnica, formal, estética e contextual;
- Promover processos de participação individual e coletiva a partir de interesses comuns e a participação em grupo de atividades com o intuito de chegar a um objeto final (que auxilia à assimilação de conhecimentos).
- Construção de um “atlas” ou *moodboard* de imagens, considerando semelhanças formais, estéticas e temática;
- Análise e desconstrução de estereótipos e símbolos associados às imagens publicitárias;

Por último, como questões orientadoras do estudo, pergunto:

- De que forma poderá a leitura de imagens contribuir para o pensamento crítico de jovens e crianças com idades até aos 18 anos, ao trazer ferramentas para analisar a informação com que são excessivamente estimulados quotidianamente?

- De que maneira o desenvolvimento de trabalho e diálogo em contexto de educação não-formal pode revelar resultados ao nível da criatividade na realização de projetos artísticos?

- E como poderão os jovens aprender a importância de se questionar sobre a veracidade daquilo que visualizam, e a procurar as fontes da informação?

Aproveitando a atmosfera dinâmica do bairro, pretendo explorar a verdade como construção da realidade, e de quem constrói essa realidade. Ou seja, as diferentes verdades que vemos nos vídeos, nas fotografias, na televisão. Os significados que atribuímos às coisas. E a importância de ganhar ferramentas para a comunicação, ao compreender as imagens, através de diferentes pontos de vista.

O presente estudo é iniciado pela recolha de literatura sobre métodos de leitura de imagens e literacia visual. Importante notar que incide sobre cultura popular e a relação de significados que existe com a cultura visual. Essa relação é posteriormente aplicada no projeto, que se divide nas sessões de trabalho sobre temáticas como o Dia da Mulher, o Dia do Pai, e a família. A publicidade e a imagem publicitária também ganham uma dimensão de destaque na literatura reunida e na sua aplicação ao projeto.

Apresento, assim, a exploração plástica de conceitos que os participantes realizaram ao longo das sessões, com os seus resultados e opiniões.

2. LITERACIA VISUAL E LEITURA DE IMAGENS

| | ' ' | | ' '

2.1 – Literacia Visual

A evolução da linguagem começou com imagens e desenvolveu-se em pictogramas, hieróglifos e unidades fonéticas, num processo que culminou no desenvolvimento do alfabeto, procurando uma comunicação mais eficaz. (Dondis, 2007, p. 14).

Figura 1

Esquema explicativo de conceitos.



Nota. Priberam Informática. (2023). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.* https://dicionario.priberam.org/logos#google_vignette

Aprender o alfabeto implica sistematização ao nível da leitura e da escrita, e que exista prática dessa sistematização de forma a ser compreendida pelo maior número de pessoas. O mesmo acontece com a aprendizagem do alfabetismo visual, noutros níveis de complexidade, inerentes às características das imagens. Também na leitura de imagens somos convidados a utilizar outros sentidos para além da visão (Dondis, 2003, p. 229).

Apesar de ambos os tipos de alfabeto poderem coexistir e muitas vezes o significado de um poder influenciar o outro, o alfabetismo visual conta com características diferentes da mensagem linguística (Barthes, 1990, p. 31). Esta última é passível de criar mais analogias, com uma multiplicidade de respostas que, quando trabalhadas, chegam de forma velozmente natural.

Naturalmente criamos associações de ideias entre diferentes áreas de interesse (Cartwright & Sturken, 2001, p. 1). É essa mesma naturalidade que pode alavancar a aprendizagem da leitura de imagens, por ser natural ao ser humano. No entanto, para combater a ideia errónea de que apenas indivíduos instruídos no saber artístico podem dominar essa linguagem, a aprendizagem do alfabetismo visual deveria ser difundida pelas instituições de educação, de forma a estimular o pensamento crítico (Dondis, 2007, p. 230).

Se as instituições educativas e os educadores têm por objetivo o sucesso dos alunos, esse sucesso deveria acontecer a vários níveis: acadêmico, social, pessoal. Os meios visuais são uma grande ferramenta de instrução, não deveriam ser vistos como substitutos da escrita tradicional, ou como algo prejudicial. Um entendimento crítico do indivíduo enquanto aluno assenta na relação entre os textos visuais e o mundo, diferentes culturas, diferentes pontos de vista (Seglem & Witte, 2009, p. 216).

Se for aplicado à educação não-formal, mantém-se essa questão. No caso do meu projeto, acredito que o formato das sessões, por não ser uma estrutura rígida de sala de aula, permite uma maior partilha de materiais e diálogo. Acredito que a percepção visual e o entendimento das mensagens, principalmente as implícitas, partem do espaço para a expressão de ideias, através de conversas informais.

A capacidade de visualização aumenta a capacidade de compreensão. Para os textos visuais ou escritos, os alunos podem ter mais facilidade de leitura de um ou outro, e a visualização permite fazer a ponte entre ambos. Uma ponte entre o pensamento abstrato e o concreto. A visualização permite ao leitor um maior engajamento com a sua leitura e facilita o exercício de reflexão (Seglem & Witte, 2009, p. 218).

É um dos pontos que quis trabalhar no projeto com os jovens do Centro Lúdico, para que a imersão visual fosse constante desde o início do processo. Desde a fase de pesquisa, de análise, até ao momento de criação plástica.

A influência da cultura popular tem um grande peso para os jovens, assim como os gostos e ambições da juventude alimentam a cultura pop, é cíclico. Incluindo-a em ambiente educativo, é possível traçar padrões nas imagens que os jovens mais facilmente reconhecem, o que permite uma leitura mais fácil de textos visuais (Seglem & Witte, 2009, p. 223).

Um pensamento aprofundado sobre a forma como a denotação e a conotação se relacionam para descodificar a mensagem dos textos visuais, contribui para um aprimoramento da cultura visual de um indivíduo, independentemente da sua idade, tornando-o mais consciente das suas escolhas e sentido crítico (Barret, 2003, p. 12).

René Magritte, na sua obra surrealista “A Traição das Imagens” (1929), utiliza na pintura a célebre frase “*ceci n’est pas une pipe*” (isto não é um cachimbo), ao representar o cachimbo em si. Por um lado, temos a ironia da imagem, no contraste entre o cachimbo que se afirma visualmente como símbolo reconhecido, e a frase que o nega. Por outro, o artista evidencia a relação entre o objeto e as palavras que o descrevem,

pois não é um cachimbo, mas sim a sua representação. (Cartwright & Sturken, 2001, pp. 14-15).

Figura 2

René Magritte, “La Trahison des images”, 1929.



Nota. Fonte: <https://www.museumtv.art/artnews/articles/rene-magritte-cesti-nest-pas-une-pipe/>

Se a imagem pode ser considerada uma representação ténue da verdade transmitida pela linguagem (Barthes, 1990, p. 30), também contém uma multiplicidade de significados e valores que são obtidos através de uma análise e questionamento mais profundos. Uma imagem serve variadas intenções e propósitos (Cartwright & Sturken, 2001, p. 10). Em termos de representação, “construímos o significado das coisas através do processo de as representar” (Cartwright & Sturken, 2001, p. 12).

A imagem contemporânea não descarta essa mesma construção de significados adquirida ao longo da história, para ser possível a sua compreensão de acordo com o contexto em que se insere. Significados convencionais de imagens estão mais diretamente relacionados com uma determinada representação, do que com a realidade temporal do presente (Duncum, 2002, p. 19).

Em termos de contexto, as leituras variam consoante o posicionamento da imagem, seja num museu, ou num anúncio publicitário. Quando tentamos descodificar as mensagens de determinada imagem, criamos a nossa própria leitura a partir de convenções e “códigos culturais” (Cartwright & Sturken, 2001, p. 27).

2.2 – Leitura de Imagens e publicidade

A importância da imagem é central para a publicidade, “presente nos mais diversos suportes de comunicação e em qualquer ocasião da vida pública” (Vulli, 2016, p. 13). São imagens que vemos fugazmente, de passagem na rua ou em intervalos televisivos e, apesar de “a imagem publicitária pertencer ao instante”, ela entranha-se no pensamento, ultrapassando a barreira temporal do presente, direcionando a intenção para o futuro (Berger, 1972, pp. 153-154).

Os significados que retiramos de uma imagem publicitária podem variar de acordo com os observadores. Ainda que pertençam à mesma cultura, a subjetividade de cada um pode levar a diferentes interpretações. Nesta afirmação, Berger menciona que:

Um mundo visível começa e termina com a vida de cada homem, que milhões desses mundos visíveis se assemelham em tantos aspectos que a partir dessas semelhanças podemos construir o visível, mas que esse mundo de aparências é inseparável de cada um de nós; e que cada um de nós constitui o centro desse mundo (Berger, 1972, p. 215).

Apesar da intenção e mensagem que uma publicidade pretende transmitir, primeiro deverá ser analisada por um indivíduo antes de ser compreendida pelo grupo. Na transição do individual para o social, dá-se num processo de negociação (Cartwright & Sturken, 2001, p. 14), onde ganha quem for mais influente, e cujo ponto de vista fizer sentido para o maior número de pessoas.

O tipo de linguagem que as imagens utilizam ultrapassa o campo de significados explícitos e literais, característicos das palavras escritas, e leva-nos a um entendimento implícito inerente aos símbolos, compreendidos de acordo com o ponto de vista do seu observador. Uma compreensão dependente de todos os estereótipos, bagagem cultural, e experiências pessoais de quem observa: “O inteligível é tido como antipático ao vivenciado” (Barthes, 1990, p. 27).

O texto publicitário, nas suas dimensões textuais e gráficas, não é isento de duplos sentidos, nem é desprovido de intenção. Existe intencionalidade estratégica na

construção de uma publicidade, que visa mostrar ao consumidor um caminho para a satisfação a curto prazo dos seus desejos, desviando a atenção das pessoas sobre a necessidade de lucro das empresas (Volli, 2016, p.33)

A intencionalidade da publicidade é suportada pelo dinamismo em que apresentam a ideia de liberdade de escolha para o consumidor e dos benefícios que esse consumo pode trazer para a economia. As imagens publicitárias também instigam à competição e é essa sua linguagem, apenas surge sob formas diferentes. No fim, a mensagem é sempre a mesma: que ao comprarmos ou consumirmos determinado produto, a vida será muito melhor (Berger, 1972, p.155-156).

Segundo Barthes (1990), a imagem publicitária de uma marca francesa de esparguete contribui para a construção de estereótipos em torno da cultura italiana (à qual chama de “italianidade”), um mito criado para um público francês, que não vive diariamente a realidade italiana. As conotações tornaram-se de tal forma aceites pelo público em geral que parecem ser naturais, criando a aceção que a cultura italiana é mais real do ponto de vista simbólico. Aqui, também a expressão é simbólica, e não requer sistemas literários para compreender o seu significado (Barthes, 1990, p. 29).

Figura 3

Publicidade “Panzani”, 1968.



Nota. Fonte: <https://foodphotographycommunication.wordpress.com/2015/01/12/barthes-and-panzani/>

Para produzir imagens com sentido para o consumidor, a publicidade utiliza elementos da cultura visual da história e literatura, criando uma ligação entre os

clássicos e o futuro, posicionando o consumidor na hipótese de vir a ocupar um lugar de posse (Berger, 1972, p. 166).

Nas imagens publicitárias, também é importante notar a ligação entre a linguagem verbal e linguagem visual, e a passagem de uma para outra. Com a utilização da descrição verbal na análise da imagem, é notória a dualidade entre coletivo e o pessoal, na forma de ver de cada um, e ao verbalizar dá-se simultaneamente uma interpretação (Joly, 2007, pp. 82-83).

A autora também destaca na descrição verbal os seguintes pontos (Joly, 2007, p 84.):

- “o conceito de denotação e o seu corolário, a conotação;
- a distinção da mensagem linguística como componente da imagem, através da evocação do nome próprio;
- a designação dos objetos que irá permitir a elaboração da noção de signo icónico;
- a observação da composição visual”.

Berger (1972, p. 159), compara a composição da imagem publicitária à composição das pinturas a óleo, pelo peso histórico de ter sido a referência do mundo europeu até à chegada da fotografia. Facilmente encontramos referências de obras de arte do passado na composição de imagens publicitárias do presente, não só referências de pinturas a óleo, mas de esculturas. Isto sucede pela conotação da arte à posse económica e cultura elevada. Contém em si, portanto, o prazer mundano da riqueza e a elevação intelectual, mais próxima da imaterialidade do espírito.

“A publicidade é a forma cultural da sociedade de consumo. Através das imagens, difunde a confiança da sociedade em si própria” (Berger, 1972, p. 156).

2.3. - *Visual Thinking Strategies* e o modelo formalista-cognitivo

O modelo formalista-cognitivo legitimou a presença das Artes nos currículos escolares, por assentar o seu fundamento ideológico nas ciências exatas e procurar o

lado mais objetivo da arte. A fundamentação teórica da Bauhaus, “semiótica e iconologia”, forneceram as bases para “a perspectiva formalística e analítica” no estudo da linguagem da Arte. (Hernández, 2007, p. 43).

O movimento *DBAE (Discipline-Based Arts Education)*, originalmente criado no Centro *Getty* na década de sessenta, entrou necessariamente em perda perante o multiculturalismo que ganhou força nos anos noventa. A gênese do *DBAE* enquadrava-se num contexto social americano e privilegiado na ótica de classe social. O currículo não estava dissociado dos seus financiadores e teóricos da altura, o que criava cisão e dificuldade de acesso a esse modelo educativo, por parte de grupos desfavorecidos quanto à sua etnia, género e classes sociais desfavorecidas. No entanto, a metodologia criada pelo *DBAE* contribuiu para o aprimoramento do ensino da Estética, Produção de Arte, História de Arte e Crítica de Arte. (Correia, 2019, p. 61).

Emergiu então, posteriormente, um modelo que combinava a Crítica e a História da Arte: o Modelo Multicultural, que procurava colmatar as falhas de inclusão dos modelos anteriores (Correia, 2019, p. 53). Para que todos pudessem ter acesso à educação na área artística, independentemente do seu género ou etnia e, impulsionado pelo Pós-Modernismo, o Modelo Multicultural rompe com os conceitos pré-formatados do que eram os artistas e a Arte em si. (Correia, 2019, p. 53)

Destacam-se também o movimento reformista (com Elliot Eisner como um dos teóricos principais) e baseado nos ideais modernistas, contraposto pelo reconstrutivismo, um modelo mais empírico e pragmático. Para John Dewey, a Arte era “uma das formas de comunicação mais universal e livre”, escolhendo como local de excelência para essa prática, a natureza, e a Educação Artística como motor da criação de consciência social. (Correia, 2019, p. 53)

No final dos anos oitenta, surge um modelo de educação artística decorrente do modelo formalista-cognitivo, com uma planificação inclusiva e cujo objetivo seria dar primazia ao processo artístico em detrimento do resultado (Correia, 2019, p. 61). A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa destaca três eixos principais na educação artística: “conhecer”, “contextualizar” e o “fazer artístico” (Araujo & Oliveira, 2013, p. 74).

Os eixos do conhecimento e da contextualização demonstram a necessidade de enquadrar as obras de arte e os artistas no período histórico para uma maior compreensão do conhecimento sobre arte e história. O eixo da produção ou do fazer artístico está em concordância com a leitura de imagens, incentivando a criação artística

sem copiar ou estereotipar a obra, promovendo a criatividade (Araujo & Oliveira, 2013, p. 74)

Este paradigma associa a estética formalista das qualidades estruturais da obra de arte, às teorias cognitivas do desenvolvimento de competências sociais e académicas, permitindo não só compreender a arte, mas também ser capaz de a criar (Vidal, 2013, p. 6).

Com bases na corrente formalista-cognitiva, o *VTS*, ou *Visual Thinking Strategies*, é um programa cuja criação data de finais dos anos oitenta, criado no *MOMA*, o Museu de Arte Contemporânea de Nova Iorque. A fundamentação dos estudos foi realizada por Abigail Housen, graduada em Educação pela faculdade de Harvard, da área da psicologia cognitiva, e por Philip Yenawine, director de Educação do *MOMA*. O desenvolvimento deste método surgiu como resposta às mudanças de paradigma na educação que se vinham a verificar com a chegada dos anos 90, e na necessidade de estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, assim como a escuta ativa e as capacidades de escrita e oralidade. Pelas suas características pedagógicas, pode ser aplicado tanto em grupos como individualmente, o que alarga bastante o tipo de público a que se destina, pela possibilidade de ser introduzido a diferentes faixas etárias (Albert & Mihai & Iacob, 2022, p. 2). Através da observação atenta, reflexão e discussão sobre arte visual, contribui para o desenvolvimento do crescimento pessoal (Ryznar et al., 2022, p. 78).

Nos últimos trinta anos, O *VTS* tem sido utilizado de forma abrangente em diversos contextos educativos, desde os primeiros ciclos de estudo até à idade adulta, e recentemente com estudantes de medicina (Ryznar et al., 2022, p. 78).

É um método da educação não formal que promove a participação dos intervenientes, que os torna ativos na procura da literacia visual. Segundo Yenawine, é uma “permissão para se questionar” (Albert & Mihai & Iacob, 2022, p. 2), pois a infância é a fase do deslumbramento pelas novidades do mundo, e conseqüentemente, questionamento sobre tudo aquilo que a criança não compreende. A premissa é que a aprendizagem se dá quando o indivíduo é desafiado a investigar as respostas à sua questão, e não quando as respostas são facultadas logo à priori. (Albert & Mihai & Iacob, 2022, pp. 2-3).

Este exercício de questionamento e análise que o *VTS* proporciona, colabora com o desenvolvimento da cognição, através da utilização de paráfrase (o que auxilia

ao desenvolvimento do vocabulário), propondo três questões principais na análise de uma obra (Albert & Mihai & Iacob, 2022, p. 3):

“O que se passa na imagem?” será a primeira pergunta que coloca o observador a criar uma narrativa sobre a imagem que observa, baseando-se nas suas próprias narrativas pessoais.

“O que te faz dizer isso?” estimula à utilização do pensamento lógico através de conexões entre percepção, causalidade e linguagem.

“Que mais podes encontrar?” Não existe uma maneira correta de responder a esta questão. Todos os pormenores da imagem contam. O objetivo será expandir a percepção do observador até onde for possível ver recolher informação.

Sobre as inovações e contribuições para a educação artística, Hernández (2007, p. 44), questiona o seguinte:

A educação das artes visuais pode incorporar as contribuições dos Estudos da Cultura Visual no sentido da revisão dos seus fundamentos, de suas finalidades e das práticas pedagógicas, de modo que possa responder às mudanças nas representações visuais e nas experiências de subjectivização das sociedades contemporâneas?

Tendo em conta a impermanência das opiniões e a evolução constante dos paradigmas educativos, a educação artística deverá estar na vanguarda do ensino, pela sua transversalidade de saberes. Novas formas de ver o mundo surgem, como forma de adaptação às mudanças ideológicas.

2.4 – Atlas

A história da arte é considerada, de um ponto de vista ocidental e veiculado pela história de arte alemã, “a mãe de todas as ciências visuais” (Muller, 2007, p. 15). Correntes mais tradicionais e visões progressistas entram em discordância se a obra de arte, ou se a noção de arte, deve ser expandida para uma compreensão mais

abrangente da criação visual e da percepção artística. Esta visão tem o cunho de Aby Warburg, que no final do séc. XIX e início de séc. XX já contava com um espólio intelectual vasto (Muller, 2007, p. 15). Defendia que a história da arte, no seu sentido mais alargado, “*covers image-making in all its forms*” (Warburg, 1920, p. 598):

The idea of examining a mere “curiosity” for its relevance to the history of human thought is one that comes more naturally to historians of religion than to historians of art. And yet it is one of the prime duties of art history to bring such forms out of the twilight of ideological polemic and to subject them to close historical scrutiny. For there is one crucial issue in the history of style and civilisation – the influence of antiquity on the culture of Renaissance Europe as a whole – that cannot otherwise be fully understood and resolved (Warburg, 1920, p. 598).

Aby Warburg tencionou trazer a ciência do “visual” para o escopo do “laboratório de história cultural da imagem” (Castro & Medeiros, 2017, p. 3). “*Bilderatlas Mnemosyne*”, ou “Atlas de Imagens” foi um projeto inovador aquando da sua criação, o trabalho de uma vida que data do início do séc. XX, considerado uma das maiores influências para áreas de estudos visuais. O projeto, concebido como uma enciclopédia em grande escala, de painéis cobertos com recortes e elementos visuais, consiste num arquivo de imagens (University of London, s.d.).

Warburg tencionava encontrar pontos de ligação entre cultura, história, estética através de imagens e símbolos. Para isso, recorria a fontes de diversas culturas e períodos históricos, criando também uma linha temporal da evolução visual do pensamento humano, com temáticas específicas que envolviam não só arte, mas também astrologia, cultura popular e outras ciências. Pela relação que as imagens têm entre si, criam-se significados. (University of London, s.d.).

Aby Warburg criou um sistema pictórico, numa tentativa de revelar códigos, mas também de criar os seus próprios (Zollner, 2021, p. 1186).

Figura 4

Bilderatlas Mnemosyne (pormenor), 1928.



Nota. Fonte: University of London. <https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne/first-version>

O método de Aby Warburg serve de inspiração atualmente em áreas como o design, e em áreas com foco no desenvolvimento projetual (Campos, 2015, p. 100).

A disposição de imagens, seja criada digitalmente ou manualmente, assemelha-se a um *moodboard*. Campos (2015) sugere compor painéis de forma dinâmica, permitindo a comparação, montagem e desmontagem. O projeto pode ser considerado permanentemente inacabado, estando sempre em aberto para adicionar ou retirar elementos. Um atlas que busca captar o universo próprio de determinado público-alvo através de cores, texturas, tipografia, formas, entre outros elementos (Campos, 2015, p. 100).

A proposta refere o desenvolvimento do atlas em quatro etapas: escolher e refletir sobre as imagens, criar painéis, documentar cada composição e finalmente modificar, acentuando o carácter experimental do projeto. A autora propõe também incluir elementos da história de arte que contrastem com elementos contemporâneos para criar referências dinâmicas e inovadoras (Campos, 2015, p. 101).

2.5. - *Moodboard* e Literacia Visual

O trabalho que Aby Warburg criou com o seu Atlas deixou um legado para uma abordagem em que o foco da exploração utiliza ferramentas visuais como o *moodboard*, pois “o que os bons leitores fazem quando estão a ler é criar imagens nas suas mentes” (Wiseman et al., 2016, p. 537) e construir autonomamente as bases do seu conhecimento.

O *moodboard* tem sido utilizado ao longo da história da Humanidade, mas não como o conhecemos nos dias de hoje, onde é difundido em plataformas online como *Pinterest*, *Canva* ou *Miro*, e que permite uma capacidade de resposta mais veloz e eficaz na sua execução estética. Com fortes raízes no storytelling, contar histórias em composições visuais era típico de civilizações como a egípcia, através do seu sistema iconográfico. Avançando a largos passos para os dias de hoje, novos programas de inteligência artificial empurram a criatividade humana a ultrapassar limites que não seriam concebíveis para os artistas do Renascimento e do séc. XVIII, que utilizavam a collage como forma de unir ideias fragmentadas, em scrapbooks. (Zhang & Zhiwen, 2021, p. 1).

Uma das particularidades notáveis do moodboard é a capacidade de representar um objeto ou algo abstrato (por exemplo: um sentimento), independentemente das barreiras linguísticas que possam existir. Pela sua linguagem simbólica, o moodboard será sempre a representação, e nunca o objeto em si. (Zhang & Zhiwen, 2021, p. 1).

Em termos de sofisticação tecnológica desta ferramenta, a ascensão da plataforma Pinterest tornou-se óbvia pela facilidade que traz ao utilizador em criar os seus próprios discursos visuais através de moodboards apelativos. Pela sua simplicidade, permite fazer curadoria de imagens, como rede social com milhões de utilizadores de todo o mundo em constante mudança (Zhang & Zhiwen, 2021, p. 5).

Quanto a questões educativas, torna-se claro que pode haver uma relação de utilidade entre o *moodboard*, como ferramenta de organização gráfica de informação, e a literacia visual, que tem presença desde o início do desenvolvimento das crianças e jovens, especialmente pela capacidade que as novas gerações têm em criar conexões entre conceitos e imagens, recorrendo a, por exemplo, diagramas e mapas, que ajudam a esquematizar o pensamento em diferentes áreas do estudo científico ou artístico (Wiseman et al., 2016, p. 538).

Desta forma, as ferramentas utilizadas para desenvolver a criatividade podem ser uma mais-valia quando aplicadas em situações académicas, pelo seu grau

2.6. – Educação artística e leitura de imagens

A criatividade, o multiculturalismo, o pensamento crítico e a democracia, todos são desenvolvidos com a educação artística (Lindström, 2009, p. 18). Em termos de aplicabilidade no projeto que desenvolvi no Centro Lúdico, são temáticas importantes para trabalhar com a comunidade, devido o foco principal serem os jovens.

Educar para a cultura visual e a educação artística é uma tarefa que tem em conta um processo de desenvolvimento ao longo do tempo. Ao longo do séc. XIX assistiu-se ao aumento da escolaridade e do ensino superior, sendo necessário criar formas de assimilar o conhecimento. Os métodos considerados eficientes na época assentavam na repetição do conhecimento debitado por um professor, algo que nos dias de hoje ainda observamos nas escolas (Brown, 2022, p. 2).

As mudanças políticas e sociais na Europa do séc. XIX foram influenciadas pela industrialização e o avanço tecnológico, que, por conseguinte, gerou uma queda na influência da religião na sociedade. O resultado de todas estas convulsões afetaria a educação, onde o ideal de uma educação universal era o objetivo a atingir. Continuará a existir desigualdade de género e de classe socioeconómica dos indivíduos, fosse do lado dos estudantes ou dos professores. A construção de escolas para raparigas veio tentar colmatar este fosso (*Western education in the 19th century*, s.d).

Em termos de expressão artística, havia influência desse método de repetição do conhecimento. A tradição da mimesis, das academias, em que a aprendizagem se dava pelas cópias da natureza, dá lugar a uma nova “abordagem expressivista” (Hernández, 2007, p. 43), suportada pelas correntes de psicanálise que surgem no final de séc. XIX e inícios de séc. XX, com o contributo de Freud. Ao contrário da primazia da forma, a Arte deveria então revelar a sua dimensão emotiva, ultrapassando a lógica ou a perceção racional, numa intenção de “elevação espiritual”, ideia partilhada por Platão e Herbert Read (Sousa, 2003, p. 25).

A disciplina de Educação Artística sofreu diversas alterações consoante a teoria vigente da altura, e os seus valores mudavam de acordo com a necessidade dos tempos (Hernández, 2007, p. 43). Os estudos sobre a infância e a juventude devem bastante à Educação Artística, desde finais do século XIX e ao longo de toda a evolução dos estudos que incidiam sobre os desenhos das crianças. Um trabalho desenvolvido por pedagogos como Georg Kerschensteiner ao longo da primeira metade do século XX e, mais tarde, como George Luquet, que influenciou Jean Piaget, assumiam uma corrente

que afirmava que os desenhos eram expressões diretas de estados emocionais. Era dada primazia ao resultado do desenho, e o processo passava para segundo plano (Lindström, 2009, pp. 18 - 19).

Em anos posteriores, na segunda metade do séc. XX, com o contributo de Norman Freeman (1980), “cujo trabalho devolveu a arte das crianças a uma posição central na psicologia cognitiva” (Lindström, 2009, p. 19), foram desenvolvidas pesquisas sobre o processo de criação de imagens na infância. Projetos desenvolvidos em países nórdicos trabalhavam a interação entre pares e grupos, na concretização do desenho e o seu significado, que vão de encontro à mudança das teorias de aprendizagem dos últimos anos. A relação entre a juventude e infância com as artes visuais vai além do estudo de desenhos e evoluiu para o estudo da estética na adolescência, como manifestação artística e interpretação cultural (Lindström, 2009, p. 19).

No contexto de educação artística em Portugal, o surgimento da educação pela arte remonta a 1950. Anteriormente, o papel da arte nas escolas e academias tinha pouca ou nenhuma expressão. Almeida Garrett defendeu, na primeira metade do séc. XIX, a introdução de uma educação pela estética que fosse abrangente. A educação artística em Portugal deve a esta intervenção a abertura para poder existir nos currículos escolares (Sousa, 2003, p. 30). Em 1956 é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, cujo modelo pedagógico tencionava enfatizar uma educação através da arte, não no sentido de formar apenas artistas, mas de as artes serem uma metodologia para alcançar harmonia na aprendizagem em diferentes campos da formação do indivíduo, ou a educação afetivo-emocional (Sousa, p.30). Seria em 1980 que a Arte seria tida como importante na formação escolar e social do indivíduo, e em todos os níveis escolares seriam integradas disciplinas de desenvolvimento da expressão artística (Sousa, p. 32).

Felizmente, temos vindo a assistir a uma maior exploração de práticas inovadoras que reforçam os benefícios da simbiose entre Arte e Ensino, renovando o espaço que a Educação Artística (formal, ou não-formal) e as Artes Visuais ocupam nos vários círculos de formação da sociedade. As diferentes correntes de ensino que surgiram no séc. XX e que têm vindo a desenvolver-se até hoje, propõem revitalizar saberes que eram considerados estanques, e a criar formas de aprender, de ver, de estar (Hernández, 2007, pp. 41-42).

Na pesquisa que realizei sobre a temática da leitura de imagens, encontrei alguns autores que desenvolveram projetos nos quais vi pontos de encontro com a

minha proposta no Centro Lúdico, começando por Seglem e Witte (2009). Exploram alguns temas da cultura visual de uma forma contemporânea (tatuagens, personalidades famosas, séries televisivas, banda desenhada...), fazendo uma ponte entre a bagagem cultural dos jovens com obras de arte, e literatura. Refiro especialmente o exercício de colagens realizado em aula, em que o objetivo consistia em escrever um artigo sobre determinado tema, evitando a paráfrase. Antes de iniciar a escrita do texto, foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa visual dos elementos que compunham o tema, utilizando revistas e outras fontes, em busca de imagens que representassem a ideia que queriam transmitir. Ao tentar explicar a composição de imagens, quando chegou a vez de escrever o artigo sobre o tema que as imagens ilustravam, os alunos foram capazes de escrever através das suas próprias palavras e evitar a paráfrase (Seglem & Witte, 2009, pp 218 – 223)

De inspiração para a última sessão do projeto, Joly (2007) refere os conceitos como indutores da imagem, e não o inverso:

Um projeto de imagem é primeiramente verbalizado, antes de ser visualmente realizado. A publicidade é um bom exemplo desta abordagem. Queremos mostrar uma determinada pessoa, uma roupa, um determinado lugar ou ainda evocar um conceito (a liberdade, a feminilidade). Encontrar o equivalente visual de um projeto verbal não é simples e exige escolhas de todo o tipo. Um mesmo argumento (verbal) pode dar origem a toda a espécie de representações visuais, ligadas à infinita riqueza da experiência de cada um (Joly, 2007, p.83).

Aiello (2020), descreve a sua pesquisa sobre *stock photography*, analisando a forma como as mulheres são representadas em bancos de imagens como o *Getty Images*. A autora escolheu examinar uma coleção intitulada "*Lean In Collection*", cujo objetivo é mostrar imagens de mulheres empoderadas que desafiam os preconceitos e estereótipos que comumente encontramos em bancos de imagens. "*You can't be what you can't see*" é o mote da colaboração entre Getty Images e Sheryl Sandberg, assente na busca pelos ideais feministas (Aiello, 2020, pp. 375-376).

As representações generalistas e estereotipadas da imagem da mulher, relacionadas à maternidade, beleza, ou a conceitos mais abstratos como amor ou liberdade, são amplamente utilizadas na publicidade e diferentes tipos de media, e transmitem um certo tipo de valores e estética que dificilmente se conseguirá relacionar

com a totalidade dos observadores. Nesse sentido, “Lean In Collection” mostra imagens de mulheres de uma maneira mais inclusiva, mais realista, que, apesar da sua complexidade, acabam por se tornar generalistas, e simbólicas na sua essência. Aiello analisa essas imagens de três principais pontos de vista: o primeiro, representativo, onde se define a identidade e os símbolos (género, etnia, objetos presentes e ambiente). Em segundo lugar, um ponto de vista interativo (a relação do espetador com o que está a acontecer na imagem). E em terceiro lugar, uma análise compositiva, que incide nas características formais da imagem (Aiello, 2020, p. 376).

Considerarei este estudo particularmente pertinente para incluir como exemplo pois no meu projeto foi também desenvolvido trabalho relacionado com a temática da representação das mulheres nas imagens, e o Dia da Mulher. Principalmente o método que foi empregue para analisar pontos de encontro entre várias imagens que existem sob um certo tema, e a sua forma de utilizar a semiótica social para leitura de imagens. (Aiello, 2020, p. 375 – 377).

A arte oferece novas formas de ver o mundo, ajudando-nos a ir além do enquadramento social em que estamos inseridos, permitindo-nos ver outras perspetivas e desafiar crenças. A arte e o ensino artístico evidenciam a beleza de haver diferentes pontos de vista, permitindo o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética do mundo e, conseqüentemente, da inteligência emocional, tornando-nos capazes de encontrar o lado expressivo dos objetos. (Eisner, 2002. pp. 83 – 84)

A cultura de determinado grupo social dita as referências que são essenciais para a educação, e adquirir essas referências permite descodificar as mensagens culturais, facilitando a comunicação e a partilha de ideias num contexto comunitário. (Eisner, 2002. pp. 85 – 86). Assim, as referências visuais ditam o nosso percurso educativo, que depende da cultura visual para uma educação eficiente e completa.

Para colmatar o espaço entre a análise de textos e os processos utilizados, a semiótica social, fortemente influenciada pelo estruturalismo, contribuiu para a crítica visual em diferentes disciplinas, com foco nas estruturas dos textos, tecnologias como PowerPoint, e artefactos semióticos como embalagens. Na semiótica tradicional, a ideologia é vista como uma camada do significado; na semiótica social, é a premissa (Aiello, 2020, p. 372).

3. SEMIÓTICA E CULTURA DE MASSAS

| ' ' | | ' ' |

“...the purpose of signs – which is the purpose of thought – is to bring truth to expression.” (Peirce, 2.444, 1897)

A semiótica estuda o “signo”, definido como algo cujo significado é reconhecido e aceito por um grupo de pessoas que pertencem à mesma cultura e que lhe atribuem o significado daquilo que representa. Portanto, tudo pode ser um signo, mas o signo não é o seu objeto de representação. A construção desse significado e como é usado ao comunicarmos, ao “mediarmos”, é objeto de estudo da semiótica. A sua aplicabilidade no estudo que desenvolvo está relacionada com a necessidade de haver autonomia na crítica às ideologias veiculadas pela comunicação visual, promovendo um questionamento entre os significados conotados e denotados dos códigos culturais. (Aiello, 2020, pp. 367-368).

O cachimbo de Magritte é um exemplo de como uma imagem pode ser usada para, em simultâneo, mentir e dizer a verdade, e da forma como o entendimento do que é expresso nessa comunicação contribui para o entendimento do mundo.

A observação dos signos é feita através de uma abstração do pensamento, estando dependente da experiência (individual ou coletiva). Ao depender da experiência, criam-se afirmações falíveis, não existe rigor científico, apenas conclusões empíricas. A busca que o indivíduo faz dentro de si, do seu “coração”, é através dessa “observação abstrativa” (Peirce, CP 2.227, 1931–1958). Se questionar é um comportamento típico do ser humano, é comum na infância ter de obter respostas a uma grande diversidade de perguntas, em que o processo de abstratização da semiótica pode auxiliar na compreensão dos elementos da realidade e do dia-a-dia.

Aiello (2020, p. 369) resume três diferentes tipos de signos na sua relação com o objeto. O primeiro “ícone”, que tem semelhança ao objeto. O segundo, “índice”, que tem uma relação direta com o objeto pois tem uma ligação física ou causal, contrariamente ao terceiro, “símbolo”, cuja relação ao objeto é convencional. Como exemplo, a fotografia reúne em si todas estas características. É aí onde reside o seu poder, onde signo e objeto convivem em simultâneo, ambos registo da verdade e da sua transformação em símbolo.

Umberto Eco define o signo como “parte daquilo que significa”, dando exemplo da capacidade que diferentes tipos de pessoas têm de se identificar com personagens fictícios: os personagens-tipo. Apesar de haver uma relação entre tipo e símbolo, distanciam-se pela mitologia do próprio símbolo, que lhe confere um lugar acima da

obra, uma aura mágica, o extraordinário. Um arquétipo das “manifestações do inconsciente coletivo” (Eco, 2015, p. 198 - 199).

Vivemos esse processo de manifestações na cultura de massas, onde os símbolos reconhecidos em sociedade determinam o estatuto do indivíduo, podendo ser objetos como um carro, ou coisas imateriais, como prestígio profissional:

“O objeto é a situação social e ao mesmo tempo o seu signo: consequentemente não só constitui o seu fim passível de ser seguido, mas o símbolo ritual, a imagem mítica na qual se condensam aspirações e desejos. É a projeção daquilo que gostaríamos de ser. Por outras palavras, no objeto, inicialmente visto como manifestação da personalidade própria, anula-se a personalidade” (Eco, 2015, p. 213).

A publicidade foi criada para corresponder a esses desejos internos que a sociedade cria como metas a alcançar. Nesse sentido, relaciono estas palavras de Umberto Eco (2015) com a necessidade de saber pensar de forma crítica sobre a sociedade de consumo. A tendência em fazer certas escolhas em detrimento de outras, parte de uma agenda muito subtil e de, precisamente, tendências. A indústria possui técnicas de fazer chegar a sua mensagem às “massas”. Com tanto estímulo, estamos a ser capazes de acompanhar o nosso próprio pensamento?

A persuasão publicitária é subtil ao ponto de não precisar de obrigar ou convencer o espetador, mas sim a “alterar o seu ponto de vista, o seu sistema de valores” (Volli, 2016, p.29).

Quando se associa publicidade e semiótica, um símbolo torna-se estatuto não só por manifestações do inconsciente coletivo, mas também “porque a sensibilidade dessas massas é instruída, dirigida e provocada pela ação de uma sociedade industrial baseada na produção e consumo obrigatório e acelerado” (Eco, 2015, p. 213).

Ao início a semiótica era vista como “a ciência dos signos”, (Volli, 2016, p. 15), estágio inicial sistematizado por Saussure, que partia da análise da linguística, associando os sons a conceitos: o conceito “árvore” estaria ligado à experiência, e descrito pelo conjunto de sons que formavam a palavra “árvore” (Joly, 2007, p. 33)

A semiótica foi além da linguística e tem agora um campo vasto de aplicação a diferentes textos, estudando o sentido que é produzido por quem interpreta o signo, ou seja, consoante o seu contexto (Joly, 2007, p. 30).

Volli (2016, p.14) define os textos como “tipos de mensagens e de signos constituídos ao nível dos diferentes meios de comunicação, na sua dimensão objetiva, reproduzível, bem delimitada. Um texto tem um início e um fim, determinados casualmente ou por livre-arbítrio do leitor, mas geralmente definidos pelo leitor. Funciona por intermédio de determinada linguagem, isto é, requer uma certa competência, talvez inconsciente, para poder ser apreendido.” Assim, qualquer coisa pode tornar-se signo, desde que aprendemos a dar significado com as interpretações que fazemos da realidade” (Joly, 2007, p. 31).

Se um signo existe para representar determinado objeto, a imagem valoriza-o, ultrapassando a intenção de apenas o ilustrar. Obtém-se essa valorização através das características formais, jogando com os significados que representam as qualidades da imagem. Observamos essa relação entre características formais e significado na publicidade, onde a expressão das imagens se baseia em composição geométrica dos elementos que a compõem, utilização da cor e suas características, e da mancha e linha, que ao formarem-se criam representações concretas. Aqui entra a questão do figurativo, determinante sobre os estereótipos e repertório imagético da sociedade, bem como da cultura visual do indivíduo (Volli, 2016, p. 80 - 81).

O figurativo encontra-se também presente na “mitificação” das imagens de origem religiosa (Eco, 2015, p. 210). Uma ação levada a cabo por camadas superiores da sociedade, que recolhem a iconografia da cultura popular. Toda a cultura tradicional que se encontra, por exemplo, nas catedrais medievais, tinha por base a cultura do povo. O mesmo sucede nos dias de hoje em algumas áreas do consumo de massas, como os videoclips. A mitificação das imagens busca símbolos que pertencem ao quotidiano e à cultura do povo, e elevam-nos ao estatuto superior do ídolo. O problema desta subversão de valores é que se apresentam imagens pela estética, apenas “exercícios formais”, em detrimento do que simbolizam. (Eco, 2016, p. 210 – 211).

A dimensão social dos sistemas semióticos é tão dependente de sua natureza e função que não é possível estudá-los isoladamente. Tudo numa cultura pode ser considerado como uma forma de comunicar, dentro de determinadas regras (Hodge & Kress ,1988, p.1).

Apesar de a imposição de significados acontecer por parte de estruturas hierárquicas superiores, na semiótica o significado tem sempre um processo de negociação. A semiótica tradicional vê esse significado como imutável no texto em que se insere, para ser analisado através de um sistema de códigos impessoal. Na semiótica

social, é empregue uma abordagem diferente, em que os significados produzidos são imprevisíveis e impossíveis de controlar, pela condição de pertencerem a uma sociedade constantemente em mudança (Hodge & Kress ,1988, p.12).

Desta forma, a semiótica social vê a produção de significado como um processo enraizado e moldado pelas normas culturais vigentes na sociedade e na forma como as imagens “funcionam” (Aiello, 2020, p. 373)

4. CULTURA VISUAL COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

| ' ' | | ' |

Não vivemos apenas da cultura. Também vivemos para a cultura. Os sentimentos, a convivência, a memória, a relação familiar, o lugar, a comunidade, a plenitude emocional, o prazer intelectual e a sensação de que tudo tem um sentido, são-nos mais próximos do que as declarações de direitos do homem ou os tratados comerciais. Todavia, a cultura também pode ser algo que nos é próximo por pura complacência (Eagleton, 2003, p. 167).

A etimologia da palavra “cultura” remonta ao trabalho do campo, às características inerentes à atividade de cuidar, de ver crescer, a “ocupação com o crescimento natural” (Eagleton, 2003, p. 11). No entanto, na realidade dos dias de hoje, a cultura é vista como um aspeto importante no crescimento de uma civilização, pois esse crescimento acompanha o pensamento crítico da sociedade, distanciando-se do individualismo inicial do conceito de “cultura” (Eagleton, 2003, p. 23).

A partir do Romantismo, o termo foi utilizado como designação de grupos étnicos, sociais, económicos, geográficos, localizados em determinado período histórico, misturando os termos “cultura” e “civilização” (Eagleton, 2003, p. 27). No entanto, com a filosofia kantiana, os dois termos são antagónicos, em que cada um corresponde a “idealismo e materialismo”. Nesse choque de valores deu-se a criação da sociedade dos dias de hoje, apresentando o avanço tecnológico como culpado desta “sociedade urbana amorfa e anónima das grandes massas” (Bettencourt Pires, 2006, pp. 36-37).

Com a evolução natural do tempo, constata-se que as novas gerações trazem novas formas de ver, novos paradigmas e significados, criando “códigos para a comunicação” (Bettencourt Pires, 2006, p. 37). São códigos implícitos que, pela necessidade de pertença a um todo, da busca por identidade, qualquer aspeto cultural pode ser tido como uma forma de comunicar, organizando-se de forma semelhante à linguagem verbal, para ser compreendido (Hodge & Kress, 1988, p. 3).

“Uma comunicação, para se tornar experiência cultural, exige uma atitude crítica, a clara consciência da relação na qual nos introduzimos e a intenção de fruirmos essa relação” (Eco, 2015, p. 306). Essa atitude crítica é crucial quando analisamos as imagens e suas relações de poder na sociedade capitalista, onde as imagens são usadas para entreter as massas, incentivar o consumo e anestesiar a consciência de classe (Sontag, 1977, p. 178)

Como Lindström (2009, p. 16) afirma, a Cultura Visual não representa apenas um ponto de vista, nem toma como única um tipo de abordagem. Se tomarmos formas

de expressão tais como a televisão, videogames, publicidade, vídeo, fotografia e ilustração, como mediadores entre as artes visuais e a cultura visual, compreendemos a necessidade de dar ênfase ao contexto da imagem. Segundo as palavras de John Berger, na série televisiva “*Ways of Seeing*” (1972): “*Everything around the image is part of its meaning. Everything around it confirms and consolidates its meaning*”.

Originária dos estudos culturais anglo-saxónicos, a Cultura Visual é de tal forma abrangente, que pela variedade de áreas científicas que participam na sua definição, tem hoje importância e peso na política, “como forma de controlo global da informação”. A preocupação inicial com o lado formal das imagens como forma de construção de significado evoluiu para a desconstrução do significado das imagens, de acordo com o seu contexto e dispositivo de apresentação das mesmas, com a afirmação das tecnologias onde se dá a mediação de conteúdo digital (Castro & Medeiros, 2017, pp. 5–6).

“Se atualmente tendemos a pensar na mesma como correspondendo a um campo disciplinar relativamente recente e cujos contornos se encontram hoje mais ou menos definidos, a «cultura visual» pode, na verdade, fazer referência a várias tradições” (Castro & Medeiros, 2017, p. 3).

Paul Duncum descreve a Cultura Visual como “a descrição do nosso tempo” e refere que nem sempre é puramente visual, pois tem influência de outros estímulos sensoriais e formas de representação para além da visão. Estando a Cultura Visual ligada ao fluir das mensagens visuais em sociedade, é natural que elementos como, por exemplo, o gesto humano, se tornem parte desse repertório cultural (Duncum, 2002, p. 17). Assim, a comunicação de uma estética, que tenha intencionalidade simbólica, torna-se parte da manifestação cultural (Duncum, 2002, p. 18).

Atribuir significado ao que vemos também é a maneira como observamos e quanto tempo nos demoramos em determinadas imagens ou cenário (relacionado com a complexidade dos mesmos). Esse processo de quase voyeurismo também está relacionado com a sensação de prazer que retiramos daquilo que observamos, e com a permissão (ou proibição) que temos para o fazer. Um exemplo desse caso são artefactos sagrados de determinadas religiões e que movem multidões, relacionando a questão da imagem como prática social. A vivência das pessoas e das suas relações interpessoais também atribui significados, compreendidos mediante o contexto e não

tanto a leitura da imagem em si. Por isso a mesma imagem pode ter significados diferentes de acordo com o observador (Duncum, 2002, p. 18).

Do ponto de vista da leitura de imagens, naturalmente que a Cultura Visual e Comunicação Visual se encontram, sendo importante focar numa relação entre a percepção e a produção (Lindström, 2009, p. 16).

Podemos verificar na área de educação artística, que é tão transdisciplinar, que a Cultura Visual atua no contexto daquilo que é considerado imagem, em determinado contexto na sociedade, e a Comunicação Visual incide nas fontes de transmissão da mensagem dentro do contexto e da sociedade. A comunicação tem lugar de destaque na mediação da cultura e vida humana, através de diferentes tipos de linguagem (Lindström, 2009, p. 16).

É considerada uma ramificação das ciências da comunicação, uma vez que utiliza métodos científicos baseados na sociologia para compreender todos os processos inerentes à comunicação: “produção, distribuição e recepção”. Os fenômenos visuais da atualidade e a forma como vão impactar o futuro através da massificação dos media, e as repercussões políticas e sociais que daí advém, são problemáticas que pertencem ao escopo da Comunicação Visual (Muller, 2007, p. 24).

A presença de estudos relacionados à comunicação visual parte de uma preocupação com a forma como os media impõem as suas mensagens e ideias através de símbolos e imagens veiculados por imagem e vídeo (Lindström, 2009, p. 24). Pois a comunicação visual funciona por associação de significados através de padrões e a memória visual dependente do contexto (Muller, 2007, p. 13).

Num mundo híper conectado, as tecnologias modificaram a abordagem do fazer artístico e da maneira como as pessoas comunicam (Dondis, 2007, p. 1). Dependemos das imagens diariamente para comunicarmos a realidade do dia-a-dia, desde questões pessoais a uma esfera mais alargada da sociedade e o seu mundo político. As questões de poder necessitam de uma imagem representativa, de signos e símbolos que distingam e marquem uma posição clara sobre a ideia a ser transmitida. Existe uma intencionalidade inerente à imagética de, por exemplo, propaganda, através de uma rede de associação de ideias. Nessa assimilação de informação encontramos, numa primeira abordagem, uma mensagem literal, onde, em concomitância com o sentido simbólico, podemos conotar os seus significados. Quando uma imagem é imbuída de estereótipos e símbolos que estão enraizados numa cultura, as conotações que daí

advém estarão sempre associadas de forma inseparável, enquanto as denotações são universalmente aceites, pois, a análise foca-se na objetividade da imagem em termos formais, compositivos (Barret, 2003, p. 8).

Do ponto de vista antropológico (Cartwright & Sturken, 2001, p. 3), a cultura como termo refere-se a “um modo de vida, um vasto leque de atividades utilizadas para comunicar simbolicamente dentro de uma sociedade”. Como exemplo, a cultura pop, que permite um maior entendimento sobre o impacto que a indústria da música, televisão ou de atividades artísticas tem sobre a cultura de massas.

Ainda persiste, contemporaneamente, uma diferenciação depreciativa sobre a cultura popular, colocando-a como inferior comparativamente à cultura erudita, associada a uma tradição mais classicista. As definições de “cultura erudita”, incluindo a aceção da Arte, têm raízes fortes em ideologias colonialistas, assentes numa sociedade fortemente hierarquizada e religiosa, no ato de cultivar mentes, a “cultura do espírito” (Bettencourt Pires, 2006, p. 39).

Umberto Eco afirma que o modo de pensar das classes consideradas “baixas” é ditado pelas consideradas classes “superiores” (poder económico), e fá-lo criando a ideia de que o modelo de cultura partiu “de baixo”. Essas ideias são veiculadas pelos meios de comunicação, pelo comércio e a indústria, que “vendem” um modo de vida irrealista para grande parte da população, criando este ideal a ser atingido por todos. (Eco, 2015, pp. 40 - 43).

Ana Mae Barbosa aponta a problemática da segregação cultural na educação, em que “as culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições” (Barbosa, 2007, p. 15). Defende que os códigos da cultura erudita devem ser acessíveis às diferentes classes da sociedade, alta ou baixa, por deterem o poder. E, por sua vez, que os códigos das classes baixas fossem compreendidos pelas classes altas. Por continuar a haver essa distinção nas escolas, a cultura das classes baixas é preterida em relação à cultura das classes altas.

No século XVIII, a chegada da industrialização a par com o Iluminismo, originou um novo paradigma ao nível artístico e cultural, onde a cisão entre artes e ofícios relegou a comunicação visual para segundo plano (Dondis, 2007, p. 17). A separação entre Ciências Humanas e Ciências Exatas viria a estar também na origem dessa cisão, isolando os saberes e criando as especializações académicas. (Bettencourt Pires, 2006, p. 56)

Segundo Ana Mae Barbosa (2011, p. 294), a Cultura Visual pode dividir-se em diferentes tipos, sendo ela excludente, includente, ou ainda, contracultura visual. Tal como o nome indica, excludente porque há uma tendência a apenas importar cultura visual que não se identifique com o contexto, no caso que a autora descreve, o contexto brasileiro. Uma cultura visual que não olha para trás e chega a recusar o que foi feito, uma característica relacionada com privilégio de classe. Numa linha mais plural de pesquisa e de cruzamento de conhecimentos, a Cultura Visual includente, procura um maior entendimento do passado na relação com o agora da produção artística. (Barbosa, 2011, pp. 294 - 295)

A contracultura visual, que “abomina o discurso verbal sobre a visualidade” (Barbosa, 2011, p. 294), pede uma crítica visual, questionando o servilismo da cultura à indústria e publicidade, que por sua vez são ferramentas da política. Pede para passar a um discurso crítico ao capitalismo, para pensarmos criticamente na influência que tem na nossa percepção.

Ao esbater a percepção sobre cultura visual, são evidentes os efeitos do esbatimento das diferenças culturais entre povos, devido à globalização permitida pelas tecnologias que nos permitem uma rápida comunicação e transmissão de ideias, numa velocidade típica do capitalismo (Bettencourt Pires, 2006, p. 53).

4.1 – Imagens e relações de poder

“Ideologias são sistemas de crenças que existem em todas as culturas”
(Cartwright & Sturken, 2001, p. 21).

O papel das imagens é crucial para convencer as pessoas a tomar como seus os ideais difundidos pela propaganda, que, segundo Cartwright e Sturken (2001, p. 21), utiliza representações falsas. Essas representações levam-nos a acreditar nas coisas como elas deveriam ser (e não as vemos como elas são), a naturalizar um estado fabricado de algo que, na sua gênese, tinha intenções diferentes.

As movimentações políticas baseiam-se na propaganda que assenta em ideologias culturais nas suas diferentes dimensões: “signo, imagem, significado, valor,

identidade e autoexpressão são a própria moeda do combate político” (Eagleton, 2003, p. 57). Se as imagens são um tipo de discurso, o discurso político beneficia desses textos visuais que permeiam diferentes classes da sociedade (Volli, 2016, pp. 30-31).

A arte também vê o seu discurso alterado constantemente ao longo da história, servindo as vontades dos tempos, obedecendo também à políticas e convulsões sociais, “da produção de quadros e estátuas, à de instalações e eventos mediáticos” (Volli, 2016, p. 30).

O esbatimento dos limites entre arte e consumismo é particularmente notório na nossa sociedade capitalista (Cartwright & Sturken, 2001, p. 4). O discurso publicitário utiliza o consumismo para substituir a democracia, pois a partir do momento em que é preciso tomar decisões sobre a sustentabilidade humana e as suas necessidades básicas, o discurso publicitário torna-se político (Berger, 1972, p. 176).

Em último caso, as imagens servem a busca pela eternidade, uma tentativa de combater a efemeridade da vida dissolvendo os limites entre objeto e imagem. (Sontag, 1977, p.179). Problemas sociais que envolvem o meio ambiente e o financiamento de guerras são calados pela pressão da produtividade das grandes empresas, que utilizam as imagens como forma de observar a população, enquanto a distraem do medo da morte (Sontag, 1977, p.178-179).

Com a ascensão das redes sociais, a comunicação social e a publicidade levam-nos a seguir uma ideologia construída sobre as normas da sociedade em todos os seus aspetos: raciais, económicos, políticos, de saúde e sexualidade, familiares, o que beneficia as estruturas de poder, que ditam as convenções. E com o fabrico de ideais de representação, dá-se um controlo de “massas”, ditando o certo e o errado, mascarando conotações como se fossem denotações. É importante saber distinguir o contexto em que se posiciona determinada imagem, para compreender a intenção por detrás do seu significado (Cartwright & Sturken, 2001, p. 24).

Com a ascensão da televisão e, contemporaneamente, com o fácil acesso a vídeos à distância de um clique, o fenómeno sociológico de plataformas como o Youtube, cria tendências efémeras que ditam a estética das massas. Os cânones de beleza dependem da estética do pensamento em voga (Eco, 2015, p. 296).

A ligação entre valores estéticos e representação das mulheres nos media é um resultado da cultura popular, cuja mensagem influencia os jovens e as crianças, que ainda buscam a sua afirmação como parte ativa da sociedade. Ao serem condicionados

pelas práticas consumistas, resistem à diferença, e o padrão torna-se a única opção viável para se poderem encaixar (Hernández, 2007, p. 74)

O papel dos criativos e educadores têm impacto na criação e compreensão da cultura visual, e precisam de ter definida a sua posição quanto às representações da cultura popular, como Hernández (2007, p. 65) sumariza:

- A cultura visual pode exercer efeitos negativos nos jovens, e que o nível de exposição às mensagens veiculadas vai influenciar o seu comportamento. Nesta visão proselitista, os jovens são vistos como seres sem capacidade de pensar criticamente sobre o que consomem. Esta perspetiva vê de forma negativa a abordagem da cultura visual contemporânea que um aluno queira desenvolver no seu trabalho. Não aproveitar o mundo rico que a cultura popular pode oferecer para complemento à aprendizagem (como o anime, as séries das plataformas de *streaming* ou até mesmo os vídeos do Youtube), torna-se limitante para uma fase em que os jovens precisam de tantas referências para comparar e aprender a distinguir o que é positivo e negativo (Hernández, 2007, pp. 65-66)

- O aproveitamento da cultura visual dos jovens pode ser uma mais-valia em situações educativas. Através crítica visual, os alunos tornam-se espetadores capazes de descodificar as mensagens subliminares das imagens. No entanto, esta perspetiva analítica perpetua a ideia de que os jovens recebem passivamente as informações e não retiram satisfação do consumo da cultura visual, pois esta é reduzida a um objeto de análise (Hernández, 2007, pp. 66-67).

- É importante permitir que os jovens expressem os seus gostos e usufruam da cultura visual que lhes dá prazer, mas é importante também que tenham consciência de que não podem consumir conteúdo de forma passiva e devem formular opiniões e desenvolver o seu sentido crítico. Corre-se o risco de não verem outras perspetivas por verem apenas o que vai de acordo à sua personalidade, seguindo apenas a perspetiva da satisfação (Hernández, 2007, pp. 67-68).

- Um equilíbrio entre a aceitação da cultura visual dos jovens, da satisfação que daí retiram, e um trabalho de desenvolvimento de análise, crítica, debate e diálogo, será uma via que respeita a necessidade dos jovens de apreender conhecimento através de

experiências subjetivas. Numa perspectiva autorreflexiva, o objetivo será que os jovens mantenham a sua individualidade, mas que tenham consciência social, com todos os seus problemas e condições da vida em sociedade. A fundamentação das suas críticas e opiniões é essencial para a sua vida como cidadãos, não acatar tudo passivamente e saber quando contestar. A perspectiva auto-reflexiva transcende a análise da cultura visual em ambiente escolar, transcende também a mera crítica e o seu estudo, pois “o que se persegue não é a análise da cultura visual dentro da sala de aula, mas dar oportunidade aos aprendizes uma reflexão sobre a maneira como as manifestações da cultura visual refletem as relações de poder, contribuindo-se em termos das suas vidas e também com a dos educadores nas dimensões emocional, política, social e material.” (Hernández, 2007, pp. 68-70)

Ao mesmo tempo que existe uma necessidade de desvelar a mensagem, também há uma necessidade de que essa verdade seja revelada com uma certa patine estética, quanto maior for o impacto social e político de uma fotografia. O confronto com o objeto retratado numa fotografia convida, inevitavelmente, ao questionamento, e é aí que reside o perigo e o poder das imagens, especialmente da fotografia (Barthes, 1980, pp. 45-47).

4.2 - A veracidade das imagens

Os diferentes meios artísticos dependem uns dos outros para decifrar os seus significados e serem produzidos em massa: a maior parte do conhecimento que temos sobre obras de arte, foi obtido através de reproduções - livros, postais, ou através dos ecrans (Cartwright & Sturken, 2001, p. 16)

Barthes (1990, p. 36) afirma que aprendemos a não questionar uma fotografia, pois foi captada através de processos mecânicos, que, idealmente, afastam-se da subjetividade humana. Esta confiança absoluta na objetividade das máquinas advém do Positivismo, simultâneo com o nascimento da fotografia no séc. XIX. No entanto, a lente de uma máquina fotográfica terá sempre presente a subjetividade do fotógrafo, da escolha que o seu olhar fez ao enquadrar determinado momento (Cartwright & Sturken,

2001, pp. 16). Não pode fugir das conotações que lhe são inerentes. “Quanto mais a técnica desenvolve a difusão das informações (especialmente das imagens), mais fornece meios de mascarar o sentido construído sob a aparência do sentido original.” (Barthes, 1990, p. 37).

A fotografia capta o momento presente, transportando-o ao longo de uma linha temporal, ou seja, a fotografia tem essa capacidade de documentar passado e presente em simultâneo, conferindo-lhe o poder de afirmar que certo acontecimento ocorreu pois assim a imagem foi capturada - o “mito” da verdade fotográfica (Cartwright & Sturken, 2001, p.17). Nas palavras de Barthes (1980, p. 12): “aquilo que a Fotografia reproduz até ao infinito só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”.

A interpretação da realidade sempre esteve dependente da construção visual das imagens, para uma mudança de mentalidade construída pelas imagens. A validação da realidade é a validação de uma sociedade moderna, cujas atividades principais dependem da produção e consumo de imagens. O poder que o visual exerce sobre uma sociedade afeta desde a esfera pública à privada, o impacto que a fotografia proporciona (Sontag, 1977, p. 153)

Uma fotografia confere um sentimento de posse: de um evento, de uma memória, de um familiar distante. É uma forma de prender a realidade, de a congelar no tempo (Sontag, 1977, p.163). Pelo seu cunho de autenticidade inquestionável, é inegável a autoridade das imagens fotográficas sobre a sociedade (Sontag, 1977, p. 153).

Levantam-se questões como a manipulação digital de imagens, que suscita questionamentos constantes sobre a legitimidade da informação difundida através dos meios de comunicação. Ao mesmo tempo que temos consciência de que aquilo que vemos pode ter sido alterado através de um programa de computador, ou da intenção de quem regista o momento, como duvidar de uma transmissão em direto? Ou de uma prova fotográfica apresentada em tribunal (Cartwright & Sturken, 2001, p.20)? Cabe-nos, portanto, examinar as denotações e conotações que retiramos do questionamento sobre aquilo que estamos realmente a ver.

Olhando para uma imagem, nem sempre é possível distinguir se a informação que se apresenta é verdadeira ou falsa, especialmente com a chegada da inteligência artificial e softwares de produção audiovisual. A imagem tem a sua veracidade confirmada, efetivamente, “por causa daquilo que nos é dito ou escrito acerca do que

ela representa” (Joly, 2007, p. 137). Contrariamente à obra de Magritte, que nega que o objeto representado diante dos nossos olhos é um cachimbo, a fotografia anda a par com o seu referente, é o referente em si: “nela, um cachimbo é sempre um cachimbo” (Barthes, 1980, p.13).

Tal acontece exatamente nas redes sociais, em que a fotografia apresentada é validada pelo respetivo comentário, e o espetador confirma essa relação entre afirmação e imagem, aceitando a interpretação da informação como verdadeira ou falsa: “é a conformidade ou a não-conformidade entre o tipo de relação imagem/texto e a expectativa do recetor que dão à obra um carácter de verdade ou falsidade” (Joly, 2007, p.138).

Ainda sobre as imagens e informação que se apresentam nas redes sociais, há um efeito contrastante de exposição e alienação. A alienação face a problemas sociais que ocorrem no mundo é promovida pela publicidade, numa dicotomia entre o que é real e o que é fabricado (Berger, 1972, pp. 178-179).

Numa nota pessoal: quando são utilizadas as redes sociais, não são raras as vezes que uma pessoa pode encontrar imagens do horror da guerra, alternadas com as cores vibrantes de uma modelo a promover um novo tipo de produto. Olhar é uma escolha, e perante esta situação, para onde preferimos olhar?

5. PROJETO

| ' ' | | ' ' |

Inicialmente, questionei se seria redundante falar de literacia visual a jovens, por ser um tema tão recorrente e tão vasto. No entanto, acredito também que é na frequência com que é falado que está a sua importância, e que pela sua própria vastidão, funciona ao ser empregue num estudo, num projeto.

A leitura de imagens parte de uma preferência pessoal, mas também de uma necessidade em maior escala, que se observa diariamente: a de ser aplicada em ambientes para além da educação formal.

Como criar espaço para o questionamento em lugares de passagem? Parar para pensar “será que sempre vi isto desta forma?” De que forma conseguiria envolver no diálogo jovens que não vêm com vontade de falar? E como suscitar o interesse de jovens adolescentes pela leitura de imagens, quando esse não era o seu objetivo principal ao decidir passar as duas horas livres entre aulas no Centro Lúdico?

A estratégia empregue foi pensar em atividades que pudessem ser rápidas na sua concretização. Que envolvessem o grupo, fossem de encontro à cultura visual contemporânea e, ao mesmo tempo, pudessem criar conexões com outros símbolos e saberes. O objetivo seria, portanto, estimular a criatividade e canalizar a necessidade de estar sempre conectado, de estar em algum lado. De estimular o pensamento e não deixar que alguém faça essa tarefa por nós.

Em termos de criação e criatividade, importa estabelecer que “a criatividade é a causa e a criação o efeito” (Sousa, 2003, p.188). Como capacidade de adaptação do ser humano, a produção de conhecimento novo, é importante desenvolver essa característica num projeto que requer análise (Sousa, 2003, p. 189). A capacidade criativa permite encontrar soluções para situações desconhecidas ou inesperadas, ver para além do óbvio e do pré-estabelecido, estimulando o pensamento crítico (Sousa. 2003, pp. 197-198).

Sousa (2003, pp. 194 a 195), estabeleceu características na criatividade das crianças e dos jovens, que, para a realidade do projeto, será dos seis aos 18 anos. Nos mais novos, a preocupação está em reproduzir a sua realidade com detalhe, com imaginação, e que represente valores morais. A partir dos oito anos, as crianças começam a ser capazes de se dedicar a trabalhos que exijam mais cuidado, necessitado de motivação e aprovação dos seus orientadores. A partir dos dez anos, tornam-se mais lineares na produção criativa, e desenvolvem rapidamente as suas capacidades de expressão artística e de pensamento individual. Em contraste, a necessidade de agradar ao grupo a partir dos doze anos, com a chegada da adolescência, traz instabilidade nas

escolhas, mas os interesses começam a ficar marcados, bem como a reatividade a atividades demasiado demoradas. A capacidade de fazer escolhas vai aprimorando à medida que a marca dos dezasseis é ultrapassada, e há um desenvolvimento acelerado dos interesses, que ficam mais definidos para o seu futuro, distinguindo o que querem ou não fazer. Existe uma abstração do pensamento, em conjunto com a capacidade de canalizar o lado emocional para a ação criativa.

Interessou-me, principalmente, trabalhar com jovens que não estivessem à espera de ter de realizar trabalhos nos tempos livres, e que se dispusessem realmente a cooperar, se fosse essa a sua vontade. Foi uma das condições basilares quando apresentei a proposta da atividade à equipa do Centro Lúdico. Em momento algum obriguei alguém a participar nas atividades. Foram mais as respostas negativas do que a vontade em participar, mas a minha proposta sempre foi recebida com curiosidade e honestidade.

Considerei importante respeitar as dinâmicas dos grupos e dos indivíduos que frequentam o Centro Lúdico, pois sabendo que estava a lidar com, maioritariamente, adolescentes, “o grupo tem mais tendência a ser transitório” (Sousa, 2003, p. 210). A afirmação da personalidade dá-se nesta altura da vida, em que o grupo emana uma presença mais instável e contestatária. A atividade só se realizaria se os elementos do grupo concordassem unanimemente em participar, especialmente se fosse um grupo cujos membros tivesse uma relação estreita de confiança e companheirismo (Sousa, 2003, pp. 210 a 211). Alternar atividades individuais com trabalho de grupo revelou ser vantajoso para comunicação de ideias, críticas e pontos de vista diferentes entre os participantes.

Quando me refiro a grupos de jovens, refiro-me a todos os que frequentam aquele espaço após ou antes das aulas, ou que nas férias encontram um lugar saudável para passar tempo com os amigos. Quando menciono a comunidade, falo de todos os indivíduos que, a par com jovens, frequentam também o sítio. De culturas diversas, de diferentes idades. Infelizmente, não houve oportunidade de participação de mais adultos para além da sessão de dia 16, mas também eles estavam presentes quando vinham buscar algum jovem, e me questionavam sobre o que era a atividade, que ouviam os relatos do filho, do sobrinho, do familiar. Jovens e adultos, auxiliam à rede cultural que compõe o bairro. Foi nesta mistura de diferentes influências que me questionei sobre as relações de significados que daí poderiam advir.

5.1. – Metodologia

O contexto em que se desenrola o projeto, dita o comportamento dos intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 48).

Optei pelas metodologias de investigação qualitativa por considerá-las as mais adequadas para a implementação do projeto. A investigação qualitativa tem um carácter descritivo, onde é necessário respeitar a recolha primordial dos dados, e ao mesmo tempo ser capaz de trabalhar essa informação, para que a transmissão do conhecimento seja compreendida pela maioria. Ou seja, o processo de recolha dos dados tem mais importância que os resultados em si (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 48 – 51).

A investigação qualitativa baseia-se nos dados que recolhe, fundamentando-os através da concetualização da observação dos sujeitos. Ao lidar com seres humanos, existe a necessidade de desenvolver uma abordagem holística no estudo, que tenha em consideração o contexto em que os sujeitos se inserem, as suas vivências e as suas perspetivas. Tem de existir, portanto, uma observação naturalista, com cuidado no impacto e influência que a presença do observador pode ter sobre os sujeitos. (Carmo & Ferreira, 2006, pp. 197-198).

Quanto à validade dos dados, implica que o observador (também ele um instrumento para a captação de dados), mantenha objetividade perante o tratamento das informações recolhidas, para que possa replicar o método noutros estudos semelhantes (Carmo & Ferreira, 2006, pp. 199).

Aquando da realização do projeto, recorri a diversos métodos de recolha de dados como o diário de campo, fotografias e questionários de avaliação da atividade, bem como grelhas de observação, cujos indicadores foram pensados durante a preparação para as sessões.

A recolha de informação através de grelhas de observação implica a utilização de indicadores, designados como um “instrumento construído com o objetivo de revelar certos aspetos pertinentes de uma dada realidade, de outro modo não perceptíveis, com o fito de a estudar, de a diagnosticar e/ou de agir sobre ela” (Carmo & Ferreira, 2006, p. 113).

Indicadores são resultado dessa recolha, pois requerem análise e seleção da informação obtida. Esse tratamento de dados implica contenção no número de

indicadores, para não haver excesso de informação. Ou seja, é importante que exista pertinência e utilidade na escolha dos indicadores (Carmo & Ferreira, 2006, p. 113).

A questão da ética teve bastante impacto na realização do projeto, pois estava constantemente a ter cuidado com a proteção do anonimato dos intervenientes, principalmente por se tratar de menores. Em todas as sessões foi pedido aos participantes e às monitoras do Centro Lúdico o consentimento para fotografar e registar. Tendo em consideração o anonimato, nenhum nome é revelado, sendo a identificação feita por uma inicial, quando é necessário ser referido um nome ao longo do texto. As idades dos participantes foram registadas para efeitos de análise de dados.

Foi também explicado, a todos os participantes, qual era a finalidade do projeto, e que os seus trabalhos iriam figurar no projeto, com o qual todos concordaram. Nenhum interveniente foi obrigado a participar. Todos, independentemente da sua idade, concordaram em participar após terem sido questionados. Como regra de algumas atividades e dinâmica do espaço, os participantes mais jovens (cinco anos) estavam acompanhados por um adulto ou irmão mais velho.

O processo de recolha de dados influencia também o decorrer do projeto, pois tive de adaptar a recolha às necessidades dos grupos. O registo das sessões criou a necessidade de pensar em várias formas de fotografar sem comprometer a identidade dos jovens, ou de tentar ser imparcial na avaliação dos resultados. É necessária uma grande capacidade de foco, e estar completamente mergulhado na observação da atividade. Creio que o meu projeto acabou por ser moldado também por estes fatores, na minha “intensidade do mergulho” (Carmo & Ferreira, 2006, p. 124) e nível de envolvimento, dado que pratiquei uma observação participante, cuja intensidade doseei em fases diferentes de cada atividade. Particpei mais nos momentos de análise de imagens, mas coloquei-me em segundo plano quando, individualmente ou em grupo, os trabalhos eram realizados.

O processo avaliativo que levei a cabo no tratamento de dados, como forma de sistematização dos resultados para poder chegar a uma conclusão final, foi realizado em privado. Dar aos jovens qualquer tipo de avaliação não fazia parte dos objetivos do projeto e, na minha opinião, não faz sentido pelo contexto em que estava. Os jovens devem poder expressar-se livremente sem receio de julgamento ou de ter de engajar numa performance para obter resultados. A minha presença já era condicionante o suficiente, por isso absteve-me de comentários ou críticas, promovendo apenas o incentivo à realização da atividade (Sousa, 2003, pp. 27-28).

Acredito que não era da minha competência tecer juízos de valor ou críticas sobre os métodos empregue pelos jovens aquando da criação dos seus *moodboards*, ou das suas intervenções gráficas nos painéis onde colaboraram juntos. A intenção não era a “criação de obra de arte, mas apenas de uma exteriorização de sentimentos” (Sousa, 2003, p. 28).

O desenvolvimento do projeto baseou-se nas premissas da investigação-ação, em que a proposta de mudanças se baseia nos dados recolhidos, visando a mudança social. Eis o foco principal da investigação-ação: analisar dados para a mudança, enquanto a investigação tradicional tem o seu foco na descrição e análise de problemas. O papel do investigador é também o de um ativista, tornando-se um “agente da mudança” (Bodgan & Biklen, 1994, pp. 292 a 295).

A investigação-ação não obtém o mesmo reconhecimento que os outros tipos de investigação tradicionais de características qualitativas e quantitativas, pois afirmam que a investigação não deve estar ao serviço de nenhuma causa, que deve seguir critérios estabelecidos. A questão da objetividade em investigação, na vertente mais tradicional, refere-se à imparcialidade na recolha e tratamento de dados, enquanto a objetividade valorizada na investigação-ação se refere à integridade do investigador, ao mostrar a verdade na apresentação dos resultados. É uma questão de ter em conta todas as perspetivas dos indivíduos envolvidos no estudo, que são a fonte da informação. Não é possível existir neutralidade absoluta, pois os valores do investigador fazem parte do estudo, o seu ponto de vista está sempre presente. Seja investigação-ação ou investigação tradicional, a escolha por um paradigma qualitativo denota preocupação com um determinado problema social (Bodgan & Biklen, 1994, pp. 294 a 296).

Considerando os problemas dos indivíduos que fazem parte do foco do estudo, as características desta abordagem qualitativa trazem vantagens, como a denúncia de práticas discriminatórias ou exclusão social. Questões ambientais, que possam ter a sua reivindicação suportada pelas evidências dos factos também beneficiam deste tipo de estudo, identificando aspetos do sistema que podem ser desafiados legalmente. A investigação-ação pode denunciar um problema a ser resolvido, criando consciencialização comunitária para a sua resolução, e adesão dos elementos que fazem parte do estudo, ganhando a sua confiança na recolha dos dados, pelo respeito com que são tratados pelo investigador. A mobilização e envolvimento da comunidade em torno de questões importantes auxilia o movimento para a mudança (Bodgan & Biklen, 1994, p. 297).

Acima de tudo, a investigação-ação tem a grande vantagem de dar voz a diferentes elementos de uma comunidade, humanizando as pessoas (Bodgan & Biklen, 1994, p. 298), em vez de as reduzir a meros números ou objetos de estudo, mantendo o rigor que é esperado de um estudo académico.

5.2. – Contextualização do projeto

O local escolhido foi o Centro Lúdico de Rio de Mouro, pertencente à rede de Centros Lúdicos de Sintra, que desde 1995 albergam os elementos da comunidade de diferentes faixas etárias nos seus tempos livres. A equipa é especializada em dinamização de atividades culturais, com foco nos jovens, e tem vindo a desenvolver trabalho lúdico-pedagógico para a comunidade, incluindo ações de sensibilização para a sustentabilidade e cidadania.

É frequentado por, maioritariamente, adolescentes dos dezasseis aos dezoito anos, e crianças a partir dos dez. Os jovens pertencem, no geral, a famílias que habitam nos bairros com proximidade às escolas, frequentando o Centro Lúdico após as aulas ou em intervalos letivos, pela proximidade à estação de comboios e às escolas de vários níveis de ensino da freguesia de Rio de Mouro. Pela localização do edifício ser próximo de habitações, tem proximidade a transportes.

Não existe obrigatoriedade de frequência nem de permanência no espaço, qualquer pessoa pode permanecer o tempo que quiserem e ir embora quando precisar, mediante inscrição à chegada, para que exista controlo de entradas.

Os grupos de amigos e colegas combinam encontrar-se no Centro para estarem juntos nos computadores, jogarem com os equipamentos à disponibilidade (ping-pong, jogos de tabuleiro...), ou fazerem os trabalhos da escola.

Segundas-feiras costumam ser o dia com maior afluência, principalmente no período horário da tarde, altura que me foi possível desenvolver a maior parte das sessões.

5.3. – Organização das sessões de trabalho

Após a primeira reunião com a equipa do Centro Lúdico no dia 6 de fevereiro de 2024, definimos o número de sessões e os dias em que a atividade seria dinamizada (Anexo A), de forma que fosse de encontro às necessidades do projeto e do Centro Lúdico. Março de 2024 foi um mês que reuniu três datas importantes: Dia da Mulher (8 de março), Dia do Pai (19 de março) e a Páscoa no final do mês, que coincidiu também com as férias escolares.

Determinamos que, nas datas do Dia da Mulher e do Dia do Pai, seria interessante desenvolver trabalho temático, o que pôde ir perfeitamente de encontro ao projeto, ao desenvolver leitura de imagens sobre temáticas do masculino, feminino e a família, e corresponder à programação do Centro Lúdico.

A minha permanência no Centro, em cada sessão, estava dependente dos horários de abertura e fecho das instalações: de manhã, das 9h30 às 12h30, e de tarde, das 13h30 às 17h30.

Os grupos de jovens (entre os doze e dezassete anos) que chegam à segunda-feira, não tendem a permanecer por muito tempo. No máximo, uma hora. Quando vêm para frequentar o espaço, preferem atividades de confraternização ou lúdicas (matraquilhos, pingue-pongue, *playstation...*), que lhes permitam descomprimir do stress e rigor das aulas. Por ter conhecimento desta dinâmica, pensei nas atividades de forma que fosse possível realizar num curto espaço de tempo, que respeitasse as necessidades de permanência dos participantes, mas que permitisse dar tempo suficiente à realização da atividade.

A equipa é muito dinâmica e promove práticas de educação não-formal, tendo sido muito prestável no auxílio ao meu projeto de intervenção. Na reunião de dia 6 de fevereiro, mostraram-me ainda os espaços onde poderia desenvolver as atividades (Anexo B) e disponibilizaram todo o material que fosse preciso.

5.3.1 - 26 de fevereiro

Figura 6

Objetivos gerais e específicos da 1ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Compreender as dinâmicas do Centro Lúdico em tempo real.• Fazer uma primeira aproximação aos métodos a levar a cabo na atividade com os jovens.• Trabalhar a leitura de imagem em vídeo, através da criação de moodboards digitais.• Refletir sobre o que foi visualizado.	<ul style="list-style-type: none">• Analisar videoclips de diferentes artistas contemporâneos.• Interpretar as mensagens que são apresentadas, de forma literal ou subentendida.• Estimular o questionamento sobre as mensagens visuais.• Proporcionar oportunidades de expressar a opinião própria por meio da criatividade.• Associação de conceitos a imagens através da pesquisa online na plataforma Pinterest.• Criação de moodboards através da plataforma Canva, com vista não só à composição formal e estética, mas também da compreensão da mensagem.

Nota. Objetivos estabelecidos para a 1ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

Dia 26 de fevereiro foi o primeiro contacto com o fluxo de saída e entrada dos grupos de jovens, e o primeiro dia para aprender como adaptar a abordagem e compreender a dinâmica do espaço.

Trabalhar com computadores tinha a intenção seria captar a atenção dos grupos com algo que lhes é familiar: música, e o poder visual dos videoclipes. Considerei importante que a atividade motivasse os intervenientes (principalmente por serem jovens), a questionar acerca da importância de selecionar as imagens e o conteúdo que veem através do Youtube, de motores de busca e redes sociais, e que é possível fazer um consumo responsável dos media se estivermos despertos para as mensagens que nos querem ser transmitidas. Que temos poder de escolha.

Por esse mesmo motivo, preparei previamente videoclipes de alguns artistas de música da atualidade, cujos vídeos têm narrativas visuais poderosas, com muitas hipóteses de significado, permitindo despertar o conhecimento da cultura visual de cada um.

Preparei também uma conta gmail que utilizei para criar outras contas no *Canva* e *Pinterest*. Assim, os participantes não eram obrigados a utilizar as suas contas pessoais, protegendo as suas informações. Ao utilizar uma conta de trabalho, os projetos ficam guardados no email, quando são enviados após a sua conclusão.

Com a ajuda da equipa do Centro Lúdico, abordámos todos os jovens que iam aparecendo, mas como não era de todo uma atividade obrigatória, apenas três jovens de 16 anos, que estavam incluídos num grupo grande, mostraram algum interesse para

esta primeira sessão. Pediram, no entanto, que a atividade fosse breve, pois ainda teriam de voltar para a escola, para ter mais aulas, e queriam aproveitar o tempo livre com os amigos.

Convidei os três a sentarem-se comigo em roda numa mesa, onde iniciámos uma conversa sobre o que era para eles a leitura de imagens, e se alguma vez pensaram sobre esse assunto.

Figura 7

Momento da análise das imagens e criação de mindmap.



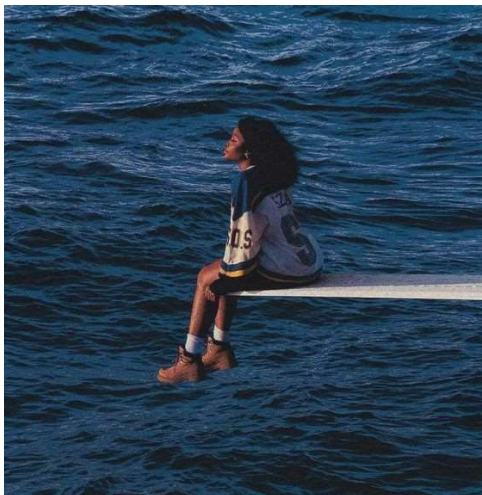
Nota. Registo fotográfico realizado pela equipa do Centro Lúdico de Rio de Mouro.

Tinha previamente preparado algumas imagens para análise, e mostrei-lhes uma capa de álbum, onde procedi a fazer um esquema rápido em papel, à medida respondiam às perguntas que fiz sobre o que estavam a visualizar.

Para contextualizar, expliquei que estávamos em conjunto a criar um *mindmap*, ou mapa de conceitos, sendo que dois dos jovens não sabiam o que era um *mindmap*, mas a terceira jovem sabia. Também decidi perguntar se conheciam alguma música da artista. Os dois jovens não conheciam nenhuma, mas a terceira jovem sabia quem era e tinha por hábito ouvir algumas das suas músicas.

Figura 8

Porção da capa de álbum da artista SZA.



Nota. SZA, “SOS”, 2022. <https://www.rawpixel.com/image/2316230/free-photo-image-coronavirus-bangs-blank-space>

Ao iniciar a análise da imagem com o grupo, comecei por fazer algumas questões:

P: “Que podem ver nesta imagem?”

R: “O oceano”.

R: “A SZA sozinha, sentada numa prancha.”

P: “Que cores principais, e que sensações te parecem transmitir?”

R: “Azul, dá-me paz, tranquilidade.”

R: “A mim o azul dá-me sensação de divertimento”.

P: “Quanto ao enquadramento, o que ganha mais destaque?”

R: “É quadrado, com ela (a SZA) no centro”

P: “Descreve a personagem ao centro.”

R: “Tem uma expressão calma, camisola com branco e azul”

P: “Se a personagem pudesse falar, o que diria?”

R: “Que está em paz.”

De seguida, dei a escolher uma fotografia entre os vários *frames*, retirado dos videoclips que iriam visualizar mais tarde, (Anexos C e D) e entre todas as opções os três escolheram, para trabalhar em grupo “*Count Me Out*”, de Kendrick Lamar (2022).

Figura 9

Escolha do videoclipe.



Nota. Registo fotográfico realizado pela equipa do Centro Lúdico de Rio de Mouro.

Pedi-lhes que, com base na análise anterior que fizemos, procedessem de igual forma para o vídeo, analisando-o em todas as suas dimensões, formal, simbólica, e nos seus conceitos principais. Após a visualização, teriam de criar um *moodboard*, ou até mesmo vários, se fosse possível, procurando imagens relativas às mensagens transmitidas pelo videoclipe. A mesma jovem que sabia o que são *mindmaps*, sabia o que são *moodboards*, e acabou por orientar o trio nesse sentido. Para pesquisar, poderiam utilizar o *Pinterest*, plataforma com a qual estavam familiarizados, ou outro motor de busca que achassem pertinente. Sugeri também, para auxiliar à pesquisa de imagens, que após a visualização do videoclipe, fizessem um *mindmap* dos conceitos principais observados no vídeo.

Para a criação do *moodboard*, sugeri-lhes a opção de utilizarem a plataforma Canva, com a qual estão familiarizados, porque costumam utilizar para realizar trabalhos escolares.

Figura 10

Visualização do videoclipe.



Nota. Registo fotográfico realizado pela equipa do Centro Lúdico de Rio de Mouro.

O total da atividade demorou cerca de 20 minutos, onde deixei que fizessem as suas próprias escolhas. A produção do *moodboard* demonstrou que se sentiram impactados com as cores, principalmente o vermelho, e as expressões faciais do artista. Selecionaram algumas imagens que transmitiam os sentimentos principais e as mensagens que o vídeo poderia transmitir. Ao terminar, justificaram a escolha de imagens com a representação da atmosfera pesada do vídeo, de carácter autobiográfico do artista.

Quanto à escolha da disposição das imagens, consideraram que ficaria mais apelativo se dispusessem em bloco. Sendo que não existe forma correta de criar um *moodboard*, o trabalho final demonstra preocupação com o equilíbrio formal e o sentimento de solidão e vulnerabilidade. Preferiram utilizar, maioritariamente, imagens referentes aos *frames* do próprio videoclipe.

Figura 11

Moodboard realizado pelo grupo 1.



Nota. Moodboard realizado pelo grupo 1 após a visualização do videoclipe “*Count Me Out*”, de Kendrick Lamar (2022); Imagens pertencem ao videoclipe e outras fontes como Pinterest.

5.3.1.1 – Análise de dados

A avaliação da atividade foi realizada através do cruzamento de técnicas de recolha de dados, como o diário de campo (Anexo O) e grelhas de observação (Anexo G), que foram preenchidas no final da sessão, após um processo avaliativo de reflexão sobre tudo o que aconteceu durante a atividade.

Optei pela observação ativa na primeira parte da sessão, onde analisámos em conjunto as imagens. Quando o grupo estava a visualizar o videoclip e a realizar o moodboard, a minha observação foi direta, sem interferências.

Como indicadores de avaliação, considerei pertinente observar os seguintes pontos na interação com os participantes:

1. Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido: a visualização do videoclipe, em conjunto com as letras da música, cria uma perceção da mensagem e da intenção que o artista quer transmitir, seja de forma subentendida ou literal. As temáticas abordadas pelo artista, sobre a exclusão social e saúde mental, poderão ser indutores de reflexão.
2. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: se as imagens são utilizadas para reforçar significados ou apenas por razões formais. Como um vídeo é muito rico visualmente, interessa também entender o grau de profundidade que essas associações têm. Interessa também perceber se utilizam *mindmaps* para esquematizar conceitos.
3. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: A sequência ou disposição de imagens, ou seja, a sua composição, transmite a intencionalidade de algo a ser comunicado.
4. Têm preocupação estética na criação dos *moodboards* ou *mindmaps*: uma questão formal que analisa a composição no seu dinamismo, escolha de cores, formas e relação entre todos estes elementos.
5. Têm capacidade de criar conotações e deduções: comunicar algo através da construção de *moodboards*, que ganham uma carga emocional e significativa.
6. Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo ou fotografia: relaciona-se com os pontos 2, 3 e 5.
7. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: se o grupo é capaz de ter em conta os pontos de vista de todos os elementos e conseguem produzir trabalho final em conjunto. É preciso ter em conta que são diferentes elementos que,

apesar de visualizarem o mesmo vídeo, podem ter pontos de vista diferentes e algo de novo a acrescentar.

8. Transmitem as suas mensagens com coerência e clareza: relaciona-se com os pontos 2, 3 e 5 e 6.
9. Encontram soluções criativas para o exercício proposto: existindo algum bloqueio para concluir o trabalho, interessa saber se o grupo encontra alternativas para o superar.
10. Mostram interesse e empenho na atividade: nível de concentração, de participação e contributo.

Figura 12

Pontuação e indicadores de avaliação da 1ª sessão (grupo 1).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 1ª sessão no Centro Lúdico, através das grelhas de observação (anexo G).

No ponto 1 e 2 compreendi que os participantes estavam com demasiada pressa para poder fazer uma análise mais aprofundada, o que influenciou todos os outros pontos seguintes. As conotações e deduções, e consequentes narrativas visuais que daí pudessem advir, acabaram por ser fruto de uma primeira abordagem que carecia de mais tempo de análise. Ainda assim, mostrou que foi possível criar relações de significados primários, e que as mensagens principais foram entendidas, através do sentimento de tensão e reflexão, pela utilização de cores escuras e contrastes dramáticos.

Ainda que intuitivamente, compreenderam a importância da cor vermelha e do seu contraste com o azul, e o contraste entre preto e branco, no papel de destaque que as cores ocupam para conferir maior dramatismo à história.

O trabalho em grupo fluiu de forma satisfatória, onde havia sempre um dos elementos que orientava para os resultados obtidos, pois tinha um maior conhecimento de como realizar projetos com o Canva.

Em termos de transmissão de mensagem acabou por ser redundante, na medida em que preferiram maioritariamente as mesmas imagens do videoclip e não pesquisaram outras que fossem sinónimas, ou que expressassem de forma diferente a mensagem a transmitir. Sendo que foi um trabalho realizado digitalmente, poderiam ter feito uma pesquisa mais aprofundada de imagens e aproveitado para criar diferentes composições.

A sugestão de utilizarem um *mindmap* para obter mais ideias de pesquisa para as imagens a incluir no *moodboard* não foi explorada a fundo, provavelmente não sentiram necessidade de incluir essa ferramenta no processo.

Acredito que se tivesse havido mais tempo e se houvesse mais participantes, teriam obtido ainda mais resultados diferentes e mais foco na realização da atividade.

Para medir o nível de desempenho dos participantes, utilizei uma escala de 0 a 4, em que 0 representa falta de informação, 1 é “insuficiente”, 2 é “suficiente”, 3 é “bom” e 4 “muito bom”. No caso deste grupo, a média da pontuação foi 2,5 (“suficiente”), o que, considerando a falta de tempo que havia para desenvolver trabalho, foi uma pontuação satisfatória (figura 12).

5.3.2. - 4 de março

Figura 13

Objetivos gerais e específicos da 2ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

<u>Objetivos gerais</u>	<u>Objetivos específicos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Realizar uma atividade que respeite a curta disponibilidade de horário dos participantes.• Trabalhar a temática do Dia da Mulher, de acordo com a programação do Centro Lúdico.• Proporcionar momentos de diálogo e debate com o grupo, sobre a opinião pessoal de cada elemento, onde se possam expressar livremente.• Dar a conhecer a importância de estar desperto para a leitura de imagens	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar um momento de expressão criativa através da análise de conceitos e composição de imagens.• Explorar a relação entre imagem e escrita.• Dinamizar o trabalho em grupo através da criação de moodboards em painéis colaborativos.• Utilizar imagens de revistas e redes sociais que possam ter significados e símbolos associados ao conceito de "mulher".

Nota. Objetivos estabelecidos para a realização da 2ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

Na primeira sessão apercebi-me de que o tempo era limitado para a realização de trabalhos manuais demorados, por isso optei por criar uma atividade onde as imagens fossem indutoras de pensamento e diálogo, onde pudesse haver trabalho colaborativo, contando com a necessidade dos participantes terem de se ausentar a qualquer momento.

Comecei logo a dispor em cima da mesa alguns recortes de revistas, fotografias de moda e publicitárias, junto com painéis k-line, completamente em branco. Pela temática se relacionar com o Dia da Mulher, selecionei imagens de revistas e do Pinterest, com a figura convencional da mulher, mas também de símbolos femininos a serem utilizados por homens (saias, flores...). Tentei fazer uma seleção bastante variada. No entanto, tenho noção que a pré-seleção que decidi fazer, pode condicionar as escolhas de cada participante. O que me motivou a agir assim foi precisamente o pouco tempo de permanência dos jovens por precisarem de ir para aulas ou de voltar para casa.

Pretendia estimular um diálogo sobre os símbolos e as mensagens implícitas, independentemente de serem selecionadas as imagens mais controversas ou não. Considerei pertinente a ideia de que não escolher certas imagens, denota também uma intenção.

Uma vez mais, inquiri os jovens que frequentavam o espaço àquela hora da tarde. Consegui obter respostas positivas para a participação e, como a maioria do grupo de sete elementos disse estar interessado, foi mais fácil integrar os restantes que

poderiam não estar tão convencidos. O grupo era composto por elementos, entre os quinze e os dezassete anos, estudantes de uma das escolas da zona.

Sentámo-nos à volta da mesa, e iniciei a conversa mostrando uma imagem com a intenção de analisar esquematicamente os seus conceitos, recorrendo a um *mindmap*. Os conceitos principais que o grupo foi dizendo foram: violência (a escala de cinza), silêncio e censura (a boca tapada, o rasgão no papel).

Figura 14

Materiais 2ª sessão.



Nota. À esquerda: Imagem escolhida para iniciar a sessão. Fonte: https://www.freepik.es/fotos-premium/mujer-caja-verde-encima-ella-boca_18904174.htm). Direita: mesa de trabalho durante a atividade. Registo fotográfico feito pela equipa do Centro Lúdico de Rio de Mouro

Todos tomaram o seu tempo a escolher cada um uma das imagens, justificando ao grupo o porquê. A de uma mulher idosa, porque fazia lembrar a avó; a do pôr-do-sol, porque remonta a uma sensação de paz e liberdade. A imagem da atleta, porque transmitia uma sensação de força.

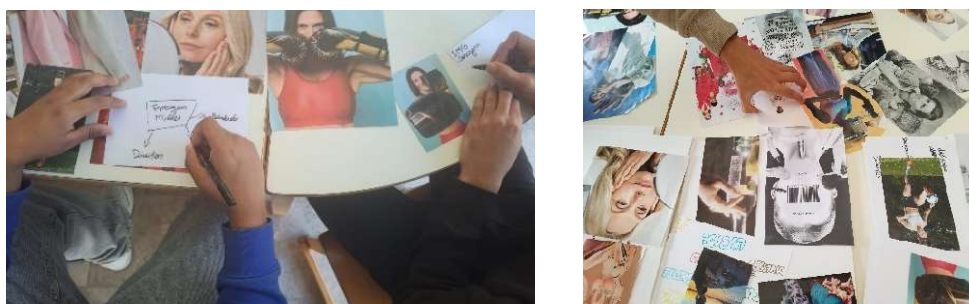
A imagem de uma mulher gorda em fato de treino foi uma das imagens escolhidas, interessante por ter gerado reações diversas. Houve risos e alguns comentários pelo físico da mulher representada na fotografia. Foi, no entanto, escolhida pelo jovem, devido aos elementos formais como a luz, fundo, e cores, que por sua vez, transmitiam uma mensagem de positivismo e uma sensação de bem-estar, e aceitação. Apesar da escolha das imagens ter sido feita individualmente por cada elemento, a sua escolha tornava-se também coletiva, pois as opiniões do grupo eram importantes para validar a escolha. Torna evidente o peso da opinião de um grupo sobre a validade de um símbolo, a importância de uma convenção socialmente aceite.

Ao longo da atividade, o grupo comparou o que estavam a fazer com algumas atividades parecidas que tiveram oportunidade de realizar na escola, em disciplinas como Sociologia.

Pedi que criassem os seus próprios mapas mentais dos elementos e conceitos das imagens escolhidas, com base na análise que tínhamos feito anteriormente. O *mindmap* que cada participante fez tinha uma esquematização muito semelhante, provavelmente basearam-se no esquema inicial que fiz, e ao verem os esquemas uns dos outros. Apenas uma participante decidiu desenhar as palavras, completando-as com cor, ao invés de esquematizar do centro para a periferia (Anexo E).

Figura 15

Esquematização de mindmaps e seleção de imagens.



Nota. Registo fotográfico durante a atividade. Fonte: Própria

Dei algum tempo para que pensassem, escrevessem, até desenhar se quisessem. De seguida pedi que pensassem em grupo, em três conceitos principais que definissem a ideia de mulher, escrevendo no cimo do painel como um título, e distribuíssem as imagens que analisaram por cada um desses conceitos. Teriam de chegar à conclusão dos conceitos em grupo. Se considerassem que alguma imagem não se encaixava, poderia ficar de fora. Optaram por colocar os *mindmaps* atrás das imagens, o que convida a virar as folhas e ler o que está escrito no verso das imagens.

Pediram-me que escrevesse os três conceitos principais no cimo do painel, e distribuíssem as imagens e os *mindmaps* pelos painéis. Quando viram que havia mais imagens para além daquelas que escolheram, que poderiam encaixar-se e enriquecer o painel, perguntaram se podiam adicionar algumas das restantes que ficaram de parte.

De notar que a análise do grupo também passava por uma preocupação formal, questionaram um colega que decidiu pôr a imagem a preto e branco no painel com o título “Luz”. Não quiseram escrever justificações quanto às suas escolhas. A atividade demorou cerca de 30 minutos.

Figura 16

Pormenor dos painéis.



Nota. Registo fotográfico dos painéis finalizados pelo grupo 2. Fonte própria.

5.3.2.1 – Análise de dados

À semelhança da sessão anterior, a avaliação da segunda sessão foi realizada através do cruzamento de técnicas de recolha de dados, como o diário de campo (Anexo O) e as grelhas de observação (Anexo G), que foram preenchidas no final da sessão. Recorri à observação direta, pois interagia com o grupo com questões e sugestões ao longo da atividade.

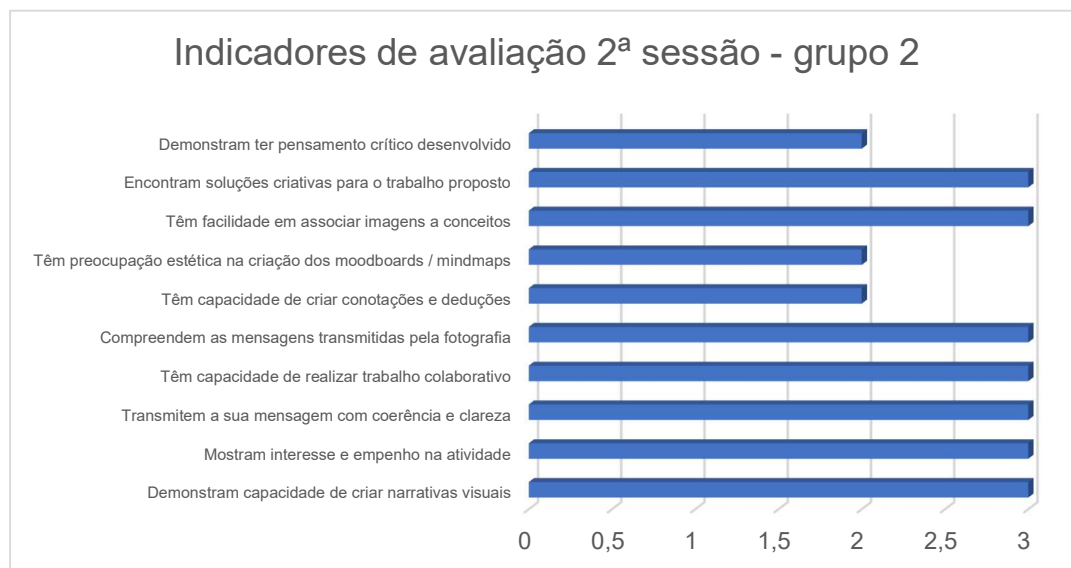
Como indicadores de avaliação, considerei os seguintes pontos na interação com os participantes:

1. Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido: se formulam opinião sobre as imagens escolhidas, tendo em conta as temáticas trabalhadas.

2. Encontram soluções criativas para o trabalho proposto: seja no momento individual de assimilação da informação, ou no momento grupal de criação de painéis, interessa compreender a capacidade que têm para ultrapassar dúvidas e obstáculos, ou ter uma nova perspectiva sobre determinado assunto.
3. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: a esquematização do pensamento ganha muita importância nesta sessão, onde os *mindmaps* são uma ferramenta para a compreensão das mensagens que são transmitidas dentro de certa temática. Neste caso, o Dia da Mulher.
4. Têm preocupação estética na criação dos *moodboards* ou *mindmaps*: a caligrafia, e a própria disposição dos conceitos e imagens tem significado, pela hierarquia da disposição (o que fica mais evidenciado ou o que tem menos importância).
5. Têm capacidade de criar conotações e deduções: relacionado com os pontos 2 e 3. Importante compreender se existe abertura para ultrapassar estereótipos e preconceitos.
6. Compreendem as mensagens transmitidas pela fotografia: se conseguem ver para além do óbvio e da primeira impressão que é apresentada.
7. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: dado que esta sessão tinha uma componente de debate, foi importante observar se os elementos do grupo tinham em conta as opiniões uns dos outros. Posteriormente, se conseguiam colaborar na junção das imagens que escolheram para criar painéis.
8. Transmitem as suas mensagens com coerência e clareza: saber sustentar a escolha de determinada associação imagem-conceito. Relacionado com os pontos 3, 5 e 6.
9. Mostram interesse e empenho na atividade: nível de concentração, de participação e contributo.
10. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: a relação entre os elementos visuais tem peso na ideia a ser comunicada.

Figura 17

Pontuação e indicadores de avaliação da 2ª sessão (grupo 2).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 2ª sessão no Centro Lúdico, através das grelhas de observação (anexo G).

Quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico, reparei que, à semelhança do grupo 1 de dia 26 de fevereiro, os participantes deste grupo também teciam algumas críticas mais superficiais. O sentido crítico de cada elemento, apesar de ser influenciado por estereótipos e pela necessidade de pertença ao grupo, foi capaz de gerar ideias contrastantes, como a da mulher-robô associada ao painel com o título “geradora de vida”.

Nas soluções criativas para a criação de *mindmaps*, apesar de ter sido referido que podiam fazer esquemas em desenho, apenas um dos elementos decidiu desenhar as letras (Anexo E) e incluir alguns elementos gráficos simbólicos (o sol), o que mostra a importância que a palavra escrita tem para a associação da imagem a um conceito em concreto. Todos preferiram escrever.

Os pontos 4 e 5 demonstraram que havia alguma precipitação nas respostas e na análise da mensagem. Tal situação devia-se certamente, em parte, à curta disponibilidade de tempo por terem aulas a seguir. Por outro lado, acredito também que se fossem circunstâncias diferentes em que pudessem estar mais focados, poderiam ter feito uma análise mais profunda, com maior relação de significados.

Como o grupo se conhecia bem, acabaram por conseguir compor os painéis em conjunto, mas sem grande preocupação estética. Mais uma vez, deduzo que fosse pela falta de tempo.

Mesmo assim, houve empenho em levar a atividade até ao fim, sendo que houve interesse por parte dos jovens em dialogar e expor as suas ideias, por isso a pontuação desta atividade teve média de 2,7 (figura 17) ou “suficiente”. Mantive o sistema de pontuação da sessão anterior: 0 representa falta de informação, 1 é “insuficiente”, 2 é “suficiente”, 3 é “bom” e 4 “muito bom”.

5.3.3. - 8 de março

Figura 18

Objetivos gerais e específicos da 3ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Realizar uma atividade que respeite a curta disponibilidade de horário dos participantes.• Trabalhar a temática do Dia da Mulher, de acordo com a programação do Centro Lúdico.• Proporcionar momentos de diálogo e debate em grupo, sobre a opinião pessoal de cada elemento, onde se possam expressar livremente.	<ul style="list-style-type: none">• Proporcionar um momento de expressão criativa pela escrita de conceitos e composição de imagens.• Questionar estereótipos associados a identidade de género.• Dinamizar o trabalho em grupo através da criação de moodboards, em painéis colaborativos.• Dar a conhecer que estar desperto para a leitura visual importa, para ser capaz de discernir informação sobre temas fulcrais, tanto na esfera pessoal como na social.

Nota. Objetivos estabelecidos para a realização da 3ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

A terceira sessão foi a conclusão da anterior, de segunda-feira dia 4, dentro ainda da temática do Dia da Mulher. Inicialmente, utilizei também os recortes e fotografias para associar a conceitos, num painel estilo *moodboard*.

Por ter sido véspera do fim-de-semana de eleições, concomitante com greves de auxiliares, as escolas fecharam e muitos jovens foram para o Centro Lúdico. Sendo assim, facilmente convidei alguns elementos dispersos a juntarem-se, que mostraram interesse na atividade, e obtive um grupo bastante heterogéneo, pelas diferenças de idades e porque nem todos se conheciam. O grupo era composto por cinco elementos, dois rapazes e três raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos.

Inicialmente, pedi que escolhessem uma imagem, a que mais lhes chamasse à atenção. Teriam de observar todas as características que achassem mais importantes: a cor, a forma, a relação entre a figura humana e a forma como estava colocada na fotografia, e os significados subentendidos.

Figura 19

Momento da escolha das imagens.



Nota. Registo fotográfico feito pela equipa do Centro Lúdico de Rio de Mouro. Fonte própria.

De seguida, pedi que escolhessem mais duas imagens que se relacionavam com a primeira que foi escolhida. Fizemos um momento de reflexão e diálogo sobre as escolhas de cada um, o que derivou para temáticas como igualdade de género, o que define uma mulher, o que a distingue as mulheres dos homens. Um dos elementos referiu que:

“Homens e mulheres deveriam ser livres de usarem a roupa que quiserem. Não devia ser proibido usar uma saia porque se é homem, as pessoas deviam poder usar o que gostam e as faz sentir bem. É como quando dizem que a cor azul é para meninos e rosa é para meninas, não é justo.”

Seguem-se as imagens que foram seleccionadas pelo jovem:

Figura 20

Pormenor das fotos selecionadas por um dos participantes.



Nota. Registo fotográfico do pormenor das fotos selecionadas por um dos participantes durante a atividade. Fonte própria.

Pedi que escrevessem num papel palavras ou conceitos que estivessem ligadas às leituras que retiraram das três imagens. Podiam também expressar-se graficamente, através de símbolos ou desenhos.

Finalmente, em grupo, pedi que fizessem a composição de um painel em A2. Sem ser preciso quase indicação nenhuma, todos os jovens do grupo, e mesmo aqueles que não se conheciam bem, conseguiram colaborar numa composição harmoniosa. Puderam também preencher espaços em branco com desenhos, com símbolos que relacionassem ao Dia da Mulher. Foi um grupo muito colaborativo que mostrou empenho e interesse em todas as etapas. O mais importante, considero ter sido a hipótese que todos tiveram de falar e expor a sua forma de ver o mundo, através de uma composição semelhante ao *moodboard*, misturando mensagem gráfica e textual.

O resultado foi exposto no vidro do Centro, na fachada orientada para a via principal onde costumam passar mais pessoas, de forma que todos pudessem ver.

Figura 21

Resultado do painel exposto no Centro Lúdico.



Nota. Registo fotográfico dos painéis expostos no Centro Lúdico de Rio de Mouro. Fonte própria.

Quando terminei a primeira atividade, três elementos do grupo quiseram continuar a fazer mais atividades relacionadas com leitura de imagens. Aproveitei também para convidar um par de duas jovens, com quinze anos, a juntar-se à atividade. Considerei interessante continuar o plano da primeira sessão que não tive tempo suficiente para explorar, a análise de vídeo. Para que se inserisse na temática do Dia da Mulher, selecionei videoclipes de artistas femininas, ou de artistas que tratassem de temáticas femininas. Figuravam artistas de várias nacionalidades, e incluí também artistas contemporâneos portugueses.

O primeiro grupo escolheu “*Hold Up*”, de Beyoncé (2016) e analisámos juntos os possíveis significados de tanta simbologia: o amarelo do vestido que contrasta com um ambiente escuro, o significado da própria cor que pode ser traição ou alegria. O bastão de *baseball*: violência ou imposição. A postura forte e poderosa representada no vídeo, e a mensagem de esperança, apesar das dificuldades e sentimentos negativos que existam.

O segundo grupo optou por “*What Was I Made For*”, de Billie Eilish (2023), que por coincidência também apresentava um vestido amarelo. Da mesma forma analisámos a simbologia presente, e a maneira como os elementos que iam aparecendo (o vento, o estilo vintage das roupas, a evocação das memórias de infâncias) criavam a narrativa.

A minha intervenção foi mínima, pois queria total liberdade na criação dos *moodboards* e na pesquisa, para que fosse possível exprimirem a sua mensagem sem a minha influência. Apenas lhes disse que poderiam organizar as imagens da forma que quisessem, que as imagens não tinham necessariamente de ser do vídeo, que poderiam ser uma representação que fosse de encontro à mensagem do vídeo.

Desde a primeira sessão até esta terceira, reparei que todos têm tendência a criar um *moodboard* muito alinhado, numa forma retangular, quase numa necessidade de organizar de forma a deixar “certinho”. Também foi notória a necessidade de incluir imagem com texto. Diria que o grupo do vídeo “*Hold Up*” analisou mais profundamente significados possíveis, enquanto o outro grupo se focou mais em questões formais (a cor, o estilo, as emoções mais básicas).

A apreciação geral dos participantes foi bastante positiva. A duração da atividade planeada foi de meia-hora, e da atividade extra (vídeo) foi mais meia-hora.

5.3.3.1. – Análise de dados (grupo 3)

A metodologia da recolha de dados e da avaliação da atividade foram, mais uma vez, realizadas através do cruzamento de técnicas de recolha de dados com diário de campo (Anexo O) e grelhas de observação (Anexo G), que foram preenchidas no final da sessão, após um processo avaliativo de reflexão de tudo o que aconteceu durante a atividade.

Realizei observação ativa do início ao fim da atividade do painel do Dia da Mulher, o que me permitiu recolher alguns diálogos interessantes que tiveram peso na avaliação de cada indicador.

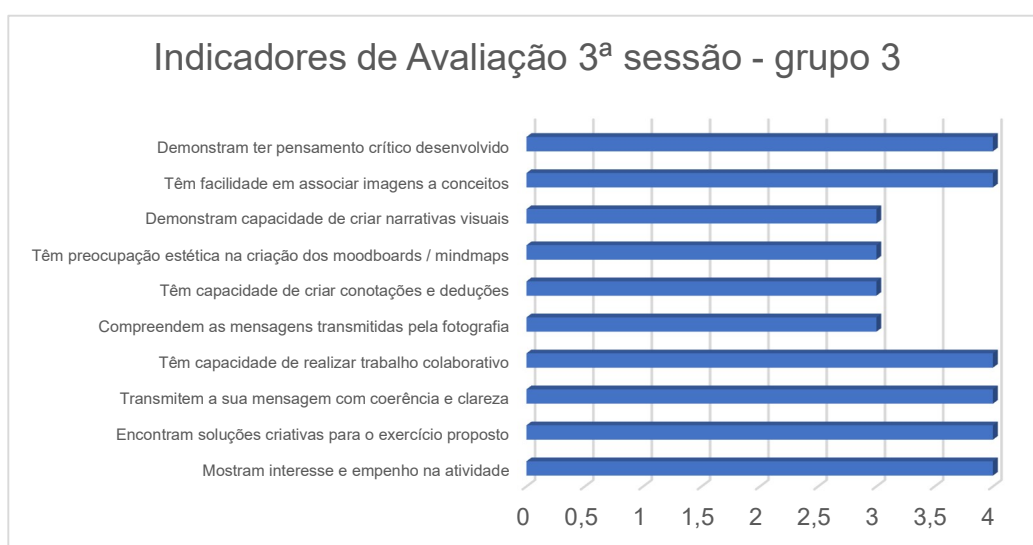
Como indicadores de avaliação, observei os seguintes pontos na interação com os participantes:

1. Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido: a formulação de opinião e sustentação da mesma no momento da conversa em grupo.
2. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: utilização do *mindmap* como ferramenta para a compreensão de ideias relativamente ao Dia da Mulher.
3. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: se existe sentido na aplicação das imagens escolhidas para reforçar o ponto de vista de cada um.
4. Têm preocupação estética na criação dos *moodboards* ou *mindmaps*: mais uma vez, importa compreender como a caligrafia e a disposição das imagens do painel mostram noções de composição formal.
5. Têm capacidade de criar conotações e deduções: a capacidade de ver para além da primeira impressão, e de reparar na ligação entre diferentes conceitos e imagens.
6. Compreendem as mensagens transmitidas pela fotografia: o texto visual, por não ser literal como o verbal, requer um outro tipo de pensamento que é expresso pela clareza na descrição das imagens e nas impressões que despertam.
7. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: no momento da realização do painel, é importante o respeito pelo espaço que todos têm direito a ocupar, e se conseguem criar uma disposição harmoniosa.
8. Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza: escolha de determinada associação imagem-conceito e a sustentação dessa mesma escolha. Relacionado com os pontos 2, 3, 5 e 6.

9. Encontram soluções criativas para o exercício proposto: o fazer artístico como ferramenta para a materialização de trabalho e compreensão do enunciado.
10. Mostram interesse e empenho na atividade: o nível de entusiasmo e envolvimento na conversa reflete-se no resultado do trabalho.

Figura 24

Pontuação e indicadores de avaliação da 3ª sessão (grupo 3).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 3ª sessão no Centro Lúdico, através de grelhas de observação (anexo G).

Em relação aos pontos 1 e 8, o grupo teve pontuação máxima pois, na conversa inicial em que estávamos a analisar as imagens que cada um escolheu, demonstraram que tinham opiniões formadas e sabiam expressar bem os seus pontos de vista.

Na criação de narrativas visuais (ponto 3), o grupo foi linear na escolha dos elementos gráficos que acompanhavam as imagens no *moodboard* do painel colaborativo, o que toca na questão da preocupação estética (ponto 4). Os participantes eram mais impulsivos e espontâneos do que ponderados e introvertidos. Não tinham medo de riscar, pintar, decorar. Importante também notar que conseguiram produzir resultados em grupo, sem necessidade de intervenção externa, e de forma harmoniosa (ponto 7).

Eram diretos na escolha das imagens e nas deduções e conotações que daí advinham (pontos 2, 5 e 6), e muito participativos. Alguns elementos poderiam ter

tendência a dispersar mais, mas a entrega que demonstraram ter compensou qualquer distração.

Mantive o sistema de pontuação (figura 24), e a média desta atividade foi 3,6 (“bom”).

5.3.3.2. – Análise de dados (grupo 4)

A avaliação da atividade foi realizada através do cruzamento de técnicas de recolha de dados, como o diário de campo (Anexo O) e as grelhas de observação (Anexo G), que foram sendo preenchidas no final da sessão, após um processo avaliativo e de reflexão sobre a atividade.

De forma a não interferir nas escolhas dos elementos do grupo, e para fosse possível retirarem as suas próprias conclusões da análise do vídeo, a minha observação foi direta.

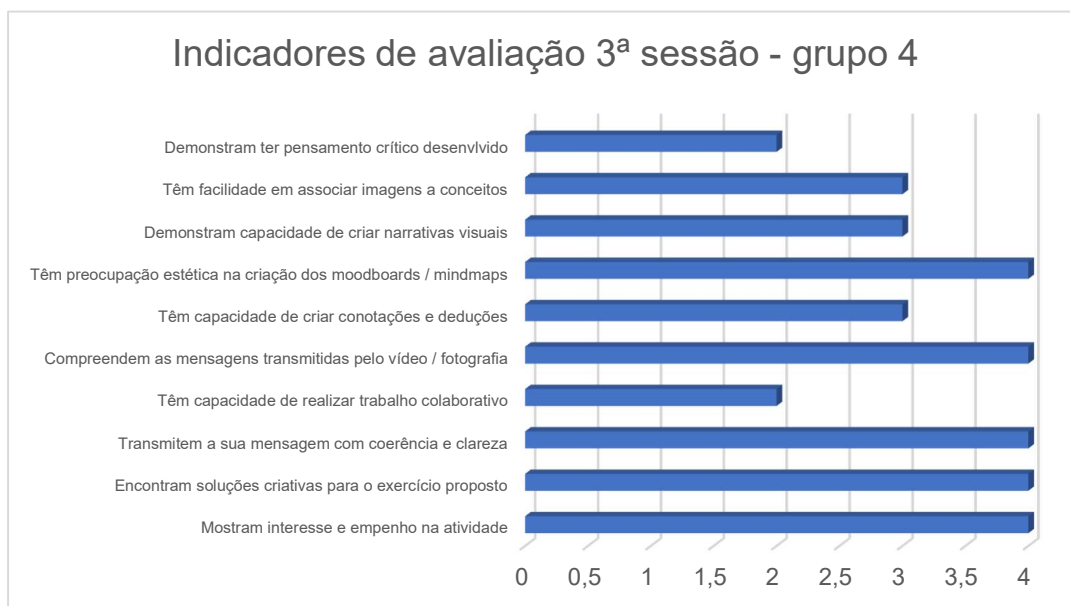
Como indicadores de avaliação, considerei pertinente observar os seguintes pontos na interação com os participantes:

1. Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido: a visualização do videoclipe, que abordava questões sobre relações e a imagem da mulher forte, enquadra-se na temática da atividade, e pretende promover a partilha de opinião.
2. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: a utilização de imagens como reforço de significado, ou utilizadas apenas por razões formais. A riqueza visual do videoclip contribui para entender o grau de profundidade das associações significado-imagem. Interessa também perceber se utilizam *mindmaps* para esquematizar conceitos.
3. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: a estrutura do *mindmap* e a escolha de determinados elementos presentes nas imagens denota uma mensagem a ser transmitida.
4. Têm preocupação estética na criação dos *moodboards* ou *mindmaps*: uma questão formal que analisa a composição no seu dinamismo, escolha de cores, formas e relação entre os vários elementos.

5. Têm capacidade de criar conotações e deduções: uma forma de entender a cultura visual dos jovens é comunicar algo através da associação de imagens de forma esquemática.
6. Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo ou fotografia: relacionado com os pontos 1, 2 e 5.
7. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: ter em conta as diferentes formas de ver e o contributo que cada elemento traz ao resultado do trabalho demonstra capacidade de trabalhar em grupo.
8. Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza: relacionado com os pontos 1, 2, 5 e 6.
9. Encontram soluções criativas para o exercício proposto: a superação de dúvidas e entreajuda pode ser alcançada no processo criativo.
10. Mostram interesse e empenho na atividade: nível de concentração, de participação e contributo.

Figura 25

Pontuação e indicadores de avaliação da 3ª sessão (grupo 4).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 3ª sessão no Centro Lúdico, através de grelhas de observação (anexo G).

Os pontos fortes do quarto grupo foram a coerência entre a parte visual e estética e a parte da mensagem que o vídeo transmitia, que apesar de ser uma escolha óbvia de textos e imagens, tinha uma relação sólida (pontos compreendi que um dos elementos tinha mais proficiência a trabalhar no Canva e acabou por ser quem ditava mais as regras no grupo (ponto 7).

Mesmo que o resultado do *moodboard* tenha sido resultante de algumas ideias estereotipadas, e que outros elementos pudessem ter sido explorados na sua simbologia, é um exemplo do universo cultural dos jovens e da sua capacidade de construir um mapa visual em pouco tempo. O empenho foi total do início ao fim.

A média da pontuação foi de 3,3 (figura 25) ou “bom” (numa escala de 0 a 4).

5.3.3.3. – Análise de dados (grupo 5)

A avaliação da atividade foi realizada através do cruzamento de técnicas de recolha de dados como o diário de campo (Anexo O) e as grelhas de observação (Anexo G), que foram preenchidas no final da sessão, após um processo avaliativo de reflexão sobre o desenrolar da atividade.

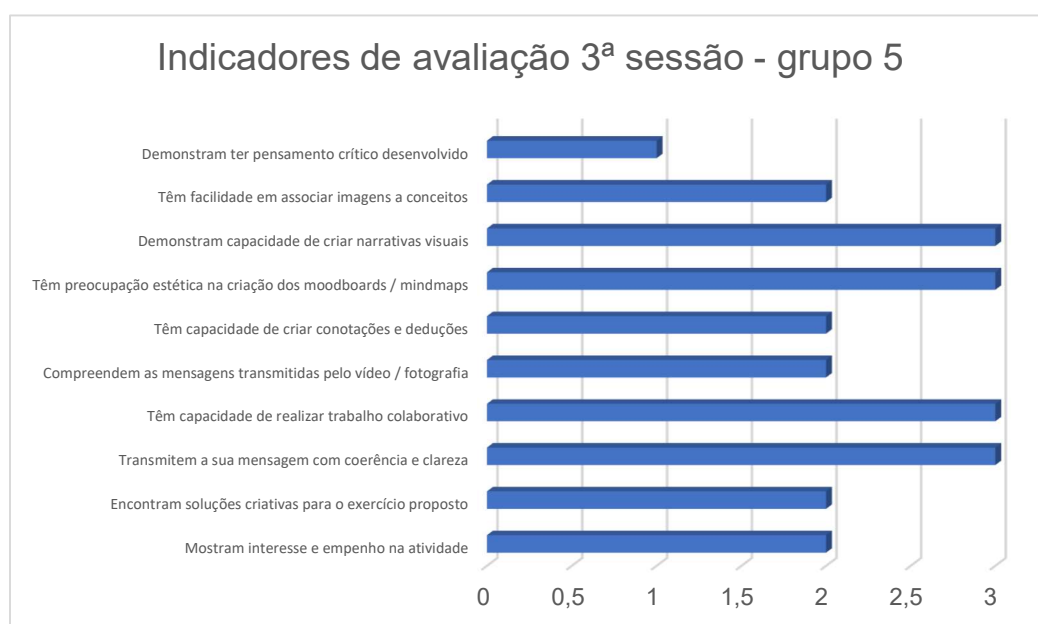
Como indicadores de avaliação, considerei pertinente observar os seguintes pontos na interação com os participantes:

1. Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido: a visualização do videoclipe, que abordava questões sobre a imagem da mulher e o contraste entre ser criança e adulto, pretende promover a reflexão sobre as exigências da sociedade perante a imagem das mulheres.
2. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: a utilização de imagens como reforço de significado, ou utilizadas apenas por razões formais. A riqueza visual do videoclip contribui para entender o grau de profundidade das associações significado-imagem.
3. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: transmissão de uma mensagem através da estruturação do *mindmap* e da escolha das imagens que figuram na composição.

4. Têm preocupação estética na criação dos *moodboards* ou *mindmaps*: análise da composição no seu dinamismo, escolha de cores, formas e relação entre os vários elementos.
5. Têm capacidade de criar conotações e deduções: uma forma de entender a cultura visual dos jovens é comunicar algo através da construção de *moodboards*, pois uma escolha de determinado elemento denota uma intenção ou posição sobre a temática.
6. Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo ou fotografia: relacionado com os pontos 1, 2 e 5.
7. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: ter em conta as diferentes formas de ver e o contributo que cada elemento traz ao resultado do trabalho demonstra capacidade de trabalhar em grupo.
8. Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza: relacionado com os pontos 1, 2, 5 e 6.
9. Encontram soluções criativas para o exercício proposto: A utilização de *mindmaps* para esquematizar conceitos também pode ser um auxílio à produção criativa e estimular novas ideias.
10. Mostram interesse e empenho na atividade: nível de concentração, de participação e contributo.

Figura 26

Pontuação e indicadores de avaliação da 3ª sessão (grupo 5).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 3ª sessão no Centro Lúdico, através de grelhas de observação (anexo G).

O grupo 5 teve mais dificuldade em transcender a parte formal, e o trabalho desenvolvido foi mais uma reprodução de elementos estéticos do que uma interpretação própria do vídeo que analisaram. Ou seja, a mensagem transmitida acabou por ser uma repetição mais superficial. O vídeo continha algumas mensagens subtis que passaram despercebidas.

No entanto, mesmo com o foco a ser afetado pela vontade de ir fazer outras atividades no Centro Lúdico, acabaram a atividade.

A média da pontuação foi 2,3 (figura 26) ou “suficiente”, numa escala de 0 a 4 ou “insuficiente” a “muito bom”.

5.3.4. - 16 de março

Figura 27

Objetivos gerais e específicos da 4ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Incentivar o trabalho colaborativo entre elementos de diferentes gerações.• Utilizar imagens de várias proveniências: revistas, redes sociais, fotografias de família.• Trabalhar com vista à produção de um trabalho que cada um pode levar para casa.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhar as imagens relacionadas com a temática da família, de forma que seja abrangente para crianças, jovens e adultos.• Trabalhar a expressão plástica com recurso a materiais e técnicas diversas (colagem, pintura, desenho).• Refletir sobre o que significa o conceito de “família” para cada um.

Nota. Objetivos estabelecidos para a realização da 4ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

As imagens não são meros “objetos”, nem apenas cortes no tempo. São “atos”, memórias, questionamentos e, até, como logo veremos, visões e prefigurações. Se as imagens são nossos próprios olhos, elas são, também, os reflexos e rastros de uma longa história de olhares que nos precederam, os fluxos e refluxos do presente, as pistas e as antevisões da longa aventura humana (Samain, 2011, p. 40).

A atividade “Mapas do Meu Mundo” foi uma iniciativa conjunta com o Centro Lúdico de Rio de Mouro, que abriu excecionalmente a um sábado para envolver não só crianças e jovens, mas também as suas famílias.

Algumas vezes por mês, o Centro abre as portas para atividades que envolvam a comunidade, e neste sábado tivemos a participação de sete elementos com uma grande variedade de idades: a mais nova tinha cinco anos, contando com dois elementos de sete, dois de onze, uma de dezoito e a mais velha com vinte anos.

A auxiliar as duas participantes mais novas, estava uma mãe que trouxe fotografias de família, para incluir nos trabalhos. Apenas um rapaz participou, sendo os restantes elementos do grupo pertencentes ao género feminino.

Figura 28

Mesa de trabalho durante a atividade.



Nota. Registo fotográfico feito pela equipa do Centro Lúdico de Rio de Mouro. Foto: Fonte própria.

Distribuí pedaços retangulares de pano cru, fotografias, recortes, tintas e outros materiais, e iniciei com uma reflexão onde perguntei a todos “qual é a palavra que vos vem à cabeça quando pensam em família?”. Através de um esquema rápido de *mindmap*, fui anotando as respostas de todos, onde foram referidos conceitos mais concretos (graus de parentesco: mãe, pai...) e outros mais abstratos (carinho, saudade, amor...). A escolha do pano como material de base para o trabalho prende-se com o aproveitamento de materiais que estariam, à partida, obsoletos, e que podem ter uma nova vida. Escolhi também o pano pela ideia de “bandeira” e por ser um material leve e fácil de transportar. Versátil também porque permite receber tintas e colagens. Queria um material que não intimidasse e que desse gosto trabalhar por ser diferente do papel.

Figura 29

Mesa de trabalho durante a atividade.



Nota. Registo fotográfico da atividade de leitura de imagens – “Mapas do Meu Mundo”. Foto: Fonte própria.

Tendo por base esses conceitos, e dentro da ideia de trabalhar leitura de imagens através de *moodboards*, sugeri ao grupo criarem “bandeiras” com os pedaços de pano cru retangulares, onde podiam colocar os elementos que, para cada um, simbolizassem a família.

Os resultados foram bastante variados. As escolhas de imagens também mudaram muito consoante a idade, bem como a utilização de certas cores e a própria disposição dos elementos no retângulo de pano.

À medida que ia prestando assistência a quem precisasse de ajuda, também ia perguntando o porquê de terem selecionado aquelas fotografias e recortes, e entendi que se relacionavam a um nível pessoal, sentimental, com aquilo que as imagens simbolizavam. A imagem de um pequeno-almoço a ser feito, de um abraço, de animais de estimação, brinquedos, a figura humana. Todas essas ideias basilares pertencem ao imaginário socialmente aceite daquilo que compõe as relações familiares humanas, da necessidade de conforto e pertença a um grupo.

Como todos podiam incluir desenhos e pintura nas suas “bandeiras”, reparei que houve uma repetição de símbolos desenhados: a flor, o coração, o sol.

Figura 30

Trabalho da participante mais nova, com cinco anos.



Nota. Registo fotográfico do trabalho finalizado. Recurso a imagens retiradas da plataforma *Pinterest* e fotografias de família. Foto: Fonte própria.

A composição das imagens na área de trabalho foi mais organizada nas participantes com mais idade, enquanto os mais novos tinham uma ordenação mais espontânea. A participante com cinco anos teve auxílio da mãe, por isso as fotografias surgem com uma organização mais geométrica, mais racionalizada. A mesma mãe auxiliou os dois elementos de sete anos, e as crianças preferiram um enquadramento à direita das imagens, e o espaço para desenhar à esquerda.

A utilização das cores das crianças era mais vibrante, enquanto os dois elementos mais velhos preferiram tons mais escuros. Disseram-me que se “torna mais estético”, nas suas palavras. Denoto aqui uma preocupação de organizar conceitos com a ideia de belo em mente.

Reparei também na necessidade de incluir palavras, enumerando conceitos ou nomes dos familiares. A princípio pensei em limitar a utilização da palavra escrita, mas compreendi a necessidade intrínseca de dar um nome àquilo que se vê, especialmente nas camadas mais jovens, que ainda estão na escola, alguns a aprender a ler.

A duração da atividade foi de uma hora e meia, e no final, a apreciação geral foi satisfatória. Todos sentiram que valeu a pena, e todos puderam levar os seus trabalhos para casa.

Os elementos do grupo com sete anos foram um excelente exemplo dos símbolos que se repetem, como anteriormente referi. Neste caso, podemos observar

dois exemplos, onde num foi dada primazia aos elementos gráficos e colagem, e no outro foi dada importância à convivência entre palavras, elementos gráficos e colagem.

A própria caligrafia denota que estas crianças estão na fase de aprender a escrever, principalmente a saber escrever o seu nome. Essa noção de identidade e afirmação está presente nas palavras como grafismo, em que há uma mensagem visual na forma como as letras são desenhadas, não apenas mensagem verbal. Colocar o nome nas coisas e nos trabalhos é uma característica do universo de uma criança que está a iniciar o percurso escolar.

Figura 31

Trabalho de participante com sete anos.



Nota. Registo fotográfico do trabalho finalizado. Recurso a imagens retiradas da plataforma *Pinterest* e fotografias de família. Foto: Fonte própria.

Os elementos de dezoito e vinte anos criaram uma composição com intencionalidade, e maior coesão entre todos os elementos gráficos. Observa-se uma diferença acentuada na organização do espaço, a escolha do tipo de imagens e nas cores, que se tornam mais sóbrias. Também a escolha dos materiais se diferencia dos participantes mais jovens. Optaram por utilização de materiais que criam linhas finas e traços precisos.

O trabalho da participante de vinte anos expressa conotações de um foro muito pessoal, cujos significados podem ser entendidos de um ponto de vista generalizado, mas não deixam de ter um cunho pessoal pelas vivências que essa simbologia encerra.

Figura 35

Trabalho de participante com vinte anos.



Nota. Registo fotográfico do trabalho finalizado. Recurso a imagens retiradas da plataforma *Pinterest* e fotografias analógicas. Foto: Fonte própria.

O trabalho da participante de vinte anos aproxima-se da estética de um *moodboard*, pelo dinamismo criado na sobreposição de imagens e alternância de tamanhos. À semelhança do trabalho anterior, também encerra em si códigos pessoais e simbologia influenciada pelas vivências íntimas, numa harmonia entre uma imagem de acesso livre na internet, mas que consegue representar uma emoção ou um conceito tão pessoal.

Figura 36

Trabalho de participante com dezoito anos.



Nota. Registo fotográfico do trabalho finalizado. Recurso a imagens retiradas da plataforma *Pinterest*. Foto: Fonte própria.

5.3.4.1 – Análise de conteúdo

A avaliação da atividade foi realizada através do cruzamento de técnicas de recolha de dados como o diário de campo (Anexo O) e as grelhas de observação (Anexo G), preenchidas no final da sessão, após um processo reflexão e avaliação sobre o decorrer da atividade.

Como indicadores de avaliação, considerei pertinente observar os seguintes pontos na interação com os participantes:

1. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: a temática da família poderá ter vários resultados pois cada um tem a sua realidade familiar. Interessa conhecer os diferentes mundos de cada elemento através do seu trabalho.
2. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: como se estivesse a ser contada uma história de família, ou aquilo que ela representa.
3. Têm preocupação estética na produção do trabalho: a disposição dos conceitos e imagens tem significado, pela hierarquia da disposição (o que fica mais

evidenciado ou o que tem menos importância). Interessa também observar se aprimoram o trabalho com a intervenção de diferentes materiais.

4. Têm capacidade de criar conotações e deduções: ao olhar para uma fotografia, ou a imagem de um desenho animado, que diferentes significados poderão ser retirados em vários níveis de análise?
5. Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo ou fotografia: se conseguem transmitir uma mensagem de uma realidade pessoal e familiar através da utilização de imagens.
6. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: no caso desta sessão, dado que o trabalho final é individual, refere-se principalmente à interação entre as famílias e à capacidade de partilha de materiais e de ideias.
7. Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza: relacionado com os pontos 4 e 5.
8. Encontram soluções criativas para o exercício proposto: a escolha dos materiais, as estratégias empregues para chegar a um resultado criativo.
9. Mostram interesse e empenho na atividade: nível de concentração, de participação e finalização do trabalho.

Figura 37

Pontuação e indicadores de avaliação da 4ª sessão (grupo 6).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 4ª sessão no Centro Lúdico, através de grelhas de observação (anexo G).

A diferença na associação de imagens a conceitos foi notória num grupo tão heterogéneo, em que os gostos e as vivências são completamente diferentes. Essas vivências também se evidenciaram nas narrativas produzidas, em que os participantes mais jovens tiveram tendência a exemplificar os seus sentimentos pela família através de uma imagem, simbolizando isoladamente cada conceito. Os participantes mais velhos criavam relação entre os símbolos escolhidos, com outro tipo de pensamento mais formulado sobre as temáticas trabalhadas. Essa heterogeneidade mostrou resultados muito satisfatórios na criatividade, incluindo o trabalho em grupo.

Nesta sessão, decidi não incluir a demonstração de pensamento crítico dos participantes, pois tive noção de que era uma atividade cuja produção de trabalho tinha em vista a oferta a elementos da família ou de ser utilizada como uma memória. Principalmente por alguns elementos utilizarem fotos de família, não faria sentido incluir essa avaliação. O trabalho desenvolvido teve um cunho mais intuitivo, de aproveitar o tempo passado a criar.

Apesar da criação ser individual, a intervenção de amigos e família, e a proximidade no local de trabalho, geraram um momento de partilha muito importante para a fruição artística.

A média da pontuação final foi 3,7 ou “bom” (figura 37).

5.3.5. - 18 de março

Figura 38

Objetivos gerais e específicos da 5ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Trabalhar significados de imagens de revistas e redes sociais relacionadas com a temática da família.• Trabalhar com vista à produção final de um trabalho que cada um pode levar para a sua família.	<ul style="list-style-type: none">• Focar a atividade para um grupo mais jovem / adolescente (público-alvo das segundas-feiras).• Trabalhar a expressão plástica com recurso a materiais e técnicas diversas (colagem, pintura, desenho).• Refletir sobre o que significa o conceito de “família” para cada um.

Nota. Objetivos estabelecidos para a realização da 5ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

Devido à falta de disponibilidade de tempo dos jovens que frequentaram o Centro Lúdico nessa segunda-feira, não conseguiram participar, e a atividade (que seria uma continuação do que foi feito no sábado dia 16), não se realizou.

5.3.6. - 25 de março

Figura 39

Objetivos gerais e específicos da 6ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Exploração de significados sobre imagens publicitárias.• Promover o sentido crítico sobre a publicidade e a visualização de conteúdos de diferentes fontes.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver trabalho de exploração plástica com diferentes materiais.• Criação de uma publicidade, onde cada elemento pode experimentar a relação entre significados, símbolos e questões formais das imagens (enquadramento, moldura, linha).

Nota. Objetivos estabelecidos para a realização da 6ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

A imagem de beleza que temos interiorizada, o gosto que cultivamos pela paisagem, os corpos que apreciamos, as emoções que procuramos viver, derivam mais da publicidade do que de qualquer outra fonte: mais do que da arte e da religião, sem dúvida, mas também muito mais do que dos *mass media*, do cinema, da televisão e dos jornais (Volli, 2016, p. 9).

O grupo que participou nesta sessão foi inteiramente do gênero feminino, com idades entre os nove e os dezoito anos. Duas das participantes eram duas irmãs (que anteriormente já tinham estado na sessão dia 16 e gostaram bastante, e quiseram fazer outra atividade, pois estavam interessadas no tema).

Após convidar as quatro a participar, iniciei com uma breve introdução a algumas imagens publicitárias que escolhi previamente, provenientes de revistas e de plataformas de pesquisa de imagens.

Figura 40

Imagens escolhidas para análise na conversa com o grupo.



Nota. Imagens retiradas da plataforma *Pinterest*.

Quando questionei sobre qual o elemento em comum nas publicidades, responderam-me que era a mulher, a figura que mais sobressaía. Compreenderam que o contexto de cada imagem conferia significados diferentes à figura feminina.

Falámos também sobre a questão de ser uma publicidade sobre perfumes, que atrai mais ao público feminino, e que a publicidade é pensada para chamar a atenção de determinados grupos. Neste caso, também é comum vermos determinados tipos de representação das mulheres, sendo que não é muito abrangente tendo em conta os diferentes tipos de etnias e de corpos.

Falámos também da importância do enquadramento e das cores, que chamam atenção à mensagem principal, ou direcionam propositadamente o olhar para o objeto principal.

Tendo em conta as características principais que compõem uma imagem publicitária, pedi a cada elemento do grupo que tirasse um papel de dentro de um saco, à sorte. Nesse saco estariam vários objetos de publicidade, um total de vinte e três (Anexo H): maquilhagem, carros, roupa, entre outros. No segundo saco, estariam elementos que ajudariam (ou desafiariam) à composição com o conceito principal (Anexo H), num total de vinte e sete, tais como mulher, natureza, ou cidade.

Apesar da intenção inicial ter sido a de avançar com o trabalho independentemente da combinação de objeto de publicidade e elemento, dois dos elementos do grupo disseram que estavam descontentes com a combinação que receberam, então permiti que tirassem de novo à sorte. Foi da minha opinião que eu não deveria forçar ninguém. As combinações finais de conceitos foram “capa de álbum

de música” com “instrumento”; “maquilhagem” e “flor”; “brinquedo” e “natureza”; “telemóvel” e “mulher”. As reações ao sorteio de palavras e o entusiasmo para com o tema também refletem bem os gostos e o interesse dos jovens para com determinadas temáticas.

O grupo tinha à sua disposição revistas, recortes, fotografias, lápis de cor, canetas e tinta acrílica, e adaptaram os materiais à sua personalidade e preferências. Através desses materiais, conseguiram conjugar dois conceitos num só trabalho de expressão artística. De notar o trabalho de V. (onze anos), cujos conceitos foram “brinquedo” e “natureza”, e a ideia de como juntar os dois surgiu ao observar tudo o que estava ao seu redor. Quando reparou no parque infantil que se via através da janela do Centro Lúdico, decidiu copiar, num desenho à vista, o escorrega, e inseri-lo numa paisagem de árvores, juntando pintura, colagem e desenho. O significado de brinquedo, para V., foi de tal forma abrangente que conseguiu conjugar dois conceitos que, à partida, não estariam relacionados.

Figura 41

V. a mostrar o seu trabalho.



Nota. Registo fotográfico da criação de um trabalho sobre imagem publicitária que mistura dois conceitos: “brinquedo” e “natureza”. Foto: Fonte própria.

O trabalho da participante com 18 anos (C.) teve principalmente cuidado no enquadramento, e na relação de significados entre os elementos que compunham a sua imagem publicitária, incluindo a utilização de letras de revistas, e a inclusão de alguns elementos gráficos como as manchas de cor. A intenção era criar uma publicidade para

uma plataforma de *streaming*, utilizando imagens facilmente identificáveis como artistas de música, headphones, instrumento, vinil... criou uma narrativa onde os elementos convivem entre si na composição, com sentido e intenção, e esteticamente apelativa.

Figura 42

Trabalho de C.



Nota. Registo fotográfico da criação de um trabalho sobre imagem publicitária que mistura dois conceitos: “capa de álbum de música” e “instrumento”. Foto: Fonte própria.

Os trabalhos de I. (onze anos) e M. (nove anos) foram semelhantes no contexto da composição, com as figuras posicionadas à esquerda, na utilização de manchas de cor e na utilização de tons rosa, uma das suas cores favoritas.

Interessante reparar na forma como I. incluiu frases que recordam as que lemos em revistas de moda, nas páginas que apresentam produtos de cosmética e roupas.

Tanto I. como M., na criação das suas imagens publicitárias, utilizaram os conceitos de forma separada. Focaram isoladamente nas imagens que simbolizassem “mulher”, “flor” ou “maquilhagem”, e não deram tanta importância à relação entre os dois conceitos.

Figura 43

Trabalho de I.



Nota. Registo fotográfico da criação de um trabalho sobre imagem publicitária que mistura dois conceitos: “maquiagem” e “flor”. Foto: Fonte própria.

Figura 44

Trabalho de M.



Nota. Registo fotográfico da criação de um trabalho sobre imagem publicitária que mistura dois conceitos: “mulher” e “telemóvel”. Foto: Fonte própria.

No geral, depois dos trabalhos terminados, podemos observar a importância que o figurativo tem na compreensão de conceitos, na forma como os significados e os estereótipos (ou a sua desconstrução) são representados pelo conhecimento visual de cada pessoa (Volli, 2003, p.81).

A atividade durou cerca de duas horas.

5.3.6.1 – Análise de conteúdo

A avaliação da atividade foi realizada através do cruzamento de técnicas de recolha de dados como o diário de campo (Anexo O), e as grelhas de observação (Anexo G), que foram preenchidas no final da sessão, após um processo avaliativo de reflexão de tudo o que aconteceu durante a atividade.

Na metodologia de observação recorri à observação ativa, por precisar de manter um diálogo com as participantes.

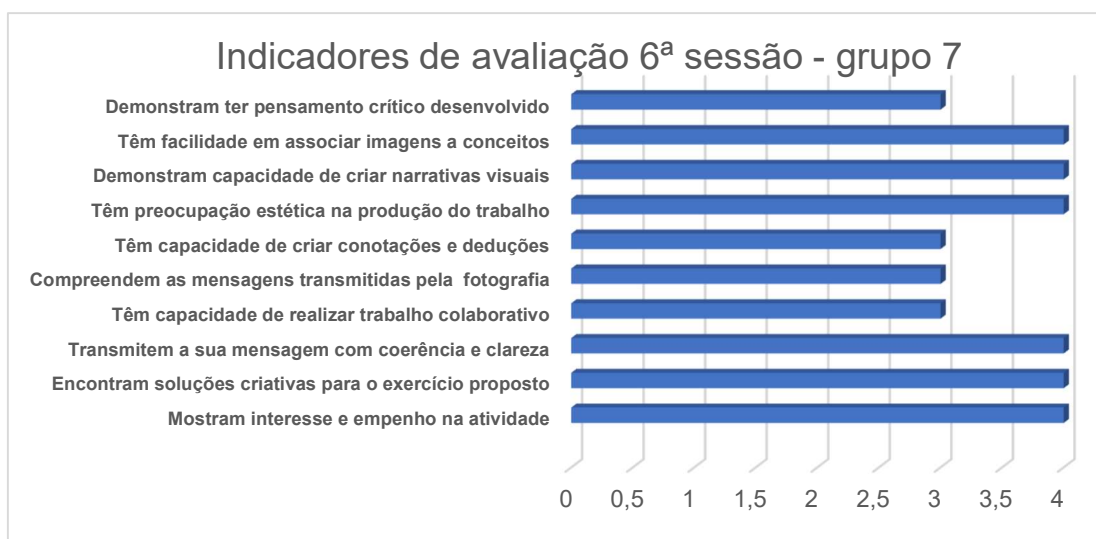
Como indicadores de avaliação, considerei pertinente observar os seguintes pontos:

1. Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido: analisar imagens publicitárias requer um processo de reflexão profundo para conseguir formular uma opinião que vá além do óbvio.
2. Têm facilidade em associar imagens a conceitos: o exercício propunha precisamente este tipo de enunciado, em que a associação de significados cria o mote para a produção artística.
3. Demonstram capacidade de criar narrativas visuais: nesta atividade existia uma componente mais forte em termos de composição, e no “produto” que a publicidade que cada uma criou queria mostrar. Como criar uma narrativa entre imagens e conceitos que foram escolhidos à priori, sem relação inicial com a imagem?
4. Têm preocupação estética na produção do trabalho: a disposição dos elementos e o dinamismo entre eles produzem um resultado apelativo.
5. Têm capacidade de criar conotações e deduções: os códigos presentes em imagens publicitárias são variados, e é necessária uma análise mais aprofundada para apreender o seu significado.
6. Compreendem as mensagens transmitidas pela fotografia: na publicidade, a literalidade do texto verbal acaba por complementar a complexidade do texto visual.
7. Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo: nesta sessão a produção de trabalho é individual, mas existe sempre uma componente de colaboração quando há partilha de materiais e de ideias.
8. Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza: Relacionado com os pontos 2, 5 e 6.

9. Encontram soluções criativas para o exercício proposto: no momento de escolher os conceitos para associar às imagens, que estratégias utilizam para realizarem o trabalho de forma criativa, dado que os conceitos não partiram das imagens e são como um elemento externo.
10. Mostram interesse e empenho na atividade: o nível de entusiasmo e envolvimento na conversa reflete-se no resultado do trabalho.

Figura 45

Pontuação e indicadores de avaliação da 6ª sessão (grupo 7).



Nota. Dados recolhidos da atividade realizada na 6ª sessão no Centro Lúdico, através de grelhas de observação (anexo G).

O grupo não adotou uma postura crítica à produção de imagens publicitárias, pois creio que cada elemento preferiu seguir numa direção mais compositiva e formal do que concetual.

A preocupação estética foi o ponto forte, seja pela escolha das cores fortes, ou pela composição das imagens. As soluções para encontrar relação entre dois conceitos e as imagens correspondentes também produziram resultados interessantes do ponto de vista expressivo.

Os dois primeiros trabalhos (fig. 18 e fig. 19) foram os que mais corresponderam à expectativa da narrativa visual.

Foi notório o empenho e entusiasmo ao longo da atividade, e após ponderação de todos os valores atribuídos, a média final foi 3,6, ou “bom” (figura 45).

5.3.7. – 28 de março

Figura 46

Objetivos gerais e específicos da 7ª sessão do projeto no Centro Lúdico.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Exploração de significados sobre imagens publicitárias.• Promover o sentido crítico sobre a publicidade e a visualização de conteúdos de diferentes fontes.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver trabalho de exploração plástica com diferentes materiais.• Criação de uma publicidade, onde cada elemento pode experimentar a relação entre significados, símbolos e questões formais das imagens (enquadramento, moldura, linha).

Nota. Objetivos estabelecidos para a realização da 7ª sessão de leitura de imagens no Centro Lúdico.

Para a última sessão de todas, estava programada uma continuação da atividade anterior, sobre imagens publicitárias, para que outros jovens pudessem participar. Fecharia assim as temáticas a explorar. Infelizmente a equipa soube com pouca antecedência que o Centro Lúdico não iria abrir as instalações nesse dia, por ser véspera de Páscoa, o que levou a que eu também soubesse mais tarde.

Sendo assim, dia 25 de março foi o último dia das sessões no Centro Lúdico.

5.4. Discussão de resultados

No final de cada sessão foi entregue um questionário (Anexo I a Anexo M) a cada um dos participantes, onde era pedido que seleccionassem uma das opções: “gostei muito”, “gostei”, “gostei pouco” e “não gostei”. De seguida, pedia para, em poucas palavras, explicar a sua escolha.

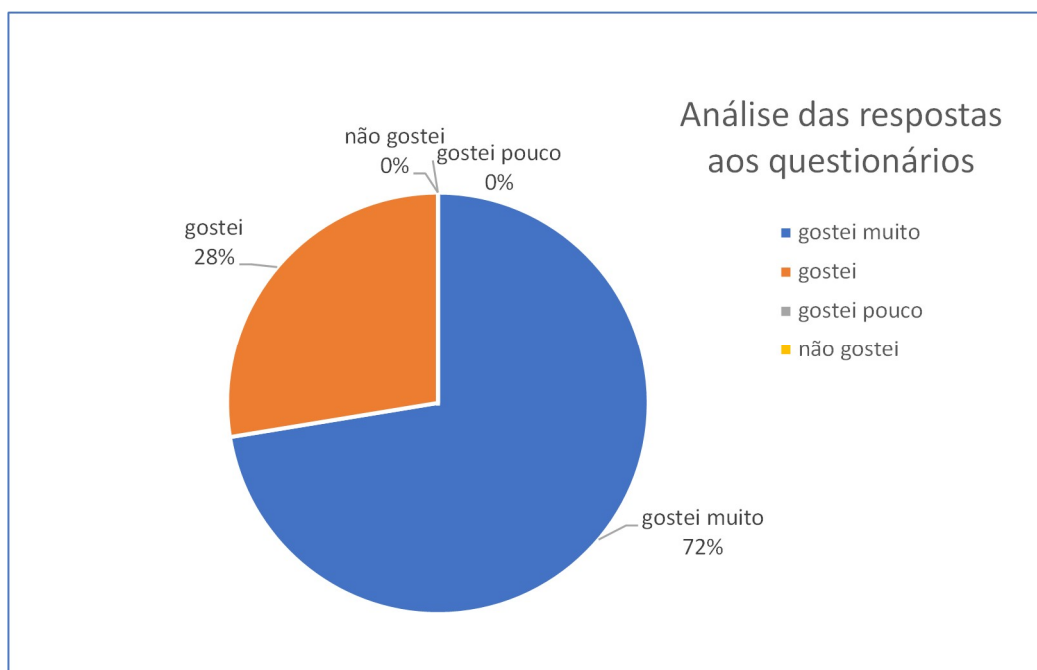
Como a diferença de idades dos participantes era muito variada, e o tempo que dispunham (especialmente em dias de aulas) era limitado, tive de pensar num

questionário que fosse breve e simples, acessível mesmo para as idades mais novas que ainda não soubessem ler nem escrever e que precisassem da ajuda de um adulto. Foi minha intenção que os mais jovens pudessem preencher o questionário sem que fosse posta em causa a sua autonomia, ou que a expressão das suas opiniões fosse limitada. Ao mesmo tempo, os mais velhos não teriam de perder demasiado tempo a preencher um questionário extenso.

Com o questionário, a intenção era entender se a atividade serviu como indutora ao questionamento das imagens e ao pensamento crítico, e também para compreender se teve interesse para os participantes.

Figura 47

Análise das respostas aos questionários.



Nota. Resultado de todos os dados recolhidos nos questionários preenchidos pelos participantes no final de cada atividade.

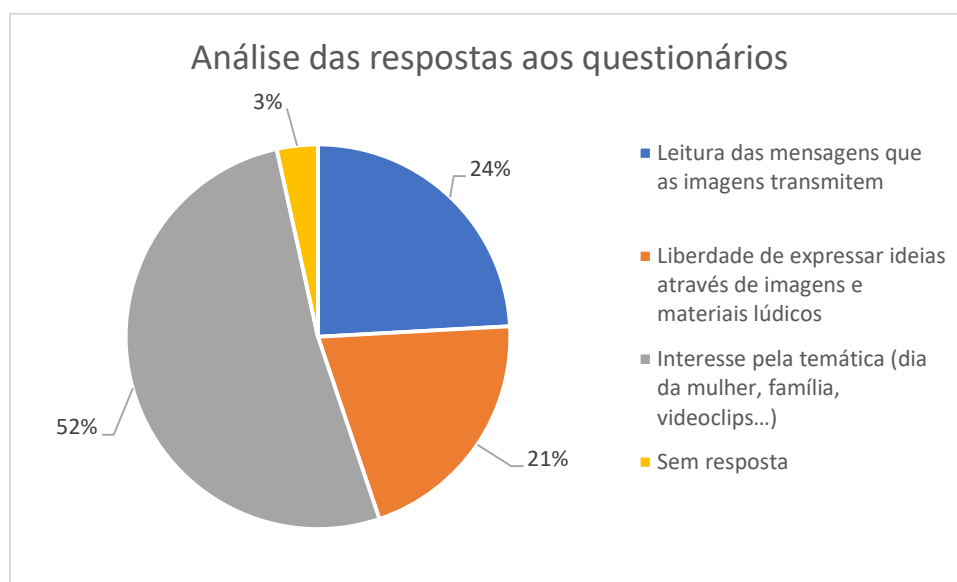
No final da realização do projeto, após análise das vinte e nove respostas escritas nos questionários (figura 47), reparei que havia repetição de temas, que agrupei em três temas principais (figura 48), sendo que apenas um dos participantes não desenvolveu nenhuma resposta escrita:

1. Leitura das mensagens que as imagens transmitem;
2. Liberdade de expressar ideias através de imagens e materiais lúdicos;
3. Interesse pela temática (Dia da Mulher, família, videoclips...);
4. Sem resposta.

O primeiro ponto contou com sete respostas e o segundo ponto contou seis respostas. O terceiro ponto foi o que mais respostas teve, no total de quinze respostas.

Figura 48

Análise das respostas aos questionários: temas principais



Nota. Resultado de todos os dados recolhidos nos questionários preenchidos pelos participantes no final de cada atividade. Reuni as respostas semelhantes com base em três temas principais, sendo que um dos participantes decidiu não deixar nenhuma apreciação escrita sobre a atividade em que participou.

Após análise das respostas dadas pelos participantes, chego à conclusão de que o interesse pela temática teve o peso principal na preferência dos participantes (52%). Foi uma situação notória principalmente no dia 16 de março, sessão na qual as crianças mostraram entusiasmo pelas imagens que mostravam brinquedos, desenhos ou cores vivas.

A leitura das mensagens que as imagens transmitem foi o segundo ponto mais falado nas respostas escritas (24%), pelo interesse em descobrir aquilo que está por detrás do que vemos. Que informações se podem descodificar e que estão por detrás dos símbolos presentes nas imagens.

O gosto pela liberdade de expressão no desenvolvimento dos trabalhos foi notório quando podiam relacionar as imagens com os significados das temáticas através de meios digitais ou físicos, pela expressão artística, com preocupação estética e utilizando diferentes materiais.

Foi unânime que os participantes gostaram das atividades ao longo do mês de março. As respostas mencionaram não só que “dá outro olhar sobre as fotos que vemos” (Anexo I) mas também que “as pessoas não costumam falar sobre estes assuntos” (Anexo J) e que fez “pensar e aprender coisas novas” (Anexo M).

Optei por digitalizar os questionários, pois o anonimato dos participantes manteve-se e em nenhum momento tiveram de se identificar no preenchimento do questionário. Considerei pertinente mostrar a caligrafia de cada um, dado que este projeto incide sobre o mundo visual dos jovens, e a escrita também fez parte dos trabalhos que desenvolveram ao longo das sessões.

6. CONCLUSÃO

| ' ' | | ' ' |

A junção entre leitura de imagens e comunidade, num projeto baseado na investigação-ação, foi o motor para as temáticas pesquisadas e toda a literatura reunida. Desenvolver atividades de leitura de imagens num ambiente de educação não-formal pretendia mostrar aos jovens novas formas de se expressarem de forma simultaneamente significativa e lúdica.

A cultura visual é frequentemente abordada de maneira superficial nas escolas, sendo relegada pontualmente a alguns momentos específicos de disciplinas que abordam o tema. Podemos observar que num currículo escolar, a Educação Artística acaba por ser relegada para último plano, contrariamente aos objetivos iniciais de pedagogos como Almeida Garrett ou Ribeiro Sanches (Sousa, 2003, p. 87).

O objetivo inicial assentava em haver uma distribuição curricular harmoniosa entre letras, artes e ciências e que vá de encontro às necessidades dos estudantes, pois as Artes na Educação não tencionam formar artistas, mas sim desenvolver a cultura geral (Sousa, 2003, p. 88).

O projeto que foi desenvolvido propunha a exploração de alguns pontos principais:

- a leitura de imagens, e dos seus significados denotados e conotados;
- a liberdade de expressão através da utilização de materiais plásticos e visuais
- o desenvolvimento da capacidade crítica e associação de imagens a conceitos, criando narrativas visuais.
- a utilização de *moodboards* e *mindmaps* na eficácia de organizar o pensamento e a exploração da relação de conceitos.

Na avaliação dos resultados de cada sessão, pude constatar que os participantes demonstraram ter capacidade de pensar criticamente perante as temáticas em que foram desafiados, contrastando com vezes onde preferiam não expressar a sua opinião e desenvolver trabalho com base no que consideravam visualmente mais agradável, ou de acordo com os seus gostos pessoais.

Foram capazes de criar denotações e conotações, e na maior parte das vezes compreendiam as mensagens transmitidas pelos vídeos e fotografias, conseguindo incluir esses significados nos seus trabalhos.

Destaco como ponto forte a capacidade de colaborar, principalmente vindo de grupos cujos elementos não se conheciam e estavam dispostos a desenvolver resultados juntos, mostrando interesse e empenho.

Quanto à qualidade estética dos trabalhos desenvolvidos, Ana Mae Barbosa traduz nas suas palavras aquilo que é a experiência estética, que nunca cessa a sua existência:

Qualidade estética resulta da consumação apreciada e difere da qualidade artística, que é específica, de materiais específicos, enquanto a qualidade estética é conatural a todos os materiais que cercam os ritmos constantes da vida. Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição recetiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo” (Barbosa, 2007, p. 22)

Relaciono as palavras de Barbosa com a noção de que a o mundo pode ser explorado e aprendido de um ponto vista estético, e que há alegria no processo de aprendizagem quando as artes são empregues (Eisner, 2002, pp 84-85).

A teoria sobre cultura visual, desenvolvida por Hernández (2007), denota a importância de haver um equilíbrio entre a aceitação da cultura visual dos jovens, e o desenvolvimento uma análise crítica da sua própria cultura visual.

Os resultados deste projeto vão de encontro a essa perspectiva, mostrando que os jovens não apenas consomem passivamente o conteúdo visual, mas são capazes de desenvolver um olhar crítico sobre ele. A análise crítica, o debate e o diálogo são essenciais para que os jovens possam apreender conhecimento de forma subjetiva e significativa.

Uma aplicação futura deste estudo poderia focar na incorporação da cultura visual do currículo escolar, por ser uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. É importante permitir que os jovens expressem os seus interesses com liberdade e usufruam da cultura visual que lhes dá prazer, mas também é essencial que aprendam a consumir conteúdo de forma consciente e crítica. A implementação da leitura de imagens em ambiente educativo traz benefícios ao desenvolvimento cognitivo e social dos jovens, como observado no trabalho em sala de aula desenvolvido por Seglem e Witte (2009).

Os educadores deverão aproveitar a versatilidade da cultura visual como um recurso pedagógico, transversal a diferentes disciplinas, como pudemos observar no trabalho desenvolvido em sala de aula na disciplina de Inglês, por Seglem e Witte (2009). A maneira como exploraram a criatividade das imagens para a escrita impactou os estudantes de maneira profunda e significativa nos seus trabalhos escolares.

A criação de espaços para a prática contínua da leitura de imagens, seja na educação formal como na não-formal, poderia enriquecer a experiência educacional dos jovens, promovendo uma aprendizagem mais holística.

Chego à conclusão que o projeto serviu, mesmo que pontualmente, para suscitar o interesse pela análise de imagens, pelo potencial que as imagens encerram em si e na relação de significados da cultura de massas com a vida do dia-a-dia da comunidade.

O projeto desenvolvido pretendia demonstrar que a cultura visual é essencial na formação crítica dos jovens, fornecendo ferramentas importantes para sua formação escolar e, posteriormente, para o mundo profissional. Ao mostrar imagens de diferentes temáticas e videoclips, tencionava evidenciar que a leitura de imagens é parte integrante do cotidiano e é indissociável da vida em sociedade.

A fruição da reflexão e da crítica permitem aos estudantes, aos jovens, e qualquer adulto, compreender o lugar que as imagens ocupam na sua forma de pensar e agir. Com a predominância de “dispositivos visuais e tecnologias de representação” (Hernández, 2007, p. 25), a reflexão sobre as imagens permite compreender também as bases culturais e a identidade, num questionamento de “quem sou eu”, vendo a resposta no estudo dos contextos históricos.

A imagem contém conceitos, e a sua compreensão é um exercício sensorial, que utilizamos para compreender a existência, descobrindo possibilidades que não seriam facilmente alcançáveis sem a experiência artística (Eisner, 2004, p. 3).

Espero, assim, ter contribuído para pesquisas futuras no campo da cultura visual e da sua importância em contextos de educação não-formal, e dar oportunidade aos jovens e às comunidades de se expressarem. Valorizar a cultura dos jovens é valorizar o futuro de todos, e essa transformação é obtida pelas práticas pedagógicas da educação artística.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

Aiello, G. (2020). Visual semiotics: Key concepts and new directions. In Luc Pauwels and Dawn Mannay (Eds.), *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. (pp. 367 – 380). London: SAGE. <https://www.researchgate.net/publication/338633799>

Albert, C., Mihai M. & Iacob M. I. (2022). Visual Thinking Strategies—Theory and Applied Areas of Insertion. *Sustainability*. 14 (12). pp. 1-12
<https://doi.org/10.3390/su14127195>

Araujo, G. & Oliveira, A. (2013). Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação*. 3 (2), pp. 70-76.
[10.4025/imagenseduc.v3i2.20238](https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20238)

Barbosa, A. M. (2011). A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*. 34 (3), p. 293 – 301.
[https://www.researchgate.net/publication/277240255 A cultura visual antes da cultura visual](https://www.researchgate.net/publication/277240255_A_cultura_visual_antes_da_cultura_visual)

Barbosa, A. M. (2007). *Tópicos Utópicos*. Editora C/Arte.

Barthes, R. (1980). *A câmara clara*. Edições 70.

Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música*. RJ: Nova Fronteira.

Berger, J. (1972). *A aparência das coisas*. Antígona.

Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. Antígona.

Bettencourt Pires, M. L. (2006). *Teorias da Cultura* (2ª ed.). Universidade Católica Editora. (Obra original publicada em 2004).

Beyoncé. (2016, 4 de setembro). *Hold Up* [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=PeonBmeFR8o>

Billie Eilish. (2023, 13 de julho). *What Was I Made For?* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cW8VLC9nnTo>

Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Brown, G. (2022). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*. 7. pp 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060633>

Campos, D. (2015). O atlas como método para o design: o uso do atlas e dos conceitos de montagem com ferramenta metodológica para a pesquisa visual. *E-Revista LOGO*. (4)1, pp. 91-104. [https://www.academia.edu/76162977/O Atlas como m%C3%A9todo para o design O uso do Atlas e dos conceitos de montagem como ferramenta metodol%C3%B3gica para a pesquisa visual](https://www.academia.edu/76162977/O_Atlas_como_m%C3%A9todo_para_o_design_O_uso_do_Atlas_e_dos_conceitos_de_montagem_como_ferramenta_metodol%C3%B3gica_para_a_pesquisa_visual)

Carmo, H. & Ferreira M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Cartwright L. & Sturken, M. (2001). *Practices of Looking - An Introduction to Visual Culture*. Oxford University Press

Castro, T. & Medeiros, M. (2017). O que é a Cultura Visual? *Revista de Comunicação e Linguagens*, 1-7. <http://www.fcsh.unl.pt/rcl/index.php/rcl/issue/view/3/showToc>

Correia, S. (2019). *A expressão criadora na autorrepresentação gráfica, nos alunos do 2º ciclo*. [Dissertação, Escola Superior de Educação de Lisboa]. RCIPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/14582>

Dondis, D. (2003). *Sintaxe da Linguagem Visual*. Martins Fontes - São Paulo

Duncum, P. (2002). Visual Culture Art Education: Why, What and How. *International Journal of Art & Design Education*. 21(1), pp. 14 – 23. [10.1111/1468-5949.00292](https://doi.org/10.1111/1468-5949.00292)

Eagleton, T. (2003). *A Ideia de Cultura*. Temas e Debates – Atividades Editoriais Lda.

Eco, U. (2015). *Apocalípticos e Integrados*. Relógio D'Água Editores.

Eisner E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press / New Haven and London.

Western education in the 19th century. (s.d.). Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/education/Education-in-the-20th-century>

Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa visual*. Editora Mediação.

Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cornell University Press

Jolly, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem*. Edições 70.

Kendrick Lamar. (2022, 16 de dezembro). *Count Me Out* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5GhhVHpPR_M

Lindström, L. (2009). *Nordic visual arts education in transition*. Stockholm: Swedish Research Council

McDonagh-Philip, D., Goggin, N. & Squier J. (2005) Signs, symbols, and subjectivity: an alternative view of the visual. *Computers and Composition*. 22(1), pp. 79-86. [10.1111/1468-5949.00250](https://doi.org/10.1111/1468-5949.00250)

Muller, M. (2007). What Is Visual Communication? *Studies in Communication Sciences*, 7(2), 7-34. <https://doi.org/10.5169/seals-791077>

Nogueira, M. (2017). Teatro e Comunidades a experiência brasileira. In Cruz H., Bezelga I. & Rodrigues P. (Coords), *Práticas Artísticas Comunitárias* (pp. 11-26). PELE Espaço de Contacto Social e Cultura, CHAIA - Centro de História da Arte e Investigação Artística da Universidade de Évora.

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21519/1/Praticas%20artisticas%20Comunitarias%20E-Book.pdf>

Peirce, C. S. (1897). The probability of induction. In C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce, 1931-1958*, (Vol. 2, pp. 669-693). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peirce, C. S. (1931–1958). Division of signs: Ground, object, and interpretant. In C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce, 1931-1958*, (Vol. 2, pp. 227-274). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Priberam Informática. (2023). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. https://dicionario.priberam.org/logos#google_vignette

Terry, B. (2003). Interpreting Visual Culture. *Art Education*. 56(2), p. 7-12. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2003.11653486>

Tw19751. (2012, 8 de Outubro). *John Berger / Ways of Seeing, Episode 1 (1972)* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk

Ryznar, E., Hedrick, M., Yenawine, P. & Chisolm, M. (2022). Relevance of Visual Thinking Strategies for Psychiatry Training. *Academic Psychiatry*. 47(1). pp. 78–81. <https://doi.org/10.1007/s40596-022-01590-8>

Samain, E. (2011). As “Mnemosyne(s)” de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte. *Revista Poiésis*. 12 (17), p. 29-51. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1217.29-51>

Seglem, R. & Witte, S. (2009). *You Gotta See It to Believe It: Teaching Visual Literacy in the English Classroom*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53(3), p. 216 – 226. DOI: 10. doi:10.1598/JAAL.53.3.3

Sontag, S. (1977). *On Photography*. Penguin Books.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2ª ed.): Vol. 1. *Bases psicopedagógicas*. Edições Piaget.

Stafford, T. (2011) *Teaching Visual Literacy in The Primary Classroom – comic books, film, television and picture narratives*. Routledge Taylor and Francis Group London and New York

Terry, B. (2003). Interpreting Visual Culture. *Art Education*. 56(2), pp. 7-12.
<http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2003.11653486>

Toledo Museum of Art. (2013, 19 de novembro). *What is Visual Literacy?* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=O39niAzuapc>

University of London. (s.d.). *Bilderatlas Mnemosyne*. The Warburg Institute.
<https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne>

Vidal, A. (2013). *Desenvolvimento da Criatividade nos Alunos de Artes Visuais* [Relatório de Estágio, IADE]. RCAAP.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10306/1/Angela%20Vidal_Desenvolvimento%20da%20criatividade_IADE_2013.pdf

Volli, U. (2016). *Semiótica da publicidade: a criação do texto publicitário*. Arte & Comunicação.

VTS. (2024). *About us*. Visual Thinking Strategies. <https://vtshome.org/about/>

Warburg, A. (1920). Pagan-Antique Prophecy in Words and Images in the Age of Luther. *The Renewal of Pagan Antiquity: Contributions to The Cultural History of the European Renaissance* (pp. 597-667). <http://tems.umn.edu/pdf/Warburg-Pagan-Antiquity.pdf>

Wiseman, A., Mäkinen, M. & Kupiainen, R. (2016). Literacy Through Photography: Multimodal and Visual Literacy in a Third Grade Classroom. *Early Education Childhood Journal*. 44(5), pp. 537-544. [10.1007/s10643-015-0739-9](https://doi.org/10.1007/s10643-015-0739-9)

Zhang, M. & Zhiwen, L., (2021). *From Ancient to Digital Mood Boards and AI*. Research Gate. <https://www.researchgate.net/publication/369299284>

Zollner, F. (2021). Aby Warburg's "Bilderatlas Mnemosyne": systems of knowledge and iconography. *Burlington Magazine*, 162, pp. 1078 – 1083. https://www.researchgate.net/publication/348943735_Aby_Warburg's_'Bilderatlas_Mnemosyne'_systems_of_knowledge_and_iconography_in_Burlington_magazine_162_2020_pp_1078-1083

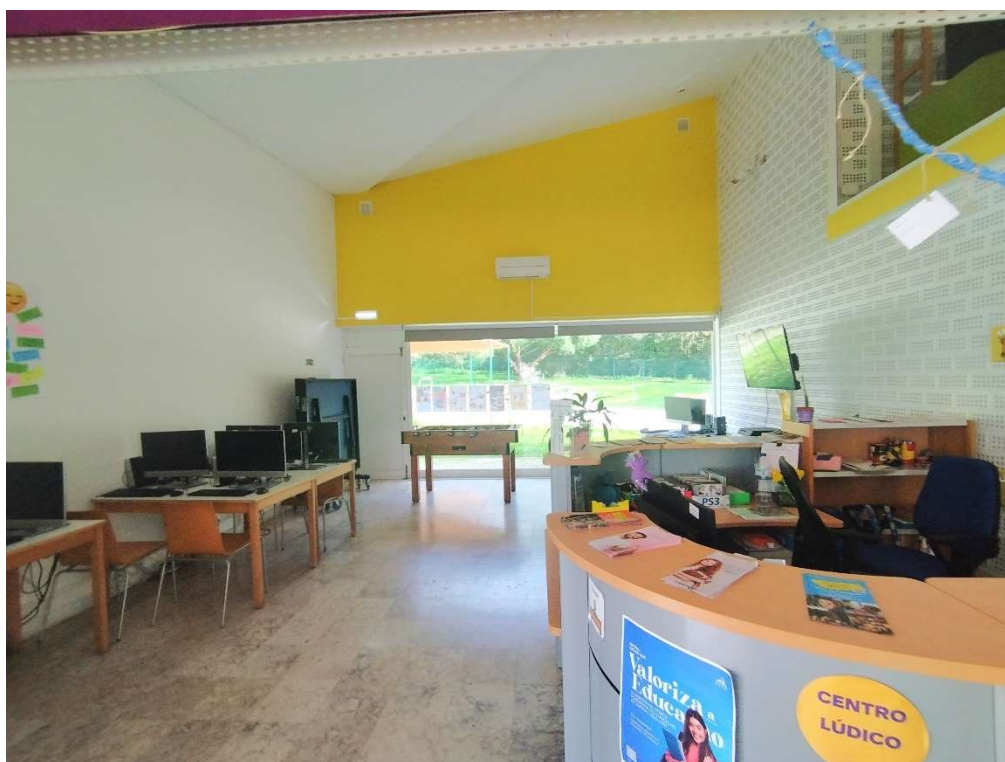
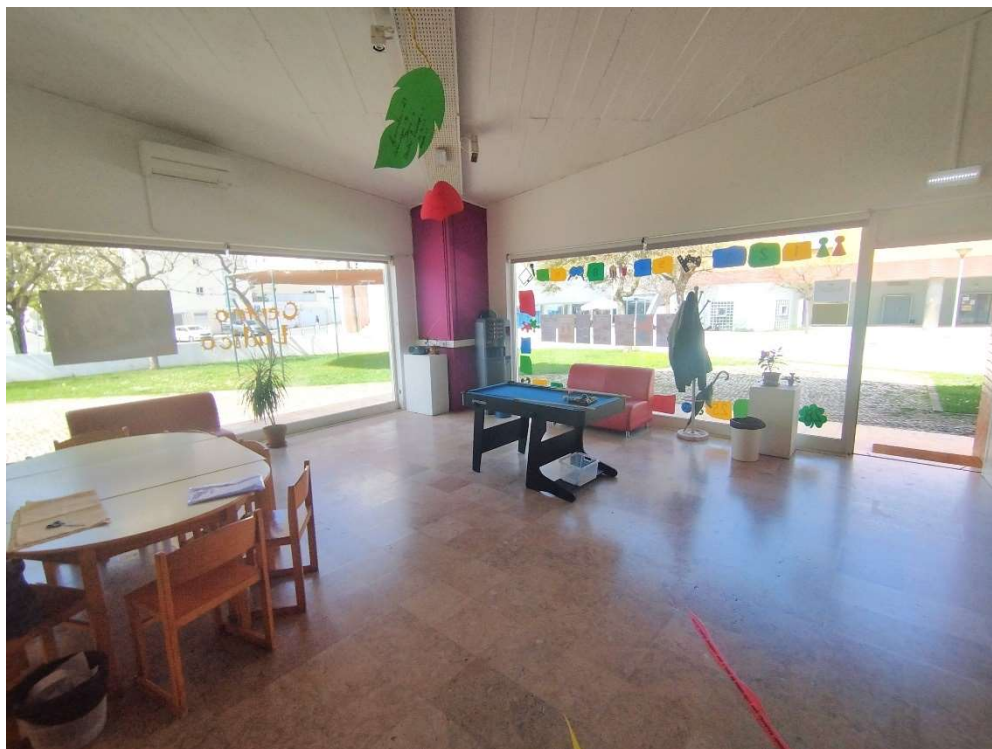
ANEXOS

| " " | | " "

Anexo A – Programação Centro Lúdico (realizada com a equipa no dia 6 de fevereiro de 2024).

Programação do Projeto no Centro Lúdico de Rio de Mouro	
26 de Fevereiro, segunda-feira	Análise de vídeo: Criação de mapas de conceitos de videoclips através de <i>moodboards</i> e <i>mindmaps</i> criados em plataformas online.
4 de Março, segunda-feira	Temática do dia da Mulher: Análise de imagens publicitárias e fotografias alusivas a conceitos relacionados com temáticas femininas, com recurso a recortes, para criação de painéis colaborativos.
8 de Março, sexta-feira	
16 de Março, sábado	Temática do Dia do Pai / Família: criação de atlas em grande formato, de imagens com base em conceitos de temáticas do masculino, com recurso a fotografias de família, colagens, desenho, entre outros. Trabalho colaborativo com a família (sábado)
18 de Março, segunda-feira	Temática do Dia do Pai / Família: Análise de imagens publicitárias e fotografias alusivas a conceitos relacionados com temáticas masculinas ou da família, com recurso a recortes, para criação de painéis.
25 de Março, segunda-feira	Análise de imagens publicitárias: "Faz a tua própria publicidade" - atividade de construção de imagens com recurso a materiais plásticos e/ou digitais.
28 de Março, quinta-feira	Análise de imagens publicitárias: "Faz a tua própria publicidade" - atividade de construção de imagens com recurso a materiais plásticos e/ou digitais.

Anexo B – Fotografias das instalações.





Anexo C - *Frames* dos videoclipes escolhidos.



Kendrick Lamar, "Count Me Out", 2022



Billie Eilish, "What Was I Made For", 2023



Beyoncé, "Hold Up", 2016

Anexo D - Frames dos videoclipes restantes.



Harry Styles, "As It Was", 2022



Aurora, "Cure For Me", 2022



Eve, "Yoku", 2023



Hemlocke Springs, "sever the blight", 2023



Ana Lua Caiano, "Se Dançar é Só Depois", 2023



Olivia Rodrigo, "good 4 u", 2021



Stromae, "Tous les Mêmes", 2013

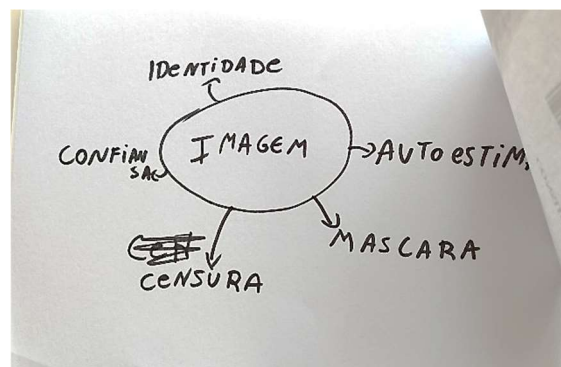
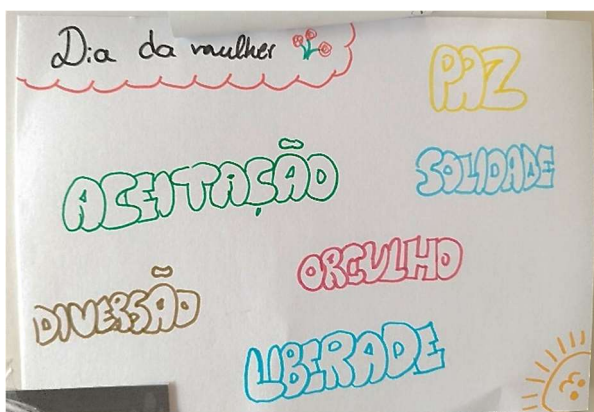


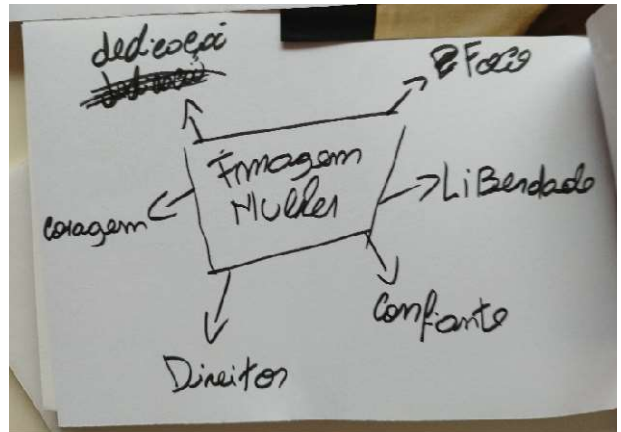
Stereossauro, "Flôr de Maracujá" ft. Stereossauro, 2018



Dino D'Santiago, "Nova Lisboa", 2018

Anexo E – Sessão de 4 de março.





CRIADORA DE VIDA

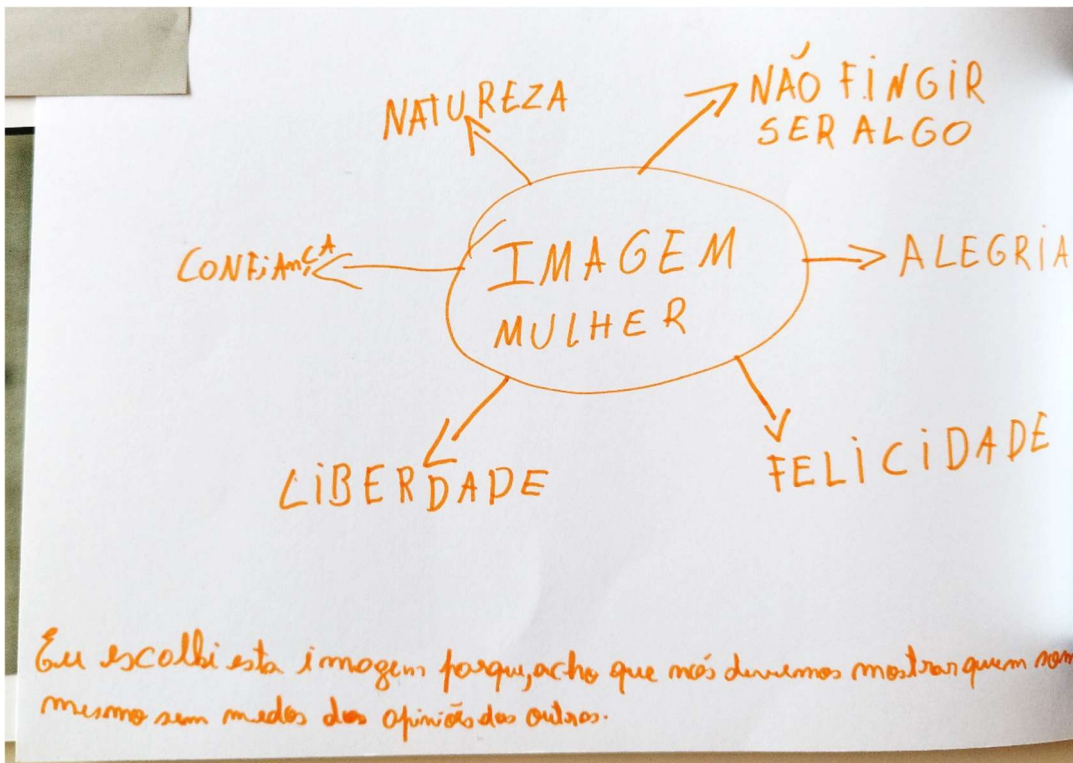
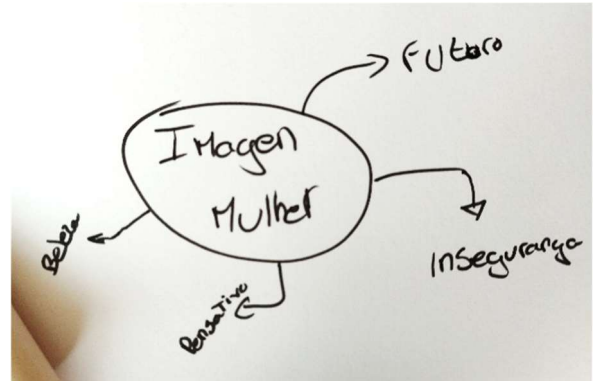


parang

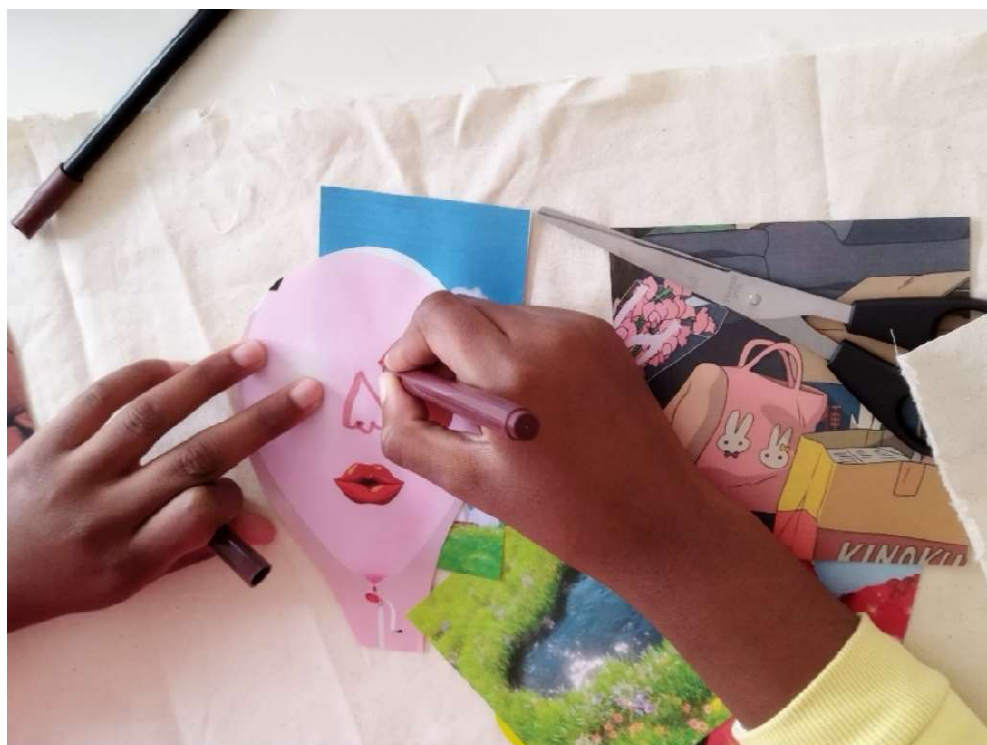


COMO

Eu escolhi esta imagem por pensar que não devemos mostrar quem somos mesmo sem medo das opiniões dos outros.



Anexo F – Sessão de 16 de março.





Anexo G – Grelhas de observação.

Participação na 1ª sessão de leitura de imagens - Análise de videoclips e construção de <i>moodboards</i> e mapas de conceitos										
Data: 26/02/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 1: três elementos de 16 anos.	Mostram interesse e empenho na atividade	Encontram soluções criativas para o exercício proposto	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo / fotografia	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos <i>moodboards</i> / <i>mindmaps</i>	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido
	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Participação na 2ª sessão de leitura de imagens - Análise de imagens alusivas ao Dia da Mulher										
Data: 04/03/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 2	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Mostram interesse e empenho na atividade	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo / fotografia	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos <i>moodboards</i> / <i>mindmaps</i>	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	Encontram soluções criativas para o trabalho proposto	Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido
	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Participação na 3ª sessão de leitura de imagens - Análise de imagens alusivas ao Dia da Mulher										
Data: 8/3/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 3: cinco elementos com idades entre os 9 e os 12 anos.	Mostram interesse e empenho na atividade	Encontram soluções criativas para o exercício proposto	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo / fotografia	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos <i>moodboards</i> / <i>mindmaps</i>	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido
	4	4	3	4	3	2	2	2	3	3
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Participação na 3ª sessão de leitura de imagens - Análise de imagens e vídeo alusivas ao Dia da Mulher										
Data: 8/3/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 4: três elementos com idades entre os 9 aos 12 anos	Mostram interesse e empenho na atividade	Encontram soluções criativas para o exercício proposto	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo / fotografia	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos <i>moodboards</i> / <i>mindmaps</i>	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido
	4	4	4	3	4	3	4	3	3	2
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Participação na 3ª sessão de leitura de imagens - Análise de imagens e vídeo alusivas ao Dia da Mulher										
Data: 8/3/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 5: dois elementos com 15 anos	Mostram interesse e empenho na atividade	Encontram soluções criativas para o exercício proposto	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pelo vídeo / fotografia	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos moodboards / mindmaps	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido
	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Participação na 4ª sessão de leitura de imagens - Construção de moodboard alusivo à temática da família										
Data: 16/3/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 6: sete elementos. 5, 7, 11, 18 e 20 anos.	Mostram interesse e empenho na atividade	Encontram soluções criativas para o exercício proposto	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pela imagem	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos moodboards / mindmaps	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	
	4	4	3	4	4	3	4	4	3	
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Participação na 6ª sessão de leitura de imagens - (Des)construção de imagens publicitárias										
Data: 25/03/2024	Competências observadas no trabalho em pequeno grupo									
Grupo 7: quatro elementos de 9, 11 e 18 anos.	Mostram interesse e empenho na atividade	Encontram soluções criativas para o exercício proposto	Transmitem a sua mensagem com coerência e clareza	Têm capacidade de realizar trabalho colaborativo	Compreendem as mensagens transmitidas pela fotografia	Têm capacidade de criar conotações e deduções	Têm preocupação estética na criação dos <i>moodboards</i> / <i>mindmaps</i>	Demonstram capacidade de criar narrativas visuais	Têm facilidade em associar imagens a conceitos	Demonstram ter pensamento crítico desenvolvido
	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3
Nível de desempenho: 1 - Insuficiente / 2 - Suficiente / 3 - Bom / 4 - Muito Bom										

Anexo H – Materiais utilizados para a 6ª sessão.

VIAGENS

FUTEBOL

CAPA DE ÁLBUM
DE MÚSICA

SAPATOS

CAFÉ

HEADPHONES

BOLACHAS

CONSOLA DE
VIDEOJOGOS

CARRO

ROUPA

MAQUILHAGEM

BEBIDA

PRODUTOS
DE LIMPEZA

TELEMÓVEL

MEDICAMENTO

CREME

ÓCULOS

RELÓGIO

BRINQUEDO

SÉRIE DE
AVENTURA

LIVRO

JÓIA

FAST-FOOD

NATUREZA

LÂMPADA

ESCOLA

TINTA

CASA

PAPEL

OFICINA

POLUIÇÃO

MULHER

PESSOA IDOSA

HOMEM

ÁGUA

ANIMAL DE
ESTIMAÇÃO

CIÊNCIA

CRIANÇA

FLOR

QUARTO

INSTRUMENTO

CIDADE

ESTRADA

MONTANHAS

FAMÍLIA

RIO

VERÃO

ÁRVORE

ANIMAL

INVERNO



Anexo I - Questionários 1ª sessão – 26 fevereiro.

Avaliação da Atividade			
1ª Sessão: Leitura de Imagens – Videoclips e Moodboards		Data: 26 / 02 / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
Da outros olhos para as fotos que vemos, pensa- do no que elas podem dizer.			
MUITO OBRIGADA!			

Avaliação da Atividade			
1ª Sessão: Leitura de Imagens – Videoclips e Moodboards		Data: 26 / 2 / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
Deu uma ideia sobre a vida e as mensagens que as músicas transmitem.			
MUITO OBRIGADA!			

Avaliação da Atividade			
1ª Sessão: Leitura de Imagens – Videoclips e Moodboards		Data: 26 / 02 / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
Faz pensar melhor sobre as músicas e fotos que ouvimos e vemos			
MUITO OBRIGADA!			

Anexo J - Questionários 2ª sessão – 4 de março.

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens – *MODD BOARDS* Data: 04 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
--	---	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:
*Achei uma atividade interessante pois é algo que é bom de pensar
 sobre a liberdade que temos e expressar as ideias.*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens – *MODD BOARDS* Data: 04 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:
*Eu achei bem interessante porque as pessoas não falam muito
 sobre temas que é muito fixe.*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens – *MODD BOARDS* Data: 04 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
--	---	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:
*Gostei da atividade porque nunca
 tinha participado em um momento
 com este tema e gostei de participar.*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens – MDD BOARDS Data: 4 / 3 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
--	---	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:
Gostei é boa para opinar algumas
escolhas coisas sobre a mulher.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens – MDD BOARDS Data: 4 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
--	---	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:
Gostei, pois aborda as mulheres e o dia das
Mulheres.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens – MDD BOARDS Data: 4 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:
diversido e interativo.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

2ª Sessão: Leitura de Imagens - MOODBOARDS Data: 4 / 3 / 2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input type="checkbox"/>	GOSTEI. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
--	---	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

MUITO OBRIGADA!

Anexo K - Questionários 3ª sessão – 8 de março.

Avaliação da Atividade

3ª Sessão: Leitura de Imagens - MOODBOARDS Data: 8 / 3 / 2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Tempo!

Temas pouco tempo e aproveitar ao

maximo ♥

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

3ª Sessão: Leitura de Imagens – MOODBOARDS Data: 08/10/2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Foi divertido porque eu gostei de fazer o trabalho das mulheres e da igualdade.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

3ª Sessão: Leitura de Imagens – MOODBOARDS Data: 8/3/2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Lão girar

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

video
 3ª Sessão: Leitura de Imagens – Videoclips e Moodboards Data: 8/3/2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

o amor pode ser muito bom mas as vezes mais vale guardar os sentimentos para nos mesmos! Sub Base!

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

Vídeo

3ª Sessão: Leitura de Imagens – Videoclips e Moodboards Data: 8/13/2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

*Porque é muito interessante e
tem muito mensagens e dá pra explicar.*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

3ª Sessão: Leitura de Imagens – *MOODBOARDS* Data: 8/13/2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

*que nem toda a gente é igual e preciso
amor, respeito e igualdade.*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

Vídeo

3ª Sessão: Leitura de Imagens – Videoclips e Moodboards Data: 8/13/2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

*Gostei porque foi uma atividade muito divertida
e eu nunca tinha parado para prestar atenção
na música "What Was I Made For" mas a atividade
ajudou-me a refletir sobre a música*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade			
3ª Sessão: Leitura de Imagens - <u>MODELOS</u>		Data: <u>8 / 3</u> / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
<p>Gostei porque foi uma boa escolha de trabalhos manuais, e ainda tem um ensinamen- to. ♡</p>			
MUITO OBRIGADA!			

Anexo L - Questionários 4ª sessão – 16 de março.

Avaliação da Atividade			
4ª Sessão: Leitura de Imagens - <u>"MAPAS DO MEU MUNDO"</u>		Data: <u>16 / 03</u> / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
<p>GOSTEI BASTANTE DO TEMA, FOI UMA ATIVIDADE BASTANTE COMPLETA.</p>			
MUITO OBRIGADA!			

Avaliação da Atividade

4ª Sessão: Leitura de Imagens - "MAPAS DO MEU MUNDO" Data: 16 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Gostei bastante de participar nesta atividade pois fez-me utilizar a minha imaginação, de uma maneira lúdica e descontraída. Senti-me inspirada enquanto pensava em pessoas importantes para mim. 5 ⭐

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

4ª Sessão: Leitura de Imagens - "MAPAS DO MEU MUNDO" Data: 16 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Eu gostei porque quando falamos em família nos sentimos bem por que temos uma mãe e alguém que cuida tudo por nós por isso, amei.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

4ª Sessão: Leitura de Imagens - "MAPAS DO MEU MUNDO" Data: 16 / 03 / 2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Gostei muito porque tinha fotos dos peluches fofinhos e gostei muito de olhar as fotografias.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

4ª Sessão: Leitura de Imagens - "MAPAS DO MEU MUNDO" Data: 16/3/2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

porque gosto de formi lis

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

4ª Sessão: Leitura de Imagens - "MAPAS DO MEU MUNDO" Data: 16/03/2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Eu gostei porque é muito fofa e é uma coisa sobre a família.

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

4ª Sessão: Leitura de Imagens - "MAPAS DO MEU MUNDO" Data: 16/03/2024
 Implementadora da atividade: Inês Figueiredo
 Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

Gostei porque havia tintas para pintar e muitas fotos enguçadas.

MUITO OBRIGADA!

Anexo M - Questionários 6ª sessão – 25 de março.

Avaliação da Atividade			
6ª Sessão: Leitura de Imagens – <u>IMAGENS PUBLICITÁRIAS</u>		Data: <u>25/03</u> / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro <i>publicidade</i>			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
<p><i>Eu gostei bastante da atividade porque ela pode nos mostrar que coisas que na massa química não tem nada a ver com o conceito tem muito a ver se refletir e olhar bem com os olhos.</i></p>			
MUITO OBRIGADA!			

Avaliação da Atividade <i>publicidade</i>			
6ª Sessão: Leitura de Imagens – <u>IMAGENS PUBLICITÁRIAS</u>		Data: <u>25/03</u> / 2024	
Implementadora da atividade: Inês Figueiredo			
Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro			
ASSINALA COM UM X A TUA PREFERÊNCIA:			
GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:			
<p><i>Eu gostei bastante desta atividade, pois, ela foi didática, dando-nos a liberdade de nos expressar-nos de variadas formas. Durante a realização desta atividade foi possível utilizarmos nossa imaginação e pensamento crítico tornando esta atividade muito importante para a melhoria do significado das imagens e para a melhoria do maneira em que nos expressamos.</i></p>			
MUITO OBRIGADA!			

Avaliação da Atividade

6ª Sessão: Leitura de Imagens – *IMAGENS PUBLICITÁRIAS* Data: 25 / 03 / 2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

*Eu gostei porque pude ~~com~~ usar as minhas habilidades de pintura
muito desenhos.*

MUITO OBRIGADA!

Avaliação da Atividade

6ª Sessão: Leitura de Imagens – *IMAGENS PUBLICITÁRIAS* Data: 25 / 3 / 2024

Implementadora da atividade: Inês Figueiredo

Local da Atividade: Centro Lúdico de Rio de Mouro

ASSINALA COM UM **X** A TUA PREFERÊNCIA:

GOSTEI MUITO. <input checked="" type="checkbox"/>	GOSTEI. <input type="checkbox"/>	GOSTEI POUCO. <input type="checkbox"/>	NÃO GOSTEI. <input type="checkbox"/>
---	----------------------------------	--	--------------------------------------

EM POUCAS PALAVRAS EXPLICA A TUA ESCOLHA:

*Porque me fez pensar e me fez aprender coisas
novas*

MUITO OBRIGADA!

Anexo N - Cartazes Centro Lúdico (criados pela equipa e afixados para a comunidade).



Anexo O – Excertos do diário de campo.

26 de fevereiro

A atmosfera é de conforto, aqui sentimo-nos em casa.

No piso de cima vejo alguns deles sentados em pufes, não vou incomodar.

É difícil conseguir captar a atenção deles.

Quem vai querer fazer a atividade quando têm matraquilhos, playstation4 e televisão com que se entreter?

Contaram-me (monitoras) que um rapaz disse que gosta de ir ao Centro Lúdico porque não tem de fazer nada.

Os jovens precisam de descansar a cabeça – é aqui onde pode entrar a parte visual?

Passou uma hora e meia desde que cheguei e ainda não consegui um grupo que consiga ter tempo ou interesse para a atividade.

(...)

Um grupo separou-se do grupo principal com que estava e os três decidiram participar!

Aguardo que terminem o *moodboard* no computador. A rapariga parece ter muito mais conhecimentos de Canva e como dispor as imagens do que os dois rapazes que estão com ela.

Parecem-me interessados como se estivessem interessados até onde vai um exercício dado numa aula da escola, talvez seja assim que vêm estas propostas experimentais – uma extensão da escola.

Certamente que não fui a primeira nem serei a última a propor atividades no Centro Lúdico.

Passou a mensagem.

Terminaram a atividade, com sucesso.

Dizem que “os jovens não querem saber”. Discordo, acho que não sentem necessidade de querer saber. Os seus direitos, por enquanto, não estão ameaçados.

4 de março - DIA DA MULHER

É uma sensação parecida com a da última vez que aqui estive.

Um grupo estava aqui, mas teve de ir embora porque tinha uma aula às 15h. Tenho abordado os poucos que têm entrado, mas ainda não consegui interesse de ninguém.

São muitos rapazes – as monitoras já me tinham avisado que a maior parte do público era do sexo masculino. Assim que eles entraram percebi que já sabiam o que queriam: matraquilhos.

Apareceu um grupo que concordou em fazer a atividade, com aquela mesma postura de “vou fazer isto porque é uma continuação dos trabalhos de sala de aula”.

Mesmo assim tudo bem, consegui as opiniões deles, conseguimos diálogo e colaborar em painéis.

Interessante: O grupo era de seis rapazes e uma rapariga. Seis rapazes a fazer um trabalho cuja temática é o Dia da Mulher? Percebi que estavam mais ou menos desconfortáveis. A única rapariga do grupo estava mais “em casa” com a temática, e parecia meio divertida por ver os colegas a ter que falar de assuntos sobre mulheres. Ainda assim, nas interações, reparei que algumas das suas opiniões seguiam pela ótica do grupo, é normal.

Eram todos do curso de informática (uma área maioritariamente masculina).

Fiquei a pensar na imagem da mulher androide que escolheram para colocar no painel com o título “Criadora de Vida”. Não tenho a certeza se partiu de um pensamento formulado ou de um impulso. Seja como for, achei uma analogia interessante.

8 de março - DIA DA MULHER

Moodboards dos dois grupos: nível de interesse é completamente diferente entre os dois grupos, mas o processo está a ser muito semelhante e os resultados também, na forma. Acho que um deles é capaz de ter mais profundidade a transmitir a mensagem que compreendeu depois de visualizar o vídeo.

Acho que um dos grupos escolheu o vídeo da Billie Eilish por causa do filme da Barbie. Já passaram uns meses, mas foi um fenómeno cultural tão grande que, mesmo que não se tenha visto o filme, já faz parte do imaginário coletivo (graças também às redes sociais, que difundem as ideias e as imagens?)

Muito bom trabalhar com o primeiro grupo, expunham as opiniões sem medos e conseguimos colaborar com um painel.

Não tive tempo de escrever porque estava sempre a dar apoio.

Questões de género pareceram ser importantes especificamente para um dos participantes. O que nos define como homem ou mulher? Onde começam e acabam os símbolos que definem o género?

Nas suas palavras:

Homens e mulheres deveriam ser livres de usarem a roupa que quiserem. Não devia ser proibido usar uma saia porque se é homem, as pessoas deviam poder usar o que gostam e as faz sentir bem. É como quando dizem que a cor azul é para meninos e rosa é para meninas, não é justo.

16 de março

Uma mãe veio com a filha e a amiga, prestou auxílio às duas.

Cada uma trouxe fotografias da sua família.

As mais pequenas agarraram logo nas imagens dos brinquedos e tudo o que fosse uma imagem “fofinha”.

Uma menina de 7 anos conseguiu escrever copiando as palavras do mindmap que fiz com as respostas de todos sobre o que era a família. Continuo a reparar na importância das palavras como desenho.

Um rapaz veio do Senegal no ano passado, e é bastante tímido. Entrou mais tarde na escola. Percebia tudo o que era dito, mas tinha vergonha em falar.

Ficou com um sorriso enorme quando estava a pintar com tintas (um bocado a medo, tinha vergonha de pedir pincéis para usar) – curioso ele ter usado logo duas imagens dos abraços.

As participantes mais velhas obviamente têm uma conta no Pinterest e estão familiarizadas com algumas imagens que aparecem. Costumam rir de alguma coisa que se assemelhe a “meme”. São os seus próprios códigos de linguagem.

Uma das participantes de 12 anos estava com alguma frustração inicial, parecia desagradada com o caminho que o trabalho estava a seguir, mas ganhou motivação quando começou a colar os vários elementos e a ver tudo arranjado.

Disse-me que pintou um grande sol amarelo porque é a cor favorita, e lhe transmite felicidade.

É muito gratificante dizerem que gostaram da atividade e que faz falta este tipo de projetos para dar mais dinamismo à comunidade.

25 de março

É bom ver que participantes da sessão anterior quiseram continuar nesta sessão (duas irmãs que estiveram no dia 16).

Ao todo eram 4 e apesar das idades diferentes, todas estavam com vontade de começar a fazer o trabalho depois de terem selecionado os conceitos de dentro do saco, que não foi capaz de dizer que não (era para selecionar à sorte, mas permiti que voltassem a tirar um conceito do qual gostassem para combater o desânimo...)

Gostei das diferentes abordagens e da forma de dar a volta ao proposto quando parecia estranho juntar “brinquedo” e “natureza”.

Chamou-me a atenção as cores fortes nas idades mais jovens e na participante de 20 anos, a seleção de cores tornou-se mais homogênea, mais equilibrada. Dado que eram diferentes abordagens publicitárias, para cada uma fez sentido a seleção de certas cores e enquadramentos, mas também refletiam a personalidade de cada uma.

P: Qual é o tema desta publicidade?

R1: Perfumes e maquilhagem.

P: Qual é a primeira coisa que vos chama à atenção quando olham para a imagem?

R1: É uma mulher muito bonita

R2: O olhar dela é muito forte.

R3: Felicidade.

P: Quem é a personagem principal destas duas imagens?

R1: As atrizes

P: Acham que a mulher tem um papel principal nestas imagens?

R1: Sim

Esta atividade serviu para se exprimirem livremente na folha de papel A3, sem preconceito de estar bem feito ou mal feito.