
APRENDER A LER IMAGENS NA ESCOLA?

Ana Cristina Duarte

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, 9004-525 Funchal
Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá,
9020-105 Funchal.

A Imagem na Contemporaneidade

A reflexão em torno da questão que se coloca – Aprender a Ler imagens na Escola? - afigura-se-nos como sendo de uma grande pertinência na medida em que, hoje, o uso da imagem não se restringe ao mundo das artes visuais, ultrapassa-o largamente; as imagens surgem por todo o lado, nos mais variados suportes e formatos, e inundam o nosso quotidiano, (in)formando-nos acerca dos mais variados aspetos da contemporaneidade.

Um exercício de observação acerca do que nos circunda leva-nos, rapidamente, a aceitar a ideia de que a imagem invade e domina o nosso quotidiano; de que hoje tudo parece girar em torno da imagem; de que, tal como afirma, Paul Duncum (2010), a nossa cultura é, hoje, “... uma cultura visual de imagens que muitas vezes se referem entre elas em vez de se referirem a algo real”. É notório que as imagens estão por todo o lado, em todo o tipo de suportes e formatos. A preocupação com a imagem ou com a estética (com maior ou menor sentido de gosto, sujeita a maior ou menor reflexão, fundada num maior ou menor grau de formação) impregnou o quotidiano de todos nós, na casa, no carro, nos inúmeros “gadgets” que exibimos, na roupa, na requerida eterna juventude, e por aí afora. Criou-se um contexto em que as imagens são tão abundantes e bombardeiam-nos com tal frequência que lhes prestamos pouca ou nenhuma atenção; olhamos para elas de relance em vez de as analisarmos cuidadosamente e, deixamos, assim, que nos influenciem acriticamente.

Ao contrário do que acontece com o texto, que só nos pode influenciar se o lermos, e temos a opção de não o ler, as imagens entram-nos pela retina adentro apenas por estarem no espaço em que estamos ou em que passamos rapidamente, quer queiramos ou não; elas atingem-nos e influenciam-nos, em menor ou maior grau, consoante a nossa capacidade de as lermos profundamente, de as analisarmos criticamente. Tanto as imagens que nos cercam no quotidiano, quanto as inerentes à produção artística, estão pejudicadas de significados que precisamos destrinçar. Tal como no texto, a gramática é complexa, cheia de subtilezas; seja na imagem do quotidiano, informativa ou apelativa, seja na imagem artística, a mensagem mais

profunda pode não ser a mais evidente e pode estar a influenciar-nos sem que tenhamos essa consciência. É necessário aprender a “lê-las”.

O pulular de imagens que invadem o nosso quotidiano não é novo. Evoquemos, por exemplo, Hargreaves, Earl, & Ryan, que em título de 1996 já afirmavam que estavam em curso “... mudanças importantes no movimento de uma cultura escrita para uma cultura visual, dentro de um mundo de maior complexidade tecnológica” (2001, p. 196). Do mesmo modo que já vêm de trás os alertas relativos ao impacto das imagens nas nossas mentes e à necessidade de se dotar os cidadãos das competências necessárias à sua interpretação.

A este propósito Ana Mae Barbosa afirmava que “Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc.” (2002, p. 19); e Graça Morais asseverava que vivemos numa “sociedade imaginada e criada em função dos interesses de grupos de poder que, através da manipulação inteligente da imagem, dominam tendências, criam mentalidades, afirmam necessidades, desviam desejos.”

Esta análise alicerça-se, assim, na convicção de que, tal como afirma Paul Duncum, “As Imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade.” (2010, p.6); no reconhecimento do quão influem na formação dos nossos jovens, as imagens que sistematicamente invadem o nosso quotidiano (através da televisão, internet, cartazes, filmes, etc.); na crença de que estas devem, por isso mesmo, ser alvo de uma análise crítica, sobretudo no que concerne às profundas relações que as mensagens estéticas expressas têm ao incitamento ao prazer fácil e às ideologias vigentes; de que, embora sejam de extrema importância as aprendizagens relativas às artes visuais, ainda escassas na escola, é crucial que se assuma igualmente a necessidade de propiciar a todos os cidadãos o domínio da leitura crítica da imagem que inunda o seu quotidiano; e de que o espaço privilegiado para tal deve ser a educação formal, a escola.

A Educação para a Cultura Visual: Perspetivas

Perante o cenário criado pela presente cultura visual, seria exatável que os sistemas educativos estivessem a envidar esforços para munir os cidadãos das competências necessárias à interpretação das mensagens visuais, que estivessem a reequacionar o(s) currículo(s) e as práticas à luz de novos princípios. São diversos os autores que defendem a necessidade de os cidadãos desenvolverem competências na área da leitura da imagem de

modo a poderem tomar opções conscientes relativamente à influência desta no seu quotidiano e a poderem usufruir de contatos profundos com a arte que, na sequência de investigações desenvolvidas, apontam caminhos possíveis.

O professor Paul Duncum defende mesmo que, tendo em conta o impacto que as imagens têm hoje na sociedade, “a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia” (2010, p.6). Duncum tem desenvolvido um conjunto de ideias relativas ao que deve ser uma educação visual centrada na melhoria da literacia visual às quais podemos ir beber ensinamentos. Do mesmo modo que poderemos tomar como referências as ideias de Ana Mae Barbosa, os estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Zero, nos Estados Unidos, e os estudos de Michael Parsons e Abigail Housen. Ou ainda, entre outros, o trabalho desenvolvido entre nós pelo projeto Primeiro Olhar, da Fundação Gulbenkian, orientado por Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques.

Estamos perante conceções em que se defende que a Educação Artística deve buscar a apreensão de contatos profundos com a Arte, em qualquer idade, através do incentivo à reflexão acerca da Obra, da sua mensagem explícita e implícita e da linguagem que a veicula; que a Educação Visual, hoje, deve pressupor a aceitação de que todas as imagens, sejam da cultura erudita ou não, são poderosas tanto na informação quanto na formação das consciências, pelo que não se deve descurar a sua análise profunda sob pena de nos influenciarem acriticamente.

De acordo com Ana Mae Barbosa, a tendência vigente é já a de se associar o ensino da Arte com a cultura visual, uma vez que é indiscutível que a promoção do exercício de “leitura” das imagens, provenientes quer da Arte quer da envolvente quotidiana, ajuda “... a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem”; e que o exercício de “leitura” da obra de arte prepara o público para a receção da Arte (2002, p. 19).

Duncum (2010), por seu turno, defende que o caminho é, inevitavelmente, o de partir desta conjuntura incontornável, que, como alertam os críticos literários, parece afastar-nos cada vez mais da cultura baseada essencialmente na palavra, e que alargará substancialmente o campo da educação, oferecendo um vasto campo novo para o desenvolvimento de uma análise crítica a promover com os jovens. Análise crítica que, todavia, acrescentamos nós, decorre, evidentemente, do domínio da linguagem verbal.

Para tal, como defende Paul Duncum (2010), é urgente que ocorram mudanças: precisamos passar a encarar a educação visual à luz de novos pressupostos, necessitamos afastar-nos do paradigma modernista (com a sua

segmentação) e da ênfase excessiva nos desígnios da arte não-figurativa (que têm sido privilegiados nas abordagens dos currículos), igualmente necessários, mas insuficientes para explicarem quer a cultura visual anterior ao modernismo, quer a cultura visual atual. Precisamos fazer uso de outros parâmetros e outras terminologias para proceder à análise da panóplia de tipos de imagens oriundas dos mais diversos meios de comunicação ou expressivos de que desfrutamos nos nossos dias. Não faz mais sentido falar apenas dos elementos estruturais da linguagem plástica⁸, é manifestamente insuficiente.

Dar a aprender como se faz uma análise profunda da imagem é uma tarefa complexa, que não é passível de ser feita através de um modelo de leção tradicional, através de uma comunicação *top/down*, do professor que informa para o aluno que recebe; tem que decorrer de uma construção do discente, assente inicialmente na sua conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas, para, posteriormente, se alargar a outra ordem de imagens. Não pode assentar num modelo que assente apenas no conhecimento dos elementos formais da linguagem plástica, tem que ir mais longe. Tem que ter em conta todos os outros elementos definidores de significados, nomeadamente os oriundos das linguagens da fotografia e do cinema no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação. Assim como atentar em parâmetros como a estética, o olhar do observador e a intertextualidade.

Nesta busca de sentido para as imagens há que ter em conta que as imagens "... são saturadas com ideologias que revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades...", e que através delas partilhámos "pressupostos sociais" arraigados. Que "Todas as imagens são ideológicas, no sentido de que a imagem surge de uma matriz de ideias

⁸ Expliquemos a nossa interpretação desta afirmação reportando-nos apenas àquilo que aconteceu (e ainda acontece) dentro de portas, mas que, todavia, parece assemelhar-se ao que Duncum (2010) documenta. As práticas das últimas dezenas de anos, na educação visual, fundando-se inicialmente nos valiosos ensinamentos provenientes dos estudos desenvolvidos na Bauhaus, relativos às investigações e explorações em torno das possibilidades expressivas e comunicativas dos elementos da linguagem plástica, assentaram essencialmente na ideia de que os alunos estariam preparados se dominassem a linguagem plástica. Tal domínio dar-se-ia, assim, através do conhecimento dos seus elementos estruturais (ponto, linha, textura, cor...). Contudo, na prática pouco fundada de alguns professores, estes pressupostos foram desvirtuados, transformados em meros exercícios sectoriais rotineiros, descontextualizados, tornaram-se incompreensíveis para os alunos e deixaram de contribuir para uma compreensão profunda da comunicação visual como seria requerível. Os alunos eram postos, por exemplo, perante a contingência de reproduzirem com pontos uma qualquer ilustração ou de fazerem um "desenho livre" com pontos (de que são exemplo os inúmeros exercícios publicados na internet), sem que, porém, lhes fosse dada a possibilidade de apreender algo mais para além da mera técnica de utilização do ponto (também esta, muitas vezes, pouco explorada na sua essência).

concorrentes, valores e crenças e é sempre feita com um propósito...”. E que, por tal, também é presumível que no decurso da análise da imagem se desmonte esse sentido (Duncum, 2010, p. 11). Motivos geradores da necessidade de ter também em conta parâmetros como a *estética*, o *olhar*, a *intertextualidade*, entre tantos outros.

As qualidades estéticas próprias das imagens visuais (sejam elas sedutoras, bonitas, sublimes, grotescas, kitsch ou de outra índole), pelas suas qualidades sensoriais, pelo seu apelo aos sentimentos, “embrulham” as ideologias, tornando-as mais apelativas. Sabemos que, hoje, diante da desmedida diversidade, os críticos aludem a diferentes estéticas próprias de formas culturais específicas, ambientes e etnias particulares, a condições sociais (como pobreza, falta de habitação, por exemplo), a tipos de regime político ou ao mercado consumista (como marcas e apresentação de mercadorias). Os apelos estéticos (quer os que nos fustigam diariamente, quer os intrínsecos às obras de arte) relacionam-se intimamente quer com as ideologias, quer com o *olhar* (do observador).

O *Olhar* do observador, que - ao contrário do que ocorreria numa abordagem tradicional - não podemos dissociar da análise na medida em que introduz uma gama de objetos e abordagens mais ampla do que uma apreciação estética tradicional deixaria entrever, direciona o foco também sobre o espetador e sobre o seu contexto, igualmente carregados de ideologias, que ele transporta inevitavelmente para a sua leitura.

Não é possível estudar apenas a imagem isolada; em cada análise a imagem conecta-se com outras imagens e outros textos culturais, tanto do ponto de vista da sua produção quanto da interpretação, numa visão profundamente influenciada pela formação e experiência de vida do observador. Todas as imagens se relacionam com outros textos culturais (livros, poemas, músicas, outras imagens). Esta *intertextualidade*, à semelhança da da Internet, cresce por meio de conexões de nódulos referentes a associações determinadas pelo autor e/ou construídas pelo *espetador*. Quando usamos aqui a designação de *observador* estamos a fazê-lo em respeito ao constante na tradução presente na revista *Imaginar*; porém, parece-nos que, dada a dimensão da ação, de um permanente e profundo diálogo com a imagem, ela se afasta da ideia de observador - alguém de fora que contempla - e se aproxima mais daquilo que se entende por *fruidor*: alguém que busca a relação com a obra nas suas diversas dimensões, que busca um entendimento profundo.

Posto isto, Duncum defende que, para a consecução de um currículo assente nestes princípios, os professores de educação visual precisam procurar as conexões das imagens, de todas as imagens, “... sem distinção de

categorias históricas, como alta e baixa, o passado e o presente, a nossa e outras culturas...”, conectando-as, também, com os interesses e conhecimentos anteriores dos alunos e as suas próprias necessidades (2010, p. 12).

Maxine Greene (2005), apoiando-se na opinião de John Berger, conhecido crítico de arte, defende que qualquer busca de significados contextualizada deve ser uma procura informada, assente na ideia de que a visão chega antes das palavras, é ela que estabelece sempre o nosso lugar no mundo envolvente. É verdade que explicamos o mundo com palavras, mas as palavras não excluem o facto de que estamos efetivamente cercados pela visão. Sendo que, assim, a relação entre o que vemos e o que sabemos nunca é definitiva⁹. Se desejamos aprender mais acerca do uso da linguagem visual, necessitamos de definir as nossas experiências de um modo mais preciso nas situações em que as palavras se mostram inadequadas, provenham elas da nossa experiência pessoal ou da experiência histórica essencial na relação com o nosso passado.

Para Greene, o contacto e a implicação informada nas artes é o modo mais crível de libertar a capacidade imaginativa e de o desenvolver. Porém, tal não sobrevém natural ou automaticamente. As experiências estéticas exigem uma participação consciente na obra, a emissão de energia, e a capacidade de apreciar o que haja para apreciar na obra, pelo que o saber académico formal de outrora não é suficiente, não é o mesmo que construir imaginativamente um mundo fictício e introduzir-se nele perceptiva, afetiva e cognitivamente. O que é necessário é levar os alunos a esta ordem de implicação; é estabelecer um equilíbrio delicado entre ajudá-los a prestar atenção – às formas, pautas, sons, ritmos, recursos estilísticos, contornos e linhas – e ajudá-los a libertar-se para que tornem as obras de arte significativas para si mesmos (2005).

De acordo com Leontiev, “... o contacto com a Arte está relacionado com o desenvolvimento pessoal num modelo dialógico entre dois Mundos: o cognitivo e o afectivo” (2000, p. 9).

⁹ A este propósito citaríamos, igualmente, Gervereau: ““Imagem” é uma palavra. Uma palavra ligada a um fenómeno que pertence a outra ordem. Entre a iconografia e aquilo que se julga traduzi-la com auxílio de um código de comunicação diferente, eminentemente circunstancial e humano, a distância e a dicotomia parecem irremediáveis. No entanto, esta palavra é também – vista como tal – uma imagem. Tal palavra de uma língua particular evoca uma correlação imediata com uma forma de representação para quem a lê ou ouve – a imagem existe em função de um receptor – e, ao mesmo tempo, mostra-se pertencente à ordem da mais total volubilidade. Isto porque toda a gente sente que a imagem tem que ver com o imaginário, logo com o fugaz e o imaterial. A imagem, aliás, não se pode acantonar na reprodução: não é uma mera transposição do real; é também um real intrínseco com as suas propriedades e os seus circuitos” (p.9).

A arte orientada para o desenvolvimento pessoal [...] quebra normas e clichés, confere novos significados e novas maneiras de ver e de avaliar a realidade. A arte orientada para o desenvolvimento pressupõe e exige frequentemente um elevado nível de competência estética, assim como motivação para fazer determinado trabalho mental no decorrer da interação com a arte. Exige muito e promete muito ao mesmo tempo. As recompensas que se recebem de profundos encontros com a verdadeira arte jamais se podem alcançar de outro modo (Leontiev, 2000, p. 144).

No entanto, frisa também que apenas uma minoria do público potencial consegue compreender e apreciar esta “promessa de significado”, sendo, por isso mesmo, precisamente aí que deve residir o principal objetivo da educação estética. Todavia, a consciencialização e a aceitação desse objetivo não é fácil, uma vez que advém da compreensão das “... diferenças entre os efeitos da arte e a quase-arte a níveis diferentes de encontros que temos com elas...” e do reconhecimento de que educação, por visar o desenvolvimento pessoal, “... torna-se antagónica da cultura comercial de massas na luta pela dimensão humana nos seres humanos” (Leontiev, 2000, p. 144).

Fróis, Marques & Gonçalves alargam esta ideia e defendem que “... As respostas estéticas não são apenas provocadas pelas obras de arte como fonte de prazer, mas também obtidas a partir de objectos do quotidiano” (2000, p. 203). Não será, pois, pela ocultação de toda a cultura comercial que se dará o encontro mais profundo com a arte, mas antes pela capacidade de reconhecer os diferentes níveis de encontros que elas proporcionam.

Abigail Housen (2000), muito crítica relativamente ao discurso hermético, tido como único, de certos especialistas, que afasta os principiantes, refere que é urgente “... aprender a mudar a nossa maneira de pensar sobre educação e aprendizagem para desenvolver a resposta estética a níveis importantes – onde todos começamos” (p. 168). Fundando a sua teoria em investigações desenvolvidas no terreno, defende que a educação estética deve assentar num modelo construtivista em que os principiantes vão sendo, segundo questões amplas, abertas, postas pelo professor, levados a expressar sucessivamente as suas leituras de obras de arte, sem juízos de valor, partilhando-as com um grupo de pares. Considera que este sistema gera as provocações necessárias para a crescente (re)construção do sistema interno de reflexão do observador, possibilitando-lhe evoluir de estádio em estádio, aproximando-se gradualmente, por meio deste contacto, de uma leitura cada vez mais sofisticada da obra de arte; aproximando-se de uma leitura de especialista.

Parsons (2000) lembra-nos que, embora os estudos em teoria da arte e em psicologia da arte, assim como a própria educação, até aqui, tenham incidido mais sobre o fazer arte do que sobre a sua compreensão, o caminho que devemos seguir é o do desenvolvimento da compreensão artística centrada na ideia de que a arte é uma forma de comunicação. “... Se a arte contém significado, então a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão” (2000, p. 174).

Esta ideia da aprendizagem dos modos de busca da compreensão da arte está, de facto, implícita em inúmeras teorias. Parece ponto assente que o caminho apontado é o de promover o desenvolvimento desta aprendizagem, ou seja, abandonar o enfoque em “dar a conhecer” a arte, e colocar a ênfase na promoção da aprendizagem da busca de compreensão desta, na busca da compreensão profunda do que “diz” a imagem. A ênfase na educação da visão em meio escolar no que concerne aos estudos não especializados inerentes a uma educação básica deve, pois, assentar num modelo que vise uma conjugação do explorar e do fazer informado com o aprender a compreender, abarcando não apenas a arte erudita, mas, igualmente, a leitura das imagens e objetos que circundam os jovens no seu quotidiano.

Esta leitura da imagem subentende processos cognitivos complexos numa estreita relação com o desenvolvimento da expressão verbal. Martine Joly (2008) defende que é através da verbalização que se conhecem os processos de escolha e percetivos gerados na interpretação da imagem por cada um. Que o complexo trabalho de perceber, nomear e interpretar é todo ele uma construção cultural.

Num sentido (percebido/nomeado) revela até que ponto a própria percepção das formas e dos objectos é cultural e o modo como aquilo a que chamamos a “semelhança” ou a “analogia” corresponde a uma analogia perceptiva e não a uma semelhança entre a representação e o objecto: quando uma imagem nos parece “semelhante” é porque ela foi construída de uma maneira que nos leva a descodificá-la *tal como* descodificamos o próprio mundo. As unidades que aí encontramos são “unidades culturais”, determinadas pelo hábito que temos de as encontrar no próprio mundo. Porque, na realidade, uma imagem (tal como o mundo) pode ser infinitamente descrita: das formas às cores, passando pela textura, ao traço, às gradações, à matéria pictográfica ou fotográfica, até às moléculas ou aos átomos. O simples facto de designar unidades, de fragmentar a mensagem em unidades nomeáveis, remete para o nosso modo de

percepção e de “fragmentação” do real em unidades culturais (Joly, 2008, p. 83).

Porém, para Joly (op.cit.), o processo inverso também se reveste de importância - passar do verbalizado ao visual é, igualmente, um processo complexo e cultural. “Encontrar o equivalente visual de um projecto 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” (p. 83).

Não esqueçamos que já Vygotsky defendia, nos seus estudos acerca do *desenvolvimento do simbolismo no desenho*, que a fala é a base para a criação de todos os outros sistemas de signos. Segundo o autor, há um “...deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar” (2007a, p. 137); há uma profunda relação entre o desenvolvimento da frase falada e do desenho da criança. Ocorre um processo em que as crianças têm, com frequência, “... de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação...”. Um processo que é igualmente “... decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho” (2007, p. 138).

Quando nos debruçamos sobre o ideário subjacente ao programa *Primeiro Olhar* que, embora não tenha sido construído para ser aplicado em sala de aula, terá - pela divulgação imprimida em iniciativas formativas - influenciado já as práticas de muitos professores, vemos que os autores defendem que é possível adotar estratégias que criem, em simultâneo com a produção plástica, uma crescente familiaridade com a obra de arte. Num processo em que as crianças aumentam os seus conhecimentos sobre arte, sendo estimuladas a fluidez de pensamento, a sensibilidade estética e a vontade de comunicar expressivamente.

Já Rudolf Arnheim (2006), um nome incontornável nos estudos da percepção visual, defendera que a educação artística devia conjugar a prática expressiva com o aprofundamento dos conhecimentos do campo. Sustentava que se deve dar azo ao desenvolvimento das capacidades expressivas, não de um modo aleatório no *laisse faire*, mas em simultâneo com o aprofundamento ativo, concentrado, dirigido para a melhoria da qualidade dessa expressão, através de um crescente aprofundamento dos conhecimentos do campo.

A expressão é uma característica natural do homem, que a utiliza no quotidiano, exprimindo-se visualmente através da imagem que projeta, da linguagem corporal, das expressões faciais, entre outras, interpretando sistematicamente as expressões dos outros e do meio que o influenciam e às quais reage. Expressões que influenciam e/ou determinam as suas próprias

expressões. Tal ligação comunicativa vai-se aprofundando com a experiência, com o maior conhecimento do meio e do outro. Assim, e do mesmo modo, a expressão é essencial na arte tal como o contínuo aprofundamento dos meios através dos quais comunicar. Do maior domínio das técnicas e da linguagem plástica advém uma maior capacidade expressiva. Todavia, uma não é possível sem a outra, nem depois da outra. Não é viável tentar munir os nossos jovens de um manancial de conhecimentos antes de darem azo à sua expressão, prevendo que quando se exprimirem o farão com maior qualidade. Aí já teremos cerceado a sua expressão. Assim como não é possível promover o desenvolvimento da capacidade expressiva se não formos orientando os jovens para o domínio crescente dos meios com que se poderão exprimir com cada vez maior profundidade.

Na sequência destas ideias, importa salientar que a conceção aqui defendida do que poderia ser uma educação para a literacia visual é uma conceção que contempla a necessidade da simultaneidade de duas ordens de estímulos, os oriundos das explorações inerentes à produção da imagem individual e os das experiências de proximidade às obras de arte e consequente interpretação, assim como uma constante relação destas leituras com a análise crítica da imagem do quotidiano. Estímulos que, por serem concomitantes, vão promovendo um crescendo de aprendizagens na área. Ao promover simultaneamente a produção e a interpretação de imagens, fomenta-se um aprofundamento crescente do domínio do campo; um domínio crescente da literacia da imagem.

Um Olhar Sobre a Educação para a Literacia Visual que Temos

Na escola, no ensino básico, aquele que daria aos cidadãos a sua formação base para a vida, o espaço destinado à literacia da imagem é diminuto. Se analisarmos o currículo, rapidamente verificamos que, a existir, só poderá ocorrer em Expressão e Educação Plástica, no primeiro ciclo, e em Educação Visual, nos segundo e terceiro ciclos.

A Expressão e Educação Plástica, no primeiro ciclo, apresentando-se inserida na componente das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, às quais são destinadas apenas três horas semanais, quer fique a cargo do professor titular (muitas vezes com formação deficitária nesta área), quer fique a cargo de um especialista do campo, não tem sido muito valorizada, nem tem sido acometida de uma planificação com tais objetivos. O seu programa recomenda, essencialmente, o desenvolvimento de experiências de manipulação dos materiais que fomentem a expressão do interior e da realidade, embora também foque a possibilidade do contacto com a arte

através de visitas a exposições, deixando entrever a possibilidade de potenciar a análise de imagens.

Na prática, em algumas situações a expressão está a cargo do professor titular da turma (que muitas vezes não tem formação na área), e em outras entregue a professores da área das artes visuais. Todavia, verifica-se que, salvo algumas situações excepcionais, na maioria dos casos, o trabalho desenvolvido se prende mais com pequenos exercícios de ilustração de temas, muitos deles feitos em casa, geralmente com recurso às técnicas dos lápis de cor ou às canetas de feltro, em suportes de dimensões reduzidas, com alguma incursão esporádica por outras técnicas e suportes. São raríssimos os contactos com a arte e/ou as reflexões acerca desta, assim como são singulares os desenvolvimentos em torno da imagem que inunda o quotidiano.

Nos segundo e terceiro ciclos a situação, embora diversa, não é muito mais favorável. No que concerne ao currículo do segundo ciclo grassa mesmo alguma confusão. Se atendermos ao que está patente ao público no site do ministério da educação, temos como referenciais o programa anterior à reestruturação curricular, o programa de Educação Visual e Tecnológica, no modelo integrado, embora saibamos que desde o ano letivo de 2012/2013 funcionam em separado, Educação Visual (com um mínimo de noventa minutos semanais) e Educação Tecnológica como disciplinas autónomas, das quais nunca foi publicado programa. O trabalho é então desenvolvido de acordo com o imposto pelas Metas Curriculares publicadas em 2013.

O debate em torno da separação das disciplinas concomitantemente com a eliminação do trabalho em par pedagógico e o decréscimo do número de horas destinado à leção no campo foi aceso, nunca tendo sido estas medidas bem aceites pelos especialistas da área. Na realidade, estas alterações determinaram um decréscimo do tempo destinado às aprendizagens na área, assim como um decréscimo na sua qualidade, na medida em que apenas um professor em menos tempo nunca conseguirá dar a mesma assistência ao mesmo número de alunos (ou ainda a mais alunos, se tivermos em conta que terá que ter mais turmas para completar o horário).

No que se refere ao terceiro ciclo, a Educação Visual, com uma carga horária de noventa minutos semanais, nos sétimo e oitavo anos, e de cento e trinta e cinco no nono ano, também não ocupa muito espaço na organização curricular. Para ela, apresentam-se como referenciais o programa da disciplina, secundado por um ajustamento ao programa que terá surgido por volta de 2001, e, ainda, as Metas Curriculares em vigor desde 2013/2014.

Uma análise aos programas mostra que, embora padeçam de inúmeros males, seriam passíveis de serem trabalhados de acordo com pressupostos

construtivistas e deixariam espaço ao fomento de aprendizagens relativas ao desenvolvimento da literacia visual nos moldes atrás delineados. Estão aí patentes orientações no sentido de, para além de se dar a aprender a gramática visual, se fomentar a experimentação/exploração de materiais e técnicas, promover o desenvolvimento da criatividade, fomentar o desenvolvimento de projetos, assim como os contactos com a arte em visitas de estudo e afins, incentivando ao estímulo, à fruição e análise crítica da Obra de Arte. Do mesmo modo que se incentiva o estudo de objetos das áreas da arquitetura e do design de equipamento ou de comunicação, entre outras, lançando igualmente o repto à análise da imagem do quotidiano na contemporaneidade.

Sabemos, porém, que, embora alguns professores adotem uma planificação consonante, desenvolvendo projetos que inter-relacionam os diversos saberes, promovendo o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico, assim como os contactos com a arte e mesmo a análise das imagens e objetos do quotidiano, muitos outros não o fazem. As práticas de muitos professores da área, muito por culpa do modelo de formação de professores que vigorou entre nós, generalista e deficitário, radicam num modelo da época moderna, segmentado, ritualizado. Um modelo com profundas influências da Bauhaus, em que se estudam setorialmente os elementos da gramática visual, sem uma visão do todo, nem uma busca de levar os alunos à compreensão do que é a obra de arte e da sua fruição crítica, nem ao desenvolvimento da literacia visual. Um modelo que teve o seu lugar, mas que, sabemos hoje, é manifestamente insuficiente para o necessário enquadramento da complexidade da presente Cultura Visual e das Artes Visuais, e que todavia, mau grado nosso, se viu particularmente reforçado com a recente introdução das Metas Curriculares.

CONCLUSÕES

A síntese atrás delineada sobre a educação visual entre nós deixa entrever que o espaço destinado à educação para a literacia visual é exíguo ou, em algumas circunstâncias, provavelmente, inexistente; que a formação dos nossos jovens nesta área é, na sua maioria, muito deficitária. Propomos, pois, que se reflita profundamente, que pensemos todos se, numa sociedade que se quer bem formada e consciente das suas opções, podemos continuar a menosprezar a relevância da imagem; se podemos continuar a ignorar que as imagens são, tal como afirma Paul Duncun (2010), “... poderosas tanto na formação como na informação das consciências...” e têm “... um enorme impacto na sociedade”. Se podemos continuar a olvidar que carece criar um

espaço para o desenvolvimento da literacia da imagem na formação dos cidadãos.

É certo que adentro do ensino básico não será oportuno pretender criar artistas, tal como não deveria ser apanágio deste criar médicos ou matemáticos e afins, embora, por vezes, pareça que é isso que andamos fazendo; de facto não é isso que se defende aqui. Não se buscam mudanças geradoras de uma tal ênfase na área da educação visual que visem formar precocemente pessoas para a área, a intenção é encontrar um enquadramento que tenha em conta a atual sobrecarga da imagem nas nossas vidas e nos muna (a todos os cidadãos) de competências tais que nos permita lidar com a multiplicidade de imagens complexas que inundam o nosso quotidiano com consciência; que evite que sejamos, recorrentemente, vítimas de manipulação acrítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (2006). *Arte e percepção visual*. São Paulo: Thomson.
- Barbosa, A. M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.
- Duncum, P. (2010). Conceitos chave da educação para a cultura visual. *Imaginar nº52*, pp. 7-14. Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: <http://issuu.com/apecvportugal/do/cs/imaginar52>.
- Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gervereau, L. (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Greene, M. (2005). *Liberal la imaginacion*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3.º Ciclo: Vol I, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf
- Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3.º Ciclo: Vol II, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. I, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_i_2c1.pdf.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. II, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_ii_2c1.pdf.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos, Consultado a 12 dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf.

Morais, G. (s.d.). Educação Artística e Cultura Visual. Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: <http://www.prof2000.pt/users/mglfm/graca37.htm>.

Pais, N. (2000). Introdução. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vigotski, L. S. (2007a). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007b). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012

Despacho n.º 15971/2012, do Gabinete do Ministro da Educação e Ciência, de 14 de dezembro.