



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 2025

Olhar e Ver como experiência estética na disciplina de Educação Visual

Madalena Arantes

## **Olhar e Ver como experiência estética na disciplina de Educação Visual**

Madalena Arantes

2025



## Olhar e Ver como experiência estética na disciplina de Educação Visual

Madalena Borges da Silva Arantes

### Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

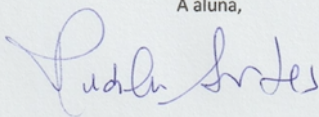
Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professor Doutor José Pereira

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Madalena Borges da Silva Arantes, n.º 28982 do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básica, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21/07/2025

A aluna,



## **Agradecimentos**

A Deus, a linha *desenhante* de Paul Klee.

A materialização deste projeto não seria possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas que se mostraram sempre presentes no percorrer deste tão inusitado caminho.

Agradeço, primeiramente, ao Professor Doutor José Pereira, pela orientação pedagógica no desenvolvimento deste relatório, disponibilidade, também ela pedagógica e científica na concretização do trabalho de investigação, serenidade e perspicácia que me foram conduzindo a bom porto.

Agradeço à mãe, ao pai, e à minha inefável irmã, Mariana, pela compreensão e firmeza.

Agradeço ao Miguel pelos conselhos e por me ouvir continuamente, inclusive o meu silêncio.

Agradeço à Isabel e ao João pelo companheirismo indescritível ao longo deste percurso.

A todas as pessoas que contribuíram e fizeram parte deste projeto, pelas generosas partilhas.

A todos, uma vez mais, obrigada.

## Resumo

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico e estrutura-se em duas partes complementares: uma componente prática e uma vertente investigativa. A primeira parte compreende uma análise e reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III, desenvolvidas em contextos de ensino, onde se analisam experiências formativas, desafios, estratégias pedagógicas e a evolução de competências profissionais. Esta trajetória prática permitiu uma inserção progressiva na docência, fomentando a construção de saberes pedagógicos, didáticos e relacionais, fundamentais para o exercício das funções docente. A segunda parte do relatório consiste no projeto de investigação intitulado “*Olhar e Ver como experiência estética na disciplina de Educação Visual*”, que se propôs analisar a relevância dos processos de Olhar e Ver na experiência estética dos alunos e na apreensão do conhecimento. Através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, enquanto metodologia, com recurso a questionários a docentes das disciplinas e entrevistas a alunos, procurou-se compreender o contributo da Educação Visual na construção do saber Olhar e Ver, articulando a dimensão estética com o conhecimento e a experiência educativa. Os resultados apontam para um reconhecimento e valorização dos processos de Olhar e Ver na prática pedagógica, não deixando de se estabelecer uma conexão com a atualidade educativa e com a ambiência tecnológica ao entorno dos alunos, e como potenciadores da integração da experiência estética enquanto meio para a aquisição de conhecimento, valorando, conseqüentemente, a arte como experiência formativa, e posicionando o Olhar e o Ver como elementos estruturantes no ensino da Educação Visual.

**Palavras-Chave:** Olhar, Ver, Experiência Estética, Educação Visual.

## **Abstract**

This Final Internship Report is part of the Master's Degree in Teaching Visual and Technological Education and it's structured into two complementary components: practical and research. The first part presents a critical analysis and reflection on Supervised Teaching Practices I, II, and III, carried out in real educational contexts. These practices are examined in terms of formative experiences, challenges, pedagogical strategies and the development of professional competences. This trajectory enabled a progressive integration into teaching, promoting the construction of pedagogical, didactic, and relational knowledge essential to the teaching profession. The second part comprises the research project entitled "*Looking and Seeing as Aesthetic Experience in the Discipline of Visual Education*", which aimed to analyze the relevance of the processes of Looking and Seeing in students' aesthetic experience and knowledge acquisition. The research, based on a mixed-methods approach, employed questionnaires with Visual Education teachers and interviews with students, seeking to understand how the subject contributes to develop the ability to Look and See, by connecting aesthetic perception with educational and cognitive experience. The results highlight the recognition and value of these processes in pedagogical practice, as well as their connection to the current educational landscape and the technological environment surrounding students. It is concluded that Looking and Seeing enhance the integration of aesthetic experience as a means of acquiring knowledge, thereby valuing art as a formative experience, and positioning these perceptual acts as fundamental elements in Visual Education teaching.

**Keywords:** Looking, Seeing, Aesthetic Experience, Visual Education.

# ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>X</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO</b> .....	<b>2</b>
<b>Nota Introdutória</b> .....	<b>3</b>
<b>Capítulo I - Contextualização dos Estágios Desenvolvidos</b> .....	<b>4</b>
<b>Capítulo II - Análise das Práticas Observadas e Concretizadas</b> .....	<b>10</b>
1. Prática de Ensino Supervisionada I.....	10
2. Prática de Ensino Supervisionada II.....	12
3. Prática de Ensino Supervisionada III.....	13
<b>Capítulo III - Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica</b> .....	<b>15</b>
<b>PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>Nota Introdutória</b> .....	<b>18</b>
<b>Capítulo I - Olhar e Ver</b> .....	<b>20</b>
1. Antes das Palavras.....	20
2. Olhar e Ver, a Distinção .....	21
3. Olhar (a Arte) Como Experiência para o Conhecimento .....	26
3.1 Olhar o Conhecimento .....	26
3.2 A Experiência na Arte .....	28
<b>Capítulo II - O Desenvolvimento de uma Educação Estética</b> .....	<b>31</b>
1. A Percepção Estética .....	31
2. Imagem e Imaginação .....	32
3. A Estética na Educação.....	34
<b>Capítulo III - Olhar e Experienciação em Educação Visual</b> .....	<b>37</b>
1. Eixos da disciplina de Educação Visual .....	37
2. Aprendizagem Significativa .....	38
<b>Capítulo IV - Metodologia de Investigação</b> .....	<b>41</b>
1. Metodologia .....	41
2. Tipo de Investigação .....	41
3. Participantes.....	43
4. Métodos e Técnicas.....	47
5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	48
5.1 Questionário .....	48
5.2 Entrevista semiestruturada.....	52

6. Análise de Dados .....	54
6.1 Estatística Descritiva .....	54
6.2 Análise de conteúdo.....	54
<b>Capítulo V - Apresentação e Análise de Dados .....</b>	<b>56</b>
1. Dados de Estatística Descritiva.....	56
2. Dados da Análise de Conteúdo.....	65
<b>Capítulo VI - Discussão de Resultados.....</b>	<b>72</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>86</b>

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1, Caracterização das habilitações literárias dos professores.....</b>	<b>44</b>
<b>Tabela 2, Caracterização do género dos professores.....</b>	<b>44</b>
<b>Tabela 3, Caracterização da faixa etária dos professores.....</b>	<b>45</b>
<b>Tabela 4, Caraterização do tempo de serviço/experiência profissional dos professores.....</b>	<b>45</b>
<b>Tabela 5, Caraterização dos grupos de docência onde os professores exercem funções.....</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 6, Caracterização dos níveis de ensino que os professores lecionam.....</b>	<b>47</b>
<b>Tabela 7, Articulação das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno às necessidades atuais da disciplina.....</b>	<b>57</b>
<b>Tabela 8, Domínios das Aprendizagem Essenciais mais significativos para o desenvolvimento da educação do olhar.....</b>	<b>58</b>
<b>Tabela 9, A intencionalidade do olhar e o saber ver construtivo na disciplina de EV.....</b>	<b>58</b>
<b>Tabela 10, Priorização da educação do olhar na lecionação de EV.....</b>	<b>59</b>
<b>Tabela 11, Estímulo das capacidades visuais através de EV e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno.....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 12, Ligação entre desenvolvimento de uma educação do olhar e o desenvolvimento da sensibilidade estética.....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 13, Para educar o olhar é fundamental propiciar experiências estéticas.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 14, Ampliação da consciência estética do aluno e aprofundamento das suas capacidades sociais, cognitivas, emocionais e criativas através da experiência em EV.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 15, Prática docente focada no desenvolvimento das capacidades visuais e na experiência.....</b>	<b>62</b>
<b>Tabela 16, Propiciar de ambientes de aprendizagem favoráveis à observação e análise em EV para a exploração artística.....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 17, Capacidades criativas dos alunos resultante dos estímulos visuais utilizados no processo de aprendizagem de EV.....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 18, Afirmações que melhor definem o ato de olhar e o ato de ver.....</b>	<b>64</b>
<b>Tabela 19, Atividades ou práticas artísticas utilizadas para a educação do olhar.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabela 20, Recursos de apoio utilizados na realização de práticas/atividades artísticas para a educação do olhar.....</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 21, Desafios/Dificuldades encontradas, na escola atual, para o desenvolvimento da educação do olhar.....</b>	<b>68</b>
<b>Tabela 22, Diferenciação entre Olhar e Ver.....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 23, Olhar e Ver, a sua pertinência na aprendizagem.....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 24, Desenvolvimento visual e novas aprendizagens.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 25, Experiência estética.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 26, Práticas, atividades e materiais.....</b>	<b>71</b>

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> , <i>Escola Básica Ferreira Lapa (EBFL)</i> .....	<b>5</b>
<b>Figura 2</b> , <i>Sala de Educação Visual e Tecnológica, EBFL</i> .....	<b>6</b>
<b>Figura 3</b> , <i>Escola Básica do Viso</i> .....	<b>8</b>
<b>Figura 4</b> , <i>Sala de Educação Visual e Tecnológica de 5ºano, Escola Básica do Viso</i> .....	<b>8</b>
<b>Figura 5</b> , <i>Sala de Educação Visual e Tecnológica de 6ºano, Escola Básica do Viso</i> .....	<b>9</b>

## **Introdução**

O presente Relatório Final de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico articula duas grandes dimensões de um contexto de desenvolvimento profissional para a docência. A primeira abarca uma exploração do trajeto percorrido durante as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III, integrante de três estágios, constituindo-se como a Parte I deste documento, e a segunda expõe o trabalho de investigação intitulado: “Olhar e Ver como experiência estética na disciplina de Educação Visual”, Parte II.

A Parte I incorpora três capítulos, o primeiro é dedicado a uma contextualização local, social e educativa dos estágios ocorridos durante três semestres, correspondentes à Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, o segundo apresenta um exercício reflexivo sobre cada uma destas etapas, evidenciando desafios e estabelecendo relações teórico-práticas, e, por último, o terceiro, explana uma apreciação crítica das competências profissionais obtidas e desenvolvidas durante a exposição e a vivência da ação pedagógica.

A segunda parte, e a dimensão do estudo investigacional alicerça-se na procura do lugar e contributo das ações de Olhar e Ver na experiência estética da disciplina de Educação Visual. Esta investigação pretende, deste modo, contribuir para a promoção da integração da experiência estética em Educação Visual, como agente agregadora e potenciadora do conhecimento, utilizando o Olhar e o Ver como ferramenta. O estudo agrega seis capítulos: no primeiro deparamo-nos com uma exploração das significações de Olhar e Ver, o segundo expõe a conceção de estética com uma ênfase educativa, e o terceiro traça uma breve abordagem da disciplina de Educação Visual e da sua correlação com uma aprendizagem significativa. O quarto capítulo é dedicado à metodologia de investigação, explicitando-se a sua tipologia e os instrumentos de recolha de dados, seguido do quinto capítulo que veicula uma análise e apresentação destes mesmos dados. Por último, o sexto capítulo congrega e expressa as conclusões do estudo.

## **Parte I - Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto**

## **Nota Introdutória**

A Prática de Ensino Supervisionada envolveu três semestres letivos, sequenciais e com pressupostos evolutivos. Primeiramente, partiu-se de uma posição introdutória ao contexto real de ensino/aprendizagem, focada na observação de uma atuação pedagógica, para uma posterior acentuação do envolvimento e incorporação, de forma plena, das funções de um professor de Educação Visual e Educação Tecnológica, realizando-se paralelamente um trajeto de construção e maturação profissional.

Segue-se uma contextualização de todos os estágios, relevando-se o carácter identitário e educativo, onde estes decorreram, bem como das turmas atribuídas, uma análise individual a cada uma das Práticas de Ensino Supervisionadas (I, II e III), e culmina-se com uma apreciação crítica das competências profissionais adquiridas e desenvolvidas em Educação Visual e Educação Tecnológica.

## Capítulo I - Contextualização dos Estágios Desenvolvidos

O transcorrer da PES I, II e III agregou a concretização de estágios sequenciais e gradativos integrantes de práticas pedagógicas num circunstancial real e de formação profissional para a docência. A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar no 2º ciclo do Ensino Básico, com turmas do 5º e do 6º ano em ambas as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

A PES I, primeiro estágio e correspondente à Iniciação da Prática Profissional comportou maioritariamente um desenvolvimento reflexivo, a mobilização de competências de observação sistemática e a análise da prática docente em contexto de sala de aula, não deixando de incorporar uma vertente de envolvimento, experiência e participação nas atividades das disciplinas. O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas de Sátão, na Escola dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico Ferreira Lapa (EBFL), onde a observação se efetuou com turmas do 5º e do 6º ano.

A escola insere-se no concelho de Sátão distrito de Viseu, na região do centro de Portugal. O concelho abarca uma área de aproximadamente de 200km<sup>2</sup>, está inscrito na sub-região Viseu Dão-Lafões, e é delimitado a norte por Moimenta da Beira e Sernancelhe, a leste por Aguiar da Beira, a sul por Penalva do Castelo, a oeste por Viseu, donde dista uma distância de 20km, e a nordeste por Vila Nova de Paiva. Os rios Vouga, Côja, Paiva e Sátão correm no concelho, traduzindo-se num dos recursos naturais potenciadores de desenvolvimento e propícios à cultura de regadio, à semelhança das madeiras e dos minerais. Caracterizado como um dos municípios mais antigos da Beira Alta, a freguesia de Sátão passou por um percurso de renomeações, chegando a ser definida como lugar e freguesia de Vila da Igreja, concelho do Sátão até 1951, ano em que ficou designada de Vila, Freguesia e Concelho de Sátão. Atualmente o concelho integra novas freguesias: Avelal, Decermilo, Ferreira de Aves, Mioma, Rio de Moinhos, São Miguel de Vila Boa, Sátão, Silvã de Cima, União das Freguesias de Águas Boas e Forles e União das Freguesias de Romãs e Vila Longa, locais de proveniência dos alunos do Agrupamento. A população apresenta uma extensão de 11030 habitantes, segundo o Censos 2021, representando uma diminuição de 11% comparativamente ao ano de 2011, nas faixas etárias mais jovens. Apesar da tendência de envelhecimento, o concelho registou um acréscimo de 30% na escolarização respeitante ao ensino secundário e pós-secundário, e de 25,7% referente ao ensino superior. Os serviços públicos, o setor social e os serviços municipalizados constituem-se como os maiores empregadores do concelho, apesar de microempresas de extração e de transformação de pedra e de madeira, uma empresa de cerâmica, a construção

civil, o pequeno comércio e a restauração também se revelarem focos importantes de empregabilidade.

A EBFL (ver Figura 1) apresenta um edifício principal composto por dois pisos, com duas entradas, uma reservada à entrada de pessoal docente e não docente, e outra reservada aos alunos. Junto da entrada de pessoal docente e não docente, encontramos uma sala reservada à monitorização das entradas e saídas da escola, um pequeno solário, que funcionava como um pequeno jardim interior e o gabinete informático. Logo a seguir deparamo-nos com um átrio de circulação, onde são expostos regularmente os trabalhos dos alunos. Este espaço central, dinamizador e integrador da comunidade escolar, conflui para um corredor reservado ao fluxo de docentes, onde podemos encontrar gabinetes, casas de banho e a sala de convívio dos professores, e para um outro, formado por salas de aula, nomeadamente salas reservadas à leção das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, e que por sua vez aflui na zona de convívio dos alunos, procedida por uma grande ala, onde se encontra o bar da escola, casas de banho, máquinas de matrecos, espaço reservado a cacifos, e ainda uma zona reservada à expressão dramática e artística com a presença de um palco. Com dois lances de escada de acesso ao segundo piso, um dos quais na zona reservada à circulação de docentes, o edifício comporta uma biblioteca e múltiplas salas de aula. Ainda no interior, deparamo-nos, como já referenciado, com a sala do futuro (espaço inovador da aprendizagem) detentora de equipamentos e uma disposição diferenciada das restantes salas. No espaço exterior, observamos diferentes zonas de lazer, nas laterais da escola temos áreas com jardim e vegetação e zonas para os alunos se sentarem. À medida que nos vamos deslocando para as traseiras do edifício, estas zonas vão ganhando mais extensão, e dividem-se em vários espaços: campo desportivo de futebol e basquetebol, campo de voleibol, anfiteatro, pavilhão reservado à cantina e um pequeno edifício com uma cozinha e salas com equipamentos e trabalhos de alunos (sala Atividades da Vida Diária).

## **Figura 1**

*Escola Básica Ferreira Lapa (EBFL)*



A sala de aula de Educação Visual e Tecnológica (ver Figura 2) situa-se no primeiro piso da escola e de frente para a escadaria reservada exclusivamente à circulação de professores, que transitam para o segundo piso. Esta sala apresentava uma configuração regular com janelas que percorrem a parede exterior com vista para o campo desportivo da escola. Luminosa, a sala detinha de quadros de ardósia a ocupar a parede de fundo e composta por três fileiras de mesas. Após as fileiras de mesas encontravam-se, na parede oposta à das janelas, três armários altos onde os alunos de cada turma guardavam as suas capas e caixas de materiais e uma pequena banca de mármore para lavagem das mãos e materiais. Na parede paralela à parede dos quadros, e mais próxima da porta de entrada, deparávamo-nos com um pequeno bengaleiro com uma bancada de madeira (onde se expunham projetos em execução) e uma porta de acesso a uma arrecadação das disciplinas. Nesta área, próxima da entrada, ainda se podia encontrar uma mesa alta de madeira, de carácter rústico, utilizada para trabalhar com materiais específicos e para operações de corte. Esta sala de aula também se encontrava preparada para a prática e para a exposição teórica, pela presença de um computador, um projetor e tela de projeção.

## **Figura 2**

*Sala de Educação Visual e Tecnológica, EBFL*



Durante a PES I foram observadas três turmas, uma de 5º ano e duas turmas de 6ºano. A turma de 5º ano era composta por dezanove alunos, treze do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo que oito alunos residiam na freguesia de Sátão e os restantes nas freguesias do concelho. No início do período letivo observado (2º), um aluno apresentava um processo de transferência de turma, quatro alunos detinham de apoio psicológico e dois alunos usufruíram de medidas seletivas e de condições de avaliação ao abrigo do Art.28º do DL 54/2018 de 6 de julho. Neste universo, dois alunos, no ano transato, revelaram um percurso escolar antecedente realizado noutro país. Os encarregados de educação, maioritariamente, eram mães, sendo que dois dos alunos apresentavam famílias monoparentais. A faixa - etária média dos pais fixava-se entre

os trinta e os quarenta anos de idade. Nas turmas de 6ºano, também com dezanove alunos, uma delas integrava seis alunos do sexo masculino e treze do sexo feminino, sendo que dezoito alunos apresentavam nacionalidade portuguesa e um aluno apresentava nacionalidade estrangeira. A média de idades era de onze anos, dois alunos apresentavam outras línguas maternas que não o português, e um aluno vinha sinalizado com medidas de inclusão e apoio à aprendizagem do Dec Lei 54. Os encarregados de educação, mais uma vez, eram, maioritariamente, mães (quinze) e com uma de faixa etária média situada entre os quarenta e os cinquenta anos de idade. A outra turma era composta por dez alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino, oito alunos residiam na freguesia de Sátão e os restantes eram proveniente das várias freguesias do concelho, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Um dos alunos era proveniente de outro país, integrando a turma no ano letivo anterior e um outro aluno, também no ano letivo anterior, regressava a Portugal. Dois alunos usufruíram de medidas seletivas e outros dois de medidas universais propostas pelo Art.9º do DL 54/2018 de 6 de julho.

A PES II caracterizou-se pela primeira abordagem direta e interventiva da prática profissional, situando-se a PES III como uma evolução e uma consolidação desse percurso. Ambas as práticas decorreram no Agrupamento de Escolas do Viso, na Escola Básica do Viso com turmas de 5º e de 6º anos e nas disciplinas Educação Visual e Educação Tecnológica.

A escola do Ensino Básico do Viso (ver Figura 3), inserida no concelho de Viseu, na região centro de Portugal, tem as suas origens no ano letivo de 1995/1996, e caracteriza-se por ser a escola-sede do agrupamento. Situada a 4 km do centro do município, numa zona suburbana e num bairro residencial, recebe alunos das freguesias de Fragosela, Povilde, Rio de Loba, Santos Evos e Viseu. Estas freguesias na sua tipificação vão desde a ruralidade, à suburbanidade e urbanidade. A escola agrega três pavilhões de sala de aula e um pavilhão destinado à prática desportiva, um refeitório, biblioteca, papelaria, bar, sala de convívio, sala de música, auditório, secretaria, gabinete de psicologia, gabinete dos membros da direção, sala dos professores, sala de Educação especial e salas específicas de físico-química. No seu exterior podemos encontrar espaços verdes, um campo de futebol, mesas, mesas de *ping-pong* e bancos, alguns dos quais abrigados.

As salas de aula de Educação Visual e Tecnológica (ver Figuras 4 e 5) reservadas à lecionação das respetivas disciplinas, nas turmas de 5º e 6º anos - situavam-se no primeiro piso do pavilhão A, e com acesso direto a partir do hall de entrada. As salas dividiam-se por ano de escolaridade, sendo que uma sala estava

reservada a turmas de 5º ano e a outra a turmas de 6º ano. Ao lado da entrada de ambas as salas, encontrava-se um acesso à arrecadação das disciplinas.

A sala de 5º ano apresentava uma configuração regular com janelas a percorrer a parede exterior, com vista para o pavilhão desportivo da escola. Esta encontrava-se dividida em três áreas de circulação: a central, composta pelas fileiras de mesas e equipada com um quadro branco, projetor e computador; a área de fundo composta por armários inferiores com bancadas, um lavatório e uma mufla e a área lateral, à entrada, com uma estação de trabalho de madeira, utilizada pelos alunos para pousarem as suas mochilas e casacos. Ao lado do quadro encontrava-se uma porta de acesso à arrecadação das disciplinas que se estendia até à sala do 6º ano, diametralmente oposta.

A sala de 6º ano apresentava as mesmas áreas, mas com dimensões maiores. A área central de circulação de aula englobava as fileiras de mesas, estas individuais, ao contrário da do 5º ano, um quadro branco, um projetor e o um computador. A área de fundo, caracteriza-se, por ter armários inferiores com uma bancada única e contínua que percorria quase toda a parede, com um lavatório integrado. A área lateral é composta por quatro estações de trabalho de madeira, por armários altos com ferramentas e instrumentos de trabalho de madeira e, ainda, uma bancada com armários inferiores e um outro lavatório integrado.

### Figura 3

*Escola Básica do Viso*



### Figura 4

*Sala de aula de Educação Visual e Tecnológica de 5ºano, Escola Básica do Viso*



## Figura 5

*Sala de aula de Educação Visual e Tecnológica de 6ºano, Escola Básica do Viso*



A turma do 5º ano da PES II e III agregava vinte e um alunos, doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. A maior parte dos alunos residia no centro de Viseu, sendo que dois residiam no Viso e outros dois na freguesia de Santos de Evos. Dois alunos detinham nacionalidade estrangeira, cinco beneficiavam de apoio do serviço de Ação Social Escolar, e dois estavam sinalizados com medidas de inclusão e de apoio à aprendizagem. Neste conjunto de alunos, seis progenitores apresentavam uma escolarização ao nível do ensino superior e os restantes variam entre o 1º ciclo de escolaridade e o ensino secundário. A categorização das profissões centrava-se, essencialmente, no mundo operário, ligado à indústria, e na prestação de serviços. Os encarregados de educação eram todos mães, à exceção de uma avó, e um aluno apresentava família monoparental. A turma do 6º ano composta inicialmente por vinte alunos, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada acresce para vinte e um. Treze alunos eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. Um aluno apresentava nacionalidade estrangeira, três estavam sinalizados com medidas de inclusão e apoio à aprendizagem e seis beneficiavam de apoio do serviço de Ação Social Escolar. Ao contrário da turma de 5º ano, a residência dos alunos encontra-se mais dispersa pelo concelho de Viseu, havendo um núcleo residente em Gumirães. A turma apresentava oito progenitores com escolaridade ao nível do ensino superior, situando-se os restantes entre o 1º ciclo e o ensino secundário. A maior parte dos pais trabalhava por conta de outrem, com diversas situações de desemprego assinaladas. Os encarregados de educação, mais uma vez, eram maioritariamente mães, um encarregado de educação estava definido como outro e um aluno apresentava família monoparental.

Neste percurso de prática efetiva, distinta, quer na sua génese formativa quer na sua caracterização contextual, da prática observada, foi possível estabelecer e fomentar diferentes estratégias pedagógicas consequentes do exercício de reflexão na ação e

pós-ação, maturar diferentes saberes componentes da construção do ser professor e expandir dinâmicas e práticas adaptativas ao clima de sala de aula.

## **Capítulo II - Análise das Práticas Observadas e Concretizadas**

### **1. Prática de Ensino Supervisionada I**

A PES I (cf. Anexo I) como pressuposto teve o seu foco no exercício de observação. A pertinência de um espaço temporal para a observação foi determinante de uma (sequencial) prática reflexiva. A observação da ação permitiu, sobretudo, compreender e estabelecer ligações e o desenvolvimento pessoal e profissional mostrou-se, inevitavelmente, uma consequência desta prática, que deverá ser contínua na atividade docente. Mas não o é apenas determinante para a performance do professor, é-o também para o aluno e para o processo de ensino/aprendizagem. Uma observação contínua do aluno permitiu um melhor entendimento da sua maneira de ser, dos seus comportamentos e atitudes, levando à consideração, pelo professor, da sua individualidade no ajuste e na adaptação do processo de ensino/aprendizagem e no processo avaliativo, como foi possível apreender após este período. No que concerne ao contexto de formação de professores, a observação também é uma fonte de inspiração, a observação dos processos de criação, a forma como estes foram experienciados quer pelo professor cooperante quer pelos alunos, constituíram-se como momentos marcantes e motivacionais para uma futura prática.

Ao longo do período de observação o contexto de sala de aula foi-se tornando cada vez mais revelador. A sua complexidade foi-se desvendando. Como espaço agregador de vários indivíduos, de diferentes origens, que estabelecem diversas relações num processo específico de ensino/aprendizagem e, particularmente, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, onde a dimensão prática é instigadora de uma maior interatividade e dinamização, sobressaíram diferentes ritmos e posturas perante a apreensão do conhecimento, bem como diversas variantes potencializadoras de influenciar este processo. Como qualidade basilar para um bom funcionamento da sala de aula ressaltaram-se a garantia do bem-estar do aluno e o cumprimento dos seus deveres, bem como do exercício dos seus direitos. Foi observada neste contexto, uma atribuição de responsabilidades rotineiras ao aluno que fomentaram o respeito pelo outro, proporcionando simultaneamente uma gestão de tempo mais eficaz, sem prejudicar os seus intervalos e as suas necessidades.

A flexibilidade do docente na sua relação com o aluno e no processo de ensino/aprendizagem demonstrou ser um fator facilitador deste mesmo processo e da implementação de um bom clima na sala de aula. A receptividade e a atenção para com o aluno mostraram ser aspetos de incentivo e de motivação à participação. A existência de uma apreciação, de um reforço positivo e de um *feedback* construtivo levaram a que este, durante o processo de trabalho questionasse e procurasse a figura do docente sempre que achava necessário.

Ressalta-se a preparação e planificação da aula, não só das atividades principais, mas também da consciência dos diferentes ritmos existentes em sala de aula. Aqui, a capacidade de improvisação mostra-se igualmente importante e determinante. Na vertente do controlo disciplinar, ao longo deste período de observação foi possível observar alguns métodos que anteciparam e preveniram ocorrências disciplinares, mas também uma atuação no momento de alguma perturbação maior. Neste contexto, o diálogo com a turma mostrou-se sempre uma prioridade, especialmente em períodos iniciais de aula como método de prevenção. Uma postura mais firme, uma colocação de voz mais afirmativa no momento certo e uma movimentação assertiva e calculada na sala de aula funcionaram como fatores dissuasores destas ocorrências e perturbações. Por vezes, o silêncio também gerou frutos neste sentido, bem como a conversa e a resolução de conflitos de uma forma privada e resguardada da restante turma. Apesar da flexibilidade, do respeito pelos alunos e da consideração dos seus interesses, o professor não poderá deixar de exercer a sua autoridade sempre que a situação assim o exija.

O saber científico e o saber fazer também constituem um dos domínios do professor, além do saber ser, e do viver em comum. Além da contínua orientação fornecida aos alunos na exploração do conhecimento e da prática, das unidades de trabalho acompanhadas, assim como a demonstração e a exemplificação se terem revelado como fundamentais, o inter-relacionamento/retroação de saberes e a atribuição de significância real e próxima à vida quotidiana dos alunos também se demonstraram essenciais no sucesso e concretização da aprendizagem.

A exposição dos trabalhos dos alunos também se apresentou como mais um estímulo para os alunos, na envolvência com as disciplinas e com a comunidade escolar, que sempre acolheu de forma calorosa os seus trabalhos.

Neste exercício sucessivo de observação e reflexão, o tempo manifestou-se determinante na compreensão de determinadas atitudes, assim como na gestão emocional e abstração necessária entre o eu professor e o eu pessoal. A pluralidade de contextos em que os professores se movimentam é uma realidade sistemática,

vulnerabilidades e fragilidades humanas são frequentemente expostas e para convivência diária, revelando-se essencial uma atuação conscienciosa e livre de juízos.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada II**

Após a Prática de Ensino Supervisionada II (cf. Anexo II) concebeu-se uma análise final e crítica ao trajeto efetuado durante a experiência de lecionação, procurando assinalar desafios, evoluções e destacar aspetos a superar e a consolidar. Um dos principais desafios identificados foi a gestão de tempo, nomeadamente em aulas que requereram a realização de várias tarefas e atividades e a exposição de conhecimentos, exigindo-se um equilíbrio entre a teoria e a prática, a transação fluída entre esses momentos e uma consideração e adaptação aos perfis e faixas etárias das turmas.

A gestão de sala de aula, da turma como um grupo e do comportamento, também se revelaram um desafio contínuo. O controlo disciplinar passou pela implementação de estratégias como penalizações de saída, no final da aula, reforços positivos, mudanças de lugar e de diálogos reflexivos, onde se procurou consciencializar os alunos sobre as suas atitudes e comportamentos. Esta realidade manifestou a importância de adotar estratégias a curto e a longo prazo, de forma a superar a correção temporária do comportamento e a promover o respeito mútuo, a autonomia e o envolvimento dos alunos. O estabelecimento de regras e a consistência na sua aplicação, segundo Marzano et al (2003), é uma das estratégias mais eficazes para um controlo disciplinar bem-sucedido. As regras negociadas que envolvem os alunos na sua criação e promovem o senso de responsabilidade coletiva (Marzano et al, 2003), apresentam-se como uma possibilidade a explorar, assim como um reforço das regras já estruturadas, não descurando o *feedback* construtivo de forma sistemática.

A circulação pelas mesas e a movimentação pela sala de aula como estratégia de proximidade, configuradora de um ensino mais individualizado, revelou-se essencial para um acompanhamento das dificuldades dos alunos e da sua motivação. No entanto, a gestão desse apoio personalizado, por vezes, torna-se limitada pelo tempo disponível face à necessidade de chegar a todos os alunos.

A articulação e o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, apresentou maior eficácia na utilização de exemplos identificáveis, pelos alunos, no seu quotidiano. A conexão com o que os rodeia e a valorização e integração dos seus interesses na consolidação de conhecimentos estabelece-se como uma ponte que fomenta a sua participação e o seu envolvimento. O estímulo da sua curiosidade e da experientiação, através do recurso ao manuseamento de diversos tipos de materiais e

ferramentas e atividades práticas, sensoriais, integrantes de várias técnicas de expressão plástica, pretenderam uma apreensão do conhecimento pela significação e como defende Gardner (1993), uma exploração das múltiplas inteligências do aluno.

A organização do espaço físico e dos materiais, numa gestão de tempo otimizada, foi um processo evolutivo e a criação de momentos da autoavaliação apresentou-se como positiva, permitindo que os alunos refletissem sobre o seu desempenho e expressassem as suas opiniões e dificuldades sobre o processo de trabalho.

A criação de um ambiente equilibrado e propício à aprendizagem, revela-se como um exercício constante e adaptativo aos diferentes contextos de sala de aula e aos alunos, concretizável de forma eficaz, quando proveniente de uma prática reflexiva e de uma sequencial aplicação de estratégias pedagógicas por parte do docente.

### **3. Prática de Ensino Supervisionada III**

A Prática de Ensino Supervisionada III (cf. Anexo III) colocou em evidência que o processo de construção profissional, como referem Alarcão e Roldão (2008) é um processo inacabado, de “autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” (p.32). É um processo evolutivo, mutável num “eixo do passado-presente-futuro” (Alarcão e Roldão, 2008, p.32).

Bertaux (1978) na obra *ABC, Educação do Futuro* da Unesco alude a diversas alterações no perfil psicológico dos alunos, num exercício comparativo com as duas décadas antecedentes, nomeadamente uma maior velocidade de apreensão de símbolos e sinais, uma maior dificuldade de concentração superior a três minutos sobre o mesmo tema e uma propensão para “a rapidez do reflexo intelectual parece trazer consigo uma correlativa incapacidade em suspender esse mesmo reflexo, e a retê-lo” (p.25). Estas alterações descritas e que foram sinalizadas como fatores que afetaram o desenvolvimento da educação no final da década de 70, manifestaram-se com uma evidência tremenda, e senão, ainda, mais agudizadas na realidade atual de sala de aula. O grande desafio da PES III alicerçou-se na criação de um contínuo estímulo e motivação nos alunos para as tarefas em mãos, tentando articular simultaneamente a instituição de valores basilares educativos, como o saber estar em sala de aula e com o outro. A rapidez preconizada por Bertaux (1978) foi sentida vertiginosamente. A perda de empenho foi uma regularidade, que nos leva a repensar o conceito de interesse. O que significa interesse atualmente para os alunos e para os professores? Segundo Planchard (1975), o interesse pode ser objetivo e subjetivo, e estabelece-se entre um

sujeito interessado e o objeto pelo qual se interessa. Herbart (2003) acrescenta-nos que o interesse, assim como, os desejos têm “de representar a totalidade de uma emoção humana manifesta” (p.69), e que o interesse “desenvolve-se com a observação e prende-se com o presente observado” (p.69), ao contrário do desejo que envolve uma noção de futuro. Esta colocação teórica sobre interesse leva-nos a trabalhar sobre a observação, sobre como praticá-la e o que relevar para a sua efetivação. Atendendo à subjetividade do processo, esta está intrinsecamente relacionada com a emocionalidade e a individualidade. Ora, despertar o interesse de múltiplos alunos de forma contínua e duradoura, a partir da objetividade para a subjetividade, e neste contexto de efemeridade vivido pelo digital, não se mostrou tarefa fácil, careceu de uma adaptabilidade constante. Provocação e curiosidade, com a inclusão e o posicionamento de objetos de forma não habitual, a visualização de imagens que não são imediatamente identificáveis nem descortinadas e o desconhecido e a interatividade, pela implementação de atividades com um resultado imediato e de grupo através do estabelecimento de diálogos plásticos e pelo contacto com diferentes materiais, foram algumas estratégias implementadas. Apelando à subjetividade, existiu a preocupação de conhecer melhor os alunos, nomeadamente, a partir de um jogo abordado no contexto de património, o lançar o peão, na turma do 5ºano, experimentando-se a sua prática no recinto exterior. Este momento acabou por se tornar um hábito durante os intervalos, assim como os torneios de ténis de mesa, desencadeando um processo de socialização com os alunos. Estes foram partilhando as suas origens, dois deles partilharam o seu processo de adaptação a Portugal, com a volta dos pais emigrantes em outros países, o orgulho sentido nos irmãos mais velhos, as profissões dos pais e os contextos das suas vivências, os seus interesses e as suas rotinas no ateliê de tempos livres, particularidades que juntamente com a satisfação de lançar bem o peão e chamar a professora para ver, depois se confrontaram e aliaram com o eu aluno e o estar em sala de aula. Todo este conhecimento do aluno pessoa aliado ao aluno aprendiz, foi contribuindo para um ato reflexivo e planificador de atividades mais ponderado, no entanto, não se mostrou suficiente. Além do professor, a máquina do sistema educativo e a sua operacionalização necessita de uma proximidade mais eficaz ao perfil do aluno atual e de uma ação em conformidade com toda a amplitude da definição de educação. Veiga (1981) diz-nos que a educação assenta em dois movimentos: “um de dentro para fora: o desenvolvimento; outro de fora para dentro: a ajuda, o apoio, a orientação dos outros” (p.11). Aliando estas duas forças intervenientes no processo de desenvolvimento ao conceito de Dewey (citado em Planchard, 1975, p.26) que “a educação não é a preparação para a vida, mas a própria vida”, a realidade e o *modus operandi* de um contexto educativo devem procurar uma

sinergia realista entre estas três dimensões. Esta abstração da realidade, por parte do sistema, conduz-nos até Fernandes (1983) quando este refere que “A relação professor-aluno e aluno-professor deve ser uma relação de desenvolvimento da realidade, na realidade, para a realidade e para a transcendência e isto através de uma abertura à realidade e não na posse dela.” (p.94). Aos sujeitos presentes na afirmação convoca-se a participação de mais um, a do sistema educativo como um todo.

Conclui-se este ciclo reflexivo com a aprendizagem de que a esperança de Freire (1996) não sendo, por vezes, abundante e gratuita, precisa de ser fomentada, cuidada, e muitas vezes perscrutada, querendo ver, ela está lá, todos os dias na sala de aula, e com a reiteração a algumas das suas exigências para a concretização da educação, como a liberdade e a autoridade, o respeito pelos saberes dos educandos, o saber escutar e, acrescenta-se o saber ver.

### **Capítulo III - Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica**

A Prática de Ensino Supervisionada I, II e III possibilitou uma envolvimento gradual e integrada num trajeto formativo e profissionalizante para a docência, que fomentou a aquisição de competências no mesmo formato, de forma orientada e em crescendo.

A PES I, centrada na observação da atuação de um docente instigou um desenvolvimento das capacidades analíticas, críticas e reflexivas das várias dimensões do ser professor e dos múltiplos contextos e acontecimentos emergentes em sala de aula. Estratégias pedagógicas incidentes sobre as diferentes metodologias de ensino, ativa e expositiva, a gestão da turma como um todo e enquanto agregadora de individualidades, o controlo disciplinar, a gestão de tempo, a capacidade de improvisação e de motivação, bem como o estímulo a uma participação ativa dos alunos foram algumas das competências profissionais observadas em ação e num contexto real. Este despoletar reflexivo estendeu-se até à efetivação das restantes práticas, a PES II e a PES III. Nestes estágios, este exercício permitiu a solidificação de conhecimentos pedagógicos, a ponderação de atuações e das suas consequências, assim como dos seus benefícios e resultados, revelando-se não só como uma forma de autoconhecimento, de melhoria do processo de ensino/aprendizagem e de consolidação de uma lecionação futura. O planeamento e a organização, apesar de instituídos numa PES II, compreenderam-se de modo mais significativo e evolutivo numa PES III. A planificação de aulas, unidades de trabalho e atividades compuseram de forma mais

expressiva, neste tempo e lugar, esta dimensão estruturante da docência. Salienta-se a preocupação contínua neste processo, da realização de experiências, modelos e exemplos das atividades e projetos a aplicar de forma antecipada, prevendo necessidades, testando a sua eficácia e o seu relacional com a articulação teórico-prática e metodológica das disciplinas, sem descurar o perfil e as características das turmas em questão. A logística da operacionalização das várias atividades e unidades de trabalho foi um dos processos que mais beneficiou desta concretização antecipada, pois é nesta fase, como verificado, que surgem mais imprevistos e influentes no processo de ensino/aprendizagem. Consequentemente ao desenvolvimento das aptidões de planeamento aparece a diretriz de gestão de tempo e de aula, que por sua vez se entrosa com uma gestão de turma. No entanto, como vivenciado, apesar da atividade planeadora de carácter preventivo, registaram-se sempre contextos e eventualidades inesperadas, frutos de um clima de sala de aula específico e da heterogeneidade das turmas, robustecendo capacidades reativas à imprevisibilidade e à resolução de problemas, que se exigem presentes quer em momentos de acompanhamento individualizado, quer em momentos de acompanhamento de contextos de colaboração, cooperação e socialização entre alunos. A implementação e adoção de múltiplas estratégias acompanha esta capacidade de reação ao imprevisível, e torna-se reforçada pelo conhecimento e evolução da prática, que muitas vezes requer mudança e uma deslocação de tempos, métodos, recursos e práticas de forma momentânea.

Um outro parâmetro evolutivo a destacar na PES II e III, prendeu-se com a vertente comunicacional. A adaptação do discurso e da linguagem à faixa-etária, acautelando as terminologias próprias das disciplinas e do conhecimento intrínseco ao nível de escolaridade, constitui-se como uma das dificuldades iniciais mais sentidas, mas que ao longo do tempo se foi desvanecendo com a convivência, com o conhecer de forma mais acentuada os perfis de alunos e das turmas em questão, e com uma análise contínua do inter-relacionamento entre pares. Esta última, despoletou um fortalecimento da capacidade de dar *feedback* e *feedforward* ao aluno, pela observação de comportamentos e atitudes manifestantes de uma atenção particularizada.

Por último, revê-se na concretização do estágio uma confluência de saberes que ramificam os diferentes seres integrantes do ser professor, que se estendem numa articulação com a restante comunidade escolar para o asseverar das plenas condições educativas ao aluno, relevando a importância de um trabalho integrado e em equipa.

## **Parte II - Trabalho de Investigação**

## Nota Introdutória

Reprodutibilidade, hiperprodução e globalização apresentam-se como alguns dos conceitos e terminologias que vemos sucessivamente associados, na atualidade, à discussão literária e científica sobre a produção artística e, por conseguinte, da imagem. Numa sociedade absorvida pelo *click*, onde ritmos e hábitos de vida se entrelaçam com as realidades promovidas pelo digital, onde o fugaz é caracterizador de todo o tempo e a imagem adquire uma significância crítica como meio preferencial de expressão, a referência ao desenvolvimento de “estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver”, no domínio da Interpretação e Comunicação das Aprendizagens Essenciais (2018) da disciplina de Educação Visual, incorpora um sentido verdadeiramente pertinente.

Na “cultura da invisibilidade da visibilidade” (Giannetti, 2017, p.7) instalada pela recetividade e proliferação da utilização da comunicação pictórica como meio de interação humana, pelas massas, evocamos o pensamento de Zielinski (citado em Giannetti, 2017, p.136) para a necessidade de “aprender a imaginar novamente (...) de passar de sujeito a projeto, de um estado submisso a outro no qual nos lançamos”. Como projeto, Zielinski (citado em Giannetti, 2017) perspetiva a conceção de algo inovador, de evocar e construir sob dimensões utópicas, pois sem estas “não se deve praticar nem ciência e tecnologia, nem arte” (p.136). Schulz (1967, citado em Giannetti, 2017) também reconhece na arte uma profundidade capaz de desvendar o desconhecido e da criação de princípios, pela sensibilidade e subjetividade da experiência.

Considerando a envolvimento da prática artística e a sua relação com a construção do visual atual, procuramos conceber uma proposta de problemática projetual que incida na manifestação do ato de olhar e ver na disciplina de Educação Visual. Tido como fundamental nas Artes Visuais e parte de um desenvolvimento global e integral do aluno (Aprendizagens Essenciais, 2018) o seu estudo, compreensão e conexão com o modo de estar e ser do ser humano mostra-se premente.

Neste contexto, formula-se a seguinte **questão de investigação**: Qual o lugar e contributo dos processos de Olhar e Ver na disciplina de Educação Visual, para o desenvolvimento da experiência estética e apreensão do conhecimento? Na sequência deste questionamento, estabelecem-se os seguintes **objetivos**:

**01** analisar/ verificar práticas, abordagens e conhecimentos da disciplina da Educação Visual que estimulam a sensibilidade estética, a percepção visual e o desenvolvimento de uma educação do Olhar;

**02**auscultar professores sobre a pertinência dos processos de Olhar e Ver em Educação Visual, bem como sobre as práticas, abordagens e conhecimentos que estimulam a sensibilidade estética e a percepção visual.

**03**verificar se a disciplina de Educação Visual pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência estética sobre o mundo através do Olhar como ferramenta de apreensão do conhecimento.

**04**promover a integração da sensibilidade e experiência estética em Educação Visual como agentes agregadoras e potenciadoras de conhecimento.

Tendo o quadro investigacional exposto, a proposta de projeto assenta estruturalmente numa divisão em seis capítulos. Os primeiros três capítulos assentam no desenvolvimento de um enquadramento teórico-conceptual, procurando caracterizar e contextualizar os elementos constituintes da problemática em estudo, bem como dos objetivos da investigação. Numa primeira abordagem deparamo-nos com a significação do ato de olhar e ver, e respetiva diferenciação, seguindo-se o seu papel na experiência provida pelo processo artístico e a sua relação com o conhecimento. O segundo capítulo explora o relacional conferido pela estética na percepção e a relevância da imagem e da imaginação no processo de apreciação estética, com a sinalização do papel do espectador. A estética na educação e o retrato da sua evolução culminam o capítulo. No último ponto contextual pretende-se refletir uma caracterização da disciplina de Educação Visual, a sua finalidade no atual contexto educativo, e uma análise dos seus pressupostos artísticos, relações e contributos para o desenvolvimento e agudização do ato de olhar e ver. O quarto capítulo é reservado à componente empírica a aplicar à investigação. São explicitados a metodologia a seguir, os participantes, métodos e técnicas a aplicar, bem como o tipo de instrumentos a utilizar. O quinto capítulo expõe uma análise e apresentação dos dados obtidos, e por fim, o sexto, correlaciona esses dados em modo conclusivo.

## Capítulo I - Olhar e Ver

### 1. Antes das Palavras

Na obra de Berger (2018) encontramos um ponto de partida para o trajeto a percorrer na essência do olhar e do ver: “Ver vem antes das palavras. Mesmo antes de saber falar, a criança olha e reconhece” (p.17). Berger (2018) com esta exposição assume o sentido primário e determinante que o ato de ver oferece à vida humana, e nos coloca, desde já, ao encalce do conhecimento. Nestes iniciais estágios do viver, onde o ver delimita, em grande parte, a nossa experiência com o que nos rodeia, partimos de imediato para uma concepção só nossa, posicionando o que nos é agradável, o que gostamos, o que recebemos e o que precisamos em função do que vemos (Dondis, 2003).

Ao explorarmos este único lugar, antes das palavras, deparamo-nos com o sentido de pensamento visual, Gonçalves et al (2011, p.18) descreve que: “Nem tudo o que é visível é dizível; nem tudo o que é dizível é visível”. Este reconhecimento da existência de posições divergentes entre a visão e a palavra, é clarificado por Gonçalves et al (2011) como uma dissintonia entre o desenvolvimento das variadas linguagens criadas pelo ser humano para se expressar, ou como uma falta de harmonia na relação que os diferentes tipos de conhecimentos e saberes fundam entre si: “Acontece com frequência vemos e sentirmos certas qualidades numa obra de arte sem poder expressá-las com palavras” (Arnheim, 2005, p. 8). Ao apresentar-se este cenário, de disparidade entre pensamento visual e pensamento verbal, segundo Gonçalves et al (2011), encontramos-nos perante uma obstaculização a um pleno entendimento artístico. No entanto, Arnheim (citado em Aumont 2009, p.93) acrescenta-nos que o pensamento visual, proveniente do “pensamento sensorial” – resultante das nossas receções ao que é sensorio – exerce uma posição de privilégio quando comparado aos “atos de pensamento” despertados por outros sentidos, pois a “visão é o mais intelectual”, criando um laço de maior intimidade com o nosso pensamento.

Berger (2018) aponta-nos uma outra direção em que a visualidade não encontra uma total reciprocidade nas palavras, no sentir e no posicionamento do nosso ser na envolvência, no mundo. Cada instante da nossa vivência é registado pela nossa visão, e a cada instante intentamos estabelecer relações com o que nos rodeia. Mas esta incessante busca pela conexão,

nunca está estabelecida de uma vez por todas ... A cada final do dia, vemos o Sol pôr-se. Sabemos que a Terra roda para fora do seu alcance. E, contudo, o

conhecimento, a explicação, nunca se adequa exatamente à visão. (Berger, 2018, p.17)

O sentir conduz-nos à nossa visão, à nossa personalidade. Quando aludimos à visão de alguém, estamos automaticamente a conferir a este conceito uma carga de unicidade, pois esta traz consigo uma percepção e consciência gerada por uma vivência intransmissível. Valores, conhecimento, cultura e ideologia são algumas das dimensões intrínsecas na formação da visão e que confluem num sentir. Vejamos o exemplo de Berger (2018) quando alude ao nosso sentimento por alguém, aqui, as palavras não alcançam a visão que temos do outro, estas mostram-se insuficientes para retratar a completude e a inteireza albergada pela nossa visão. Arnheim (2005) explica esta falta de completude das palavras pela ausência do sensorial, nelas não se reconhece linha direta com a experiência.

Em Chauí (1988) nós vemos as palavras antes de estas nos encaminharem para o todo, para o sentido da frase, do verso, da poesia. Segundo a autora, as palavras antes de falarem são “coisas visuais” adotando formas e valores que apenas nós, na individualidade, lhe podemos dar, “mil faces secretas sob a face neutra” (Andrade citado em Chauí, 1988, p.34). Esta visualização, de que as palavras podem ser potenciadoras, poeticamente exposta em Chauí, é definida por Dondis (2003) como a capacidade de criação de imagens mentais, processo envolvido pela imaginação e capaz de despoletar o sentido criativo e de proporcionar as mais diversas descobertas. Mas até as palavras, formadoras da linguagem verbal, obedecem e resultam de um encadeamento visual definido no tempo. Koestler (citado em Dondis, 2003, p.14) clarifica-nos sobre a sua origem “dos símbolos pictóricos e dos hieroglíficos” até à consolidação de uma escrita fonética, onde o alfabeto é figura mor, a linguagem das palavras dominante na transmissão de informação e na aprendizagem, é ela própria uma construção visual (Dondis, 2003).

## **2. Olhar e Ver, a Distinção**

Encontramos na literatura numerosas alusões à significância do olhar e do ver. José Saramago (2014), em *Ensaio sobre a Cegueira*, introduz-se ao leitor com as seguintes palavras: “Se podes olhar vê. Se podes ver, repara” (p.4). Cada ação interlaça-se de forma sequencial, estabelecendo o seu espaço, a sua diferença e preconizando a sua potencialidade. Alicerçando-nos nesta singela escrita, deduzimos que para vermos implica olharmos, e de forma a repararmos, temos de ver, mas não sem antes, encararmos a possibilidade de cada ação.

Gaurady (citado em Sousa 1992) no diz que “Olhar é um ato” (p.17), e um ato de escolha, segundo Berger (2018). Bosi (1988) descreve o ato de olhar como “um dirigir a mente para um ato de in-tencionalidade, um ato de significação que, para Husserl, define a essência dos atos humanos” (p.3). À determinação do olhar, Bosi associa a delineação da vida. Se retrocedermos no tempo encontramos na *Bíblia Sagrada* (2006) a já referência à existência desta escolha: “Bem-aventurados os vossos olhos porque vêem” (Mateus 13:16, p. 17). A consequência do ver abraçado pela escolha do olhar, em Mateus, nos entrega uma boa-venturança que desdobra a invisibilidade no visível e nos indicia para um saber e a uma visão futura. No espectro do tangível, Sousa (1998) exemplifica o que vulgarmente acontece quando a possibilidade se ausenta da nossa visão, quando não vemos depois de olharmos: “Nós podemos passar dias seguidos numa certa rua, sensíveis visualmente ao aspecto global dessa rua, sem tomar consciência de muitos dos sinais e características particulares dessa parte do meio urbano” (p.11).

Olhar, na definição do *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*, por Morais Silva (1949), e na ação de verbo descreve-se como:

(do lat. *oducalare*). Fitar os olhos ou a vista em; encarar, ver, mirar, contemplar; dirigir os olhos para...|| Acautelar-se, precaver-se, ter cuidado, velar...|| Apascentar, guardar...|| Estar em frente ou em face de...|| Estar voltado do lado de...|| Considerar, examinar com espírito...|| Sondar, pesquisar, observar, examinar...|| Estar à vista, mostrar-se...|| Ponderar, atender a, reparar...|| Velar, proteger, interessar-se por...|| Tomar em conta, reter, fixar...|| Reputar, julgar...” (Silva, 1949, pp.458-459)

Esta multiplicidade de ações e significâncias associadas ao exercício de olhar é demonstrativo da sua profundidade. Na sua definição mais clássica revemos o ver e o reparar de Saramago e a expansão deste ato até aos meandros da arte, da ciência, da filosofia, da poesia e da história. O “espantoso poder” de olhar (Rodrigues, 2012) ramifica-se assim, desde o corpóreo ao imaterial. Corpóreo, pois o olho enquanto órgão do corpo humano receciona o externo pela visão. A este processo, Aumont (2009) reconhece três operações transformativas que se desencadeiam sucessivamente: a transformação ótica, a transformação química e a transformação nervosa. Na ótica assistimos a uma intervenção da pupila para o processamento da luz, é através desta que vemos com mais ou menos nitidez quando expostos a ambientes de grande ou pouca luminosidade, e é por este *modus operandi* que se reconhece a analogia do nosso olho a uma máquina fotográfica (Aumont, 2009). No seguinte estágio, o químico,

o olho recorre à retina e aos seus constituintes para a receção da luz, neste “gigantesco laboratório de química” trata-se e transforma-se a imagem, já ótica, no sentido de a preparar para “essa rede extremamente densa e complexa” que configuram os nervos óticos, portadores da informação visual até ao cérebro (Aumont, 2009, pp.20-21). A par com este sistema natural de ação, manifesta-se a imaterialidade do olhar, suspensa na sua possibilidade, e na profundidade do seu interior.

Merleau-Ponty (citado em Rodrigues, 2012) também nos mostra no olhar uma extensão do nosso corpo, como este, através do olhar, estabelece uma relação experimental com o mundo, “um cruzamento da minha vida com outras vidas, um entrelaçamento do meu corpo com as outras coisas visíveis” (Merleau-Ponty citado em Rodrigues, 2012, p. 32). Leonardo da Vinci entoa (citado em Chauí, 1988),

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] E janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas tiver diante de si. (Leonardo da Vinci, citado em Chauí, 1988, p.31)

Segundo Gil (citado em Rodrigues, 2012), “o olhar não se limita a ver, interroga e espera respostas, escruta, penetra e despoja as coisas e os seus movimentos” (pp.50-51). Evocando a popular expressão “os olhos são a janela da alma”, revemos na caracterização de um olhar traços de uma identidade, definições de estados de espírito, transmissões de mensagens e, até, a intangibilidade de um modo de ser. Pelo olhar reparamos e somos objeto de reparo. O olhar é detentor de uma força realizadora e “irrealizadora” como nos diz Chauí (1988), por um simples fechar de olhos, consciente ou inconsciente, renegamos a existência.

Na sequência do olhar, ao que Sousa (1992) define como “capacidade de que nos permite registar as sensações e perceções visuais” (p.11), introduzimo-nos no espaço do ver. Segundo o autor, “Ver é ir ao encontro das coisas, ver é a coordenação consciente dos diferentes olhares, das diferentes sensações, das diferentes perceções, das próprias memórias que nos informam os atos e as escolhas” (p.11). Em concordância com Sousa (1992), Arnheim (2005) também nos direciona para a síntese do ver, para este “Ver é compreender” (p.39).

À semelhança do olhar, consideramos a definição da ação de ver, segundo o *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*,

(do lat. *videre*). Perceber ou conhecer por meio da vista; olhar para; contemplar...|| Alcançar com a vista; avistar; precaver, enxergar...|| Encontrar alguém ou alguma coisa...|| Dar com; topar; achar...|| Distinguir, divisar...|| Percorrer...|| Confinar...|| reparar, atender a...|| Conhecer...|| Estudar...|| Ler...|| Visitar...|| Reconhecer...|| Entender claramente...|| Ponderar; considerar...|| Examinar, indagar, investigar...|| Inferir; deduzir; observar concluindo...|| Experimentar...|| Apreciar... (Silva, 1949, pp.610-613)

A saliência da objetividade da visão, pelo ver, percorre o seu significado, o seu aparente imediatismo descarta uma interioridade que o olhar reivindica. O ver nos posiciona num espaço mais diretivo e até, táctil, no pensamento de Merleau-Ponty (citado em Huberman, 1998). Esta dimensão de taticidade é-lhe conferido pelo relacional estabelecido neste ato. Ver é alcançar, quando aplicamos o toque fazemo-lo para nos relacionarmos-nos (Berger, 2018), “Fechem os olhos e desloquem-se à volta da divisão, reparando em como a faculdade do toque é uma espécie de forma limitada da visão” (Berger, 2018, p.18). Esta relação itinerante que se estabelece entre nós e o que nos rodeia é entendida por Sousa (1992) como “mobilidade visual”. O conceito transporta em si o nosso ser exterior, o corpo e o nosso entendimento, o intelecto. A fisiologia, implícita, na relação, carrega o pensamento e, ainda que, por vezes, preso numa colocação estática do físico, este é movido pelo exercício de compreendermos o que estamos a ver, ativando por sua vez uma série de outros mecanismos mentais.

Sousa (1998) expõe que “o acto de ver não é um acto passivo: ele é tão dinâmico como a própria vida, como a própria realidade, como o desenvolvimento constante da nossa cultura sobre as coisas” (p.12). Este desenvolvimento próprio é continuamente alimentado pela visão, faz-nos conhecedores, traçando o que somos e determinando um exclusivo modo de ver. Berger (2018) afirma que “A forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos” (p.18), como incessantemente vemos, produzimos mais informação e conseqüentemente mais conhecimento, que influi na nossa forma de ser e de agir e transforma a nossa forma de ver. Podemos deduzir que o modo de ver é uma construção sucessiva de “informações diversas ... e possibilidades várias de organizar as percepções, os julgamentos, e as memórias” (Sousa, 1998, p.11). Maffei (2019, p.126) alude à memória como um registo do “já visto” que se mobiliza de forma ativa no “vejo”, resultando numa interpretação singular. Sousa (1998) descreve que,

todo o processo artístico surge intimamente ligado ao processo visual, à capacidade de ver, à possibilidade de formular juízos sobre as coisas. Ou seja:

o homem vive num mundo riquíssimo em formas naturais e objectos de civilização, o que condiciona os comportamentos e a formação dos modos de ver. Cada um de nós vê as coisas de modo diferente. E essa diferença vai determinar, na prática, uma variedade significativa de modos de fazer. Isto é: uma variedade nas soluções que cada um de nós encontra para transmitir aos outros a experiência do mundo que nos rodeia. (Sousa, 1998, p.10)

A cultura, como já mencionado, é apresentada como uma dimensão instrutora do ver, segundo Sousa (1998), além do seu desenvolvimento se manifestar na forma como vemos o real, também influencia a nossa imagética, para este, quanto mais experiência cultural adquirirmos mais enriquecedora se tornará a nossa leitura visual sobre o que nos rodeia, potencializando a nossa expressividade.

A história de arte confronta-nos com a evidência do olhar e do ver do artista na sua obra, com a nossa própria forma de ver essa mesma obra. Deste confronto, o tempo nos deu a saber mais sobre a arte e, conseqüentemente, mais sobre o mundo. À representação artística, Sousa (1998) define-a como um veículo para o expor de uma visão que agrega diferentes fontes de conhecimento que culminam numa revelação única do real, ou até mesmo do irreal. E, não esqueçamos a pujança, evocada pelo autor, conferida a esta visão pela plasticidade, dimensão capaz de lhe atribuir imprevisibilidade, movendo-a para lá do aparente e muitas vezes sublinhando o aspiracional humano. A esta reciprocidade da visão - ver e ser visto – apontada por Berger (2018) como elementar, extrai-se a importância do visível. A imagem produzida transporta um modo de ver sobre algo ou alguém, estando esta também sujeita a um diferente modo de ver por parte de alguém. Wölfflin (2006) na sua obra *Conceitos Fundamentais da História de Arte* argumenta que a história dos diferentes modos de ver é a história do pensamento humano:

Não apenas se vê de forma diferente, mas vê-se outra coisa. (...) Em cada maneira nova de visão, cristaliza-se um novo conteúdo do universo. (...) Quando uma arte se modifica, dissolve as linhas para a substituir por massas movimentadas, não é apenas porque a natureza na sua verdade pareça outra aos olhos do artista, mas é consequência de um sentimento novo de beleza. (Wölfflin, 2006, p.334)

Usando a definição de Arnheim (2005) para ver, a forma como compreendemos a arte do passado deve-se à forma como compreendemos a arte do presente, segundo Gonçalves et al (2011), “a visão sensível forma-se no nosso tempo com a arte do nosso

tempo, tão próxima de nós quanto possível” (p.18). Esta afirmação guia-nos até ao ver a arte do passado de forma única, a leitura da sua emotividade deriva da construção do ver da arte do presente. Berger (2018) aponta-nos um outro sentido para o exercício desta unicidade que o tempo atual confere à visão desenvolvida da arte de outrora – a falta de autoridade que esta adquiriu. A sua criação como espelho de um lugar, como fruto de uma vivência e de um povo, como “filha de seu tempo” (Kandinsky, 1999, p.21), já não se manifesta como uma exclusiva forma de saber e de conhecer, a reprodutibilidade da imagem transformou essa visão “reverente” que o ser humano detinha no seu relacionamento para com a arte, nomeadamente com a pintura, fracionando o seu significado e desconstruindo os conquistados pressupostos artísticos transmitidos pela história.

### **3. Olhar (a Arte) Como Experiência para o Conhecimento**

#### *3.1 Olhar o Conhecimento*

Apropriando-nos de um dos significados da palavra ver, que nos encaminha para o ato de conhecer e entender, Bosi (1988) coloca-nos, primeiramente, numa diretriz biológica ao relacionar o órgão olho com o órgão cérebro. A conexão entre estes dois estabelece-se através dos denominados nervos óticos, encarando o autor, a retina como uma expansão do arquétipo dos corpos cerebrais. Se consideramos o posicionamento dos olhos na nossa face (posição frontal), é possível estabelecer uma correlação com a centralidade do cérebro e com o ato de escolha que o olhar abarca em si, ao escolhermos estamos a atribuir importância a essa opção, e durante esse processo, de forma deliberada, conduzimos a nossa mente (Bosi, 1988).

Aristóteles (citado em Chauí, 1998, p.35) nos diz que ver “é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento”. Neste pensamento aristotélico revemos, a fórmula de que se inteirava a Antiguidade Clássica do conhecer pelo olhar – no reconhecimento da ação passiva e ativa do olhar. Na passividade identifica-se uma receção de estímulos, recebe-se o conhecimento, e na atividade, pela mobilidade da procura e da indagação, adquire-se o conhecimento, segundo Bosi (1989). O autor invoca em Lucrécio (94 a.C. – c. 50 a.C.) o conhecimento pelo olhar passivo:

Os olhos recebem passivamente (...) contando que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito

desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento. (Lucrecio, 94 a.C. – c. 50 a.C, citado em Bosi, 1989, p.6)

Merleau-Ponty (1999), na *Fenomenologia da Percepção*, remete esta conseguida materialização pelos sentidos, para um olhar ativo, reiterando que mesmo “a parada do olhar é uma modalidade do seu movimento” (p.104), pois a fenomenologia é a constatação da experiência e a visão é preenchida pela expressividade corporal.

A filosofia introduz-nos o conhecimento pela teoria, palavra que compõe a sua etimologia com as referências gregas *théoria* (contemplação), e *théorein* (observar) (Robert, 2003). À primeira vista deparamo-nos com uma indubitabilidade sugerida pela teoria do conhecimento na relação ver-conhecer. Os sentidos apresentam-se como parte da sua fundamentação. Em Aristóteles (2002) vemos proferido que a sensação visual é a sensação de eleição do ser humano e isto deve-se ao facto de a visão “nos proporcionar mais conhecimentos do que todas as outras sensações e nos torna manifestas numerosas diferenças entre as coisas” (p.4). Além da velocidade com que a visão nos presenteia no ato de conhecer por ver, também esta é responsável por fomentar na imaginação e na memória o percebido (Chauí, 1988). John Locke em o *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* (1999) clarifica-nos sobre a percepção, referindo que esta “é o primeiro passo e grau na direção do conhecimento (...) é a primeira operação de todas as nossas faculdades intelectuais e a entrada de todo o conhecimento em nossas mentes” (p.80), corroborando que a memória, juntamente com a contemplação incorporam a retenção do saber. Ao considerar os outros sentidos e o seu contributo na construção mental para o conhecimento, Chauí (1988) aponta-nos a sua utilização como “metáforas para a visão” - o tátil, o olfativo, o gustativo e o cinestésico transportam a invisibilidade para a visibilidade. E no respeitante à audição, a autora recorre a Horácio para a secundarizar perante a visão no enlace do conhecimento “a mente é movida mais lentamente pelo ouvido do que pelo olho” (p.38). No entanto, Bosi (1989) alerta-nos para a não supremacia absoluta da visão no processo de conhecer, expondo que o “olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade” (p.4).

Após o surgimento da geometria que centraliza a visão de um único ponto de vista, pela perspectiva, e a racionaliza matematicamente, considerando no plano o observador (Bosi, 1989), assistimos em Da Vinci a um elevar do sentido da visão a uma “infinita variedade da criação” (Leonardo da Vinci citado em Chia, 1988, p.54), o olho é considerado:

senhor da astronomia, autor da cosmografia, conselheiro e corretor de todas as artes humanas. É o príncipe das matemáticas (...) determinou as altitudes e dimensões das estrelas; descobriu os elementos e os seus níveis (...) engendrou a arquitectura, a perspectiva, a divina pintura. (Leonardo da Vinci, citado em Chaui, 1988, p. 43)

Esta expansividade da visão encaminha-nos para a procura do invisível pelo visível incitada no olhar. Paul Klee é um dos pintores que mais o explora, a sua busca pela intangibilidade na arte assenta na mutabilidade, na transmutação e génese provenientes da natureza, e, por conseguinte, de Deus, a “linha desenhante” (Mantero, 2012, p.363). O conhecimento espiritual é uma das dimensões mais invocadas na produção artística, o trespassar da matéria, a manifestação do espírito a unidade corpo-alma, mostram-se procuras associáveis à capacidade de ver. No evangelho de S. João, na *Bíblia Sagrada* (2006), com a simples afirmação “quem me vê a mim, vê ao Pai” (João 14:9, p.126) é apresentada à humanidade o alcance à entidade divina, ao espírito de Deus, Pai, através da matéria, da figura de um homem, o filho, Jesus Cristo, mediante a fé cristã. O visível é oferecido ao olhar, percecionado segundo uma profundidade singular, que segundo Chaui (1988) se pode definir como “aquilo pelo que o visível é visível (...) ausência que conta no mundo” (p.58).

### 3.2 A Experiência na Arte

Aristóteles (2002) aponta-nos que a experiência, no ser humano, provém da memória. Esta experiência traduzida como um percurso, poderá ser encarada como um veículo para o conhecimento: “Com efeito os homens adquirem ciência e arte por experiência (...) A arte se produz, quando, de muitas observações da experiência, forma-se um juízo geral e único” (Aristóteles, 2002, pp.3-5). Esta arte-conhecimento em Aristóteles é consolidada, quando vinculada pela prática, pois a ação é integrativa da particularidade, que aliada à conceptualização, ao saber causa-efeito, constitui uma maior completude do saber.

Shusterman (2010), alicerçado em Dewey, também revê na arte e na ciência um produto de uma *intelligent experience* (p.30). No legado de Dewey, o conceito de experiência é um dos pilares que sustentam a sua filosofia aplicada à arte e à educação. Na arte, para Dewey (citado em Shusterman, 2010) a experiência é tão fazedora quanto a vida, e tão necessária ao artista quanto ao fruidor da sua obra. Para o autor, a experiência não é considerada numa totalidade para o conhecimento, como em Aristóteles (2002), mas é validada desde a sua imediatez,

Experience can be cognitive and noncognitive; it includes both object and subject, involving both the content of experience and the manner in which it is experienced. Experience is not only the general flow of conscious life that we hardly notice but also those peak, distinctive moments that stand out from that flow as “real experiences”, where each individually is memorable as “an experience”. (Dewey citado em Shusterman, 2010, p.31)

O conceito de experiência de Dewey emprega o passado e o presente, não descarta a tradição, mas integra-a numa contextualização histórica, social e política da experiência da humanidade, que por sua vez é englobada por via da arte e da estética, aquando do reconhecimento destas pela experiência (Shusterman, 2010). O futuro é envolvido na capacidade de olhar de novo, ou apropriando-nos da expressão de Pirsig (1984) em *Zen and The Art of Motorcycle Maintenance*, de *fresh seeing*. Aqui, além do reconhecimento, evoca-se a percepção para um discernimento conseguido e a atingir como resultados, um ultrapassar de expectativas, um encontro com o inesperado e com a novidade (Granger, 1995). Bronowski (1983) refere que não é “comum pensar-se na arte como exprimindo ou comunicando conhecimento” (p. 157), talvez por se encarar a arte e a estética com apenas reconhecimento e não com a percepção que ela demanda, como alude Granger (1995). Este último, nos elucida sobre a falta de *work in experience* aplicada à estética, e nos exemplifica com o comportamento experienciado pelo próprio em museus - as corridas desenfreadas em alas e galerias com o único intuito de preencher a vista com as obras detentoras de um determinado estatuto público. O *work in experience* de Granger (1995) é preenchido com percepção real, como uma realização proporcionada por um olhar mais atento, com uma qualidade aplicada ao imediato. Os comportamentos detetados pelo autor, em museus, são generalizados à abordagem diária que temos não só com a estética, mas também com a educação e com a aprendizagem (Granger, 1995). Granger (1995) vê na filosofia de Dewey uma forma de conotar na experiência, através da expressividade, uma qualidade capaz de cultivar uma contínua relação estética com a vivência diária do ser humano (Dewey citado em Granger, 1995). Em Bronowski (1983) também encontramos na experenciação uma expansão de significações na e pela arte,

Ora é esta a ideia de que cada obra de arte é uma experiência de vida que eu quero transmitir, aliada ao facto de que a leitura da obra de arte é a nossa experiência de viver (...) a obra de arte não existe para nós se não recriarmos também (...) Recriamos a obra de arte quando a vemos, a ouvimos, a lemos,

porque penetramos nela (...) e aí lembramo-nos (...) de qualquer outra coisa que constitui caminho direto para a nossa experiência. (Bronowski, 1983, pp.167-168)

## Capítulo II - O Desenvolvimento de uma Educação Estética

### 1. A Percepção Estética

A conceito de estética abrange uma amplitude e fundamentação analisada por inúmeros autores. Em linha com o nosso percurso investigacional procuramos, primeiramente, explorar a sua manifestação em consequência do ato de percepção.

Read (1958) na sua obra *Educação Pela Arte* encara a estética como uma reação fruto de uma sensibilidade existente e estabelecida com o teor do processo de apreensão pelo olhar. A par com o sensorial despertado, o “sistema afetivo” é igualmente incorporado nesta trama de acontecimentos e responsável pelo desenvolvimento da nossa atuação face ao apreendido (Read, 1958, p.53). A capacidade de reação e interesse desencadeadas são, deste modo, dominadas pelo sentimento suscitado nos meandros da interioridade do processo de percepção. A este sentimento Read (1958) junta-lhe a atuação ativa do sujeito, a sua vivacidade, argumentando que resultante desta adição dispomos de um sentimento estético. Adorno (1970, p.199) define esta ilustração de Read como a “cathéxis psicológica da condição da percepção estética”. Para o autor, a “experiência estética é viva a partir do objeto, no instante em que as obras de arte, sob o seu olhar se tornam vivas” (p.199), colocando em evidência o espectador e a sua destreza em se relacionar com a arte.

A percepção desta atuação pode ser caracterizada, em parte, de organizada como refere Benjamim (2017), ao invocarmos para a discussão a perspetiva histórica e sociológica. Os hábitos humanos são, segundo Benjamim (2017), influentes no processo da percepção. Os grandes marcos da história da humanidade e consequentes transformações sociais conduziram a mutações na forma do ser do indivíduo, normalizadas num quotidiano pela sucessiva passagem do tempo até à chegada de um novo momento revolucionário. A percepção estética acompanha este movimento.

A versão contemporânea de percepção, segundo Benjamim (2017), alicerça-se na aspiração de uma sociedade de massas de “aproximar de si as coisas, espacial e humanamente (...) como a sua tendência para ultrapassar a existência única de cada situação através da sua (...) reprodução” (p.213). O autor caracteriza esta percepção como que imbuída num “sentido de semelhança” de crescimento tão exponencial, que ela própria, por via da reprodutibilidade, é refletora desse sentido na unicidade. E a esta reprodutibilidade tão audível é inevitavelmente associada a palavra imagem. Falamos, claro está, de uma reprodutibilidade técnica, propagada intensamente pela evolução tecnológica, que vê no surgimento da fotografia, e posteriormente do cinema, os seus

pontos de ignição. Dziga Vertov (1923, citado em Berger, 2018), escritor e realizador soviético expõe-nos a amplitude da metamorfose induzida pela invenção da câmara na conceção da imagem,

Um olho mecânico. Eu, a máquina, dou-vos a ver um mundo da maneira que só eu posso vê-lo. Liberto-me, hoje e para sempre da imobilidade humana. Estou em constante movimento. Aproximo-me e afasto-me dos objetos. Rastejo debaixo deles (...) Caio e ergo-me com os corpos que caem e se levantam. Isto sou eu, a máquina (...) Liberta dos limites do tempo e do espaço, coordeno qualquer e todos os pontos do universo (...) O meu percurso conduz à criação de novas percepções do mundo. Deste modo, explico-vos de um modo novo o mundo que vocês ignoram. (Vertov, 1923, citado em Berger, 2018, p.29)

A transformação do visível, pela câmara, suplanta os pressupostos dos movimentos artísticos impressionista e cubista, já disruptores neste campo, à época (Berger, 2018). Benjamim (2017, p.218) assinala as mudanças funcionais e da natureza da arte, com a introdução e consolidação do “valor de exposição” da fotografia, a sua recetividade e disseminação pelas massas, em detrimento do “valor de culto” envolvente da obra de arte, muda o seu paradigma qualitativo.

## **2. Imagem e Imaginação**

Joly (1993) menciona a pluralidade de significados a que a definição de imagem está conectada, elucidando-nos, simultaneamente, para a nossa capacidade de a compreender independentemente do seu grau de sentidos. Para o desvendar desta “natural” compreensão da imagem refletimos as palavras de Francastel (1983) “a imagem não é um conceito; ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade” (p.19). Esta pode impregnar visualidade, mas não remeter para o visível, obedecendo a uma produção de um sujeito, imaginária ou corpórea (Joly, 1993). Nesta última, o seu reconhecimento admite a intervenção de outrem e são classificadas por Aumont (2009) de “imagens visuais”. Joly (1993) da mesma forma que nos aponta uma significação complexa inerente à imagem também nos indica uma fundamentação basilar comum às várias tipologias existentes de imagens, a sua função representativa e análoga, “uma imagem é antes de mais algo que se assemelha a qualquer outra coisa” (Joly, 1993, p.38). Segundo a autora a leitura da imagem como uma representação equivale a um entendimento da imagem como um signo. Pierce (1978, citado em Joly, 2000) oferece a seguinte definição de signo, “um signo é qualquer

coisa que substitui algo, sob qualquer relação ou a qualquer título (...) é em primeiro lugar o que ele faz e o que ele faz é a sua significação” (p.41). Estes dividem-se em várias categorias, na categoria de signos visuais encontramos os signos plásticos: cores, formas, texturas e composição, a partir da sua leitura e compreensão, segundo Joly (1993, p.93) é-nos desvendada “grande parte da significação da mensagem visual”, como mensagem subentenda-se a funcionalidade.

“As imagens alimentam imagens” (Joly, 1993, p.125). Esta afirmação direciona-nos para o imaginário. Para a nossa capacidade de nos lembrarmos das imagens visualizadas em diferentes níveis de vivência, Read (1958) classifica-a de memória e para a nossa capacidade “de as relacionar umas com as outras – fazer combinações destas imagens quer no processo de pensamento quer no processo de sentimento” (p.55), este classifica-o de imaginação.

Rouanet (1986) reconhece na estética a ciência da sensibilidade e na mediação desta, o exercício da imaginação, reforçando o carácter subjetivo da sua percepção. Francastel (1983) também revê no movimento mental um paralelismo com a atividade estética, alocando ao processo da leitura de uma imagem artística a provocação de “reminiscências visuais” sobre as quais desenvolvemos uma experienciação: “O carácter ativo, aglutinador da actividade visual comanda também o carácter activo e aglutinador da visão estética”, reiterando que “a verdadeira imagem artística não está na obra, mas sim na memória” (p.31). A análise da produção artística pressupõe uma mobilidade mental, não encerrando em si mesma a experiência, regenerando o imaginário (Francastel,1983). A sua prática, segundo Joly (1993), é potencializadora de uma maior fruição estética, pois através dela, assistimos a um aprimoramento da capacidade de observação e a um aprofundamento do ato de olhar, aumentando o conhecimento.

Ranciére (2008) diz-nos que “uma imagem nunca está sozinha. Pertence a um dispositivo de visibilidade que regula o estatuto dos corpos representados e o tipo de atenção que merecem” (pp.144-145). A forma de receção desta visibilidade, direciona-nos para o espectador e a sua atuação.

Benjamim (2007) (re)vê no *flâneur* de Franz Hessel um espectador não espectável, que vê a essência, que apesar da magnitude da aparência vê a vivência do comum e o acontecimento que é a vida, persistindo na aprendizagem.

Ranciére (2008) também nos expõe um espectador, o emancipado, capaz de fazer associações e de as desfazer pelo que depreende e sente, aperfeiçoando, assim, o intelecto pela descoberta visual, refutando Aumont (2009, p.93) qualquer indução “objetivável e universalizável” a este processo.

### 3. A Estética na Educação

A estética como elemento integrador de uma educação generalizada instituiu-se no século dezanove (Amadio et al, 2006). Em consequência de uma acentuada industrialização assistiu-se à formulação de um currículo artístico com o propósito de potenciar ainda mais a atividade industrial (Barbosa, 1975).

Movimentos considerados progressistas, no campo da educação, como o *Arts and Crafts* e o *Kunsterziehungsbewegung*, desencadeiam no início do século vinte uma perspectiva influente na valorização da experiência estética, na formação humana, e na descentralização de uma racionalidade originária no trabalho industrial (Amadio et al, 2006). Em meados do século a educação estética, no currículo, vê os seus horizontes alargados a áreas como as Artes Visuais, a dança e a performance, a par com o reconhecimento de organizações internacionais como a UNESCO e do seu contributo no processo de aprendizagem. Segundo Greene (1994, citado em Amadio et al, 2006), *aesthetic education aims at enabling the young to express perceptions, feelings, and ideas* (p.3), cultivar um senso de apreciação e de sensibilidade em relação às artes, bem como de desenvolver um espírito crítico e adquirir competências sociais (Amadio et al, 2006).

Nos anos 60, a instituição do *Discipline-Based Art Education* (DBAE) no currículo, dos Estados Unidos, promoveu uma maior independência da arte da teoria e uma focalização no pensamento e na apreciação artística. Os anos 90 trazem o *Visual Culture Studies* (VCS) como movimento educacional, que procura o estabelecimento da prática de uma literacia visual crítica, em reação à proliferação da imagem fomentada pela sociedade da informação (Amadio et al, 2006). Nos últimos tempos a abordagem artística no currículo, nos contextos europeus e americanos, tem-se unificado junto da interdisciplinaridade estimulada por uma abordagem cultural da visualidade (Amadio et al, 2006).

Apesar da educação estética se ter vindo a manifestar como fulcral para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua vivência em sociedade, ainda se assiste, globalmente, a uma desvalorização da sua prática nos currículos, que incide essencialmente nos primeiros anos escolares (Benavot, 2004, citado em Amadio et al 2006). Este esmorecimento do envolvimento com a arte, nas mais variadas dimensões, no percurso educativo do ser humano, conduz-nos inevitavelmente a olhar para o seu trajeto de afirmação na ciência.

A colocação da estética como possível fonte de obtenção de conhecimento científico, por meio do sensível, e conseqüente ramificação da filosofia, indicia-se no século XVIII com o contributo do filósofo Baumgarten (Höge citado em Fróis, 2011).

Este ponto de ignição para o ascendente estudo da estética e do desenvolvimento de distintas fundamentações que almejam a sua sustentação teórica, quando comparado com outras áreas de conhecimento, traduzidas, claro está, como detentoras de uma logicidade imediata, poderá ser considerado tardio. O enraizamento, no tempo, de uma racionalização formativa debateu-se até a um passado recente, segundo Efland (2003), com a prevalência de uma ideologia de impalpabilidade artística, resultando num classicismo estrutural curricular,

On one side is cognition proper, the province of reason, conceptualization, logic and formal prepositional discourse. On the other is the bodily, perceptual, material, emotional and imaginative side of our nature (...) These polarities have reified themselves into structures of consciousness. If thinking is cognitive, then its contrary, (feeling), is noncognitive. If cognition involves the use of verbal and mathematical symbols (...) then perceptual imagery is taken to be nonpropositional and hence noncognitive (...) Moreover, this structure of belief has become the structure of the curriculum. Science was placed in the cognitive domain while the arts were dispatched to the domain of feelings and emotions. (Efland, 2003, p.46)

Esta retratação de Efland (2003) releva uma morosidade de uma plena integração artística no campo educativo, levando-nos a questionar o seu contributo na consolidação da estética enquanto conhecimento e no desvanecimento da sua presença na continuidade educativa atual de um indivíduo.

Funch (citado em Fróis, 2011) descreve que a “contemplação visual” está inerentemente ligada à nossa espontaneidade: “as crianças de tenra idade contemplam efectivamente o seu ambiente visual, geralmente de uma forma fantasiosa (...) Se se olhar para um grupo de jovens com idades entre 12 e 15, é difícil supor se eles se interessam pela contemplação”(p.113), apontando a criação de uma maior indiferença pelo ato contemplativo a fatores como a responsabilidade e a planificação temporal. Ora, esta responsabilidade e planificação temporal, pelo pensamento do autor, acentuam-se com a progressão e o crescimento do ser humano, conduzindo-nos a ampliar/retomar a nossa indagação sobre as correlações temporais e a evidenciar o seu papel na vivência da experiência estética.

Perkins (1994) também se pronuncia por um tempo, pelo tempo de olhar a arte e de a pensar. Com os seus “métodos” *slowing looking down*, e *giving looking time* (p.56) o autor estabelece uma deambulação do olhar separando-o de conclusões e cultivando o questionamento. Para o autor a compreensão e apreciação da arte estão

intrinsecamente ligadas a uma educação do olhar. A reclamação de um tempo próprio para a sua prática sugestionou-se, em Perkins (1994), como basilar.

## Capítulo III - Olhar e Experienciação em Educação Visual

### 1. Eixos da disciplina de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual (EV) do 2º ciclo no mais recente diretório educacional da área - Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos - introduz-se centralizando o contributo de uma atuação do olhar e ver e a sua intrínseca relação com a experienciação,

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

Ao recuarmos até ao programa de Educação Visual e Tecnológica (EVT) de 1991, encontramos como algumas das finalidades propostas o desenvolvimento da perceção, da sensibilidade estética e do sentido crítico. Como desenvolvimento da perceção o programa apresenta como objetivo geral,

ser sensível às qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais (qualidades formais, qualidades expressivas e qualidades físicas), mobilizando para isso todos os sentidos

relacionar as formas visuais com as características dos materiais e as funções a quês estão associadas. (DGEBS, 1991, p.198)

Apesar de algumas conceções e terminologias prevalecerem na atualidade como a sensibilidade estética e o sentido crítico, no campo da visão assistimos a uma mudança conceptual.

Nas Metas de Aprendizagens de 2001, a disciplina de Educação Visual sustenta-se pela construção das seguintes dimensões: “fruição-contemplação, produção-criação

e reflexão-interpretação” (DEB, 2001, p.155). A relevância de uma educação em Artes Visuais, de forma consolidada é elevada a um “desenvolvimento estético-visual” (*idem*) do indivíduo, utilizando a experiência estética e artística como meio para a fruição e consequente produção (DEB, 2001). A “educação do olhar e do ver” (DEB, 2001, p.155) surgem, assim, como um propósito da disciplina para a compreensão das várias linguagens visuais e da formação de um pensamento visual crítico e plástico, o estímulo, pela visualidade estabelece-se pela introdução “novos modos de ver e fazer” (*idem*).

Atualmente o alcance do olhar e do ver mostra-se mais amplo, o alicerce na identificação e exploração plástica de outrora, correlaciona-se agora com um aprofundamento da importância da visualidade e da sua aplicação para uma compreensão das diferentes manifestações do ser e do viver.

As Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos da disciplina apresentam como conceitos estruturantes a “Apropriação e Reflexão”, a “Interpretação e Comunicação” e a “Experimentação e Criação” (Aprendizagens Essenciais, Educação Visual, 2018, p.2). Na “Apropriação e Reflexão” fomenta-se pelo exercício da leitura e análise visual um estabelecimento de relações com a efetiva experiência, destacando-se a ação de observar e apreciar (*idem*). O desenvolvimento de “estratégias para a construções das relações entre o olhar, o ver e o fazer” (*idem*) associam-se à “Interpretação e Comunicação”. Aqui, a amplitude e o conhecimento cultural assumem-se como pontos de conexão para o exercício de olhar e ver e para uma valoração maior dos influentes e reflexos da personalidade (*idem*). O contínuo exercício do ser apresenta-se numa sequencialização, pela “Experiênciação e Criação”, terceiro e último conceito estruturante da disciplina. A implementação de uma metodologia de trabalho na produção artística, assim como a sua canalização para o exercício da reinterpretção e procura de algo novo pela plasticidade, sintetizam a sua conceção (*idem*).

## **2. Aprendizagem Significativa**

Ao explorarmos o ato de olhar e da experiência evocados na fundamentação educativa de Educação Visual encontramos com a intencionalidade da arte em educação. Read (citado em Ziefield, 1953, p.25) aponta-nos a sua perspectiva, *art is also and its educative importance derives largely from this fact - a social process, for it is essentially a means of communication*. A formação de linhas de diálogo de um eu interior com o exterior, pela expressividade, reforça e liberta uma experiência relacional, bem como a edificação do ser (Dix, citado em Ziefield, 1953). Heywood (1999) que apelida o exterior de “outro” (citado em Rodrigues, 2009, p.63), vê nele um potencial aprendiz e,

como tal, a concretização de um processo de aprendizagem, recordando o espectador de Benjamim (2008) e de Rancière (2007) e a sua atuação. A apreensão de algo, pelo espectador, revela a identificação de significância (Rodrigues, 2009). Para Rodrigues (2009),

as aprendizagens implicam uma variabilidade do comportamento visual (...) nunca vemos nem ouvimos indiscriminadamente (...) pois os nossos olhos não estão condenados a uma linearidade estanque (...) os nossos movimentos acompanham as motivações internas, os olhos e as mãos demoram-se nos pormenores que apreciamos, mas deslizam rapidamente pelos outros. (p.53)

Expomos, assim, uma significação moldada pela singularidade de cada um, como Rogers (1978, citado em Silva et al, 2023) reitera na sua abordagem humanística da aprendizagem. Carvalho (2001) delinea a aprendizagem significativa através de um risco de intencionalidade e de relevância que se materializam no saber pela experiência ou pelo ensino. A sua compreensão do processo de criação e de conhecimento encontra-se intrinsecamente ligada à compreensão da aprendizagem significativa (Carvalho, 2001, citado em Rodrigues, 2009).

Rogers (2009, p.29) reconhece na experiência uma “autoridade suprema”, ela apresenta-se como um guia para aquilo que deve ser considerado válido, e conseqüentemente significativo. A sua aquisição e transformação em conhecimento supera as abordagens cognitivistas, afetivas e psicomotoras da aprendizagem (Moreira, 2019). Rogers (1978, citado em Moreira, 2019) descreve a aprendizagem significativa como “mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na sua personalidade” (p.142). Destacamos dois dos seus dez princípios de aprendizagens:

2. A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos. A pessoa aprende significativamente apenas aquilo que ela percebe como envolvido na manutenção e engrandecimento do seu próprio eu (tendência à auto-realização).

10. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender (...) Para viver em um mundo cuja característica central é a mudança (...) implica estar aberto à experiência, uma postura de busca

contínua de conhecimentos. (Rogers, 1969, citado em Moreira, 2019, pp. 143-144).

A consideração de todo o eu, de toda a pessoa, inclusive a descoberta dela própria manifesta-se, assim, no processo de aprendizagem significativa de Rogers, convocando olhares próprios (Rodrigues, 2011) para o fim comunicacional reconhecido à criação artística, como defende Read (citado em Ziefeld, 1953).

Apesar de serem reconhecidas convergências entre a concepção de aprendizagem significativa de Rogers, e a também concepção de aprendizagem significativa de David Ausubel, estas não são correspondentes (Moreira, 2019). Este último revê no significativo uma hierarquização cognitiva, ou seja, uma aprendizagem realizada pela organização de conceitos face ao confronto com uma nova apreensão (Moreira, 2019). Para Ausubel (1963, citado em Crato, 2024) a aprendizagem significativa,

é aquela que o estudante relaciona os novos conceitos com outros que conhece, integrando-os no esquema do pensamento (...) a aprendizagem significativa requer que o material seja ele próprio significativo, no sentido de se integrar numa estrutura de significados (...) e também que o estudante tenha um conjunto de conhecimentos (*learning set*) capaz de integrar ou entender o significado do que é apreendido. (Ausubel, 1963, citado em Crato, 2024, p.62)

Deste conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, revolvem duas noções de aprendizagem, aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta, “Essencialmente corpos extensos de matéria disciplinar são adquiridos por ensino recetivo, e os problemas da vida do dia a dia são resolvidos através da aprendizagem por descoberta” (Ausubel, 1963, citado em Crato, 2024, p.59). De uma forma sintética para o autor, a amplitude e a profundidade do estudo de algo está inerentemente ligado a uma “assimilação de estruturas de pensamento e de conceitos que nos são transmitidos. Por contraste, para enfrentarmos desafios do quotidiano, avançamos por tentativa e erro, descobrindo soluções” (Ausubel, 1963, citado em Crato, 2024, p.60).

Coloca-se, então, a questão, fundamentada, no necessário tempo e lugar de olhar de Perkins (1956), e no proclamado ênfase nas orientações oficiais da disciplina de Educação Visual, dos construtos resultantes do ato de olhar e ver: que espaço temos, atualmente, nas nossas escolas para uma conseguida e contínua concretização de uma aprendizagem significativa?

## **Capítulo IV - Metodologia de Investigação**

### **1. Metodologia**

Kerlinger (1980) aponta-nos a questão: “Como conhecemos o mundo?” (p.1). A resposta do autor envolve fundamentalmente três ações: a prática da leitura, da audição e da observação. Para o autor a ciência é a estruturação desse conhecimento provido pelos sentidos, utilizando métodos e linguagens inteligíveis e fidedignas. Como tal, descreve a busca pelo saber, a investigação científica, como um “estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, o qual é orientado por teorias e hipóteses acerca das presumíveis relações entre esses fenómenos” (Kerlinger, 1986, p.8).

Shalvenson (1981) sintetiza o conceito de investigação de à descoberta de respostas para questões, constituindo a questão e, portanto, a exposição de um problema, a delimitação do objeto de estudo. Segundo o autor e à semelhança de Drew & Hardman (1985), a este ponto de partida investigacional segue-se a formulação de hipóteses com base na teoria (Shalvenson, 1981). Bell (1993) encara as hipóteses como um delinear de orientações para o investigador, passíveis de serem traduzidos em objetivos para a investigação. O planeamento da investigação, o desenrolar do estudo e da recolha de dados, a análise dos dados da investigação e a interpretação dos dados em relação ao problema inicial, apresentam-se como os restantes passos estruturais a seguir no processo investigativo, segundo Shavelson (1981).

### **2. Tipo de Investigação**

Atendendo ao referencial desta investigação, o problema e objetivos que a enformam, o estudo empírico proposto assenta numa metodologia de investigação mista de natureza qualitativa e quantitativa. Como explicitação de paradigma qualitativo evocamos a compreensão dos fenómenos humanos integrantes de uma realidade social (Minayo, 2007). Ao nos centrarmos nesta forma de pesquisa, pretendemos um profundo entendimento desta realidade, um olhar sobre a particularização da ação humana. Segundo Minayo (2007), a abordagem qualitativa assenta no mundo da significação, numa interpretação e procura de exposição de uma realidade não visível - que se pode definir pela subjetividade e natureza sensória da experiência do olhar e ver na construção de uma sensibilidade estética. Pretende-se, em parte, um nortear da investigação pela procura do compreender de “hábitos e representações” que conferem à investigação uma atuação com “a matéria-prima das vivências, das experiências, da

cotidianeidade” (Minayo, 2007, p.24). Bogdan e Biklen (1994), à semelhança de Minayo, revêm na investigação qualitativa uma focalização na essência, no sentido e na forma como os sujeitos atuam, e quando aplicada à educação o propósito reduz-se ao entendimento do que “eles experimentam, o modo como eles experimentam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social onde vivem” (Pathos, 1973, citado em Bogdan & Biklen, 1994). A abordagem quantitativa assenta, como defendem Carmo e Ferreira (2008), num positivismo lógico em oposição à busca pela compreensão, “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos” (Richard & Cook, 1986, p.29). Pardal e Lopes (2011) convocam à caracterização deste paradigma uma dimensão regular e constante desses fenómenos, a ser auferida de um modo rigoroso e com a delimitação de “leis explicativas de relações causa-efeito” (p.23) potenciando a previsibilidade do acontecimento do fenómeno, das suas circunstâncias e a identificação de indicadores. Encontramo-nos perante um assumir de uma realidade estável e de uma fiabilidade no respeitante à obtenção de dados, pela sua repetibilidade, em contraste com o assumir da realidade dinâmica na investigação qualitativa e da sua subjetividade (Carmo e Ferreira, 2008).

Ao contrário de Brannen (1992, citado em Carmo & Ferreira, 2008) que expõe uma perspetiva reticente à utilização de métodos e técnicas qualitativas e quantitativas numa mesma investigação, interpondo a existência de conflitos entre estas, pelas distintas fundamentações e pressupostos e a génese teórica da investigação, Richard e Cook (1986) defendem que uma convergência entre as duas abordagens, pela seleção e adequação das características e dos métodos de cada uma à investigação, pode-se afirmar como uma resposta à resolução do problema investigacional, em detrimento da exclusividade de um ou outro dispositivo metodológico. Pardal e Lopes (2011) realçam que as diferenciações entre os paradigmas não significam inconciliabilidade, evidenciando que o relacionamento entre ambos pode-se manifestar nos seguintes níveis: na articulação dos planos de pesquisa, da combinação de dados qualitativos e quantitativos, dos resultados qualitativos e quantitativos e da generalização da investigação (Flick, 2005, citado em Pardal e Lopes, 2011). Para a investigação em causa focamos a combinação de dados qualitativos e quantitativos, onde o direcionamento de alteração de dados qualitativos para quantitativos pode ser conseguido, e que podem decorrer de situações como “na análise da frequência de certas respostas em entrevistas e na explicação do motivo por que certos padrões de resposta surgem com grande frequência nos questionários” (Flick, 2005, citado por Pardal e Lopes, 2011, p.28). A articulação de resultados qualitativos e quantitativos é frequentemente revisto na utilização da entrevista e do questionário de forma

combinada, como se realiza no presente estudo, e onde Flick (2005, citado por Pardal e Lopes, 2011) aponta como propósitos maiores da sua aplicabilidade, a ampliação do conhecimento e a validação mútua dos resultados de ambas as abordagens.

De um modo genérico a conciliação dos paradigmas pressupõe uma junção de uma percepção quantitativa – “hipotético-dedutiva, particularista e orientada para os resultados”, com uma conceção qualitativa – “indutiva, estruturalista, subjetiva” e direcionada para o processo (Carmo e Ferreira, 2008, p.195).

A dimensão ética desta investigação incide em toda a sua extensão processual e na sua aplicação. A procura de assegurar a integridade da ciência, do investigador e da responsabilidade social, bem como de garantir aos participantes que a sua aderência é totalmente voluntária, deixando claro a natureza da investigação e a sua não exposição a riscos, são normas e preocupações éticas presentes (Bogdan e Biklen, 1994). A salvaguarda individual, do anonimato, da proteção de dados e a liberdade (cf. Anexo VI, VII, X e XI) revelam-se, também, fulcrais nas modalidades de investigação em causa, suscitando sempre que necessário a implementação de meios de suporte através de um cenário colaborativo.

### **3. Participantes**

Em consonância com o âmago da investigação quantitativa e qualitativa, esta última, segundo Fortin (1999) “tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos” (p.22) e de se obter uma perspetiva holística sobre o campo de análise, pretende-se um entendimento de posições de alunos e docentes do processo de ensino/aprendizagem em Educação Visual sobre a importância e consciência conferido ao ato de olhar e ver no desenvolvimento e experiência estética.

Em alinhamento com a questão e objetivos propostos do estudo, a investigação procurou a inquirição de docentes de Educação Visual, através da utilização do questionário, enquanto instrumento de recolha de dados. Esta auscultação decorreu a nível nacional, reconhecendo-se uma amplitude geográfica abrangente das várias regiões de Portugal continental e ilhas, de modo a obter uma amostra de participantes indutora de representatividade e significação à investigação. A amostra contempla, assim, noventa e um professores que responderam ao questionário.

No respeitante às habilitações literárias (ver Tabela 1) verifica-se que 70,3% dos inquiridos apresenta ter o grau de licenciatura, 25,3% o grau de mestre, 2,2% o grau de doutoramento e 1,1% o grau de bacharelato e o de pós-graduação.

**Tabela 1***Caracterização das habilitações literárias dos professores*

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Bacharelato	1	1,1%
Licenciatura	64	<b>70,3%</b>
Mestrado	23	25,3%
Doutoramento	2	2,2%
Pós-graduações	1	1,1%
<i>Total</i>	91	100%

Na dimensão de género da amostra (ver Tabela 2) constata-se que 68,1% dos inquiridos são do género feminino e 31,9% são do género masculino.

**Tabela 2***Caracterização do género dos professores*

<b>Género</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Masculino	29	31,9%
Feminino	62	<b>68,1%</b>
<i>Total</i>	91	100%

Referente à idade dos professores (ver Tabela 3), representada em faixas etárias, destacam-se três grupos aglutinadores do maior número de professores: o grupo dos 56 aos 60 anos com uma percentagem de 29,7%; o grupo dos 51 aos 55 anos com uma percentagem de 26,4% e o grupo dos professores com mais de 60 anos com uma percentagem de 23%. Seguidamente apresenta-se o grupo dos 46 aos 50 anos com uma percentagem de 6,6% e o grupo dos 41 aos 46 anos com uma percentagem de 5,5%. Por último, registam-se os grupos dos 23 aos 30 anos com uma percentagem de 3,3%, o grupo dos 31 aos 35 anos com uma percentagem de 2,2% e o grupo dos 36 aos 40 anos com uma percentagem de 1,1%.

**Tabela 3***Caracterização da faixa etária dos professores*

<b>Idade</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
23 - 30	3	3,3%
31 - 35	2	2,2%
36 - 40	1	1,1%
41 - 45	5	5,5%
46 - 50	6	6,6%
51 - 55	24	26,4%
56 - 60	27	<b>29,7%</b>
+ 60	23	25,3%
<i>Total</i>	91	100%

No que concerne ao tempo de serviço e experiência profissional (ver Tabela 4), este apresenta-se em intervalos de tempo, constituindo-se, também, em grupos, de modo a proporcionar uma leitura clara das respostas. Destaca-se o grupo dos 26 aos 30 anos de serviço com uma percentagem de 43%, seguindo-se o grupo dos 31 aos 35 anos de serviço com uma percentagem de 25% e o grupo dos 36 aos 40 anos de serviço com uma percentagem de 11%. Os restantes grupos distribuem-se da seguinte forma: o grupo do 1 aos 5 anos de serviço com uma percentagem de 7%; o grupo dos 41 aos 45 anos de serviço com uma percentagem de 6%; o grupo dos 21 aos 25 anos de serviço com uma percentagem de 5%; o grupo dos 11 aos 15 anos de serviço com uma percentagem de 2%; o grupo dos 16 aos 20 anos com uma percentagem de 1% e o grupo dos 6 aos 10 anos de serviço não apresenta nenhuma percentagem.

**Tabela 4***Caraterização do tempo de serviço/experiência profissional dos professores*

<b>Idade</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
1 - 5 anos	6	7%
6 - 10 anos	0	0%
11 - 15 anos	2	2%
16 - 20 anos	1	1%
21 - 25 anos	4	5%

26 - 30 anos	38	<b>43%</b>
31 - 35 anos	22	25%
36 - 40 anos	10	11%
41 - 45 anos	5	6%
<i>Total</i>	88	100%

*Nota.* Foram respondidas a esta pergunta 88 respostas, apesar da amostra deter de um universo de 91 participantes.

No grupo de docência onde os professores inquiridos exercem funções (ver Tabela 5), distingue-se o grupo 240 com uma percentagem de 59%, o grupo 600 com uma percentagem de 34%, os grupos 240/600 com uma percentagem de 6% e por último o grupo 530 expõe uma percentagem de 1%.

**Tabela 5**

*Caracterização dos grupos de docência onde os professores exercem funções*

<b>Grupo de Docência</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
240	53	<b>59%</b>
600	31	34%
530	1	1%
240/600	5	6%
<i>Total</i>	90	100%

*Nota.* Foram respondidas a esta pergunta 90 respostas, apesar da amostra deter de um universo de 91 participantes.

Os níveis de ensino onde os professores lecionam (ver Tabela 6) compreendem-se entre o 1º CEB e o Ensino Secundário. De carácter não restritivo, as respostas refletem as diversas realidades docentes, integrando a combinação de diferentes níveis de ensino. Salienta-se o 2º CEB com uma percentagem de 46%, o 3º CEB com uma percentagem de 18%, os 2º CEB / 3º CEB com uma percentagem de 15%, o Ensino Secundário com uma percentagem de 9%, os 3º CEB / Ensino Secundário com uma percentagem de 5%, os 2º CEB / 3º CEB / Ensino Secundário com uma percentagem de 4% e os 1º CEB / 2º CEB / 3º CEB / Ensino Secundário e os 1º CEB / 2º CEB com uma percentagem similar de 1%, revelando que a lecionação no 1º CEB em simultâneo com outros ciclos é menos comum.

**Tabela 6***Caracterização dos níveis de ensino que os professores lecionam*

<b>Níveis de Ensino</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
2º CEB	42	<b>46%</b>
3º CEB	16	18%
Ensino Secundário	8	9%
1º CEB / 2º CEB / 3º CEB / Ensino Secundário	1	1%
1º CEB / 2º CEB	1	1%
2º CEB / 3º CEB / Ensino Secundário	4	4%
2º CEB / 3º CEB	14	15%
3º CEB / Ensino Secundário	5	5%
<i>Total</i>	91	100%

Alusivo aos alunos, o processo investigativo centrou-se em entrevistas semiestruturadas, como instrumento de recolha de dados, num agrupamento de escolas do centro de Portugal. A amostra integra quatro participantes, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, dois destes frequentavam o 5º ano de escolaridade e os outros dois o 6º ano de escolaridade.

#### **4. Métodos e Técnicas**

Os métodos e técnicas utilizados numa investigação estão fundamentalmente ligadas à sua abordagem/paradigma (Carmo & Ferreira, 2008), mas explicitaremos, primeiramente, a distinção entre métodos e técnicas. Grawitz (1993, citado em Carmo e Ferreira, 2008) explica que os métodos compreendem-se como “um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas” (p.193), um traçado conceptual do curso a correr para o alcance de determinado objetivo. As técnicas, intrinsecamente ligadas a este mesmo objetivo, instituem-se como uma etapa de “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de

serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e fenômenos em causa” (Carmo & Ferreira, 2008, p.193).

Os métodos quantitativos revêm-se essencialmente na “verificação ou rejeição de hipóteses mediante uma recolha de dados rigorosa (...) em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 2008, p.196). Os métodos numa investigação qualitativa, segundo Carmo e Ferreira (2008) são considerados humanísticos, pois assumem o real como dinâmico e exploratório, e integram uma diretividade para a compreensão de um processo focado na “conduta humana a partir dos pontos de vista daquele que atua” (Reichardt e Cook, 1986, p.29).

## **5. Instrumentos de Recolha de Dados**

### **5.1 Questionário**

O questionário pretende, segundo Carmo e Ferreira (2008), “realizar processos de forma sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de serem comparados” (p.139). A recolha de dados a partir deste instrumento (cf. Anexo IV) intenta colocar em evidência relevâncias, associações, dificuldades e entropias nas práticas de Educação Visual, identificadas por professores, no desenvolvimento e apreensão de conhecimento estético por experientiação e a sua relação com o exercício de olhar e ver.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) um questionário corresponde a uma “série ordenada de perguntas”. Maioritariamente, estes, materializam-se em formato escrito, sendo posteriormente submetidos aos destinatários (à população da amostra) para resposta, Gil (2008) designa-os de questionários “auto-aplicados” (p.121), diferenciando-os dos questionários elaborados em modo de entrevista.

A construção de um questionário alicerça-se na tradução dos objetivos de pesquisa em questões particulares (Gil, 2008). O seu desenvolvimento, segundo Gil (2008), obedece a uma enumeração de considerações: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e o pré-teste do questionário” (p.121). Apesar de como vantagens apresentar uma facilidade de alcance a um maior número de pessoas, flexibilidade de resposta adequando-se à disponibilidade do respondente, anonimato, maior fiabilidade, pela resposta de forma autónoma e, proporcionar a obtenção de dados de forma mais regularizada (Gil, 2008; Marconi e Lakatos, 2003), este também apresenta condicionalismos. A existência de perguntas sem resposta, a incerteza quanto à

devolução e ao tempo que o questionário pode demorar a ser preenchido, bem como a falta de prestação de auxílio na interpretação das respostas e de informação do circunstancial envolvente das mesmas, aquando da sua autoadministração – “administrado sem ser necessário a presença do investigador” (Vieira, 1995, p.79), constituem-se como algumas das limitações deste instrumento de recolha de dados (Gil, 2008; Marconi e Lakatos, 2003). Atendendo para este cenário, o desenvolvimento de um questionário, segundo Ary et al (2010) deve contemplar fatores como a sua extensão, a forma como se apresenta e introduz, a facilidade de acessibilidade e de preenchimento, o interesse da temática para os participantes da amostra e, ainda os procedimentos de acompanhamento deste mesmo. Vieira (1995) acrescenta ainda, que a inserção de “instruções breves, mas claras, é uma condição indispensável ao sucesso desta técnica” (p.79).

O tratamento das questões a inserir no questionário engloba, na sua génese, um processo de elaboração identificativo, seletivo e considerativo do seu conteúdo, formato, formulação e organização (Gil, 2008), como já referido anteriormente. No espectro forma, apresentam-se globalmente duas categorias de questões: abertas e fechadas, havendo a variação dependente, que só se aplica a determinados participantes e surge numa sequência relacional, segundo Gil (2008), e a variação escolha múltipla, que segundo Pardal e Lopes (2011) agrega-se, maioritariamente, a um formato de questão fechada.

As questões abertas caracterizam-se pela liberdade de resposta, Pardal e Lopes (2011) referem que a sua aplicação deve responder ao retratamento das seguintes circunstâncias: “quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo ou quando se pretende estudar o assunto em profundidade” (p.76). Estas questões, pela amplitude e diversidade de informação que comportam as suas respostas, requerem uma análise mais complexa (Pardal e Lopes, 2011), por outro lado a sua construção é menos ponderativa (Ary et al, 2010).

As questões fechadas restringem as respostas às opções apresentadas, sendo as de seleção mais frequente, pela imediatez de análise e pela regularização de dados obtidos, segundo Gil (2008). O autor alerta-nos, ainda, para a possibilidade desta modalidade de questões não abrangerem toda as opções pertinentes para a resposta. A estruturação das questões pode, desta forma, conter uma diferenciação de níveis de conformidade e interesse de respostas (Vieira, 2005). Pardal e Lopes (2011) revêm nesta diferenciação o “aspecto quantitativo” pelo processo de medição a ele associado. Ary et al (2010) enuncia os seguintes arquétipos de mensuração desta tipologia de questões: *checklists*, aqui são apresentadas possíveis respostas e requer-se uma seleção das que se aplicam, itens integrantes de uma escala (escala de itens), onde se

classifica e posiciona a resposta segundo uma intensidade ou quantidade, itens integrantes de um *ranking* (*ranking itens*) que indicam uma ordem de preferência das opções de respostas providas e, ainda, os itens da escala de tipo *Likert*. Estes últimos, apresentam uma seleção de resposta que correspondem a uma classificação de concordância de uma afirmação apresentada como enunciado de questão. A medição da concordância comporta cinco níveis, correspondendo o nível cinco a um concordo plenamente e o nível um a um discordo plenamente (Gil, 2008).

O conteúdo das questões, segundo Pardal e Lopes (2011), deve sofrer uma apropriação às especificidades e particularidades dos participantes, bem como às necessidades da investigação (Pardinas, 1988, citado em Marconi e Lakatos, 2003). Judd et al (1991, citado em Gil, 2008) categoriza o conteúdo de ordem fatural e de ordem comportamental, explicitando que uma questão, por vezes, pode compreender mais que uma dimensão, tornando-se relevante a clareza com que esta é explanada. Questões sobre fatos, atitudes e crenças, comportamentos, sentimentos e padrões de ação compõem a classificação de conteúdo, segundo Gil (2008).

Os influentes na seleção das questões, à semelhança do conteúdo, além de se prenderem com o propósito investigacional e com o tipo de perfil da população-amostra deverão ter como focalização o problema em estudo, a respetiva análise das respostas seguindo a metodologia proposta, a precisão da sua obtenção em relação ao procedimento utilizado, o evitar de levantamento de dificuldades para a concretização das mesmas, e ainda, a preservação da intimidade do respondente (Gil, 2008).

Ao nos pronunciarmos sobre formulação de questões procuramos expor princípios e normas a aplicar na transmissão do seu conteúdo. Um dos objetivos principais é a sua compreensão total e inequívoca para todos os respondentes (Pardal e Lopes, 2011). Além de se traduzir num vocabulário preciso e concreto, a formulação deve promover a conformidade na sua interpretação, conduzindo, por sua vez, à obtenção de respostas precisas e concretas e evitar ambiguidades na significação (Pardal e Lopes, 2011). Ary et al (2010) alerta-nos para os enviesamentos e para uma condução intrínseca a determinada resposta que a questão pode fomentar, o “princípio da neutralidade”, como define Pardal e Lopes (2011) deve ser assegurado, “uma pergunta tendo uma função explicativa, compreensiva ou, mesmo preditiva, deve ser neutra - liberta do referencial de juízos de valor ou de preconceitos do próprio autor” (p.83).

No que concerne à organização deparamo-nos com uma generalização na adoção da “técnica do funil” (Marconi e Lakatos, 2003, p.211), a evolução das questões corresponde a uma sequencialização disposta pela relação com a questão antecedente e pela profundidade de especificação requerida (Gil, 2008). No entanto, as questões

específicas por razões motivacionais podem proceder questões mais abertas (Gil, 2008). Marconi e Lakatos (2003) defendem, ainda, que questões de ordem pessoal devem ser intercaladas com questões impessoais, relegando para últimas questões factuais, numa tentativa de evitar o suscitar de sentimentos de insegurança, e para o início questões que tendem facilitar a conexão e colocar o respondente numa posição confortável, denominando-as de questões “quebra-gelo”.

A quantidade de questões a integrar um questionário deverá seguir uma orientação de adequação ao contexto de investigação e aos seus objetivos (Gil, 2008), sem descurar o seu equilíbrio. Um elevado número de questões aumenta as possibilidades do seu não preenchimento e desistência, pelo consumo de tempo exigido e pela eventualidade de causar aborrecimento ao respondente (Pardal e Lopes, 2011). A obrigatoriedade de resposta, também, não deve ser uma imposição, nem se refletir na formulação das questões e da informação contida no questionário (Gil, 2008).

A disseminação do questionário pelos participantes, ocorreu via *online* e com o recurso à escrita, enquanto forma de preenchimento e registo. A opção por este meio de divulgação, o *online*, prende-se com a agilidade conferida a todo o processo de submissão e recolha de informação/dados, bem como a facilidade de alcance a uma rede ampliada de participantes. Como recurso utilizou-se o aplicativo *Google Forms*, partilhado com os inquiridos através do link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfd7aVMtk6zE4MJnD6if8Qqchpdrb8StUvyI4IZUiWu\\_da-A/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfd7aVMtk6zE4MJnD6if8Qqchpdrb8StUvyI4IZUiWu_da-A/viewform?usp=header).

O desenvolvimento do questionário, direcionado a docentes de Educação Visual seguiu uma construção alicerçada em três partes: Parte I – Caracterização Sociodemográfica; Parte II – Dados de Opinião do Professor; Parte III – Reflexões do Professor. A primeira parte integra uma recolha de dados de caracterização pessoal e académico-profissional através da aplicação de questões fechadas, essencialmente pensada para a caracterização da amostra. A segunda parte, composta por afirmações fundamentadas na revisão de literatura, intentam compreender a identificação do docente com estas, recorrendo à escala de *Likert*, escala de 1 a 5 onde: 1= discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = não concordo nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente. A última parte, a terceira, detentora de questões abertas, coloca a possibilidade de o docente manifestar a sua opinião, de forma livre, às questões apresentadas. Ainda no decurso de elaboração do questionário, a sua análise repetida e ponderada produziu diversos ajustamentos, de modo a promover uma interpretação clara e objetiva e, simultaneamente refletir os pressupostos do estudo.

A sujeição do questionário finalizado a um prosseguimento formal, visou a sua aprovação e possibilidade de implementação. Como tal, procedeu-se à submissão e

creditação do questionário no *síte* do Ministério da Educação (ME) e da Direção-Geral da Educação (DGE) e realizada a “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Identidade” (no sistema MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) bem como, a análise pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), onde foi aprovado (cf. Anexo V). A sua divulgação e partilha, obedeceu à formulação de pedidos de autorização (cf. Anexo VI) à direção dos agrupamentos de escolas para a sua efetiva realização, assim como, à elaboração de um formulário de consentimento informado (cf. Anexo VII), onde se assevera a confidencialidade dos dados obtidos.

## **5.2 Entrevista semiestruturada**

Para definir o que é uma entrevista recorreremos à perspetiva de Gil (2008), quando este a caracteriza como uma forma de um entrosamento social e a conceitua como uma das técnicas mais utilizadas em investigação nas ciências sociais. Gil (2008) define-a como um “diálogo assimétrico”, onde o investigador, através da formulação de perguntas, procura a recolha dados com a informação recebida, em forma de resposta, pelo investigado. Esta informação relaciona-se com o que “as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et all, 1967, citado em Gil, 2008).

Apesar de Pardal e Lopes (2011) atribuírem semelhanças entre a construção de uma entrevista e a construção de um questionário, estes conferem um maior grau de complexidade à entrevista, colocando em destaque a preparação, conhecimento e a sensibilidade exigida ao entrevistador para a sua efetuação. Como principal condicionalismo ao emprego desta técnica, Pardal e Lopes (2011) apresentam “o contexto físico e relacional do entrevistador e do entrevistado” (p. 88), enquanto as suas vantagens centram-se na flexibilidade, pela possibilidade de adaptação, reação e clarificação por parte do entrevistador ao entrevistado, no diálogo instituído e, na perceção da linguagem corporal e comportamentos do entrevistado, acentuando a potencialidade da entrevista para a profundidade do conhecimento a ser captado sobre o comportamento humano (Gil, 2008). Atentando para a flexibilidade desta técnica, deparamo-nos com várias tipologias assentes em diferentes níveis de estruturação. Gil (2008) ajuda-nos a compreender esta nivelção: “as entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam

sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação” (Gil, 2008, p. 111). De uma forma sintética temos um espectro que vai desde a entrevista estruturada à entrevista não estruturada. No encontro destas duas tipologias deparamo-nos com a entrevista semiestruturada que se traduz num “compromisso entre a diretividade e a não diretividade” (Pardal & Lopes, 2011, p. 86). Esta tipologia, aplicada na presente investigação, caracteriza-se por ser uma entrevista onde existe um guião referencial de perguntas (cf. Anexo V), estas apresentam um carácter aberto, sendo suscetíveis de serem aplicadas consoante a fluidez estabelecida na comunicação entre entrevistador e entrevistado (Pardal & Lopes, 2011). Pretende-se que a sua colocação se interponha de forma orgânica, com perspicácia e sentido de oportunidade, garantindo o alcance dos seus objetivos e da sua finalidade (Pardal & Lopes, 2011).

A construção do guião obedeceu a uma estruturação por blocos (cf. Anexo IX) Considerando a legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade (bloco I) e a identificação dos participantes (bloco II) como um procedimento introdutório, determinamos os seguintes blocos como corpo do guião: (III) ‘Educação do Olhar e Experiência Estética’, (IV) ‘Sensibilidade Estética e Desenvolvimento Visual’, (V) ‘Práticas e abordagens em Educação Visual’ e (VI) ‘Consciência Estética e o mundo’. No terceiro bloco procuramos conhecer o entendimento dos alunos sobre a perceção e importância dada ao observar e a compreender o que os rodeia através das atividades da disciplina de Educação Visual; no quarto bloco o objetivo prende-se com uma verificação do impacto da disciplina no estímulo à sensibilidade e consciência estética e no desenvolvimento do pensamento crítico; no quinto bloco focamo-nos na identificação das práticas pedagógicas mais impactantes na aprendizagem dos alunos. Por último, no sexto bloco, dedicamo-nos a apreender as relações estabelecidas entre a disciplina e o a compreensão do mundo envolvente dos alunos.

A colaboração dos participantes acha-se inserida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III, e foi submetida a um pedido de autorização do diretor do agrupamento de escolas (cf. Anexo X) e dos respetivos encarregados de educação (cf. Anexo XI) com a apresentação dos objetivos do estudo, do consentimento para a gravação da entrevista e, ainda, de uma explanação sobre a garantia anonimato e proteção de dados obtidos, seguindo o direcional ético de uma investigação com humanos como nos aponta Bogdan e Bidklen (1994).

## **6. Análise de Dados**

Entende-se a análise de dados como um processo organizacional que, de um modo sistémico, determinará uma conseguida compreensão e exposição externa do material recolhido (Bogdan e Biklen, 1994). Em consonância com a abordagem qualitativa do projeto, a análise de conteúdo surge como processo a adotar para o inferir com significação da informação resultante quer da entrevista semiestruturada realizada, quer das questões abertas integrantes do questionário a aplicado. No paradigma quantitativo, a análise traduz-se numa apuração das questões fechadas do questionário que, por sua vez, vêm a sua representação e tratamento com recurso à estatística, contribuindo para “a caracterização e resumo dos dados (...) e para o estudo de relações que existem entre as variáveis” (Gil, 2008, p.160).

### **6.1 Estatística Descritiva**

A estatística, segundo Pardal e Lopes (2011), define-se como um conjunto de instrumentos que adequadamente aplicados promovem a organização, a exploração e a descrição dos dados numéricos obtidos, aqui o investigador descreve os dados, consistindo no “caracterizar isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis do conjunto das observações” através da denominada “análise univariada” provida pela Estatística Descritiva (Gil, 2008, p.161). Este sistema permite, segundo Gil (2008), distinguir “o que é típico no grupo, indicar a variabilidade dos indivíduos do grupo, e verificar como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis” (p. 161).

Desta forma, os dados quantitativos, recolhidos das questões fechadas do questionário, em escala de *Likert*, propícios a uma apresentação organizada, configuram-se em tabelas, promovendo uma visualização clara e uma leitura objetiva.

### **6.2 Análise de conteúdo**

Bardin (1979) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens” (p.42). Com esta exposição da autora, podemos concluir que a análise objetiva do conteúdo obtido, conduz à descoberta de dimensões que ultrapassam a mensagem *per si*, “o alcance meramente descritivo da mensagem, mediante inferência, uma interpretação mais profunda” (Minayo, 2006, p.307). Seguindo a estruturação

cronológica de Bardin (2016) para a análise de conteúdo, realizou-se uma pré-análise, decorrida, quer no questionário quer nas entrevistas semiestruturadas, neste caso após a sua transcrição, que incorporou a realização de uma “leitura flutuante”, permitindo conhecer a narrativa e o discurso, com flexibilidade, e determinar a sua organização e categorização, pela decifração das várias respostas e o estabelecimento de questões auxiliares e por comparação (Bardin, 2016). A exploração do material, etapa seguinte, englobou um processo de verificação da categorização e a sua codificação, reavaliando as relações estabelecidas. Estes dados de carácter descritivo foram agregados recorrendo, também, à estrutura visual da tabela, por meio do sistema de categorias. Os dados obedeceram, assim, a uma análise categorial, traduzindo-se na sua apresentação por meio de temas, categorias e subcategorias, permitindo o seu estudo de um modo organizado, objetivo e consonante com a problemática e objetivos da investigação (Bardin, 2016).

## Capítulo V - Apresentação e Análise de Dados

Este capítulo dedica-se à apresentação dos resultados obtidos da análise estatística e da análise de conteúdo do questionário realizado a professores de EV, e das entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo XII) realizadas a alunos das disciplinas, tendo como principal foco compreender: *Qual o lugar e contributo dos processos de Olhar e Ver na disciplina de Educação Visual, para o desenvolvimento da experiência estética e apreensão do conhecimento?* A estruturação desta etapa obedeceu ao estabelecimento de uma contínua correlação entre esta questão e os objetivos da investigação.

Primeiramente serão apresentados os dados resultantes da aplicação do questionário: de estatística descritiva correspondentes às respostas das perguntas fechadas (cf. Anexo VIII) e os da análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas. Sucede-se, por fim, uma exposição da análise de conteúdo realizada às entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo XIII).

### 1. Dados de Estatística Descritiva

Após a recolha de dados dos questionários, e no respeitante às perguntas/afirmações de tipologia fechada, numa maioria, em formato de escala de *Likert*, realizou-se um tratamento e análise de estatística descritiva.

#### **Questão 7. As Aprendizagens Essenciais de Educação Visual em articulação com o Perfil dos Alunos adequam-se às necessidades da disciplina de forma atual.**

Considerando a visão dos professores sobre a adequação das Aprendizagens Essenciais, documento orientador curricular da disciplina de Educação Visual, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), referencial, também, curricular, de planeamento e de avaliação, às necessidades atuais da disciplina (ver Tabela 7): 57,8 % demonstraram Concordância, constituindo a maioria, seguindo-se a opção 'Não Concordo nem Discordo' com 15,6%, o 'Concordo Totalmente' com 14,4%, o 'Discordo' com 11,1% e o 'Discordo Totalmente' com 1,1% de percentagem.

**Tabela 7**

*Articulação das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno às necessidades atuais da disciplina*

<b>Questão 7</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Totalmente (1)	1	1,1%
Discordo (2)	10	11,1%
Não Concordo nem Discordo (3)	14	15,6%
Concordo (4)	52	<b>57,8%</b>
Concordo Totalmente (5)	13	14,4%
<i>Total</i>	90	100%

*Nota.* Foram consideradas 90 respostas de um universo de 91 participantes, devido a uma resposta em branco.

**Questão 8. Selecione o domínio/organizador das Aprendizagens Essenciais da disciplina que considera mais significativo para o desenvolvimento de uma educação do olhar.**

Esta pergunta não apresentou uma limitação seletiva pelo que se constataram respostas agregadoras de vários domínios/organizadores e respostas com um único domínio/organizador.

A escolha dos professores dos domínios/organizadores das Aprendizagens Essenciais, da disciplina, mais significativos para o desenvolvimento de uma educação do olhar (ver Tabela 8), recaiu, maioritariamente, sobre o domínio Experimentação e Criação com uma percentagem de 47%, seguindo-se o domínio da Interpretação e Comunicação com 19%, o domínio da Apropriação e Reflexão com 15%, a junção dos domínios Apropriação e Reflexão / Interpretação e Comunicação / Experimentação e Criação com 14%, dos domínios Interpretação e Comunicação / Experimentação e Criação com 3% e dos domínios Apropriação e Reflexão / Interpretação e Comunicação com 1%. Note-se que a seleção do domínio/organizador Apropriação e Reflexão de forma individualiza (15%) e agregada (ao domínio Interpretação e Comunicação - 1%) retém de percentagens menores comparativamente aos outros, verificando-se nos documentos orientadores o situar, neste domínio, a aprendizagem dos saberes da comunicação visual e a sua aplicação em contextos de observação e análise, bem como a sua expressão em contextos de experimentação plástica (Aprendizagens Essenciais, EV, 2018).

**Tabela 8**

*Domínios das Aprendizagem Essenciais mais significativos para o desenvolvimento da educação do olhar.*

<b>Questão 2</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Apropriação e Reflexão	14	15%
Interpretação e Comunicação	17	19%
Experimentação e Criação	43	<b>47%</b>
Apropriação e Reflexão / Interpretação e Comunicação / Experimentação e Criação	13	14%
Apropriação e Reflexão / Interpretação e Comunicação	1	1%
Interpretação e Comunicação / Experimentação e Criação	3	3%
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 9. A disciplina de Educação Visual fomenta a intencionalidade do olhar e um saber ver construtivo.**

Constata-se, numa verificação da disciplina de Educação Visual fomentar a intencionalidade do olhar e o saber ver construtivo (ver Tabela 9), que uma percentagem de 60,4% dos professores 'Concorda Plenamente', 30,8% 'Concorda' e 8,8% 'Não Concorda nem Discorda'. Não se registam respostas discordantes.

**Tabela 9**

*A intencionalidade do olhar e o saber ver construtivo na disciplina de EV*

<b>Questão 3</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%
Discordo (2)	0	0%
Não Concordo nem Discordo (3)	8	8,8%
Concordo (4)	28	30,8%
Concordo Plenamente (5)	55	<b>60,4%</b>
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 10. O desenvolvimento de uma educação do olhar deve ser uma prioridade na leção de todos os conteúdos abordados e atividades realizadas em Educação Visual.**

Alusivo ao desenvolvimento da educação do olhar ser uma prioridade na leção de todos os conteúdos abordados e atividades de EV (ver Tabela 10) realça-se a percentagem de 58,2% dos professores com a opção de nível 5 - 'Concordo Plenamente', seguindo-se 34,1% com a opção de nível 4 - 'Concordo' e, por último, 7,7% dos professores selecionou a opção de nível 3 - 'Não Concordo nem Discordo'. Não se registam respostas correspondentes aos níveis 2 (Discordo) e 1 (Discordo Plenamente) da escala de *Likert*.

**Tabela 10**

*Priorização da educação do olhar na leção de EV*

<b>Questão 4</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%
Discordo (2)	0	0%
Não Concordo nem Discordo (3)	7	7,7%
Concordo (4)	31	34,1%
Concordo Plenamente (5)	53	<b>58,2%</b>
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 11. O estímulo das capacidades visuais provido pela disciplina de Educação Visual fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno.**

Referente ao reconhecimento da estimulação das capacidades visuais em Educação Visual e o seu conseqüente potenciar do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno (ver Tabela 11), 62,6 % dos inquiridos recorreu ao 'Concordo Plenamente', 31,9% ao 'Concordo', 4,4% 'Não concorda nem Discorda' e 1,1% Discorda. Não se registam respostas de nível 1 (Discordo Plenamente).

**Tabela 11**

*Estímulo das capacidades visuais através de EV e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno.*

<b>Questão 5</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%
Discordo (2)	1	1,1%
Não Concordo nem Discordo (3)	4	4,4%
Concordo (4)	29	31,9%
Concordo Plenamente (5)	57	<b>62,6%</b>
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 12. O desenvolvimento de uma educação do olhar encontra-se intrinsecamente ligado com o desenvolvimento da sensibilidade estética.**

A associação intrínseca entre o desenvolvimento da educação do olhar e o desenvolvimento da sensibilidade estética (ver Tabela 12) manifesta-se, maioritariamente, pelos inquiridos, através do 'Concordo Plenamente' com uma percentagem de 62,6%, do 'Concordo' com uma percentagem de 31,1%, do 'Não Concordo nem Discordo' com uma percentagem de 3,3% e por fim do 'Discordo' e 'Discordo Plenamente' com uma percentagem de 1,1%.

**Tabela 12**

*Ligação entre desenvolvimento de uma educação do olhar e o desenvolvimento da sensibilidade estética.*

<b>Questão 6</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	1	1,1%
Discordo (2)	1	1,1%
Não Concordo nem Discordo (3)	3	3,3%
Concordo (4)	28	31,1%
Concordo Plenamente (5)	57	<b>63,3%</b>
<i>Total</i>	90	100%

*Nota.* Foram consideradas 90 respostas de um universo de 91 participantes, devido a uma resposta em branco.

**Questão 13. Para uma educação do olhar é fundamental proporcionar ao aluno diferentes experiências estéticas.**

Na consideração do propiciar experiências estéticas, aos alunos, como fundamental para uma educação do olhar (ver Tabela 13) constata-se que um número significativo de professores (72,5%) 'Concordam Plenamente', 26,4% 'Concordam' e 1% 'Não concorda nem Discorda'. Nos restantes níveis destes não foram assinaladas quaisquer respostas.

**Tabela 13**

*Para educar o olhar é fundamental propiciar experiências estéticas*

<b>Questão 13</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%
Discordo (2)	0	0%
Não Concordo nem Discordo (3)	1	1,1%
Concordo (4)	24	26,4%
Concordo Plenamente (5)	66	<b>72,5%</b>
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 14. A experiência em Educação Visual é um veículo para uma ampliação da consciência estética do aluno e para o aprofundamento das suas capacidades sociais, cognitivas, emocionais e criativas.**

No que diz respeito à experiência em Educação Visual como meio para a ampliação da consciência estética do aluno e do aprofundamento das suas capacidades sociais, cognitivas, emocionais e criativas (ver Tabela 14) uma maioria dos professores (75,6%) revelou uma concordância plena, 22,2% 'Concordo' e 2,2% 'Não Concordo nem Discorda'. Não se registam respostas discordantes.

**Tabela 14**

*Ampliação da consciência estética do aluno e aprofundamento das suas capacidades sociais, cognitivas, emocionais e criativas através da experiência em EV*

<b>Questão 14</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%

Discordo (2)	0	0%
Não Concordo nem Discordo (3)	2	2,2%
Concordo (4)	20	22,2%
Concordo Plenamente (5)	68	<b>75,6%</b>
<i>Total</i>	90	100%

*Nota.* Foram consideradas 90 respostas de um universo de 91 participantes, devido a uma resposta em branco.

**Questão 15. O contexto da disciplina de Educação Visual e os recursos didáticos que utilizo permitem-me ter uma prática docente focada no desenvolvimento das capacidades visuais e na experiência que entendo serem fundamentais na formação dos alunos.**

Pertencente à prática docente, onde o contexto da disciplina e os recursos didáticos utilizados permitem o foco no desenvolvimento das capacidades visuais e na experiência, e são entendidos como fundamentais na formação dos alunos (ver Tabela 15), uma prevalência de professores (52,7%) ‘Concorda Plenamente’, 39,2% ‘Concordam’, 5,5% ‘Não Concordo nem Discorda’ e uma minoria de 2,2% ‘Discorda’.

**Tabela 15**

*Prática docente focada no desenvolvimento das capacidades visuais e na experiência*

<b>Questão 15</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%
Discordo (2)	2	2,2%
Não Concordo nem Discordo (3)	5	5,5%
Concordo (4)	36	39,6%
Concordo Plenamente (5)	48	<b>52,7%</b>
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 16. Proporciono ambientes de aprendizagem favoráveis à observação e análise em Educação Visual para uma consequente exploração artística.**

O proporcionar de ambientes de aprendizagem favoráveis à observação e análise (ver Tabela 16), na disciplina, como antecedente à exploração artística, traduz-

se num 'Concordo Plenamente' em 51,6 % dos inquiridos, num 'Concordo' em 42,9% e num 'Não Concordo nem Discordo' em 5,5% dos professores. Não se registam respostas discordantes.

#### **Tabela 16**

*Propiciar de ambientes de aprendizagem favoráveis à observação e análise em EV para a exploração artística*

<b>Questão 16</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Discordo Plenamente (1)	0	0%
Discordo (2)	0	0%
Não Concordo nem Discordo (3)	5	5,5%
Concordo (4)	39	42,9%
Concordo Plenamente (5)	47	<b>51,6%</b>
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 17. As capacidades criativas dos alunos resultantes dos estímulos visuais utilizados no processo de aprendizagem em EV, verificam-se com mais acutilância na/o: originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo; eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias; capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado ou produto final alcançado.**

Das quatro opções facultadas para resposta, pelos docentes, da verificação com mais acutilância das capacidades criativas resultantes dos estímulos visuais utilizados no processo de aprendizagem da disciplina (ver Tabela 17), uma maioria optou pela seleção da originalidade das opções criativas ao longo do processo, com uma percentagem de 54,9%, de seguida com 24,2% surge a escolha do produto final alcançado, a capacidade reflexiva com uma escolha de 16,5% e, por fim, apresenta-se a eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias com 4,4%.

#### **Tabela 17**

*Capacidades criativas dos alunos resultante dos estímulos visuais utilizados no processo de aprendizagem de EV*

<b>Questão 17</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
-------------------	----------------------------	------------------------

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo	50	<b>54,9%</b>
Eloquência e capacidade crítica na defesa das ideias	4	4,4%
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado	15	16,5%
Produto final alcançado	22	24,2%
<i>Total</i>	91	100%

**Questão 18. Indique, na sua opinião, quais as afirmações que melhor definem o ato de olhar e o ato de ver.**

Afirmação 1 - Ao olhar reconhece-se uma função passiva, alicerçada na perceção visual, e ao ver reconhece-se uma função ativa, pela interpretação e compreensão do que se vê.

Afirmação 2 - A ação física do olhar confere-lhe uma intencionalidade e imediatez confrontada pelo processo interno e cognitivo de construção de significado do ver.

Afirmação 3 - Ambos confluem na mesma finalidade, na identificação do que nos rodeia.

Considerando as três afirmações sugeridas para uma melhor definição do ato de olhar e do ato de ver (ver Tabela 18), regista-se uma percentagem de 43% de professores que optou pela Afirmação 3, seguindo-se a opção pela Afirmação 1 com 24% e a opção pela Afirmação 2 com 12%. Uma menor percentagem dos inquiridos, recorreu à junção de afirmações para formular esta definição, uma vez que não se impunha nenhuma condicionante - 10% dos inquiridos assinalaram as 3 afirmações, 6% optaram pelas afirmações 1 e 2, 3% escolheram as afirmações 1 e 3 e apenas 1% optou pelas afirmações 2 e 3.

**Tabela 18**

*Afirmações que melhor definem o ato de olhar e o ato de ver.*

<b>Questão 18</b>	<b>Número de Respostas</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Afirmação 1	22	24%
Afirmação 2	11	12%
Afirmação 3	39	<b>43%</b>
Afirmação 1, 2 e 3	9	10%

Afirmação 1 e 2	5	6%
Afirmação 1 e 3	3	3%
Afirmação 2 e 3	1	1%
<i>Total</i>	90	100%

*Nota.* Foram consideradas 90 respostas de um universo de 91 participantes, devido a uma resposta em branco.

## 2. Dados da Análise de Conteúdo

Em sequência da recolha de dados das perguntas abertas dos questionários, presentes na última parte do questionário, inicia-se o processo da análise de conteúdo.

As respostas foram sujeitas a uma pré-análise e a um sistema de organização e categorização, constituindo a exploração do material. Os dados obtidos apresentam-se em tabelas com a sua segmentação em categorias, subcategorias e número de ocorrências.

### **Questão 19. Assinale duas atividades ou práticas artísticas a que recorre, indicando os recursos de apoio que utiliza para uma educação do olhar.**

Nesta primeira questão aberta foi requerido a menção de duas atividades ou práticas artísticas e quais os recursos de apoio mobilizados relacionados com a educação do olhar. A análise das respostas foi dividida em duas dimensões: as atividades ou práticas e os recursos de apoio utilizados. A análise das atividades ou práticas implicou a sua conseqüente divisão em categorias e subcategorias (ver Tabela 19). Foram consideradas quatro categorias integrantes de dezoito subcategorias, onde se apresentam as atividades/práticas registadas em setenta e oito respostas.

A subcategoria 'Desenho de Observação' pertencente à categoria 'Educação do Olhar e Percepção Visual' registou o maior número de respostas com 33 referências, seguindo-se a subcategoria 'Pesquisa, Observação, Análise, Reprodução e Reinterpretação de Obras de Arte' da categoria 'Referenciação Artística e Estética' com o registo de 22 respostas; com 12 respostas apresenta-se a subcategoria 'Exploração de Materiais e Técnicas de Expressão Plástica', da categoria Exploração Técnica e Plástica'; com 10 respostas a subcategoria 'Exercícios de Observação Exploratória do Mundo Envolvente / Observação Direta' da categoria 'Educação do Olhar e Percepção Visual' e com 5 respostas a subcategoria 'Visita a Museus' da categoria 'Referenciação Artística e Estética'. 'Ilusão de Ótica/ Teoria de Gestalt' enquanto subcategoria da

categoria 'Exploração Artística e Plástica' regista 4 respostas, igualando as subcategorias 'Criação de Narrativas Visuais' e 'Expressão Livre e Imaginária' da categoria 'Criação Artística e Pessoal'. As restantes subcategorias registam 3 a 1 resposta.

Destaca-se a categoria 'Educação do Olhar e Perceção Visual' com um total de 53 respostas das 78 registadas.

**Tabela 19**

*Atividades ou práticas artísticas utilizadas para a educação do olhar*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Educação do Olhar e Perceção Visual	Exercícios de observação exploratória do mundo envolvente / Observação direta	10
	Desenho de Memória	3
	Desenho de Observação	<b>33</b>
	Desenho Cego	3
	10 Minutos a Desenhar	1
	Desenho de Rosto	1
	Autorretrato	1
	Desenho de Contorno	1
Referenciação Artística e Estética	Pesquisa, Observação, Análise, Reprodução e Reinterpretação de Obras de Arte	22
	Visita a Museus	5
Exploração Técnica e Plástica	Exploração de Materiais e Técnicas de Expressão Plástica	12

	Ilusão de Ótica e Teoria de Gestalt	4
	Exploração e Teoria da Cor	3
Criação Artística e Pessoal	Criação de composições com os elementos visuais da forma	2
	Criação de composições geométricas	3
	Criação de Narrativas Visuais	4
	Criação de objetos artísticos	2
	Expressão Livre e Imaginária	4

*Nota.* Foram registradas 78 respostas de um universo de 91 participantes, sendo que o número de atividades ou práticas referidas variou de participante para participante.

Na dimensão dos recursos de apoio às práticas/atividades registam-se vinte e cinco respostas. Estes foram divididos em seis categorias (ver Tabela 20), registando-se a categoria 'Imagens de Referência' como detentora do maior número de respostas, 10. Segue-se a categoria 'Recursos Audiovisuais' com 7 respostas, a categoria 'Objetos' com 5 respostas, as categorias 'Trabalhos de Outros Alunos/Modelos de Atividades' e Internet/Aplicações Digitais com 3 respostas, e por última, a categoria Manuais/Livros com 2 respostas.

## **Tabela 20**

*Recursos de apoio utilizados na realização de práticas/atividades artísticas para a educação do olhar*

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Imagens de Referência	<b>10</b>
Trabalhos de Outros Alunos/ Modelos de atividades	3
Manuais/ Livros	2
Recursos Audiovisuais	7
Internet /Aplicações Digitais	3
Objetos	5

*Nota.* Das 78 respostas registadas, 25 referenciaram recursos de apoio, variando de participante para participante o número de recursos mencionados.

**Questão 20. Na sua opinião, aponte que desafios/dificuldades encontra, na escola atual, para o desenvolvimento de uma educação do olhar.**

No que concerne à segunda questão aberta, solicita-se, aos professores, a explicitação de desafios/dificuldades encontrados, na escola atual, para o desenvolvimento da educação do olhar. As respostas apresentam-se agregadas em 10 categorias (ver Tabela 21), relevando-se o ‘Desinteresse, concentração e comportamentos dos alunos’ e a ‘Carga horária diminuta’ da disciplina, como as categorias com mais respostas, ambas com 18. ‘Fatores tecnológicos/Excesso de estímulos digitais’ e ‘Condicionantes do espaço físico e limitações de recursos e materiais’, seguem-se com o número igualitário de 17 respostas. Assinala-se a categoria ‘Desvalorização da prática artística’ com 10 respostas, a ‘Falta de cultura e literacia visual’ com oito respostas e as categorias ‘Nº elevado de alunos por turmas’ e ‘Questões e limitações curriculares’ com o igual número de 7 respostas. A categoria ‘Apoio e formação do docente’ apresenta 4 respostas e na categoria ‘Outros’ foram consideradas 3 respostas, uma concernente a fatores socioeconómicos, outra referente à falta de criatividade dos alunos e por fim, uma última resposta relacionada com o medo do erro, também, por parte dos alunos.

**Tabela 21**

*Desafios/Dificuldades encontradas, na escola atual, para o desenvolvimento da educação do olhar*

<b>Categorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Fatores tecnológicos/ Excesso de estímulos digitais	17
Desinteresse, concentração e comportamento dos alunos	<b>18</b>
Desvalorização da prática artística	10
Condicionantes do espaço físico e limitações de recursos e materiais	17
Carga horária diminuta da disciplina	<b>18</b>
Nº elevado de alunos por turma	7

Questões e limitações curriculares	7
Falta de cultura e literacia visual	8
Apoio e formação do docente	4
Outros	3

*Nota.* Foram registadas 77 respostas de um universo de 91 participantes. O número desafios/dificuldades variou de participante para participante, sendo que três respostas assinalaram a não existência de desafios/dificuldades.

A realização das entrevistas pretendeu integrar e auferir as perspetivas dos alunos, intervenientes-chave no processo de ensino/aprendizagem.

A apresentação dos dados é formulada com o recurso ao sistema de categorias e subcategorias, similar à análise de conteúdo aplicada às respostas do questionário implantado aos professores da disciplina. Considerando os objetivos do estudo e o direcional seguido no desenvolvimento do guião da entrevista, assente em constructos como a 'Educação do Olhar', a 'Sensibilidade estética e o desenvolvimento visual', 'Práticas e abordagens em Educação Visual' e a 'Consciência estética e o mundo', a análise das respostas obtidas e o apuramento da sua significação e relevância derivou no estabelecimento das seguintes categorias: 'Diferenciação entre Olhar e Ver'; 'Olhar e Ver, a sua pertinência na aprendizagem'; 'Desenvolvimento visual e novas aprendizagens, através da expressividade pelo desenho'; 'Experiência estética'; 'Práticas e atividades' e 'Materiais'.

A primeira categoria 'Diferenciação entre Olhar e Ver' (ver Tabela 22) incorpora a subcategoria Temporalidade – rapidez associada ao olhar e morosidade associada ao ver, pois a maioria dos entrevistados (3) expôs uma conceção de olhar e ver intrínseca ao tempo que cada uma destas ações pressupõe.

## **Tabela 22**

### *Diferenciação entre Olhar e Ver*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Diferenciação entre Olhar e Ver	Temporalidade - rapidez associada ao olhar e morosidade associada ao ver	3

Na categorização (ver Tabela 23) 'Olhar e Ver, a sua pertinência na aprendizagem' alicerçamo-nos na referência asseverativa dada por todos os

entrevistados à importância do aprender a ver, sendo que 3 dos entrevistados reconheceram-no como veículo para o 'Entendimento do mundo ao redor' e 2 estabeleceram uma correlação direta com a prática do 'Desenho'.

**Tabela 23**

*Olhar e Ver, a sua pertinência na aprendizagem*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Olhar e Ver, a sua pertinência na aprendizagem	Entendimento do mundo ao redor	<b>3</b>
	Desenho	<b>2</b>

No 'Desenvolvimento visual e novas aprendizagens, através da expressividade pelo desenho' (ver tabela 24) assiste-se a uma identificação da evolução das aprendizagens adquiridas na disciplina, estabelecendo-se como subcategorias o 'Saber fazer sombras e o 'Desenho de objetos'. Registaram-se duas referências ao 'Saber fazer sombras' e uma referência ao 'Desenho de objetos'.

**Tabela 24**

*Desenvolvimento visual e novas aprendizagens pela expressividade no desenho*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Desenvolvimento visual e novas aprendizagens através da expressividade pelo desenho	Saber fazer sombras	<b>2</b>
	Desenho de objetos	<b>1</b>

Na categoria 'Experienciação estética' (ver Tabela 25) destaca-se a identificação, pelos entrevistados, do conceito de belo na própria produção artística. O 'Produto final', os 'Interesses pessoais' e o 'Processo de conceção e experienciação' compõem as suas subcategorias, reconhecendo-se uma maioritária identificação do belo no 'Produto final' com 3 referências, seguindo-se uma associação deste a

'Interesses pessoais' com duas referências e uma referência a sua significação é discernida na interioridade conducente da produção artística.

**Tabela 25**

*Experiência estética*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Experiência estética	Produto final	3
	Interesses pessoais	2
	Processo de concepção e experienciação	1

Na verificação das práticas ou atividades preferenciais dos entrevistados na disciplina (ver Tabela 26), 2 afirmaram uma preferência pela pintura, 1 pelo desenho e 1 outro pela aplicação de técnicas de expressão plástica. No que diz respeito a materiais utilizados em Educação Visual, que tenham sido apontados pelos entrevistados como auxiliares no processo de aprendizagem e do ato de ver, 2 destes mencionaram o lápis grafite como material de referência.

**Tabela 26**

*Práticas, atividades e materiais*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Práticas, atividades e materiais	Pintura	2
	Desenho	1
	Outras técnicas de expressão plástica	1
	Lápis grafite	2

## Capítulo VI - Discussão de Resultados

O presente trabalho de investigação pretende contribuir para uma compreensão da manifestação do ato de olhar e ver na disciplina de Educação Visual na atualidade, e da sua correlação com o desenvolvimento da sensibilidade e experiência estética como agentes agregadoras e potenciadoras de conhecimento. Com o desígnio de que este entendimento possa promover e colaborar para uma facilitação deste processo de construção da visualidade na disciplina, procura-se explorar a dimensão prática de ensino/aprendizagem e o posicionamento dos intervenientes nesta materialização face à utilização do olhar como ferramenta para a apreensão do conhecimento.

Neste alinhamento, o estudo considerou uma amostra sociodemográfica onde é possível aferir que a maioria dos professores inquiridos (70,3%), no referente às habilitações literárias, é detentora do grau de licenciatura e pertence ao género feminino (68,1%), representando mais do dobro dos inquiridos. Quanto à idade, a amostra revela um corpo docente envelhecido, com uma incidência no intervalo de idades entre os 56-60 anos (29,7%), sendo logo procedido pelo intervalo dos 51-55 anos de idade (26,4%). Esta constatação resulta num tempo de serviço predominante entre os 26 e os 30 anos de experiência profissional.

Proveniente da análise de dados e por referência aos documentos orientadores curriculares da disciplina de Educação Visual, Aprendizagens Essenciais e PASEO, os professores demonstraram uma concordância dominante ('Concordo - 57,8% e 'Concordo Plenamente' - 14,4%) com a sua adequação às necessidades atuais da disciplina, alocando ao domínio organizador Experimentação e Criação das Aprendizagens Essenciais (2018) um maior potencial (com 47% de percentagem atribuída) para o desenvolvimento da educação do olhar. Esta manifestação dos inquiridos aponta-nos a trajetória a seguir no alcance/correspondência do primeiro objetivo do estudo, reconhecendo-se na valorização da experiência pessoal e reflexiva e na experimentação plástica (Aprendizagens Essenciais, EV, 2018) o estímulo para este desenvolvimento da educação do olhar.

Na perceção de quase a totalidade dos docentes ('Concordo Plenamente - 60,4% e 'Concordo - 30,8%) a disciplina fomenta a intencionalidade do olhar e um saber ver construtivo. Read (1958) na sua conceção de educação estética reitera a existência deste estímulo do olhar pelo desenvolvimento do sensório, como expõe em dois dos seus pressupostos: "a preservação da intensidade natural de todas as formas de perceção e sensação" e "a coordenação das várias formas de perceção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente" (p. 22). Esta expressividade

concordante, quase totalitária, dos docentes, da relação da disciplina com o propósito do olhar e do saber ver, mostra-se eloquente com a sua posição consonante ('Concordo Plenamente' – 58,2%) relativo à priorização do desenvolvimento de uma educação do olhar na lecionação de todos os conteúdos e atividades realizadas em Educação Visual. A esta auscultação da pertinência dos processos de olhar e ver aos professores, objetivo segundo do estudo, acrescentamos a ponderação dos alunos sobre o mesmo, quando estes demonstram o seu reconhecimento na compreensão do seu entorno, das atividades que realizam no seu dia-a-dia: “é importante porque há um jogo que é aquele que tu clicas e aparece lá, então tens de ver todos os pormenores para entender” (Aluno A, cf. Anexo XII), mas também de um amanhã: “Bastante, até para a vida (...) podes ao saber olhar para a coisa, (...) podes ter mais noção do que pode ser, do que pode servir (...). É importante” (Aluno D, cf. Anexo XII).

Atendendo à afirmação: O estímulo das capacidades visuais providos pela disciplina fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, os professores pronunciaram-se de forma anuente ('Concordo Plenamente' – 62, 6% e 'Concordo' – 31,9') sendo possível refletir o pensamento de Barbosa (1975) quando nos elucida sobre a aprendizagem pela arte e na arte, “nem toda a criança virá a ser um produtor de Arte (...) Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de Arte age sobre quem o observa organizando sentimentos e ideias” (p.113). Neste sentido, o proporcionar diferentes experiências estéticas ao aluno é visto como fundamental para uma educação do olhar ('Concordo Plenamente' – 72,5% e 'Concordo' – 26,4%) e um veículo para uma ampliação, não só da sua consciência estética, como também do aprofundamento das suas capacidades sociais, cognitivas, emocionais e criativas ('Concordo Plenamente' - 75,6 % e 'Concordo' – 22,2%), elucidando-nos de forma afirmativa para o terceiro objetivo do estudo. Estas últimas, segundo os professores, quando resultantes de estímulos visuais utilizados nos processos de aprendizagens da disciplina, materializam-se de forma mais veemente na originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo (54, 9%) e no produto final alcançado (24,2%) em detrimento de uma presença mais significativa na dimensão crítica e reflexiva da produção artística. Expomos, desta forma, uma correlação da criatividade com a “mobilidade visual” de Sousa (1992), que emprega o nosso ser exterior, o posicionamento da fisiologia com o pensamento, e com o relacional do ato de ver com a tatilidade, com a sua extensão até ao palpável (Merleau-Ponty, citado em Huberman, 1998; Berger, 2018). Ainda no espectro da estética, expõe-se à asserção dos professores, o posicionamento corroborante dos alunos, ao reverem a sua presença, pela consideração do que lhes é belo, maioritariamente no produto final, seguindo-se na inclusão dos seus interesses pessoais no processo artístico e à semelhança dos

professores, com uma manifestação minoritária na dimensão reflexiva da produção artística identificável nas seguintes palavras: “Belo para mim é uma coisa que mistura tudo de bom e com esforço, porque não adianta ser uma coisa feita (...) sem esforço nenhum e também nada sem esforço (...) normalmente não funciona” (Aluno D, cf Anexo XII).

Em sequência do descrito encontram-se nas práticas artísticas mais utilizadas para a educação do olhar, pelos professores, uma ênfase no desenho de observação (com 33 respostas) e na pesquisa, análise e reprodução/reinterpretação de obras de arte (com 22 duas respostas), registrando-se como o recurso de apoio mais mencionado (10 respostas) a utilização de imagens de referência. Ora, a esta realidade prática descrita confronta-se a escolha do domínio Experimentação e Criação das Aprendizagens Essenciais (Aprendizagens Essenciais, EV ,2018) como o mais significativo para o desenvolvimento de uma educação do olhar, sendo que as práticas artísticas mais coadjuvantes a este, como a exploração de materiais e técnicas de expressão plástica apresentaram-se com um menor número de respostas (12), iniciando alguma divergência entre a identificação e a percepção dos docentes das Aprendizagens Essenciais e a prática vivida.

Na opinião dos docentes sobre os desafios/dificuldades encontrados na escola atual para o desenvolvimento de uma educação do olhar, foram apontados vários com um grau de incidência muito semelhantes, como: o ‘Desinteresse, concentração e comportamento dos alunos’ (18 respostas), a ‘Carga diminuta da disciplina’ (18 respostas), ‘Fatores tecnológicos /Excesso de estímulos digitais’ (17 respostas) e ‘Condicionantes do espaço físico e limitações de recursos e materiais’ (17 respostas). Se relacionarmos esta última dificuldade expressa com a divergência anteriormente exposta entre a percepção, por parte dos docentes, do domínio mais adequado ao desenvolvimento de uma educação do olhar e as práticas artísticas realizadas para o seu âmbito, esta poderá ser encarada como uma causa-efeito para tal. A existência de limitações de materiais, de recursos e físicas poderá ser lida como um fator de desajuste entre a teoria e a prática.

No respeitante aos restantes desafios/dificuldades, sobretudo o ‘Desinteresse, concentração e comportamentos dos alunos’ e os ‘Fatores tecnológicos/Excesso de estímulos digitais’, relevamos um possível inter-relacionamento entre estes dois. O crescimento e a vivência na “cultura da invisibilidade” como já nos apontou Giannetti (2017, p.7) e a permanência num estado de recetividade contínua da imagem como forma preferencial de relacionamento e comunicação humana, induz-nos novamente para as palavras de Zielinski (citado em Giannetti, 2017) ao caracterizar o estado das massas de submisso. O mesmo estado que Benjamim (2017) nos entrega como de uma

reprodutibilidade múltipla, alicerçada num direcional de semelhança que embrenha a percepção contemporânea. Esta reprodutibilidade oriunda do trajeto tecnológico que temos vindo a traçar, chega-nos, assim, nos dias de hoje, como um desafio/dificuldade em sala de aula, revigorando-se as palavras de Zielinski (citado em Gianetti, 2017), precisamos de reaprender a imaginar, de voltar a aspirar o utópico.

Um outro desafio/dificuldade proeminente apontado, pelos docentes, foi a carga horária diminuta da disciplina, preconizando, em parte, uma resposta, à já colocada pergunta sobre o tempo e o lugar de uma aprendizagem significativa. Suchodolski (1978) na obra *ABC, Educação do Futuro*, de 1978, da UNESCO, afirma que a educação do futuro passará por um alargamento da educação estética e por uma transformação, proveniente do reconhecimento da “força múltipla” que é a arte, formadora do ser humano, da sua liberdade, personalidade, intelectualidade, moralidade e do sentido da sua educação, de tal modo que esta se tornará uma necessidade quotidiana. Read (1958) reitera que arte é a base da educação, e em Bronowski (1983) convocamos o conceito de arte como uma experiência que requer uma recriação do nosso eu interior ou exterior, à semelhança dos modos de ver a arte de Barbosa (1975). E se ver é compreender (Arnheim, 2005) e compreender é inventar ou reconstruir pela reinvenção (Piaget, 1978), à educação do olhar reclama-se tempo, como indica Perkins (1994) e indo ao encontro da manifestação dos professores, para que a completude do entendimento do ser humano se possa alcançar e ficarmos mais próximos da educação de futuro de Suchodoski (1978).

Relativamente às entrevistas semiestruturadas realizadas aos alunos evidenciam-se alguns resultados. Numa asserção sobre a diferenciação entre o ato de olhar e ver, a quase totalidade dos alunos demonstrou o seu reconhecimento, inculindo ao ato de ver uma maior necessidade temporal e de atenção, como corrobora Sousa (1992). A mesma auscultação aos professores demonstrou, apesar de alguma identificação da diferenciação entre o ato de olhar e o ato de ver, uma prevalência para uma consideração igualitária dos significados de olhar e ver (43%). Esta curiosa diferença na percepção dos dois intervenientes-chave do processo de ensino/aprendizagem, pode ser lida, por parte dos professores, por um lado, como uma consequência da sua experiência e pela integração regular das duas ações numa prática continuada e sistemática, e por outro, como um reflexo da dimensão pedagógica da percepção visual que é, maioritariamente, traduzida em ações como identificar, observar e até avaliar, causando, hipoteticamente, uma mescla na diretriz conceptual das ações.

Um outro ponto a destacar é a anuência dos entrevistados à importância do saber ver e o seu contributo na construção do conhecimento, registando-se paralelismos

com o seu cotidiano, nomeadamente nas atividades que realizam do fórum digital. Estas foram referenciadas em vários estágios da entrevista, sendo a utilização de jogos/aplicações e a visualização de conteúdos, as atividades mais proeminentes, objeto da sua partilha e, onde, por vezes, a sua capacidade de estabelecer relações com os conceitos a serem explorados no diálogo mais se acentuou. Esta constatação interliga-se e reforça o desafio/dificuldade relacionado com os 'Fatores tecnológicos/Excesso de estímulos digitais' levantado pelos docentes na atualidade, expondo uma realidade de ensino/aprendizagem em plena mutação.

De forma global, a resposta à problemática em causa vê-se espelhada nas várias dimensões de estudo que compõem a presente investigação, ressaltando-se a sua relevância no processo de ensino/aprendizagem e no estabelecimento das relações pedagógicas dos seus intervenientes na contemporaneidade, como a dimensão metodológica expôs, e num futuro próximo, que se adivinha ainda mais tecnológico.

## Conclusão

A materialização deste documento evidencia um percurso formativo e investigativo instigador de uma consolidação pedagógica e profissional. O vivenciado nas Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III, além de terem permitido uma progressiva imersão no desempenho de funções docentes e de todas as vicissitudes que lhes estão associadas de forma crítica e reflexiva, propiciaram o desenvolvimento de competências fundamentais e estruturantes para o exercício das funções de professor de Educação Visual e Tecnológica. O contacto direto com a realidade educativa expôs a sua complexidade e articulou saberes e diretrizes, como a planificação, a adaptação e a reflexão, essenciais para o processo de ensino/aprendizagem. Simultaneamente, estas práticas permitiram estabelecer uma correlação das conceções artísticas aprofundadas no Trabalho de Investigação com a atualidade, com um contexto real de sala de aula.

A distinção entre o Olhar e Ver explorada de forma teórica e empírica induziu-se como um contributo para a construção do sensível, da experiência estética e conseqüentemente da apreensão do que nos rodeia, expondo-se de forma fundamentada a intervenção dos processos perceptivos na relação dos alunos com a arte e, por conseguinte, com o conhecimento. Partindo da premissa que a educação estética é um pilar essencial da formação integral do indivíduo a investigação procurou compreender que lugar os atos de Olhar e Ver ocupam no contexto educativo. A auscultação dos docentes permitiu uma verificação das práticas pedagógicas associadas a este processo, bem como da valorização conferida por estes, ao mesmo, destacando-se uma conformidade geral com importância do seu fomento e estímulo no processo de ensino/aprendizagem. Esta asseveração, evocativa da explanação teórica, e no contexto da disciplina de Educação Visual, evidencia a significância do exercício de Olhar e Ver na integração da dimensão estética, valorizando-se processos como a percepção, a imaginação e a criatividade. Apesar deste reconhecimento generalizado dos docentes da disciplina, por vezes a prática não os alcança de forma explícita e estruturante, desafios e dificuldades como o desinteresse, a concentração e o comportamento dos alunos, assim como a carga horária diminuta da disciplina e fatores de ordem tecnológica/excesso de estímulos digitais impuseram-se como algumas das condicionantes. Conclui-se, deste modo, que os processos de Olhar e Ver não se restringem à área das competências visuais, mas apresentam-se como potenciais amplitudes de uma aprendizagem significativa e integradores dos processos de ensino/aprendizagem da disciplina. O ato de investigar o Olhar e o Ver tornou-se, por si

só, um processo de ver e rever a prática educativa, reconhecendo nela o potencial formador de um olhar que educa, que interpreta e que constrói.

Porém, o estudo e o diálogo estabelecido com a prática pedagógica encontram limitações no foco geográfico onde toda a sua vivência decorreu, Viseu, a par com a condução das entrevistas semiestruturadas aos alunos. Todavia, apesar da dispersão geográfica, Portugal continental e ilhas, na implementação do questionário, entende-se que uma maior extensão no tempo da sua aplicação, poderia contribuir para um número de respostas ainda mais abrangente e ponderado de modo a obter conclusões com um carácter generalizante. Assim, numa projeção futura, o estudo inserido num espectro mais alargado no tempo permitir-nos-ia comparar assimetrias regionais e metodologias de ensino associadas.

## Referências Bibliográficas

Adorno, T., W. (1970). *Teoria Estética*. Edições 70.

Agrupamento de Escola de Sátão (2021). *Projeto Educativo, A Construir a Excelência 2021/2024*. Acedido a 24 de Junho de 2024. [https://www.escolasdesatao.pt/files/2022\\_2023/Projeto\\_Educativo\\_final.pdf](https://www.escolasdesatao.pt/files/2022_2023/Projeto_Educativo_final.pdf)

Agrupamento de Escola do Viso (2022). *Projeto Educativo, 2022/2026*. Acedido a 21 de janeiro de 2025. <https://drive.google.com/file/d/1LvGDO6RAN0CnIVWbcp4ctj7aj4-h-G7C/view>

Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.

Amadio, M., Troung, N. e Tschurenev, J. (2006). Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century. UNESCO, *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 1*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146280>

Aristóteles (2002). *Aristóteles Metafísica* (G. Reale Trad.). Edições Loyola.

Arnheim, R. (2005). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora: Nova Versão*. Pioneira Thomson Learning.

Ary, D., Jacobs, L., C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Wadsworth Cengage Learning.

Aumont, J. (2009). *A Imagem*. Papyrus Editora.

Barbosa, A. M. (1975). *Teoria e Prática da Educação Artística*. Cultrix.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva.

Benjamim, W. (2017) *A Modernidade*. Assírio & Alvim.

Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Antígona.

Bertaux, P. (1978). Um Novo Projeto Humano (Modificação do Perfil Psicológico dos Discentes). In UNESCO, *ABC, A Educação do Futuro* (pp. 23-25). Livraria Bertrand.

*Bíblia Sagrada* (J. Ferreira de Almeida, Trad.). (2006) Geográfica Editora.

Bogdan, R., C. & Biklen, S., K. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Bosi, A. (1989). A Fenomenologia do Olhar. In A. Novaes (Org.), *O olhar*. Companhia das Letras

Bronowski, J. (1983). *Arte e Conhecimento: Ver, Imaginar, Criar*. Edições 70.

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

Carvalho, A., D. de (2001). *Conhecer, Pensar e Educar: Os Desafios de uma Interpelação Antropológica*. Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem: Conferência Internacional, pp.35-50. Fundação C. Gulbenkian.

Chauí, M. (1988). Janela da Alma, Espelho do Mundo. In A. Novaes (Org.), *O Olhar*. Companhia das Letras.

Cook, T. & Reichardt, Ch. (1986). *Métodos Qualitativos y Cuantitativos en Investigación Educativa*. Morata.

Crato, N. (2024). *Aprender*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Departamento do Ensino Básico. Ministério da Educação. [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)

Decreto-Lei 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, n.o 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos, 2º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual*. Direção Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/educacao\\_visual\\_2c\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf)

DGEBS (1991). *Programa Educação Visual e Tecnológica, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Vol. I, Ensino Básico, 2º Ciclo. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário. Ministério da Educação

Dix, M., Q. (1953). Planning Art Experiences. In Ziegfield, E. (Ed.). *Education and Art, A Symposium*. Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Bristol Seminar, Bristol, United Kingdom.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000457>

Dondis, A., D. (2003). *Sintaxe da Linguagem Visual*. Martins Fontes.

Drew, C. J., & Hardman, M. L. (1985). *Designing and Conducting Behavioral Research*. Pergamon Press.

Efland, A., D. (2003). Imagination In Cognition: The Purpose of The Arts. *The International Journal of Arts Education* 1(1), 26-66.  
[https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/428\\_26\\_66.pdf](https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/428_26_66.pdf)

Fernandes, E. (1983). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Tecnilivro, Ida.

Fortin, M., F. (1999). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Lusociência.

Francastel, P. (1983). *A Imagem, A Visão e a Imaginação*. Edições 70.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

Fróis, J. P (Coord), Housen, A., Funch, B., S., Martindale, C, Leontiev, D. A., Marques, E. de B., Höge, H., Parsons, M., Yenawinw, P. & Gonçalves, R.,M. (2000). *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Giannetti, C. (Ed.) (2017). *Ecologia da imagem e dos media, Arte e tecnologia: práticas e estéticas*. Editora Licorne.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas.

Gonçalves, R. M., Fróis, J., P. & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar*. Fundação Calouste Goulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

Granger, D., A. (1995, 18-21 de abril). *John Dewey and Robert Pirsig: An Invitation to "Fresh Seeing"*. Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384058.pdf>

Herbart, J., F. (2003). *Pedagogia Geral*. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.

Huberman, D. (1998). *O Que Vemos o Que nos Olha*. Editora 34.

Joly, M. (1993). *Introdução à Análise de Imagem*. Edições 70.

Joly, M. (2000). *A Imagem e os Signos*. Edições 70.

Kandinsky, W. (1999). *Do Espiritual na Arte*. Dom Quixote.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceptual*. E.P.U.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. Holt, Rinehart and Company.

Locke, J. (2014). *Ensaio sobre o Entendimento Humano, Volume II*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Maffei, L (2019). *Elogio da Palavra*. 70.

Mantero, A. de J., L. de B. (2012). *Um Novo Olhar Sobre o Visível, William Kandinsky e Paul Klee*. [Tese de Doutoramento em Filosofia e Estética da Arte, FLUL - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da UL <http://hdl.handle.net/10451/7318>

Marconi, M. de A. & Lakatos, E., M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. Publicações Atlas.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: ASCD.

Merleau-Ponty, M. (1999). *A Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes.

Minayo, M., C. de S., (2007). *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. Editora Vozes.

Moreira, M., A. (2019). *Teorias de Aprendizagem*. E.P.U.

Pardal, L. & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Perkins, D., N. (1994). *The Intelligent Eye, Learning to Think by Looking at Art*. Harvard Project Zero. The Getty Center for Education in the Arts.

Piaget, J., J. (1978). Compreender é Inventar ou Reconstruir pela Reinvenção. In *UNESCO, ABC, A Educação do Futuro* (pp. 155-164). Livraria Bertrand.

Piovesan, A., & Temporini, E., R. (1995). Pesquisa Exploratória: Procedimento Metodológico para o Estudo de Fatores Humanos no Campo da Saúde Pública. *Revista Saúde Pública* 29 (4) 318-325.

Pirsig, R. (1991). *Zen and The Motorcycle Experience, an Inquiry to Values*. Vintage Classics.

Planchard, E. (1975) *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra Editora, Limitada.

Polit, D., F. & Beck, C., T. (2003). *Nursing Research, Principles and Methods*. Lippincott Williams & Wilkins.

Ranciére, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Orfeu Negro.

Read, H. (1953). Education Through Art. In Ziegfield, E. (Ed.). *Education and Art, A Symposium*. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Bristol Seminar, Bristol, United Kingdom.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000457>

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Edições 70.

Robert, P. (2003). *Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Dictionnaires Le Robert.

Rodrigues, F. (2011). Aprendizagem Significativa e Criatividade. *Imaginar, Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, 53, pp.26-34. <http://apecv.pt/revista/imaginar53.pdf>

Rodrigues, F. (2012). *A Educação do Olhar*. Chiado Editora.

Rogers, C, R (2009). *Tornar-se Pessoa*. Padrões Culturais.

Rogers, C., R. (1959). Significant Learning: In Therapy and in Education. *Educational Leadership*, 16, pp. 232-242. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_195901\\_rogers.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_195901_rogers.pdf)

Rouanet, S. (1986) *Teoria Crítica e Psicanálise*. Tempo Brasileiro.

Saramago, J. (2015). *Ensaio Sobre a Cegueira*. Porto Editora.

Shavelson, R. J. (1981). *Statistical Reasoning for the Behavioural Sciences*. Allyn and Bacon, Inc.

Shusterman, R. (2010). Dewey's Art as Experience: The Psychological Background. *Journal of Aesthetic Education*, 44 (1), pp.26-43. <https://www.jstor.org/stable/10.5406/jaesteduc.44.1.0026>

Silva, A., M. (1949). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (10ª ed., Vol. VII e Vol. XI). Editorial Confluência.

Silva, M.,L.,Lima, B.,I. & Pontes, E., A., S. (2023). Aprendizagem Significativa e o Uso de Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Observatorio de la Economía Latino Americana*, 21(8), pp. 9038-9050. <https://doi.org/10.55905/oelv21n8-066>

Sousa, R. (1992). *Ver e Tornar Visível*. Temas Educacionais.

Sousa, R. (1998). *Desenho (Área: Artes Plásticas)*. Tpu19.

Suchodoski, B. (1978). Nenhum Homem pode Dispensar a Arte e um Educação Artística. In UNESCO, *ABC, A Educação do Futuro* (pp. 183-184). Livraria Bertrand.

Veiga, A. (1981). *A Educação Hoje*. Editorial Perpétuo Socorro.

Vieira, C. M. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: Uma Abordagem Comparativa*. Coimbra.

Wölfflin, H. (2006) *Conceitos Fundamentais da História de Arte*. Martins Fontes.

## **Anexos**

## **Anexo I**

Dossiê Detalhado da PES I (disponível em suporte digital)

## **Anexo II**

Dossiê Detalhado da PES II (disponível em suporte digital)

### **Anexo III**

Dossiê Detalhado da PES III (disponível em suporte digital)

**Anexo IV**  
Questionário

# Questionário

O presente questionário insere-se num estudo de investigação realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Pretende-se averiguar a importância e o contributo dos processos de Olhar e Ver na disciplina de Educação Visual para o desenvolvimento da experiência/sensibilidade estética, na apreensão do conhecimento e auscultar a opinião dos professores de EV a esse propósito.

Assegura-se a confidencialidade e anonimato das respostas a este questionário que apenas será objeto de análise no âmbito desta investigação.

O seu contributo é essencial para a caracterização deste estudo, pelo que desde já agradecemos a sua colaboração.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

## 1. Consentimento Informado

\*

Declaro que fui informado(a) do objetivo e metodologia de pesquisa e estou consciente de que em nenhum momento serei exposto(a) a riscos em virtude da minha participação desta mesma, e que poderei em qualquer momento recusar continuar sem nenhum prejuízo para a minha pessoa. Sei também que os dados do inquérito serão usados somente para fins de investigação. Depois do anteriormente referido, concordo, voluntariamente, em participar no referido estudo e autorizo a utilização de dados.

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

2. Parte I - Caracterização Sociodemográfica \*

1. Habilitações Literárias

Selecione apenas uma opção

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: \_\_\_\_\_

3. 2. Género \*

Selecione apenas uma opção

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outra: \_\_\_\_\_

4. 3. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 23-30 anos
- 31-35 anos
- 36-40 anos
- 41-45 anos
- 46-50 anos
- 51-55 anos
- 56-60 anos
- + 60 anos

5. 4. Tempo de Serviço/Experiência Profissional \*

---

6. 5. Grupo(s) de Docência onde exerce funções docentes: \*

---

7. 6. Níveis de Ensino que leciona: \*

*Marcar tudo o que for aplicável*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário

#### Parte II - Dados de Opinião do Professor

Considerando as afirmações apresentadas, assinale a opção que melhor corresponde a sua opinião.

(Assinale apenas uma opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que:  
1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = não concordo nem discordo, 4 = concordo, 5 = concordo totalmente)

8. 7. As Aprendizagens Essenciais de Educação Visual em articulação com o Perfil dos Alunos adequam-se às necessidades da disciplina de forma atual.

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

9. 8. Selecione o domínio/organizador das Aprendizagens Essenciais da disciplina que considera mais significativo para o desenvolvimento de uma educação do olhar.

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Apropriação e Reflexão  
 Interpretação e Comunicação  
 Experimentação e Criação

10. 9. A disciplina de Educação Visual fomenta a intencionalidade do olhar e um saber ver construtivo.

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 10. O desenvolvimento de uma educação do olhar deve ser uma prioridade na lecionação de todos os conteúdos abordados e atividades realizadas em Educação Visual.

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 11. O estímulo das capacidades visuais provido pela disciplina de Educação Visual fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno.

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 12. O desenvolvimento de uma educação do olhar encontra-se intrinsecamente ligado com o desenvolvimento da sensibilidade estética.

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 13. Para uma educação do olhar é fundamental proporcionar ao aluno diferentes experiências estéticas.

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 14. A experiência em Educação Visual é um veículo para uma ampliação da consciência estética do aluno e para o aprofundamento das suas capacidades sociais, cognitivas, emocionais e criativas.

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

16. 15. O contexto da disciplina de Educação Visual e os recursos didáticos que utilizo permitem-me ter uma prática docente focada no desenvolvimento das capacidades visuais e na experiência que entendo serem fundamentais na formação dos alunos.

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

17. 16. Proporciono ambientes de aprendizagem favoráveis à observação e análise em Educação Visual para uma consequente exploração artística.

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

18. 17. As capacidades criativas do alunos resultantes dos estímulos visuais utilizados no processo de aprendizagem em EV, verificam-se com mais acutilância na/o:

*Marcar apenas uma oval.*

- Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.
- Eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias.
- Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.
- Produto final alcançado.

### Parte III - Reflexões do professor

19. 19. Indique, na sua opinião, quais as afirmações que melhor definem o ato de olhar e o ato de ver.

Marque tudo o que for aplicável

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Ao olhar reconhece-se uma função passiva, alicerçada na percepção visual, e ao ver reconhece-se uma função ativa, pela interpretação e compreensão do que se vê.
- A ação física do olhar confere-lhe uma intencionalidade e imediatez confrontada pelo processo interno e cognitivo de construção de significado do ver.
- Ambos confluem na mesma finalidade, na identificação do que nos rodeia.

20. 20. Assinale duas atividades ou práticas artísticas a que recorre, indicando os recursos de apoio que utiliza para uma educação do olhar.

---

---

---

---

---

21. 21. Na sua opinião, aponte que desafios/dificuldades encontra, na escola atual, para o desenvolvimento de uma educação do olhar.

---

---

---

---

---

**Anexo V**  
Autorização do Ministério da Educação

---

**Re: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 1491700001**

---

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1491700001, com a designação *Olhar e Ver em Educação Visual*, registado em 06-03-2025, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) José Pereira

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

- a) A aplicação dos instrumentos de notação fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos, encarregados de educação/representantes legais e os participantes.
- b) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para o registo de dados, deve-se garantir que as questões colocadas sejam respondidas exclusivamente pelos destinatários pretendidos. Para esse efeito, a consulta deve ser realizada através de um único acesso – link da plataforma de utilização –, recorrendo a um ou mais computadores disponibilizados na escola ou a outra forma considerada adequada ao propósito. Caso se trate de um instrumento de livre acesso, a sua aplicação não carece de autorização da Direção-Geral da Educação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.
- c) No que concerne à aplicação dos questionários nas regiões autónomas, o pedido de autorização deve ser feito junto da respetiva Secretaria Regional de Educação/Direção Regional.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

---

## **Anexo VI**

Pedido de autorização aos Diretores de Agrupamento de Escolas  
para a aplicação do questionário



Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de  
Escolas \_\_\_\_\_

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Madalena Borges da Silva Arantes, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca “Olhar e Ver como Experiência Estética na Disciplina de Educação Visual”. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para aplicar um questionário aos professores, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.<sup>a</sup> dirige.

Mais se informa que foi feito o pedido à Direção Geral de Ensino (Inquérito n.º 1491700001), tendo sido aprovado a 10 de Março de 2025.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, \_\_\_ de \_\_\_\_ de 2025

\_\_\_\_\_  
( \_\_\_\_\_ )

## **Anexo VII**

Formulário de Consentimento Informado para a aplicação do questionário

## Formulário de Consentimento Informado

Eu \_\_\_\_\_ declaro que fui informado(a) do objetivo e metodologia da pesquisa relacionada com o Relatório Final de Estágio cujo objetivo do tema é “Olhar e Ver como Experiência Estética na Disciplina de Educação Visual” da mestranda Madalena Borges da Silva Arantes que frequenta o curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu.

Estou consciente de que em nenhum momento serei exposto(a) a riscos em virtude da minha participação nesta pesquisa e que poderei em qualquer momento recusar continuar sem nenhum prejuízo para a minha pessoa. Sei também que os dados do inquérito serão usados somente para fins de investigação. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim a confidencialidade. Os resultados do estudo serão por mim consultados sempre que solicitar.

Fui informado(a) de que não terei nenhum encargo monetário nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nesta pesquisa

Depois do anteriormente referido, concordo, voluntariamente, em participar no referido estudo e autorizo a utilização dos dados.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Anexo VIII**  
Respostas do Questionário

1 -Habilitações Literárias	2 -Gênero	3. Idade	4 - Tempo de Serviço/Experiência Profissional	5 - Grupo de Docência a que pertence
Mestrado	Feminino	51-55 anos	28	Educação Visual e Educação Tecnológica
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	30	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	30 anos	600
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	27	240
Mestrado	Feminino	51-55 anos	30 anos	240
Licenciatura	Masculino	56-60 anos	35	600
Doutoramento	Masculino	56-60 anos	33	240
Mestrado	Feminino	+ 60 anos	35	240
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	44 anos	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	37 anos	240
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	30 anos	240
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	30 anos	Grupo 240 - EVT
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	39 anos	600
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	35 anos	EVT . ET, CEA E EV
Doutoramento	Feminino	56-60 anos	36	240
Mestrado	Masculino	51-55 anos	30	240
Mestrado	Masculino	41-45 anos	20 anos de experiência profissional	600
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	30 anos	240
Licenciatura	Feminino	41-45 anos	23 anos	240
Mestrado	Feminino	51-55 anos	28 anos	240/600
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	35	240
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	28	600
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	31 anos	240 EVT
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	28	240
Mestrado	Feminino	51-55 anos	Sensivelmente 26 anos de serviço	240 e 600
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	29 anos	600 - Artes Visuais
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	26 anos	240
Mestrado	Feminino	51-55 anos	35	600
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	30 anos	600
Mestrado	Masculino	31-35 anos	35 anos	530
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	26	600
Mestrado	Feminino	56-60 anos	33	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	30 anos	240
Mestrado	Feminino	31-35 anos	1 ano	600
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	38	5°
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	34	600
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	42 anos	EVT
Licenciatura	Feminino	46-50 anos	27 anos	240
Licenciatura	Feminino	46-50 anos	29 anos	240
Licenciatura	Feminino	41-45 anos	14	600
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	43 anos	240
Mestrado	Feminino	46-50 anos	28 anos	240 - EVT
Mestrado	Masculino	36-40 anos	2	240
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	29 anos	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	38 anos	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	30 anos	600
Licenciatura em Artes Plásticas/Pintura	Masculino	56-60 anos	28 anos	600 AV

Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	34	240
Mestrado	Feminino	23-30 anos	1 ano	600
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	10593	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	33 anos	600
Mestrado	Feminino	56-60 anos	38 anos	240
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	41 anos	Grupo 240
Pós Graduação	Masculino	56-60 anos	31	600
Licenciatura	Feminino	23-30 anos	A completar o 2ºano de serviço	600
Licenciatura	Feminino	46-50 anos	25 anos	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	34 anos	240
Licenciatura	Masculino	46-50 anos	26	240
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	29	240
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	30 anos	600 Artes Visuais
Mestrado	Masculino	+ 60 anos	Mais de 40 Anos	600
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	38	240
Mestrado	Feminino	56-60 anos	34	240
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	38 anos de serviço.	grupo 240
Mestrado	Feminino	23-30 anos	1ano e meio	240, mas tarbalho com 600
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	30 anos	240
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	35 anos	240
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	35 anos	240
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	27	Grupo 600
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	30	240
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	30 anos	240
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	29 anos	240
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	28	240
Mestrado	Masculino	56-60 anos	Três anos de docência.	600
Licenciatura	Masculino	56-60 anos	30	600
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	32 anos	600
Mestrado	Feminino	+ 60 anos	34 anos...	Agrupamento de escolas de Estatteka
Licenciatura	Masculino	51-55 anos	27 anos	240
Licenciatura	Feminino	41-45 anos	22 anos	240
Mestrado	Masculino	56-60 anos	12 anos	204 e 600
Mestrado	Masculino	56-60 anos	38 anos	Grupo 600
Licenciatura	Feminino	46-50 anos	25	600 Artes Visuais
Licenciatura	Feminino	+ 60 anos	30 anos	240
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	35 anos	600
Licenciatura	Feminino	41-45 anos	1190	240
Mestrado	Feminino	51-55 anos	Profissionalizada	600- Artes Visuais
Licenciatura	Masculino	+ 60 anos	33 anos	600
Licenciatura	Feminino	56-60 anos	34 anos de serviço	600-Educação Visual-Artes
Bacharelato	Feminino	+ 60 anos	trinta oito anos	600
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	30 anos	240
Licenciatura	Feminino	51-55 anos	30 anos de serviço	240

6 - Níveis de Ensino que leciona	7 - As Aprendizagens Essenciais	8 - Seleccione o domínio/organizador das Aprendizagens Essenciais da disciplina que co
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	3	Apropriação e Reflexão
3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	2	Experimentação e Criação
Ensino Secundário	2	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	2	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico		Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	3	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	2	Interpretação e Comunicação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	5	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
Ensino Secundário	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
3º Ciclo do Ensino Básico	1	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico	2	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	5	Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
Ensino Secundário	5	Experimentação e Criação
Ensino Secundário	2	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico	2	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	5	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação

2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
3º Ciclo do Ensino Básico	2	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
1º Ciclo do Ensino Básico;2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	5	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	2	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
1º Ciclo do Ensino Básico;2º Ciclo do Ensino Básico	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	3	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
Ensino Secundário	3	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	3	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
Ensino Secundário	4	Apropriação e Reflexão
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Apropriação e Reflexão
Ensino Secundário	4	Apropriação e Reflexão;Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
Ensino Secundário	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico;Ensino Secundário	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	2	Interpretação e Comunicação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
3º Ciclo do Ensino Básico	4	Interpretação e Comunicação
2º Ciclo do Ensino Básico;3º Ciclo do Ensino Básico	5	Interpretação e Comunicação;Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	4	Experimentação e Criação
2º Ciclo do Ensino Básico	5	Experimentação e Criação



4	4	4	4
5	5	5	5
3	3	2	1
4	4	4	4
5	5	5	5
5	5	4	4
5	5	5	
5	5	5	5
5	5	5	3
3	3	4	4
5	5	5	5
4	4	3	5
3	4	4	4
5	5	5	5
3	4	3	4
5	5	5	5
4	5	4	5
5	5	5	5
4	4	5	4
5	4	5	5
5	5	5	5
5	5	5	5
5	4	4	5
4	5	5	2
3	5	5	5
4	4	5	5
5	5	5	5
5	5	4	4
4	3	4	4
5	4	5	5
5	4	4	4
4	4	4	4
5	4	5	5
5	5	5	5
5	5	5	5
5	5	5	5
5	5	5	5
5	5	5	5
5	5	5	4
5	5	5	5
4	4	4	4
5	5	5	5
4	3	4	3
4	4	4	4
5	5	5	5
4	5	5	5
4	5	5	5
4	5	4	5



17 - As capacidades criativas do alunos resultantes dos estímulos visuais utilizados no processo de aprendizagem em EV, verificam-se com mais acutilância na/o:

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.

Produto final alcançado.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Produto final alcançado.

Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Produto final alcançado.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Produto final alcançado.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.

Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias.  
Produto final alcançado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Produto final alcançado.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Produto final alcançado.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Produto final alcançado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Eloquência e capacidade crítica na defesa de ideias.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Produto final alcançado.  
Produto final alcançado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Produto final alcançado.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Produto final alcançado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Produto final alcançado.  
Produto final alcançado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Capacidade reflexiva sobre o trabalho realizado.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.  
Originalidade das opções criativas empregues ao longo do processo.





19 - Assinale duas atividades ou práticas artísticas a que recorre, indicando os recursos de apoio que utiliza para uma educação do olhar.

Reconstrução de obras de arte com materiais alternativos Atividade: Escolher uma obra de arte clássica ou moderna e desafiar os alunos a reconstruí-la usando materiais alternativos (papel rasgado, objetos reciclados, fios). O foco será em compreender e reinterpretar a composição original. Recursos de apoio: Imagens de referência da obra de arte, materiais recicláveis, cola, tesouras e painéis para exposição. Desenho de observação Atividade: Observar/ver um tronco de árvore. "Ver" no desenho de observação: Vai além do simples ato de olhar. Envolve interpretar, compreender e atribuir significado ao que está a ser observado. No desenho de observação, isso significa identificar proporções, relacionar detalhes, interpretar texturas e tomar decisões conscientes sobre como esses elementos serão traduzidos no papel. Recursos: Grafite, lápis de cor, painéis para exposição. O processo do desenho de observação exige essa transição do olhar para o ver, incentivando os alunos a serem mais atentos, críticos e reflexivos. Ele ensina não apenas a capturar o que está diante dos olhos, mas a entender e reinterpretar isso de forma artística. Essa relação faz com que o ato de desenhar seja também um exercício de educação do olhar.

Levo os alunos a visitar Museus e a participar em workshops todos os períodos letivos, promovendo a troca de experiências através da partilha e apresentação de imagens de viagens e fotografias, na sua maioria de arte contemporânea, que eu próprio realizo e que peço também aos alunos que partilhem as suas próprias experiências. Procuo diversificar as formas de expressão artística, sugerindo diferentes materiais e pesquisas sobre a atualidade. incentivo-os a desafiarem-se dentro das temáticas propostas por mim ou por eles próprios. penso que é pertinente, um trabalho de desconstrução dentro linguagens artísticas tradicionais, ao mesmo tempo que ensino o maior número possível de técnicas de pintura e desenho, de modo a ampliar os seus conhecimentos e estimular a produção artística.

Nas primeiras aulas, convido os alunos a fecharem os olhos e pergunto-lhes se todos olharam para a um pormenor da sala de aula. Todos confirmam. Seguidamente, questiono-os se viram de que cor era esse pormenor. Depois das respostas, digo-lhes para abrirem os olhos e verem de que cor é o detalhe. Começa, netão, a compreender a diferença entre "olhar" e "ver". Numa outra atividade, convido-os a desenhar um pormenor do corpo humano. Posteriormente, mando repetir a tarefa, mas desenhando à vista. Comparo as duas

representações e demonstrem-lhes que, durante toda a vida, olham para essa parte do corpo humano, mas não a veem como ela é na realidade.

1| Desenho de observação de um objeto relacionado com a disciplina (ex: compasso, lápis, tesoura) ou de um fruto. Desafio os alunos a desenharem o que vêem. Apresento exemplos de outros alunos. Oriento-os para a observação de alguns aspetos como por exemplo, a luz que incide no objeto e na superfície onde se encontra ou a textura que o objeto tem. 2| O Autorretrato do aluno. Recorrendo a espelhos (solicito que tragam de casa), o aluno é desafiado a desenhar o que vê no espelho. Recorro também a trabalhos de outros alunos e ao visionamento de vários autorretratos de pintores de diferentes épocas e correntes artísticas.

A criação de animais imaginários (alto relevo pasta de papel) através da recolha e observação de elemento Natural (folha de árvore) ; A criação de relógio de parede, funcional, tipo swatch (com fivela, correias, caixa e respetivo mecanismo e ponteiros (um por cada aluno com cerca de 120cm) com temática transversal obrigatória às restantes disciplinas (ainda leciono EVT , no 5º ano 1 tempo de ET e 2 de EV e no 6º ano 2 tempos de ET e 1 de EV), e 3 tempos de aula seguidos o que me permite a transdisciplinaridade entre ambas as disciplinas...fundamental para o sucesso de ambas.

Lembrar os alunos de observarem sempre o mundo à sua volta, ensinar como fazer investigação de referências (seja de obras, animais, objetos, etc) . Criação de uma composição, em ilustração, para a capa da disciplina, com temas do interesse de cada aluno (desenhos animados, desporto, música, animais, ... O que for). Experimentação com vários materiais aquosos e riscadores, aprender a utilizar, analisar o que se consegue criar, conhecer obras onde foram usados aqueles materiais em específico (ainda melhor se possível ver tais obras fisicamente).

Criação de narrativas visuais, pesquisando imagens (manuais, livros, internet) de modo a aplicar os conteúdos a desenvolver, explorando diferentes técnicas de expressão plástica e universos artísticos ; desenvolver um projeto artístico individual, ou de pequeno grupo, dando liberdade de escolha para suportes, materiais e técnicas de expressão plástica.

Levar o aluno a saber pensar através da leitura e interpretação de imagens nos seus vários domínios ( formal, estrutural, cromático, simbólico, outros). Reflexão sobre processos

construtivos utilizados bidimensionais (desenho, pintura, colagem, outros) e tridimensionais ( sólidos geométricos, origami, outros).

1ª atividade: Registos semanais de formas diferenciadas de luz e cor observadas pelo aluno no caderno Diário Visual; 2ª atividade: Duas vezes por mês propor aos alunos a recolha de 1 objeto dentro do espaço escolar. Em sala de aula, observam o objeto e recriam um outro, com forma cor e textura diferentes.

- Peço que os alunos criem um híbrido que junte um animal e um legume, que lhe deem um nome e ao olhar tanto se perceçione uma coisa como a outra. - Peço aos alunos que criem um padrão em que o módulo seja uma flor, mas no fim do padrão formado, ao olhar, pareça outra coisa totalmente diferente de uma flor.

1- Atividade: Reinterpretação e/ou recriação de uma obra de arte. Recurso: interpretação e visualização da obra a partir de um power point 2- Atividade: criar uma composição geométrica Recurso: PowerPoint sobre a geometria na Arte (pintores que utilizaram formas geométricas nos seus trabalhos)

Análise e interpretação pessoal de obras de arte, imagens ou, simplesmente, de qualquer situação do dia a dia; desenho de observação. Estas práticas desenvolvem a perceção visual, a atenção ao detalhe e a capacidade crítica, fundamentais para uma educação do olhar.

Exploração de técnica de pintura, ou de exploração técnica de desenho, com recurso a visualização de imagens sobre as temáticas e análise das mesmas com debate entre todos assim como recurso também de aplicação informática programática.

criação dos brinquedos óticos, "10 minutos a desenhar" exercícios de desenho a grafite em papel A5 ex. uma mosca gigante a tomar banho numa banheira de espuma, escova a gigante a dormir no sofá. francesinha a nadar no mar com chuva de sardinhas....

A consulta de pinturas "obras de arte", sua análise e exploração através da recriação de determinados elementos ou ideias. Desenho de obs de coisas simples (ex. folha natural) mas onde os alunos devem de representar tudo o que é observável.

1. A cópia/adaptação/assimilação das características técnicas/gráficas um determinado gênero artístico e sua aplicação num projeto diferenciado (recurso – observação, análise de várias obras/peças desse gênero artístico).

Expressão livre a partir de formas do acaso - linhas ou manchas aleatórias, fotografias, etc.  
Expressão condicionada a determinados elementos visuais sobre malhas geométricas fornecidas ou construídas pelos alunos.

Observação de objetos a duas e três dimensões e sua posterior descrição e representação, sem e com visualização direta; aplicação de zonas claras e zonas escuras através de diferentes técnicas de pintura, grafite;

1-Seleção do artista a estudar, elaborar a sua biografia sintética, interpretar a obra e reinterpetar com alguns elementos significativos da obra escolhida. 2-Elaborar uma ilustração a partir de um texto/conto.

1. Desenho de Observação/ Registo - Representação de objetos e espaços em contextos específicos. 2. Diário Gráfico - Tarefas/ Desafios de interpretação de uma realidade exterior ou expressão criativa de uma ideia.

Recorro, por exemplo, a obras de arte de artistas plásticos famosos, como recursos na abordagem e execução de tarefas ligadas a estes artistas onde os elementos definidores da forma, são uma constante na arte.

Pegar num poema ou numa música e através da vista e do ouvido deixar nosso olhar absorber a mensagem e através da pintura, barro criar a história que o aluno quer ver, utilizando sua criatividade.

Ao pedir-lhes que desenhem uma casa inicialmente desenhavam chaminés inclinadas e portas nos cantos. após lhes explicar que têm de ver e não de olhar percebem as diferenças e depois dizem eu já vi.

Desenho de observação e analítico recorrendo a meios riscadores variáveis, até mesmo à fotografia. Técnicas mistas, pintura e colagem de materiais com expressividades/texturas diversas.

Aulas fora da sala de aulas, contacto com a Natureza e criação prática de elementos visuais - manuseamento de material diversificado/reciclável e aplicação de conhecimentos.

Trabalhos de pesquisa sobre artista(s) ou movimento(s) artístico(s); Composições visuais inspiradas em artista(s). Recursos: consulta de fontes online, p.ex. Wikiart;

Trabalhos de observação direta, com recurso a saídas de campo. Análise de obras artísticas, com recurso a diferentes imagens e/ou visitas virtuais a museus.

Pintura e Desenho geométrico. Na primeira a exploração da variedade de tons numa cor, na segunda a aquisição do rigor e o prazer de um resultado perfeito.

A implementação do diário gráfico: registos semanais de diferentes modos de ver e perceber e a experimentação de materiais/técnicas.

Interpretação de uma obra de arte; exploração de um ou vários materiais riscadores com o intuito de interpretar e reproduzir uma obra.

Observação do que nos rodeia dentro e fora da sala. Registos de observação com detalhadas. Autonomia nas diferentes fases de trabalho

Utilizo diversos materiais de apresentação dos exercícios (cartaz, projeção, objetos físicos tridimensionais e bidimensionais).

Olhar o que está à sua volta, ver e conhecer diferentes artistas e olhar as suas obras, identificação pessoal com a obra vista.

Visita a exposições de artistas visuais. Visualização de imagens (selecionadas previamente) como exemplos do conteúdo abordado.

Trabalhos com preenchimento recorrendo ao uso dos elementos visuais da forma, ponto, linha e diferentes riscadores.

- Desenho de observação em sala de aula. - Desenho de observação da natureza envolvendo a arquitetura da escola.

Desenho à vista de um objeto. Interpretação orientada, de uma obra de arte, com debate e questões sobre o tema.

O desenho de observação. Desenho de memória (observar uma imagem e depois "reproduzir" o máximo de pormenores)

Teoria da cor (aguarelas) e interpretação de uma obra de arte (desconstruir uma obra pictórica contemporânea)

Vídeos, imagens e esquemas interativos. Exercícios práticos com o recurso a várias técnicas e materiais.

Exploração de diversos materiais e técnicas, observação direta e indireta e registos de observação.

Desenho de observação no espaço exterior. Reinterpretação de uma obra artística, pelo olhar do aluno

Aula de observação no exterior da sala de aula. Registo gráfico e cromático do que nos rodeia

Desenho de observação de objetos e na rua; Fotografia estudos de composição e enquadramento.

Estudo de uma corrente estética pelo aluno. Reinterpretação de uma obra pictórica conhecida.

Mostrar sempre um modelo com o produto final no sentido de motivar a criatividade do aluno

Recriação/desconstrução de obras artísticas recorrendo a imagens projetadas ou livros

Análise de obras de arte e conseqüente reinterpretação através de vários materiais.

Metodologias ativas de resolução de problemas e UDL Universal Design for Learning

Projeção e análise de obra de arte; exercícios exploratórios no exterior da sala

Visitas a Exposições e recurso a imagens retiradas do contexto virtual

Desenho de observação e registos gráficos de texturas e grafismos

O recurso aos vários artistas contemporâneos e de várias áreas  
Desenho à vista, ampliação/redução pelo método da quadricula

Recorrendo bastante a modelos de trabalhos já construídos.

Desenho de contorno (K. Nicolaidis); frottage (Max Ernst)

Desenho de observação, ampliação com recurso a quadrícula

Exercícios de Ilusão ótica - Exploração de obras de arte

Desenho do rosto e criação de um objeto artístico.

Desenho de observação. Visita de estudo a museus

Desenho à vista, Análise da obra de arte

Visitas a museus ou saídas para desenhar

Ler imagens e interpretar obras de arte.

Desenho de observação. Teoria de Gestalt

Observação de obras de arte e refletir.

Desenho de observação de objeto real.

Desenho de observação representação

Desenho cego e desenho à vista

Estudo da cor / Perspetivas

Criação de um cadavre exqui

Desenho cego, urban sketch

Design; Arte e Património

Desenho de visualização.

Desenho de observação.

Desenho de observação.

Desenho de observação

Observar e recriar.

Ilusão de óptica

Desenho às cegas

20 - Na sua opinião, aponte que desafios/dificuldades encontra, na escola atual, para o desenvolvimento de uma educação do olhar.

A grande maioria dos alunos tem telemóvel. Um dispositivo onde já se pode fazer de tudo. Têm uma biblioteca infinita nas mãos, o conhecimento à distância de um toque. No entanto, ficam agarrados a TikToks, com trends absurdas e que não ensinam nada, e jogos - felizmente há alunos que olham para além da mecânica e da competição e são capazes de admirar a arte desse(s) jogo(s), sentem curiosidade em conhecer o processo de criação do jogo. Mas, infelizmente, esses alunos são raros. O facto de hoje os animes e mangas já serem mais comuns em Portugal, ajuda a que mais crianças se interessem nessa arte - mas claro que são poucos aqueles que admiram a arte, se interessam a conhecer o background/processo de desenvolvimento, e se interessam em experimentar e explorar na criação das personagens.

Na minha opinião, um dos principais desafios para o desenvolvimento de uma educação do olhar na escola atual é a falta de interesse e de envolvimento dos alunos. Muitos alunos veem atividades de observação e desenho como algo "chato" ou pouco relevante, o que limita a sua capacidade de se concentrar, de desenvolver a atenção aos detalhes e de valorizar o processo artístico. Além disso, a cultura da rapidez e da tecnologia instantânea faz com que os alunos tenham menos paciência para observar com atenção e interpretar o que veem, preferindo resultados rápidos em vez de um olhar mais profundo e atento.

Sinto que cada vez é mais difícil conseguir que um aluno, "olhe" e olhe novamente e observe, conseguindo retirar a informação que necessita para desenhar o que olhou e viu. Hoje em dia a informação visual é cada vez mais rápida e os alunos sentem uma enorme dificuldade em fruir o momento do olhar para serem capazes de dar o passo seguinte, desenhar. Têm muito medo do erro e escudam-se no "não sei desenhar, professora". O tempo para as disciplinas das artes visuais também não ajuda. Ao longo dos anos estas foram perdendo horas, o que dificulta um trabalho contínuo e aprofundado na educação do olhar.

O desenvolvimento de uma educação do olhar enfrenta várias dificuldades na escola atual, que podem ser complexas e interligadas: Falta de valorização da dimensão artística; Excesso de estímulos digitais e dispersão da atenção; Falta de valorização da dimensão artística; Desigualdade no acesso a recursos; Limitação no espaço interdisciplinar. Superar esses desafios requer uma combinação de mudanças estruturais, como maior valorização da

Educação Visual no currículo, e estratégias práticas, como o uso de ferramentas digitais acessíveis e a promoção de projetos interdisciplinares.

Insuficiente carga letiva para a disciplina, não permitindo um maior treino da motricidade fina, descoberta de técnicas de expressão plástica e desenvolvimento da criatividade; ultimamente "confusão" entre as TIC e suas possibilidades e a expressão plástica nos níveis de ensino mais básico (sobretudo no 1.º e 2.º ciclos); pouca valorização da disciplina a todos os níveis (Ministério da Educação, Escola e Pais e Encarregados de Educação); em particular no eu agrupamento a falta de materiais devido ao ambiente socioeconómico em que se insere.

Definitivamente, o desinteresse dos alunos pelo o aprender. Varia de escola para escola, mas o número de alunos em sala de aula tem grande impacto na concentração devido ao excesso de estímulos visuais e sonoros. Uma sala de aula com decoração mais minimalista proporciona um maior foco nas tarefas apresentadas e, por conseguinte, eleva a capacidade de olhar e ver essas tarefas sem distrações. Assim, pensamento crítico e reflexivo é elevado e a qualidade de trabalho final e capacidade de aprendizagem melhora.

A maior dificuldade, na minha opinião, foi a perda de carga horária da disciplina de 2 blocos e meio para o atual 1 bloco semanal; Outro desafio a vencer são o crescendo dos estímulos visuais digitais; Espaço da sala de aula pouco atrativo, com dimensão reduzida que limita e muito a realização de técnicas diferenciadas, manuseamento de instrumentos e materiais e projetos de média e maior dimensão. Estes fatores conjugados, influenciam negativamente a inspiração artística dos alunos.

As questões parecem-me escorregadias. I.e.; Educação Visual enferma de uma carga horária diminuta e, portanto, inconsequente; o ênfase na "arte" omite, amiúde, o exercício do olhar/ver, da memória, da fruição e reflexão necessárias (imagino que lhe seja familiar o panorama da esmagadora maioria das turmas do básico...). Socorro-me da analogia que é pretender "formar" escritores ou poetas sem passar pela alfabetização, domínio da gramática, etc.

Desafios: desenvolver a atenção e a percepção crítica dos alunos; estimular a sensibilidade estética; adaptar os conteúdos às realidades culturais dos alunos; valorização da arte e, assim, despertar mais interesse por parte dos alunos. Dificuldades: Currículo tradicional;

processo de avaliação; formação deficiente dos professores; desvalorização das artes nos projetos educativos e nos projetos de turma

O horário letivo da disciplina de um tempo semanal de 90m é insuficiente. O número de alunos por turma dificulta igualmente a concretização deste objetivo. A falta de cultura visual e o desinteresse pelas Artes, manifestado por muitos alunos, é outro fator que pode ser associado ao consumo excessivo das ficções do mundo digital.

O acesso a meios Informáticos e tecnológicos que permitem ter acesso a imagens pré- feitas e ao facilitismo das pesquisas que muitas vezes nem explicar para onde olham e muito menos o que vêem . Está questão mantém os jovens tão absorvidos que os leva a uma passividade e a um desinteresse quanto aquilo que os rodeia...

Turmas grandes, espaços não organizados (planta de sala de aula), imposição de competências a atingir que se vão repetindo ao longo dos anos e ciclos de ensinos, pouco tempo para prática experimental e sobretudo pouco desenvolvimento de competências essenciais da disciplina no 1 ciclo de ensino básico.

Um número significativo de alunos que escolhem ir para Artes Visuais, sem uma identificação pessoal, com a linguagem artísticas, meio e percepção. No entanto acabam sempre por adquirir conhecimento e desenvolver alguma sensibilidade estética.

A redução das horas da disciplina, a falta de condições de trabalho pelo facto de muitos alunos não trazerem material o porque os professores de educação visual são deslocados para salas de aula de outras especificidades.

O recurso às tecnologias poderá ser considerado um desafio contudo também poderá ser "castrador" de criatividade e limitador do desenvolvimento de uma educação do olhar.

O comportamento problemático e a pouca seriedade de um conjunto vasto de alunos na aquisição de conhecimentos e da valorização do papel da escola em geral.

O pouco tempo disponível na disciplina não permite uma observação adequada e um aprofundamento da análise/reflexão relativamente às perceções visuais.

Ensino no pré escolar e 1º ciclo com dificuldade em aplicar estes conceitos essenciais ao desenvolvimento da percepção do mundo que rodeia a criança.

A agitação do dia a dia, a exigência da capacidade de atenção à níveis que os alunos acedem muito menos vezes, a tempos de aula mais limitados, etc.

Os alunos não trazem os materiais adequados para as aulas. Podem aprender a teoria ou ver a exemplificação do professor, mas falha a parte prática.

Não vejo nenhuma dificuldade na abordagem dos conteúdos lecionados. Os desafios são uma constante nas abordagens dos vários conteúdos lecionados.

Carência de salas de aula amplas e com mesas de qualidade, tais como estiradores. Por vezes, a iluminação da sala nem sempre é a mais desejável.

o fim do par pedagógico de EVT ditou que esmagadora maioria dos professores n~ ao passe do plano bidimensional com os seus alunos

As poucas horas semanais as salas sem condições, e o pouco material que as escolas têm para que os alunos possam trabalhar

Falta de tempo letivo e falta do par pedagógico para desenvolver mais as capacidades perçetivas e estéticas dos alunos.

A dificuldade dos alunos de hoje em dia, que não sabem olhar e ver o que os rodeia e a motivação para conhecer mais.

Os a maioria dos alunos são cada vez menos independentes, não gostam de trabalhar e não valorizam a disciplina.

O docente tem que criar diferentes estratégias para que o aluno consiga educar seu olhar sobre diferentes temas

A completa desadequação dos currículos em vigor (de todas as disciplinas e suas "Aprendizagens Essenciais").

Carga letiva diminuta da disciplina para poder desenvolver mais atividades de reflexão sobre a obra de arte.

As tecnologias em excesso que apresentam as soluções de imediato sem uma análise visual do que nos rodeia.

A tendência em transmitir muitos conteúdos do que na promoção de uma reflexão crítica e sensível do aluno

O tempo de concentração dos alunos é muito reduzido e a contemplação ou observação crítica exige tempo.

Alunos pouco interessados pelas tarefas escolares. Pouca capacidade de observação e sentido crítico.

As 3 horas destinados às expressões artísticas (5 e 6 anos) não é suficiente para cumprir o programa.

O excesso de estímulos visuais não sujeitos a uma seleção criteriosa a que as crianças são expostas.

Escassas horas dedicadas à disciplina; Escassos recursos/ custo dos materiais necessários

A redução da carga letiva da disciplina, impede o desenvolvimento de vários conteúdos.

Alguma dificuldade em efetuar aulas ao ar livre (desenho à vista de observação direta)

A perturbação provocada por uso abusivo de aparelhos móveis de telecomunicação.

Eles acreditarem em tudo o que vêm nas redes sociais seja criado por IA ou não.

falta de crítica perante a informação, e a abundância de IA na vida quotidiana

Falta de materiais diferentes para desenvolver técnicas diferentes das usuais.

O número de alunos por turma, falta de materiais e instalações adequadas

A não predisposição dos alunos para observar, limitando-se apenas a ver.

A falta de interesse dos alunos é a falta de estímulos artísticos.

Falta de interesse e empenho dos alunos e indisciplina a mais.

O espaço sala de aula, os equipamentos e a sua organização.

Uma grande preocupação com os conteúdos e o seu cumprimento

O recurso excessivo das novas tecnologias (telemóveis)

Pouca valorização da disciplina de Educação Visual...

O excesso de informação /desinformação disponível.

Falta de recursos físicos, elevado alunos/turma

A Escola está demasiado fechada em si mesma.

A falta de poder de concentração dos alunos.

A falta de concentração e empenho dos alunos

Pouco tempo letivo disponibilizado para ev

O número de horas dadas para a disciplina.

A pouca valorização atribuída a esta área.

Falta de atenção/concentração dos alunos.

Espaço adequados à prática pedagógica.

Falta de cultura visual dos alunos.

Elevado numero de alunos por turma

O tempo de aula é muito pequeno.

Os alunos não se empenham muito,

O tempo reduzido da disciplina

Falta de materiais apropriados

Baixa estímulo extra escola

Problemas Sócio/económicos;

Programa demasiado extenso.

Falta de concentração

Turmas muito GRANDES

Os desafios da IA;

Falta de material

sem dificuldades

Nada a referir

Ser criativo

## **Anexo IX**

Guião da entrevista semiestruturada

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/assuntos</b>
<b>- Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.</li> <li>- Referir os propósitos do estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação;</li> <li>- Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.</li> </ul>
<b>- Identificação dos participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar os participantes do estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o ano de escolaridade que frequenta?</li> </ul>
<b>- Educação do Olhar e Experiência Estética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a percepção dos alunos sobre a importância de observar e compreender o que os rodeia através das atividades da disciplina de Educação Visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades realizadas em Educação Visual ajudam-te a perceber e a reparar com mais atenção nos pormenores do que te rodeia/ do mundo à tua volta? Podes dar exemplos?</li> <li>- Qual a diferença entre olhar e Ver? São a mesma coisa? Porquê?</li> <li>- Achas que aprender a ver melhor ajuda-te a entender as imagens ou os desenhos que fazes e observas?</li> </ul>
<b>- Sensibilidade Estética e Desenvolvimento Visual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar o impacto da disciplina no estímulo à sensibilidade e consciência estética e no desenvolvimento do pensamento crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas aulas de Educação Visual já viste ou criaste algo que achaste muito belo? O que foi? Podes descrever?</li> <li>- Para criar alguma coisa nova, o ver imagens, obras de artistas ou trabalhos semelhantes ajudam-te a ter ideias?</li> <li>- Aquilo que aprendes em Educação Visual ajuda-te a evoluíres na</li> </ul>

---

		forma como desenhadas (objetos, pessoas e lugares)?
<b>- Práticas e Abordagens em Educação Visual</b>	- Identificar as práticas pedagógicas que mais impactam na aprendizagem dos alunos.	- Qual a atividade que mais gostas de realizar em Educação Visual ou qual o projeto que mais gostaste de fazer em EV até agora?  - Que materiais e ferramentas utilizados em Educação Visual que achas mais úteis para aprender a observar ou criar coisas novas?
<b>- Consciência Estética e o Mundo</b>	Relacionar a disciplina com o entendimento do mundo ao redor.	- As aulas de Educação Visual fazem-te perceber as coisas de forma diferente, como as cores, as formas e a beleza dos objetos que nos rodeiam?  Já aconteceu pensares de uma maneira sobre determinada coisa e depois mudares por causa daquilo que aprendeste? Podes dar exemplos?  - Achas que as aulas de EV ajudam-te a entender melhor as imagens que vês no teu dia-a-dia? Nas redes sociais, publicidade...
<b>- Conclusão da Entrevista</b>	- Esclarecimentos.  - Agradecer a colaboração.	- Queres fazer alguma pergunta ou tens alguma dúvida?  - Agradecer a colaboração.

---

## **Anexo X**

Pedido de autorização para implementação do projeto



Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

---

**Assunto:** Pedido de autorização para a implementação de um projeto de investigação.

Madalena Borges da Silva Arantes, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, vem, por este meio, solicitar autorização de V. Exa. para a implementação de um Projeto de Investigação intitulado: *“Olhar e Ver como Experiência Estética na Disciplina de Educação Visual”*, com realização de entrevistas, com gravação de áudio, a alunos do 5º e 6º da Escola Básica \_\_\_\_\_. Estes dados/respostas e áudios serão apenas utilizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação. Informo também, que será solicitado um consentimento para a participação dos alunos aos respetivos Encarregados de Educação.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensada.

Peço deferimento,

Exmo. Sr. Dr. \_\_\_\_\_

Madalena Arantes

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

## **Anexo XI**

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para implementação do projeto/realização das entrevistas



Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para participação do seu educando(a) no projeto de investigação de mestrado – “Olhar e Ver como Experiência Estética na disciplina de Educação Visual.”

O meu nome é Madalena Borges da Silva Arantes, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Encontro-me a realizar um projeto de investigação intitulado “Olhar e Ver como Experiência Estética na disciplina de Educação Visual” e venho, por este meio, requerer autorização a V. Ex.<sup>a</sup> para proceder à recolha de respostas/dados, através da realização de uma entrevista e à sua gravação nas aulas de Educação Visual do(a) seu/sua educando(a). Os dados auferidos serão apenas utilizados internamente, como instrumento de recolha de dados para a investigação e, por isso, nunca serão expostos nem divulgados.

A participação no estudo é voluntária e anónima. Todos os dados obtidos serão estritamente confidenciais tendo somente acesso a aluna a desenvolver o projeto e o professor orientador responsável. Após os dados obtidos e transcritos, as gravações de áudio serão eliminadas. Agradeço, desde já, a participação do seu educando.

Eu, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_ do ano/turma \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a sua participação no estudo acima mencionado.

Encarregado de Educação

Madalena Arantes

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2025

Viseu, \_\_ de \_\_\_\_ de 2025

## **Anexo XII**

Transcrições das entrevistas semiestruturadas

Aluno A

(...)

- É importante falar com vocês para ter a vossa opinião, para perceber o que é que vocês estão a pensar.

- Sim

- Então, como já te disse os dados não vão ser divulgados, vai ser tudo confidencial.

- Eu entreguei o papel à minha mãe e disse: Mãe, autorize, ok? E ela autorizou sem ler o papel (...)

- Foi? Ela, não leu o papel? Mas se ela perguntar alguma coisa, podes dizer que a entrevista é confidencial.

- **Quantos anos tens?**

- 10.

- 10 anos. **E qual é o ano de escolaridade que estás a frequentar?**

- O quinto ano.

- O quinto ano, muito bem.

- Já alguma vez paraste para pensar no que tu fazes em EV?

- Mais ou menos.

- **Achas que as atividades que tu fazes em EV ajudam-te a perceber e a reparar com mais atenção nos pormenores das coisas?**

- Depende das atividades.

- Consegues-me dar um exemplo? Imagina uma atividade que te ajudou a ver alguma coisa com mais pormenor?

- Talvez, aquela que tinha um objeto à nossa frente e tivemos de desenhar.

- Achas que essa te ajudou?

- Sim.

- **E tu achas que há alguma diferença entre olhar e ver? Ou achas que é igual? É a mesma coisa?**

- É diferente.

- Achas que é diferente? Consegues-me dizer porquê?

- Porque quando tu olhas, não tens bem ao certo o que estás a ver, mas se tu observares já entendes o que vai ser e isso.

- Ok.

- **Achas que aprender a ver ajuda-te a entender as imagens ou desenhos que tu vês e observas?**

- Sim.

- Achas que sim? Ok.

- Achas que é importante aprender a saber ver?

- Também é importante porque há um jogo que é aquele que tu clicas e aparece lá, então tu tens de ver todos os pormenores para entenderes.

- Tens de ver bem, tens de estar atenta?

- Sim, para descobrir onde tens de pintar.

- Como é que se chama esse jogo?

- Colour, acho eu.

- Tu costumavas costuma jogar?

- Ya.

- Mas é um jogo, que tu jogas...

- Jogo quase todos os dias!

- Quase todos os dias? Jogas onde? No telemóvel?

- No telemóvel, sim.

- E no computador costumavas jogar, também?

- É só no telemóvel.

- Costumas jogar mais jogos?

- Às vezes, Roblox.

- E esses jogos exigem que tu estejas com atenção?

- É só divertido.
- **Nas aulas de EV já viste ou criaste algo que tu achaste que era belo? Que era muito belo?**
- Talvez, as colheres que fizemos e aquelas árvores que fizemos para o Natal. Eu lá dentro desenhei a Jasmin e fiz uma casa de um anjo.
- E tu gostaste muito?
- Achei muito bonito.
- Consegues-me dizer porquê?
- É porque eu acho que eu nunca tinha desenhado algo tão bom.
- Tu treinas muito o desenho?
- Mais ou menos. A minha irmã também desenha muito bem. Às vezes nós fazemos competições, mas ela ganha sempre!
- A sério? Quantos anos tem a tua irmã?
- 14.
- É mais velha.
- Anda cá.
- Ai anda cá na escola?
- Sim. Vai para o ano vai embora. Oh, então vais deixar de a ter cá. Costumas vê-la nos intervalos?
- Sim (...)
- **Imagina, para criar alguma coisa nova, ver imagens ou obras de artistas, trabalhos artísticos, pinturas, esculturas, fotografias... achas que te ajuda a ter ideias?**
- Sim, ajuda.
- Consegues me dizer porque é que te ajuda?
- Às vezes consigo imaginar que posso ver uma obra de arte e consigo pensar que podia fazer uma coisa parecida, mas não ficaria tão bom, mas ficaria parecido.
- Se tu treinares, ficaria.
- Não.
- Se te esforçares até podia ficar melhor!
- Não, não.
- Achas que não? Eu acho que sim.
- Eu não sou grande artista.
- Ai, não és? Quem é que te disse que não és grande artista?
- Eu.
- Então tem de falar contigo (...) Falas contigo própria e dizes: eu sou uma grande artista.
- Hum, não me convencer.
- Vais ver! Se disseres todos os dias: Eu sou uma grande artista. Vais ver que vais ser! (...)
- **Aquilo que tu aprendes em EV achas que te ajuda a desenhar melhor? A evoluíres? Achas que te ajuda a desenhar melhor os objetos, as pessoas, os lugares?**
- Sim, mas quando fazemos aqueles Power Points acho chato.
- Tu não gostas de Power Points?
- Eu gosto de fazer e apresentar.
- Ai gostas de fazer e apresentar?
- Sim. Quando é alguma apresentação do livro eu acho até fixe, mas depois eu ouvir e dizer e depois estar aí o tempo todo e mandar calar.... É irritante.
- Gostas mais de aulas mais ativas? É isso? Onde comesças logo a fazer o projeto?
- Sim.
- E gostas de ser tu, então a apresentar?
- Sim, é divertido. Eu gosto de decorar coisas.
- Gostas de decorar coisas?
- Gosto.

- E achas que ao decorar coisas é uma maneira de estudar? Fixas melhor?
- Sim.
- Muito interessante. Então, temos que fazer uma aula invertida. Vocês apresentam e as professoras ficam a ouvir e a aprender.
- Achas quem em EV há muitas aulas com apresentações em PowerPoint?
- Há, sim.
- Por exemplo, consegues-te lembrar de alguma que tu não gostaste? Não gostei de todas. A que eu gostei menos foi da linha.
- E há alguma que tiveste gostado mais?
- Talvez a dos pontos.
- A do pontilhismo? Gostaste dessa?
- Sim.
- Ok. **Qual a atividade que mais gostas de realizar em EV ou a atividade que mais gostas de fazer? Ou, então, algum projeto que tu gostaste muito de fazer?**
- Talvez o das peras, o dos abacates. Eu achei que ficou bonito.
- E o que tu gostas mais de fazer na disciplina?
- Pintar.
- Pintar. Gostas de pintar com quê? Tens algum material preferido? Que gostas mais?
- Eu gosto daqueles marcadores compridos da Faber Castel, que têm duas tampas.
- Costumas pintar com esses marcadores? Uns que têm uma ponta, assim, moe? São os que tu mantes em água, ou não? Não. Mas também eu tenho uns lápis que dá para molhar em água e pinta.
- São lápis aquareláveis, e tu gostas desses lápis?
- Eu perdi, ou estão partidos ou perdi (...)
- E cá na escola? Quais são os materiais que mais gostas de utilizar?
- Talvez, tintas. Só não gosto da parte onde me sujo.
- Não, não gostas? Tens de limpar, não é?
- Pois...(...)
- Tu já falaste dos materiais que gostas mais de utilizar... **E o que é que te ajuda mais, em EV ..., ou há algum exercício ou até algum material que tu achas que te ajuda a aprender, a aprender a observar?**
- O lápis e a borracha. A borracha nem tanto, é mais o lápis. Porque consigo ver, mais ou menos o tamanho dos objetos, e consigo desenhá-los.
- Tiveste atenta na aula de desenho de observação da semana passada...
- Não gosto, mas estou atenta.
- Não gostaste? Não gostas de desenho de observação?
- Não consigo, eu não consigo olhar para uma coisa e desenhá-la. Pelo telemóvel eu consigo mais ou menos. Mas por ver ...não consigo.
- Eu acho que consegues. Eu acho que todos vocês conseguem. Só é preciso mais tempo. Achas que vocês têm tempo em educação visual?
- Sim. Só que quando tamos a fazer uma coisa muito divertida e depois a aula acaba, os professores dizem assim: meninos, arrumar. Como ontem. Porque eu fui...eu faltei a primeira parte... acabou logo, porque eu estava a gostar. Eu ia fazer uma garrafa com metade chuva, metade sol e as minhas colheres uma era sol e a outra era chuva.
- E tivemos de interromper, já ia acabar a aula. Mas vamos continuar na próxima aula, não te preocupes. Guarda a ideia, não deixes que ela fuja.
- Não deixo!
- **Achas que a as aulas de EV fazem-te de perceber as coisas de forma diferente? Como as cores, as formas dos objetos, a beleza daquilo que te rodeia?**
- Talvez as cores, mas era fixe eu acho (...) eu gostei do PowerPoint das cores. Cores quentes, cores frias.
- E ajudou-te a perceber melhor as cores?
- E depois se pudéssemos aprender, podíamos fazer, cada um, fazia um trabalho sobre as cores. E depois via qual era as cores mais divertidas, que eu mais gostava.

- **No teu dia a dia quando tu olhas para qualquer coisa, às vezes lembras-te daquilo que tu aprendeste EV?** Imagina estás a ver uma cor... Estás a ver esta sala? Tem as paredes pintadas de verde. Isto aplica-se a qualquer sítio onde tu vás, onde tu estejas. Vês alguma vez coisa colorida, tu lembras-te das aulas de EV?
- Poucas vezes. Às vezes, sim.
- **Já aconteceu pensares de uma determinada maneira sobre uma coisa e depois mudas o teu pensamento por causa daquilo que aprendeste?**
- Sim, no outro dia estava a fazer um desenho em casa, eu tava a desenhar, acho que foi a Bela, da Bela e o Monstro. Porque eu gosto de desenhar princesas.
- Gostas de desenhar princesas?
- Eu acho que os filmes da Disney são os melhores filmes de todos.
- São os teus preferidos?
- São.
- Qual é a tua princesa preferida?
- É a Jasmim.
- Então, estavas a desenhar a Bela...
- E depois quando eu me lembro, eu pensei que poderia fazer assim, atrás um sombreado.
- Porque aprendeste em EV? E achas quando tu olhas para o desenho com sombras...
- Não sei, depende. Se as sombras forem bem feitas, fica giro, mas se não for bem feito eu acho que não tão bonito.
- Tens de treinar, não é? Temos todos de treinar. Sabes que eu tinha uma professora que não me deixava usar borracha? Eu não podia usar borracha nas aulas de desenho. Só tinha um lápis, ela não me deixava apagar. Tudo aquilo que eu fazia no papel, tinha que ficar registado. Eu não podia voltar atrás, tinha sempre de continuar para frente.
- E se fizesse assim um risco? Podias fazer o mar...
- Tinha que pegar nesse risco e fazer alguma coisa.
- Às vezes quando faço com a caneta, faço assim ou assim...
- Pois, com a caneta tu não consegues apagar...
- E o corretor fica feio. Mas eu gosto do cheiro a corretor.
- Gostas do cheiro?
- Tem um cheiro parecido com o álcool. Costumo usar corretor? Usas para desenhar?
- Quando eu faço um desenho, eu costumo fazer a lápis, mas quando eu estou sem nada para fazer. Há ali um restaurante de sushi, e então eles dão uns papeis, e então eles também dão uma caneta. Deves apontar lá o que tu queres e depois eles trazem. E quando nós acabamos eu começo a desenhar a caneta.
- Sabes que eu gosto muito de desenhar a caneta também? Gosto muito de fazer sombras com a caneta. Experimenta. Tens de experimentar fazer sombras com a caneta. Vamos experimentar já aqui. Vou experimentar fazer assim...vês...
- Fica bem.
- Fica bem, não fica?
- Fica. Mas não dá para fazer aquele sombreado...
- Mas lembras-te daquela técnica que nós aprendemos? Há várias formas de fazer sombras, não é? Há umas que fazes só com linhas, não é?
- Depois vais carregando.
- Exatamente. Agora, mais levezinho...passas por cima. E ainda há outra forma, que é fazeres espécie de cruzamento de linhas, assim... **Achas que as aulas de EV ajudam- te a entender melhor as imagens que tu vês no teu dia a dia? Na televisão, nas revistas, nas redes sociais...**
- Não vejo muito televisão. Porque a minha professora de matemática começou a implicar comigo e eu contei à minha mãe e ela disse: sabes a única forma de provar, é provar que a professora está errada. Agora sempre depois do jantar vou estudar matemática. Às vezes até antes, quando o meu pai chega. O meu pai sabe mais que a minha mãe. A minha mãe percebe mais de outras matérias.

- Pois é, nós somos todos diferentes, uns percebem de uma coisa outros percebem doutra...
- Eu acho que a minha irmã (...) ela gosta de tudo o que tenha a ver com matemática.
- E, tu, o que é que tu gostas mais? Eu gosto de ciências, gosto de saber sobre os animais e as plantas. Eu acho que é fixe.
- Eu também acho que é fixe. Então, tu não vês muita televisão... tens redes sociais?
- Não.
- Vês livros, revistas?
- Quando vou, às vezes, ao cabeleireiro. Costumo ver lá revistas, então eu vejo.
- **E quando olhas para alguma imagem tu já te lembraste de alguma coisa que tivesses aprendido em EV?**
- Acho que não.
- Ok. Queres fazer alguma pergunta? Também podes fazer perguntas.
- Quando é que você decidiu que ia ser professora de EV?
- Sabes que... quando era pequenina, quando tinha a tua idade, as minhas disciplinas favoritas eram educação visual e educação tecnológica. Antigamente as disciplinas eram unidas não tínhamos em separado e eu tinha duas professoras. E eu gostava tanto daquelas aulas. E, às vezes, as professoras perguntavam: o que é que queres ser quando fores grande? Eu dizia sempre: quero ser professora de educação visual ou quero ser arquiteta. Depois cresci, e não foi nem uma coisa nem outra é outra. Estudei, design moda. Trabalhei como designer de moda muito anos e agora decidi parar um bocadinho...
- E ser o sonho de criança.
- Sim, portanto nós vamos sempre a tempo. Eu também pensei que ia ter sempre aquela profissão.
- Quantos anos é que tem?
- 36 (...) Nós podemos sempre mudar, aliás, agora podemos fazer várias coisas ao mesmo tempo. Podes ter várias...
- Eu acho que gostaria de trabalhar num café.
- Gostas de falar com pessoas?
- Gosto.
- E tu num café que falas com muitas pessoas, não é?
- É como os adolescentes nas férias, podem ir trabalhar. Nós tivemos a falar no outro dia, eu e a minha irmã e ela disse que gostaria de ser surfista.
- Já experimentaste?
- Não, não gosto muito de água. Quando era pequena saltei para o mar e bati com a cabeça e só aos oitos anos consegui voltar a entrar no mar.
- Apanhaste um susto, não é? Mas devagarinho... Tu agora já...
- Já sei nadar.
- Boa. Tudo se ultrapassa. As coisas estão sempre a mudar.
- Uma coisa que eu não gosto do mar é quando as algas estão lá. Uma vez aquilo era verde, completamente verde, e a minha mãe lá me arrastou.
- Tens impressão, quando as algas tocam em ti?
- (...) Eu estava sempre a mexer-me.
- Já reparaste nas cores das algas?
- São verdes escuras, algumas verdes claras.
- Têm várias tonalidades.
- Mas elas parecem árvores.
- Árvores debaixo de água, não é?
- Essas são as mais claras.
- Algumas parecem, assim, mais vermelhas, outras mais castanhas...
- Acho que as vermelhas e as castanhas não vi tanto (...) E, às vezes do nada sentes alguma coisa a passar.
- Achas que é um peixe?
- Ya. E, às vezes, parece uma alga viva!

- Pois é. Muita obrigada, já acabou, vês? Foi muito rápido. Obrigada pela tua colaboração. Já participaste na minha investigação! Obrigada.

Aluno B

- (...) A nossa conversa vai ser completamente confidencial, ninguém vai saber que és tu. É só um aluno, ninguém vai saber o que é que tu, és está bem?

- Ok.

- **Então, qual é a tua idade?**

- 11 anos.

- **E qual é o teu ano de escolaridade?**

- 6º ano.

- Tu já tiveste a educação visual no ano passado, não já?

- Já.

- E educação tecnológica também?

- Também.

- Na primária, não tiveste EV, pois não?

- Não mas tive, não sei, era tipo... acho que artes plásticas.

- Desde a primeira classe?

- Sim e na pré também pintava (...) e picotava.

- Picotavas, também?

- (...) Eu gostava muito.

- Há uns kits que dá para tu teres em casa, de picotar, conheces?

- Mais ou menos, eu acho que eu já ouvi falar, mas não sei bem.

- **As atividades que tu realizas em educação visual tu achas que te ajudam a perceber e reparar com mais atenção nas coisas, nos pormenores, nos detalhes, naquilo que está à tua volta?**

- Sim.

- Achas que te ajudam?

- Acho que sim. Consegues dar algum exemplo, alguma coisa que tu tenhas reparado, algum pormenor que tu tenhas visto?

- Como assim, na aula, no desenho, no trabalho?

- Em qualquer lado, imagina que estás em casa e vês alguma coisa e reparas com mais atenção porque te lembras de alguma coisa que falaste em EV? Pode ser na aula, pode ser em algum exercício.

- Acho que sim, mas eu não me lembro qual era o objeto. Mas eu lembro-me de ter me lembrado, que eu até expliquei à minha mãe. Mas eu não sei qual era.

- **Tu achas que há alguma diferença entre olhar e ver?** Ou achas que é a mesma coisa?

- Eu acho que olhar é tipo ver, só que mais rápido. Não está sempre a fixar. E ver é estar mesmo olhar atenta.

- **Achas que aprender a ver ajuda-te a entender melhor as coisas? Ajuda-te a entender melhor as imagens, os desenhos...**

- Os desenhos. E também no dia no dia a dia.

- Tu desenhavas muito?

- Às vezes em casa. De vez em quando, não é sempre. Mas, às vezes. A minha irmã, às vezes, vem com uns desafios de quem desenha melhor.

- E quantos anos tem a tua irmã?

- Tem 8.

- Ela gosta de desenhar?

- Gosta. Ela disse quando crescer quer ser artista.

- Quer ser artista? Em que ano é que ela anda?

- No terceiro.

- Então e tu desenhas com ela? Vocês fazem competições de desenho?
- Sim.
- E como é que são as vossas competições?
- Ela procura um desenho e depois, às vezes, é pintar só. A minha mãe imprime dois e nós pintamos, e depois vemos qual é o melhor.
- Como é que vocês vêm qual é o melhor? Como é que vocês avaliam isso?
- Pedimos aos nossos pais, e à minha outra irmã que é pequenina para darem uma opinião. E à minha avó.
- E quando não é para pintar, é para desenhar?
- Ela escolhe um desenho e depois nós as duas desenhamos.
- (...) E quando vocês estão a desenhar, vocês conversam sobre o desenho ou não? Sobre aquilo que estão a ver... Tu ajudas a tua irmã?
- Não, ela faz sozinha e eu também.
- Ok. E depois chega o momento de ver o resultado e: tcharaaamm!
- Sim.
- **E nas aulas de EV tu já viste ou criaste alguma coisa que tu achaste que era que era belo?**
- Uma coisa que é muito bonita?
- Sim, uma coisa que é muito bonita.
- Sim.
- Já viste alguma coisa?
- Um desenho?
- Qualquer coisa.
- Sim, na semana passada. Não, na terça-feira, aquelas colheres?
- Sim.
- Eu fiz uma que eu gostei muito, eu achei muito gira.
- Foi uma criação tua uma coisa que tu fizeste. É bom isso.
- E tu para criar alguma coisa... **Quando estás a desenvolver algum projeto ou estás a desenhar, achas que te ajuda a ver imagens, ver obras de artistas, esculturas, pinturas, fotografias... achas que isso ajuda depois na tua criação?** Ajuda-te a inspirar? Quando estás a desenhar alguma coisa o que é que tu te lembras?
- Eu lembro-me de algumas coisas que já me disseram, de como desenhar aquilo e isso.
- **Como é que tu tens ideias? (...)Por exemplo, como é que tu...olha, vou desenhar aqui isto... achas que tens mais ideias quando tu vês essas imagens?**
- Sim.
- **E tu também achas que aquilo que aprendes em EV ajuda-te a desenvolver, a evoluíres no desenho? Pode ser o desenho de qualquer coisa, de pessoas, de lugares de objetos.**
- Acho que sim.
- Notas alguma diferença? Tu disseste que tinhas artes plásticas na pré, e no primeiro ciclo. No ano passado também tiveste educação visual...
- Eu noto um bocado diferença porque aqui é maior, tem mais gente. Na primária, (...) era só uma turma de 10 alunos, era pouca gente.
- Era metade desta turma.
- Eu não sei explicar, mas acho que dava mais atenção e isso.
- Tinhas mais atenção?
- Um bocado.
- Vocês também tinham mais tempo? Para desenhar?
- Sim, tínhamos.
- Alguma vez alguma fizeste algum exercício de ter um tempo para ver alguma coisa? Só para ver, só para observar?
- Só agora, com o desenho de observação.

- **E qual é a atividade que mais gostas de realizar em EV, que mais gostas de fazer? Há alguma algum projeto que tu gostaste muito de fazer?**
- Eu não sei, eu gosto dos projetos que são, tipo, ... plásticos. Que é de montar e essas coisas.
- Gostas de trabalhar com materiais diferentes?
- Eu não gosto muito de pintar, nem desenhar.
- Gostas mais de trabalhar com coisas mais palpáveis, com diferentes texturas? Gostas de construir coisas?
- Gosto.
- Já pensaste numa profissão que gostasses de ter? Já pensaste nisso?
- Sim é uma coisa que muita gente diz que eu tenho jeito. Queria ser modelo. Eu já estou numa agência, mas não me contratam.
- Já estás numa agência?
- Sim, mandam-me para os sítios.
- Ah, vais fazer castings, é isso?
- Sim, para ver se entrava e entrei.
- Boa, parabéns! E já tiraste alguma fotografia?
- Não, só as do book.
- E como é que foi a sessão fotográfica? Tu gostaste de fazer?
- Gostei.
- Explica-me como é que foi.
- O senhor... tinha, tínhamos uma coisa branca.
- Um fundo branco, não é? Que eles põem atrás, meio cinzento, não é?
- E depois o senhor estava com a máquina fotográfica, tinha uma coisa de iluminar, tipo, um quadrado, e depois ele estava a apontar para mim.
- Ele dizia-te para olhares para um lado e para o outro?
- Sim, dizia. Dizia-me as poses que eu tinha de fazer...
- E ele falou alguma coisa sobre o teu olhar?
- Sim, às vezes, dizia para eu olhar para os meus pais que estavam atrás dele, para ver ou para eu olhar para ele, para a câmara.
- E tu lembras-te, nesses momentos quando estavas a olhar para ele, ou para os teus pais, lembras-te de estares a ver realmente aquilo que estava a acontecer? Porque às vezes nós olhamos para alguma coisa e não estamos a ver essa coisa, estamos a pensar noutra coisa. Já te aconteceu?
- Várias vezes.
- Então, gostaste de fazer a sessão fotográfica?
- Gostei.
- Já alguma vez fotografaste com uma câmara?
- Só com o telemóvel. E também uma câmara, assim, que tem stacks, intacks, não sei dizer... que os meus pais deram-me quando eu era mais nova e eu tirava algumas fotos.
- E gostavas?
- Gostava.
- Tens de experimentar mais, então.
- Já me disseste que estavas de trabalhar com diferentes materiais, mais do que desenhar e pintar. **Há algum material ou alguma ferramenta que tu usas em EV e achas útil para tu aprenderes a observar?** Alguma coisa que te ajude?
- Eu acho que não há nada.
- Ok. **Achas que as aulas de EV fazem-te perceber as coisas de forma diferente?**
- Sim, faz-me saber as coisas mais especificamente.
- Mais especificamente?
- (...)
- Com mais detalhes, é?
- Sim.

- Por exemplo, as cores, as formas, a beleza das coisas.... Tu alguma vez no teu dia a dia, vês alguma coisa com uma cor diferente, algum objeto teu. Tu pensas sobre essa cor, ou lembras-te de alguma aula de EV onde se falou sobre as cores?
- Eu só olho para as coisas e vejo a cor, mas depois eu penso noutra coisa que tem a mesma cor.
- **E já te aconteceu pensares sobre alguma coisa.... Tens um pensamento sobre uma coisa, pensas de uma determinada maneira. Mas depois, nas aulas, aprendeste alguma coisa nova e mudas o pensamento que tinhas, já te aconteceu?**
- Já.
- Consegues-me dar algum exemplo?
- Não sei.
- É difícil, não é?
- É.
- **Achas que as aulas de EV ajudam-te a entender melhor as imagens que vês?** Tu costumavas ver televisão? Ou livros, revistas?
- Às vezes vejo televisão. Eu não gosto de ler.
- Tens telemóvel, redes sociais?
- Tenho.
- Costumas ver imagens?
- Sim.
- **E achas que já aprendeste alguma coisa em EV que te ajuda a ver melhor essas imagens?**
- Acho que não.
- Achas que poderia haver alguma coisa para te ajudar a ver melhor essas imagens? Achas que era importante?
- Acho que não.
- Tens coisas que gostas mais de ver? Que tipo de imagens é que tu gostas mais de ver?
- Não há nada de especial.
- Queres fazer alguma uma pergunta? Agora podes-me entrevistar tu a mim.
- Não tenho nada para perguntar.
- Queres saber alguma coisa sobre educação visual?
- Acho que não, não, não tenho nada para perguntar.
- Já acabou, foi rápido, não foi?
- Sim.

Aluno C

(...)

- Todos os dados, tudo aquilo que nós falamos aqui vai ser divulgado a ninguém. Fica só entre mim e ti e, depois ao meu professor, também, lá na escola. Para analisamos e descrevemos no projeto de investigação. Portanto, nunca ninguém vai saber que és tu. Está bem? És apenas um aluno, mas ninguém vai saber quem tu és.
- Sim.
- **Então, qual o ano de escolaridade que tu frequentas?**
- Quinto ano.
- **E quantos anos tens?**
- 11 anos.
- **Vou começar por te perguntar se as atividades que tu realizas em EV ajudam-te a perceberes ou a prestar mais atenção no teu dia a dia? Naquilo que te rodeia, podem ser pessoas, objetos... Se achas que aquilo que tu fazes em EV te ajuda a reparar melhor nas coisas?**

- Acho que sim.
- Ajuda-te?
- Sim.
- Consegues dar algum exemplo? Olha, eu estou a reparar nisto porque eu falei numa aula...
- Sim, quando eu vejo alguma coisa eu lembro que eu posso te dar na aula ou ter visto.
- Ok. **Tu achas que há alguma diferença entre olhar e ver?**
- Eu acho que é a mesma coisa.
- Ok. **Tu achas aprender a ver ajuda-te a entender melhor as imagens dos desenhos que tu fazes?**
- Sim.
- **Achas que é importante saber ver?**
- Sim.
- Ok, consegues dar algum exemplo onde tu percebeste alguma coisa no teu desenho por estar a ver melhor?
- Quando eu faço um desenho eu tento ver de outra coisa a sombra, como é ser feita, olhar os detalhes
- Olhar os detalhes, não é? Porque isso depois ajuda-te a que o teu desenho fique mais, mais...
- Mais realista.
- Ok. **E tu nas aulas de EV já viste ou criaste alguma coisa que tu achaste que ficou muito belo?**
- ...
- Muito bonito? Acho que isto ficou tão, tão giro.
- Sim, eu acho que sim.
- É? Lembraste qual foi o projeto?
- É um desenho.
- Foi um desenho? Qual foi?
- O professor colocou no quadro para pegar ideias, para fazer um desenho.
- Lembras-te qual foi?
- Não, eu não sei dizer.
- Tenta explicar, a ver se eu consigo perceber qual é.
- Tinha na parede um desenho que era preto.
- Preto? Tinha bolinhas, ou tinha pontinhos?
- O professor colocou alguns na janela para dar exemplos.
- Ok. E depois o que é que vocês fizeram?
- A gente, ele colocou um desenho que tinha esses objetos e a gente tenta fazer um desenho, pegando coisas do desenho para fazer o nosso.
- E o que é que tu fizeste?
- Eu peguei elementos.
- E fizeste o teu próprio desenho?
- Sim, sim, só que eu não peguei só dali. Eu também fiz que o eu gosto, o que eu pensei.
- Ok. E tu gostaste muito do resultado?
- Sim.
- Foi o que tu mais gostaste até agora?
- Sim.
- Boa, é bom saber.
- **Para criar coisas novas, achas que te ajuda a ver imagens, ver obras de artistas, ver coisas diferentes, pinturas, esculturas?**
- Ajuda.
- Achas que te ajuda ter mais ideias? Achas que é importante?
- Sim.
- Ok.

- **Aquilo que tu aprendes em EV ajuda-te a evoluíres na forma como tu desenhavas? Achas que tens evoluído?**
- Sim, bastante.
- Ai, é? Consegues dar exemplos?
- Antes eu não conseguia fazer sombra ou desenhar objetos. Agora eu já consigo fazer melhor. Desenhar sombras, saber as cores que posso usar.
- E tu praticas muito em casa? Ou é só na escola?
- Às vezes. Minha irmã também faz desenho. Aí eu desenho com ela ou faço alguma coisa.
- Quanto anos tem a tua irmã?
- Tem 15.
- Ela estudava nesta escola.
- Também estudou aqui?
- Sim, ela agora já não estuda, já não está cá foi para a Alves Martins.
- A Alves Martins é no centro?
- Sim, é em frente do parque.
- Ah, já sei qual é.
- Aí ela faz desenhos também.
- Ela gosta de desenhar?
- Sim, ela desenha muito bem.
- Ai é? E tu, é o primeiro ano que estás cá na escola?
- Sim.
- Ok.
- Eu estudava em outra.
- Vieste de outra escola?
- Sim.
- Tu já conhecias os outros meninos ou não? Este foi o primeiro este ano que tu conheceste?
- Eu conhecia alguns.
- Andas-te com eles na primária?
- Sim.
- Ok. A primária era aqui perto?
- Era em Barbeita.
- Está bem. E tu gostas mais desta escola ou da outra?
- Eu prefiro essa que é mais grande. Antes lá eu só tinha aula de música e ginástica agora aqui já tem como fazer volley, essas coisas que eu gosto.
- Gostas de desporto?
- Sim, eu faço volley.
- Eu lembro-me que no outro dia estiveste numa competição...
- Sim, eu a L.. e o L....
- E agora quando voltam a ter?
- Dia 30 de abril.
- É cá na escola, o torneio, ou é fora?
- É aqui na escola, sexta-feira vou ter torneio de andebol.
- Aqui, também na escola? Nesta sexta-feira?
- Sim, eu e algumas pessoas da turma.
- Muito bem, então tu gostas de desenhar com a tua irmã... E como é que tu desenhavas em casa, com lápis?
- Com lápis, eu comecei a fazer mais com lápis, mesmo. Ela também tem vários lápis e essas coisas aí eu uso.
- **Qual é a atividade que gostas mais de realizar em EV?**
- Eu gosto mais de pintar.
- Com que materiais?
- Como lápis de carvão, para fazer sombras, lápis de cor, marcadores.
- Ok, gostas de vários materiais, é isso?

- Sim.
- Ok, então tu gostas mais de pintar e de desenhar alguns objetos também.
- **E que materiais e ferramentas que tu utilizas em EV que tu achas que te ajudam a aprender coisas novas? Ajudam-te a aprender, a ver e a observar? Há algum material?**
- Não sei. Acho que me ajuda lápis carvão, que tem vários tipos.
- Lápis Grafite, não é?
- Sim.
- **Então tu achas que as aulas de EV fazem-te perceber as coisas de forma diferente?** Como as cores, as formas, aquilo que tu achas que é bonito ou não?
- Sim.
- Consegues dar algum exemplo, alguma situação em que te ajudou a perceber alguma coisa? Alguma cor? Alguma forma?
- As cores que eu posso usar. Tem cores que eu escolho só que depois eu vejo que não vai ficar bem no desenho, que não vai funcionar.
- Como é que tu vês que não vai funcionar? Às vezes eu testo no papel. Ai eu vejo, tento fazer um desenho em outra folha e vejo as cores.
- E tu aprendeste em EV isso?
- Sim, as professoras também ajudam a experimentar.
- Ok, é importante experimentar, não é? **E já te aconteceu...tens uma ideia sobre uma coisa, e pensas de uma determinada forma sobre essa coisa e, depois com aquilo que tu aprendeste, aprendeste uma coisa nova que não conhecias, mudas de ideias sobre essa coisa. Já te aconteceu mudares de ideias porque aprendeste uma coisa nova em EV?**
- Sim, já. Eu não gostava de desenhar só que agora já gosto mais porque eu sei desenhar melhor. Antes eu não sabia desenhar muito bem, não gostava também. Agora já gosto. Porque eu já sei desenhar, saber o que eu quero.
- É importante treinar, não é? Porque é nós para desenharmos bem temos que treinar. Eu, por exemplo, já desenhei mais, agora já não desenho tenho porque estou a fazer outras coisas, mas quando começo a desenhar eu noto que preciso praticar para melhorar.
- Para evoluir.
- Exatamente. Temos sempre de praticar e nunca desistir. Tu não desististe e agora desenhavas melhor.
- Já pensaste o que queres ser quando fores grande?
- Eu queria ser médica.
- Ok, e quais são as disciplinas que mais gostas?
- O que eu mais gosto é EV e ET.
- Ai é? Quando era pequenina também gostava muito de EV e ET, eram as minhas disciplinas preferidas.
- EV, ET e ginástica.
- Também gostas muito de desporto, não é?
- Sim.
- Sabes que eu gosto muito do teu país, é muito bonito.
- Aqui também, nunca tinha conhecido a praia aqui que eu conheci.
- Foi?
- Sim já estive na praia. A água é bem gelada água, bem fria.
- Pois é! E estás-te a adaptar bem?
- Sim, eu acho que sim, já me acostumei bastante.
- E com a comida? Ou ainda não?
- Não gosto muito.
- Demora um bocadinho, a vossa comida é diferente, é muito boa. **Então tu achas que as aulas que de EV ajudam-te a entender melhor as imagens que vês no teu dia-a-dia? Onde é que tu vês imagens no teu dia-a-dia? Vês televisão, revistas, livros?**

- Eu vejo televisão.
- Tens telemóvel? Vês imagens no telemóvel?
- Sim. **Achas que aquilo que tu aprendes em EV, os conhecimentos que tu nós falamos achas que te ajudam melhor a ver essas imagens?**
- Acho que sim. Algumas fotos, tem jogos que dá para pintar e eu consigo ver as cores melhor também.
- Tu jogas muito no telemóvel?
- Às vezes, não muito. Uso mais para comunicar.
- E os jogos que tu jogas como é que se chamam?
- Não sei.
- Mas tens de pintar com o dedo? Como é que é?
- É tipo, tem as opções e a gente passa com o dedo na tela. Aí fica com textura do que escolhi.
- E que tipo de imagens tu gostas mais de ver?
- Eu vou dar um exemplo, eu gosto mais de pintar pessoas.
- E fotografias, gostas de ver fotografias?
- Sim, tem bastante de praia, fotos do céu.
- E o que é que tu gostas mais nessas fotografias de paisagens de ver?
- A família.
- Muito bem! Já acabou, foi super rápido, não foi? É uma entrevista muito rápida.
- Eu estava mais em nervosa.
- Estavas?
- Porque nunca foi entrevistada.
- E foste entrevistada para um projeto de investigação, deste um contributo muito importante, porque depois com os resultados, com as vossas respostas nós conseguimos perceber o que os alunos preferem e o que é que nós podemos mudar no futuro.
- Tens alguma dúvida?
- Não.
- Agora podes-me entrevistar a mim!

Aluno D

(...)

- És fã dos anos 90?
- Até dos anos 80, mas tipo...
- Vou por a gravar, que é para eu depois transcrever a entrevista. Não vai ser divulgada, e vai ser apenas utilizada para a investigação, e vai ser anónima, ninguém vai saber quês és tu.
- Ok.
- Então, mas não me disseste qual é a tua saga ou trilogia, não sei, favorita?
- Godzilla, tipo é uma das minhas sagas preferidas, inclusive, ganhou Óscar em 2023.
- E é o de 2023 que tu gostas?
- A trilogia toda.
- Porque há muitos filmes do Godzilla.
- Sim, desde 1964 que ele está vivo.
- E tu já viste o mais antigo?
- Sim, eu cheguei a ver tudo.
- O que é que tu fazes nos teus tempos livres?
- Eu costumo usar, tipo, uma plasticina que não é bem plasticina, que tem um monte de coisas misturadas para fazer bichos que me vem à cabeça. Às vezes, também, para fazer até dos meus próprios cinemas. Às vezes represento muitas coisas, tipo, que eu faço e que gosto na plasticina.

- Gostas de trabalhos manuais, gostas de trabalhar com as mãos, com materiais diferentes?
- Sim.
- Então, qual é a tua idade?**
- 12 anos.
- Qual é o ano que frequentas, de escolaridade?**
- Sexto.
- Agora vou começar a fazer perguntas, vai respondendo, demora o tempo que tu quiseres, está bem? E vamos conversando ao mesmo tempo. **Das atividades que tu realizas em EV achas que elas te ajudam a perceber e a reparar com mais atenção naquilo que te rodeia?**
- Sim.
- Nos pormenores
- Os pormenores às vezes são um pouco difíceis de apanhar, dependendo da matéria, mas também há umas matérias que são fáceis e tornam-se difíceis por causa da turma, que não é das melhores.
- E fora de educação visual, fora da disciplina? Podes estar na escola podes não estar na escola... Tu achas que aquilo que tu fazes em EV, tu lembras-te quando não estás nas aulas?**
- Sim, sim.
- Achas que existe alguma diferença antes olhar e ver?**
- Olhar, assim, rápido há bastante diferença de Olhar, assim, de reparar nas coisas, pegar, movimentar as coisas, olhar de jeitos diferentes. Sim, é bem diferente, porque inclusive, uns filmes que eu também andei a ver há tempos eu só passei, tipo, para passar tempo, eu não fiquei a olhar literalmente. Só que depois de um tempo quando eu já tinha mais tempo para ver os filmes em si, ficou bem mais fácil de apanhar mais pormenores e até coisas mais escondidas no filme.
- Ou seja, quando estás com mais atenção é isso? Tu vês mais coisas.
- Como estou mais focado a ver e a apreciar o filme do que só a ver para passar tempo com a família.
- Achas que aprender a ver, a aprender a ver ajuda-te a entender? As imagens, os desenhos...**
- Bastante. Até para a vida, mesmo, tu, tipo, podes ao saber olhar para a coisa já podes ter mais uma noção do que pode ser, do que pode servir. Dá bastantes coisas, assim... É importante.
- E nas aulas de educação visual tu já viste ou criaste alguma coisa que tu achaste que era muito belo?**
- Belo?
- Belo, sim.
- Já tive coisas que eu orgulhei-me por fazer mas não digo que sejam belas.
- O que é para ti uma coisa bela?
- Belo para mim é uma coisa que mistura tudo de bom e com esforço, porque não adianta ser uma coisa feita, tipo, bela sem esforço nenhum. Esforço também é uma das melhores coisas que a vida nos proporcionou e, também, nada sem esforço não vai... normalmente não funciona.
- Tu lembras-te de alguma coisa que tu tenhas feito, que tenhas esforçado muito e que tenhas tido um resultado muito bom? Eu esforcei-me muito e o resultado compensou o meu esforço.
- Já foi há um tempo atrás eu era, tipo, devia ter 8 ou 10 anos, eu fiz uma escultura com aquela cera, ela ficou grande, ficou bonita e tinha bastantes pormenores e era bem funcional.
- O que é para ti funcional?
- Funcional, é uma coisa que eu tenho dificuldades em fazer com que as esculturas sejam funcionais, que se consigam movimentar e fazerem o propósito delas, que

normalmente é para eu me divertir, brincar com elas e, tipo, ao fim de tudo desmontar e poder fazer mais.

- E tu lembras de alguma coisa que tu tenhas feito, tenhas-te esforçado muito e não tenhas tido o resultado que tu querias?

- Lembro, lembro, lembro.

- Podes partilhar?

- Posso. Eu lembro-me de ter feito um desenho que, tipo, eu era muito pequeno, não sabia ainda o que é que era bom ou mau. Eu era bem pequeno, eu tentei fazer um desenho que, se funcionasse ia ser, tipo, muito bom, mas mesmo que eu me esforçasse muito não foi tão, tão bom como eu esperava.

- E consegues dizer porquê?

- Às vezes eu só não sabia como fazer certas coisas, e eu tinha imaginação bem forte na naquela época, então, era mais fácil de imaginar coisas esplendorosas e mais difíceis de fazer, e também não ter a noção que, tipo, há certos limites que eu não consigo ultrapassar.

**- Para criar alguma coisa nova, tu achas que te ajuda, no teu processo de criação, quando tu estás a criar, tu deves ter o teu processo interno, tu achas que te ajuda consultar ou ver trabalhos, imagens, obras de arte?**

- Normalmente, eu até faço certas inspirações, às vezes, até homenageio coisas que eu gosto muito nas ceras, tipo, naquelas plasticinas.

- Como é que tu fazes? Tu fazes a inspiração?

- Eu faço inspiração e de vez em quando até faço pormenores, que são difíceis de ver no próprio filme.

- Como é que tu fazes a inspiração?

- Eu normalmente faço a inspiração colocando-a uma parte de alguma coisa nas minhas artes e modifico-a para não parecer muito que é, apenas, quem gosta muito do filme e sabe alguma coisa poder entender. Mas, é porque eu não gosto muito que as pessoas olhem para o meu lado, que eu sou, tipo, apaixonado em filmes, em ficção científica. Isso normalmente não é muito normal.

-Mas não gostas que as pessoas vejam isso?

- Eu não sou muito fã, mas às vezes acaba por vazar.

- E porque é que não gostas?

- Sei lá, eu sinto-me meio constrangido.

- Porque nem toda a gente partilha...

- Os mesmos gostos. Isso também tem a ver com o meu..., enquanto eu ainda estava no infantário e no segundo e primeiro ano eu sofria bullying.

- Sofrias bullying?

- Eu tinha opiniões diferentes.

- Então, agora, não partilhas tanto, é isso?

-Não gosto de partilhar.

- Ok. E posso perguntar porque é que sofrias de bullying? Era por causa disso?

- Por causa das opiniões diferentes e também por ser mais cheinho e ter né, então, eu também nunca soube muito bem porque eles faziam aquilo. Mas suponho que seja por isso.

- Não tem muita explicação, não é? O bullying. Não se percebe não é porque as pessoas fazem isso umas às outras...

- Não, não, não.

- Então, já percebi que te inspiras muito em filmes. E outro tipo de inspirações, tens?

- Tenho, eu também consigo me inspirar em animais da vida real, posso me inspirar também em artes.

- Tens algum artista preferido? Artista ou algum tipo de arte preferida, alguma coisa que tu gostes muito de ver?

- Eu gosto de ver coisas que imitem bem luz.

- Luz?

- Sim, que emitem bem luz, que tragam a sensação que isto está iluminado. Eu não sei porquê mas eu gosto de ver tipo, aquelas imagens onde o sol brilha assim amarelo dourado, então...

- Olha vi uma exposição muito há pouco tempo numa biblioteca no Porto que se chamava primeira forma. É um artista português e a exposição era só uma sala, mas estava toda escura e no meio da sala havia painéis de metal. No fundo estava um holofote que apontava para o centro, onde estavam uma espécie de tubos. Estás a ver aqueles tubos que usam nos laboratórios? O holofote estava ligado atravessava o meio da sala e batia diretamente nesses tubos esses tubos, e estes mandavam cá para fora uma espécie de gás, não era gás, mas era um ar, assim, diferente. Tu percebias, tu vias muitas partículas sabes, mas tu só vias as partículas porque a luz a luz do holofote estava diretamente virada para os tubos.

- Então é tipo orvalho?

- Sim! E depois aquilo batia diretamente na placa de metal, aquilo fazia um efeito espetacular que só que só conseguias ver com a luz. No resto da sala não vias nada porque estava escuro.

- Ahhhh.

**- Tu achas que aquilo que aprende a EV ajuda-te a evoluir na forma como tu crias ou desenhas?**

- Sim.

**- Podes-me dar um exemplo de alguma coisa que tenhas aprendido em EV que te ajudou a fazer melhor alguma coisa?**

- Sim isso também me ajuda mais maioritariamente nas aulas futuras de EV, mas também me ajuda tipo, eu fui fazer um desenho há uns dias atrás, porque sei lá, queimar tempo. Saiu bem, eu tentei fazer um esboço de uma cena de um filme, saiu fixe. Eu gostei e, então eu consegui fazer um sombreado fixe, a imersão estava fixe. Eu consegui fazer, criar o cenário certo.

- O que é que tu entendes por imersão?

- Imersão é tipo, a criação da cena tipo, ter uma coisa por trás e saberes que isto aqui tem intensidade, que tem...

**- Eu acho que já percebi o que queres dizer. E há alguma coisa que tu tenhas aprendido antes que te ajudou a fazer isso melhor? Por exemplo falas-te no sombreado, não é? Onde é que aprendeste a fazer sombreado?**

- Eu aprendi nas aulas em si tipo, antes o meu sombreado era fazer, pintar aquilo a preto e não era sombreado, era é a mesma coisa que fazer um chão.

- E agora, como é que tu fazes o sombreado?

- Atualmente eu sei que perto do objeto nós temos que fazer o um traço mais escuro e ao longo que vai ser afastando, vamos ter que ir clareando o traço. Isso ajudou-me bastante em si.

-Tens mais algum exemplo que te lembres?

- Sim, quando nós fizemos o degradê, isso ajudou-me a fazer tipo, uma cena que eu vi num filme, mesmo que havia uma explosão eu tive que puxar dum branco amarelado para um laranja. Isso ajudou-me.

**- Qual é a atividade que mais gostas realizar em EV? Ou qual é o projeto que tu mais gostaste de fazer?**

- ...

- Pode ser alguma coisa que tu gostas de fazer regularmente...

- Isso é complicado porque eu gosto de fazer muitas coisas. Talvez foi aquele desenho que fizemos no início que foi para demonstrar o nosso quarto. Deu para expressar bem como é que eu me sinto às vezes.

- E tu gostas mais de desenhos livres ou gostas mais de ter alguma temática?

- Normalmente quando não tem nenhuma temática eu costumo fazer coisas que me passam na cabeça, por exemplo, às vezes eu pego em personagens que eu tipo, nada a ver, por exemplo, desenho animado tipo, o próprio. Conhece o Tom and Jerry?

- Sim.

- Às vezes eu coloco o Jerry a encontrar-se com o Wolverine, coisas que me passam pela cabeça.
- E tu gostas mais disso ou gostas mais de fazer alguma coisa com alguma temática?
- Com um tema eu sempre tenho uma cadeira para me sentar e pensar melhor no que eu posso ou não fazer, então eu consigo fazer coisas mais rapidamente, e às vezes até mais bonitas com um tema. Mas eu prefiro fazer tema livre, é explicar o que é que se passa na minha cabeça. Às vezes é estranho, eu tenho que expressar por desenhos às vezes.
- E tu gostas de desenhar, de expressar dessa forma?
- Sim, também como eu já tinha dito antes, eu expesso as minhas, os meus pensamentos e desejos pela plasticina, então por desenho também posso fazer a mesma coisa, só que não é tão frequente.
- **E as aulas de EV fazem-te perceber as coisas de forma diferente? Como as cores, as formas, a beleza do que te rodeia?**
- Sim, sim, sim. Porque apesar de algumas coisas que dão na aula eu já ter um certo conhecimento, por eu andar bastante tempo à procura de informação, as coisas que eu não sei ajuda-me a perceber como o mundo gira de forma mais...
- Como funciona o resto?
- Sim.
- Tu gostas muito de pesquisar, de investigar?
- Posso considerar que sim.
- Perdes muito tempo nessa fase?
- Também é uma coisa que falo muito em tempos livres e também uso para os meus trabalhos escolares.
- **Já aconteceu tu pensares de uma forma sobre alguma coisa, tens aquela ideia e depois por causa daquilo que tu aprendeste mudas a tua forma de pensar. Já te aconteceu?**
- Nunca aconteceu porque eu gosto de manter as minhas ideias firmes até ao fim, até tipo, ser de uma maneira que não haja mais nenhum lado por onde a minha convicção pega em alguma coisa que tem que faça sentido no fim.
- Mas às vezes nós não temos a informação toda, não é? Às vezes só temos uma parte da informação, sobre alguma coisa e nós desenvolvemos aquela...falas-te em convicção, imagina que tu desenvolves uma convicção sobre alguma coisa mas só tens um bocadinho de informação, mas pode ser numa aula e pode ser de EV ou não tu aprendes mais coisas e dizem mais coisas sobre aquele assunto. De repente tu veste-te com muito mais informação. Isso não muda as tuas convicções?
- É o que eu disse tipo, se for tipo, incontestável eu vou começar a virar mais para o lado do que todos acreditam, porque tipo, não há como uma pessoa tipo, consiga mudar uma escola inteira.
- Então acho que achas que uma pessoa não consegue mudar uma escola inteira?
- Não é impossível tipo, a probabilidade é baixa, mas não é impossível, inclusive, acho que isso já aconteceu só com uma escala maior.
- Qual é esse exemplo consegues-me dar?
- Eu posso falar. Agora eu vou mudar tipo, aquilo foi uma música, uma música conseguiu mudar os fãs do tema daquela música do mundo todo. Foi feito apenas por uma equipa de 8 pessoas. Então, né? 8 pessoas conseguir mudar o rumo da daquele tema do mundo inteiro dos fãs...
- Já viste, isso é um grande feito, tu consegues mudar alguma coisa na vida de outra pessoa, ainda que não a conheças diretamente. Eles não conhecem todos os fãs.
- Pode sempre acontecer então?
- Pode.
- A probabilidade, como tu disseste, pode ser baixa mas não é impossível. Tu achas que as aulas de educação visual ajudam-te entender melhor aquilo que tu vês no teu dia- a-dia? As imagens que tu vês. Tu lês?
- Sim.

- Também vês muitos filmes.
- Sim.
- O que é que tu lês?
- Mais tipo, de ficção científica até as coisas aqui mesmo na terra.
- E em que formato? Em livros? Em revistas?
- Depende, como sabes algumas séries filmes são inspiradas em livros. Se eu gosto do filme, eu vou ver como é que é o livro para notar as diferenças.
- Primeiro vês o filme e depois vais ler?
- É mais justo porque tipo, não é como se tipo, eu fosse comprar um livro de 3 anos atrás. Não dá. Eu vou primeiro ver o filme que é mais viável, depois eu vou pesquisar sobre o livro.
- Eu faço ao contrário. O filme sai se eu perceber que é inspirado no livro eu vou ler o livro primeiro só depois é que é que vejo o filme. Mas tu gostas muito de cinema. É normal que tu comesças primeiro pelo cinema.
- Queres fazer alguma pergunta?
- Não tenho nenhuma questão. Isso é um problema que eu tenho em si.
- Qual problema é que tu tens?
- É mais fácil eu responder do que fazer qualquer pergunta.
- Mas porquê?
- Eu não sei, tipo, para mim fazer uma pergunta é muito estranho, para mim é bem mais fácil de responder do que perguntar.
- Mas tem a ver com o tipo de conversa? Com o tipo de assunto?
- Normalmente é porque eu tenho tipo, a pergunta pode ser, tipo, meia intrusiva. Eu tenho medo de mexer com a pessoa.
- Normalmente as tuas perguntas...
- São um pouco mais profundas do que deveriam então...
- Ficas com receio de te expor, ficas com medo?
- Sim, às vezes eu faço perguntas mais leves mas tipo, sempre tem um significado por trás da pergunta, então é um pouquinho... eu tenho medo de uma pessoa, por exemplo, souber sobre o tema atrás, sobre o que está atrás da pergunta mais calma e tipo ficar tipo, magoada achar estranho, achar-me a mim estranho.
- Mas todos nós somos, todos nós somos estranhos. Todos nós temos coisas diferentes, pensamos de forma diferente, falamos de forma diferente. Eu percebi que tu às vezes tentas-me entender. Porque se calhar falo de uma forma diferente, tenho um sotaque um bocadinho diferente de ti. Todos nós temos coisas diferentes, por isso acho que tu deves tentar expor ao máximo as tuas perguntas. Se tiveres perguntas para fazer, faz perguntas.
- Tenho de começar a tentar.
- Sim, podes começar com coisas pequeninas e também vais conhecendo as pessoas. Há pessoas que vão logo entender aquilo que tu queres dizer, há outras pessoas que se calhar não vão entender tanto. Então, se calhar tens que, além de uma pergunta, fazer mais a seguir. Tens que ganhar prática a fazer perguntas. Experimenta em casa primeiro. Começa em casa, começa por dizer: eu todos os dias eu vou fazer uma pergunta a alguém. Experimenta fazer isso ou, o objetivo para esta semana, por exemplo, é fazer 5 perguntas diferentes. Podes começar assim, objetivos pequeninos. Vai chegar uma altura em que tu vais-te fartar de fazer perguntas e já não vais pensar que é difícil fazer perguntas.
- E também eu queria deixar aqui uma última coisa que disse por ter gostos diferentes. Eu por ter gostos diferentes, mesmo em pessoas que conseguem entender outras coisas que eu gosto, a coisa que eu mais gosto é a coisa mais desconhecida aqui em Portugal, que tipo, tem mais a ver com lá, tem mais a ver no Japão, que tipo, são animes e também tem a ver para os Estados Unidos que é então, é tipo, é difícil eu fazer entender. É difícil fazer entender as pessoas e também ter alguém para desabafar, falar sobre uma coisa que eu gosto.

- Então não tens nenhum amigo ou nenhum familiar que também gosta das mesmas coisas que tu.
- Eu tenho, não ser como explico isto, mas eu gosto de várias coisas, tipo, eu tenho amigos e família para desabafar sobre certas coisas, mas também há outras coisas que eu também queria desabafar, que eu não conheço ninguém que conheça sobre o assunto que possa me entender. Eu sei que é difícil desabafar com alguém que não saiba nada sobre o assunto então, isto também não é como se eu fosse falar para certas pessoas da minha turma sobre uma coisa que é teoricamente super estranha e eles começam-se a rir...
- Porque não vão entender, é isso?
- É.
- Tu podes continuar a fazer, o que tu já fazes, podes expressar aquilo que tu sabes pela plasticina. Olha eu muitas vezes converso comigo própria, há coisas que também eu acho que as outras pessoas não vão entender, não vão perceber aquilo que eu quero dizer, ou porque gosto muito daquilo também. Também tenho coisas que eu gosto muito mas, às vezes, não consigo encontrar ninguém que se identifique comigo, que se identifique com é o que eu faço, então às vezes falo comigo própria e leio. Também desenho. É uma forma de eu canalizar os meus sentimentos para fora. Tenho a certeza que tu vais encontrar, à medida que nós vamos crescendo, tu vais conhecendo mais pessoas e essas pessoas são mais diferentes. Vai haver uma altura em que tu vais encontrar alguém que vai gostar exatamente da mesma coisa que tu gostas.
- Sim, agora eu tenho uma cena aqui para deixar. No meu infantário eu não tenho ninguém que eu tenho nesta turma atual, que também foi do primeiro ou quarto. Mas todos eles parecem ser meio... que iguais tipo, não sendo as mesmas pessoas tipo, eu conheço o meu amigo, não quero citar nomes, e ele tinha as mesmas ideias eu e tenho a mesma convicção com outro amigo meu, mas é difícil porque até pessoas diferentes, completamente diferentes, que nunca se falaram têm as mesmas ideias, tipo, para mim parecem ter, então...
- Parece difícil, não é? Encontrar pessoas assim, que se relacionem contigo tenham a ver contigo. Mas elas existem, tu é que ainda não as encontraste e elas ainda não te encontraram também mas elas vão-te encontrar e tu vais encontrá-las também. Porque isso aconteceu comigo, às vezes, sabes, às vezes demora um bocadinho, mas vai acontecer.
- Ok, pode ser.
- Às vezes temos de esperar um bocadinho.
- E às vezes não podemos esperar que a maçã caia, temos que apanhar a maçã.
- Olha uma boa forma de acontecer, que pode ajudar a acontecer, a conhecer mais pessoas que se identifiquem contigo é começares a fazer perguntas. Porque tu a fazeres perguntas, ao fazer o teu tipo de perguntas, as pessoas vão-te conhecer melhor e também vais estar a dar oportunidade a outra pessoa para te conhecer melhor, vão-te começar a entender melhor. Pode não acontecer com toda a gente, mas pode acontecer com algumas pessoas. É como aquela coisa que nós estávamos a falar há bocado, a probabilidade de acontecer é pouca, mas não é impossível. E quando acontece, como estavas a dizer sobre aquela equipa que escreveu aquela música que mudou a vida, mudou o pensamento...
- Mudou a comunidade toda.
- Isso não acontece muito frequentemente, e a probabilidade disso acontecer também é pouca, mas quando acontece o resultado é?
- Gigantesco.
- É a mesma coisa contigo.
- Certo, está bem.
- Olha já acabou, estamos aqui a conversar há imenso tempo, mas a entrevista já acabou.

## **Anexo XIII**

Análise de conteúdo das entrevistas

## Entrevistas Semiestruturadas

Categories	Subcategorias	Nº de Ocorrências
Diferenciação entre o Olhar e Ver (total de 3 respostas)	Temporalidade - rapidez associada ao Olhar e morosidade associada ao Ver	<p><b>Aluno A</b> - "Porque quando tu olhas, não tens bem ao certo o que estás a ver, mas se tu observares já entendes o que vai ser isso."</p> <p><b>Aluno B</b> - "Eu acho que olhar é tipo, ver, só que mais rápido. Não está sempre a fixar. E ver é estar mesmo olhar atenta..."</p> <p><b>Aluno D</b> - "Olhar, assim, rápido há bastante diferença de olhar, assim, de reparar nas coisas, pegar, movimentar as coisas, olhar de jeitos diferentes. Sim, é bem diferente, porque, inclusive, uns filmes que eu também andei a ver há tempos, eu só passei, tipo, para passar tempo, eu não fiquei a olhar literalmente. Só que depois de um tempo (...) quando eu já tinha mais tempo para ver os filmes, em si, ficou bem mais fácil de apanhar mais pormenores e até coisas mais escondidas no filme..."</p>
Olhar e Ver, a sua Pertinência na Aprendizagem (total de 4 respostas)	Entendimento do mundo ao redor	<b>Aluno A</b> - "é importante porque há um jogo que é aquele que tu clicas e aparece lá, então tens de ver todos os pormenores para entender."
	Desenho / Entendimento do mundo ao redor	<b>Aluno B</b> - " Os desenhos. E também no dia a dia."
	Desenho	<b>Aluno C</b> - "Sim.. Quando eu faço um desenho eu tento ver de outra coisa, a sombra, como é ser feita, olhar os detalhes."
	Entendimento do mundo ao redor	<b>Aluno D</b> - "Bastante, até para a vida (...) podes ao saber olhar para a coisa, (...) podes ter mais noção do que pode ser, do que pode servir (...). É importante."
Desenvolvimento visual e novas aprendizagens através da expressividade pelo desenho (total de 2 respostas)	Saber fazer sombras / Desenho de objetos	<b>Aluno C</b> - "Sim, bastante. Antes eu não conseguia fazer sombra ou desenhar objetos. Agora eu já consigo fazer melhor, desenhar sombras, saber as cores que posso usar".
	Saber fazer sombras	<b>Aluno D</b> - "Sim (...) eu fui fazer um desenho há uns dias atrás (...) Saiu bem, eu tentei fazer um esboço de uma cena de um filme (...) Eu gostei e, então, consegui fazer um sombreado fixe (...) Eu aprendi nas aulas (...) antes o meu sombreado era fazer, pintar aquilo a preto e não era sombreado, era a mesma coisa que fazer um chão (...) Atualmente eu sei que perto do objeto nós temos que fazer um traço mais escuro e longo que vai-se afastando, vamos ter de ir clareando o traço."
Experiência estética (total de 4 respostas)	Produto Final/ Interesses Pessoais	<b>Aluno A</b> - "Talvez as colheres que fizemos e aquelas árvores que fizemos para o Natal. Eu lá dentro desenhei a Jasmim e fiz uma casa de um anjo (...) Achei muito bonito (...) É porque eu acho que nunca tinha desenhado algo tão bom."
	Produto Final	<b>Aluno B</b> - "Uma coisa que é muito bonita? (...) Sim, (...) aquelas colheres (...) Eu fiz uma que eu gostei muito, eu achei muito gira."
	Produto Final /Interesses Pessoais	<b>Aluno C</b> - "É um desenho(...)O professor colocou no quadro para pegar ideias, para fazer um desenho(...)O professor colocou alguns na janela para dar exemplos(...)ele colocou um desenho que tinha esses objetos e a gente tenta fazer um desenho, pegando coisas do desenho para fazer o nosso(...)Eu peguei elementos(...)só que eu não peguei só dali. Eu também fiz que o eu gosto, o que eu pensei. "
	Processo de Conceção e Experienciação	<b>Aluno D</b> - "Já tive coisas que eu orgulhei-me por fazer mas não digo que sejam belas (...) Belo para mim é uma coisa que mistura tudo de bom e com esforço, porque não adianta ser uma coisa feita (...), bela sem esforço nenhum. Esforço é uma das melhores coisas que a vida nos proporcionou e também nada sem esforço (...) normalmente não funciona."
Práticas, atividades e materias (total de 4 respostas para práticas e atividades e total de 2 respostas para materiais)	Pintura	<b>Aluno A</b> - "Pintar." <b>Aluno C</b> - "Eu gosto mais de pintar."
	Desenho	<b>Aluno D</b> - "...eu gosto de fazer muitas coisas. Talvez foi aquele desenho que fizemos no início que foi para demonstrar o nosso quarto. Deu para expressar bem como é que eu me sinto às vezes (...) Mas eu prefiro fazer tema livre, é explicar o que é que se passa na minha cabeça. Às vezes é estranho, eu tenho que expressar por desenhos às vezes (...)
	Outras Técnicas de Expressão Plástica	<b>Aluno B</b> - "Eu (...) gosto dos projetos que são (...) plásticos. Que é de montar e essas coisas."
	Lápis Grafite	<b>Aluno A</b> - "O lápis e a borracha. A borracha nem tanto, é mais o lápis. Porque consigo ver, mais ou menos o tamanho dos objetos, e consigo desenhá-los." <b>Aluna C</b> - "Acho que me ajuda lápis carvão, que tem vários tipos."