

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

**Um processo de desenvolvimento da capacidade de expressão
e comunicação visual em educação patrimonial**

João Paulo Rodrigues Pires

Orientador(as): Professora Doutora Maria Margarida Calado

Professora Doutora Maria Margarida Rocha

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Belas-
Artes, especialidade de Educação Artística



PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

**Um processo de desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual em
educação patrimonial**

João Paulo Rodrigues Pires

Orientador(as): Professora Doutora Maria Margarida Calado
Professora Doutora Maria Margarida Rocha

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Belas-Artes, especialidade de
Educação Artística

Júri:

Presidente: Doutor Fernando António Baptista Pereira, Professor Associado e Presidente do
Conselho Científico da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Catarina Sofia Silva Martins, Professora Auxiliar da Faculdade de Belas-Artes da
Universidade do Porto;
- Doutora Maria do Rosário da Silva Rodrigues, Professora Adjunta da Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal;
- Doutora Maria Margarida Teixeira Barradas Calado, Professora Associada da Faculdade de Belas-
Artes da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor João Paulo Gomes de Araújo Queiroz, Professor Auxiliar da Faculdade de Belas-Artes da
Universidade de Lisboa.

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida no domínio da Educação Patrimonial e incide sobre o desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação visual em estudantes de primeiro ano de licenciatura num curso de promoção artística e património, numa escola superior de educação no ensino superior politécnico. Pretende-se assim investigar estratégias de ensino e aprendizagem em educação patrimonial, implementando uma estratégia de ensino e aprendizagem com recurso a produção audiovisual, que potencie o desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação visual.

A investigação foi orientada pelas seguintes questões: a) quais os conceitos de património dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial, do ensino superior politécnico?; b) quais são as capacidades de expressão e comunicação visual dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial do ensino superior politécnico?; c) como poderá a produção audiovisual realizada pelos estudantes, em contexto de unidade curricular na área do audiovisual e educação patrimonial, contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação visual?

Adotou-se uma metodologia de estudo de caso múltiplo baseado na compreensão, através de descrições e análises das situações e produtos, incidindo sobre dois casos (duas turmas) em momentos distintos.

Os principais resultados desta investigação sugerem que: os estudantes identificam maioritariamente o património tangível, relacionando o conceito de património com o conceito de memória e identidade de uma comunidade; as capacidades de expressão e comunicação visual de maior domínio são as relacionadas com estratégias de composição visual, conceção e interpretação de mensagens audiovisuais; a estratégia de educação patrimonial desenvolvida, com recurso a atividades de produção audiovisual, fomentou e facilitou o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação audiovisual dos estudantes, bem como o seu conhecimento e fruição do património envolvente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística; Educação Patrimonial; Literacia Audiovisual; Cultura Visual.

ABSTRACT

This research was developed in the area of cultural heritage education and focuses on the development of visual communication skills in students of the first year of artistic and cultural heritage promotion course, of the first cycle in a college of education in polytechnics higher education.

The main aim is to investigate teaching and learning strategies of cultural heritage education, through audiovisual production as a strategy to increase visual communication skills.

The following questions guided the research: (i) which are the cultural heritage concepts of students of the first year of the first cycle about arts and cultural heritage promotion? (ii) which are these students visual communication skills concerning arts and cultural heritage promotion?; (iii) how audiovisual production held by these students in the context of a course about audiovisual and cultural heritage education can contribute to the development of their visual communication skills?

We adopted a multiple case study research methodology based on descriptions and analyzes of educational situations and products, focusing on two cases (two classes) at different times.

The main results of this research suggest that: students identify mainly touchable cultural heritage and associate this concept to the concept of memory and identity of a community; communication skills mastery are clearly related to strategies of visual composition, design and interpretation of audiovisual messages; the cultural heritage education strategy implemented using audiovisual production activities promoted and facilitated the development of student's audiovisual communication skills as well as their information and fruition about surrounding cultural heritage.

KEYWORDS: Art Education; Cultural Heritage Education; Audiovisual Literacy; Visual Culture.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Margarida Calado, pela paciência infinita que teve nas minhas ausências, demoras e angústias. Pelas palavras de apoio, pelos contributos, pelas conversas, por esperar e não desistir de mim.

À minha orientadora Margarida Rocha, minha “mãe de profissão”, minha amiga, o meu ombro amigo nas horas difíceis e minha crítica em todas as horas.

A minha esposa Célia Pires, pilar na minha vida, sem a qual por diversas vezes teria desistido.

Aos meus filhos Vasco e Pedro, que abdicaram da companhia do pai nas brincadeiras e tropelias.

A minha mãe, que com o seu sempre eterno apoio, possibilitou que concluísse mais este percurso.

Ao meu pai, que pelo exemplo indicou-me o caminho.

Aos colegas e amigos, que de uma forma ou outra contribuíram para que conseguisse terminar.

Ao Instituto Politécnico de Setúbal

À Escola Superior de Educação

ÍNDICE

Introdução.....	1
Âmbito do estudo	4
Questões e objetivos.....	5
Estrutura.....	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
I - Educação Artística e Patrimonial	13
Educação Artística	13
Breve contextualização histórica	16
Educação Patrimonial	29
Património, memória e identidade	30
Património, conceito e identidade.....	32
<i>Certificação</i> da memória.....	40
Educação Patrimonial.....	43
II - Cultura Visual	53
Cultura visual e Literacia <i>audioVisual</i>	60
Elementos visuais.....	61
Literacia audiovisual	68
Expressão e Comunicação <i>audioVisual</i>	84
III - O Audiovisual no ensino	87
Audiovisual educacional.....	97
Estratégia de ensino e aprendizagem	100
A produção audiovisual no ensino	103
ESTUDO EMPÍRICO	117
IV - Metodologia de Investigação.....	119
Recolha de dados.....	123

Teste de diagnóstico de expressão e comunicação visual	125
Validação do teste de diagnóstico	130
Observação participante, notas de campo e registos videográficos das aulas.....	134
Participação em fóruns de discussão <i>on-line</i>	136
Produtos audiovisuais individuais	137
Entrevistas	139
V - Metodologia de Intervenção	145
VI - Leitura e interpretação dos resultados	173
Caracterização dos participantes no estudo	174
Conceitos de Património	180
Capacidades de Expressão e Comunicação Audiovisual	186
Contribuição do Processo Audiovisual para o Desenvolvimento de Capacidades.....	236
Síntese dos resultados.....	244
VII – Considerações finais	249
Conclusões do estudo.....	252
Limitações do estudo	255
Novos caminhos.....	257
Bibliografia	261

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Atributos do Modernismo e Pós-Modernismo, adaptado de (Efland, et al., 1996, p. 42)	55
Tabela 2 - Dimensões fundamentais para a comunicação audiovisual (adaptado de Ferrés, 2007).....	95
Tabela 3 - Modalidade de utilização de vídeo didático (segundo Férres e Moran).....	99
Tabela 4 - Avaliação de Juízes 1ª fase.....	131
Tabela 5 - Avaliação de juízes 2ª fase.....	134
Tabela 6 - Codificação área de Património.....	141
Tabela 7 - Codificação área de Estratégia de Ensino Aprendizagem..	142
Tabela 8 - Codificação área de Produto Audiovisual	143
Tabela 9 - Residência grupo total	175
Tabela 10 - Residência 1º caso	175
Tabela 11 - Residência 2º caso	175
Tabela 12 - Categorias de análise de conteúdo-definição de património	180
Tabela 13 - Categorias de análise de conteúdo-identificação de património	183
Tabela 14 - Categorias de análise de conteúdo- estratégias de defesa do património.....	185
Tabela 15 - Categorias de análise de conteúdo-elementos de qualidade em produtos audiovisuais.....	187
Tabela 16 - Categorias de análise de conteúdo- estratégia de ensino e aprendizagem.....	237
Tabela 17 - Categorias de análise de conteúdo- contributos para o conhecimento do património	242

Índice de Figuras

Figura 1 - Componentes da salvaguarda do património cultural imaterial (Cabral, 2011, p. 112)	47
Figura 2 - Educação Patrimonial.....	50
Figura 3 - Grandeza de planos (escala).....	73
Figura 4 - Ângulos de vista	74
Figura 5 - Regra dos 180 graus	77
Figura 6 - Regra dos 30 graus	78
Figura 7 - Regra dos terços	80
Figura 8 - A luz/cor	82
Figura 9 - Tipologia de produção audiovisual educacional	104
Figura 10 - Relações géneros televisivos/espetador (Gardies, 2006) .	106
Figura 11 - Frames de vídeos de apoio sobre plano-movimento	151
Figura 12 - Frames de vídeo de apoio plano-ponto e ângulo de vista .	152
Figura 13 - Esquema correto de regra de 180 graus	153
Figura 14 - Esquema incorreto regra dos 180 graus	154
Figura 15 - Planos A e B do esquema regra de 30 graus	155
Figura 16 - Esquema da regra de 30 graus	156
Figura 17 - Planos C, D e E do esquema de regra de 30 graus	156
Figura 18 - Foco luz principal (esquerda) Foco de luz principal e enchimento (direita).....	158
Figura 19 - Luz principal, enchimento e recorte (esquerda) adicionando luz de fundo (direita)	159
Figura 20 - Iluminação natural (esquerda) e natural mais refletor (direita)	160
Figura 21 - Microfone de reportagem, omnidirecional	162
Figura 22 - Microfone hipercardióide shotgun em perche.....	163
Figura 23 - Microfone de lapela	163
Figura 24 - Imagem ilustrativa de uma anotadora em ação.....	167
Figura 25 - Imagem ilustrativa de caracterizador em ação.	168
Figura 26 - Frame 11'21" de documentário "Foi na Cidade do Sado"..	169

Figura 27 - Frame 0'40" (Documentário de LM).....	191
Figura 28 - Frame 0'33" (documentário de AT).....	195
Figura 29 - Frame 20'39" (documentário de MS).....	198
Figura 30 - Frame 3'03" (documentário de AC)	201
Figura 31 - Frame 4'36" (documentário LB).....	204
Figura 32 - Frame 5'09" (documentário de AB)	207
Figura 33 - Frame 3'28" (documentário de RA)	214
Figura 34 - Frame 8'11" (documentário de RA)	214
Figura 35 - Frame 4'46" (documentário de FC)	218
Figura 36 - Frame 3'03" (documentário de DO).....	220
Figura 37 - Frame 4'59" (documentário de IM)	221
Figura 38 - Frame 2'00" (Documentário de DP).....	229
Figura 39 - Frame 2'21" (Documentário de NR)	234
Figura 40 - Modelo de Educação Patrimonial	251

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Tipologia de captura audiovisual: 1º caso	176
Gráfico 2 - Finalidades dos audiovisuais capturados: 1º caso	177
Gráfico 3 - Tipologia de captura audiovisual:2º caso	177
Gráfico 4 - Finalidades dos audiovisuais capturados:2º caso	178
Gráfico 5 - Tipologia de equipamento para captura audiovisual: Grupo	
Total	179
Gráfico 6 - Finalidades de audiovisuais capturados: grupo total.....	179
Gráfico 7 - Progressão capacidades - questionário diagnóstico	188
Gráfico 8 - Resultados subsecção "peso e tensão visual"	190
Gráfico 9 - Progressão subsecção "peso e tensão visual"	191
Gráfico 10 - Resultados subsecção "harmonia"	193
Gráfico 11 - Progressão subsecção "harmonia"	194
Gráfico 12 - Resultados subsecção "composição e ar de respiração".	196
Gráfico 13 - Progressão subsecção "composição e ar de respiração"	197
Gráfico 14 - Resultados subsecção "ponto de vista"	199
Gráfico 15 - Progressão subsecção "ponto de vista"	200
Gráfico 16 - Resultados subsecção "profundidade de campo"	202
Gráfico 17 - Progressão subsecção "profundidade de campo"	203
Gráfico 18 - Resultados subsecção "linhas e tensão visual"	205
Gráfico 19 - Progressão subsecção "linhas e tensão visual"	206
Gráfico 20 - Resultados subsecção "G-escala de planos"	209
Gráfico 21 - Progressão subsecção "G- escala de planos"	210
Gráfico 22 - Resultados subsecção "H-escala de planos"	211
Gráfico 23 - Progressão subsecção "H- escala de planos"	213
Gráfico 24 - Resultados subsecção "II-erros e estabilidade"	216
Gráfico 25 - Progressão subsecção "II- erros e estabilidade"	217
Gráfico 26 - Resultados subsecção "III-artifícios visuais"	223
Gráfico 27 - Progressão subsecção "III- artifícios visuais"	224
Gráfico 28 - Resultados subsecção "IV-simplicidade e comunicação"	225
Gráfico 29 - Progressão subsecção "IV- simplicidade e comunicação"	227

Gráfico 30 - Resultados subsecção "V- interpretação"	230
Gráfico 31 - Progressão subsecção "V- interpretação "	231
Gráfico 32 - Estudantes que Evidenciam Claramente capacidades (por domínio)	246

Introdução

O trabalho que apresento resultou de uma investigação que pretendeu analisar o desenvolvimento de uma estratégia de ensino e aprendizagem com recurso a atividades de produção audiovisual, na área da educação patrimonial.

A relação da sociedade e das comunidades com o património sofre atualmente uma reconfiguração (Jiménez Pérez, et al., 2010, p. 1320), influenciada de alguma forma pelas certificações de património promovidas por entidades como a Unesco, originando no público novas formas de olhar o património. O conceito de património tem vindo assim, de forma progressiva, a abranger desde o objeto artístico ou edificado, até à tradição ou conto popular, incluindo mesmo as novas formas de expressão artística como o caso dos *graffitis*. Assim, a educação artística deve necessariamente contemplar o património na sua conceção paradigmática, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de educação patrimonial contextualizadas, dentro e fora da sala

de aula. Nesse sentido, é necessário repensar as políticas educativas e a sua implementação, principalmente no que concerne às políticas de educação artística, que verificamos existir um desinvestimento por parte das tutelas (Mbuyamba, 2007). Podemos então refletir no papel dos processos na educação artística, que segundo Anne Bamford ultrapassa a mera realização, devendo considerar “jornadas, caminhos” para que a “educação artística seja relevante e com significado para o educando” (2007, p. 9). Certamente não existem formas definitivas e restritivas de organizar um currículo que responda a estas preocupações, pelo que a preocupação do educador será em analisar as necessidades dos conteúdos em função dos estudantes, para que se estabeleça um “diálogo com o que acontece nas diferentes experiências de sala de aula, da escola e fora dela” (Hernández, 2000, p. 137). Um dos caminhos possíveis poderá ser o aproveitamento das características versáteis das tecnologias audiovisuais, para que, como referem Bento Silva e José Caldas, se encontrem “algumas respostas pedagógico-didáticas para a diversidade das características dos alunos, dos objectivos da educação e dos contextos sociais que se podem encontrar numa sala de aula” (2001b, p. 703). No entanto, não devemos confundir os recursos pedagógicos utilizados com as aprendizagens significativas que se pretendem. O cerne deverá residir no conteúdo e no processo, na aquisição e compreensão da literacia necessária para “analisarmos o tipo de imagens que dominam hoje” (Duncum, 2010, p. 8), pois a imagem em movimento é cada vez mais a linguagem das novas gerações.

Devo considerar como uma enorme influência na escolha do estudo a minha formação profissional enquanto professor de Educação Visual e Tecnológica, pela Escola Superior de Educação de Setúbal. Foi essencialmente

pelas dinâmicas que experienciei durante esse período que me tornei consciente para a literacia visual e a sua influência na minha interpretação dos contextos que me rodeiam.

Não é inocente a opção pelas áreas do audiovisual e da educação patrimonial. Desde os finais da década de 90 que tenho desenvolvido atividade regular em produção audiovisual, não só no âmbito educativo (e.g. realização e vídeos pedagógicos) como também no âmbito de promoção e divulgação da instituição educativa onde o leciono. Em simultâneo, acompanhei a conceção e desenvolvimento de um curso de primeiro ciclo do ensino superior na área do património, onde me foi possível desenvolver diversas estratégias de educação patrimonial. Posso considerar que a junção destas duas áreas de interesse seria uma consequência lógica no meu percurso profissional e enquanto investigador, pois sempre considerei relevantes as sinergias criadas entre ambas.

As influências já descritas moldaram-me enquanto profissional de educação, enquanto investigador e enquanto pessoa. Tornaram-me avesso a metodologias expositivas e pouco motivadoras, levando-me a uma pesquisa constante de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e criativas. Considero assim que nessa busca pela “metodologia perfeita”, algo inalcançável talvez, devemos criticar as metodologias existentes mas também “contrapor outras metodologias, ou ainda experimentar esta através de atos de investigação/ação que nos permitam o aperfeiçoamento metodológico” (Calado, 2011, p. 191).

Com este estudo pretendi assim compreender a dinâmica de uma possível estratégia, as suas potencialidades e fragilidades, a relação existente entre o sucesso e o insucesso dos estudantes, aqueles que são fundamentalmente a justificação da minha existência enquanto professor.

Âmbito do estudo

O objeto central desta tese de doutoramento em Educação Artística é a educação patrimonial no ensino superior politécnico, abordada através de estratégias com recurso a atividades de produção audiovisual. No seguimento da dissertação de mestrado, onde se investigou a criação de comunidades *on-line* e a metodologia de *blended-learning* na formação de estudantes do ensino superior politécnico na área dos audiovisuais, pretende-se agora investigar estratégias de ensino e aprendizagem em educação patrimonial. Assim, entendemos necessário identificar os conceitos desta população na área da educação artística e patrimonial, bem como desenvolver uma estratégia de ensino e aprendizagem com recurso a meios audiovisuais, que potencie o desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação visual.

Pretende-se assim identificar possíveis papéis dos audiovisuais na educação enquanto recurso, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem e enquanto conteúdo. O vídeo pedagógico, ou no conceito mais restrito de vídeo-processo definido por Joan Ferrés (1996a), podendo ser tratado em contexto educativo nestas diversas vertentes, permite uma abordagem transdisciplinar ao currículo da formação inicial dos estudantes do ensino superior. Desta forma, a estratégia de vídeo-processo, assente na realização de produtos audiovisuais pelos próprios estudantes, possibilita a abordagem não só de conteúdos da sua esfera específica (os meios audiovisuais) como também conteúdos mais transversais ou específicos de outras áreas de saber. Interessou-nos então

delimitar a área de atuação da investigação, possibilitando um enfoque mais claro e pormenorizado às possibilidades da estratégia analisada.

Poderá o processo de produção audiovisual contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual em alunos do ensino superior politécnico, na área da Educação Patrimonial?

Com base nesta questão central e considerando que a área de investigação é educação patrimonial desenvolvida em contexto educativo, definiu-se que a metodologia adequada para a investigação seria maioritariamente qualitativa e particular, características inerentes ao estudo de caso.

Questões e objetivos

Tendo em conta o objetivo geral desta investigação, envolvendo o processo de produção audiovisual e a sua contribuição para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual, foram definidos os objetivos específicos que iriam delimitar o campo de investigação e orientar a formulação das questões de investigação. Assumiu-se como campo de implementação do estudo uma Escola Superior de Educação, dado ser um local onde o investigador teria acesso facilitado aos dados a recolher e a possibilidade de desenvolver a investigação assumindo o papel de investigador-participante. Sabia-se *a priori* que o grupo de estudo estaria confinado a área da promoção artística e

património¹, pois era interesse do investigador desenvolver o seu trabalho na área da educação artística e mais especificamente, na educação patrimonial. Foram definidos objetivos de investigação que permitissem, na sua abordagem, responder à questão central. Dado que a educação patrimonial era o indutor não só da intervenção ensino e aprendizagem como da investigação qualitativa, seria necessário **identificar o conceito de património dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial, do ensino superior politécnico**. O cerne da investigação seria então a abordagem da educação patrimonial recorrendo a estratégias de produção audiovisual, que por sua vez, permitiriam também adquirir e desenvolver capacidades específicas. Seria necessário, em momento prévio à intervenção de ensino e aprendizagem, **identificar as capacidades de expressão e comunicação visual de estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial do ensino superior politécnico**. Por último, a conclusão da investigação não poderia ser realizada sem uma análise cuidada da forma como as capacidades identificadas poderiam ser desenvolvidas através das estratégias delineadas. Desta forma, seria essencial **compreender como a produção audiovisual realizada pelos estudantes, em contexto de unidade curricular, contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação visual**.

No sentido de concretizar os objetivos delineados, definiram-se três questões que não só delimitariam a investigação como a dirigiam, tendo em conta a amplitude do estudo e os constrangimentos inerentes a uma observação participante. Em primeiro lugar, **quais os conceitos de património dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial, do**

¹ Estudantes do curso de licenciatura em Promoção Artística e Património

ensino superior politécnico? Considerou-se fundamental entender qual o conhecimento que o grupo estudado teria sobre património. Dado que a investigação incidia sobre uma intervenção de ensino e aprendizagem, seria necessário estabelecer uma base de comparação sobre os resultados educativos efetivos. Através de meios de diagnóstico seria necessário perceber **quais são as capacidades de expressão e comunicação visual dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial do ensino superior politécnico?** Por último e considerando que mais importante que os resultados, seria necessário entender o processo da estratégia de ensino e aprendizagem, pretendíamos responder à questão de **como poderá a produção audiovisual realizada pelos estudantes, em contexto de unidade curricular na área do audiovisual e educação patrimonial, contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação visual?**

Estrutura

Apresentamos este estudo num volume em papel, abrangendo o corpo do trabalho realizado e os apêndices e anexos ² em formato digital. O corpo do trabalho encontra-se estruturado em duas partes principais, antecidas pela presente Introdução e finalizadas pelas Considerações Finais.

² Volume apresentado exclusivamente em formato digital, devido à sua dimensão e à existência de diversos documentos audiovisuais, de acordo com as normas de apresentação de doutoramento da Universidade de Lisboa.

A Parte I - *enquadramento teórico*, reflete o quadro referencial teórico construído com base na literatura estudada e onde apresentamos a fundamentação teórica da investigação.

No primeiro capítulo - *Educação Artística e Patrimonial*, abordamos a educação artística, alguns conceitos e metodologias possíveis, bem como realizamos uma breve resenha histórica da educação artística no currículo formal nacional. Desenvolvemos seguidamente os conceitos relacionados com património, memória e identidade, bem como abordamos a certificação do património e as suas implicações. Terminamos com a referência ao conceito de educação patrimonial, alguns processos e modelos de desenvolvimento.

O segundo capítulo - *Cultura Visual*, analisamos a cultura visual enquanto currículo, bem como a sua relação com a literacia audiovisual. Abordamos os elementos visuais e as estratégias de composição visual, desenvolvendo as práticas de expressão e comunicação audiovisual.

Durante o terceiro capítulo - *O Audiovisual no ensino*, realizamos uma síntese da evolução do audiovisual, bem como da utilização dos meios audiovisuais com propósitos educacionais. Desenvolvemos neste capítulo algumas estratégias de ensino e aprendizagem com recurso a meios audiovisuais, terminando com a reflexão necessária sobre a produção audiovisual no ensino, enquanto forma de expressão e comunicação.

Na parte II - *ESTUDO EMPÍRICO*, é descrito o estudo desenvolvido para investigar de que forma poderá o processo de produção audiovisual contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual em alunos do ensino superior politécnico, na área da Educação Patrimonial.

O quarto capítulo - *Metodologia de Investigação*, apresenta a metodologia adotada, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos metodológicos seguidos.

Durante o quinto capítulo - *Metodologia de Intervenção*, é relatado todo o processo de intervenção nos casos estudados, descrevendo a estratégia de ensino e aprendizagem desenvolvida.

No capítulo sexto - *Leitura e interpretação dos resultados*, apresenta-se o tratamento e interpretação dos resultados, estruturado pela caracterização dos casos, os conceitos de patrimónios evidenciados, as capacidades de expressão e comunicação audiovisual identificadas e a contribuição do processo audiovisual para o desenvolvimento das capacidades. Termina-se com uma síntese dos resultados obtidos.

O capítulo sétimo – *Considerações finais*, apresenta as conclusões da investigação, descreve as limitações do estudo e refere possíveis novos caminhos de investigação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I - Educação Artística e Patrimonial

Educação Artística

Compreendemos que a Educação Artística é um tema tão complexo e vasto, que por esses motivos dificilmente pode ser consensualmente definido. Esta foi aliás uma das principais dificuldades, senão a principal, que constantemente nos perseguiu ao longo das leituras realizadas, o que é a Educação Artística?

A designação de Educação artística refere-se a uma vasta área que trata das práticas educacionais ligadas às particularidades do que, no nosso contexto cultural, se denomina por Arte. Envolve a experiência da formação do gosto e da apreciação estética e artística, assim como as questões relativas à materialização das práticas artísticas.

(Fróis, 2005, p. 489)

Considerando a definição apresentada por João Fróis, continuamos na incerteza do âmbito total da incidência da educação artística no plano curricular formal e informal. Deve a educação artística ser encarada como parte integrante do currículo geral ou meramente como formação profissional/vocacional artística de estudantes em currículo específico? Esta questão surge noutros autores, como refere Margarida Rocha, optando esta autora por utilizar a expressão “educação em arte” em detrimento de “educação artística”.³ Devemos também considerar os autores que, como Alberto Sousa (2003), consideram a educação artística enquanto aplicação do conceito de Educação pela Arte, como definido por Herbert Read⁴. Neste sentido, a educação entende-se como um método de desenvolvimento “daquilo que é individual em cada ser humano” (Read, 1982, p. 21), da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação, tendo como base a arte. Read defendia assim que o desenvolvimento manifestava-se através de “signos e símbolos audíveis e visíveis” (*op. cit.* 1982, p. 24), como resultado de “processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objectivo da educação é por isso a criação de artistas - de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (*op. cit.* 1982, p. 25). Não devemos no entanto confundir com o ensino artístico, pois como refere Alberto Sousa, “a Educação Artística Vocacional é entendida como uma formação especializada, diretamente voltada para a formação de artistas” (2003,

³ Rocha justifica a sua preferência, devido à similaridade do conceito “educação em arte” ao conceito “art education” ou “arte educação”, referindo contudo que o cerne será sempre a “educação do cidadão comum na área das artes visuais” (2013 p. 34).

⁴ Herbert Read, crítico e estudioso de arte, foi presidente da Unesco e da Associação Internacional de Educação Pela Arte. A sua tese de doutoramento, editada em livro com o título “Education Through Art” (Educação pela Arte) influenciou a educação em geral e a educação artística (Alberto B. Sousa, 2003).

p. 68), ou seja, a formação profissional de músicos, pintores, escultores, atores, bailarinos, entre outros.

Para efeitos deste estudo e clarificação de conceitos, entendemos no entanto utilizar a definição de “educação artística”, preservando no seu conceito a aplicação desta no currículo geral, numa perspetiva de formação nas artes visuais e estritamente nestas, pois como refere Marín Viadel (2003), apesar da generalização desta definição e da sua aplicação nos currículos escolares em diversos países, a sua definição deveria ser exclusivamente “artes visuais”. No entanto, esta não é uma questão consensual, como defende Alberto Sousa, que considera a educação artística abrangente à música, à dança, o teatro, o cinema, o audiovisual e as artes plásticas, de forma a proporcionar “uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes” (2003, p. 61).

No entanto, Marín Viadel argumenta como exemplo o facto de não designarmos as restantes áreas curriculares com a expressão prévia de “educação” (e.g. educação matemática, educação histórica), pois considera-se que essas áreas são sempre “educação” (2003, p. 9). Concordamos assim com o entendimento que os conteúdos trabalhados em “educação artística” são as artes visuais, mas interessa-nos também que, para além de qualquer discussão sobre definições, entendam-se os conceitos que as sustentam, pois nem todas as práticas artísticas são “educação artística”. Na tentativa de uma maior clarificação, defendemos que independentemente da definição utilizada, deve desmistificar-se o conceito e separar das artes visuais, vulgo *educação artística*, as restantes expressões artísticas (e.g. música, dança), pois também estas terão os seus conteúdos específicos, o seu currículo e espaço curricular próprio como

defende Marín Viadel (*op.cit.*, p. 9), não obstante em muitas situações criarem sinergias próprias entre si.

Breve contextualização histórica

Pretendemos neste ponto apresentar uma breve contextualização histórica sobre a educação artística, as principais alterações produzidas pelas diversas linhas orientadoras que a influenciaram e a sua aplicação no ensino português.

Se até ao final da primeira metade do séc. XIX o desenho era considerado matéria específica para as profissões artísticas, progressivamente foi incluído como parte do currículo da formação geral. No entanto, esta aplicação é apenas uma simplificação dos métodos utilizados na formação artística, pois como refere Marín Viadel, o “desenho especializa-se em artístico e técnico” (2003, p. 23), acima de tudo uma alteração orientada pela forte industrialização da época, não correspondendo ao que virá a ser designado como educação artística. Também Rocha refere-se a esta inclusão curricular do desenho como “treino para a indústria” (2001, p. 18), um processo muito vincado social e economicamente. Não obstante a influência e contributos de autores como Johann Pestalozzi⁵, durante o séc. XIX o ensino do desenho nas escolas tem uma forte componente figurativa e geométrica, correspondendo às necessidades da sociedade industrializada.

⁵ Segundo Marín Viadel (2003, p. 27), Johann Pestalozzi (1746-1872) é autor do que é considerado o primeiro manual em Educação Artística, o *ABC de la intuición o intuición de las proporciones*, em 1803.

Durante a primeira metade do séc. XX profundas alterações são introduzidas nas teorias educativas, promovidas pelas investigações em psicologia educativa, a centralização do ensino na criança e no seu desenvolvimento, bem como a consideração da utilização da arte como meio de educar o gosto (Rocha, 2001 e Marín Viadel, 2003). A criação espontânea é defendida como uma forma de expressão a explorar pedagogicamente, alvo de investigações de diversos autores, sob a forte influência da criação da Escola de Arte Infantil de Franz Cizec⁶, em Viena.

Consideramos que um passo fundamental foi dado pela influência das obras de Herbert Read⁷, Victor Lowenfeld⁸ e Arno Stern⁹, referente à “autoexpressão criativa”, que como menciona Marín Viadel (*op cit*), foca a educação artística no formando e não nos conteúdos. Rocha refere-se a esta como uma “conceção de educação artística baseada na necessidade da auto expressão como reação aos movimentos políticos...que subordinavam os interesses individuais aos da sociedade” (2001, p. 104), em que a capacidade criativa e o seu desenvolvimento sem interferência do professor seria o objetivo principal. Os estudos de Herbert Read influenciam em Portugal a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte¹⁰ em 1956 e posteriormente, em

⁶ Franz Cizec (1865-1946) artista que durante o seu período de estudo na Academia de Belas Artes de Viena interessou-se pelos desenhos infantis, uma “produção pictórica pura, não contaminada com as tradições culturais” (Marín Viadel, 2003, p. 29)

⁷ Herbert Read – A Educação pela Arte, 1943.

⁸ Victor Lowenfeld- *Creative and mental growth*, 1957 e *Your Child and His Art*, 1954.

⁹ Arno Stern- *Aspetos e Técnicas da pintura de crianças*, 1956.

¹⁰ A Associação Portuguesa de Educação pela Arte é composta inicialmente por Alice Gomes, Calvet de Magalhães, João dos Santos, Almada Negreiros, Chiró, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano, Breda Simões, Arquimede Santos (Alberto B. Sousa, 2003, p. 39).

1971, a criação da Escola Piloto de Educação pela Arte, “onde se reuniu uma plêiade de professores que levou a cabo uma experiência extremamente inovadora de educação pela arte” (Santos, S.D.)

Durante a década de 50 do séc. XX, Rudolph Arnheim¹¹ apresenta, através dos seus estudos, a perceção visual como um processo cognitivo e não como um processo exclusivamente sensorial. Esta perspetiva mais formalista, à semelhança das propostas da Bauhaus¹², de análise da imagem independentemente do seu suporte ou origem, que desconstrói o campo visual nos seus elementos básicos (movimento e estático, tensão e equilíbrio, planos e figuras), direciona a Educação Artística para a criação artística como uma forma de pensamento e não apenas como uma forma de expressão de emoções e sentimentos (Marín Viadel, 2003). Este paradigma vem influenciar outros autores, como Donis Dondis¹³ ou Rocha de Sousa¹⁴, este último de extrema importância na educação visual portuguesa.

¹¹ Rudolph Arnheim, psicólogo com formação na *Gestalt*, influenciado por esta escola, contribui com os seus estudos (artes visuais, pintura, cinema) para a corrente do formalismo, principalmente através da obra *Arte e Percepção Visual*- 1956.

¹² Bauhaus- escola alemã, de grande importância pelo seu contributo para o ensino das artes visuais e a sua compreensão e aceitação enquanto linguagem. O modelo Bauhaus, baseado na sintaxe visual e fomentador que todos e cada um dos elementos básicos da linguagem visual possuem qualidades expressivas e devem ser entendidos pelo artista, influenciou as linhas orientadoras de programas curriculares relacionados com os elementos da linguagem visual.

¹³ Professora de Artes Visuais e de Comunicação na Boston University School of Communication Institute, contribui para a corrente formalista com a obra *Sintaxe da linguagem visual*.

¹⁴ Professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e da Universidade Aberta, contribui para as Artes Visuais e Educação Artística com inúmeras obras, realçando-se *Para uma didáctica introdutória às artes plásticas e Ver e tornar visível*.

Salientamos também os contributos de Elliot Eisner¹⁵, que através dos seus estudos qualifica a atividade artística como “uma elaborada construção de conhecimentos especializados que são distintos de cada cultura” (Marín Viadel, 2003, p. 36) e baseia o ensino da arte com base em dois fundamentos, *contextualista* e *essencialista*. Consideramos que estes dois *grupos de razão* para o ensino da arte no currículo formal, apesar de parecerem opostos, apresentam argumentos válidos e não devem ser negligenciados em detrimento um do outro. Por um lado, o *contextualismo* apresenta-se como uma forma de solucionar as necessidades dos estudantes, da comunidade onde estão inseridos e da sociedade a que pertencem, promovendo não só as competências inerentes ao ensino da arte, bem como desenvolvendo competências transdisciplinares, eventualmente fora da esfera de competências artísticas ou da arte. A *razão essencialista*, por sua vez, defende a atividade artística como forma de desenvolvimento de conhecimentos artísticos, que pela sua especificidade não deve contribuir para a transversalidade de conhecimentos.

Arthur Efland¹⁶ define por sua vez três correntes de influência na Educação Artística, a favor da integração da arte nos currículos escolares, a corrente *expressionista*, a *reconstrutivista* e a *racionalista científica*.

Os apologistas da corrente *expressionista* consideravam que a vertente pedagógica a prevalecer deveria ser a expressão pessoal da criança, de uma

¹⁵ Elliot Eisner, professor na Universidade de Stanford, desenvolveu projetos de investigação e/ou educativos que abordaram diversos aspetos curriculares do ensino artístico, nomeadamente materiais didáticos para professores não especialistas (Marín Viadel, 2003), incluindo o *Discipline Based Art Education* (DBAE), o qual abordaremos a seguir.

¹⁶ Arthur Efland (1990), *A History of Art Education*, um manual sobre a história da educação artística, mas muito focado no percurso efetuado nos Estados Unidos da América, no período do séc. XIX e XX.

forma autónoma, sem a influência do pedagogo ou da sociedade, defendido entre outros por Herbert Read¹⁷ ou Viktor Lowenfeld¹⁸. Para os pedagogos da corrente *reconstrutivista*, pretendia-se a aprendizagem pela experiência da criança, corrente influenciada pelo movimento da *Educação Progressista* dos finais do séc. XIX e defendido por diversos autores. Dois desses autores, John Dewey¹⁹ e Malven Haggerty²⁰, estão presentes na mudança de paradigma do próprio movimento, relacionando a auto expressão da criança com a prática do design, solucionando problemas da comunidade e do quotidiano, transformando assim (reconstruindo) a sociedade. Na corrente *racionalista científica*, interessava que a educação artística fosse considerada ao mesmo nível que as disciplinas de carácter científico, pois a “arte, enquanto disciplina, assenta em teorias acerca da natureza e do conhecimento” (Rocha, 2001, p. 113).

São diversos os trabalhos de investigação produzidos na última metade do século XX bem como os seus contributos para a aplicação de metodologias/programas de educação artística, todos úteis e com os seus pontos fortes. Iremos no entanto, para efeitos de compreensão deste período, analisar brevemente quatro exemplos incluindo um português, que durante vários anos orientou os pedagogos não especialistas no seu trabalho em educação artística.

¹⁷ Herbert Read - *Education Through Art* (1943)

¹⁸ Viktor Lowenfeld- *Creative and Mental Growth* (1947)

¹⁹ John Dewey- desenvolve um projeto educativo, *Laboratory School*, assente em atividades direcionadas para a resolução de problemas. Edita em 1958 *Art as Experience*.

²⁰ Melvin Haggerty (1935), *Art, a Way of Life*

Um dos exemplos abordados consiste no programa de artes visuais denominado *Visual Thinking Strategies* (VTS), delineado por Abigail Housen²¹ e Philip Yenawine²², e desenvolvido especificamente nos espaços museológicos em conjunto com as comunidades escolares, através de visitas de estudo organizadas. Tem como premissa essencial poder ser dinamizado por professores não especialistas, que através de formação específica, ficam habilitados a desenvolver o programa corretamente na sua sala de aula. Desta forma, das dez sessões que constituem o programa, nove são dinamizadas pelo professor em sala de aula, com os recursos preparados para o efeito pelos autores e a última dinamizada em contexto museológico. Durante as sessões, são dinamizados pelo professor diálogos que se iniciam com as seguintes questões: “O que se vê aqui?”; “O que vê que o faz ver isso?”. As perguntas, que neste exemplo referem-se às definidas para a passagem entre os primeiros dois estádios de desenvolvimento estético identificados por Housen²³, são preparadas em conjunto com as imagens a observar, de forma a proporcionar um diálogo aberto e natural. Moderado (e não orientado) pelo professor, pretende-se que o aluno desfrute de “uma nova maneira de abordar ou adquirir compreensão, uma nova estrutura para observar e sentir todo o género de objetos” (Housen, 2000, p. 163). O programa VTS é orientado essencialmente

²¹ Abigail Housen- psicóloga cognitiva, desenvolveu na sua tese, pela *Harvard Graduate School of Education*, um método de medição do desenvolvimento estético.

²² Philip Yenawine- educador de arte em museus, responsável por programas educativos em museus de arte, como o *Museum of Modern Art*.

²³ Housen define, através da sua investigação, cinco estádios de observadores (Estádios Estéticos): Estádio I- Observadores Narrativos; Estádio II- Observadores Construtivos; Estádio III- Observadores Classificadores; Estádio IV- Observadores Interpretativos; Estádio V- Observadores Recriativos. (Housen, 2000)

para que os seus utilizadores sejam capazes de relacionar-se, usufruir e compreender a arte de diferentes culturas, promovendo uma metodologia de diálogo em grupo. Parece-nos pertinente salientar duas conclusões dos estudos de Housen, diretamente ligadas com as faixas etárias das populações deste estudo: a maioria dos elementos dos grupos de estudo em idade adulta situam-se nos estádios I e II, muitas vezes estando num estágio similar aos entrevistados de faixa etária mais infantil (alunos de ensino básico); a utilização do método VTS de forma controlada pode provocar mudança de estádios nos alunos, apesar dos professores dinamizadores se situarem no mesmo patamar estético (*op. cit.*, p. 166).

David Perkins²⁴ elaborou a segunda proposta aqui apresentada, a metodologia *Learning to Think by Looking at Art*, assente em duas premissas: observar arte exige pensamento crítico e atento; observar arte proporciona um pensamento melhorado e aprofundado (1994, p. 5). Para desenvolver o pensamento e a observação de arte, Perkins define um conjunto de estratégias baseadas em exercícios de observação de imagens, permitindo no decorrer dos mesmos a elaboração de diversas conexões por parte dos observadores. Fundamentalmente, Perkins afirma que para realizar um pensamento organizado sobre arte, deve o observador respeitar quatro princípios: dar tempo ao olhar; tornar o olhar amplo e aventureiro; tornar o olhar claro e profundo; tornar o olhar organizado²⁵ (1994, p. 54). Pretende Perkins, com um olhar mais

²⁴ David Perkins, investigador no *Harvard Project Zero* e professor na *Harvard Graduate School of Education*, divulgou a metodologia em 1994, no livro *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*, da *The Getty Education Institute for the Arts*.

²⁵ Tradução livre de: *give looking time; make your looking broad and adventurous; make your looking clear and deep; make your looking organized*.

demorado, que o observador permita uma progressão natural do seu olhar sobre o objeto artístico, possibilitando o questionamento do seu todo e dos seus componentes, relacionando a obra com o seu conhecimento sobre a cultura e era da mesma. Observar arte com um olhar amplo e aventureiro significa expandir a percepção sobre a obra, procurando e construindo significados específicos através da história ou simbolismos da obra, mesmo que em determinadas situações não sejam óbvios. Um olhar claro e profundo permitirá ao observador focar-se na obra, no seu significado e significante, no que foi pretendido pelo artista, enfim, questionando e respondendo, de forma a criar a sua própria interpretação. Por fim, desenvolver um olhar organizado que permita percorrer os primeiros três princípios aqui sucintamente explanados, retirando “da obra de arte experiências mais ricas e reveladoras” (Perkins, 1994, p. 74).

Na década de oitenta surge o terceiro exemplo que decidimos abordar, o *Discipline-Based Art Education (DBAE)*²⁶, um projeto educativo e curricular que contou com os contributos de diversos especialistas em educação artística, como Eisner, Efland, Gardner, entre outros (Marín Viadel, 2003, p. 37). Caracterizado pela sua vertente multidisciplinar, assenta numa base curricular de quatro disciplinas que confluem para o desenvolvimento de competências na compreensão e apreciação de arte, nomeadamente a estética, a história de arte, a crítica de arte e a produção artística. Assim, as quatro disciplinas terão uma distribuição equitativa no currículo, onde contribuem com os seus conteúdos da seguinte forma: na *estética*, o estudante toma conhecimento das teorias e conceitos sobre a natureza da arte; na *história de arte*, são abordados os

²⁶ Idealizado no *Getty Center for Arts Education*, inicialmente como curso de educação artística para professores do ensino básico.

contextos, culturas, estilos e técnicas das diferentes criações artísticas e criadores; através *da crítica de arte*, adquirem-se os conhecimentos para entender o papel da arte na sociedade, interpretar, avaliar e apreciar; através da *produção artística*, desenvolvem-se as competências para a criação pessoal de obras artísticas em diferentes técnicas. Uma característica principal do programa é o reconhecimento da arte como um propósito específico, encarada como uma valia curricular por si mesma e não um meio para desenvolver outras competências ou disciplinas. Marín Viadel acrescenta ainda que o DBAE redefine alguns conceitos correntes à época, nomeadamente no que concerne à criatividade, deixando de encarar esta como algo inato mas sim como uma capacidade que deve ser fomentada e desenvolvida através do conhecimento artístico e do domínio das suas especificidades e técnicas (2003, p. 38).

Apesar de criticado em alguns aspetos, principalmente por defensores do pós-modernismo que encaravam o estudo exclusivo das obras de arte eruditas como uma fragilidade (*op. cit.*), tornando o seu currículo fechado às novas tendências da cultura popular, o programa DBAE foi inspirador para a construção curricular de diversos países. Também em Portugal isso aconteceu, pois foi este, inicialmente, o modelo inspirador do programa Primeiro Olhar²⁷, que pela “prática das Oficinas do Centro Artístico Infantil, pretende-se desenvolver múltiplos aspetos da experiência estética e artística nas artes visuais” (Fróis, et al., 2000, p. 207). No entanto, interessa recordar que na apresentação geral do programa,

²⁷ Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais, desenvolvido pela Fundação Calouste de Gulbenkian, é a operacionalização do Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE), sob a coordenação do Professor João Pedro Fróis.

é referido pelo autor que a “atividade oficial²⁸ pretende simplesmente satisfazer o desejo espontâneo das crianças que, ao apreciarem as obras dos Mestres, querem praticar” (Gonçalves, et al., 2002, p. 13), quase relegando para segundo plano a produção artística, uma das quatro disciplinas estruturais do DBAE. O Primeiro Olhar consiste assim em oito percursos definidos, cada um com propostas pedagógicas e de educação museológica, referentes a 34 obras selecionadas do Museu Gulbenkian e do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, acervo da Fundação Calouste Gulbenkian. É acompanhado por um recurso pedagógico fundamental, o Caderno do Professor, onde estão explicitados os oito percursos: Duas famílias estilísticas; Impulsividade do traço – mancha livre; Sentido das proporções e arabesco- figura humana / pares; Cor digitalizável; Apuramento da forma – Encadeamento; Volume e espaço; Metamorfose e metáfora; Integração – Cor. Sendo um programa manifestamente formalista, com base na análise dos elementos visuais das obras, está também assente num “diálogo argumentativo” que apesar de estabelecido num guião de “ações de mediação pedagógica”, é flexível e ajustável mediante o decorrer das sessões (Fróis, et al., 2000, p. 207).

Iremos deixar propositadamente os conceitos de modernismo e pós-modernismo para o capítulo seguinte sobre cultura visual, realizando agora três pequenos apontamentos sobre educação artística em Portugal, ou especificamente, as três últimas reformas curriculares do sistema de ensino português. Se até 1986, prevalece em Portugal um currículo centrado no

²⁸ Os autores esclarecem que o programa centra-se mais sobre a fruição e não sobre a criação, em contraponto (e quase que como compensação) ao que consideram “numerosas propostas pedagógicas, algumas das quais utilíssimas que, porém, privilegiam” a criação perante a fruição.

desenho enquanto expressão livre ou enquanto desenho técnico (disciplina de Educação Visual), incluindo os trabalhos manuais enquanto disciplina, com a reforma curricular²⁹ surgem as expressões artísticas no 1º ciclo, a Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo e a Educação Visual e a Educação Tecnológica no 3º ciclo. A expressão plástica inicia-se no 1.º Ciclo, incluindo diversas áreas de expressão (modelação, pintura, desenho) numa perspetiva técnica de desenvolvimento de capacidades e paralelamente, no 2.º e 3.º Ciclos, integram-se as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e de Educação Visual, respetivamente, como «área de exploração» de aprendizagem do aluno. Para a EVT pretendia-se que estabelecesse a transição do estudante entre as “experiências globalizantes do 1º ciclo [Expressões Artísticas incluídas no programa] e uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas, ou uma Educação Tecnológica com preocupações marcadamente científicas e técnicas no 3º ciclo” (Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1991, p. 195).

Com a criação, em 2001³⁰, do Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais³¹, documento orientador do currículo nacional, a Educação Artística e particularmente as artes visuais passaram a ser encaradas de forma diferente perante o currículo vigente. Uma das grandes alterações surge com o entendimento que o desenvolvimento do estudante no âmbito da Educação Artística é realizado efetivamente ao longo dos primeiros nove anos de percurso escolar, abrangendo todo o ensino básico obrigatório. Outra

²⁹ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

³⁰ Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

³¹ Editado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação Português.

alteração terá sido a referência explícita às artes na educação e ao conhecimento do “património artístico nacional”, como refere Ricardo Reis (2007, p. 34). Por último, salientamos a criação de três eixos de ação (Fruição-contemplação / produção-criação / reflexão-interpretação), que permitem estruturar uma aprendizagem através do conhecimento, da observação e da criação, abrindo caminhos para uma compreensão da cultura visual, da comunidade, da Arte Urbana, enfim uma posição mais pós-modernista do currículo.

Com a terceira reforma curricular³², entendemos existir um retorno no currículo básico do ensino português, bem patente nas metas curriculares estabelecidas³³, revogando o anterior Currículo Nacional de Competências vigente até 2012, como refere Margarida Rocha:

É de salientar que uma pedagogia do design, em que são sobrevalorizadas finalidades relacionadas com resultados socialmente desejáveis, bem como propósitos marcadamente económicos, está bem patente nas atuais metas curriculares definidas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico.

(Rocha, 2013, p. 39)

Entendemos assim, que apesar das suas fragilidades, o currículo anterior adequava-se a uma Educação Artística mais abrangente e enriquecedora, inclusive pela sua similaridade com os conceitos definidos por Ana Mae Barbosa³⁴ na sua Abordagem Triangular: *Conhecer arte; Apreciar arte; Fazer*

³² Dec. Lei nº 91/2013 de 10 de Julho

³³ Despacho nº 10874/2012, Dr. Série II, de 10 de Agosto

³⁴ Ana Mae Barbosa adaptou o programa DBAE no espaço educativo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e publicou em livro: *A imagem do Ensino da Arte*, 1991.

*arte*³⁵. Pretende a autora que através desta tríade, os estudantes possam dar um significado às atividades artísticas (Educação Artística), da seguinte forma:

- *Conhecer Arte*- contextualizar a arte num tempo, espaço e cultura.
- *Apreciar Arte*- desenvolver o olhar com preocupações estéticas, revelando o objeto artístico e as suas qualidades, bem como toda a produção visual quotidiana.
- *Fazer Arte*- criação de imagens/produtos artísticos, desenvolvendo a expressão e comunicação.

É necessário perceber que esta abordagem não se limita uma visão formalista da educação artística, contrariando por exemplo Donis Dondis (2000) e a decomposição da imagem nos seus elementos básicos, pois como refere Francisco Rolim, os elementos visuais são lidos como “geradores de significados”, constituindo parte de uma “gramática visual...que constitui-se de repertório, experiência, conhecimento, sensação, interpretação, opinião, questionamento” (2013, p. 246). Barbosa defende inclusivamente uma abordagem pós-modernista da Educação Artística, enfatizando o papel da diversidade cultural através da “diversidade de códigos em função de raças, etnias, género, classe social” (2002, p. 19), bem como o conhecimento não só da Cultura Erudita como da Cultura Popular. Concordamos com o que Barbosa defende, quando refere que a Educação Artística “como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (*op. cit.*, p. 18), pois entendemos que o caminho

³⁵ Optamos por designar como Abordagem Triangular e não Metodologia Triangular, como definida inicialmente, por respeito à opção da autora numa revisão posterior, onde afirma “recuso a ideia de metodologia por ser particularizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular” (Barbosa, 1994, p. 17)

futuro da Educação Artística se fará através do conhecimento do que nos rodeia e identifica.

Julgamos assim que um campo de trabalho a investir de forma fundamental, considerando os objetivos da Educação Artística, será a Educação Patrimonial. Concordamos com as recomendações emanadas pela Unesco³⁶ neste sentido, onde podemos perceber inclusive pelos exemplos expostos, da importância dada a este tipo de programas nos países nórdicos. A inclusão da educação patrimonial como núcleo curricular do sistema educativo finlandês é referida através do projeto denominado “Oak of FinlandPlus”, uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Antiguidades, do Conselho Nacional de Educação e do Ministério do Ambiente Finlandês (2006, p. 32) e reforça uma das linhas orientadoras referidas na sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística³⁷, sobre a inclusão do Património Cultural na definição de Educação Artística.

Educação Patrimonial

Abordar a educação patrimonial é em primeira instância, dissertar sobre património, ou como refere Vítor Jorge, sobre patrimónios, assumindo a sua

³⁶ Em “Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI”, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Artística, que se realizou de 6 a 9 de Março de 2006 em Lisboa, organizado pela Unesco e pela Comissão Nacional da Unesco.

³⁷ Na *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, realizada em 2006, é referido como um ponto a trabalhar futuramente a “Definição da Educação Artística abrangendo o Património Cultural” (Mbuyamba, 2007, p. 17).

pluralidade (2000, p. 19). Assim, consideramos necessário clarificar os conceitos inerentes a uma área tão vasta quanto complexa, sujeita a variadas interpretações e aplicações. Pensamos, no entanto, que mesmo clarificando os conceitos, não se dilui a subjetividade da sua aplicação na educação, pois o emprego dos conceitos no sistema educativo carece sempre da construção e apreciação do professor, na sua relação dialética educador/educando. Esta complexidade intrínseca do profissional enquanto transmissor de conhecimento e recetor de saberes torna mutável o conceito e a própria aplicação da educação patrimonial, seja nas suas vertentes metodológicas como nos seus próprios *constructos*.

Património, memória e identidade

Considerado de uma forma abstrata, o património remete-nos para uma relação com a memória e identidade de um povo. O património pode diferenciar comunidades, numa atitude de pertença a um grupo ou coletivo. No entanto, como refere Clara Cabral (2011, p. 30), a ligação entre património e identidade é recente e não recíproca, na qual o património sustém a identidade. Concordamos com Cabral, que relaciona a implementação desta nova correspondência com o reconhecimento pela Unesco (2003, p. 1)³⁸ da relação entre património, memória e identidade, entidade que inclusive tem impulsionado diversas ações internacionais sobre o património, com reflexo nos paradigmas e legislação nacionais. Para diversos autores (Magalhães, 2005; Choay, 2011;

³⁸ UNESCO (2003) Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial (Artigo 2º/1)

Alvarez, 1978.; Moreira, 1989; Martins, 2009) a memória é efetivamente parte intrínseca do património, define-o, objetiva-o no seu papel na sociedade. Olhar o passado é enriquecer o futuro e “constitui um modo de combater o esquecimento e a indiferença” (Martins, 2009, p. 47). A memória e a sua preservação assume-se assim como o objetivo da actualidade, desenvolvido nas sociedades atuais como forma não só de pensar o futuro mas também de transmissão da sua própria história para as próximas gerações (Cabral, 2011). Não devemos no entanto descurar nesta perspetiva a importância da identidade, o que nos define enquanto indivíduo, povo e nação. Quem somos define-se tanto pelo nosso papel atual na sociedade como pelo passado, um testemunho que nos é legado pelos nossos “egrégios avós” com o qual estamos destinados a aprender e melhorar.

O património é desta forma algo ligado às memórias de um indivíduo ou coletivo, que induz e é induzido por conhecimento. Analisada de uma perspetiva social, a memória é intrínseca ou extrínseca a um grupo, quer a consideremos como o reflexo de heranças e tradições de um grupo (memória coletiva), ou a representação de algo extrínseco às vivências desse grupo (memória histórica), como refere Isabel Moreira (1989, p. 19). E no entanto, ambas “constroem” o património, o legado que contextualiza o papel social de cada comunidade, o conhecimento adquirido durante gerações, educando para o presente e o futuro.

Consideramos no entanto que memória é mais do que legado do nosso passado e deve ser considerado mais importante do que um mero testemunho para o futuro. Concordamos com Guilherme d’Oliveira Martins quando afirma que;

O Património cultural é uma realidade viva. Está sempre na encruzilhada entre a memória e a criação. Por isso, a sua

preservação, obriga ao conhecimento da História, ao recurso rigoroso às melhores técnicas de conservação, à inteligência da ligação ao presente e à capacidade inovadora. Nesse sentido, a cultura exige reflexão que permita o enraizamento do património (material e imaterial), da Herança (transmitida incessantemente entre gerações) e da Memória (como garantia de permanência) enquanto factores de desenvolvimento humano.

(Martins, 2009, p. 55)

Património, conceito e identidade

Do ponto de vista legislativo, surge mais especificamente no disposto em Diário da República – I Série – Número 153, de 6 de Julho de 1985 e remetendo à lei nº 13/85:

(...) o património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo.

No entanto, esta legislação é revogada pela lei nº 107/2001 de 8 de Dezembro de 2001, na qual estabelece-se o regime de proteção e valorização do património cultural. Assim, a definição de património é novamente especificada como “(...) todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante (...)”, considerando não só os bens materiais e imateriais como os respetivos contextos onde os mesmos se integram. Sendo o foco da legislação no interesse cultural relevante dos bens, a mesma tenta caracteriza-lo como “(...) histórico, paleontológico, arqueológico, arquitectónico, linguístico, documental, artístico,

etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural reflectirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.” (*op cit*).

De uma forma mais lata, Jorge Pais da Silva e Margarida Calado (2005, p. 280) definem-no como “conjunto de bens culturais que devem ser preservados sendo protegidos por legislação específica.”. A legislação portuguesa relativa a património surge inicialmente no séc. XVIII, datando de 1721 a primeira referência à proteção do património português. De acordo com Margarida Calado (1985, p. 1), no reinado de D. João V e suscitado pela fundação da Academia Real de História Portuguesa, é determinado um alvará com data de 30 de Agosto de 1721, onde constava:

- a) um património concreto a preservar: edifícios, estátuas, mármore e cipos com figuras esculpidas, ou com inscrições lâminas ou chapas de metal igualmente com inscrições ou caracteres; e medalhas e moedas;
- b) o âmbito cronológico dos achados abrangidos – dos Fenícios ao reinado de D. Sebastião;
- c) o papel que cabia às autarquias locais – Câmaras das cidades e vilas – na protecção activa desse património;
- d) o organismo centralizador dessa conservação- a Academia de História;
- e)- a responsabilidade financeira da Academia na conservação dos monumentos e na aquisição das peças;
- f) as penas em que incorriam os que, de algum modo destruíssem ou ocultassem as peças referidas.”

(Calado, 1985, p. 2)

Esta é de facto uma legislação de grande relevo, impulsionadora inclusive na Europa, de legislações similares. Notamos no entanto, que durante um vasto

período de tempo, o património salvaguardado era tangível, material, descurando-se a importância de preservação de práticas imateriais, transmitidas de pais para filhos, de mestres para aprendizes. Em grande parte, contribuiu neste sentido o entendimento existente do conceito de *monumento* e a sua relação com o património. Em extremo, podemos considerar a definição apresentada por Alois Riegl (2013, p. 9) de que um monumento, na sua caracterização mais antiga, será “(...) uma obra de mão humana, construída com o fito de determinado de conservar sempre presentes e vivos na consciência das gerações seguintes feitos (...) [podendo] ser um monumento artístico ou um monumento escrito(...)”. Sobre o alvará de 1721, refere-se Isabel Moreira (1989, p. 95) como a designação de “monumentos antigos”, aludindo ao património elencado a preservar. E este conceito de monumento prevaleceu durante um longo período, na sua materialidade e função identificadora (Choay, 2011, p. 16), enquanto artefacto realizado por uma comunidade ou seus representantes, produzindo uma interface entre a sua identidade e memória viva. Em inícios do século XX distinguem-se os conceitos de *monumento* e *monumento histórico*, aludindo à sua intencionalidade. Françoise Choay refere que o monumento histórico caracteriza-se pela sua falta de intencionalidade, sendo um artefacto seleccionado de um conjunto de construções pelo seu valor histórico ou artístico (2011, p. 18), sendo que o “artístico” encontra-se muitas vezes relacionado com o entender estético da obra, a sua valência mais ou menos significativa esteticamente (Serrão, 2014, p. 11). O monumento, por sua vez, constitui um artefacto construído deliberadamente com o propósito de alimentar a memória da comunidade e simultaneamente construir a sua identidade própria (Cabral, 2011, p. 27). Riegl, por sua vez, alicerça a definição de monumento histórico no

conceito de evolução, pois é um testemunho da evolução da atividade humana (2013, p. 11). No entanto, para o autor, existe uma simbiose entre monumento artístico e monumento histórico, pois representam ambos estádios de evolução em conceitos diferentes mas igualmente importantes para a memória da criação (p. 11).

Em Portugal, a revolução de 25 de Abril de 1974 impulsionou em grande medida, diversas alterações culturais. O surgimento de associações de defesa do património cultural e o *desencarceramento* do conceito tradicional de património originou repercussões, como salienta Paulo Ramos (1993, p. 61). Uma das alterações foi a adequação do conceito de monumento, um alargar de horizontes ainda não efetivado até à data. Como refere Vítor Serrão, o património já “...não é apenas monumento isolado, a peça avulsa de perfil mais ou menos erudito, o edifício grandiloquente...” (1984, p. 10), alterando-se a legislação em vigor durante o período do *Estado Novo* e encerrando-se a visão “classista” existente sobre o património. No entanto, a prática nacional não refletiu as alterações no conceito de monumento, no entendimento deste autor, pois “as obras modestas que adquiriram com o tempo um significado cultural” (2014, p. 21) não foram consideradas adequadamente pelos organismos estatais de salvaguarda do património. Não obstante, Jorge Pais da Silva caracteriza em 1975 de forma mais adequada o conceito de monumento, não atribuindo à materialidade ou às dimensões físicas do artefacto o papel preponderante, pois “...não se trata de uma noção de escala métrica, mas de um conceito de escala cultural” (1975, p. 25) tentando talvez, de uma forma pragmática, ultrapassar as conceções ainda vigentes sobre património, que como já referimos, ainda transpareciam as divisões de classe vigentes do regime anterior.

Mas se trinta e nove anos depois Vítor Serrão identifica estes fatores como constrangimentos a um processo adequado de salvaguarda do património, não é de menor importância frisar que este período foi, simultaneamente, frutífero em experiências positivas. Como refere o autor (1984, p. 12), uma das principais conquistas da Revolução de Abril, a criação de forma democrática do “Poder Local”, constituído por autarquias dinâmicas e descentralizadoras da esfera governativa central, permitiu a criação de projetos de defesa do património local, muitas vezes impulsionado pelas ideologias de esquerda vigentes no decorrer da revolução. Como exemplo, Vítor Serrão menciona os casos da criação do Centro Histórico de Évora, o Centro Histórico de Beja, os moinhos de maré do Seixal, exemplos desenvolvidos em autarquias de gestão Aliança Povo Unido, coligação partidária influenciada maioritariamente pelo Partido Comunista Português.

Consideremos então os dois conceitos principais que ramificam de património, o cultural e o natural. Como já referido, o monumento é considerado por diversos autores como a materialização do património cultural, a tangibilidade da cultura. Mas antes de abordarmos mais aprofundadamente este conceito, consideremos a relação indissociável entre o natural e o cultural, entre o ambiente e o fabricado, pois “o monumento não se pode desligar da paisagem urbana ou natural que o rodeia” (Alvarez, 1978, p. 11). É inegável que contribuiu para esta relação a caracterização do património nas vertentes cultural e natural. Se ao longo de muito tempo considerámos património como sinónimo de *monumentos*, fossem eles obras arquitetónicas ou marcos públicos, símbolos de eventos ou memórias (Moreira, 1989, p. 97), desde 1972 foram-nos transmitidos

estes conceitos diferenciadores mas interligados. A Unesco define então o **património natural** como:

Os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico;

As formações geológicas e fisiográficas e as zonas estritamente delimitadas que constituem *habitat* de espécies animais e vegetais ameaçadas, com valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação;

Os locais de interesse naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excepcional do ponto de vista a ciência, conservação ou beleza natural.

(Unesco, 1972, p. 2)

No mesmo texto, com o propósito de definir linhas de ação para a proteção do património, identifica no primeiro artigo do tratado como **património cultural**:

Os *monumentos*. - Obras arquitectónicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de carácter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os *conjuntos*. – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitectura, unidade ou integração na paisagem têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os *locais de interesse*. – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

(Unesco, 1972, p. 2)

Continua-se ainda a considerar o património na sua fisicalidade, no tangível das obras remetidas para a posteridade pelo coletivo de indivíduos que as consideram como algo próprio e identitário. São o resultado da sua ação direta e artística, da sua intervenção no meio ou da influência do meio em si.

No entanto, em 2003, surge uma definição complementar às já instituídas nos países subscritores desta Convenção, relativamente ao **património cultural imaterial**, definido em convenção como “...as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante do seu património cultural...” (Unesco, 2003, p. 4), enriquecendo desta forma o âmbito do património, entendido até esta data como algo apenas físico.

A intangibilidade do património passa assim a ser considerada, as tradições e expressões populares, os saberes intemporais transmitidos entre gerações. É esta característica, no entanto, que vem dificultar a classificação da *obra* como património, pois “é mais fácil viver e sentir o património cultural imaterial do que falar sobre ele” (Cabral, 2011, p. 15).

Posteriormente, em 2005, a Unesco convencionou uma nova definição, que permitiu abranger novas expressões artísticas e culturais em crescente expansão (e.g. *grafitis*), entendidas como expressões de grupos sociais e reveladoras de uma identidade de grupo. A **diversidade cultural** é assim compreendida não só como o património da humanidade no seu sentido mais restrito, mas também como “...diversos modos de criação artística, de produção, de divulgação, de distribuição e de fruição das expressões culturais,

independentemente dos meios e das tecnologias empregues.” (Unesco, 2005, p. 12).

Atualmente o património e a sua salvaguarda encontra-se legislado em Portugal através do Decreto-Lei 139/2009 de 15 de junho, que reproduz “praticamente na íntegra para a legislação nacional aplicável no continente o disposto na Convenção³⁹” (Cabral, 2011, p. 184), após a ratificação por Portugal da Convenção. Este decreto-lei desenvolve o Decreto-Lei 107/2001 de 8 de setembro, já referido anteriormente, incluindo os domínios designados como Património Cultural Imaterial, nomeadamente:

a) Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor de património cultural imaterial; b) Expressões artísticas e manifestações de carácter performativo; c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos; d) Conhecimentos e práticas relacionados com a natureza e o universo; e) Competências no âmbito de processos e técnicas tradicionais.

(Artigo 1, ponto 2).

Consideramos, acima de tudo, que património é mais do que a legislação ou normas locais que o definam, é um conceito que estará sempre relacionado “com identidade, com valores não materiais, simbólicos, e com a memória dos indivíduos e dos grupos” (Jorge, 2000, p. 20), que não pode apenas ser regulamentado, deve ser educado, promovido e divulgado.

³⁹ Clara Cabral refere-se à Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial realizada a 17 de outubro de 2003, organizado pela Unesco no âmbito da Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, de 29 setembro a 17 de outubro de 2003, em Paris, França.

Certificação da memória

Não duvidamos da importância da Unesco no processo de reconhecimento do valor do património, nem questionamos o trabalho desenvolvido para a sua promoção e preservação. No entanto, receamos que este processo possa ser desvirtuado dos seus propósitos pela intervenção de entidades que, direta ou indiretamente, se encontrem nele envolvidas. É um dado adquirido que o museu, enquanto entidade, subsiste através do seu espólio como uma “instituição de memória” (Moreira, 1989, p. 22), validando determinados objetos pela sua importância social, cultural ou artística. Consideramos que o património torna-se algo mutável, com base num “...processo de patrimonialização que assenta, então, na metamorfose do significado dos objectos. Estes, não deixando de ter valor social e cultural, adquirem outras significâncias, mais especiais do ponto de vista cultural, com nova recontextualização.” (Magalhães, 2005, p. 25). A exposição dos objetos, que acarreta a descontextualização do mesmo do seu espaço próprio, transforma-os numa parcela da realidade exposta, fruto de uma seleção com base em critérios tão vastos como a sociedade onde o museu que os expõe está inserido.

Questionamo-nos assim sobre este processo de “inclusão” de um objeto em um espólio, no fundo um ato de certificação do valor da memória a ser preservada. Relembra-nos o contributo das galerias de arte para a aceitação da fotografia enquanto produto artístico. Rosalind Krauss refere-se às galerias (especificamente à sua função de suporte material de exposição) como “...o lugar implícito da escolha (inclusão ou exclusão), em que tudo o que é excluído

do espaço de exposição acaba sendo marginalizado no plano do estatuto artístico:” (2006, p. 156). No entanto, Alois Riegl defendia que “(...) é obra de arte toda a obra humana tangível, visível ou audível, que apresenta valor artístico(...)” (2013, p. 10), considerando que o valor artístico depende de “(...) uma estética putativamente objetiva” ou pelo contrário, “mede-se pelo grau em que vai ao encontro das exigências da vontade artística moderna” (p. 13). Outro exemplo relativo ao papel dos museus e galerias de arte, quanto à “certificação” de objetos enquanto obras de arte, é referido por Goodman (2007, p. 130), no que concerne à função simbólica do objeto. Contextualizado no seu espaço quotidiano, um objeto é aquilo para o qual foi concebido (eg. uma cadeira), enquanto que exposto num museu pode remeter para uma ou várias das suas propriedades e não para a sua função. Em síntese, Goodman considera que mais importante do que perceber o que a arte é, interessa saber o que a arte faz (p. 133), e se consideramos que para tal (considerar algo como arte) é necessário que essa condição seja perene ou transitória. No fundo, tal como para a arte, também o património e a sua consideração enquanto tal continua a reger-se por critérios ainda pouco consensuais. Receamos que possa, desta forma, existir uma exclusão pouco criteriosa no legado selecionado como memória da sociedade, principalmente porque este legado assume o papel de memória coletiva. Um dos aspetos mais perniciosos de uma seleção assente em critérios dúbios poderá ser a importância atribuída ao consumismo por parte do público dos museus. Existimos numa sociedade assente em bases capitalistas, profundamente enraizadas e desenvolvidas por estratégias de marketing próprias de uma sociedade educada para o consumo rápido e massificado. A “indústria cultural”, assente numa promoção patrimonial diretamente relacionada

com grandes grupos financeiros, é um conceito amplamente aceite pela sociedade, não se colocando em causa as estratégias utilizadas para tornar o património “mais desejável” (Choay, 2011, p. 46). Esta é uma característica da cultura de massas, que Françoise Choay identifica como um dos aspetos da “museificação do património”, a par da “comercialização do património” (*op. cit.*, p. 45). Entende-se assim a cultura como apropriação imediata por parte do consumidor (visitante ou espetador) da memória representada pelo objeto e selecionada em função do seu grau de agradabilidade. No fundo, valoriza-se o contato imediato com o objeto, em detrimento dos aspetos históricos e estéticos que compõem a sua riqueza significativa. Por outro lado e como consequência direta das classificações realizadas pela Unesco, Choay critica também a “comercialização patrimonial”, que leva os visitantes a observar a sua própria memória (o objeto, o museu, a edificação) em circunstâncias desadequadas plenas de “...amontoamento e ruído totalmente impróprias a qualquer deleite intelectual ou estético:” (2011, p. 48).

A certificação da memória induz então a definições mais estreitas de património, como a de Fernando Magalhães, que o define como “... todo o objecto ou coleção de objectos inseridos em museus e cujo valor simbólico ultrapassou o funcional...” (2005, p. 21), da qual discordamos. *Museificar* o património incorre em consequências nefastas para o futuro, considerando que as gerações vindouras irão observar-nos pelos testemunhos que deixamos. Incurremos no risco de considerar património apenas e tão só o objeto que não é contemporâneo, mesmo que em detrimento da sua qualidade. Para este fator alertou-nos Jorge Pais da Silva, quando refere que “o critério de preservação há-de ser sempre o da qualidade da peça. Nem tudo o que é antigo no domínio do

património histórico-artístico merece ser conservado...cumpre salvaguardar o que é contemporâneo, desde que em contrapartida seja dotado daquela qualidade que exigimos no antigo..." (1975, p. 24).

Educação Patrimonial

Consideramos que a definição de património carece, necessariamente, de uma abordagem sobre a educação patrimonial. Ana Duarte (1993) refere que desenvolver a educação patrimonial é simultaneamente abordar a educação artística, numa dialética que pretende desenvolver atitudes, conhecimentos e motivar os estudantes. No entanto, esta não deve ser puramente mediática, mas sim assente em trabalho no terreno e discussão científica sobre o que se observa. Duarte identifica sobretudo que educação patrimonial é "aprender a saber ver" (1993, p. 67), ou seja, saber escolher e descodificar, interpretar, o que se quer ver. Os modelos estereotipados presentes nos *mass media* que, como indica Isabel Cottinelli Telmo (1991, p. 5), não são representativos de nenhuma cultura mas facilmente assimiláveis visualmente, devem ser identificados e reconhecidos como tal. Este é um olhar construído, deliberado, educado por forma também a contrariar o narcisismo que Françoise Choay refere, pois "...o património histórico parece hoje em dia representar o papel de um vasto espelho no qual nós, os membros das sociedades humanas dos finais do século XX, contemplaríamos a nossa própria imagem." (2010, p. 253).

Outros motivos sustentam a necessidade da existência de uma educação patrimonial, relacionados diretamente com a presença da instituição *museu* na sua vertente educativa. Se para o investigador é claro que a educação

patrimonial não se deve confinar ao interior do museu, pela sua importância na formação geral e específica de qualquer cidadão, também é claro que os museus têm realizado no decurso dos últimos anos um esforço ao prepararem os seus espólios, adequando-os ao público geral e à comunidade educativa do meio onde estão inseridos. No entanto, esta é uma alteração relativamente recente, pois se por um lado a vertente pedagógica de um profissional museológico era relativizada nos finais da década de 80⁴⁰ do século passado, por outro lado era identificada a necessidade da adequação do “discurso museológico” através de uma “prática pedagógica”⁴¹. Como refere João Pedro Fróis, tornou-se objetivo dos museus desenvolverem “uma pedagogia adequada ao conteúdo das exposições que envolva os visitantes” (2008, p. 65). Apesar de centrado nos museus de arte, não deixa no entanto de fazer todo o sentido extrapolar o exposto pelo autor no que concerne aos pressupostos da educação em museus⁴², para outro tipo de museus. No cerne desta abordagem encontra-se uma “área multidisciplinar, que inclui as tradições da educação estética e artística” (p. 68) que “apela à necessidade da articulação, não apenas de saberes, mas de acções dentro e fora do contexto do museu” (p. 73). Ao considerarmos a vertente de educação formal (nas escolas), ou mesmo não formal (no espaço museológico),

⁴⁰ Isabel Moreira (1989, p. 79) destaca como recursos humanos especializados nos espaços museológicos o “...diretor, conservador e guarda do museu...”

⁴¹ Ana Duarte identifica a importância dos Serviços Educativos nos espaços museológicos, que permitem uma adequação do museu aos diversos públicos e realça a importância de uma formação específica de técnicos de serviços educativos, nas áreas da Educação Patrimonial, Ambiental e Artística. (1993, pp. 7-8)

⁴² João Pedro Fróis esclarece que atribui a “pedagogia em museus de arte” o mesmo sentido de “educação em museus”, pela sua interpretação mais próxima da expressão “museum education”, não traduzida para português (2008, p. 68).

entendemos a educação patrimonial como uma abordagem multidisciplinar intimamente ligada à educação artística.

Por sua vez, Ana Duarte (1993, p. 11) identifica como objetivos da educação patrimonial, os seguintes:

- Desenvolver atitudes de preservação e animação do Património.
- Conhecer o património da zona em que a escola está inserida.
- Incentivar o gosto pela descoberta.
- Compreender a História Nacional a partir da História Local.

Consideramos também que a educação patrimonial incide sobretudo numa estratégia de ensino-aprendizagem, quando abordada no contexto formal de educação, que permite, como apresentado por Horta; Grunberg e Monteiro (1999, p.6)⁴³, o seguinte:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Esta abordagem parece-nos mais completa do que a referida por Ana Duarte, pela sua vertente mais abrangente, enquanto estratégia. No fundo, a educação patrimonial pode não só contemplar a vertente de

⁴³ Cit. por Silva, Kátia Cilene. (2007). *Educação Patrimonial: um convite à leitura do Patrimônio Cultural do Município de Anápolis-Go*.p. 40.

fruição/contemplação, como também promover o ato de criação/produção cultural e artística.

A educação, enquanto conceito sinónimo ou incentivador de salvaguarda e defesa do património, é defendido por diversos autores. Podemos afirmar inclusive que esta é a característica mais abordada e defendida no que refere à educação patrimonial. Isabel Cottinelli Telmo identifica, nesse sentido, a capacidade de adaptação de estratégias de educação patrimonial enquanto fomentadoras da salvaguarda do património, em diversos escalões etários, de forma interessante e apelativa (1991, p. 5). Neste sentido, a educação patrimonial está intimamente ligada ao paradigma da Educação, enquanto “aprendizagem permanente...pela defesa e salvaguarda de um Património comum, da humanidade, dos povos e das pessoas...”, como refere Guilherme d’Oliveira Martins (2009, p. 17), um ato de “...despertar consciências...” (p. 63), finalidade principal do ato de educar. Em consequência da ligação entre educação e património, considera-se que deverá ser realizado no contexto formal escolar a salvaguarda dos valores culturais, pois “a primeira linha de defesa activa do património histórico-artístico situa-se nos bancos das escolas de todos os níveis, do escalão pré-primário até ao superior”, segundo Jorge Pais da Silva (1975, p. 38).

A salvaguarda do património referida pelos autores citados anteriormente encontra-se assim bastante alicerçada numa componente de investigação e inventariação do património regional e nacional. O conhecimento sobre os valores culturais permitirá ao público mais jovem a sua defesa e conservação. Existe assim, no ato da salvaguardada, duas perspetivas.

A primeira, não pela sua importância mas apenas para efeitos de referência, assume-se como um ato de salvaguarda do património edificado, que frequentemente é alvo de abandono, degradação e vandalismo. Já em 1984 Margarida Calado alertava para a degradação e demolição de importantes obras arquitetónicas na cidade de Lisboa, com a pressão dos grupos económicos imobiliários que levaram em muitas situações à destruição de edifícios com valor patrimonial histórico, para a construção de imóveis completamente desajustados da traça da cidade. Em contraponto, Calado refere o exemplo do edifício “Hotel Vitória”, de Cassiano Branco, situado na Avenida da Liberdade e recuperado pelo Partido Comunista Português (Calado, 1984). Desta forma entendemos a salvaguarda do património no ato da preservação, restauro e conservação.

A segunda perspetiva relaciona-se com a salvaguarda do património cultural imaterial, que pelas suas características próprias apenas pode sobreviver por atos, em primeira instância, de documentação, registo e identificação. Na figura seguinte podemos observar as diversas ações passíveis de salvaguardar o património imaterial, defendidas por Clara Cabral.

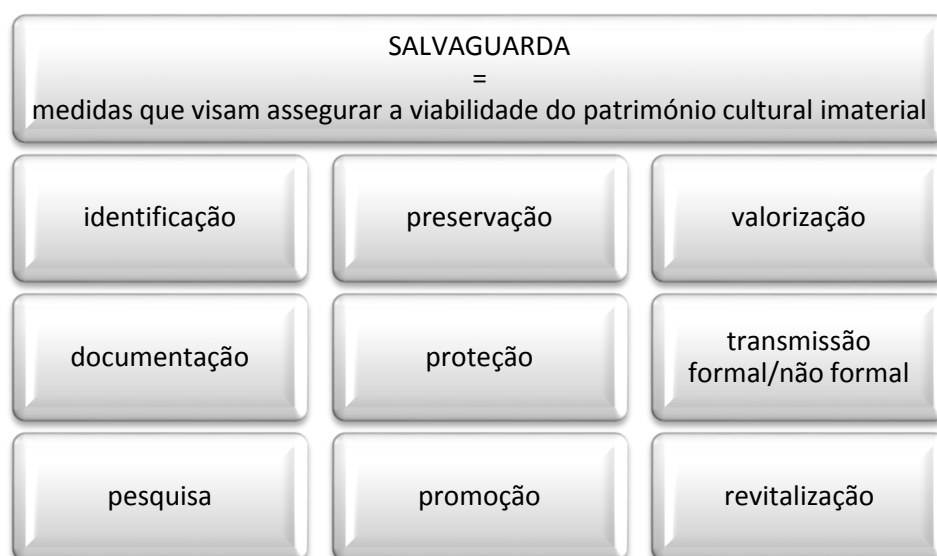


Figura 1 - Componentes da salvaguarda do património cultural imaterial (Cabral, 2011, p. 112)

Desta forma, verificamos que a salvaguarda do património pode ser praticada por atividades simples, passíveis de serem realizadas no contexto educacional formal, tais como o registo fotográfico, audiovisual e documental. Cabral assume inclusive que o próprio património material poderá ser salvaguardado através destas medidas, dado que "...a maioria das manifestações imateriais se desenrola em determinados locais, apoiando-se em objetos físicos" (2011, p. 126), tais como instrumentos musicais que suportam determinada música tradicional, trajes específicos de determinado ritual ou mesmo instrumentos de atividades artesanais. Mas também ao património material se aplica o mesmo conceito de "preservação pela salvaguarda" da sua imagem, tendo em conta os inúmeros casos de património edificado em franca e acelerada degradação. Podemos exemplificar com o caso do Complexo Industrial da Manutenção Militar, situado em Lisboa, sede nacional da divisão do exército português de manutenção militar com a missão de apoiar o "Exército, através de actividades fabrico e de apoio logístico" (Exército Português, 2010). Parcialmente desativado, este complexo tem desenvolvido através do seu Núcleo Museológico um conjunto de visitas⁴⁴, nas quais é possibilitado ao público a visita da Fábrica de Moagem, da Fábrica de Pão e "Padaria Velha", dos Depósitos de Azeite e do Cinema, deste Património Industrial.

Outro exemplo claro é o trabalho de recolha fotográfica realizada por Gastão Brito Silva, registando o património cultural material nacional, edifícios com "...uma dimensão estética que exige registo inventariante..." como refere Vítor Serrão (2014, p. 12), na prossecução do entendimento por parte da

⁴⁴ O Complexo Industrial da Manutenção Militar participou inclusive nas Jornadas Europeias do Património 2015, realizadas entre 25 e 27 de setembro de 2015, com um conjunto de percursos orientados.

sociedade sobre as memórias e as suas dimensões estéticas. Nesse sentido, também as reportagens audiovisuais “Abandonados” realizadas por Pedro Mourinho e exibidas no canal de televisão privado SIC, pretendem mostrar “locais que já foram importantes na vida dos portugueses, que têm uma história para contar e em que o passado é uma imagem muito diferente do presente feito de destruição e vandalismo.” (Mourinho, 2015).

Entendemos assim que a educação patrimonial não pode ser dissociada de outras áreas específicas do saber, pois as competências necessárias ao desenvolvimento das atividades de promoção e preservação do património são, por inerência, específicas. Concordamos com o defendido por Kátia Silva, quando refere que a educação patrimonial tem um “caráter interdisciplinar e transdisciplinar...podendo ser aplicado como método em todas as disciplinas do currículo escolar” (2007, p. 53), promovendo a aquisição e o desenvolvimento de diversas competências. Neste sentido, consideraremos as competências específicas em dois campos de formação, no âmbito dos jovens estudantes e na formação dos próprios educadores.

No caso dos estudantes, que mediante atividades e estratégias de investigação e documentação, poderão desempenhar um papel importantíssimo na preservação do património, serão necessárias competências no âmbito da pesquisa, seleção de informação, recolha de dados, bem como formação nas áreas do visual e audiovisual. Mas a preservação também pode ser realizada através da revitalização do património cultural, tomando como exemplo o desaparecimento dos cantares de trabalho, das Janeiras ou outras formas populares de canto, que como refere Jorge de Alarcão (1987, p. 66) podem ser dinamizadas na educação musical infantil.



Figura 2 - Educação Patrimonial

Esta abordagem parece-nos mais completa, pela sua vertente mais abrangente, enquanto estratégia. No fundo, a educação patrimonial não deve centrar-se apenas na vertente de fruição/contemplação, como também promover o ato de criação/produção cultural e artística.

Assim, compreendemos a educação patrimonial como a relação entre três eixos fundamentais, a *investigação*, a *fruição* e a *criação* relação esta que sintetizámos na figura 2.

Ao investigar, o estudante conhecerá o património em estudo, permitindo também criar uma relação de fruição com o objeto investigado. Esta dialética pode reverter num ato de *preservação* do património, pelo conhecimento adquirido, a sua valorização, identificação e conservação.

A criação de um produto seja de carácter artístico, comunicativo, ou outros, originado pela relação com o ato de investigação, permitirá a *promoção* do património investigado, perante o próprio estudante ou perante a comunidade envolvente.

Simultaneamente, a criação oriunda do ato de fruição permitirá ao estudante desenvolver uma literacia específica, relacionada com a área de criação definida, seja esta cultural, artística (eg. Literacia audiovisual no caso de produção audiovisual) ou comunicacional (eg. Literacia da língua materna, na produção de textos/cartazes).

II - Cultura Visual

Desde a última década do século XX que a Educação Artística tem vindo a debater-se entre os conceitos de modernidade e pós modernidade, numa discussão exaustiva entre as características de cada um.

Consideramos que o modernismo assenta numa perspetiva formalista da arte e da expressão artística, universal e inata, socialmente aceite e integrada por uma elite masculina e branca (Clark, 1996). Nesse sentido, Roger Clark identifica quatro⁴⁵ aspetos da arte modernista na sua fase final e mais conservadora: desdém pelos gostos populares, ignorando as formas de arte popular; negação dos estilos pós-modernistas; desrespeito pelas culturas não-

⁴⁵ Tradução livre: Disdain for popular tastes; Denial of premodernist styles; Disregard for non-Western cultures; Deferral to art critics.

ocidentais; diferimento dos críticos de arte, através de um discurso incompreensível para o público em geral. (1996, p. 5).

No que concerne às teorias pós-modernistas, identificamos através de Clark⁴⁶ três fundamentos: pósestruturalismo, na alteração da imagem do “artista” enquanto homem e das dinâmicas entre artista (homem) e retratada (mulher); desconstrução/reconstrução, na interpretação da razão da obra; feminismo e pós-colonialismo, na abordagem dos conflitos sociais e na ascensão das minorias (1996).

Outros autores, como Efland, Freedman e Stuhr, estabelecem uma relação entre arte, modernismo e pós-modernismo, identificando os atributos para ambas as teorias, como podemos verificar na tabela 1.

Verificamos assim que no currículo modernista centra-se o estudo nas Belas Artes, enquanto o currículo pós-modernista assume-se mais inclusivo, centrando-se na cultura visual e não nas artes (Charréu, 2003), tendo ao longo das últimas décadas sido alvo de diferentes abordagens por parte de autores como Hernandez, Duncum, Freedman ou Barbosa.

Interessa-nos neste estudo identificar as potencialidades de um currículo mais abrangente no seu foco de estudo, pois consideramos que a imagem e o visual não estão, na sociedade atual, confinados às produções artísticas da pintura, escultura ou outras artes eruditas, mas sim presente numa miríade de produções visuais que constroem o nosso conhecimento da sociedade e do mundo que nos rodeia (Duncum, 2009).

⁴⁶ Tradução livre: poststructuralism; deconstruction/reconstruction; feminist/postcolonial criticism.

Tabela 1 - Atributos do Modernismo e Pós-Modernismo, adaptado de (Efland, et al., 1996, p. 42)

Modernismo	Pós-Modernismo
<p>A arte é um fenômeno único envolvendo objetos distintos cujos objetivos são fornecer uma experiência estética desinteressada. Estéticas modernistas condenam as preferências artísticas públicas mundanas e gerais e promovem uma posição exaltada para as Belas Artes.</p>	<p>A arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação. O pós-modernista tenta dissolver as fronteiras entre arte alta e baixa e condena o elitismo.</p>
<p>O modernista aceita a ideia de progresso histórico linear. Cada novo estilo de arte é assumido para o avanço da qualidade e potencial expressivo da arte, contribuindo assim para o progresso da civilização</p>	<p>O pós-modernista rejeita a noção de progresso linear, argumentando que a civilização, historicamente, não tem feito avanços sem, ao mesmo tempo, promover estados não progressivos, e até mesmo declinar.</p>
<p>O papel da comunidade de Belas Artes profissional, em particular o <i>avant-garde</i>, é considerado revolucionário e isolado de muitos dos males da sociedade. Porque a comunidade artística é considerada pura em seus motivos, por exemplo, a sua rejeição de motivações capitalistas, pensa-se capaz de conduzir para a mudança social</p>	<p>O papel anterior de especialistas e outros alegando conhecimento exclusivo e/ou privado das belas-artes são questionados. A comunidade profissional das belas artes é vista como um reflexo da sociedade, como por exemplo, as influências do capitalismo e do industrialismo, e agindo como uma forma de crítica cultural, isto é, respondendo a uma sociedade dentro da qual está imerso</p>
<p>O uso da abstração é apoiado na busca de relações formais puras que podem produzir experiências estéticas. O realismo é rejeitado em favor de uma realidade pessoal maior, subjacente à aparência e comportamento.</p>	<p>O realismo é revivido na arte contemporânea, mas ao contrário do realismo pré-moderno, que foi substanciado na natureza, o realismo pós-moderno é baseado no estudo da sociedade e da cultura. É dada atenção à forma como as coisas aparecem (fachada).</p>
<p>O estilo modernista tende a favorecer a unidade orgânica como um princípio orientador. Decoração e ornamento são condenados. Consistência e "pureza" da forma artística, beleza e significado são promovidos</p>	<p>Um objeto pós-modernista pode ser eclético e tem uma beleza dissonante, combinando motivos ornamentais de estilos clássicos e outros. Esta combinação produz significados duplos, por vezes conflituosos, e é referido como "dupla codificação".</p>

<p>O modernismo envolve a busca de um estilo universal, o que implica uma realidade universal que transcende estilos locais, étnicos ou populares. Motivos "primitivos" são redesenhados e incorporados para serem coerentes com os focos formalistas e expressionistas.</p>	<p>Os estilos pós-modernistas são pluralistas, mesmo ecléticos, e sujeitos a múltiplas leituras e interpretações. Objetos multiculturais são reciclados de formas que reflectem as suas origens.</p>
<p>O modernismo implica a destruição criativa das realidades anteriores para criar novas realidades.</p>	<p>O ecletismo e a apropriação histórica reflectem um interesse na integração do passado e do presente.</p>

Duncum considera a Cultura Visual como uma alteração de paradigma na Educação Artística, similar ao que já tinha sido a DBAE, se “considerarmos como paradigma uma proposta que não só é significativamente diferente da proposta anterior como é colocada em prática por participantes dessa proposta⁴⁷” (2009, p. 5). Clark (1996, p. 1), no entanto, considera que não é necessário que exista uma alteração definitiva nos paradigmas, pois as teorias pós-modernistas podem conter princípios modernistas ou situarem-se num misto de ambas as correntes, constituindo uma característica transitória do pós-modernismo. Neste debate, Clark situa a questão colocada no campo da Educação Artística, da característica modernista ou pós-modernista da DBAE e o seu carácter “camaleónico” que a coloca transversalmente nas duas correntes.

Um dos contributos que podemos identificar das teorias pós-modernistas para a Cultura Visual, será a interpretação da arte como representativa de significados, dependentes estes dos contextos, tempos e lugares da criação artística das obras (Hernández, 2000, p. 123), em detrimento das interpretações exclusivamente formalistas. Leonardo Charréu afirma, neste sentido, que os

⁴⁷ Tradução livre do autor: “If we think of a paradigm as not only a proposal that is significantly different from what has come before plus practioners operating on the basis of that proposal...”

elementos formais da imagem, a “comunicação, espaço, estrutura, forma e luz-cor são os elementos de uma intencionalidade educativa que tinha como finalidade o exercício de uma habilidade formal, numa crença semiótica, hoje com pouco sentido” (2011, p. 116), pois apenas permitiam certificar um determinado nível de qualidade. No entanto, não podemos afastar liminarmente da Cultura Visual uma perspectiva formalista, também necessária à compreensão das imagens, em conjunto com outras características, como refere Paul Duncum. Nesse sentido, o autor identifica cinco conceitos chaves para a organização curricular da Cultura Visual:

- Os elementos formais da imagem⁴⁸ – devem ser abordados não só os elementos formais como a linha, cor, composição ou justaposição, como outros elementos que permitam constituir a linguagem audiovisual, como por exemplo a iluminação, ponto de vista, enquadramento ou relação dentro/fora de plano.
- Ideologias⁴⁹ – as imagens são detentoras de ideologias, constituintes e representativas das práticas sociais, que devem ser analisadas e se necessário, refutadas.
- Estética⁵⁰ – a estética funciona como uma forma de tornar as ideologias subjacentes às imagens mais atrativas, mediante as variadas respostas dos observadores, pelo que devem ser analisadas complementarmente.

⁴⁸ Em relação a este conceito, o autor refere a imagética, para ilustrar como a expressão por imagens em movimento (audiovisual) deve ser analisada com base em “terminologias específicas” (Duncum, 2010 p. 8).

⁴⁹ O autor utiliza o termo ideologia no sentido de “caracterizar ideias, crenças e valores” bem como “uma forma característica de pensar...um esquema interpretativo utilizado pelas pessoas para tornar o mundo inteligível para si” (*op.cit.* p. 8)

⁵⁰ “Porque a ideologia e os apelos estéticos caminham lado a lado, a análise da ideologia não pode ser dissociada de um reconhecimento dos prazeres oferecidos por imagens” (*op.cit.*, p. 10)

- Processo do olhar⁵¹ – o processo do olhar refere-se às relações que o observador estabelece com a imagem, o contexto em que observa e as predisposições que já possui, ao contrário dos conceitos anteriores que incidiam sobre a imagem.
- Intertextualidade⁵² – as imagens associam-se entre si e com outros produtos culturais (textos, poemas, música, etc), não sendo possível analisá-las isoladamente e não estudar estas conexões.

(Duncum, 2010).

Fernando Hernadéz identifica algumas preocupações para um currículo de arte que aborde a Cultura Visual, das quais salientamos:

- As representações artísticas refletem concepções culturais, das quais também fazem parte as questões formais;
- A prática artística e o conhecimento histórico da arte são campos de conhecimento intervencidos que favorecem a compreensão da cultura visual;
- A cultura visual confronta os olhares sobre os objetos de carácter mediacional de diferentes épocas e culturas;
- O estudo da cultura visual não se esgota nos quatro saberes tradicionais em relação à arte;

⁵¹ Contrariamente às correntes Modernistas, que consideravam um olhar meramente contemplativo e estético, Duncum salienta que na sociedade atual e com a imensidão de estímulos visuais existentes, as imagens devem ser analisadas face às nossas “intenções predeterminadas sobre o que vemos”, de forma a entendermo-nos “como indivíduos e como sociedade” (*op.cit.* p. 11). Este conceito, que Duncum designa em inglês como *GAZE* é definido por Carolina Silva como um conceito que “implica que no acto de ver actuam duas forças que devem ser consideradas: quem vê e o que é visto. É explorado enquanto prática que envolve poder e prazer” (C. Silva, 2010, p. 43).

⁵² Paul Duncum compara a intertextualidade das imagens com a estrutura da *World Wide Web*, uma estrutura rizomática, que através da ligação entre nós estabelece “associações, quer determinadas pelo autor ou fabricante quer construídas pelo espectador” (Duncum, 2010, p. 12) .

- Um enfoque transdisciplinar (como criação de novos objetos de pesquisa) dirige-se ao estudo da cultura visual e sua vinculação com outras áreas e temas do currículo;
- O conhecimento da cultura visual está relacionado às interpretações sobre a realidade e sobre como estas afetam a vida dos indivíduos;

Adaptado de *Quadro 6.1: Um currículo de arte para a compreensão da cultura visual* (Hernández, 2000, p. 130)

Entendemos assim que a imagem na Cultura Visual deve ser abordada não só numa perspectiva formalista ou imagética, mas considerando também as representações culturais e sociais que a revestem e constroem. A imagem não é apenas um artefacto visual, é um objeto visual que deve ser considerado no seu contexto de circulação e apreciação, devido à massificação dos media na sociedade atual e ao papel dos observadores como atores sociais da mesma (Charréu, 2010, p. 40). Assim, a esfera de ação da Cultura Visual é mais abrangente que as Belas Artes, não só no tipo de imagens a tratar, como as diferentes preocupações do *quando, como e porquê*. Hernández refere que:

O núcleo deste enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as dos outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos videoclips ou nas telas da Internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos.

(2000, p. 50)

Perde-se assim, com a Cultura Visual, a preocupação constante de uma certa *patrimonialização* ou *museificação* da arte, como já abordado em capítulo anterior, atos que legitimam através dos museus determinadas produções

artísticas em detrimento de “outras manifestações culturais de grupos sociais mais desfavorecidos” (Charréu, 2011, p. 123), permitindo a análise e trabalho sobre produções de diversos grupos sociais, culturas, géneros, presentes em variados media.

Compreendemos, no entanto, que esta abordagem da imagem não renega uma componente de abordagem formalista, pois é originária dos conceitos tratados na literacia visual e como refere Duncum, esta abordagem em Educação Artística favorecia a análise das imagens. No entanto, a Cultura Visual vem acrescentar não só um vasto leque de imagens a analisar (fotografia, vídeo, publicidade, etc), bem como a “preocupação com o seu contexto, técnicas e tecnologias de produção da imagem, a sua distribuição e uso” (2002, p. 17)⁵³.

Cultura visual e Literacia *audio*Visual

Podemos considerar a origem do termo “literacia⁵⁴ visual” através da necessidade de “ler as imagens”, designado assim por James Elkins (Gil, 2011, p. 15), portanto o domínio de uma *gramática* que permite interpretar adequadamente as imagens. No fundo, da mesma forma que é tão importante saber ler e escrever em português (ou qualquer outra língua materna, para efeitos de exemplo), é necessário saber ler e “escrever” imagens. Neste aspeto, o papel dos educadores tem uma importância vital, numa dialética de fruição-

⁵³ Tradução livre do autor: “...visual culture is concerned with the contexts of texts, the real, material conditions of image production, distribution and use.”

⁵⁴ Definição de Literacia (*Priberam*): Capacidade de ler e de escrever ou Capacidade para perceber e interpretar o que é lido.

criação, pois “aprender a ler imagens é tão importante como saber fazê-las.” (Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 89).

Consideramos, como refere Isabel Gil (2011, p. 15), que a literacia visual é uma competência (saber ler) bem como uma estratégia (aprender a ler), que deve ser abordada de forma transdisciplinar, contribuindo no currículo escolar para uma efetiva interligação de diferentes áreas científicas, bem como a análise crítica social e cultural. A necessidade premente de uma interpretação significativa das imagens que constituem a nossa cultura exige uma pedagogia ativa na aquisição destas competências, na compreensão desta linguagem visual, na aquisição desta *gramática* específica.

Elementos visuais

Que elementos constituem assim a *gramática* visual? Apesar de esta não ser uma investigação sobre perceção visual, ou sobre a expressão gráfica ou o seu desenvolvimento, consideramos pertinente uma identificação geral sobre os elementos visuais, apesar de em primeira instância, alguns reportarem ao *traço* ou ao *desenho*. Como veremos no capítulo seguinte, os elementos visuais conjugam-se na composição visual, tornando-se fundamental a sua compreensão para a compreensão da literacia audiovisual. Para António Ferronha (2001), os elementos básicos que compõem uma imagem são o ponto, a linha, a secção de ouro, a luz e a cor. Por outro lado, Rocha de Sousa e Helder Batista (1977) e Alvarez Rodriguez (2003) identificam como elementos básicos o plano, a linha, a textura, os valores (luz), a cor e a forma. Para Donis Dondis (2000), os elementos visuais são a linha, a cor, a forma, a direção, a textura, a

escala, a dimensão e o movimento. Podemos considerar no entanto que de uma forma ou outra, estas abordagens formalistas à composição visual tiveram grande influência por parte de Rudolph Arnheim (1986), que publicou em 1954 a primeira edição do livro *Arte e Percepção Visual* e no qual desenvolveu os seguintes princípios de organização e composição visual: equilíbrio; configuração; forma; desenvolvimento; espaço; luz; cor; movimento; dinâmica; expressão. A abordagem de Arnheim, cimentada na *Gestalt* - Forma - reflete sobretudo sobre a percepção visual como um ato cognitivo e complexo, no qual a composição visual é estruturada pela forma como vemos e organizamos o olhar, as suas direções, tensões, equilíbrios, entre outros princípios.

Apesar de não ser esse o cerne desta investigação, consideramos pertinente uma sistematização, com base nos autores antes referidos, dos elementos básicos da linguagem visual e os princípios de organização a desenvolver no capítulo seguinte.

Realizando a analogia com a gramática da linguagem falada ou escrita, podemos considerar o **ponto** como a unidade mínima de representação. Quando utilizado de forma expressiva, o ponto é orientador do olhar por forma de agrupamento (pensemos na linha como um conjunto de pontos sequenciais, com a mesma direção), elemento de representação de formas mais elaboradas ou mesmo cores. Dondis refere como exemplo o caso do pontilhismo, desenvolvido por artistas como Seurat, que explorando a aglutinação visual como fenómeno preceptivo, “parece ter antecipado o processo de quadricromia a meio-tom, pelo qual são atualmente reproduzidos, na impressão em grande escala, quase todas as fotos e os desenhos em cores, de tom contínuo” (2000, p. 54).

A **linha**, como já o referimos, pode ser considerada como a proximidade de pontos a um nível que é impossível distingui-los na composição. Nas composições visuais, Rocha de Sousa identifica as linhas explícitas, “de registo, de textura e de contorno” e as linhas implícitas, “as inferidas, de tensão e imaginárias” (1977, p. 22). São um elemento que contribui substancialmente para a dinâmica da composição visual, não só pela sua modelação como pela sua posição no plano, criando dinâmica e tensão ou imóvel e em repouso, consoante sejam oblíquas ou a representação das medianas do plano, respetivamente. No entanto, mesmo considerando esta relação apresentada pelo autor como de expressão estática (referente às medianas), Dondis afirma que a linha, “pela sua própria natureza, nunca é estática” (2000, p. 56), pois indica ao observador uma direção implícita ou explícita.

A **textura**, enquanto elemento visual, é frequentemente relacionado com o sentido do tato, pois pelas suas características pode ser interpretada por ambos os sentidos (Dondis, 2000). Intimamente ligada à iluminação, a textura tem menos ou mais densidade (o que se reverte posteriormente como característica da superfície também) consoante esteja iluminada ou não, tornando-se como refere Rocha de Sousa, a “caracterização táctil e visual da superfície de um corpo” (1977, p. 31).

A **luz** permite-nos ver, é “um dos elementos reveladores da vida” (*op.cit.* p. 38), revela todos os outros elementos visuais, ou seja, os objectos são visualizados pela “capacidade dos olhos em distinguir entre áreas de diferentes claridades” (Arnheim, 1986, p. 323). A sua importância não se cinge exclusivamente a este ato de desvendamento, pois a variação da iluminação permite percecionar a profundidade, a distância e o ambiente.

Grandemente influenciada pela luz, a **cor** é um dos elementos visuais mais subjetivos, com uma qualidade expressiva e denotativa bastante significativa. Enquanto elemento expressivo, provoca respostas emocionais, influenciadas tanto pelo próprio observador e a sua experiência pessoal como pelos seus valores culturais, seja pela associação da cor a um estado de espírito ou recordação (e.g. cor favorita pessoal, sentimento agradável), seja pela sua associação a regras sociais e culturais (e.g. luto associado a preto na cultura ocidental, a branco na cultura oriental). Rocha de Sousa refere também a sua qualidade de caracterização e qualificação das formas, permitindo a identificação objetiva das formas apresentadas na composição visual (1977, p. 47).

Dondis descreve a **forma** como um elemento visual com uma complexidade articulada pela linha (2000, p. 57), passível de ser reduzido a um nível simplista das formas do quadrado, círculo e triângulo equilátero. A forma contudo é um elemento que nos permite perceber os limites de um objeto, que o caracteriza, como refere Alvarez Rodriguez, é “a expressão de um conteúdo”⁵⁵ (2003, p. 364). A percepção deste conteúdo, ou a apreciação visual da forma, referindo Rocha de Sousa, é influenciada pela imagem mental que o observador já possui da mesma. Assim, o observador consegue “visualizar” a forma na sua totalidade, partindo da observação de parte ou partes menores da sua totalidade, construindo visualmente a forma a partir da sua experiência visual da mesma. Para tal, expõe o autor, podemos considerar três fatores:

- a) a colocação do observador e dinâmica dessa colocação;
- b) seleção e síntese de elementos essenciais definidores da forma;

⁵⁵ Tradução livre: “Es la expresión de un contenido”

c) atitude mental e conhecimento prévio da forma ou experiência passada.

(Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 63)

Consideremos em conjunto com os elementos básicos visuais, alguns princípios de organização visual, que influenciam a percepção visual do observador. A organização visual que realizamos tem como referência delimitadora o **plano**, o espaço de composição visual. Existe assim um espaço no interior de uma *moldura*, onde o jogo de diagonais e medianas entre os quatro lados e vértices do plano dialogam com os restantes elementos visuais. O espaço pictórico (ou visual, no sentido mais abrangente) é de facto uma janela para uma determinada realidade (mesmo que esta seja uma ilusão), janela essa delimitada pela moldura, “através da qual o observador espiava o mundo exterior limitado pela abertura de observação, mas ilimitado em si” (Arnheim, 1986, p. 91).

Arnheim refere que “a experiência visual é dinâmica” (*op.cit.*, p. 4), devido às tensões, forças, influências que ocorrem no processo da percepção visual. Tamanho, direção, movimento, são percepções que o observador identifica (ou é influenciado por) na imagem observada, com uma condição já pré-existente, não sendo o observador que as insere na imagem. Podemos considerar que o princípio fisiologicamente mais enraizado no ser humano é o **equilíbrio**, esta necessidade de mantermos a nossa posição ereta e que consciente ou inconscientemente influencia o modo como observamos. Desta forma, no jogo de forças visuais, a percepção humana tende para o equilíbrio, interpretando as imagens aplicando um eixo de referência vertical sobre um eixo de referência horizontal secundário (Dondis, 2000, p. 33). No entanto, o equilíbrio absoluto, como refere Rodriguez, leva tendencialmente à apatia do observador, enquanto

“cria-se interesse pela ameaça da rutura do equilíbrio, mas sem chegar a romper” (2003, p. 369). O jogo de equilíbrio na imagem é influenciado pelo elemento do **peso** na composição visual, também percebido através da colocação dos elementos em relação ao plano e portanto, em síntese, em relação às diagonais e medianas. Segundo vários autores (Arnheim, Rocha de Sousa, Dondis), um elemento colocado na posição central do plano possui uma estabilidade maior e equilíbrio, criando pouca tensão na composição visual. Seguindo este princípio, quanto mais afastados estiverem os objetos do centro do plano, menores deverão ser, salvo estejam equilibrados por outras forças presentes na composição. Também a forma de leitura (a direção do olhar) influencia o peso na composição. Na cultura ocidental, em que lemos da esquerda para a direita, atribuímos mais peso à zona direita da composição, dado ser a zona de chegada do olhar, da mesma forma que a zona superior e inferior do plano sugerem-nos peso ou repouso, respetivamente. Dondis refere-se neste campo ao efeito de *nivelamento* e *acentuação*⁵⁶, pela exigência da existência de um ou outro e a evitar a “ambiguidade visual” que força o observador a perceber o equilíbrio da composição, de tal forma a intenção compositiva se encontra dissimulada. No fundo, a autora defende a opção da criação da imagem por estabilidade e harmonia, ou o inesperado e a tensão, assinalando que “em termos ideais, as formas visuais não devem ser propositalmente obscuras; devem harmonizar ou contrastar, atrair ou repelir, estabelecer relação ou entrar em conflito.” (2000, p. 39)

⁵⁶ De forma mais correta, Dondis designa acentuação como aguçamento, decerto efeito da tradução para português do Brasil, pelo que preferimos manter a designação acentuação.

Independentemente destas dialéticas, é claro para a autora que é na **tensão** que reside a característica mais direta de comunicação visual, percecionada pelo observador tanto pela “falta de equilíbrio como de regularidade” (*op.cit.*, p. 35), na colocação dos elementos visuais em zonas não niveladas, como as referidas anteriormente, desde que sejam opções intencionais e claras da imagem (e seu criador).

O **movimento**, outro elemento de composição visual dinâmico, é definido por Arnheim como “a atração visual mais intensa da atenção” (1986, p. 365), um atraente polarizador do olhar em detrimento de algo estático. Mesmo numa imagem “estática” o movimento pode ser sugerido, seja pela composição visual mais dinâmica, com recurso a linhas de força e tensão, seja pela colocação oblíqua de elementos visuais que dirijam o olhar. Como refere Alvarez Rodriguez, a “relação de equilíbrio e tensão que se gera numa imagem visual”⁵⁷ (2003, p. 372) produz movimento interno numa imagem estática. Mas movimento também é **tempo**, tempo de observação por parte do recetor, pois a imagem e a sua natureza muda “consoante a idade dos nossos olhares e da nossa capacidade de decifração, viaja de lugar para lugar, no espaço social e cultural” (Rocha de Sousa, 1995, p. 41). É tempo “fixado” no momento do instantâneo ou como refere Arnheim, “fora da dimensão do tempo” (1986, p. 416), quando exemplifica e abrevia uma ação num momento, que não sendo um instante, é a representação de um todo. Interessa contudo evidenciar que quanto ao movimento, os autores citados são unânimes na acentuação da importância do

⁵⁷ Tradução livre de autor: “...en relación com el equilibrio y la tensión que se generan en una imagen visual”

movimento/tempo em outro tipo de suporte/media que não a imagem fixa. Falamos obviamente da imagem em movimento e o audiovisual.

Literacia audiovisual

Os elementos formais descritos anteriormente têm o seu valor e devem ser considerados na análise da imagem em movimento, mas não podem constituir a única base da sua interpretação. Como refere Duncum, é necessário uma “terminologia específica para analisarmos o tipo de imagens que dominam hoje” (2010, p. 8), pois apesar de estarmos habituados aos elementos formais, as imagens em movimento são constituídas exatamente por esse elemento, o movimento, que deve ser interpretado face à sua gramática própria.

Realizando a analogia perante a literacia visual, a unidade mínima que poderemos considerar no audiovisual será a imagem fixa, ou neste caso específico, o *frame*. Com a evolução das tecnologias, os meios audiovisuais têm sofrido inúmeras modificações quanto ao número de imagens por segundo que são transmitidas/visualizadas. Consideraremos, apenas para efeitos representativos, os mais comuns: 24 fps⁵⁸ para cinema, devido à utilização de película e considerada como a velocidade de imagem mais *cinematográfica*; 25 fps, para vídeo e televisão, formato PAL⁵⁹; 50 fps, no formato HD⁶⁰. Estes conceitos são, no entanto, meramente ilustrativos, dado que a base da imagem

⁵⁸ *Fps: frames per second* (imagens por segundo)

⁵⁹ PAL: formato europeu de transmissão de sinal televisivo, caracteriza-se pela dimensão de imagem de 720 linhas ativas na dimensão vertical por 576 *pixels* de amostragem por linha horizontal. (Henriques, 2010, p. 170)

⁶⁰ HD: *High Definition*, formato mais comum de momento, caracteriza-se por dimensão de imagem de 1920 linhas ativas na dimensão vertical por 1080 *pixels* de amostragem por linha horizontal. (*op. cit.*, p. 170)

em movimento será sempre, independentemente do número de imagens, uma imagem estática. As evoluções tecnológicas, que permitiram alterações mais ou menos profundas na percepção visual da comunicação audiovisual, continuam assim assentes em técnicas que exploram essas tecnologias.

Mais do que a tecnologia inerente ao processo de produção audiovisual, interessa-nos a técnica, que como refere Rocha de Sousa, “caracteriza a parte material ou conjunto de processos de uma arte” (1995, p. 11) e os processos artísticos e comunicacionais envolvidos – a expressão e a comunicação. Para tal, consideremos a designação audiovisual como abrangente dos meios que comunicam as componentes de som e imagem: televisão; cinema; vídeo; diaporama (Lopes, 1998, p. 1). Não podemos no entanto ignorar os novos meios de comunicação, como os sistemas informáticos *on-line* e *off-line*, ou as novas linguagens do discurso vídeo (e.g. videoarte). Salientamos desta forma que não interessa o meio de comunicação, mas sim a comunicação em si, pelo que o audiovisual será sempre a comunicação de imagem e som (ou a ausência deliberada deste).

Pensemos então numa sintaxe da imagem em movimento, relacionando as novas terminologias e conceitos com os conceitos já abordados na literacia visual. Considerando o **plano** como espaço de composição, em audiovisual o plano é também momento de gravação (ou rodagem, na terminologia cinematográfica). Sintetizando, um plano é o que registamos no suporte desde que iniciamos a gravação até que paramos o registo, incluindo nesse registo uma ação ilustrada por imagem e som. Sempre que esta operação se inicia novamente, iniciamos a gravação de um novo plano. Este **tempo** pode no entanto ser alterado, para o espetador, pois no processo de montagem do

produto audiovisual, decisões técnicas e artísticas podem eliminar partes do plano, alterando a sua duração⁶¹. Consideramos assim, que o plano é além do mais tempo, um “fragmento espaço-temporal homogéneo” (Gardies, 2008, p. 19) alterado em função da expressão e comunicação pretendida.

O plano assume então o espaço de composição do seu autor, sendo “um elemento estrutural da linguagem fílmica, como a linha pode ser para a linguagem do desenho” (Rocha de Sousa, 1992, p. 55), e pode classificar-se segundo a sua escala, movimento e ângulo de registo.

O plano, enquanto espaço de composição, é então um espaço de expressão próprio, com terminologia própria. Nesse sentido, interessa perceber outra designação para o plano: **campo**.

A esse espaço luminoso, como o ecrã de cinema ou tela pintada na pintura, chamamos campo, lugar onde os registos se revelam como facto expressivo, delimitado em cima, em baixo e dos lados.

(Rocha de Sousa, 1992, p. 58)

A relação campo-fora-de-campo (ou contra-campo) indica-nos a relação entre o existente de forma visível na diegese e o que não estando visível, sabe o espectador da sua existência. Bastante utilizada em diálogos, esta relação assenta, como refere Gardies, na percepção visual do espectador, na qual assume este que “um olhar fora-de-campo apela à presença da pessoa ou do objecto que se olha” (2008, p. 38). O campo (o plano, delimitado no espaço do ecrã/tela) funciona assim como a janela de Arnheim, que “determina o fim da composição

⁶¹ Vários planos, em um produto audiovisual, podem constituir uma cena. Uma **cena** é uma unidade de ação, que decorre num determinado espaço, em continuidade temporal. Posto de outra forma, uma cena é uma sequência de planos que ocorre num espaço físico, dando a sensação ao espectador que decorre de forma seguida no tempo.

mas não o fim do espaço representado.” (1986, p. 229). Iremos analisar esta relação na abordagem à regra dos 180 graus, mais à frente.

Em relação à **escala**, podemos considerar a que a unidade de medida para as variações de escala de um plano (e portanto da grandeza do seu enquadramento) será o corpo humano. Seguindo as propostas dos seguintes autores (Gardies, 2008; Rocha de Sousa, 1992; Marner, 1999), podemos sintetizar os planos quanto à escala na seguinte relação (ver Figura 3⁶²):

- Plano Geral – plano de contextualização, onde é percebido todo o espaço envolvente.
- Plano de Conjunto – com menos importância do meio envolvente, a figura humana é melhor percebida, normalmente utilizado com mais do que uma personagem.
- Plano de Corpo Inteiro – o plano centra-se na figura humana, na personagem principal.
- Plano Americano – deriva da narrativa fílmica americana, com grande ênfase nos *westerns* pela relação ação/expressão.
- Plano Médio – plano de enquadramento de personagens, releva o fundo do plano e a figura é o centro da expressão.
- Plano Aproximado – Isola visualmente a figura humana, muito utilizado em diálogos.
- Grande Plano – aproximação da figura humana, com grande intensidade dramática.

⁶² Fotos de autoria do investigador.

- Muito Grande Plano – Plano muito expressivo, mas suscetível de um elevado grau de acentuação na figura humana, pela proximidade com a mesma.
- Plano Pormenor – de grande intensidade dramática, pormenoriza elementos, objetos, expressões.

As variações utilizadas no enquadramento influenciam a forma como o espectador compreende a narrativa e a carga dramática das imagens. Como refere Gardies, a escolha do enquadramento deve ser adequada para a expressão pretendida pelo autor, que recorre “à ilusão de proximidade ou de afastamento, geradora de sentido e de afectação” (2008, p. 20), para enfatizar a ação ou a expressão decorrente na diegese. Entendemos assim que a descrição e contextualização de ações pode ser realizada através de planos gerais (*e.g.* como introdução da narrativa) e os planos médios são mais expressivos (Ferronha, 2001, p. 40).



Plano Geral



Plano Conjunto



Plano Corpo Inteiro



Plano Americano



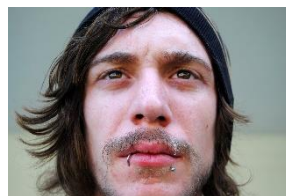
Plano Médio



Plano Aproximado



Grande Plano



Muito Grande Plano



Plano Pormenor

Figura 3 - Grandeza de planos (escala)

O plano e o seu ponto de vista pode ser designado pelo seu **ângulo de vista** (ver Figura 4⁶³), ou seja, pelo grau de inclinação da câmara em relação ao objeto ou personagem, no momento da gravação. Rocha de Sousa alerta-nos para as “distorções produzidas pela perspectiva que se acertam um pouco com o efeito de acentuação” (1977, p. 67), ao abordar o nivelamento e acentuação possível com os elementos visuais. Essencialmente, o ângulo de vista permite um efeito expressivo sobre determinado assunto, seja pela “ênfatização da imagem” recorrendo ao contra-picado ou ao isolamento, no caso de um ângulo picado. As opções por um ou outro caso (e mesmo pelo ângulo normal) devem

⁶³ Fotos de autoria do investigador.

“decorrer das necessidades próprias do discurso fílmico” (Rocha de Sousa, 1992, p. 111), sem excessos que possam prejudicar a expressão audiovisual.



Contra-Picado



Normal



Picado

Figura 4 - Ângulos de vista

No entanto, o ponto de vista é o também o ponto de vista do espectador. Significa então que a câmara é o olhar do espectador e onde esta está, será onde está o público. Nesta situação consideramos este como um ponto de vista **objectivo**. No caso de o plano representar o olhar do personagem, por exemplo quando um ator olha para uma pintura e no plano seguinte está captado a pintura em exposição como que vista pelo ator, consideramos o ponto de vista como **subjectivo**.

Quanto ao **movimento**, um plano pode ser considerado estático ou móvel. Para dinamizar mais uma cena ou sequência⁶⁴, o realizador pode optar por registar determinado plano em movimento. No entanto, o plano não necessita de ser de curta duração. Em extremo, a mensagem audiovisual pode ser realizada através de um *plano-sequência*, sendo este um plano com um tempo de duração longo, gravado com recurso a movimentos reais do plano, acompanhando uma narrativa complexa (Gardies, 2008, p. 32). O interessante

⁶⁴ Uma sequência caracteriza-se pelo agrupamento de vários planos e cenas, com o intuito de construir uma narrativa, com uma referência de lugar e tema.

neste tipo de planos não incide na técnica utilizada, mas na possibilidade de uma estética dinâmica de imagem, onde por exemplo, determinadas regras de estabilidade de imagem podem ser subvertidas em função da necessidade expressiva.

Já o referimos no capítulo sobre literacia Visual que o movimento é relativamente à percepção visual, o “seu foco mais intenso” (Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 114), e no caso dos meios audiovisuais, assume extrema importância pela possibilidade, ao contrário de outras expressões artísticas, em acompanhar a ação em vários locais. Como refere Rudolph Arnheim:

O realizador· pode fazer aquilo que é muito difícil para um encenador de teatro, nomeadamente mostrar o mundo como se os olhos do espectador estivessem dentro da câmara, tomá-lo como o centro do seu cosmos – isto é, tomar uma experiência muito subjectiva, acessível aos olhos de todos.

(1957, p. 92)

O movimento no audiovisual pode ser realizado com recurso a duas técnicas básicas⁶⁵ (ou a sua conjugação): panorâmica ou *travelling*.

Na **panorâmica** o plano é gravado realizando um movimento horizontal ou vertical em rotação no eixo da câmara. Isto significa que a câmara não se desloca fisicamente da sua posição, apenas roda da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, de cima para baixo ou de baixo para cima, fixa num tripé ou segura pelo operador de câmara.

Em **travelling**, a câmara desloca-se fisicamente de um local para outro, acompanhando uma ação ou aproximando-se de um objeto ou personagem.

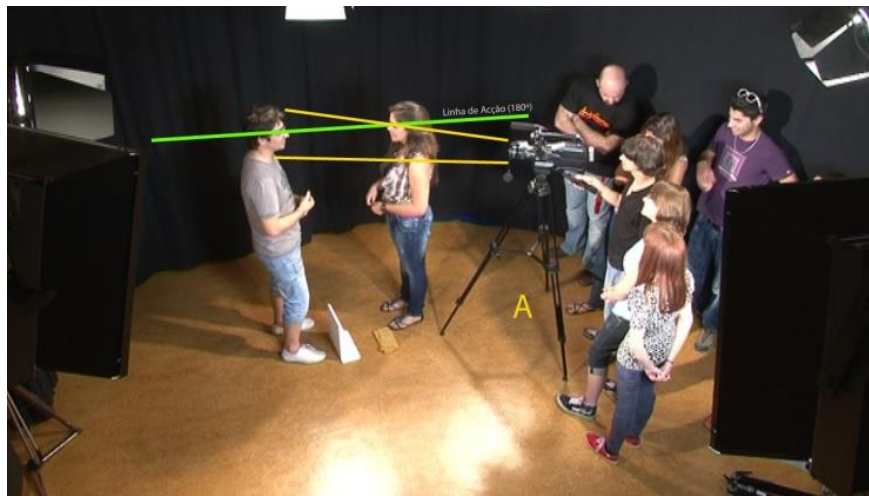
⁶⁵ Interessa referir que a ausência de movimento (câmara/plano fixo) não deixa também de ter o seu movimento, este no próprio plano e não por intermédio de deslocação do plano.

Esta deslocação pode ser realizada recorrendo a uma *dolly* (sistema de rodas acopladas ao tripé), em carris (sistema similar a carris de comboio, pelos quais a câmara se desloca) ou suportada pelo operador de câmara, em mão, ombro ou *steadycam* (braço de suporte assente num colete vestido pelo operador, que minimiza as vibrações). Em cinema utiliza-se a deslocação para a aproximação da ação em detrimento do *zoom*, visto ser este um movimento pouco natural.

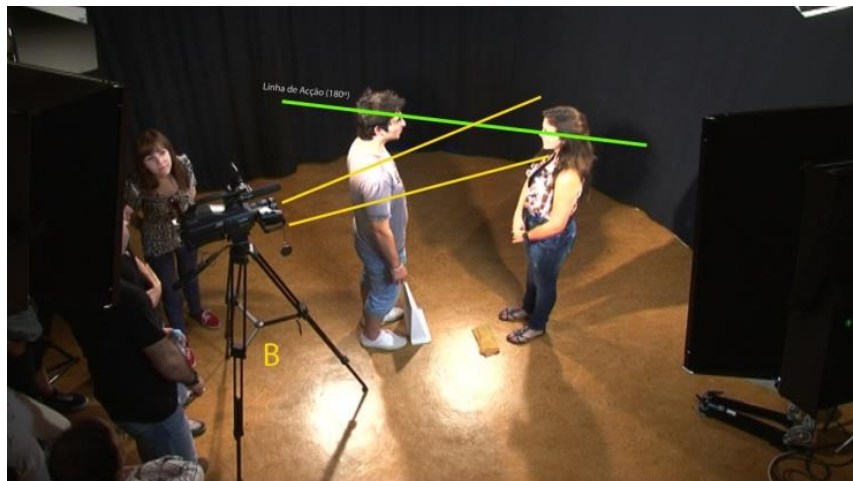
Em casos pontuais poderemos considerar a utilização do **zoom**, se for necessário reenquadrar o plano ou não for possível uma aproximação ao objeto ou personagem.

Qualquer um dos movimentos descritos pode ser utilizado expressivamente para reenquadrar, acompanhar, contextualizar algo, mediante a necessidade expressiva do autor. É na dinâmica da imagem em movimento e com movimento que reside um dos principais atributos do audiovisual, mas que deve sempre contribuir para a expressão e comunicação pretendida, na qual os excessos ou a desadequação podem facilmente passar de opções estéticas a “percursos visuais desarticulados e ruidosos” (Rocha de Sousa, 1992, p. 61).

O movimento pode também ser percebido através de planos fixos, ou melhor, pela montagem de planos complementares que dinamizem a ação. Desta forma, induz-se dinamismo no produto audiovisual recorrendo a planos estáticos, que pela sua duração e continuidade, cativam a atenção do espectador. Para tal, podemos observar duas regras essenciais para a **continuidade**⁶⁶ dos planos: regra dos 180 graus; regra dos 30 graus.



Plano A



Plano B

Figura 5 - Regra dos 180 graus

⁶⁶ Designação traduzida de *raccord*, define a passagem fluída entre planos de forma a manter a consciência da narrativa no espectador.

A **regra dos 180 graus** (ver Figura 5) assenta num eixo de ação, uma linha imaginária que corta o plano⁶⁷. Durante o diálogo de dois personagens o eixo de ação é definido pela direção do seu olhar. Estando os dois personagens

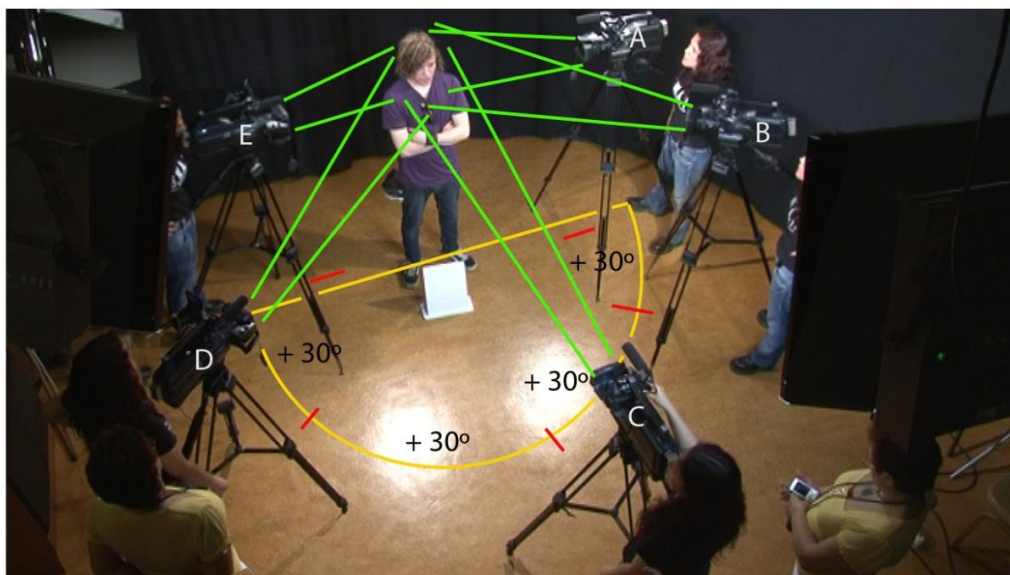


Figura 6 - Regra dos 30 graus

a olhar um para o outro, interessa ao realizador demonstrar ao espetador a ação ou expressão de cada ator durante o decorrer da cena. Para tal, respeitando a regra dos 180 graus, a câmara nunca deve ultrapassar o eixo de ação e capturar os dois planos (A e B) do mesmo lado.

Mudar de plano numa cena deve ser justificado por uma alteração da informação que é disponibilizada ao espetador. Mantendo o mesmo nível de informação, o salto entre planos será enorme e irá perder-se a atenção do público. Utilizar a **regra dos 30 graus** (ver Figura 6) significa alterar significativamente o ponto de vista, o ângulo e portanto a informação. Ao mudar

⁶⁷ Gardies contextualiza esta regra com a filmagem de um jogo de futebol, onde todas as câmaras estão do mesmo lado da linha de ação (uma linha que atravessa o campo de futebol no sentido do comprimento). Caso contrário, na mudança de plano (e cruzamento da linha) os jogadores pareceriam ter trocado de lado campo e correr para o lado contrário (2008, p. 45)

o plano devemos variar o ponto de vista em pelo menos 30 graus da última posição da câmara, em qualquer direção. É claro que estas regras podem ser quebradas, desviadas, adulteradas, com um sentido de expressão, mas dificilmente o poderão ser sem o domínio das mesmas por parte do autor.

Fundamentalmente, reside no ato de **enquadramento** uma escolha ativa por parte do autor, onde omite ou revela o que quer que seja visível para o espectador, num processo de “seleção da imensa realidade.” (Arnheim, 1957, p. 64)

Concordamos assim com Rocha de Sousa quando afirma que “enquadrar significa no essencial integrar os elementos visuais no campo. É uma das operações do trabalho de compor. E a composição passa necessariamente pelo particular modo de colocar em campo os elementos visuais formadores de cada plano.” (1992, p. 79)

Enquadramento e **composição** são frequentemente confundidos, mas interessa-nos diferenciá-los: enquadrar significa escolher o que ver; compor significa posicionar no espaço que se quer mostrar. De acordo com o já exposto no capítulo da literacia visual, aplicável à literacia audiovisual e à composição no plano, recorreremos a uma fórmula sintetizadora da aplicação das *linhas de força* no espaço, enquanto “traçado ordenador do campo, utilizado em cinema e vídeo” (*op cit*, 1992, p. 82): a **regra dos terços** (ver Figura 7). Estipula esta regra que qualquer elemento colocado nos pontos de interesse atrai a atenção do espectador, reforça o peso visual do elemento enquadrado. Os pontos de interesse no enquadramento são adquiridos pela intercessão das linhas horizontais e verticais que dividem em terços o plano.

A composição no plano audiovisual responde às mesmas necessidades do plano visual, já referidas anteriormente e dessa forma, “devemos considerar os processos de composição como profundamente artísticos” (Arnheim, 1957, p. 74).

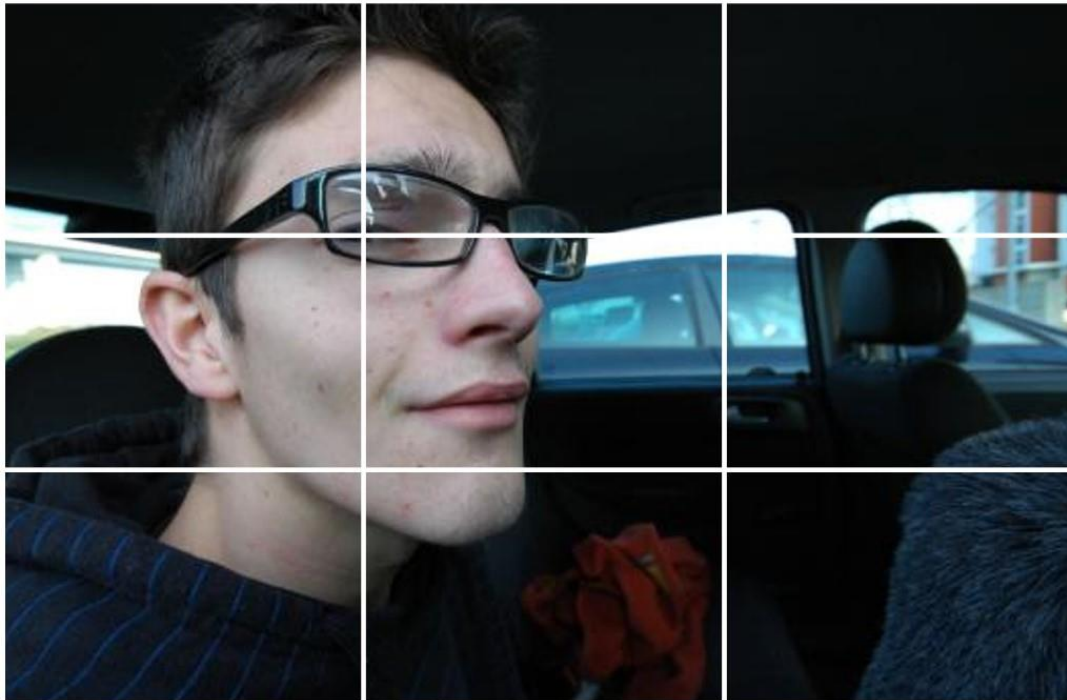


Figura 7 - Regra dos terços

Como sintetizado por Arnheim, Dondis ou Rocha de Sousa, os elementos colocados à direita do plano sugerem mais peso que à esquerda, tal como a parte superior do plano é potenciadora do peso dos elementos relativamente à parte inferior. Estas relações não são lineares, pois os elementos visuais podem reforçar ou atenuar o peso dos elementos percecionados (e.g. a relação entre cores claras e escuras) ou as relações de simetria/assimetria (e.g. colocação ao centro do plano ou deslocação para uma lateral, ou a simetria pelas medianas do plano) (Rocha de Sousa, 1992, p. 91).

O autor pode utilizar no plano as linhas e pontos de força dos objetos ou paisagens registados, de forma a compor e construir os sentimentos que

pretende transmitir. As diagonais dão uma sensação de desequilíbrio, angústia, insegurança, podendo também criar efeitos ascendentes (do canto inferior esquerdo para superior direito) ou descendentes (do canto superior esquerdo para o inferior direito) (Arnheim, 1986, p. 25). No campo visual podem direccionar o olhar do espectador em determinadas direcções, na relação das linhas oblíquas com traçados assimétricos, ou através das linhas de força existentes no plano (Rocha de Sousa, 1992). A predominância de horizontais constrói um plano calmo, tranquilo e pacífico. As verticais dão uma sensação de solidez, atividade, altura.

Também o **espaço de respiração**⁶⁸ da imagem deve ser tido em conta na composição. Os enquadramentos podem respeitar um espaço livre à volta das personagens enquadradas, de forma que o limite da imagem não pareça sufocar o personagem. Por exemplo, se a personagem está a olhar para o lado direito, o enquadramento deve deixar mais espaço livre em frente à personagem, portanto do seu lado direito (ver Figura 7). Existe aqui também uma relação de entrada/saída do enquadramento, pelo que uma personagem direccionada para o lado direito e muito perto do limite do plano, é percebida pelo espectador como que *a sair do enquadramento*.

Consideremos também um dos fatores, na opinião de Arnheim, mais importantes no audiovisual, a **profundidade de campo**⁶⁹, pois como afirma o autor “É só devido ao facto de o efeito espacial ser reduzido que a atenção do

⁶⁸ Rocha de Sousa identifica este conceito como o “ar” da imagem, designação muito utilizada em cinema e audiovisual (1992, p. 104).

⁶⁹ Profundidade de campo é uma designação técnica sobre a zona de nitidez (focada) de uma imagem, em profundidade. Quanto menor a profundidade de campo, mais desfocado estará o “fundo” da imagem, sendo esta uma característica da imagem fílmica.

espectador é dirigida para os padrões de linhas e sombras bidimensionais.” (1957, p. 53). Gardies reporta-se à profundidade de campo como “o partido narrativo e estilístico que a encenação tira das relações que se estabelecem entre o primeiro plano, o segundo plano e o plano de fundo” (2008, p. 31), sendo que consideramos aqui o plano em profundidade, efeito característico da fotografia e do audiovisual. Pelo jogo do focado/desfocado, o autor pode direcionar a percepção visual do espectador para um determinado elemento da composição, numa expressão artística dificilmente obtida de outras formas.

Já o afirmámos, a **luz** é extremamente importante para a comunicação visual. Sem ela, nada nos é revelado. No caso do audiovisual, a luz é não só importante para a sua visualização (pela projeção em tela, visualização em televisor) como é de maior importância na sua gravação. A luz pode criar um ambiente próprio, característico de tal forma que assume a “assinatura artística” pela qual o autor é identificado (e.g. as pinturas de Rembrandt). A luz revela a **cor**, elemento visual que permite uma percepção mais simbólica sobre a imagem visualizada. A utilização de tons neutros (branco, preto, cinzento) permite realçar algo sobre fundos com riqueza tonal ou diminuir o contraste sobre fundos neutros. Na figura 8 podemos observar como se evidencia uma personagem,



Figura 8 - A luz/cor

com predominância de tons neutros, colocada sobre fundos diferentes, no mesmo ponto de vista. Nestes casos, o fundo condiciona a leitura do espectador.

A **montagem** é tempo, ritmo, espaço e tema (Arnheim, 1957), aplicado com recurso a técnicas que criam a ilusão temporal necessária pela diegese. Permite associar planos sequencialmente, dar continuidade a ações e elementos, através de cortes ou encadeamentos⁷⁰. A montagem de uma sequência rápida e sucessiva de planos de curta duração terá a percepção de uma *corrida*, enfatizando emocionalmente no espectador uma *adrenalina* na imagem. Por outro lado, uma sequência de planos longos, poderá enfatizar calma ou serenidade, podendo em casos extremos sugerir paragem (Barrela, 1998, p. 27). A montagem atribui assim “a coerência às sensações”, como refere Gardies, possibilitando a percepção da narrativa no espectador, aliada à “continuidade espacial, bem como a unidade temporal” (2008, p. 45), ou expressivamente criar ruturas na narrativa.

Referimos finalmente o **áudio**, dado estarmos a abordar o audiovisual e portanto, esta relação entre imagem e som. Ao contrário das expressões artísticas estritamente visuais, no caso do audiovisual, a significação da imagem visual pode ser alterada pela imagem sonora (Ferronha, 2001, p. 48). Significa portanto que o som não é um mero elemento ilustrativo, pelo contrário, possui um “valor expressivo e informativo que enriquece a imagem”(op.cit., p.55), seja de forma narrativa ou figurativa, contribuindo para a diegese pretendida. O som pode acompanhar o ritmo dos planos, sobrepô-lo ou determiná-lo, criando o

⁷⁰ As técnicas mais clássicas e comuns para efeito de montagem são o corte (passagem direta entre planos, sem efeito), fundido (esbatimento de uma imagem sobre surgimento de outra), *fade out* e *in* (desvanecimento ou surgimento gradual de imagem para preto) (Rocha de Sousa, 1992)

ambiente pretendido a nível de expressão, como pode sobre a mesma imagem criar ambientes opostos (e.g. utilização de banda sonora musical serena ou agressiva, sobre uma imagem de natureza) ou nenhum ambiente inclusive (e.g. a ausência de som), possibilitando a “livre” interpretação do espectador. Podemos considerar as seguintes designações para o áudio, segundo Gardies:

- *Som in-* fonte sonora diretamente visível no ecrã;
- *Som fora-de-campo-* fonte não visualizada, mas parte da composição (visualizável caso haja movimento de câmara);
- *Voz over-* voz extra diegética (e.g. locução de documentários);
- *Som ambiente-* sons percebidos, de elementos que não estando fora-de-campo, não conseguimos ver (e.g. pássaros em árvores presentes na imagem);

(2008, p. 62)

Expressão e Comunicação *audio*Visual

Podemos considerar que a expressão e comunicação visual é realizada através de meios⁷¹ com “determinações próprias de expressividade e capacidade comunicativa” (Sabino, 1995, p. 195), nos quais os elementos referidos nos capítulos anteriores são amplamente explorados. Sabino refere-se a estes meios inclusive desde o desenho, pintura, escultura, gesto, mímica,

⁷¹ Entendemos meios num sentido mais restrito que o apresentado por Isabel Sabino, considerando como *Media* os meios de comunicação audiovisual (ou *mass media*, meios de comunicação de massa), “sob a forma de imagens fixas, quer sob a forma de imagens móveis” (Pedro, 1995, p. 75).

cinema ou televisão, que nas suas especificidades, implicam expressar ideias com criatividade “ou seja, dar corpo a soluções de problemas” (*op.cit.*, 192). Apesar de concordarmos que “saber escrever em audiovisual exige muitas mais competências do que saber ler o audiovisual.” (Bento Duarte da Silva, 2001b, p. 316), não menosprezamos a importância do olhar crítico que deve caracterizar o “olhar mediatizado” que não depende das técnicas, mas sim “da linguagem e da poética que caracteriza e diferencia” cada um dos meios observados (Pedro, 1995, p. 89), sendo que nesta dialética interpretação/criação, ambas as competências terão a mesma importância.

É nesse sentido que defendemos a necessidade da “alfabetização audiovisual”, para que o espetador possa em primeiro lugar “descodificar a linguagem da imagem fixa, da imagem em movimento, da imagem audiovisual, isto é, da imagem em movimento mais a imagem sonora” (Ferronha, 2001, p. 30), de forma a criticamente e criativamente, expressar-se pelos mesmos meios.

Consideramos que confluem três eixos para uma efetiva expressão e comunicação visual: a estética; a cultura; a técnica.

Como refere António Pedro, a “mensagem estética recai sobre os elementos de percepção implícitos que dependem do ritmo, da forma, dos espaços, da cor presente ou ausente, da luz, etc” (1995, p. 76), que remetem para a sensibilidade do espetador, a forma como os lê e os interpreta. Será no jogo destes elementos, já abordados nos capítulos anteriores, que a estética se revela ao olhar do espetador.

No campo da cultura, não podemos negligenciar a necessidade do contexto cultural do autor e do espetador, pois na partilha da mesma memória coletiva, ficará facilitado o processo de comunicação. Como refere Rocha de

Sousa, “o conhecimento adquirido é (...) decisivo no exercício da visão” (1995, p. 36), permitindo uma capacidade mais ou menos crítica, mais ou menos informada, sobre a mensagem visualizada.

A técnica refere-se à qualidade da mensagem, segundo António Pedro, pois no caso das mensagens audiovisuais, não devemos aferir a sua qualidade apenas pela nitidez ou clareza da imagem (1995, p. 76). Também neste campo os elementos visuais e princípios de composição são de extrema importância, tanto na competência relacionada com a leitura das imagens, como na criação das mesmas. Pode este campo estar diretamente relacionado com as tecnologias e o seu domínio, no caso da criação, pelo que deve ser considerado também o domínio da capacidade técnica, enquanto “manejo das matérias e dos materiais em ordem a determinado conteúdo expressivo” (Rocha de Sousa, 1995, p. 11).

III - O Audiovisual no ensino

Permitam-nos, antes de iniciarmos propriamente este capítulo, que realizemos uma síntese histórica do audiovisual e os seus meios. A sermos completamente corretos deveríamos iniciar este périplo muito antes, talvez incluindo a arte rupestre, mas consideremos o início do audiovisual no surgimento da sua característica mais inovadora: a imagem em movimento.

É na ilusão do movimento (capacidade do olho e cérebro reterem uma imagem momentaneamente, mesmo após o seu desaparecimento)⁷² que reside a imagem em movimento, esta técnica e tecnologia com uma base em imagem

⁷² O fenómeno de persistência retiniana, apesar de ainda utilizado frequentemente por teóricos de cinema como explicação única sobre a ilusão do movimento, deve ser conjugado com os fenómenos Beta e Phi, para uma explicação total sobre a ilusão ótica existente no cinema (e qualquer imagem em movimento) (Pupo, 2011, p. 124)

fixa⁷³ (fotografia), que em conjunto com a componente sonora, nos permite designá-la como audiovisual.

A imagem em movimento iniciou-se assim no final do séc. XIX. Apesar de Thomas Edison ter, em 1894, realizado uma projeção de um filme com 15 segundos, utilizando para tal um Kinetoscópio, este permitia apenas uma visualização individual das imagens (Óscar Ferreira e Silva Júnior, 1986). Foi com a construção do Cinematógrafo, dos irmãos Louis e Auguste Lumière, que se iniciou a comercialização do cinema, através de projeções pagas. A primeira projeção acontece assim no *Grand Café* de Paris, onde exibem o filme *Sorties des Usines Lumière*, perante 35 espetadores, em 1895 (Viveiros, 2005, p. 17). Desde esse momento, os irmãos Lumière iniciam uma sequência de projeções de vários filmes, simples em termos de planos, mas que consistiam numa “montagem, nascida da prática documental” (*op.cit.*, p.20), que permitia aos espetadores reverem-se na imagem, apesar da inexistência de história.

Segundo Paulo Viveiros (2005), George Méliès é o realizador responsável pelo momento de viragem seguinte na história do cinema, com a introdução da narrativa e de efeitos especiais nos seus filmes. No seu estúdio, onde produziu mais de 4000 películas, Méliès ficciona e aproveita o seu passado como ilusionista na idealização dos efeitos, teatralizando o cinema mas simultaneamente, abrindo novas portas para a interpretação de histórias apelativas para os espetadores.

⁷³ Poderíamos ainda considerar o Taumatrópio (brinquedo ótico que duas imagens *fundem-se* numa só), o Fenakistiscópio e o Zoetrópio (versões mais complexas, que permitiam fundir 8 ou mais imagens, por movimento circular do suporte)

De acordo com Oscar Ferreira e Silva Júnior, os primeiros audiovisuais⁷⁴ educacionais foram realizados no início do séc. XX nos Estados Unidos da América⁷⁵ e em Inglaterra⁷⁶ e posteriormente na União Soviética⁷⁷ (1986, p. 91). Desde esse momento, o cinema e o audiovisual têm vindo a desenvolver-se, técnica e tecnologicamente, em paralelo com a sua linguagem e estética, permitindo inúmeras hipóteses de exploração.

No entanto, todo o processo de realização cinematográfica e televisiva (esta a partir da década de 30 do século XX), estava assente em tecnologias demasiado dispendiosas para a população em geral. Os mecanismos de produção audiovisual analógicos⁷⁸ só iniciaram a sua democratização quando do surgimento do discurso (e suporte) vídeo, já na década de 60 do século XX.

Carlos Gerbases sintetiza a evolução dos suportes (sinais) audiovisuais da seguinte forma:

- a) Final do séc. XIX- surge o cinema analógico clássico (captação, pós-produção e exibição em filme);
- b) Século XX/década de 30- surge a TV analógica (captação eletrónica, codificação analógica, transmissão analógica ao vivo, a imagem não pode ser armazenada);

⁷⁴ Poderemos entendê-los assim, apesar de inicialmente o cinema ser mudo e portanto sem som. No entanto, as projeções eram acompanhadas por música ao vivo (normalmente um piano), portanto fora da diegese.

⁷⁵ Série de filmes intitulada “Episódios da História Americana” – *The Chronicles of America Photoplays*, desenvolvido pela Universidade de Yale, em 1919.

⁷⁶ Série de filmes *Secrets of Nature*, desenvolvido pela *British Instructional Films*, em 1919.

⁷⁷ Filmes sobre a Revolução Russa, produzidos entre 1925 e 1930, para exibição nas escolas.

⁷⁸ Um sinal analógico varia no tempo de um modo análogo ao do elemento original (e.g. película, videocassete). Um sinal digital não varia continuamente ao longo do tempo, assume valores (e.g. código binário).

- c) Século XX/década de 60- surge o vídeo analógico (gravação eletrónica, codificação e armazenamento analógicos, pós-produção analógica, transmissão analógica de material gravado);
- d) Século XX/década de 80- surgem a TV e o vídeo digital (captação eletrónica, codificação e armazenamento digitais, pós-produção digital, transmissão analógica ou digital ao vivo ou de material gravado
- e) Século XX/década de 90- surge o cinema digital, utilizando as ferramentas do vídeo digital combinadas com as tradicionais (filme).

(Gerbase, 2003, p. 36)

Segundo Bento Duarte da Silva, o audiovisual foi introduzido no ensino português no início do século XX, com grande desenvolvimento na década de 60, principalmente com a utilização do filme e da projeção fixa, influenciado em grande medida pela massificação da televisão (enquanto tecnologia) (2001b, p. 313). De uma forma sintética, o autor refere cinco momentos chaves na introdução dos meios audiovisuais no ensino:

1. Segunda metade séc. XIX e início do séc. XX- método de ensino tradicional, expositivo, poucos recursos educativos;
2. Estado Novo- surgimento do cinema educativo⁷⁹;
3. Década de 60- plenamente desenvolvido até à década de 80, introdução dos meios audiovisuais;

⁷⁹ Este processo, no entanto, iniciou-se com a reforma de 1918 (DR nº 4650 de 14/06) na determinação da existência de salão cinematográfico em cada liceu e a assistência gratuita a duas sessões mensais nos cinematógrafos de Lisboa e Porto para as escolas primárias oficiais, com filmes selecionados pela Direção Geral do Ensino Primário e Normal. Posteriormente, em 1927, pela lei nº 13564 de 06/05/1927, determina-se que a seleção de filmes é da responsabilidade da Inspeção Geral dos Teatros, com o intuito de controlo político. (B. D. Silva, 2001a, pp. 9-10)

4. Final década 80- início do Projeto Minerva;
5. Final de década de 90 e início de 2000- Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

(adaptado de Bento Duarte da Silva, 2001a)

Como podemos verificar, o cinema educativo surge no ensino num período político e social de ditadura, o que se traduz em um “factor de propaganda ideológica” (B. D. da Silva, 2001a, p. 10) que não pode ser negligenciado, na finalidade da sua utilização. No entanto e não obstante esta condição (ou talvez devido a ela), o cinema foi sendo fomentado progressivamente nas escolas, sobretudo por algumas políticas nacionais. Destacamos as seguintes:

- a) 1932- criação da Comissão do Cinema Educativo, que pretendia promover o uso do cinema nos meios de ensino;
- b) 1963- criação do Centro de Pedagogia Audiovisual, de forma a estudar e aplicar no ensino processos audiovisuais;
- c) 1964- criação do Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino (IMAVE)⁸⁰, para promoção e aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais com auxiliares de ensino;
- d) 1969- alteração de designação do IMAVE para Instituto de Meios Audiovisuais na Educação;
- e) 1971- criação do Instituto de Tecnologia Educativa, com a alçada da Telescola e difusão de materiais de apoio a educação.

(adaptado de Bento Duarte da Silva, 2001a, pp. 10-12)

⁸⁰ Responsável pela criação da Telescola, designada posteriormente como Ciclo Preparatório TV (B.D. da Silva, 2001a, p. 11)

Posteriormente e já pós revolução de abril, iniciam-se as alterações ao sistema educativo nacional em 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) e durante o período seguinte, considera Lauro António que foi iniciado um esforço para “chamar a atenção para o cinema e o audiovisual, não como meios privilegiados para difundir conhecimentos, mas como meta de conhecimento a atingir” (1998, p. 24).

Consideramos que outros fatores, que não os meramente políticos, auxiliaram a introdução e desenvolvimento dos meios audiovisuais nas escolas. Referimo-nos concretamente ao processo de “democratização” no acesso à tecnologia necessária, em função da sua acessibilidade económica e disponibilidade comercial. Segundo B. D. da Silva e J. C. Caldas, o vídeo começa a ser utilizado no ensino durante a década de 80, pois o “preço relativamente baixo das cassetes e a facilidade em se gravar programas dos canais de televisão permitiu a criação de videotecas nas escolas” (2001a, p. 383), facto que não é alheio à utilização massificada do videogravador na sociedade, devido a tecnologia cada vez mais barata, iniciada na década de 70. Não será inconsequente a utilização do suporte vídeo pela Telescola, a partir de 1988, terminando nesse período a transmissão em diferido para televisão, meio de divulgação utilizado até à altura (*op.cit.* p.383).

Um segundo momento de “democratização” ocorre durante os finais da década de 80, com o surgimento das tecnologias digitais e a possibilidade de aceder a tecnologias de gravação digital economicamente suportáveis. As tecnologias já não estavam confinadas ao formato analógico e num curto espaço de tempo, a montagem de filmes passou a ser um processo não-linear, com recurso a sistemas informáticos e *softwares* próprios de edição não-linear. A

linguagem vídeo associa-se a outras linguagens, nomeadamente interativas, e o conceito digital e não-linear possibilita a criação de “produtos vídeo com boa qualidade técnica, tornando a produção vídeo mais fácil e motivadora para professores e alunos” (B. D. Silva e J. C. Caldas., 2001a, p. 391).

O terceiro momento de “democratização” surge com a integração de câmaras de vídeo em telemóveis, que pela usabilidade e massificação da tecnologia, naturaliza o processo de captação de imagens no quotidiano, a sua partilha e divulgação.

Apesar das significativas alterações no acesso à tecnologia e a sua introdução no ensino, o acesso aos equipamentos não significa uma utilização massificada ou adequada. Já em 2001, B. D. Silva e J. C. Caldas referem como resultados de diversas investigações científicas sobre a utilização das novas tecnologias:

1. Deficiente apetrechamento das escolas;
2. Organização incipiente de centro de recursos;
3. Reduzido apoio técnico-pedagógico aos professores;
4. Utilização inadequada do vídeo, associada à formação insuficiente dos professores.

(2001a, p. 391)

Parece-nos assim que uma lacuna fundamental se evidencia nestes resultados, o da formação essencial a um bom desempenho. Nesta área inclusive, concordamos com Lauro António, não é suficiente uma formação tecnológica, pois esta não abrange toda a competência sobre a linguagem audiovisual:

Se a escrita literária pressupõe um tempo de aprendizagem e de experimentação ao nível do consumo da obra literária, é

inconsciência manifesta ignorar-se toda a aprendizagem de uma linguagem, de uma história, de uma estética ligadas ao cinema e ao audiovisual.

(1998, p. 25)

Estas competências deveriam ser, inclusive, pensadas em termos de formação não só dos profissionais ligados à área da educação, mas num sentido mais vasto, na formação geral no plano curricular nacional. Como exemplo, podemos verificar que no currículo do ensino básico, as referências à formação tecnológica na área dos audiovisuais, surgem nos planos curriculares da antiga disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Neste caso concreto, Bento Duarte da Silva sugeria em 2001, a inclusão em “Educação Visual e Tecnológica dos programas de imagem e vídeo digitais” (2001a, p. 128), para a formação nas novas tecnologias no ensino. Mas como já referido, a formação nesta área deveria ser mais abrangente que uma formação meramente tecnológica.

Desta forma, concordamos com as propostas de Joan Ferrés, que em 2005, definiu um conjunto de dimensões e indicadores para o que intitulou como uma *Educação em Comunicação Audiovisual*⁸¹, contribuindo assim para um possível currículo que permita aos estudantes do ensino secundário: a aquisição de competências no final desse ciclo de estudos; a aprendizagem na área da comunicação audiovisual ao longo da vida; a construção curricular de ensino

⁸¹ A primeira versão deste documento, realizada por Joan Ferrés (professor do departamento de Jornalismo e Comunicação Audiovisual da Universidade Pompeu Fabra de Barcelona e membro da Unidade de Investigação em Comunicação Audiovisual da mesma) e em colaboração com Mercé Oliva, foi elaborado com o apoio do Conselho para o Audiovisual da Catalunha, em 2005. Posteriormente e com base na análise da proposta por parte de 46 especialistas ibero-americanos reconhecidos na área académica, foi elaborada uma segunda versão, validada por 14 especialistas espanhóis, consolidada em 2007.

superior na formação de professores, formação de profissionais na área da comunicação e da informação (2007, p. 9).

Os diversos níveis de competências desta proposta foram definidos com base em dois critérios, *pessoal e operacional*, onde se pretende que: no campo *pessoal*, o estudante seja capaz de analisar criticamente a imagem, desenvolvendo a fruição estética e a expressão criativa na análise e produção de novas imagens; no campo *operacional*, que seja capaz de interpretar a comunicação audiovisual e exprimir-se corretamente por via audiovisual (*op.cit.*, p. 11).

Na tabela 2 podemos verificar as seis dimensões definidas por Ferrés para a competência em comunicação audiovisual, bases fundamentais para a identificação dos conceitos, procedimentos e atitudes da organização curricular defendida pelo autor.

Tabela 2 - Dimensões fundamentais para a comunicação audiovisual (adaptado de Ferrés, 2007)

Dimensão	Descritivo
LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de códigos que permitem a linguagem audiovisual e capacidade de usá-los para se comunicar de uma forma simples mas eficaz. - Capacidade de analisar as mensagens audiovisuais do ponto de vista do sentido e do significado, das estruturas narrativas, categorias e gêneros.
TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento teórico do funcionamento das ferramentas que permitem a comunicação audiovisual, para entender como as mensagens são produzidas. - Capacidade de usar ferramentas mais simples para comunicar de modo eficaz no campo do audiovisual
PROCESSOS DE PRODUÇÃO E PROGRAMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das funções e tarefas atribuídas aos principais agentes de produção e as fases dos processos de produção e programação de diferentes tipos de produtos audiovisuais. - Capacidade de desenvolver mensagens audiovisuais, conhecimento do seu significado e implicações nos novos meios de comunicação.

<p>IDEOLOGIA E VALORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura compreensiva e crítica das mensagens audiovisuais, como representações da realidade e, portanto, como portadoras de ideologia e valores. - Capacidade de analisar criticamente as mensagens audiovisuais, entendidas tanto como expressão e suporte de interesses, contradições e valores da sociedade.
<p>RECEÇÃO E AUDIÊNCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de reconhecer-se como público ativo, especialmente a partir da utilização das tecnologias digitais que permitem a participação e interatividade. - Capacidade de avaliar criticamente os elementos emocionais, racionais e contextuais envolvidos na recepção e avaliação das mensagens audiovisuais.
<p>ESTÉTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de analisar e avaliar as mensagens audiovisuais do ponto de vista da inovação formal e temática e a educação estética. - Capacidade para relacionar as mensagens audiovisuais com outras formas de <i>media</i> e expressão artística.

Verificamos que a proposta apresentada por Ferrés assenta numa relação de fruição-interpretação-criação, para a qual é necessário o domínio da linguagem, da interpretação e análise crítica e da técnica e tecnologia, na prossecução de uma comunicação audiovisual eficaz.

António Ferronha (2001, p. 158) defende, pelo contrário, que a formação na linguagem audiovisual não implica necessariamente uma formação técnica nos meios audiovisuais, não excluindo no entanto essa formação para o campo da expressão. No fundo, o autor afirma que podemos ser alfabetizados audiovisualmente sem dominarmos as tecnologias que permitam criar um produto audiovisual. No entanto, ao considerarmos a linguagem audiovisual como um processo de leitura e de escrita, é necessário existir uma formação para ambos os processos, tal como no domínio da linguagem materna. Este domínio poderá apenas “possibilitar o prazer futuro de usufruir da sua leitura” (António, 1998, p. 21), mas não é de menor importância, principalmente no que concerne à formação na utilização da linguagem audiovisual no meio escolar.

Nesse sentido, concordamos com B. D. da Silva e J. C. Caldas quando afirmam que a “qualidade técnica e estética” dos “videogramas produzidos pelas escolas” influencia a sua função motivadora (2001a, p. 391), devendo para tal existir uma formação adequada na área dos vídeos educativos.

Audiovisual educacional

A utilização do audiovisual no ensino pode assumir diversas formas, com preocupações pedagógicas e com recurso ou como base de diferentes estratégias. Como já referido, o audiovisual engloba diferentes formas de expressão, desde o cinema, televisão, vídeo, pelo que quando utilizado em educação, interessa-nos sobretudo a sua finalidade e não o seu suporte. No entanto e dado o acesso e a facilidade de trabalho com a tecnologia vídeo, é comum os autores de referência integrarem na designação “vídeo” todos os meios de comunicação referidos, originando algum “ruído” na linguagem. Por estes motivos e considerando que a tecnologia mais acessível no contexto escolar é o suporte vídeo, iremos adotar esta terminologia durante este capítulo. Joan Ferrés (1996a) definiu um conjunto de modalidades para a utilização do audiovisual no ensino, das quais destacamos:

- Vídeo lição- eminentemente expositivo, professor substituído pelo vídeo (durante o processo).
- Vídeo apoio- dinâmico, estabelece interação entre imagens e discurso do professor.
- Vídeo processo- gravação dos processos dos alunos para análise posterior por parte dos mesmos ou ligado à área e produção

artística, possibilita trabalhar o vídeo como objeto de ensino em si mesmo e no tratamento da imagem digital; estudo da linguagem audiovisual, trabalhos de vídeo-arte, etc.

- Vídeo motivador- ponto de partida para o trabalho dos alunos, suscita resposta ativa.
- Vídeo monoconceitual- com semelhanças ao vídeo apoio, difere pela duração (mais curto) e por exigir a intervenção do professor durante a visualização (funciona como suporte de apoio), para realização do trabalho posterior por parte dos estudantes.
- Vídeo interativo- integração entre vídeo e informática, o estudante escolhe o percurso de visualização que pretende (não-linear).

Para José Moran (1995), contudo, a utilização do vídeo em contexto escolar pode ser:

- Vídeo como sensibilização- introdução de assuntos novos, motivação para novos temas;
- Vídeo como ilustração- exemplificação dos conteúdos abordados em aula, principalmente os que não são pertença do quotidiano dos alunos;
- Vídeo como simulação- exemplificações sofisticadas, necessárias pela complexidade ou segurança (e.g. experiências em laboratório);
- Vídeo como conteúdo de ensino- mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta;

- Vídeo como produção- enquanto registo de aulas, enquanto modificação de produtos audiovisuais já realizados, enquanto expressão por parte dos alunos
- Vídeo como avaliação- registo audiovisual para avaliação do desempenho dos alunos, do professor e/ou do processo;
- Vídeo como integração/suporte de outras mídias- videoconferências, visualização *on-line*.

Podemos verificar pelas definições apresentadas por ambos os autores que apesar de algumas diferenças semânticas, existe uma articulação entre as modalidades de audiovisual educacional que refletem eixos de fruição- interpretação-criação (no caso do foco nos estudantes) ou de ferramenta de apoio (foco no professor). Poderemos sintetizar as modalidades de utilização do audiovisual segundo os autores, como verificado na tabela 3.

Tabela 3 - Modalidade de utilização de vídeo didático (segundo Férres e Moran)

	Joan Férres	José Moran
Fruição	- Lição - Interativo	- Sensibilização
Interpretação	- Motivação - Monoconceitual - Interativo	- Simulação - Ilustração
Criação	- Processo	- Produção
Apoio	- Apoio - Lição - Monoconceitual	- Conteúdo de ensino - Avaliação - Integração em Mídias

Os autores diferem contudo na importância relativa a cada uma das modalidades. Segundo José Moran, o vídeo como sensibilização pode ser o “uso mais importante na escola” (1995, p. 30), pelo que o autor entende o vídeo didático principalmente na sua forma de apoio ao professor, ao conteúdo e ao tema, negligenciando a sua vertente enquanto estratégia e aprendizagem de conteúdos próprios. Para Ferrés, contudo, o vídeo processo “é uma das fórmulas mais criativas no uso didático do vídeo” (1996a, p. 23), pela dinâmica de aprendizagem que proporciona, a sua vertente construtivista e possibilidade de criação artística.

Estratégia de ensino e aprendizagem

Também Bento Duarte da Silva e José Casimiro Caldas defendem a perspetiva construtivista da utilização do vídeo didático, como referem no seu estudo apresentado em 2001. Os autores aplicaram quatro estratégias no mesmo contexto escolar, sobre os mesmos conteúdos curriculares, designadamente: estratégia A- com base na visualização de um vídeo e sua análise posterior; estratégia B- elaboração de uma locução e sonorização de um vídeo apresentado; estratégia C- produção de um produto audiovisual de género facultativo (e.g. documentário, jornalismo) sobre o tema; estratégia D- produção de um programa de “televisão escolar” (2001b).

Verificamos assim que apenas uma das estratégias (estratégia A) assenta em pressupostos expositivos e análise de documento e que as restantes estratégias envolvem os estudantes em algumas (ou todas) as fases de produção audiovisual.

Do estudo sobre a utilização das quatro estratégias sobre a utilização do vídeo, concluíram os autores que:

- As actividades complementares ao visionamento de documentos vídeo são essenciais para um mais intenso envolvimento dos alunos, levando a uma melhor aprendizagem.

- As estratégias que envolvem produção vídeo provocaram interacção entre os alunos, obrigando-os a construir processos organizacionais para que as tarefas se realizassem em grupo.

- Os alunos manifestam prazer em actividades que envolvem o vídeo.

- Os alunos desenvolvem interesse pelas tarefas, mesmo quando se mostram mais difíceis e trabalhosas.

(*op.cit.*, p. 703)

Destacamos assim a versatilidade do desenvolvimento da interacção social em projetos desta natureza, bem como o reforço da sua autonomia, capacidade crítica e de resolução de problemas, evidenciando estas estratégias como “uma mais valia que permite encontrar algumas respostas pedagógico-didáticas” para um contexto escolar cada vez mais diversificado (*op.cit.*, p. 703).

Outro aspeto sobre as estratégias produção audiovisual enquanto estratégia didática é salientada por Paul Duncum quando afirma que a Cultura Visual “deve ser baseada tanto na produção como na interpretação de imagens” (2002, p. 20), pois neste caso, permitirá aos estudantes desenvolver as suas capacidades quanto à discussão essencial sobre cultura, sociedade e toda a esfera possível de tratamento por parte da cultura visual, permitindo-lhes simultaneamente o conhecimento sobre os processos de produção e contextualização das produções analisadas.

Em síntese, o audiovisual pode ser entendido como uma estratégia de ensino-aprendizagem:

A aprendizagem da linguagem audiovisual mediante a linguagem audiovisual pode ser realizada em um duplo sentido: por meio da projeção do vídeo e a análise de programas representativos e por meio da criação de mensagens audiovisuais.

(Ferrés, 1996a, p. 60)

Como já referido, o audiovisual pode ser, talvez até preferencialmente, uma estratégia transdisciplinar, pois apesar de ser necessário o domínio (e portanto a aprendizagem) de uma linguagem específica, através do audiovisual pode-se “ensinar tudo o mais, desde literatura a história, da música à matemática” (António, 1998, p. 20) de uma forma mais significativa, pois “a comunicação audiovisual melhora sensivelmente os resultados da aprendizagem” (B. D. Silva, 2001b, p. 318). Assim, concordamos com Nuno Barrela, quando afirma que “é na relação saber/fazer que residirão as soluções educacionais mais adequadas” (1998, p. 10).

No que concerne ao seu papel expressivo/pedagógico e segundo Ferrés (1996a), o audiovisual pode assumir as seguintes funções:

Função Informativa- quando descreve uma realidade, próxima do estudante, de forma objetiva;

Função Motivadora- quando centra o foco de interesse no recetor, que simultaneamente se torna emissor da mensagem;

Função Expressiva- como forma de expressão criativa ou comunicacional de outras expressões, centra-se no estudante;

Função Avaliadora- como forma de autoavaliação do estudante, através de processos de visualização do próprio desempenho;

Função Investigativa- centra-se no professor ou no estudante, como complemento da observação direta ou como reprodução de experiências realizadas em ambiente controlado;

Função Lúdica- como forma de criação livre e espontânea;

Função Metalinguística- quando se centra na linguagem audiovisual e tem por finalidade a sua aprendizagem.

No entanto o autor alerta-nos para a “interação de funções, provavelmente com predomínio de alguma delas em cada situação didática concreta” (*op.cit.*, p.61), pois a produção audiovisual didática é complexa e pode privilegiar o fazer e expressar, ou o ver, consoante seja encarada como tecnologia de produção ou de difusão respetivamente.

A produção audiovisual no ensino

“Criar mensagens audiovisuais é uma forma de aprendizagem muito mais criativa e participativa.”

(Ferrés, 1996a, p. 60)

Consideremos então o audiovisual enquanto estratégia de produção e portanto, de expressão e comunicação *audiovisual*, de acordo com os conceitos abordados anteriormente. Entendemos este processo como uma estratégia que permite abordar a literacia (visual e audiovisual) bem como todos os pressupostos enunciados na cultura visual, com o objetivo de uma capacidade de análise crítica sobre a massificação de imagens atuais. Este objetivo fundamental não invalida contudo a capacidade transdisciplinar da produção

audiovisual, segunda característica que consideremos de maior importância neste tipo de estratégias.

Enquanto produção, consideramos que o audiovisual educacional pode ser categorizado segundo o seu criador, como verificamos na figura 9.

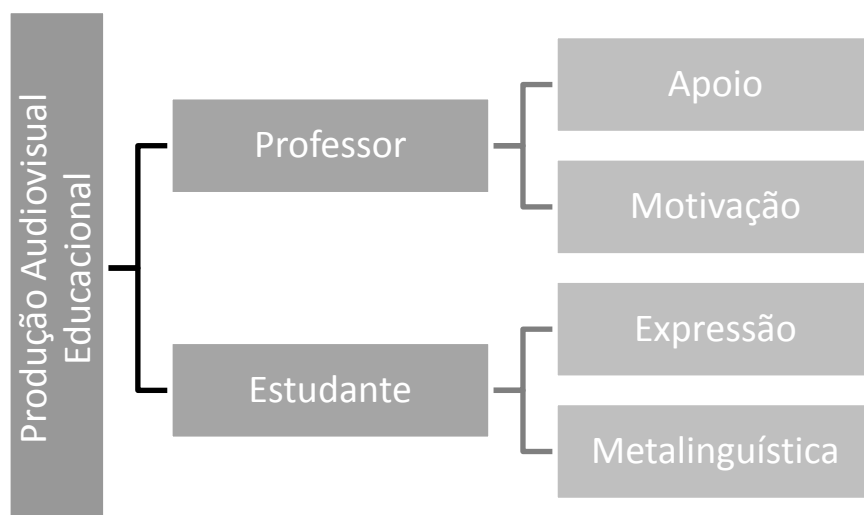


Figura 9 - Tipologia de produção audiovisual educacional

Uma produção audiovisual realizada pelo professor pode responder a necessidades pedagógicas de apoio a determinado conteúdo curricular, ou como motivação para determinado projeto. Não invalida, no entanto, que o foco da produção será o estudante e a sua aprendizagem.

No caso do estudante enquanto autor, podemos considerar que a produção audiovisual se caracteriza pela expressão e comunicação de ideias e valores, ou como forma de aprendizagem da própria linguagem audiovisual.

Não consideramos estas categorias estanques, pelo que facilmente um determinado tipo de produção pode servir mais que um objetivo, sendo necessário no entanto que estes estejam claramente definidos desde o início da sua produção.

Independentemente do autor⁸² da produção audiovisual, esta deverá respeitar na generalidade determinadas fases de um processo. Seja uma produção por parte do professor, para apoio às suas aulas, ou uma produção do estudante, enquanto forma de expressão e comunicação, a produção audiovisual processa-se da mesma forma. Consideremos então as seguintes fases: projeto; pré-produção; produção; pós-produção; avaliação; divulgação.

Como refere Rocha de Sousa, podemos considerar o **projeto** como “tudo o que concorre para uma realização” (1995, p. 181), sendo que no caso de uma produção audiovisual, será a fase em que o autor define os *conteúdos* a serem trabalhados e comunicados, os *objetivos* a serem alcançados e o *público-alvo* para o qual se destina a produção. A realização de uma *sinopse* irá permitir a transmissão sucinta da ideia do autor e permite a realização de um *argumento*, normalmente seguida pela sua concretização em *guião*, uma excelente ferramenta para compor a imagética a ser gravada.

Interessa também ao autor definir o tipo de produção que vai realizar, dos vários géneros⁸³ de comunicação audiovisual possíveis de serem trabalhados. No formato televisivo, podemos considerar os géneros identificados por Ana Fernandes, relativamente aos conteúdos das grelhas dos canais nacionais portugueses: Ficção; Variedade e divertimentos; Informação; Cultura/conhecimento; Desporto; Juventude; Publicidade; Reposição; Outros (2000, p. 120). No entanto, como alerta Gardiés, os “géneros são categorias que

⁸² Iremos considerar as designações de autor (define o conteúdo), produtor (providencia os meios para realizar) e realizador (dá forma ao conteúdo), sendo que em audiovisual educacional, muitas vezes as diferentes tarefas são desempenhadas pela mesma pessoa (Barrela, 1998, p. 14)

⁸³ Não confundir com as funções do audiovisual, definidas no capítulo anterior, na perspetiva do vídeo educativo.

variam consideravelmente em função do modo como são usadas” (2006, p. 250), pelo que fará mais sentido enquadrar um determinado programa pela sua função (por outras palavras, objetivo e público/alvo) e o “mundo” a que se reporta (ver figura 10). Através das relações estabelecidas entre estes domínios, os géneros podem ser considerados na sua relação com o espetador, podendo ser alterados num movimento contínuo entre os “mundos”, mediante os objetivos do canal de comunicação televisiva.

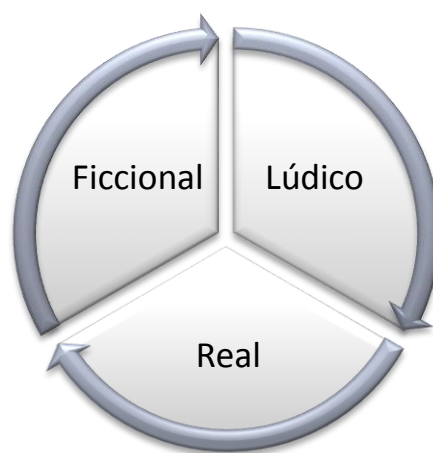


Figura 10 - Relações géneros televisivos/espetador (Gardies, 2006)

Quanto ao “mundo” real, Gardies apresenta-nos os exemplos claros dos géneros de reportagem ou documental, pois “fazem referência a objectos existentes no nosso mundo” (2006, p. 240), não obstante a imparcialidade ou amorfias com que possam ser tratados, em função do tratamento da informação realizada pelo emissor (autor/jornalista) e pelo recetor. Os filmes, telenovelas, séries e géneros similares enquadram-se no “mundo” ficcional, pela sua “referência a um mundo imaginário” (*op.cit.*, p.242), mesmo que para tal retrate a realidade. O espetador distingue a realidade da ficção pela interpretação dos signos e das ações que compõem a imagem ficcional que observa, como uma “realidade inventada” que remete para a satisfação de ver uma narrativa ficcionada. No mundo lúdico enquadram-se os jogos e todos os géneros

similares, que remetem para “o benefício simbólico prometido ao espectador ou por ele sentido” (*op.cit.*, p.244), independentemente de neste género poder imiscuir-se recursos à realidade ou ao ficcional no programa visionado.

Torna-se evidente que outros géneros, fruto das evoluções tecnológicas e expressivas, surgem sem um enquadramento claro (*e.g.* videoarte). No entanto, é necessário sobretudo delinear o tipo de mensagem que vai ser transmitida, o *quê*, o *como* e o a *quem*. Com a evolução das tecnologias, deixa de fazer sentido considerar determinados géneros como característicos de alguns meios de comunicação, inclusive pela massificação de meios eletrónicos de divulgação de vídeo *on-line* (*e.g.* *Youtube*). No campo do audiovisual educativo, será a **narrativa** do produto audiovisual a principal definidora do género de produto criado, definida por Barrela (1998) como:

- Narrativa Ficcional- constrói uma diegese imaginada, pode servir como simulação do real ou como elemento motivador, se centrada no papel do estudante enquanto criador;
- Narrativa de Demonstração- o mais utilizado no audiovisual educacional, permite *explicar* e *mostrar*, centra-se no professor enquanto emissor e estudante enquanto recetor;
- Narrativa Documental- com característica de pesquisa, demonstra o ponto de vista do autor sobre o real;
- Narrativa de Sensibilização- permite motivar para determinado tema, usualmente como fase preparatória de programas curriculares mais complexos.

Como podemos verificar segundo o autor, algumas narrativas são mais direcionadas para o professor, não invalidando a utilização de outros processos

que sustentem outras formas narrativas (*op.cit.*, p. 69). No entanto e apesar das facilidades decorrentes das evoluções tecnológicas, Barrela alerta para a adesão do espetador a este tipo de audiovisual, que pode ser prejudicada caso o autor/realizador não “resista à tentação de criação de formas pseudo-expressivas que resultem em espectáculos vazios de sentido” (*op.cit.*, p. 86), facilmente alcançável na sobreposição não-intencional da forma sobre o conteúdo.

Finda a delineação do projeto, a fase seguinte, de **pré-produção**, responde às questões colocadas inicialmente. É uma fase que já envolve produção e portanto define tudo o que vai reger a produção, desde elencar a tecnologia necessária como os intervenientes no processo de produção audiovisual e as suas tarefas.

As gravações realizam-se na fase de **produção** e de uma forma geral já devem estar completamente planificadas. Em ficção ou situações plenamente controláveis deve existir um guião e um *storyboard/shootingboard* do que se planificou gravar. Aqui cabe apenas ao realizador antever em papel o que quer capturar na gravação. É na relação entre estas duas fases, pré e produção, que devem ser consideradas as questões relativas à imagem e ao som. Queremos com isto afirmar que a escolha do que se quer mostrar, bem a forma como mostrar, é “determinante na qualidade poética do discurso visual” (Rocha de Sousa, 1995, p. 55), pelo que o plano (no sentido da composição) deve ser considerado segundo as preocupações elencadas nos capítulos anteriores. No caso específico do audiovisual educacional, Barrela salienta alguns processos a considerar:

- Aumento ou diminuição da profundidade de campo- profundidade de campo, foque e desfoque, utilização de planos em profundidade;
- Aproximação ou afastamento de objetos- com recurso a movimento dentro do plano (movimentação de objetos) ou do plano (*travellings*, panorâmicas);
- Descrição ou narração- panorâmicas descritivas, panorâmicas e *travellings* de acompanhamento;
- Acentuação ou nivelamento- ângulo e ponto de vista;
- Ambiente, ação e expressão - planos gerais, planos médios e planos apertados (respetivamente).

Adaptação de Barrela (1998, pp. 39-40)

Quanto ao som, como refere Rocha de Sousa, este tem “em cada instante e em cada ausência, uma presença capaz de alterar por completo o sentido da imagem” (1992, p. 162) e de uma extrema importância no audiovisual didático. Barrela categoriza o som como ruídos, palavra/voz/canto, música e silêncio, enfatizando a importância da seleção e edição destes componentes da banda sonora num audiovisual educacional (1998, p. 45). Nesse sentido, podemos considerar as seguintes sugestões de Rocha de Sousa (1992):

- Texto em voz off não deve ser acompanhado por ruídos e música simultaneamente, prejudicando a percepção do texto;
- Os planos de imagem devem acompanhar a dinâmica da voz, devendo evitar-se muitos planos sucessivos sob o mesmo texto;
- A relação entre voz e planos deve ser coerente, evitando texto sobre elementos que não os presentes na imagem;

Da mesma forma, a opção pela existência de voz decorre da sua necessidade e adequação de registo. No caso do audiovisual educacional e

particularmente nos casos de vídeos de apoio, poderemos optar pela locução⁸⁴, apresentação ou comentário, em *on* ou *off* (presente ou ausente da imagem). O mesmo aplica-se caso sejam de género documentário ou jornalístico.

A montagem e edição do material gravado (imagem e som) é realizada na **pós-produção**, onde distinguimos o ato de “criação artística” (Rocha de Sousa, 1992, p. 188) que envolve as opções tomadas. Distinguimos três aspetos fundamentais neste ato: montagem (seleção e sequenciação dos planos); edição (aplicação de efeitos, correção de cor, sincronização com áudio); *motion graphics* (aplicação de texto em legendas, genéricos, títulos ou animações visuais).

Quanto à **montagem**, refere Sousa (*op.cit.*) quatro elementos essenciais para a construção de uma montagem construtiva: ordem dos planos (sucessão dos planos em função da narrativa); seleção das distâncias (passagem entre escalas de planos, direção de movimentos, regras de continuidade); duração (estabelecimento do ritmo em função da duração do tempo de cada plano); fluidez (regras de continuidade). Entendemos assim o ato de montagem como o estabelecimento de um tempo e de um ritmo, que influenciam a perceção do produto audiovisual, com recurso a uma linguagem elíptica, permitindo saltos na narrativa. Nesse sentido, o público-alvo de um audiovisual educacional (os estudantes, em faixa etária baixa) já se encontram culturalizados com um ritmo quase que frenético de visualização de imagens, fruto da cultura televisiva. Joan Ferrés alerta-nos para esse facto, estabelecendo um paralelo na duração (tempo de visualização) média de planos, segundo o seu estudo: filmes da década de

⁸⁴ Rocha de Sousa distingue locutor de apresentador pela relação estabelecida com o espetador, sendo que no caso do locutor, pela “familiaridade... torna-se ele mesmo autor do projeto expressivo” (1992, p. 172).

40/50 do séc. XX- 12 a 15 segundos; animação japonesa- 3,5 segundos; MTV- 5 segundos; publicidade infantil- 1,54 segundos (1996b, p. 17).

Ao analisarmos as obras audiovisuais apresentadas pelo mestre Lagoa Henriques⁸⁵ exibidas no canal nacional RTP em finais da década de 80 do séc. XX, verificamos⁸⁶ que a linguagem audiovisual corrente era anacrónica a este dinamismo exacerbado de imagem. Sendo uma produção cultural de género documental, com foco na cultura e património nacional, é evidente a preocupação na montagem de planos em sequência construtiva, que enquadrem, descrevam e expressem as ações retratadas. Apesar da predominância na utilização do movimento ótico (zoom) para alternar de plano de contextualização (mais largo) para plano de expressão (mais apertado), os movimentos são sempre suaves, estáveis e sugerem dinamismo. Existe uma predominância de planos de pormenor e grandes planos que sugerem a ação retratada, como o caso dos planos utilizados no episódio “As ilhas desconhecidas”. Lagoa Henriques assume o papel de locutor, mantendo uma aproximação e afetividade perante o espetador, que permite a este relacionar-se com a mensagem rececionada, de forma significativa. Os planos são na sua maioria demorados no tempo e na ação, permitindo uma ampla interpretação da imagem por parte do espetador. Esse elemento é assegurado pela locução *on e*

⁸⁵ Lagoa Henriques (1923-2009), escultor e professor na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, foi o promotor da disciplina de Comunicação Visual na FBAUL. Apresentou o programa “Portugal, Passado, Presente”, em coautoria com o realizador Francisco Manso.

⁸⁶ Infelizmente e devido a questões de direitos de autor, apenas foi possível ao investigador a visualização das obras na sede da RTP, sem possibilidade de captura de nenhuma imagem ou áudio. Desta forma, apenas realizámos uma análise generalista dos 10 episódios disponibilizados (referentes às ilhas dos Açores), com base na estética de imagem e o género de programa (objetivo e público-alvo).

*off*⁸⁷ e pela intercalação entre planos de Lagoa Henriques (muitas vezes colocado à direita do plano, numa sugestão implícita de tensão na imagem) com planos dos espaços/ações/objetos revisitados. Os movimentos de plano são muitas vezes clássicos, iniciando e terminando estáticos, mas suscitou-nos a atenção um plano efetuado no episódio “A heroica Terceira”, onde no interior da Igreja de Nossa Senhora da Conceição (aos 7’ sensivelmente), o retábulo é apresentado por uma panorâmica que acompanha as linhas de força produzidas pela posição das figuras no mesmo, realizando um movimento contínuo e multidirecional. Neste caso, fica-nos o exemplo de como uma regra estabelecida (panorâmicas devem ser realizadas numa só direção, horizontal ou vertical, sem inversão de sentido) pode ser alterada em função da expressão estética, resultando numa composição visual dinâmica e apelativa. Na montagem, o encadeamento de planos é intencionalmente simples e pouco diversificado, recorrendo o autor a cortes simples ou no máximo encadeados (fundidos entre planos ou fundidos de/para plano de cor preta).

Podemos observar que a influência dos documentários produzidos pelo mestre Lagoa Henriques continuam a influenciar a produção audiovisual contemporânea. Como exemplo, os documentários/reportagens culturais produzidas pelo canal de televisão público RTP2 “Visita Guiada”, da autoria da repórter Paula Moura Pinheiro, nos quais a repórter assume também o papel de apresentadora. Neste exemplo, verificamos que através de uma linguagem audiovisual dinâmica, com recurso a planos em movimento e uma montagem assente em grande alternância de planos, a repórter apresenta diversos

⁸⁷ Especificamente *Som In* (quando o apresentador está presente em campo) e *Voz Over* (quando existe narração fora de campo)

exemplos do património cultural português. A repórter assume dois papéis durante o programa, como narradora/apresentadora, portanto presente em campo ou ausente (*voz over*) e também como entrevistadora, entrevistando personalidades relacionadas com o património abordado. Nestes casos, a dinâmica de montagem assenta na utilização de uma alternância entre planos da entrevistadora e do entrevistado, frequentemente com sobreposição de planos de contextualização dos elementos de património sobre o qual estão a falar. Conseguimos perceber a influência das novas tecnologias audiovisuais na produção desta série de programas, pela visualização de planos em movimento (*travellings*) gravados com recurso a *steadycam* bem como imagens aéreas gravadas com recurso a *drones*, que contribuem para a dinâmica da narrativa.

Quanto à **edição**, apresenta-nos Barrela (1998) alguns efeitos passíveis de serem utilizados em audiovisual educacional, para propósitos de reforço da mensagem transmitida:

- Movimento lento- intensidade emocional, relevância a movimentos, diminuição de movimentos rápidos;
- Movimento acelerado- estudo de movimentos lentos;
- Inversão- sublinhar ações ou tempos;
- Paralítico- similar a uma imagem fixa, facilita a descrição;
- Trajetórias- movimentação de imagens no plano.

Na componente de ***motion graphics***, possibilita-se não só legendar com texto a palavra, como criar animações que enriqueçam esteticamente o produto audiovisual. A legendagem pode ser a tradução de voz em língua estrangeira de

todo um filme, como a identificação de determinado objeto, personagem, local, etc (*op.cit.*, p.60).

Concluem as fases do processo de produção audiovisual educacional a **avaliação** e a sua **divulgação**.

No caso da avaliação, deve esta ser realizada pelo autor e pelo seu público-alvo, seja um produto audiovisual da autoria do professor (como vídeo apoio, cumprirá os seus objetivos?) seja um produto audiovisual da autoria do estudante (cumprir com os objetivos de expressão e comunicação definidos?). Salientamos que mais do que o produto final, interessa ao professor avaliar o processo de aprendizagem do estudante, mesmo que tendo como referente o produto desenvolvido (Roldán Ramirez, 2003, p. 342). No caso de uma avaliação sobre um produto de caráter expressivo ou metalinguístico podemos inclusive considerar os seguintes critérios, segundo Roldán Ramirez (2003, p. 343):

- Correção técnica: técnicas e tecnologias utilizadas, aplicação da linguagem audiovisual, nitidez, focagem, iluminação, etc;
- Ponto de vista: o que se pretendia mostrar na perspectiva do autor;
- Estratégias criativas: utilização (e distorção) das regras para efeitos de originalidade e valor.

É claro que qualquer que seja o critério utilizado, deve o professor essencialmente aferir se os objetivos iniciais propostos foram alcançados.

Podemos acrescentar como propostas de critérios de avaliação, os elementos definidos por Tian Xia (Tian Xia, *et al.*, 2010), referente à avaliação de vídeos *on-line*: focagem; estabilidade de imagem; iluminação; contraste; edição (estilo de montagem e edição). No estudo realizado, os autores (2010, p.

831) identificam inclusive as diferenças entre vídeos editados de forma profissional⁸⁸ e vídeos populares:

- Vídeos profissionais- qualidade visual maior, maior número de planos, duração (tempo) de planos menor.
- Vídeos populares- menor quantidade de planos, maior duração de tempo de planos, qualidade visual menor.

Parece-nos pertinente, pois esta é uma forma cada vez mais popular de **divulgação** de produtos audiovisuais, sejam comerciais ou populares, em paralelo à divulgação em suporte de dvd-vídeo.

⁸⁸ Entendem os autores como profissionais os vídeos comerciais e identificados como tal (e.g. videoclips musicais)

ESTUDO EMPÍRICO

No que concerne à vertente empírica desta investigação, destacamos três fatores essenciais que orientaram a sua redação. Em primeiro lugar, a preocupação em expor de forma clara mas simultaneamente sintética o processo de investigação e de intervenção. Desta forma, considerámos necessário estruturar duas metodologias, a de investigação, onde apresentamos as opções metodológicas de investigação, os procedimentos e ferramentas de recolha de dados e as opções de tratamento da informação recolhida, terminando com a metodologia de intervenção, onde apresentamos a estratégia de ensino aprendizagem aplicada e a sua forma de aplicação.

Em seguida, expomos a interpretação realizada dos dados recolhidos, estruturada de acordo com as questões que orientaram esta investigação, correlacionando os dados e os seus resultados.

Terminamos com as conclusões possíveis dos resultados obtidos, descrevendo sinteticamente as limitações deste estudo e sugerindo alguns possíveis caminhos futuros de investigação.

IV - Metodologia de Investigação

Tendo em conta as características da investigação, optámos pelo estudo de caso enquanto método que permite focar a investigação numa situação particular, baseada na compreensão, através de descrições e análises dessa situação.

Com efeito, consideramos que são as necessidades e tipologia de conhecimento do investigador que definem a necessidade da escolha do estudo de caso em contraste a outros tipos de investigação. Merriam (1998) indica o estudo de caso como metodologia adequada quando o fenómeno estudado desenvolve-se em contexto real, os comportamentos observados não exigem controlo e os dados recolhidos e analisados existem presentemente.

Segundo Bromley (1986)⁸⁹, o estudo de caso permite a investigação do tema definido através da observação direta em contextos naturais e pelo acesso

⁸⁹ citado por Merriam, 1998, p.32

a fatores subjetivos. Nesse sentido e atendendo que as questões de investigação definidas seriam de natureza descritiva, o controlo sobre as situações observadas seria mínimo e os estudantes participantes do estudo correspondiam a critérios definidos *à priori*, considerou-se, como foi anteriormente referido, que a realização de um estudo de caso seria a opção metodológica mais conveniente.

Coutinho e Chaves consideram diversas características na definição desta estratégia de investigação: o caso é “um sistema limitado” no qual o investigador necessita de estabelecer os seus limites; é necessário definir o “caso”, o objeto de estudo, para orientar a investigação; o “caso” possui alguma característica diferenciadora, única, no contexto investigado; a investigação desenvolve-se em contexto natural; a recolha de dados é realizada com recurso a diversas fontes como “observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos audio e vídeo, diários, cartas, documentos “ (2002, p. 224). Para McKernan, o estudo de caso possui três particularidades essenciais: é um sistema limitado, centralizado numa população claramente definida com pressupostos, tarefas e finalidades específicos; o investigador utiliza diversas estratégias e ferramentas de recolha de dados (observação, questionários, entrevistas e documentos; o investigador analisa os dados recolhidos com base em critérios definidos *à priori* (teorias já existentes) ou concebidos com base no caso estudado (Mckernan, 1994) .

Assim, consideramos que o objeto de estudo, o “caso”, pode ser considerado “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!” (Coutinho, et al., 2002 p. 223). Também Merriam apresenta o caso como “uma pessoa, tal como um aluno,

um professor, um director; um programa; um grupo, tal como uma turma, uma escola, uma comunidade; um plano de acção específico, etc” (1998, p. 27), ou como refere Stake, “o caso é um entre outros” (2009, p. 17).

Com base no exposto e considerando que a investigação se desenvolve em contexto educativo, entendeu-se que a metodologia adequada seria principalmente qualitativa e particular, características inerentes ao estudo de caso. Se inicialmente ponderámos o estudo de caso como caso único, no decorrer do momento de intervenção/investigação considerámos a pertinência de alargar o espectro da recolha de dados. O facto de o grupo de estudo investigado ser de dimensões relativamente reduzidas teve uma influência preponderante na decisão, bem como a literatura revista, pois segundo Yin (1994) a análise de casos múltiplos fortalece e torna mais consistentes as evidências obtidas. Este processo é defendido também por Bogdan e Biklen, não só pela possibilidade de, através da comparação de casos, permitir-se revelar aspetos comuns ou diferenciados, como pelo facto de alguns casos começarem “sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos” (1994, p. 97).

Desta forma, considerou-se que poderia ser adotado o estudo de caso múltiplo baseado na compreensão, através de descrições e análises das situações. Continua a ser, no entanto, um estudo com contornos definidos, considerando-se dessa forma um sistema limitado, designadamente nos seguintes itens:

Foco do estudo – processo de produção audiovisual (realização de documentários e vídeos de apoio pedagógico, segundo estratégia de vídeo-

produção⁹⁰) que contribua para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual em alunos do ensino superior politécnico, na área da Educação Patrimonial.

Contexto –. Ensino superior politécnico público, numa unidade orgânica superior de educação.

Participantes no estudo – duas turmas (dois casos) de estudantes inscritos no primeiro ano do curso de 1º ciclo modelo de Bolonha de Promoção Artística e Património, em dois momentos distintos.

Perfil dos participantes – Não existia um perfil delineado *a priori*, tendo este de ser verificado no início do período de estudo através de entrevista ou questionário. Apenas se delimitou a participação a estudantes inscritos no primeiro ano de formação inicial.

Período de recolha de dados – Limitou-se o período destinado à intervenção pedagógica ao segundo semestre do ano letivo de 2010/2011 (primeiro caso) e 2011/12 (segundo caso), tempo durante o qual estariam asseguradas as condições que permitiam efetuar a recolha de dados em contínuo da situação.

No que concerne à investigação, pretendemos aferir se no final do processo educativo desta unidade curricular, após a implementação da estratégia de ensino e aprendizagem que se supôs adequada aos propósitos definidos de educação artística e educação patrimonial, os estudantes evidenciaram a capacidade de criar produtos audiovisuais, respeitando preocupações artísticas e estéticas. Pretende-se assim que através da aprendizagem sobre património material e imaterial, os estudantes sejam criadores-fruidores, capazes de

⁹⁰ Segundo estratégia definida por Joan Ferrés (1996a)

interpretar as novas e diferentes construções da realidade, mediados pela cultura visual, como refere Fernando Hernández (2000).

Os produtos audiovisuais produzidos como objetivo final da unidade curricular devem revelar as preocupações artísticas, estéticas e visuais discutidas ao longo do processo de aprendizagem, mostrando as capacidades de expressão e comunicação visual essenciais.

Recolha de dados

No início da investigação foram realizados inquéritos por questionário com questões abertas e fechadas à população de estudo, de forma a caracterizar os seus conceitos sobre património, bem como um questionário de caracterização que permitiu identificar o grau de utilização de recursos audiovisuais e informáticos. Neste sentido, no final do período de investigação no terreno, foi realizado um segundo inquérito por questionário que permitiria, através do processo de análise de conteúdo e cruzamento de indicadores, aferir mudanças de discurso da população estudada. Infelizmente, os dados do segundo inquérito recolhido perderam-se, devido a um ficheiro informático corrompido e à impossibilidade de extrair novos dados, pois o processo de recolha foi exclusivamente em base digital.

Consideramos, para o efeito desta investigação, que existe a necessidade e pertinência científica para o investigador de melhorar a sua ação enquanto professor, uma premissa essencial na investigação-ação enquanto instrumento utilizado por professores na obtenção de resultados válidos (M. I. Silva, 1996 pp. 51-52). Stake (2009), no seu estudo sobre métodos de investigação com estudos

de caso, também defende vários papéis a desempenhar pelo investigador, entre os quais o de observador participante, ou investigador como professor. Para Stake, cabe ao investigador definir "...até que ponto deve participar pessoalmente na atividade do caso." (2009, p. 118). A observação participante permite ao investigador, particularmente em estudos de caso, testar as hipóteses do seu estudo recorrendo ao desenvolvimento de ações/situações que de outra forma não existiriam (Vianna, 2007, p. 50). Diversas técnicas e métodos podem suportar o papel do investigador-participante no decurso da investigação, desde o recurso a recolha de dados quantitativos à recolha de dados qualitativos pela observação do investigador. Uma das formas, definidas por Albano Estrela (1994) como a técnica de incidentes críticos, reduz a margem de subjetividade que muitas vezes se verifica em observadores, permitindo ao investigador manter, no limite do possível, a sua imparcialidade e objetividade. Não obstante, em todos os autores estudados, verificamos a preocupação em recolher os dados de forma rigorosa e imparcial, de forma a manter a fiabilidade da investigação, inclusive pela triangulação de dados recolhidos por múltiplas fontes de dados, validando desta forma as informações recolhidas (Vianna, 2007, p. 63).

Definimos assim vários instrumentos de recolha de dados, tentando construí-los e aplicá-los da forma mais rigorosa possível. Desta forma, a utilização de diversas fontes de dados e a sua triangulação permite-nos verificar "se o fenómeno ou caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente" (Stake, 2009, p. 126). Consideramos então adequada a utilização de instrumentos e metodologias qualitativas e quantitativas, pois "as abordagens de investigação,

quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares” (Bento, 2012, p. 42), reforçando a fiabilidade da investigação, pois como referem Coutinho e Chaves, “estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos” (2002, p. 225).

Teste de diagnóstico de expressão e comunicação visual

Pretendeu-se com este inquérito por questionário (apêndice A1) identificar a capacidade de expressão e comunicação visual do grupo de estudo envolvido na investigação de doutoramento. Foram construídos cinco instrumentos de aferição com base na revisão de literatura efetuada⁹¹, um estritamente visual e quatro suportados por elementos audiovisuais, a aplicar pré e pós desenvolvimento do processo e estratégia de ensino e aprendizagem proposta pelo investigador.

Os cinco instrumentos de aferição e os seus objetivos são:

Secção I – Nesta secção pretendeu-se aferir as capacidades dos inquiridos no âmbito da expressão e comunicação visual, com base em exercícios recorrendo a imagens fixas, abordando os elementos da linguagem visual e as estratégias de composição visual, dividido em oito exercícios distintos. Consideramos que as imagens aplicadas nestes exercícios abordam características específicas dos elementos visuais, relacionando-se entre si,

⁹¹ Os autores consultados foram, entre outros: Donis Dondis (2000), Rocha de Sousa (s.d. , 1992), Rudolph Arnheim (1980, 1989), Terence Marnier (1999), Roldán Ramirez (2003), Maeso Rubio (2005), Bruce Tuckman (2000), Joan Ferrés (1996, 2007), Tian Xia (2010).

compondo um todo. Desta forma, a abordagem incide inicialmente na composição e no “...modo de colocar em campo os elementos visuais formadores de cada plano.” (Rocha de Sousa, 1992, p. 79). São assim colocadas à consideração diversas imagens optativas em cada subsecção, das quais o inquirido deve optar por apenas uma e justificar a sua escolha.

Subsecção A – relação ponto, plano e peso, assumindo que a figura colocada ao centro do plano possui menor peso que nas restantes áreas. De acordo com Rocha de Sousa (1992, p. 83) o facto de escrevermos da esquerda para a direita, ato que direciona o olhar, também atribui menor peso aos elementos à esquerda e maior aos colocados à direita.

Subsecção B – relação plano, peso e harmonia, dado que o “recurso ao isolamento de uma figura regista-se com frequência ao nível da tentativa de acentuar, pelo peso, o significado do elemento destacado e o poder “dramático” da sua presença.” (Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 85). A figura colocada isolada numa área de tensão (à direita) é assim equilibrada pelos elementos opostos, apresentando um mínimo de tensão (Dondis, 2000, p. 41).

Subsecção C – relação plano, linha e equilíbrio, pela definição de uma linha de ação originada pelo olhar da figura, que como linha implícita, de tensão (Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 22) necessita de “ar” na oposição do plano, equilibrando a composição.

Subsecção D – relação forma, acentuação e nivelamento, pois segundo Rocha de Sousa (1977) as alterações de ângulo na captura da imagem são “...distorções produzidas pela perspectiva que se acertam um pouco com o efeito da acentuação...quando se reforça o significado da imagem...” (p. 67).

Subsecção E – relação plano e centro de interesse, pela “...modelação plástica..” do campo, que segundo Rocha de Sousa (1992, p. 131) é um processo expressivo próprio. Também Rudolf Arnheim (1957) refere a profundidade de campo como o meio de distinção das qualidades do cinema/imagem (p. 53) e a sua utilização “...para realçar a sobreposição perspectiva dos objectos.” (p. 54).

Subsecção F – relação linha, tensão, harmonia e dinâmica, pois segundo Donis Dondis (2000) a “...linha tem, por sua própria natureza, uma enorme energia. Nunca é estática...” (p. 56). De facto, a linha pode ser conotada com estabilidade na sua posição horizontal ou vertical, apesar de mais tensa neste último caso e instável na sua posição oblíqua, conotada com movimento, queda e dinamismo (Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 21).

Subsecção G e H – relação plano (sugestão de ação), forma, dinâmica, ação e expressão, pela forma como a ação descrita é relacionada com a sugestão de ação no plano/imagem. O seu relacionamento adequado com a escala de planos de ação ou de expressão permite criar dinâmica rítmica no plano/sequência, segundo Terence Marner (1999), contribuindo para o ênfase dramático.

Nas seguintes secções optou-se por colocar duas escalas tipo *Likert* de seis valores de igual amplitude, que permitissem aferir duas variáveis: a perceção do inquirido sobre a qualidade do produto; o grau de agradabilidade do inquirido perante o produto. Optou-se por definir estas duas variáveis, pois pelo estudo exploratório realizado, verificou-se que em algumas situações os inquiridos poderiam considerar que o produto é de fraca qualidade mas julgarem, mesmo assim, que é do seu agrado. Esta situação confirmou-se com alguns dados recolhidos na aplicação do teste ao grupo-piloto, descrito mais à frente

neste relatório. Todas as respostas foram justificadas em questões abertas, para posterior análise de conteúdo.

Secção II – Nesta secção pretendeu-se realizar uma análise da sensibilidade estética dos inquiridos aos diversos componentes de expressão e comunicação audiovisual, através da apresentação de um produto audiovisual com fraca qualidade nos critérios de estabilidade de imagem, nitidez, focagem, iluminação⁹² e composição.

Secção III – Nesta secção pretendeu-se realizar uma análise da sensibilidade estética dos inquiridos aos diversos componentes de expressão e comunicação audiovisual, através da apresentação de um produto audiovisual com relativa qualidade nos critérios de estabilidade de imagem, nitidez, focagem, iluminação, composição e fraca qualidade narrativa devido a exagero de artifícios visuais nas transições entre planos.

Secção IV – Nesta secção pretendeu-se realizar uma análise da sensibilidade estética dos inquiridos aos diversos componentes de expressão e comunicação audiovisual, através da apresentação de um produto audiovisual com relativa qualidade nos critérios de estabilidade de imagem, nitidez, focagem, iluminação, composição e qualidade narrativa.

Secção V - Nesta secção pretende-se realizar uma análise da sensibilidade estética dos inquiridos aos diversos componentes de expressão e comunicação audiovisual, recorrendo a um exemplo de produto audiovisual no qual os vários elementos narrativos, rítmicos e visuais são geradores de dinâmica e harmonia

⁹² Os quatro critérios de estabilidade de imagem, nitidez, focagem, iluminação são definidos por Tian Xia *et al* (2010) como critérios que evidenciam a falta de competência na manipulação do equipamento e inexistência de preocupações de qualidade.

visual, pretendendo-se que o inquirido descodifique uma mensagem específica no exemplo apresentado.

A grelha de correção do teste (ver apêndice A2) foi construída com base num instrumento de avaliação em Artes Visuais do Queensland Studies Authority (anexo AN1), relacionando com os indicadores propostos por Joan Ferrés (2007) para a competência em comunicação audiovisual e com o teste aplicado por Maeso Rubio (2005) na sua investigação em educação artística no ensino secundário na Andaluzia. Pretendeu-se pela aplicação da grelha de correção aferir níveis de capacidade dos inquiridos, passíveis de ser relacionados com as análises dos restantes elementos de recolha de dados, não fazendo sentido assim uma avaliação quantitativa das capacidades. Desta forma, compreendem-se três patamares de capacidade: *não compreende*, relativo às situações em que o inquirido não justifica as escolhas e/ou opta pelas opções menos adequadas; *compreende*, nos casos em que o inquirido opta pelas opções adequadas mas não possui a capacidade para as justificar; *compreende e evidencia*, relativo aos casos em que o inquirido opta pelas opções e justifica essas opções de forma conhecedora e apropriada. Para cada um destes patamares são aferidos os indicadores já definidos e apresentados anteriormente pelo investigador, a ter em conta em cada uma das respostas/secções, de forma a tornar a correção o mais objetiva possível.

Na aplicação do teste ao grupo de estudo, o investigador disponibilizou o teste em suporte eletrónico editável e todos os recursos audiovisuais estavam em computadores, para visualização individual e controlada do grupo de inquiridos.

Não pretendemos realizar uma aferição quantitativa mas sim qualitativa das capacidades, baseada nos resultados do teste e triangulada com produtos audiovisuais realizados pelos indivíduos antes e após o período de estudo.

Validação do teste de diagnóstico

O teste de diagnóstico foi submetido a validação por parte de um painel de juízes, cujas áreas científicas se situam na esfera da educação artística, da comunicação visual, da produção audiovisual e da avaliação. De forma a submeter o teste a avaliação, foi enviado via comunicação eletrónica um documento explicativo do pretendido, bem como uma versão provisória do teste para visualização (ver apêndice A3). Todos os elementos videográficos constantes do teste foram disponibilizados aos juízes via suporte eletrónico assíncrono, numa conta criada para o efeito no servidor *on-line Youtube*. A validação do conteúdo do teste e da respetiva grelha de diagnóstico foi realizada com base numa grelha de avaliação também fornecida via comunicação eletrónica (ver apêndice A4). A escala utilizada para a avaliação foi uma escala tipo *Likert* de seis valores de igual amplitude, com o propósito de evitar a tendência central, que revelasse o grau de adequação dos elementos avaliados. Foi também solicitado aos juízes que comentassem cada um dos elementos avaliados com as observações que considerassem pertinentes, tendo estes dados qualitativos sido posteriormente considerados na formulação da versão final do teste. Dos dados quantitativos analisados da avaliação dos juízes depreendemos uma adequação significativamente positiva tanto dos conteúdos do teste como da sua grelha de correção (ver tabela 4). No entanto, a análise de conteúdo das observações fornecidas indicavam alguns elementos a melhorar,

tanto nos conteúdos do teste como na grelha de correção. Um indicador comum na análise de conteúdos dos comentários dos juízes foi o verbo utilizado nas perguntas iniciais de cada secção e subsecção, o “gosto”. A subjetividade e amplitude da análise que os inquiridos poderiam realizar em função deste parâmetro poderiam enviesar os dados recolhidos. As imagens utilizadas na Secção I, subsecções D e F, foram também identificadas como contendo demasiadas variáveis em função da análise pretendida, tais como fundos

Tabela 4 - Avaliação de Juízes 1ª fase

Avaliação Teste 1ª Fase			Avaliação Grelha de Correção 1ª Fase		
Secção	Subsecção	Média de concordância	Secção	Subsecção	Média de concordância
SECÇÃO I	A	5	SECÇÃO I	A	5
	B	5		B	5
	C	5		C	5
	D	4		D	5
	E	5		E	5
	F	4		F	5
	G	5		G	5
	H	5		H	5
SECÇÃO II	5		SECÇÃO II	5	
SECÇÃO III	5		SECÇÃO III	5	
SECÇÃO IV	5		SECÇÃO IV	5	
SECÇÃO V	5		SECÇÃO V	5	

diferentes, elementos de textura e forma. A sequência de imagens utilizadas nas subsecções G e H foram categorizadas como de difícil relação com as descrições das ações, o que poderia inviabilizar estes dados.

Relativamente à grelha de correção, foram indicados alguns detalhes, principalmente nas subsecções G e H, relativamente à construção frásica e adequação dos elementos que se pretendiam analisar e verificar. A escala de avaliação foi também alvo de melhoria, substituindo o indicador “identificar” pelo indicador “evidenciar”, pois pretendia-se nesse patamar a correta justificação, no discurso do inquirido, dos elementos a avaliar.

O teste de diagnóstico foi simultaneamente alvo de aplicação a um grupo-piloto constituído por seis elementos, estudantes de formação inicial no mesmo contexto, pois como refere Bruce Tuckman (2000), na construção de instrumentos de recolha de dados é “...desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste...”(p. 310). A aplicação do teste-piloto forneceu dados importantes, sobretudo a análise das respostas e das notas de observação do investigador e comentários registados do grupo-piloto, “...para determinar se os itens são de dificuldade e discriminabilidade satisfatórias.” (*op.cit.*, p. 300). Da análise realizada foram identificados os seguintes indicadores:

- Na subsecção B, foi identificada a variável da altura das figuras humanas e das expressões diferentes em cada uma das imagens, que poderiam condicionar a escolha;

- Na subsecção E a variação de escala do enquadramento, apesar de mínima, também influenciou a escolha;

- Na subsecção D, o fundo diferente, de cor verde, na imagem de ângulo picado, influenciou a escolha da imagem, direcionando todos os elementos do grupo-piloto para esta escolha;

- Na subsecção F a textura dos ramos escolhidos e a existência ou não de nuvens no plano influenciou a escolha;

- Nas subsecções G e H denotou-se, pelos indicadores, dificuldades na correspondência entre escolhas, devido à falta de relação entre as imagens e a ação descrita;

- Na secção V, as respostas foram influenciadas pelo facto de esta ser a última questão, levando o grupo-piloto a analisar o vídeo em função dos parâmetros colocados nas questões anteriores. É de salientar que algumas respostas confirmaram as expectativas do investigador relativamente à utilização das duas escalas e variáveis distintas, de qualidade e de agradabilidade. Verificou-se baixa classificação de qualidade nos primeiros dois exemplos, mas para alguns inquiridos, esse facto não diminui a agradabilidade do produto, justificando pelo facto de apreciarem o conteúdo dos produtos (crianças a brincarem, numa narrativa simples mas “enternecedora”).

O cruzamento dos dados obtidos entre o painel de juízes e o grupo-piloto permitiu melhorar o teste diagnóstico, adequando algumas imagens e contextualizando as questões e a grelha de correção (ver apêndice A1), que foi posteriormente submetido a nova validação por parte de um painel de juízes mais restrito. Os resultados dessa validação (ver tabela 5) revelam que o instrumento se encontrava significativamente adequado, tendo a generalidade dos itens melhorado a sua avaliação.

Tabela 5 - Avaliação de juízes 2ª fase

Avaliação Teste 2ª Fase			Avaliação Grelha de Correção 2ª Fase		
Secção	Subsecção	Média de avaliação	Secção	Subsecção	Média de avaliação
SECÇÃO I	A	6	SECÇÃO I	A	5
	B	6		B	5
	C	6		C	5
	D	5		D	5
	E	5		E	5
	F	6		F	6
	G	6		G	6
	H	6		H	6
SECÇÃO II	6		SECÇÃO II	6	
SECÇÃO III	6		SECÇÃO III	6	
SECÇÃO IV	6		SECÇÃO IV	6	
SECÇÃO V	6		SECÇÃO V	6	

No apêndice A5 podemos observar a operacionalização dos critérios de avaliação dos questionários de diagnóstico, em comparação com a versão inicial.

Observação participante, notas de campo e registos videográficos das aulas

Outra das técnicas de recolha de dados utilizada foram as notas de campo. Estas permitiriam descrever as ideias ou mudanças que fossem surgindo e elaborar reflexões e avaliações ao longo de todo o processo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflecte sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Tem como objetivo melhorar a qualidade escrita, face aos registos espontâneos realizados de forma contínua e sistemática, de forma ponderada e refletida. O investigador-participante deve preocupar-se no decorrer da investigação em registar o que acontece no grupo de estudo (atitudes e discursos, comportamentos, lideranças, ideias emergentes) bem como a forma como os elementos se relacionam entre si (Vianna, 2007, pp. 56-57).

No decorrer das aulas foram no entanto encontrados alguns problemas pelo investigador, na conjugação entre o papel de observador, investigador e docente do caso a ser investigado. Pelas características próprias da estratégia de ensino aprendizagem implementada, as sessões foram sempre muito dinâmicas e trabalhosas, muitas vezes ocorrendo fora do espaço letivo de sala de aula, fosse em situação de estúdio de produção vídeo ou espaço exterior do campus politécnico. Mesmo as aulas em espaço letivo de sala, muitas vezes, implicaram um esforço de acompanhamento dos exercícios práticos dos estudantes/participantes, o que dificultou o registo de notas de campo sobre as observações realizadas. Este método de recolha de dados seria complementado e reforçado pelo registo videográfico das aulas. Desta forma, algumas limitações inerentes à observação-participante, como o caso do pouco distanciamento do investigador ou a incapacidade de registar imediatamente os incidentes observados, poderiam ser superadas. De facto, como afirma Andrew Noyes, o registo videográfico permite que “...as análises podem ser mais extensas e complexas (...) permite análises colaborativas por muitos observadores e isto

pode inclusive decorrer pela internet.”⁹³ (2008, p. 134). Também Heraldo Vianna (2007) considera que a gravação das sessões pode ser positiva, pois permite “...registrar a interação dos sujeitos ou dos grupos formados.” (p. 62), não descurando que para uma adequada análise dos dados, o observador deve ser experiente.

Infelizmente, verificou-se que o registo videográfico das aulas, passível de ser realizado exclusivamente nas sessões em espaço letivo de sala, era manifestamente reduzido em relação ao número de sessões realizadas e em muitas das situações, ininteligível pela qualidade do áudio e a dinâmica normal de um grupo em exercícios práticos.

Restaram assim alguns apontamentos que o observador conseguiu registar no seu “diário de campo”, no final de algumas sessões e seguindo os conceitos de “incidentes críticos” de Albano Estrela, salvaguardando desta forma alguns apontamentos sobre atitudes dos participantes.

Participação em fórum de discussão *on-line*

A possibilidade de continuar a discussão iniciada presencialmente em sala de aula, ou iniciar novas discussões, utilizando para tal um ambiente virtual de aprendizagem suportado por uma plataforma *Moodle*, é uma metodologia inserida num contexto de *b-learning*. Esta forma de discutir temas e conteúdos relacionados com as atividades curriculares revelou-se assim pertinente, pois

⁹³ “...analyses can be more extensive and complex (...)they allow for collaborative analyses by many “observers” and this can even occur on the internet.” (Noyes, 2008, p. 134)

permite ao professor/investigador realizar fora dos espaço letivo de sala de aula um reforço do trabalho realizado. Nesse sentido, a plataforma *Moodle* foi mais do que um repositório de conteúdos, foi também um dinamizador de discussões e partilhas.

Infelizmente, devido ao facto do investigador não ter retirado os dados da plataforma ao longo do processo de investigação, confiante que poderia descarregar todo o conteúdo em bloco no final, todos os dados perderam-se numa migração de plataforma realizada pelos serviços informáticos responsáveis.

Produtos audiovisuais individuais

Foram pedidos três produtos audiovisuais ao grupo de estudo, que permitissem não só aferir capacidades de expressão e comunicação audiovisual, como aferir o processo e progresso de aprendizagem.

Nesse sentido, foi pedido aos estudantes que realizassem no início e no final do processo de investigação e de ensino e aprendizagem, um produto audiovisual que corresponda aos seguintes parâmetros:

- Duração de 60 segundos; com ou sem edição;
- Todos os planos devem ser capturados pelos estudantes;
- Deve corresponder aos seus critérios de máxima qualidade;
- Deve transmitir uma mensagem;
- Deve ser dinâmico e criativo.

Os produtos audiovisuais realizados podem ser visualizados no anexo AN2. Realçamos que na fase de pré-teste, este produto audiovisual foi solicitado

e realizado pelos estudantes antes de qualquer sessão letiva com conteúdos específicos da área de património ou literacia audiovisual, para que não fossem inviabilizados os dados recolhidos.

Foi também solicitado um produto audiovisual final, de género documentário, sobre património da região de Setúbal (ver anexo AN3). Este produto serviu como elemento de avaliação da unidade curricular e permitiu simultaneamente ao investigador aferir a aquisição de competências por parte dos estudantes. Os critérios para a realização deste produto foram:

- Duração máxima de 15 minutos, com edição e montagem;
- Todos os planos devem ser capturados pelos estudantes e quando tal não acontecer, deve ser identificado por meio de legenda;
- Deve corresponder aos seus critérios de máxima qualidade;
- Deve transmitir uma mensagem, respeitando o tema “Património da região de Setúbal”;
- Deve ser dinâmico e criativo.

Estes produtos foram alvo de apreciação por parte do investigador, com base nos critérios definidos *à priori* como identificativos da capacidade de expressão e comunicação audiovisual (apêndices A6 e A7). Estes critérios são similares aos critérios definidos para a avaliação dos questionários de diagnóstico, para que posteriormente, os dados recolhidos fossem passíveis de cruzamento com os dados recolhidos pelo teste de diagnóstico anteriormente explicitado.

Entrevistas

Relativamente à recolha de dados qualitativos, considerámos desde o início da investigação a realização de entrevistas semiestruturadas aos estudantes.

O guião da entrevista, aferido e validado previamente com a orientadora de investigação, consistiu assim nas seguintes questões:

- 1- O que consideras ser património?
- 2- Que património podes identificar na tua área de residência?
- 3- E a nível nacional, que património identificas?
- 4- O que podes fazer pelo património?
- 5- Qual foi o contributo da UC Oficina Audiovisual para os teus conhecimentos sobre património?
- 6- Acerca da metodologia utilizada na UC, quais foram os aspetos mais positivos?
- 7- E os aspetos mais negativos?
- 8- Como é que podes caracterizar um produto audiovisual com qualidade?

Dado que os casos eram constituídos por um número reduzido de participantes, assumimos a realização das entrevistas a todos os intervenientes. O espaço físico escolhido para a realização das entrevistas era calmo, sereno e isolado, para que as entrevistas decorressem sem interrupções. Era essencial que os participantes se sentissem confortáveis e motivados para partilharem as suas opiniões. Utilizámos equipamento de gravação áudio, com a devida autorização dos participantes, sendo este um recurso basilar na fase de transcrição das entrevistas, pois só o investigador e o entrevistado estavam presentes no espaço da entrevista.

Após as transcrições das entrevistas, com base nos registos áudio, iniciámos o processo de codificação dos dados recolhidos. Segundo Laurence

Bardin, o processo de codificação de dados em análise de conteúdo significa a decomposição do texto em unidades de significado, a enumeração das unidades de significado e a classificação das unidades de significação em função do sistema de categorias estabelecido (1977, p. 103). Para tal, foram realizadas várias leituras das entrevistas em texto, que originaram as categorias preliminares de codificação, utilizando não só códigos interpretativos, mas também identificativos das ideias gerais iniciais sobre o tema da problemática e dos objetivos da investigação. Pela primeira organização dos dados recolhidos, baseada em categorias pré estabelecidas, definimos as subcategorias e indicadores, expressivos em função das referências realizadas pelos entrevistados. Procurámos uma harmonia entre a definição prévia de categorias de análise e a definição *a posteriori* de categorias durante o processo de codificação, como sugere Jorge Vala (1986).

A análise final foi realizada segundo três áreas distintas, divididas em categorias e subcategorias.

Na tabela 6 podemos verificar as duas categorias inicialmente definidas pelo investigador, sobre a identificação e definição de património. No decorrer da análise, considerámos adequada a criação de uma terceira categoria na área da defesa do património, em função dos discursos analisados. Com base nas subcategorias *Definição de Património* e *Identificação de Património*, poderemos assim responder ao objetivo de investigação *identificar o conceito de património dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial, do ensino superior politécnico*, bem como entender que contributo o processo de ensino aprendizagem desempenhou nas suas conceções de defesa do património.

Tabela 6 - Codificação área de Património

Área	Categoria	Subcategoria
Património	Definição de Património	História
		Cultura
		Memória e Identidade
	Identificação de Património	Natural
		Cultural
		Cultural Imaterial
	Estratégias de defesa do Património	Divulgação
		Registo
		Educação Patrimonial

Considerámos que o objetivo *compreender como a produção audiovisual realizada pelos estudantes, em contexto de unidade curricular, contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação visual*, não poderia ser concretizado apenas pela observação e análise dos produtos audiovisuais, pelo que entendemos definir a entrevista de acordo com essa área de análise.

Assim, podemos verificar pela tabela 7 que foram definidas duas categorias essenciais para a compreensão do processo por parte dos estudantes e os seus aspetos facilitadores ou inibidores, através dos seus *Aspetos Positivos* e *Aspetos Negativos*.

Tabela 7 - Codificação área de Estratégia de Ensino Aprendizagem

Área	Categoria	Subcategoria
Estratégia ensino e aprendizagem	Aspetos Positivos	Conhecimentos Técnicos
		Trabalho Prático
		Experimentação Prática Acompanhada
	Aspetos Negativos	Tempo Letivo
		Equipamento Disponível
		Experiência Prévia

Relativamente ao objetivo *identificar as capacidades de expressão e comunicação visual de estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial do ensino superior politécnico*, foram definidas as subcategorias de *Indicadores de Qualidade* e *Conceções de Qualidade e Agradabilidade*. No entanto, no decorrer do processo de análise, considerámos que os discursos realizados pelos entrevistados seriam adequadamente categorizados apenas na primeira subcategoria, como podemos verificar pela tabela 8.

O culminar do processo de análise pode ser verificado nas tabelas preenchidas com as áreas, categorias, subcategorias e indicadores de referência dos discursos, apresentadas no apêndice A8.

Tabela 8 - Codificação área de Produto Audiovisual

Área	Categoria	Subcategoria
Produto Audiovisual	Indicadores de Qualidade	Conteúdo
		Iluminação
		Áudio
		Enquadramento
		Estabilidade
		Nitidez
		Montagem

Consideramos assim que, apesar dos percalços informáticos existentes no decurso desta investigação, foi possível recolher um conjunto significativo de dados que permitiram uma análise objetiva em função da investigação desenvolvida.

V - Metodologia de Intervenção

O investigador assumiu também o papel de docente da unidade curricular onde foi realizada a investigação. A unidade curricular, designada como Oficina Audiovisual, é parte integrante obrigatória do plano curricular da formação inicial de 1º Ciclo do Ensino Superior Politécnico do curso de Promoção Artística e Património, desenvolvida numa unidade orgânica⁹⁴ de ensino superior de educação.

O curso de 1º ciclo designa-se como Promoção Artística e Património e centra-se nas questões do Património em articulação com as vertentes da construção das memórias sociais e do estímulo de sensibilidades culturais, quer a um nível regional e nacional como internacional. Pretende-se fazer a formação adequada de especialistas, tanto de investigadores como de peritos operativos no terreno, em preservação e promoção do património.

⁹⁴ Designação de escola de ensino superior inserida num Instituto Politécnico.

A unidade curricular decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2010/2011, no período de vinte e dois de fevereiro a dezoito de junho, e no primeiro semestre do ano letivo de 2011/2012, no período de vinte e dois de setembro a treze de janeiro, num espaço físico designado como Sala Multimédia, devidamente equipado com material informático e audiovisual. Ambos os momentos decorreram em quinze sessões, mantendo as mesmas características, como verificaremos a seguir.

De acordo com o modelo curricular de ensino superior aprovado pelo Ministério das Ciências, Tecnologias e Ensino Superior, a unidade curricular tem uma dimensão curricular de cinco European Credit Transfer and Accumulation System, o que se reverte em 135 horas curriculares, das quais 60 são horas de contacto com o docente e 75 de trabalho autónomo do estudante.

No plano desta unidade curricular⁹⁵ (apêndice A9) são indicadas competências a desenvolver, devendo o estudante assim demonstrar no final do ciclo da unidade curricular que:

- Revela conhecimentos básicos nas várias áreas do conhecimento social, científico, artístico e tecnológico.
- Conhece e utiliza de forma adequada os diferentes meios de comunicação e informação.
- Revela autonomia na abordagem e na resolução de problemas.
- Comunica e interage com os outros promovendo ambientes de trabalho produtivos.

⁹⁵ Programa curricular da Unidade Curricular “Oficina Audiovisual, do 1º ano, 2º semestre, do Curso de 1º Ciclo de Promoção Artística e Património.

- Conhece o papel dos materiais e tecnologias no universo alargado da produção em artes visuais e utiliza-os de forma adequada no processo criativo.

- Reconhece e caracteriza as formas de expressão dos diferentes meios de Comunicação Social.

- Identifica princípios de organização e expressão audiovisual.

- Revela conhecimentos básicos da forma e linguagem visual.

- Desenvolve projectos audiovisuais no domínio das artes e do património.

Pretende-se assim que o estudante desenvolva um trabalho progressivo no currículo da unidade, delineado por estratégias construídas tendo como referência o papel motivador do “vídeo processo” indicado por Joan Ferrés, numa metodologia de ensino-aprendizagem ativa, construtivista e de experiência prática, pois “...no uso didáctico do vídeo o mais importante deve ser o processo em si.” (1996a, p. 40). As estratégias englobam desta forma produções audiovisuais individuais e inseridas em projetos globais de turma, sobre a temática do património, referentes ao contexto social, cultural e geográfico na unidade orgânica (Setúbal), de acordo também com a formação inicial onde a unidade pertence.

A unidade curricular decorre em *blended-Learning*, um modelo de ensino/aprendizagem presencial e misto, que assenta numa comunicação através da Internet e recorre às TIC para esse efeito. Dada a sua origem é bastante similar ao *e-Learning*, mas mais versátil e abrangente. Legoinha, Pais e Fernandes (2006) afirmam mesmo que o *b-Learning* vem responder aos requisitos do Projeto de Bolonha e à necessidade de mudança de paradigma de

ensino para esse efeito. A responsabilização do aluno em realizar parte do seu percurso de aprendizagem fora do espaço físico de sala de aula e a possibilidade de orientar/tutorar alunos em contexto virtual vem direccionar os professores para adotarem um modelo que "...facilita a interacção professor–aluno bem como a apresentação, entrega e correcção de trabalhos em ambiente de sala de aula virtual (disponível em qualquer momento, e potencialmente em qualquer local, através da internet)" (*op.cit.*, p.2).

Os conteúdos abordados reportam-se à esfera dos audiovisuais especificamente e num espectro mais amplo ao património, de acordo com o plano curricular da turma, visto que o património é abordado especificamente noutras unidades curriculares.

As atividades curriculares decorreram em quatro fases principais, durante quinze sessões letivas semanais, delineadas com o propósito de existir uma aprendizagem significativa com base em experimentação prática.

Assim a **primeira fase** englobou a contextualização teórica dos conteúdos abordados, envolvendo a literacia visual, a linguagem audiovisual e o património natural, cultural e imaterial. Esta fase decorreu em três sessões de quatro horas cada:

1º Sessão: apresentação entre grupo, apresentação e discussão do programa da uc, discussão dos momentos e elementos de avaliação. Nesta sessão foi explicado o processo de investigação, recolhidas as devidas autorizações para recolha de dados para investigação, preenchidos os inquéritos pré teste bem como o pré teste diagnóstico de expressão e comunicação audiovisual, foi solicitado o desenvolvimento do produto audiovisual pré teste a entregar na sessão seguinte;

2ª Sessão: foi recolhido o produto audiovisual pré teste, abordaram-se os conceitos de património segundo a Unesco (Natural, Cultural, Cultural Imaterial e Diversidade Cultural)⁹⁶ bem como o conceito de patrimonialização da memória, com recurso a material de apoio em projeção eletrónica (apresentação em formato *Prezi*⁹⁷, apêndice A10), tendo ainda sido discutidas questões como cultura, ou culturas, e a apropriação e inclusão dessas e nessas culturas principalmente pelas camadas mais jovens. Nesse sentido, recordamos a afirmação de Vítor Jorge, quando afirma sobre as diversas culturas existentes (e.g. *alta cultura, cultura popular, cultura de massas*) “não há ninguém, nenhuma instância última, nenhum tribunal da razão estética, que nos diga, do exterior da própria “cultura”, quem *a priori* é que está dentro, ou quem é que está fora da “cultura” (2000, p. 39);

3ª Sessão: foi abordado e discutido o tema Linguagem Audiovisual, com recurso a material de apoio em projeção eletrónica (apresentação em formato *powerpoint*, ver apêndice A11).

Durante a **segunda fase** desenrolou-se a exemplificação e experimentação prática, abordando simultaneamente os conteúdos de linguagem audiovisual, literacia visual e técnicas e tecnologia audiovisual. Durante esta fase, os estudantes/grupo de estudo realizaram produtos de apoio (vídeos processo com função metalinguística)⁹⁸ dos conteúdos tratados na unidade curricular. Desta forma, com o apoio do docente, experimentaram as

⁹⁶ Segundo (Unesco, 1972, 2003, 2005)

⁹⁷ Disponível via

http://prezi.com/lqdsezqwit9t/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

⁹⁸ Estes vídeos pedagógicos, sendo construídos pelos próprios estudantes, enquadram-se na definição de vídeo processo, estratégia que orienta a intervenção deste projeto.

técnicas e tecnologias tratadas, realizando vídeos exemplificativos das questões tratadas em aula, permitindo o desenvolvimento de competências, praticando o desenvolvimento de um projeto de produção audiovisual, pois como indica Ferrés, utilizar “a imagem em movimento para fazer um discurso a respeito da linguagem audiovisual” facilita “a aprendizagem dessa forma de expressão” (1996a p. 59). Ao longo de todo este processo esteve sempre presente a literacia visual, seja nas preocupações com a forma/imagem (composição, enquadramento, peso visual, cor, etc) como com o conteúdo/mensagem do produto, que os estudantes devem saber codificar e decodificar. Esta fase decorreu em sete sessões de quatro horas cada, de forma progressiva pois “em uma primeira fase, o objectivo pode consistir no domínio do código da expressão audiovisual” e posteriormente, “o objectivo será aprender a se expressar adaptando-se às diversas funções comunicativas” (*op.cit.*, p.60).

4ª Sessão: abordou-se a fotografia como precursora do vídeo, a imagem fixa como elemento componente da imagem em movimento; foram mostrados e utilizados em grupo diversos equipamentos fotográficos, exemplificativos de três tipos de câmara fotográfica, compacta, híbrida e reflex; foram abordados e exemplificados os conceitos de sensibilidade ISO, a relação entre obturador e diafragma, balanço de brancos e profundidade de campo. Realizaram-se experiências em pequenos grupos de captura de imagens em diversos contextos e com diferentes tipos de iluminação.

5ª Sessão: foram analisados e discutidos em grupo os produtos audiovisuais individuais (pré teste) realizados anteriormente; foram abordados os formatos, definições de *broadcasting* e sistemas de produção audiovisual.

6ª Sessão: realização de vídeos de apoio⁹⁹ pelos estudantes e docente, gravação de planos quanto à escala do plano (apêndice A12) e quanto ao movimento (apêndice A13), com posterior visionamento das gravações, análise e discussão em grupo. Iniciou-se nesta sessão a discussão, com recurso à prática, das questões abordadas na sessão teórica. Nesse sentido, recordámos a escala de planos estudada (já exposta no subcapítulo Elementos Visuais) e foram referidas, à medida que os exercícios decorriam, algumas das preocupações a serem ponderadas no momento da captação do plano. Quanto ao exercício de escala de planos, além da relação grandeza-ação que o plano representa, devemos também ter em consideração que não deve cortar-se a



Figura 11 - Frames de vídeos de apoio sobre plano-movimento

figura humana pelas suas articulações.

Enquadramentos que cortem pelo pescoço, cotovelos, cintura, joelhos ou tornozelos darão azo a leituras erradas de imagem por parte do espectador, desviando-o da narrativa apresentada. Também quanto ao movimento, Rocha de Sousa alerta-nos que o encadeamento de uma panorâmica com outro plano, principalmente se outra panorâmica, deve ser realizado por um encadeado

⁹⁹ Todos os vídeos de apoio realizados nas sessões foram disponibilizados nos espaços criados para o efeito na plataforma *Moodle*, para visionamento por parte dos estudantes sempre que considerassem necessário.

fundido dos planos, e não por corte simples, de forma a harmonizar a passagem (1992, p. 190).

Os primeiros exercícios foram exemplificados pelo docente e posteriormente realizados pelos estudantes, em dinâmica de grupos. Terminou-se a sessão com a visualização dos planos gravados e análise dos mesmos, dos quais podemos observar duas imagens exemplificativas na figura 11, retiradas dos vídeos realizados pelos estudantes.

7ª Sessão: realização de vídeos de apoio pelos estudantes e docente, gravação de planos quanto a ângulo de vista e quanto a ponto de vista (apêndice A14) com posterior visionamento das gravações, análise e discussão em grupo. Além das questões já abordadas no subcapítulo Elementos Visuais, foram reforçadas as questões do enquadramento no plano, as estratégias de composição visual que poderiam adotar, os pesos, tensões, espaços de respiração dos personagens enquadrados.

Os exercícios foram realizados pelos estudantes, em dinâmica de grupos. Terminou-se a sessão com a visualização dos planos gravados e análise dos mesmos, dos quais podemos observar duas imagens exemplificativas na figura 12, retiradas dos vídeos realizados pelos estudantes.



Figura 12 - Frames de vídeo de apoio plano-ponto e ângulo de vista

8ª Sessão: realização de vídeos de apoio pelos estudantes e docente, gravação de planos quanto a continuidade (apêndice A15), regras de 30 e 180

graus e sua aplicação, com posterior visionamento das gravações, análise e discussão em grupo.

Relativamente ao vídeo de apoio sobre continuidade, solicitámos aos estudantes que elaborassem um rascunho de uma história, dividida por planos, que ficcionasse uma ação e permitisse a sua gravação em aula. Desta forma, os estudantes realizaram (conceberam e capturaram) os planos exibidos numa sequência, permitindo uma relação mais próxima com o conceito de continuidade e ação de montagem.

No exercício sobre a regra dos 180 graus, estabeleceu-se um diálogo ficcional entre dois personagens, onde o eixo de ação é definido pela direção do seu olhar (figura 13). Estando os dois personagens a olhar um para o outro,



Figura 13 - Esquema correto de regra de 180 graus

interessava ao estudante/realizador demonstrar ao espectador a ação ou expressão de cada personagem durante o decorrer da cena. Para tal,

respeitando a regra dos 180 graus, a câmara nunca deveria ultrapassar o eixo de ação e capturar os dois planos (A e B) do mesmo lado.

Capturar em pontos de vista diferentes confunde a percepção do espectador e não permite uma narrativa perceptível. No exemplo anterior (figura 13), realizado para mostrar o procedimento correto, percebemos que nesta posição as câmaras capturaram dois planos (A e B) que conotam o espectador para um diálogo entre os dois personagens.

No exemplo seguinte (figura 14) a câmara B ultrapassou o eixo de ação, registrando o plano da personagem feminina de outro ponto de vista. O resultado é confuso para o espectador, pois ficará com a conotação de estarem ambos os personagens a olhar na mesma direção e não um para o outro.



Figura 14 - Esquema incorreto regra dos 180 graus

Existe aqui um evidente corte de *racord* que pode estragar toda uma cena ou mesmo uma produção. Erros deste género são evitáveis na gravação mas dificilmente remediáveis na pós-produção.

Numa situação em que será necessário por via das circunstâncias ultrapassar o eixo de ação, devemos intercalar os planos com um plano de corte (e.g. imagem de uma mão, um pormenor da ação, um plano geral), ou efetuar um *travelling* que demonstre visualmente o movimento da câmara na passagem do eixo.

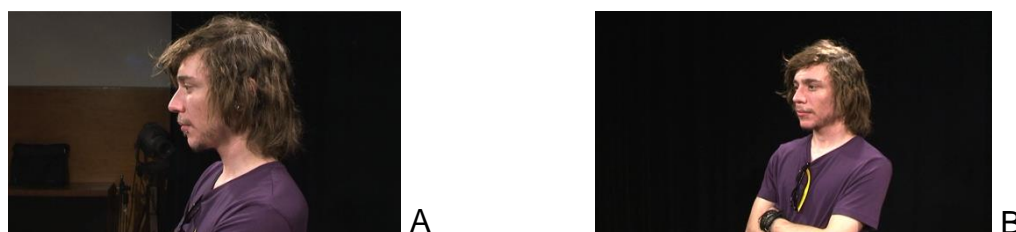


Figura 15 - Planos A e B do esquema regra de 30 graus

Quanto ao exercício sobre a regra dos 30 graus, argumentou-se que mudar de plano numa cena deve ser justificado por uma alteração da informação que é disponibilizada ao espectador. Se mantivermos o mesmo nível de informação, o salto entre planos será enorme e irá perder-se a atenção do público. As imagens, ao apresentarem uma alteração de escala, mas não de ângulo ou ponto de vista, tornam a montagem de planos deste género extremamente complicada.

Utilizar a regra de 30 graus significa alterar significativamente o ponto de vista, o ângulo e portanto a informação. Ao mudar o plano devemos variar o ponto de vista em pelo menos 30 graus da última posição da câmara, em qualquer direção.

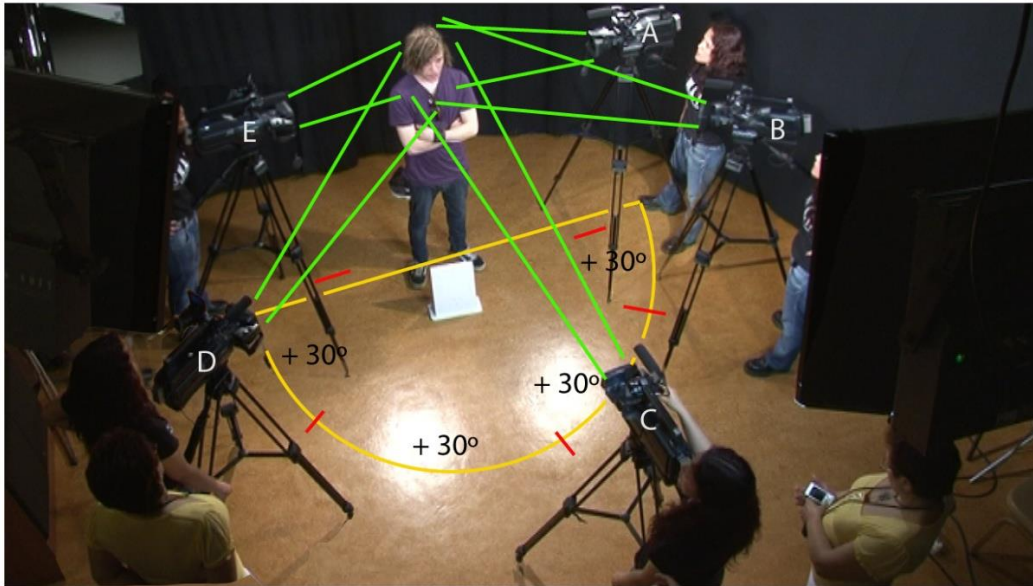


Figura 16 - Esquema da regra de 30 graus

No exemplo apresentado nas figuras 15, 16 e 17, percebemos que a alteração consiste no desvio da câmara para a esquerda e uma alteração de escala. Permite no entanto criar uma cena mais dinâmica e apelativa. Este tipo de alterações de composição tem um valor acrescido quando não é possível movimento nas imagens, pelo dinamismo que acresce à mensagem.

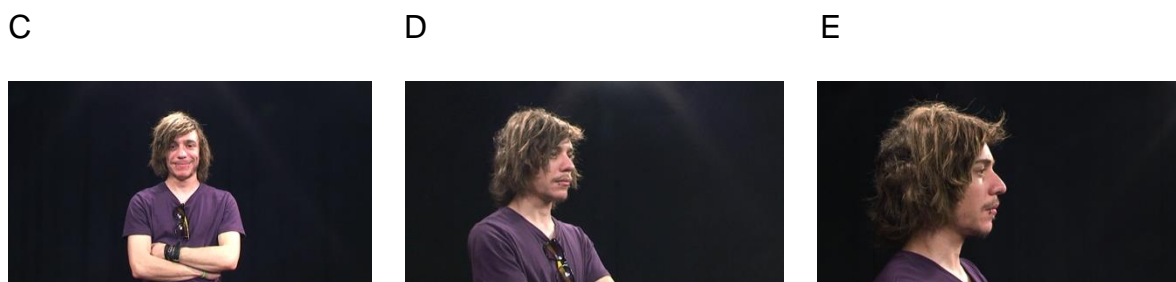


Figura 17 - Planos C, D e E do esquema de regra de 30 graus

9ª Sessão: realização de vídeos de apoio pelos estudantes e docente, gravação de planos quanto a iluminação e cor (apêndice A16), em estúdio (iluminação artificial) e exterior (iluminação natural) com posterior visionamento das gravações, análise e discussão em grupo.

Nesta sessão foram reforçados os conceitos de iluminação, exposição e uma correta medição da temperatura de cor. No caso dos estudantes, que terão de realizar um trabalho final de género documental, envolvendo na generalidade dos casos entrevistas, tentámos transmitir a ideia que “poucos elementos podem acrescentar tanto valor ao vosso documentário como uma boa iluminação” (Artis, 2007, p. 102). Claro que neste exagero residia a mensagem que um elemento facilmente controlável tecnicamente poderia ser utilizado para reforçar o conteúdo que tentavam transmitir.

Consoante a luz que ilumina os brancos de uma imagem, assim podemos medir o tom de branco existente. A temperatura é medida em graus Kelvin, e pode ser simplificada da seguinte forma: **luz do dia** equivale a 5600 K^o; **luz de tungsténio** equivale a 3200 K^o. Isto será o mesmo que dizer que, ao contrário do que a nossa visão nos dá a entender, o branco varia de tom conforme a luz que nele incide. O nosso olhar, inteligentemente, equilibra o branco para que nos pareça constante. A câmara por sua vez deve ter uma indicação de onde está a gravar e em que condições. Uma luz solar tem propriedades mais azuladas e frias, ao contrário de uma luz artificial, que é mais alaranjada e quente.

Todas as câmaras digitais têm pelo menos três opções para o equilíbrio dos brancos, variando os seus símbolos em menu de modelo para modelo. No essencial, permitem definir automaticamente o **equilíbrio de brancos**, para que seja a câmara a decidir se está a gravar em interiores ou exteriores. Podemos também seleccionar manualmente a opção de exterior (luz solar) ou interior (luz artificial). Se trocarmos os equilíbrios (e.g. gravar em exterior com equilíbrio para interior) iremos capturar imagens com brancos “azuis” e portanto sem qualidade.

Podemos e devemos, sempre que possível, equilibrar o branco manualmente. Desse modo, focando uma folha branca de papel ou algo branco onde reflita a luz da nossa cena, selecionamos o equilíbrio manual e a câmara estará equilibrada para aquele momento. É de evitar capturar imagens com o balanço de brancos automático, e devemos sempre balancear entre cada mudança de plano.

A vantagem das câmaras digitais e o seu visor LCD é a de podermos verificar *in loco* as condições e qualidade da captura que está a ser realizada.

Quanto mais e melhor iluminado estiver um plano menos problemas irão ocorrer na pós-produção, dado que **menos luz significa menos qualidade**. Se em determinados projetos apenas poderemos contar com um foco de luz móvel, aplicado na sapata da câmara digital (e.g. reportagem ou documentarismo), noutras situações poderemos ter mais preocupações e cuidados com a

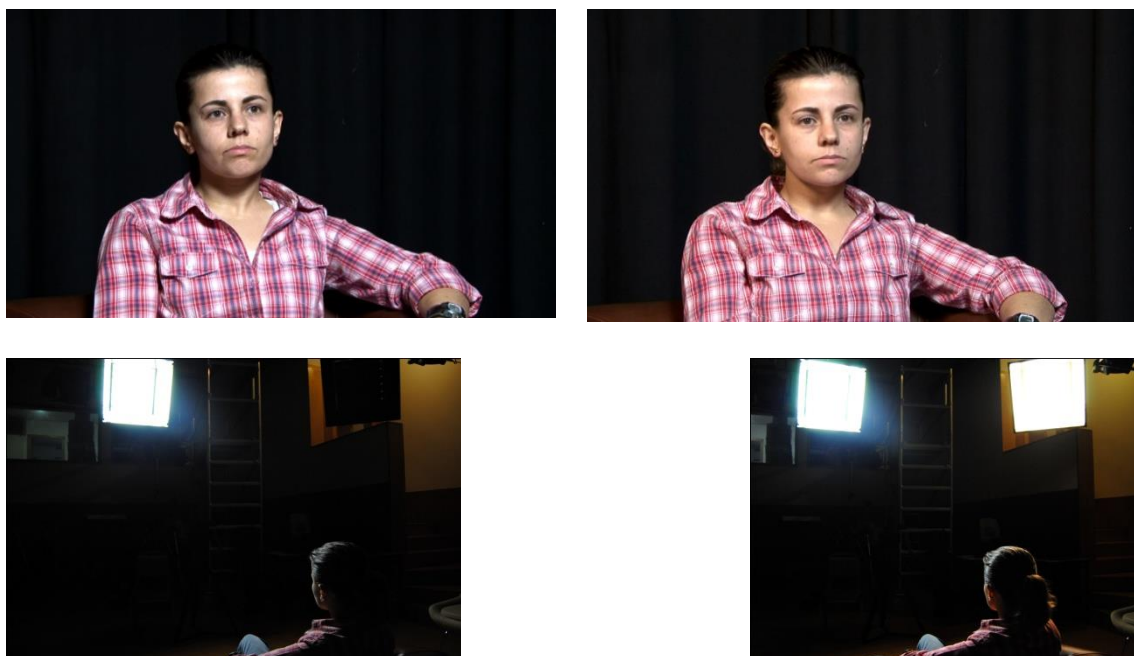


Figura 18 - Foco luz principal (esquerda) Foco de luz principal e enchimento (direita)

iluminação. Nesse sentido, foram realizados os exercícios que originaram os vídeos de apoio, com base em iluminação artificial e iluminação natural.

No exemplo da figura 18 temos no lado esquerdo uma personagem iluminada por apenas uma fonte de luz, designada como **luz principal**. Neste caso, a figura feminina ficou com sombras muito carregadas no lado esquerdo da sua face, dado que a luz principal está colocada no lado direito da câmara, ou seja, no sentido da direção do olhar da personagem. No exemplo do lado direito podemos observar que já não existem sombras tão carregadas e surgiram pormenores de cabelo e pele. Isto foi conseguido recorrendo a uma **luz de enchimento**, que pode ser uma fonte de luz secundária, mais fraca ou difusa, ou apenas a utilização de um refletor que dirija a luz principal naquele sentido.

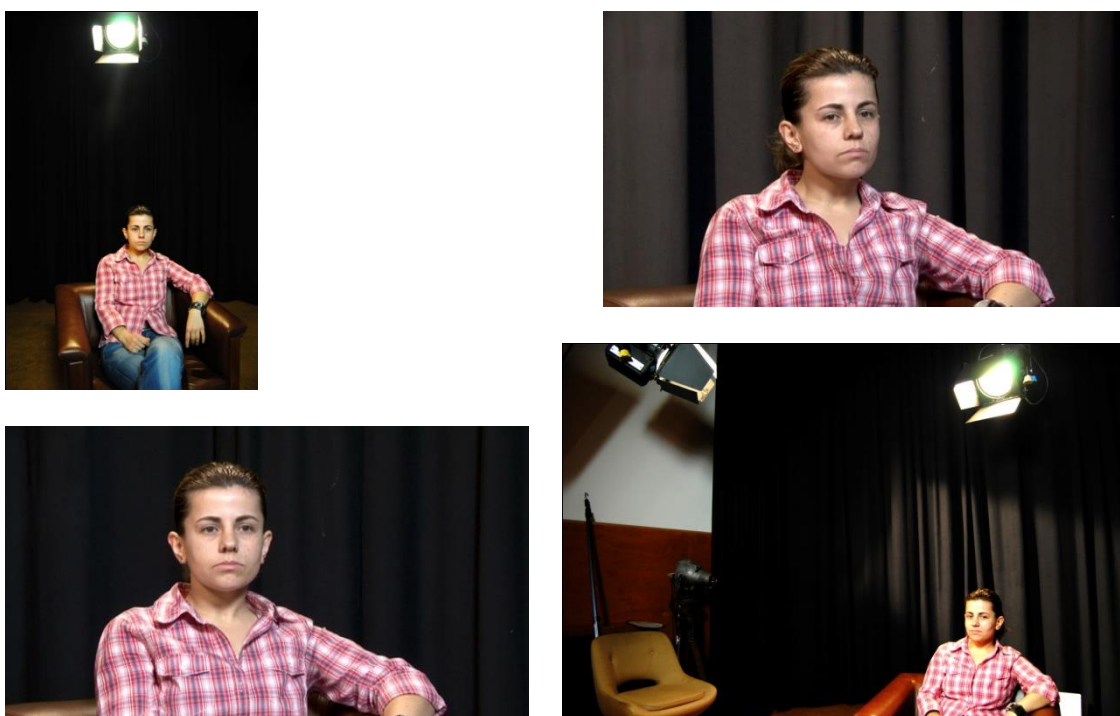


Figura 19 - Luz principal, enchimento e recorte (esquerda) adicionando luz de fundo (direita)

No exemplo da figura 19 podemos verificar o acréscimo de uma terceira fonte de luz, a de **recorte**, que permite sobressair a personagem do fundo do plano. Neste caso, acrescentámos por fim uma quarta fonte de luz, de **fundo**,

que iluminou o fundo do plano criando uma perfeita diferenciação entre plano principal (personagem) e plano secundário (fundo).

No exercício relativo à iluminação natural, salientámos a possibilidade de utilizar materiais acessíveis quotidianamente com o objetivo de refletirem a luz necessária, proveniente de uma fonte de luz natural (e.g. sol direto no exterior, luz solar por uma janela). Neste sentido, trabalhou-se com um refletor de fotografia, um para-sol metalizado de automóvel e com uma placa de esferovite branca.



Figura 20 - Iluminação natural (esquerda) e natural mais refletor (direita)

Na figura 20 podemos assim verificar como utilizámos a luz solar direta como foco de luz principal, conjugando uma iluminação lateral de preenchimento proveniente de um refletor, criando uma iluminação cuidada e adequada.

10ª Sessão: realização de vídeos de apoio pelos estudantes e docente, gravação de planos quanto a áudio (apêndice A17) com posterior visionamento das gravações, análise e discussão em grupo.

Esta sessão caracterizou-se pela análise das qualidades do som e da sua importância para uma produção audiovisual. Afirmámos, inclusive como refere Artis, que “o som é o mais importante que a imagem” (2007, p. 145). O espetador pode encarar com alguma complacência más imagens, maus enquadramentos, objetivas sujas, desde que não seja por muito tempo. O que o público não admite é um mau som, distorcido, alto demais ou sussurrado, com interferências ou impercetível.

Uma má imagem pode ser tratada ou substituída por outra, por um plano de corte, por um gráfico, etc. Existem muitas maneiras de ultrapassar uma má imagem e normalmente passa por substituí-la por planos capturados nos locais de gravação com intenção de serem planos de corte (planos utilizados para efectuar uma transição suave entre dois planos desligados continuamente). Um mau som dificilmente poderá ser trabalhado na pós-produção, em poucos casos poderá ser recuperado e invariavelmente será sempre aquele que não poderemos gravar em outra altura.

As preocupações com o som devem ser durante a captura e não apenas na pós-produção. No fundo uma boa banda sonora (som ambiente, vozes e efeitos) em conjunto com uma boa banda sonora musical poderá salvar uma má imagem. Dificilmente o contrário acontecerá.

Nesse sentido, realizámos experiências com diversos tipos de microfones, a sua calibração e a técnica envolvida em trabalhar com três equipamentos simultaneamente: câmara de vídeo para registo de imagem em movimento;

microfone externo à câmara para registo de áudio adequado; auscultadores ligados à câmara, para controlo da qualidade e volume do áudio capturado.

Este exercício caracterizou-se por um estudante realizar curtas declarações com os diversos tipos de microfone, enquanto o restante grupo criava ruído de fundo, conversando à sua volta. Pretendia-se assim que no visionamento das gravações, os estudantes tivessem a perceção clara das características e potencialidades de cada tipo de microfone. Utilizaram-se para o efeito 5 tecnologias de gravação áudio: microfone interno da câmara; microfone cardioide; microfone hipercardióide de mão; microfone hipercardióide de perche; microfone de lapela.

No caso dos microfones **cardióides**, ou de reportagem como são comumente conhecidos, são microfones omnidireccionais e portanto gravam numa área esférica. Assim, corremos o risco de tal e qual como com o microfone da câmara, gravar o que desejamos e o que não nos interessa. No entanto, como têm geralmente mais qualidade que os incorporados, estes microfones são utilizados para gravação de ambientes e reportagem.



Figura 21 - Microfone de reportagem, omnidirecional

Os **hipercardióides** são microfones unidirecionais de amplitude limitada, o que significa que apenas capturam o áudio que esteja na sua direção. Podem ser de mão e também *shotgun*, colocados em suportes de elásticos e suspensos através de uma *perche*, ou girafa, que não é mais do que um tubo comprido que



Figura 22 - Microfone hipercardióide shotgun em perche

permite suspender o microfone a uma distância razoável. Este ato implica que o perchista, ou operador de *perche*, direcione o microfone para o personagem que está a falar, de forma a capturar corretamente o seu áudio.

Os microfones mais pequenos que podemos utilizar são os de **lapela**. Estes microfones permitem ser colocados na roupa ou escondidos por algum adereço, facilitando a captura de áudio sem a presença física do microfone na imagem. Podem ser conectados à câmara através de fio (os mais baratos) ou *wireless* (os mais caros). No caso de um microfone sem fios, teremos mais

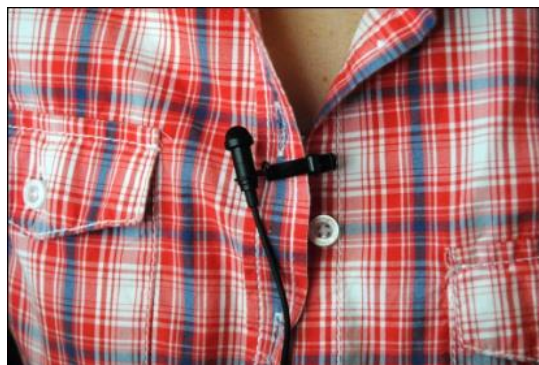


Figura 23 - Microfone de lapela

mobilidade e permitirá a captura de áudio mesmo em planos muito alargados, nos quais outro microfone iria sempre surgir na imagem.

A **terceira fase** foi a mais autónoma, pois cada estudante teve de desenvolver o seu processo de produção audiovisual individual (vídeo processo), realizando o seu documentário sobre um elemento de património da região de Setúbal. Nesta fase, pretendeu-se que cada estudante conseguisse “expressar-se de uma maneira genuína e pessoal, superando os modelos culturais impostos pelos meios de comunicação de massas” (Ferrés, 1996a, p. 60), através do domínio da expressão e comunicação audiovisual.

Durante esta fase, que consideramos de pré-produção e produção, uma referência foi atribuída ao grupo desde o início, a descontinuidade das regras. Pretendíamos com essa alusão reforçar o conceito que “em arte, a regra é um método de trabalho; e é quase invariavelmente menos importante do que a invenção” (Rocha de Sousa, 1992, p. 191), pelo que ao conceberem e desenvolverem os seus produtos audiovisuais, deveriam ter em conta não só as regras abordadas em aula, mas considerarem também as necessidades implícitas de *quebrarem* com as mesmas.

11ª Sessão: discussão sobre projetos audiovisuais, características das fases de pré-produção e produção de um projeto (com recurso a uma apresentação eletrónica em formato *Prezi*, apêndice A18)¹⁰⁰, construção da sinopse do projeto individual de cada estudante.

Segundo Sandra Lopes, qualquer produção audiovisual deve na fase de pré-produção responder ao **que** se vai filmar, **quem** vai ser necessário em cada

¹⁰⁰ *Prezi* de projetos audiovisuais disponível em http://prezi.com/yjsjtioye2hh/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

fase do processo, **onde** vão ser feitas as filmagens, **quando** serão realizadas as fases do processo, e **como** vai ser realizada a produção (2014, p. 20). Para tal, os estudantes partiram da ideia do que queriam obter, definiram os **conteúdos** a serem trabalhados e transmitidos, delimitaram os **objetivos** a serem alcançados e o **público-alvo** para o qual iriam trabalhar. Estes primeiros passos delimitaram o espectro de ação no qual se iriam movimentar e orientaram o projeto audiovisual.

A **pré-produção** responde assim às questões iniciais. É uma fase que já envolve produção e onde, portanto, define-se tudo o que vai reger o projeto no futuro. Os tempos do projeto devem ser definidos realisticamente, para que sejam concretizáveis. Reúnem-se todos os elementos necessários para o desenvolvimento do projeto, adquirem-se os meios técnicos, contactam-se os meios humanos, prepara-se a logística de transportes e outros. No caso dos estudantes, foi-lhes indicado pelo docente que deveriam organizar a sua produção em pares, assumindo o papel de realizador da sua produção e apoiando-se num colega para as questões logísticas. Assim, como realizadores, deveriam definir onde, quando e como iriam gravar a sua produção, o tipo de enquadramentos, iluminação e áudio que pretendiam.

Foi também nesta fase que se iniciou a *réperage*, que não é mais que um termo técnico que designa o ato de escolher locais de gravação. Não devemos esquecer no fundo que este planeamento é de extrema importância e pode condicionar o êxito do projeto. Nada é pior que a meio das gravações falhar material, locais de gravação ou qualquer outro pormenor, pelo simples facto de não ter sido pensado previamente.

Abordou-se também nesta sessão a composição e as tarefas inerentes a uma equipa de produção audiovisual, que apesar da sua maior ou menor dimensão, “depende da complexidade da produção e do orçamento da mesma” (Lopes, 2014, p. 63). Podemos assumir que o orientador de projeto, quem irá desempenhar as funções de **realizador** portanto, terá de estar sempre presente, independentemente das características do projeto. Um **operador de câmara** é também insubstituível. Não significa no entanto que algumas funções não possam ser desempenhadas pelo mesmo elemento da equipa, desde que conciliáveis entre si. No caso das equipas formadas pelos estudantes, era explícito que iriam desempenhar várias funções simultaneamente, mas as opções estéticas e “artísticas” seriam sempre definidas pelo autor do projeto em execução. Indicamos em seguida algumas funções em produção audiovisual:

- **Produtor**: alguém que investe dinheiro na realização de um projeto, financia ou consegue o financiamento de terceiros;

- **Produtor executivo**: é quem gere o dinheiro do projeto (que pode também ser seu o investimento), controla as despesas, o tempo e evita gastos desnecessários;

- **Realizador**: é o “responsável pela visão criativa” (*op. cit.*, p.66) do projeto, quem concebe e realiza o filme. Tem a seu cargo a direção de toda a equipa e é o responsável máximo pela qualidade do trabalho, pelo que a sua palavra é sempre a final;

- **Assistente de realização**: é o elemento da equipa que trabalha diretamente com o realizador. Pode ser o porta-voz do realizador, em permanente contato com a equipa, para que tudo esteja perfeito na altura das gravações;



Figura 24 - Imagem ilustrativa de uma anotadora em ação

- **Anotador:** trabalha diretamente com o realizador, sendo na prática o seu “braço-direito”. Tem como função preencher as folhas de anotação, de forma a preservar-se a continuidade entre planos, de forma a existir *racord*. Em

caso de dúvidas ou cenas complexas, captura imagens fixas do *décor*, para que se perceba a posição de atores e adereços, luzes, guarda-roupa, etc. Anota também quais os takes a utilizar no trabalho de pós-produção;

- **Diretor de fotografia:** dirige a equipa de imagem, sendo responsável pela qualidade da mesma. É com ele que o realizador discute as ideias sobre ambiência de cenas, luz pretendida, enquadramento, movimentos de câmara;

- **Operador de câmara:** elemento encarregue de utilizar a câmara de forma a capturar as imagens idealizadas pelo realizador;

- **Iluminador:** é o responsável pela iluminação das cenas, trabalhando e colocando em posição os projetores, refletores, etc;

- **Operador de áudio:** é o responsável pela colocação em cena de microfones e pela captação de cena. Pode também, em equipas de dimensão reduzida mas com utilização de captação exterior de som, ser o operador da *perche* (na gíria conhecida como girafa) para captação de som com microfone hipercardióide;

- **Caracterizador:** elemento responsável pela maquilhagem dos atores, para que na captação de imagem não se notem reflexos indesejáveis, ou tons

de pele irrealistas. Pode também ser responsável pela caracterização de atores, de forma a parecerem mais velhos ou mais novos, com cicatrizes ou sangue falso, etc.



Figura 25 - Imagem ilustrativa de caracterizador em ação.

12ª Sessão: análise das ideias e planificações dos projetos individuais¹⁰¹, visionamento e análise de documentário “Foi na Cidade do Sado”¹⁰². Com base neste visionamento, foi possível aos estudantes identificar boas e más práticas audiovisuais, analisando as soluções para a correção dos problemas apresentados.

O documentário “Foi na Cidade do Sado” (apêndice A19), realizado pelo docente no início do ano de 2010, foi inicialmente divulgado através do Festival de Curtas Metragens Curtassadinas, em Setúbal e posteriormente selecionado para a mostra CineAvante. na Festa do Avante, Seixal. Recorrendo a três entrevistas a amigos do falecido canta-autor José Afonso, bem como a documentos de época e planos atuais de locais de Setúbal, o realizador aborda a música de autoria de Zeca Afonso “Foi na Cidade do Sado”, realizada especificamente sobre a cidade de Setúbal e acontecimentos ocorridos no período imediato pós-25 de Abril. Com base nesta obra, foi possível abordar os conceitos trabalhados até então, desde enquadramentos e estratégias de

¹⁰¹ Será pertinente referir que o docente não teve influência nas escolhas de temas/património realizados pelos estudantes, de forma a não influenciar os dados posteriormente recolhidos.

¹⁰² Documentário “Foi na Cidade do Sado”, realizado em 2010, Realizador João Pires, Editor Associação José Afonso, Nº Registo IGAC 3259/2013.

composição visual, particularidades e qualidade de áudio, opções de iluminação, montagem e edição, bem como o valor de utilização de planos de corte/transição.

Novamente abordado, o conceito de património enquanto “capital simbólico” (Jorge, 2000, p. 22), enquanto elemento identitário, como uma música ou a vivência de um artista numa cidade, podem contribuir para a identidade da mesma e dos seus cidadãos. Acima de tudo, o registo da memória dessa experiência e dessa vivência, para que não se perca no tempo e no espaço um elemento caracterizador de uma comunidade.



Figura 26 - Frame 11'21" de documentário "Foi na Cidade do Sado"

13ª Sessão: início do processo de pós-produção, com base nos registos efetuados durante a semana por parte dos estudantes, com recurso ao sistema de edição de vídeo não-linear *Sony Vegas Home Studio 10*.

Durante as sessões treze, catorze e quinze, os estudantes iniciaram a montagem e edição das suas produções audiovisuais, com recurso ao *software* indicado e às gravações que realizaram durante a semana. Durante este processo, a intervenção do docente foi meramente de apoio técnico na utilização

do *software*, não realizando comentários ou juízos de valor sobre os planos capturados nem sobre as opções de montagem e edição realizadas pelos estudantes.

Devemos considerar na **pós-produção** os seguintes processos: importar, que consiste em passar as gravações efetuadas para o computador; montagem, onde colocamos sequencialmente os planos, para formarem as cenas; cortes finos, de forma a cumprir com a continuidade da nossa narrativa; efeitos de imagem, de forma a aplicarmos transições entre planos ou cenas e efeitos de correção ou especiais à imagem; o som, de forma a trabalharmos o som ambiente capturado originalmente com a imagem; música, onde definimos a banda sonora musical a utilizar de forma a completar e aperfeiçoar a narrativa; as misturas de áudio, de forma a mantermos a continuidade sonora, aplicar corretamente a música escolhida, efeitos sonoros e transições.

14ª Sessão: continuação do processo de pós-produção, com base nos registos efetuados durante a semana por parte dos estudantes, com recurso ao sistema de edição de vídeo não-linear *Sony Vegas Home Studio 10*.

15ª Sessão: finalização do processo de pós-produção, com base nos registos efetuados durante a semana por parte dos estudantes, com recurso ao sistema de edição de vídeo não-linear *Sony Vegas Home Studio 10*.

Na **quarta fase** teve lugar a divulgação dos documentários realizados e a sua análise e evolução por parte do grupo de estudo. O produto audiovisual produzido como objetivo final da unidade curricular deveria revelar as preocupações artísticas, estéticas e visuais discutidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esta fase decorreu durante a **16ª sessão**, extra letiva e prévia ao término do período de avaliações calendarizado.

No final deste período, foram recolhidos os dados referentes às ferramentas de inquérito pós-teste diagnóstico de expressão e comunicação audiovisual, bem como o produto audiovisual de 60" pós-teste.

Foram realizadas as entrevistas finais aos vinte e oito elementos do grupo de estudo, individualmente e em ambiente controlado.

VI - Leitura e interpretação dos resultados

Optámos no presente capítulo por fazer a apresentação dos dados e a sua interpretação em simultâneo, pois consideramos desnecessária a duplicação de informação que implica a apresentação e posterior análise.

Os dados recolhidos provêm, como já identificámos, das seguintes fontes:

- Questionários de caracterização
- Entrevistas semiestruturadas
- Testes de expressão e comunicação audiovisual (pré e pós intervenção de ensino aprendizagem)
- Produtos audiovisuais de diagnóstico (pré e pós intervenção de ensino aprendizagem)
- Produto audiovisual final (pós intervenção de ensino aprendizagem)

Como já referido, pretendemos responder às três questões definidas no início da investigação, pelo que estabelecemos uma relação de triangulação que orientasse a interpretação dos dados. Dessa forma, em relação à primeira

questão, *quais os conceitos de património dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial, do ensino superior politécnico?*, os dados utilizados foram recolhidos através dos questionários e das entrevistas realizadas no final do processo. A triangulação dos dados recolhidos através dos pré testes de expressão e comunicação audiovisual e dos produtos audiovisuais pré teste e a interpretação dos resultados permitiram aferir a segunda questão, *quais são as capacidades de expressão e comunicação visual dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial do ensino superior politécnico?*, posteriormente comparados com os resultados dos pós testes de expressão e comunicação audiovisual, produtos audiovisuais pós teste e produto audiovisual final. Estes dados foram também triangulados com os dados provenientes das entrevistas, para que a triangulação e interpretação fornecesse respostas ao *como poderá a produção audiovisual realizada pelos estudantes, em contexto de unidade curricular na área do audiovisual e educação patrimonial, contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação visual?* Foram também tidas em conta as notas de campo que, pelas dificuldades já apresentadas, são utilizadas apenas como notas de contextualização.

Estruturámos este capítulo em três principais subcapítulos, para uma melhor perceção dos resultados, que respondem essencialmente aos conceitos, capacidades e processos.

Caracterização dos participantes no estudo

A investigação abrange os vinte e oito participantes que compõem as duas turmas (dois casos), com uma média de idades de 24 anos. Relativamente à faixa etária, no primeiro caso a média de idades é de 26 anos e no segundo caso

de 21 anos. Existem no primeiro caso dois elementos com idade superior a 40 anos, provenientes do acesso a estudantes *maiores de 23*, e na tabela 9 podemos verificar que sendo maioritariamente do distrito de Setúbal, apenas 36% do grupo de estudo reside na cidade. Relativamente ao grupo de estudo do primeiro caso de intervenção, difere do segundo caso de intervenção, pela relativa homogeneidade da residência em Setúbal, com 53% de residentes, como podemos verificar pelas tabelas 10 e 11.

Tabela 9 - Residência grupo total

Local	Valor	%
Setúbal	10	36%
Palmela	4	14%
Almada	3	11%
Barreiro	3	11%
Lisboa	3	11%
Seixal	2	7%
Sesimbra	1	4%
Alcochete	1	4%
Alcácer	1	4%

Tabela 10 - Residência 1º caso

Local	Valor	%
Setúbal	9	53%
Palmela	3	18%
Lisboa	2	12%
Barreiro	2	12%
Alcácer	1	6%

Tabela 11 - Residência 2º caso

Local	Valor	%
Almada	3	27%
Seixal	2	18%
Palmela	1	9%
Alcochete	1	9%
Barreiro	1	9%
Lisboa	1	9%
Sesimbra	1	9%
Setúbal	1	9%

Verificamos também não existirem diferenças significativas na utilização da internet no domicílio, com 96% de aplicação por parte dos participantes, destacando-se três atividades principais: utilização de correio eletrónico, com 100%; pesquisa em portais de informação (*e.g. Google, Sapo*), com 96%; pesquisa em portais de vídeo *online* (*e.g. Youtube, SapoVídeos*), com 89%. Não são identificáveis variações significativas entre os casos.

Quanto a equipamento de captura audiovisual, apenas 7 (25%) elementos referiram possuir câmaras de vídeo, 5 do primeiro caso e 2 do segundo. Assim, poderá não existir nenhuma relação entre a existência de equipamento

audiovisual dedicado¹⁰³ e a sua utilização, pois apenas um estudante refere editar ou já ter editado produtos audiovisuais. No entanto, a utilização de equipamento não dedicado (e.g. telemóvel, câmara fotográfica) para captura audiovisual já revela valores significativos, como podemos verificar pelos gráficos 1 e 3.

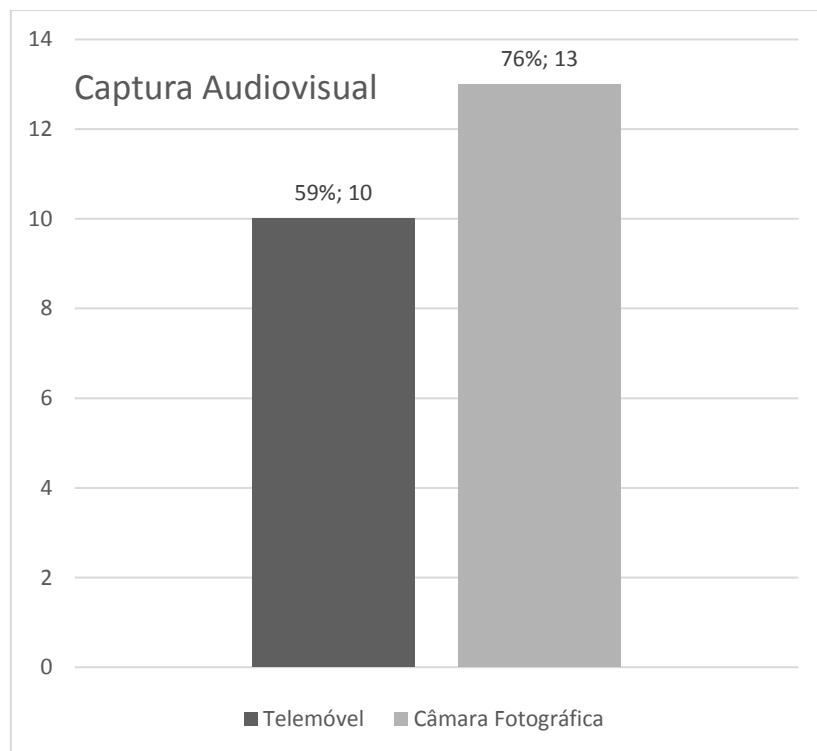


Gráfico 1 - Tipologia de captura audiovisual: 1º caso

No primeiro caso, 16 elementos revelam utilizar outros equipamentos para gravação audiovisual, dos quais 3 apenas utilizam telemóvel e 6 utilizam exclusivamente câmara fotográfica.

Verificamos pelo gráfico 2 que a finalidade principal do audiovisual capturado é a sua visualização em computador, sem edição nem montagem.

¹⁰³ Entendemos como equipamento audiovisual “dedicado” toda a tecnologia cujo objetivo de utilização seja exatamente a produção audiovisual (e.g. câmaras de vídeo)

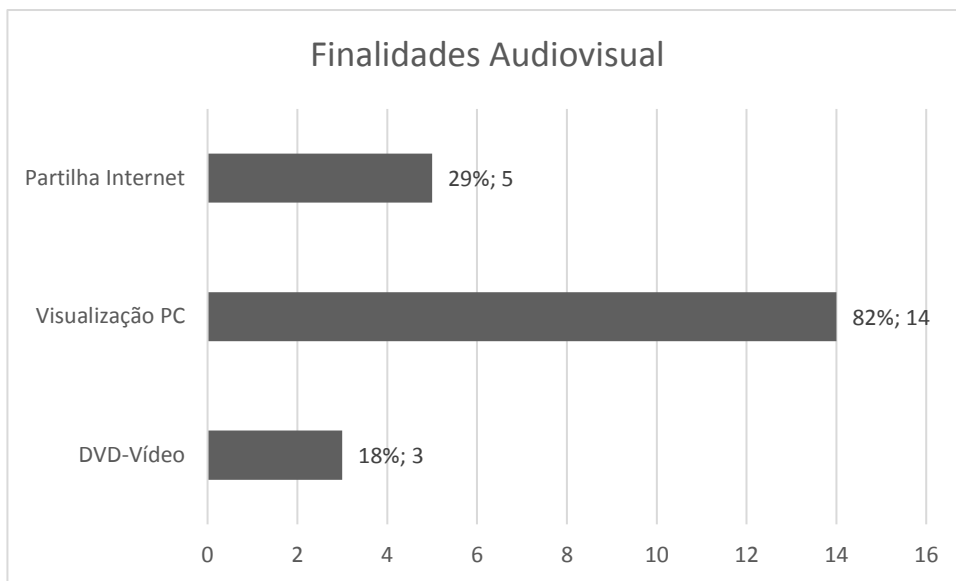


Gráfico 2 - Finalidades dos audiovisuais capturados: 1º caso

Quanto ao segundo caso, verificamos que as percentagens de captura audiovisual são bastante mais reduzidas face ao primeiro momento, com uma variação de até menos 40% em ambas as ferramentas.

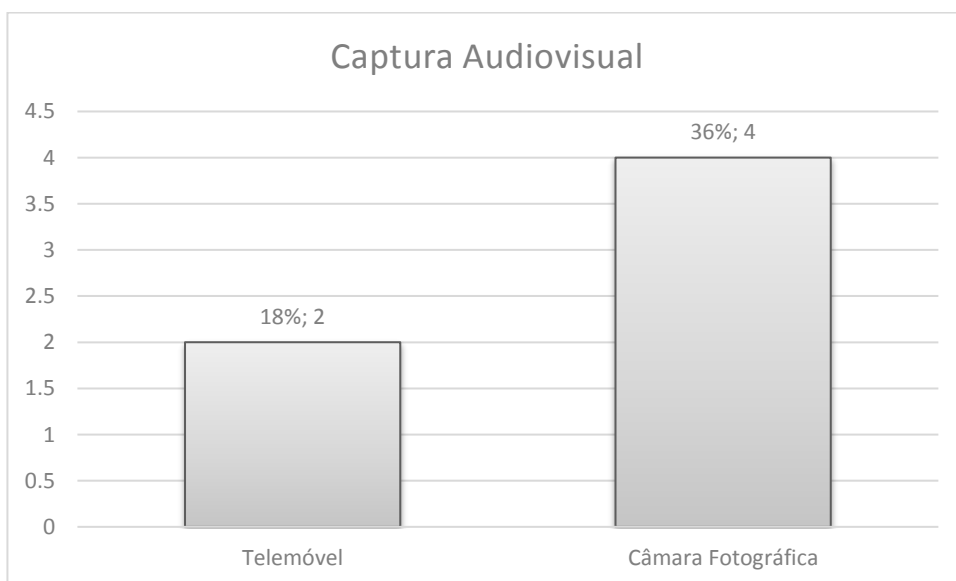


Gráfico 3 - Tipologia de captura audiovisual: 2º caso

No entanto, a percentagem de distribuição do produto audiovisual pela internet encontra-se significativamente similar às percentagens do primeiro caso, ao contrário da visualização em computador, que diminui 55%.

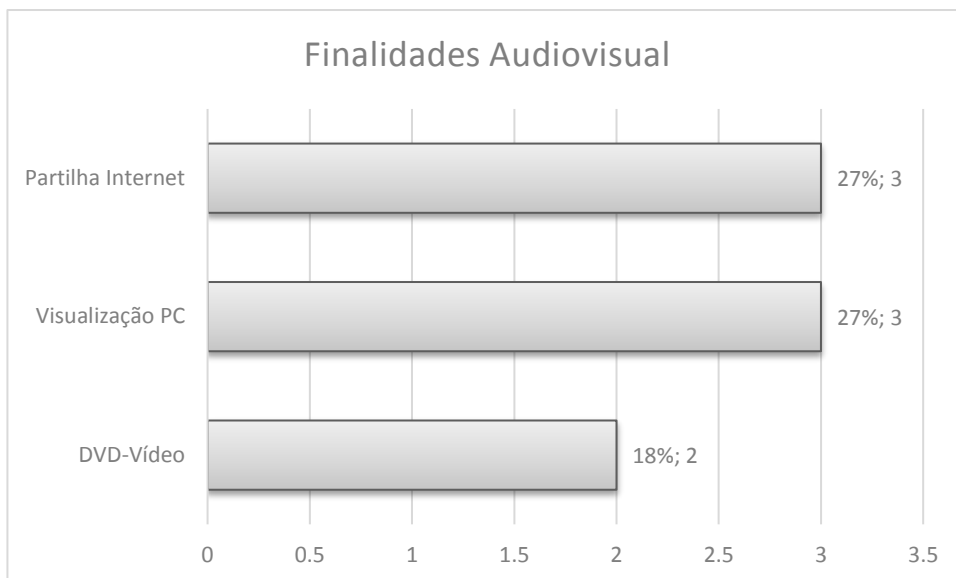


Gráfico 4 - Finalidades dos audiovisuais capturados:2º caso

Apuramos, assim, que o equipamento utilizado preferencialmente pela população do estudo para a captura audiovisual é a câmara fotográfica, como ilustrado no gráfico 5, mas a significativa taxa de utilização do telemóvel confirma a sua crescente massificação enquanto ferramenta de captura audiovisual. Este facto pode justificar-se inclusive pelas características sociais que apresenta, como refere Tiago Lucena, “a integração de câmeras de vídeo em aparelhos celular e a disseminação de *webcams* entre uma grande diversidade de usuários chama a atenção, neste contexto, por (...) a naturalização do processo de captação de imagens na vida das pessoas” (2008, p. 2136).

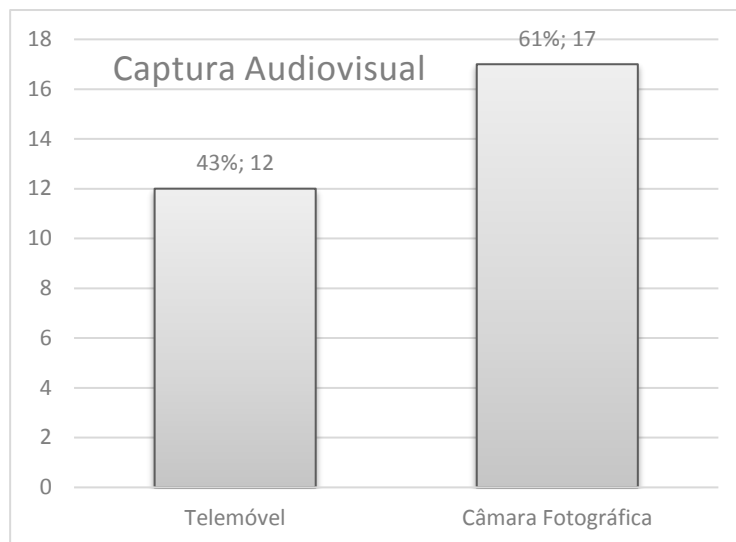


Gráfico 5 - Tipologia de equipamento para captura audiovisual: Grupo Total

Por último, entendemos que os produtos audiovisuais capturados existem, no sentido dos casos estudados, com finalidades distintas, sendo a mais significativa a visualização em computador (gráfico 6). Esta é sem dúvida uma finalidade que poderia ser vantajosa na aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, pois todo o trabalho de pós-produção é realizado obrigatoriamente com recurso a ferramentas informáticas.

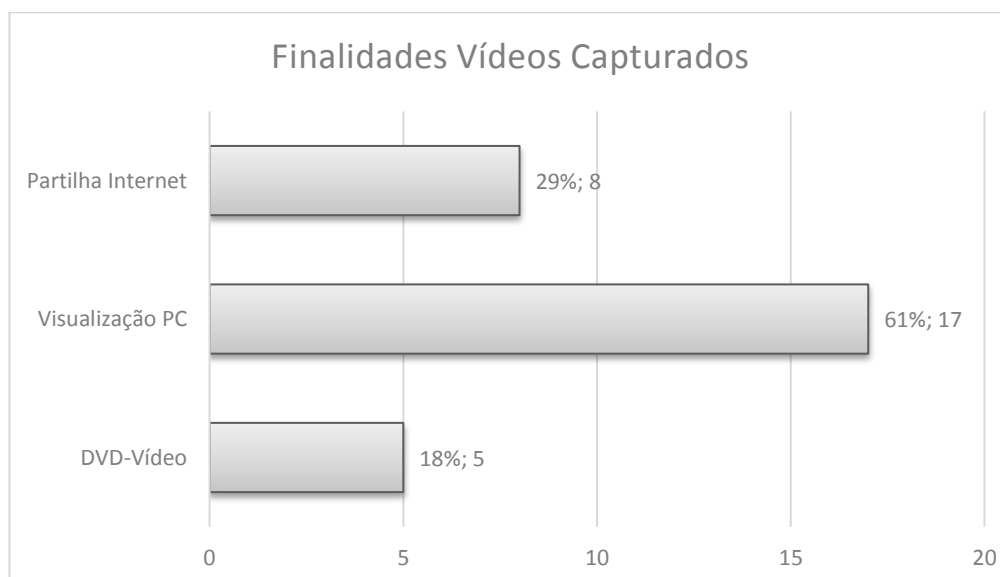


Gráfico 6 - Finalidades de audiovisuais capturados: grupo total

Terminamos assim a apresentação geral dos casos, realizada com base nos inquéritos de caracterização aplicados no início do período de investigação.

Conceitos de Património

Procurámos entender quais eram os conceitos dos estudantes referentes ao património, de que forma o definiam e identificavam. Desta forma, poderíamos responder à questão *quais os conceitos de património dos estudantes de formação inicial em promoção artística e patrimonial, do ensino superior politécnico?*, definida no início da investigação. Com base na análise de conteúdo das entrevistas realizadas, na área do Património, foram definidas as subcategorias de História, Cultura e Memória e Identidade, que clarificassem a categoria de Definição do Património (tabela 12). A respetiva análise pode ser consultada no apêndice A8, pelo que procederemos agora à apresentação da síntese dos resultados.

Tabela 12 - Categorias de análise de conteúdo-definição de património

Área	Categoria	Subcategoria
Património	Definição de Património	História
		Cultura
		Memória e Identidade

Dos vinte e oito estudantes, apenas quatro relacionam o património com cultura, como manifestação física da mesma, *“Todas as manifestações físicas e materiais próprias de uma cultura sejam monumentos paisagens naturais, tradições, costumes etc”* (RA), ou como um valor da cultura coletiva, *“É o que é importante para a nossa cultura e é relevante para as nossas tradições e que deve ser mantido e conservado para as próximas gerações, não tem que ser*

propriamente uma coisa física” (MC2). Entendemos assim que estas concepções estão intimamente relacionadas com a manifestação de bens culturais, materiais ou imateriais, que Vítor Serrão define como os “Património Cultural corpóreo imóvel (...) Património Cultural corpóreo móvel (...) Património Cultural Incorpóreo (...)” (2014, p. 11), numa alusão ao conjunto de bens culturais, artísticos e históricos, que pelo seu registo da ação do homem no espaço e tempo, deveria ser salvaguardado.

A Memória e Identidade é o segundo conceito mais referido, com 10 fontes de referência (36% dos estudantes), sete do primeiro caso e três do segundo. Entendemos a memória e identidade como valores intrinsecamente interligados, no que respeita ao património, pois existe “no sentido de fazer lembrar à memória viva, orgânica e afectiva dos seus membros, pessoas, acontecimentos, crenças, ritos ou regras sociais constitutivos da sua identidade.” (Choay, 2011, p. 16). Se é um facto que Choay se refere a monumentos, permitimo-nos aqui deixar a mesma pergunta de Jorge Pais da Silva, “mas o que é um monumento afinal?” (1975, p. 25), aludindo à sua dimensão ou materialidade. E nesse registo, consideremos as referências, por exemplo de AT “*Considero património é tudo que guarda uma identidade de um povo de uma nação*”, ou “*Por palavras minhas, podem ser objectos, que caracterizem a identidade de um país ou de uma cultura, muito basicamente, objectos, monumentos, quando digo objectos já inclui edifícios, obras de arte, etc*” (DA). A preocupação de relacionarem o conceito com a identidade de uma comunidade, na certificação de que algo é realmente património, pode ser referenciada em IM “*Património é alguma coisa que tenha a ver com a identidade cultural de uma zona ou por uma comunidade em específico, tem que ter mesmo valor para as pessoas do sítio em questão*

senão nem se põe a questão”, ou em “É algo que define uma sociedade um conjunto de pessoas, para salvar algo que seja importante para essas pessoas, com que se identifiquem e que tenham gosto em preservar” (IS).

Por último, o conceito mais referido pelos entrevistados, com 15 fontes de referência (54% dos estudantes), remete para o valor histórico do património. Neste sentido, podemos ver como exemplos:

“é o conjunto de bens materiais ou imateriais que fazem parte da história de um povo ou de uma região, conjunto de bens que eles têm a nível de tradições , maneiras de estar, viver e essas passadas de geração em geração” (AB)

“Acima de tudo património é um conjunto de bens sejam eles materiais ou imateriais, que fazem parte de um historial de um povo, de uma etnia de uma comunidade e normalmente a ideia que tenho associada ao património está sempre associada a alguma coisa que vem de trás” (LB)

“Tudo aquilo que tem importância para as pessoas, que tenha uma mensagem e que muitas das vezes o património está relacionado com a história, principalmente” (CC)

A questão da importância, do valor do “objeto” de património está frequentemente presente nas referências dos estudantes, relacionando a história com a memória, com algo que é passado de geração em geração. Esta relação é salientada por Vítor Serrão (2014, p. 15), na “salvaguarda do património comum”, através da “análise de valores históricos-artísticos” e do “registo inventariante das memórias”, que pelo seu valor histórico merece então ser preservado.

Tabela 13 - Categorias de análise de conteúdo-identificação de património

Área	Categoria	Subcategoria
Património	Identificação de Património	Natural
		Cultural
		Cultural Imaterial

Quanto à identificação de património, os casos estudados revelaram-se conhecedores das três grandes áreas de património, o natural, cultural e cultural imaterial.

O tipo de património menos referido foi o Cultural Imaterial, com apenas 10 fontes de referência, sendo o fado o património mais referido:

“temos o fado que foi considerado património da humanidade”

(AC)

Acreditamos que este facto esteja relacionado com a época de aplicação da investigação e de à data, o fado surgir em todos os meios de comunicação social, devido à sua candidatura a Património Mundial da Unesco.

Não podemos deixar de referir no entanto que outras formas de património imaterial foram referidas, como por exemplo:

“Algumas festas tradicionais, os caretos por exemplo” (AB)

“Festividades tipo Sto António, S. Pedro e S. João, lendas e tradições populares e religiosas de várias zonas do país” (AG)

O património cultural imaterial continua assim a revestir-se de uma aura de intangibilidade que dificulta o seu manuseamento, a sua apropriação e identificação, pois “é mais fácil viver e sentir o património cultural imaterial do que falar sobre ele” (Cabral, 2011, p. 15).

O segundo património mais identificado foi o património natural, com 15 referências por parte dos estudantes, nas quais se salienta o facto de todos terem referido a Serra da Arrábida como património.

“A própria Serra da Arrábida, que agora está um planeamento na fase de candidatura, estão a elaborar uma carta mesmo para candidatar para património da humanidade” (BC)

“Temos a Serra da Arrábida, o parque do Marinho Luís Saldanha” (IG)

Novamente podemos correlacionar esta tendência com o facto de à data a comunicação social divulgar frequentemente a candidatura da Serra da Arrábida a Património Mundial da Unesco, processo que infelizmente, veio a ser reprovado pelas comissões certificadoras.

Finalmente o património cultural, referido por 27 estudantes, é o tipo de património facilmente identificável e quantificável. Desde mosteiros a castelos, igrejas a espólios arqueológicos, os estudantes referiram tipologias bastante diversificadas:

“tenho a estrada romana ao pé de casa também, o Forte de S. Filipe o Largo de Jesus” (DA)

“Monumentos do período da Renascença do século XVI o caso do Convento de Jesus” (LB)

“As ruínas romanas de Troia” (NA)

No entanto, também existem algumas referências outro tipo de património cultural, nomeadamente a perceção por parte dos estudantes da existência de património gastronómico:

“A nível gastronómico temos algumas comidas como por exemplo sardinha assada julgo que seja considerada em termos de gastronomia” (LC)

“gastronomia variadíssima dentro do país tanto a parte do Algarve, do Alentejo do Douro” (NM)

Salienta-se assim que os dados indicam uma referência significativamente superior de património edificado, imóvel, o que evidencia uma conceção ainda pouco desconstruída por parte dos participantes no estudo sobre o património. Como refere Vítor Jorge, património é uma palavra que “evoca sempre arte, monumentos, coisas grandes, belas, sólidas” (2000, p. 21), relação evidentemente ainda não quebrada pela generalidade dos estudantes.

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas também permitiu identificar estratégias que os estudantes consideram importantes na defesa do património identificado, como podemos observar na tabela 14.

Tabela 14 - Categorias de análise de conteúdo- estratégias de defesa do património

Área	Categoria	Subcategoria
Património	Estratégias de defesa do Património	Divulgação
		Registo
		Educação Patrimonial

Verificamos que 54% dos estudantes consideram importante a divulgação do património como forma de o proteger e preservar, estratégia na qual podem desenvolver a sua ação futura. Como exemplo, podemos observar pela resposta de AT, que a comunicação audiovisual é importante, pois “os documentários também podem ajudar a proteger o património”. Em complemento, o registo do

património também é considerado importante na salvaguarda do mesmo, preservando essa memória para gerações futuras, ação sobre a qual identificámos 18% de indicadores, como o exemplo relatado por RA quanto ao seu futuro profissional na área do património, pois considera “muito importante a recolha” (RA, entrevista) do património local. No entanto, 21% dos estudantes identificam a necessidade de uma ação de contato mais direto de forma a preservar o património, defendendo estratégias de educação patrimonial e a sua participação profissional nessa área:

“Eu gostava de enveredar pela educação patrimonial, acho que há um défice em relação às crianças o inculcar o património e o valor das tradições e gostava por enveredar nessa área, poder logo desde a primária incentivar os miúdos à existência do património e o tão importante ele é para a nossa identidade” (AB, entrevista)

Neste sentido, as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no decurso desta investigação são inclusivamente utilizadas como exemplo de uma ação concreta em educação patrimonial, pois como refere NM, aplicaria “oficinas audiovisuais e utilizaria e exploraria mais, utilizaria isso como recurso ou instrumento para promoção do património” (NM, entrevista).

Capacidades de Expressão e Comunicação Audiovisual

Definimos com base nos autores estudados diversos elementos de composição visual, que permitiram aferir as capacidades de expressão e comunicação audiovisual dos estudantes participantes no estudo. A generalidade dos elementos permitiu a triangulação entre os três principais

instrumentos de recolha de dados (questionários de diagnóstico¹⁰⁴, vídeos de diagnóstico e documentário), pelo que apresentamos os dados em conjunto com os resultados da triangulação. Quanto aos questionários e vídeos de diagnóstico, foi possível também verificar a progressão das capacidades dos estudantes, pela comparação entre os dados recolhidos antes da aplicação da estratégia de ensino e aprendizagem com os dados recolhidos após esse período.

Em complemento, triangulamos os dados já referidos com os obtidos através das entrevistas realizadas aos estudantes. Na tabela 15 podemos observar as categorias codificadas previamente, respetivamente a grande categoria *Produto Audiovisual* e categoria *Indicadores de qualidade*, bem como as subcategorias resultantes da análise de conteúdo: Conteúdo; Iluminação; Áudio; Enquadramento; Estabilidade; Nitidez; Montagem.

Tabela 15 - Categorias de análise de conteúdo-elementos de qualidade em produtos audiovisuais

Área	Categoria	Subcategoria
Produto Audiovisual	Indicadores de Qualidade	Conteúdo
		Iluminação
		Áudio
		Enquadramento
		Estabilidade
		Nitidez
		Montagem

Todos os instrumentos foram analisados com base em critérios rigorosamente definidos, de forma a diminuir alguma subjetividade que pudesse

¹⁰⁴ O questionário de diagnóstico aplicado pode ser consultado no apêndice A1.

ocorrer no processo de avaliação. Os critérios de operacionalização da avaliação dos testes de diagnóstico podem ser verificados no apêndice A5 bem como os critérios de avaliação dos produtos audiovisuais (vídeos de diagnóstico e documentários) através do apêndice A6 e A7 respetivamente.

Pelo gráfico 7 conseguimos aferir o domínio das capacidades de expressão e comunicação audiovisual, verificado pela análise das respostas aos inquéritos de diagnóstico, onde observamos a existência de uma progressão clara¹⁰⁵ de domínio de capacidades em 32% dos estudantes, uma progressão em 47% e uma progressão reduzida em 21%.

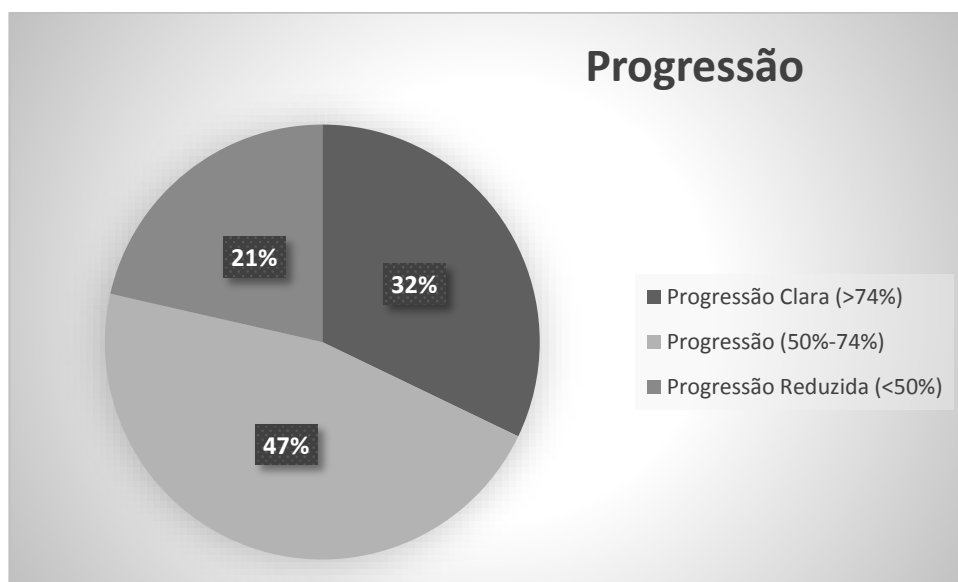


Gráfico 7 - Progressão capacidades - questionário diagnóstico

Iremos apresentar em seguida os dados relativos a cada uma das estratégias e capacidades estudadas com recurso aos inquéritos de diagnóstico, cruzando esses dados com os dados recolhidos pela análise dos vídeos de diagnóstico e os documentários finais.

¹⁰⁵ Consideramos progressão clara quando identificada progressão superior a 74% do total das estratégias de composição e capacidades estudadas, progressão quando entre 50% a 74% e progressão reduzida quando inferior a 50%.

Assim, relativamente ao **peso e tensão visual**, os dados obtidos indicam-nos que inicialmente 54% dos estudantes não compreendia a relação entre o peso visual do plano e a colocação de elementos nos quadrantes esquerdo, direito e central do plano, como demonstrado no gráfico 8. Verificou-se também que 39% dos estudantes compreendiam as relações de peso e tensão visual, escolhendo uma das imagens mais dinâmicas, mas não conseguiam justificar a sua escolha. Efetivamente, as escolhas realizadas no pré-teste foram, na generalidade, não justificadas de acordo com as questões visuais abordadas e evidenciavam uma predominância para a centralização dos objetos no plano (87% das respostas *Não Compreende*). Como exemplo, podemos verificar a justificação apresentada por LM quanto a esta questão:

Eu escolhi a 1ª imagem porque a pessoa enquadra-se no meio e existe um espaço equilibrado entre cada lado da imagem, ao contrário das outras duas imagens onde a pessoa está encostada a um canto e o resto é uma parede branca. (LM, questionário pré-teste)

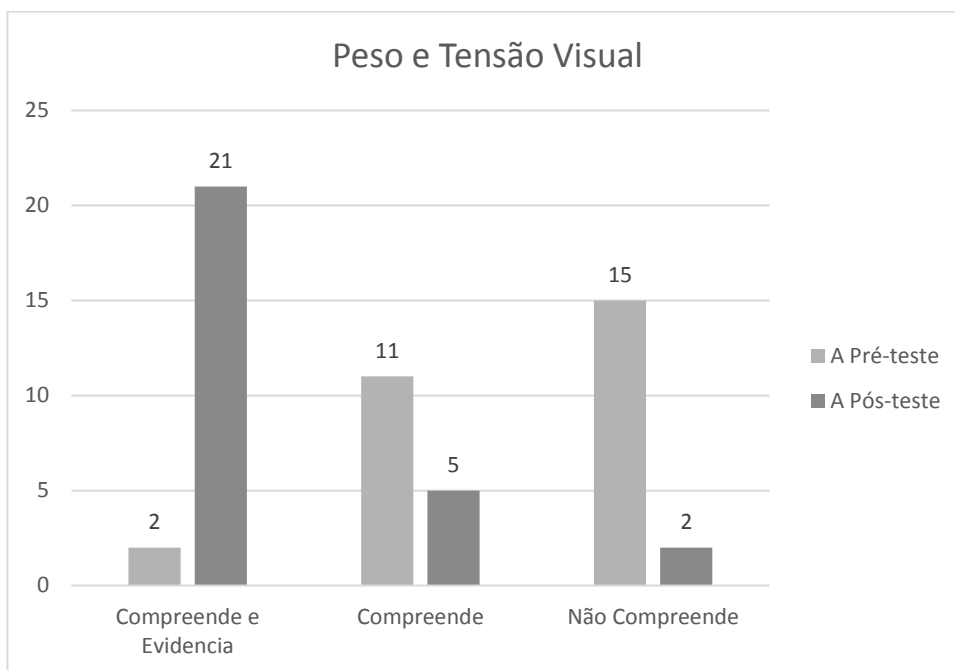


Gráfico 8 - Resultados subsecção "peso e tensão visual"

Os resultados obtidos na aplicação do questionário pós estratégia de ensino aprendizagem demonstram que 75% dos estudantes conseguiram selecionar a imagem e relacioná-la com uma justificação adequada quanto à relação posição da figura/tensão visual no plano (*Compreendem e Evidenciam*). O estudante LM, exposto como exemplo, demonstra essa relação:

(...) a imagem fica melhor e mais dinâmica se a figura estiver posicionada à direita, tal como na 3ª imagem. (LM, questionário pós-teste)



Gráfico 9 - Progressão subsecção "peso e tensão visual"

Verificamos assim uma progressão de capacidades em 82% dos estudantes (gráfico 9), cujo valor diminui ligeiramente para os 60% na análise dos vídeos de diagnóstico, nos quais 15 estudantes revelam domínio de estratégias de composição relativas ao peso e tensão visual. Este valor é significativamente similar à percentagem de estudantes que evidenciam este tipo de domínio no documentário final, na ordem dos 61%, como exposto no apêndice A20.



Figura 27 - Frame 0'40'' (Documentário de LM)

Como podemos verificar pela figura 27, LM demonstra em alguns planos que compõem o seu documentário “Muralhas Medievais de Setúbal”, a tensão criada pela composição com uma figura humana à direita do plano. Este é um exemplo da tensão na imagem originada pelo peso visual dos elementos colocados no plano e a sua posição, com uma intensidade maior no lado direito do plano, como refere Rocha de Sousa (1992) e (1995).

Assim, comparando os dados recolhidos e analisados referentes aos vídeos e questionários, apuramos uma evidência clara¹⁰⁶ no domínio do peso e tensão visual em cerca de 16 estudantes, o que corresponde a 57% dos participantes no estudo.

Quanto à subsecção **harmonia**, constatamos que 57% dos estudantes não percecionou a harmonia estabelecida pela oposição da figura isolada à direita, equilibrando as duas figuras à esquerda ou a tensão estabelecida na figura isolada à esquerda, pelo que apenas 7% conseguiu justificar as suas opções de acordo com as estratégias de composição visual. Consideremos como exemplo AT, que justifica a sua escolha no pré-teste como “Acho que os dois homens ficam melhor deste lado” ou a justificação de MS:

¹⁰⁶ Consideramos como evidência clara a evidência de domínio da estratégia analisada ou progressão no domínio em dois ou três dos instrumentos de recolha de dados (questionários de diagnóstico, vídeos de diagnóstico e documentário final).

Prefiro ver a figura feminina à esquerda. Quase por instinto, o preconceito leva-nos, frequentemente, a relegar a mulher para 2º plano(...). (questionário pré-teste)

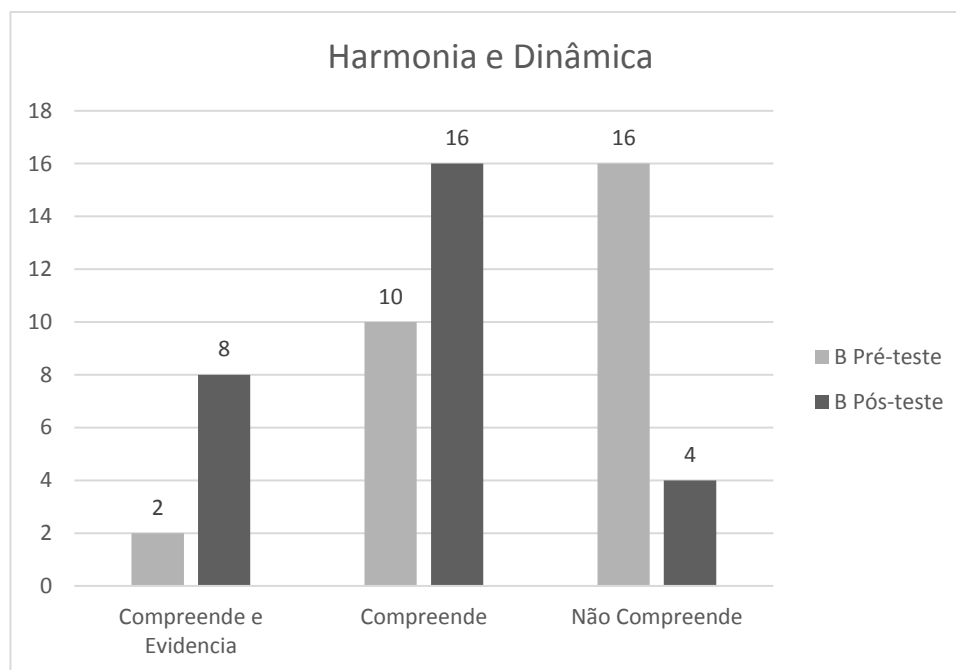


Gráfico 10 - Resultados subsecção "harmonia"

Pela análise do gráfico 10, podemos verificar que após a implementação da estratégia de ensino aprendizagem, os valores de domínio das estratégias de composição visual alteraram-se, apesar de forma menos significativa que na subsecção anterior. Com efeito, no questionário pós-teste verificam-se 29% dos estudantes no patamar de *compreensão e evidencia*, justificando de forma adequada as suas escolhas. Devemos também considerar que 29% dos inquiridos revelam manutenção no nível de *compreensão*, escolhendo a imagem mais harmoniosa, mas não justificando a sua opção. Considerando os dois exemplos apresentados anteriormente, MS indica que a sua escolha deve-se a “o equilíbrio da imagem em termos de peso” (questionário pós-teste) e AT refere que:

Como a leitura recai para o lado direito, penso que a fotografia fica com mais equilíbrio se o objecto maior, que chama mais a atenção, fique do lado onde a captação é menor, dando mais espaço ao objecto de menor tamanho no lado direito onde a captação é imediata. (questionário pós-teste)

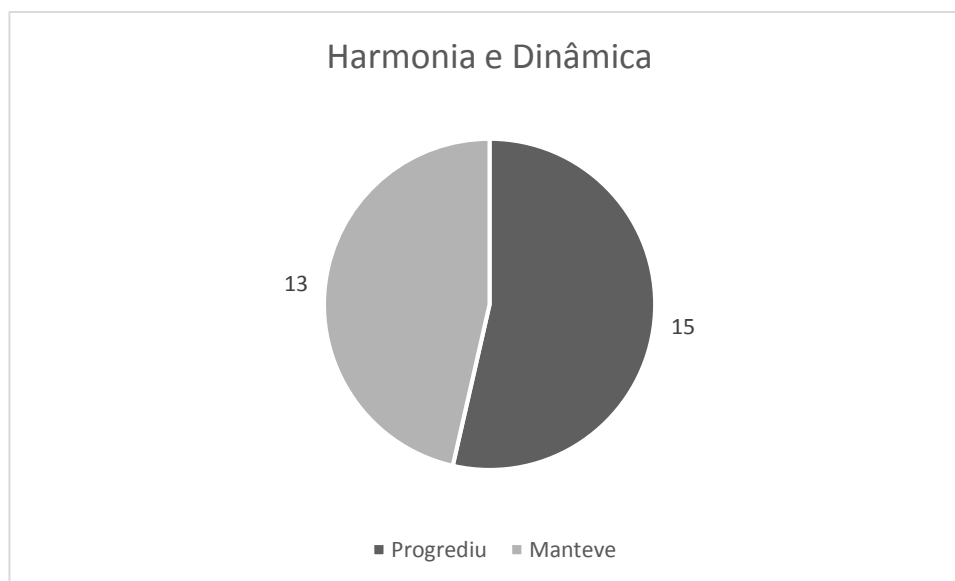


Gráfico 11 - Progressão subsecção "harmonia"

Assim, a taxa de progressão nesta subsecção situou-se nos 54%, como observável no gráfico 11, realçando que 29% dos estudantes progressão de *manteve* situam-se no patamar de *compreende*. Estes dados são verificados também na análise dos vídeos de diagnóstico, onde verificamos 52% de progressão do domínio da estratégia de composição visual e 24% de manutenção no patamar *evidencia*. No produto final realizado 89% dos participantes revelaram conteúdos audiovisuais referentes à harmonia ou tensão visual deliberada, pelo que verificamos uma taxa de 82% de participantes que evidenciam claramente o domínio de estratégias de composição visual quanto à harmonia do plano (apêndice A21).



Figura 28 - Frame 0'33" (documentário de AT)

Na figura 28 podemos observar uma imagem fixa do documentário “Pesca do Sado, adeus” realizado por AT, onde verificamos a harmonia sentida pelo equilíbrio entre a figura humana à esquerda do plano, equilibrada pela ação e objetos (rede de pesca) no lado direito do plano. Esta harmonia é sentida no eixo vertical e horizontal do plano, este “*eixo sentido*, que melhor expressa a presença invisível mas preponderante do eixo no ato de ver” (Dondis, 2000, p. 33) e de importância para o sentimento de equilíbrio.

Na subsecção **composição e ar na imagem**, abordámos a necessidade de espaço livre à direita da figura apresentada, para equilibrar a composição e torná-la dinâmica, respeitando a direção do olhar da personagem. Verificámos pelo questionário de diagnóstico que uma elevada percentagem dos estudantes (75%) *compreendiam* ou *compreendiam e evidenciavam* o domínio desta estratégia de composição. Assim, é significativo que 46% dos estudantes

progridam, como verificado nos gráficos 12 e 13, para o patamar de *compreende e evidencia*.

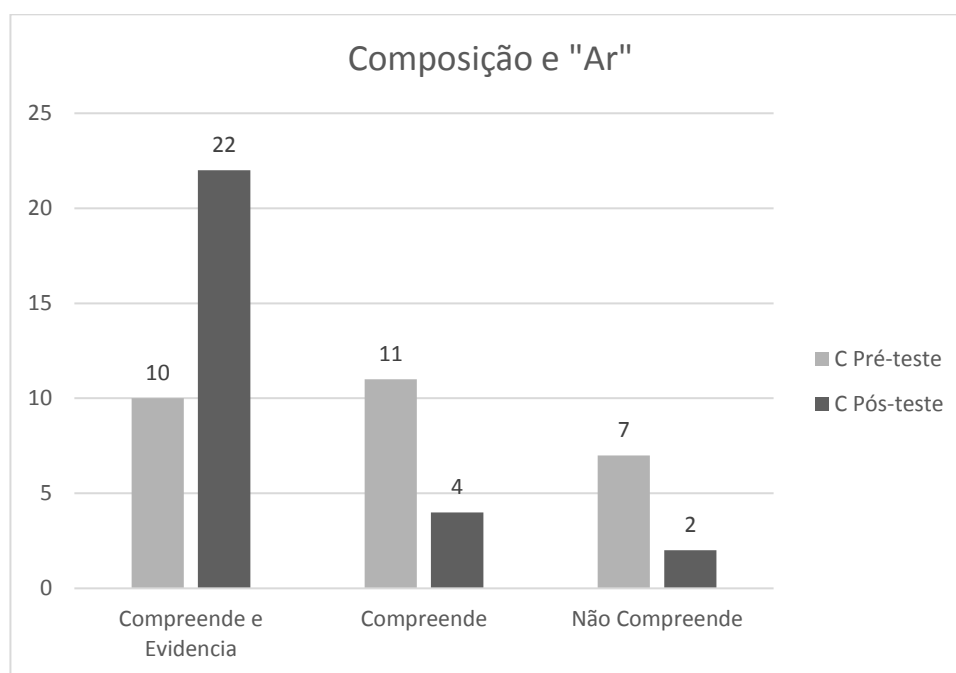


Gráfico 12 - Resultados subsecção "composição e ar de respiração"

É ilustrativo desta progressão a alteração de discurso verificada em MC, que no pré-teste opta pela imagem que corta o ar da composição, justificando que “Prefiro a 1ª foto porque na 2ª o cabelo está cortado”. No entanto, no pós-teste, a justificação para a opção pela imagem com uma composição mais adequada e harmoniosa é “Quando se tira uma foto como esta, a meu ver convém deixar um espaço a mais para a zona que a pessoa olha” (MC, questionário pós-teste).

Outro exemplo será o caso de NM, que justifica a sua opção no pré-teste como “Não existe harmonia entre a modelo e o cenário. A nível estético fica melhor enquadrado a opção A”, optando pela composição mais desadequada. Novamente, verificamos uma alteração de discurso no pós-teste, sustentada na opção pela imagem com composição adequada:

Porque obedece a regra dos terços. O olhar dela direcciona pela esquerda e existe um espaço vazio para onde ela olha. Fazendo com pareça que ela está olhar para algo. (NM, questionário pós-teste)

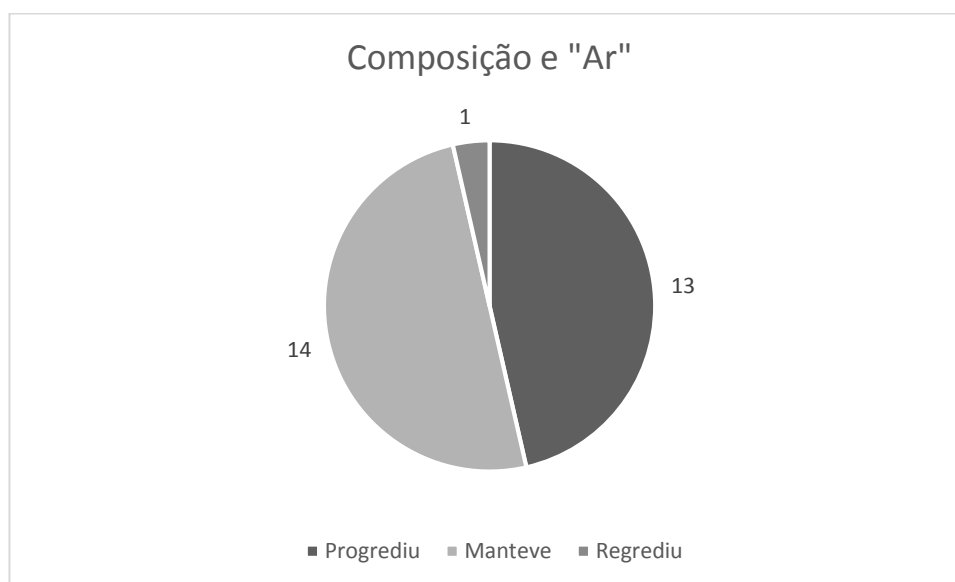


Gráfico 13 - Progressão subsecção "composição e ar de respiração"

Este domínio das estratégias de composição visual é verificado também nos vídeos de diagnóstico, em que 60% dos participantes evidenciam progressão, evidenciando preocupações com o ar na composição. O cruzamento com os dados aferidos pela análise dos documentários finais, nos quais 71% dos participantes evidenciam o domínio da composição visual, revelam que 75% *evidencia claramente* o domínio desta estratégia de composição no final do processo de ensino aprendizagem (ver apêndice A22). Podemos observar pela imagem fixa do documentário de MS "ESE" (figura 29) a preocupação em respeitar o "ar" livre no plano, no sentido do olhar do entrevistado, pois este "olhar fora-de-campo apela à presença da pessoa ou do objeto que se olha" (Gardies, 2008, p. 38).



Figura 29 - Frame 20'39" (documentário de MS)

Quanto à subsecção **ponto de vista**, pretendia-se verificar as opções relativamente à figura em contrapicado, engrandecendo e aumentando o seu peso visual e psicológico, a figura em picado diminuindo o seu peso visual ou a figura em ângulo normal/frontal estática.

Pela análise dos questionários (gráfico 14), verifica-se que previamente à estratégia de ensino aprendizagem, 54% dos estudantes compreendia a relação existente entre as imagens mas não conseguia explicar/justificar as suas escolhas e que 25% não compreendia esta relação em termos de composição visual.

Estes dados são confirmados pela análise dos vídeos de diagnóstico, onde verificamos que 72% dos estudantes não evidenciam domínio desta estratégia de composição visual, optando aleatoriamente pela posição de câmara em detrimento de uma posição adequada à mensagem a transmitir (apêndice A23).

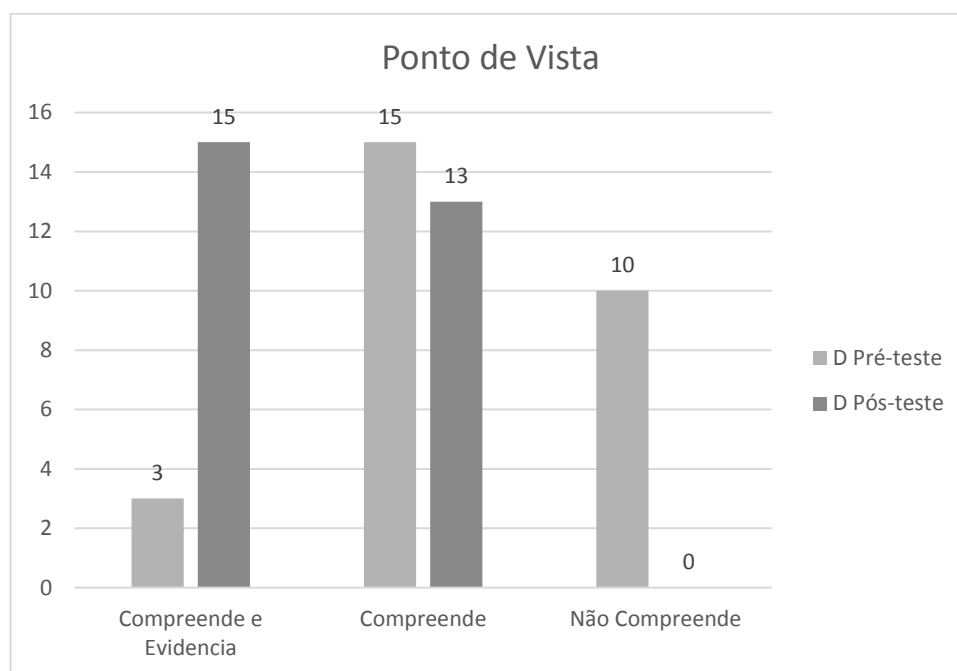


Gráfico 14 - Resultados subsecção “ponto de vista”

Como exemplo na alteração de discurso dos estudantes, podemos considerar AC, que no questionário pré-teste opta pela imagem em picado, justificando que “Porque a meu ver é a que mais favorece, torna o resultado da fotografia mais interessante, pois faz com que o "sujeito" fotografico mais magro, e também mais alto o que favorece em termos visuais.”, claramente desadequado à escolha realizada, bem como AB, que justifica a opção pela mesma imagem como “Se o objectivo da imagem é profissional e quer dar ênfase a uma expressão facial escolheria o plano C”.

Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, AC escolheu a imagem em ângulo normal, justificando que “Considero-a a melhor foto por estar

ao nível do olhar, sem estar picada nem contra-picada. Ou seja esta ao nível do receptor da mensagem, dando uma idéia de igualdade.”, enquanto que AB optou pela imagem em picado, mas justificando:

Escolhi a imagem nº 3, porque tinha de optar por uma. Todas estas fotografias se poderiam utilizar mas para diversos contextos, sendo que a primeira foto é tipicamente de fotografo, ao centro, estática pelo enquadramento, sem dinâmica, movimento..., a segunda imagem está a realçar a personagem criando-lhe um ar de superioridade, se o propósito for esse, porque não... , a ultima imagem pelo seu ângulo inferioriza a personagem. (AB, questionário pós teste)

Os questionários pós-teste indicam uma progressão de 64% no domínio da estratégia de composição visual, com 54% dos estudantes a *compreenderem e evidenciarem* esse domínio, como podemos verificar nos gráficos 14 e 15. Esta progressão é reforçada pelos resultados dos vídeos de diagnóstico pós-teste,

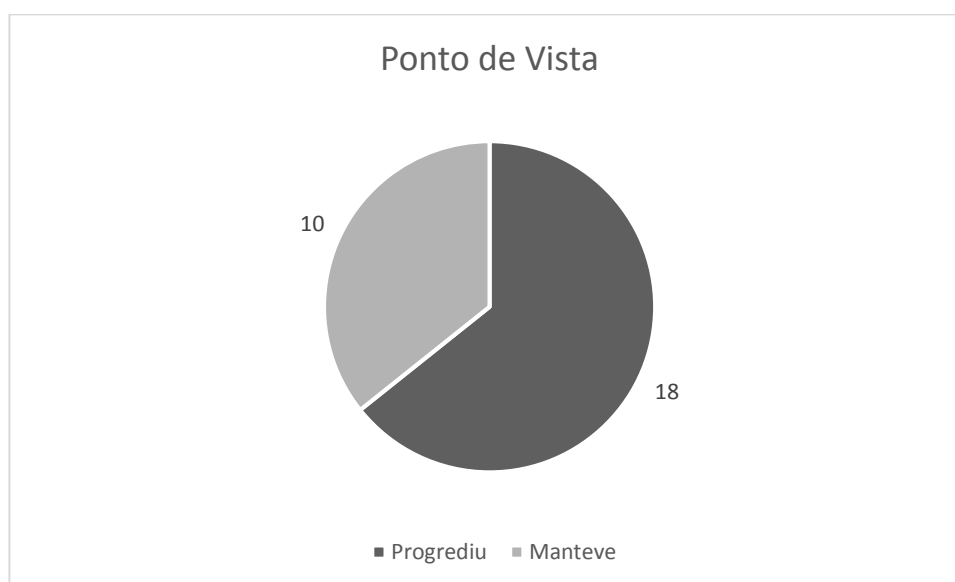


Gráfico 15 - Progressão subsecção "ponto de vista"

que indicam um domínio da estratégia de composição visual em 72% dos estudantes, bem como 71% de domínio nos documentários finais.

Relacionando os dados recolhidos, verificamos que 71% dos estudantes evidenciam claramente o domínio da estratégia de composição visual de ponto de vista, após o desenvolvimento da estratégia de ensino aprendizagem (apêndice A23). Na figura 30 podemos observar uma imagem fixa do



Figura 30 - Frame 3'03" (documentário de AC)

documentário “Convento da Arrábida” realizado por AC, que reforça o dramatismo do espaço retratado pela utilização de ângulos de vista quase extremados. Entendemos aqui a expressão do plano criado em contrapicado como uma forma de “ênfatisar a imagem (...) a sua qualidade mítica” (Rocha de Sousa, 1992, p. 111), realçando a diegese do património retratado.

Na subsecção **Profundidade de Campo**, pretendia-se verificar o domínio dos estudantes sobre o interesse e dinamismo da imagem quanto à focagem/desfocagem dos planos apresentados. Como podemos verificar no gráfico 16, 64% dos estudantes *não compreende* ou apenas *compreende* esta

relação, não fundamentando a sua escolha no pré-teste de diagnóstico. Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, verificamos que 93% dos estudantes passam a *compreender e evidenciar*, fundamentando

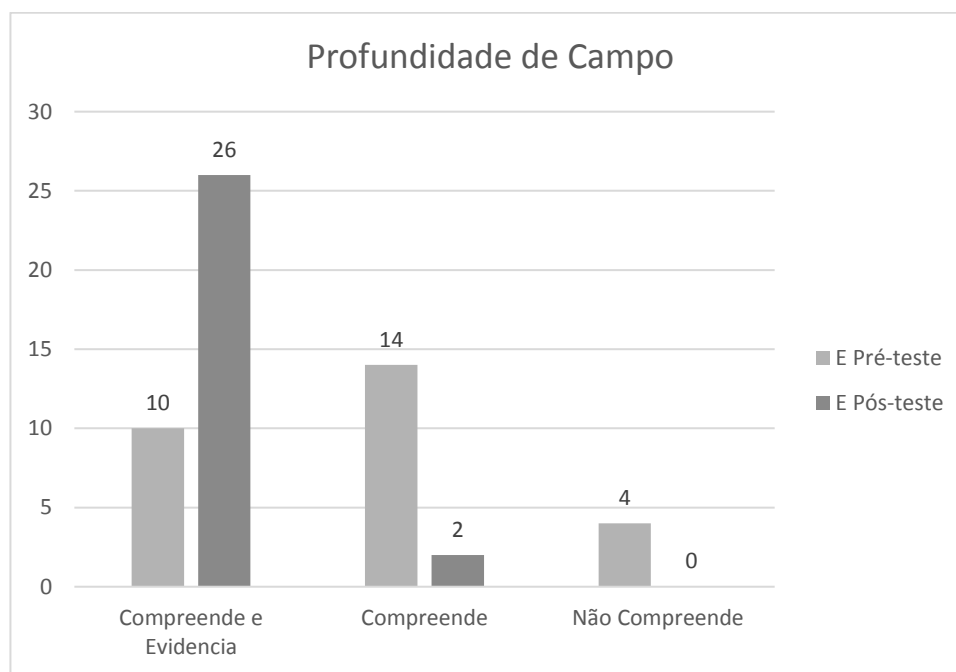


Gráfico 16 - Resultados subsecção “profundidade de campo”

adequadamente as suas respostas, o que revela uma progressão de capacidades em 57% dos estudantes e 37% de manutenção no patamar de *compreende e evidencia*, diagnosticado no pré-teste (gráfico 17).

Podemos observar como exemplo a fundamentação de NM, que no pré-teste justifica a sua opção pela imagem com o segundo plano menos desfocado como “a imagem é mais nítida consegue ver melhor a foto, quanto ao plano parece que da-se mais ênfase à modelo de roxo, diminuindo assim o impacto sobre a segunda.”. Também IS, ao escolher a primeira imagem, justifica que “A primeira foto na minha opinião é a que está melhor, devido na segunda o “desfocar” da imagem se central [sic] muito na pessoa que se encontra em segundo plano e não tanto no resto da foto.”

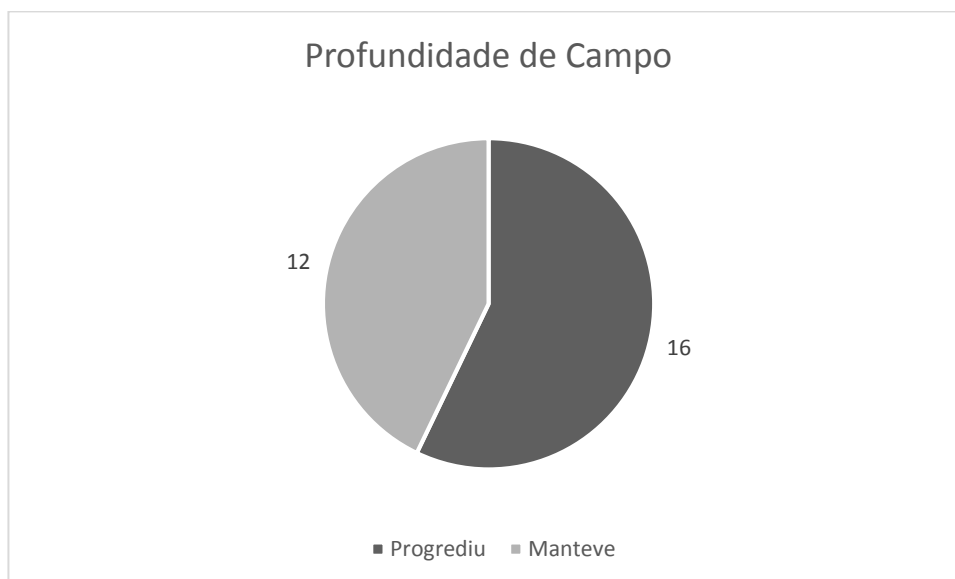


Gráfico 17 - Progressão subsecção "profundidade de campo"

Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, NM opta pela imagem com uma profundidade de campo reduzida, desfocada no segundo plano, justificando que "(...) pretende-se realçar a senhora que se encontra na linha de frente, sendo o objecto de interesse, fazendo com a que a personagem de fundo seja menos importante.". Também IS alterou a sua escolha para a segunda imagem, fundamentando que "Considero a segunda opção a mais correta, apesar de conter algumas falhas. A atenção foca-se assim mais no primeiro plano.".

Verificamos no entanto que os níveis já referidos de domínio desta estratégia de composição visual não são revelados pelos participantes nos vídeos de diagnóstico nem nos documentários finais (apêndice A24). No caso dos vídeos de diagnóstico, apuramos 20% de taxa de progressão nos estudantes, com 24% dos estudantes a evidenciarem o domínio da estratégia. No caso dos documentários finais, apenas 14% dos estudantes revelam esta estratégia na sua composição audiovisual. A correlação destes dados induz-nos a atribuir estas dificuldades com a tipologia de equipamento utilizado pelos

estudantes na realização dos vídeos. Efetivamente, os estudantes utilizaram na sua maioria *camcorders* simples, que pelo tipo de óticas instaladas, não permitem a redução da profundidade campo, obstáculo não existente em equipamentos com óticas de profundidade fixa, como o caso das máquinas fotográficas reflex de objetivas intermutáveis. Salientamos que os estudantes que evidenciam o domínio da profundidade de campo nos vídeos produzidos realizaram os seus produtos audiovisuais com recurso a este tipo de



Figura 31 - Frame 4'36" (documentário LB)

equipamento.

A redução de profundidade do plano apresentado reforça a sua qualidade expressiva e comunicacional, pois como refere Arnheim, é “devido ao facto de o efeito espacial ser reduzido que a atenção do espectador é dirigida para os padrões de linhas e sombras bidimensionais” (1957, p. 53). Na figura 31 apresentamos uma imagem fixa do documentário “Biodiversidade da Arrábida”, realizado por LB, que devido ao equipamento de captura audiovisual utilizado

conseguiu profundidades de campo reduzidas nos planos em que pretendia realçar a importância das figuras ou objetos presentes.

Com a subsecção **linhas e tensão visual**, pretendíamos aferir se os estudantes dominavam esta estratégia de composição visual considerando que a figura em diagonal descendente aumenta a tensão e dinâmica da imagem e/ou que a vertical estabiliza e dinamiza a imagem e/ou que a horizontal harmoniza/simplifica a imagem.

Na aplicação do questionário pré-teste verificamos que 54% dos estudantes apenas *compreende* e que 32% *não compreende* esta relação, não fundamentando adequadamente as suas opções (gráfico 18). Neste sentido, podemos tomar como exemplo NR, que justifica a opção pela imagem com a linha horizontal, referindo que “Gosto mais sinceramente não sei porque.”. No caso de IS, apesar de optar pela terceira imagem, mais dinâmica, justifica que “Acho a terceira mais dinâmica, apesar de gostar mais da primeira.”.

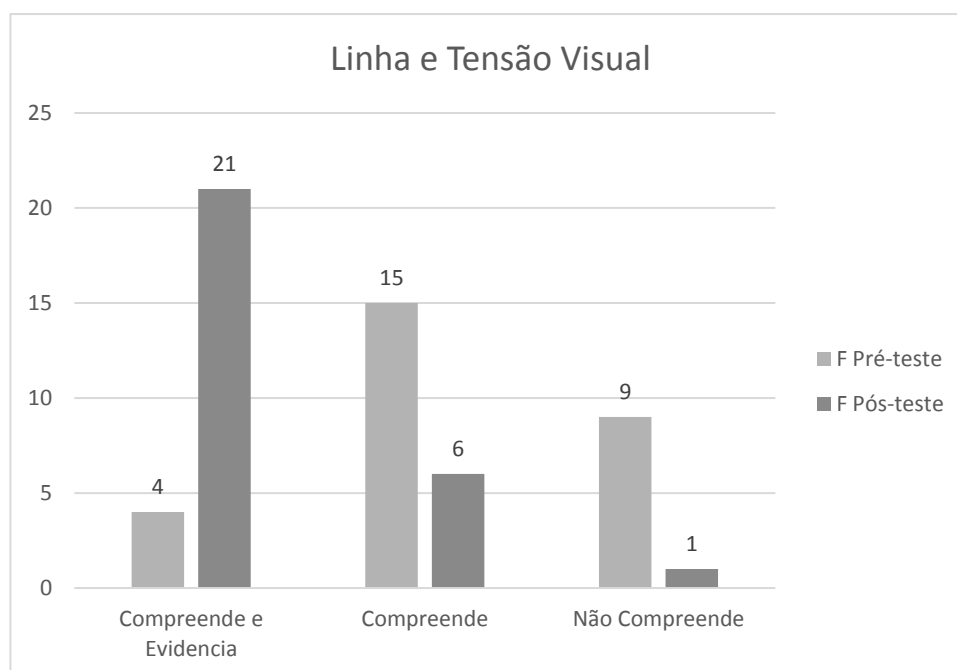


Gráfico 18 - Resultados subsecção “linhas e tensão visual”

Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, os resultados do questionário pós-teste indicam-nos que 75% dos estudantes *compreendem e evidenciam* e 21% *compreendem* a estratégia de composição visual. Pela análise do gráfico 19 verificamos assim que existiu uma progressão no domínio da capacidade em 71% dos estudantes. De acordo com os estudantes tomados como exemplo, NR optou no questionário pós-teste pela imagem mais dinâmica, justificando que “Prefiro a ultima pois é mais dinâmica.”. Por sua vez, IS continuou a optar pela terceira imagem, mais dinâmica, mas alterou o discurso apresentado, justificando que “Sem dúvida que a última a nível de dinamismo é a que se destaca devido ao seu enquadramento na foto”.

A análise dos vídeos de diagnóstico permitem-nos afirmar que existiu uma

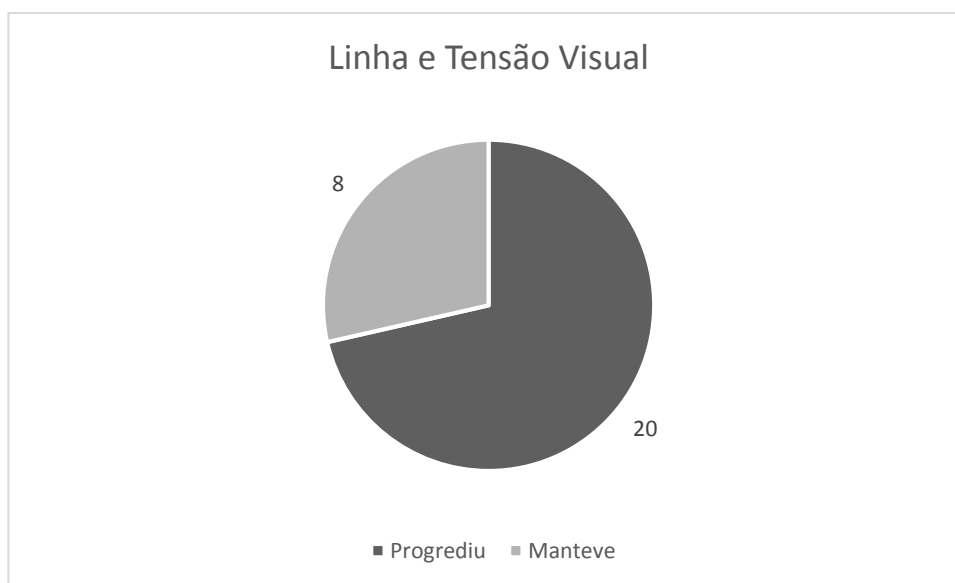


Gráfico 19 - Progressão subsecção "linhas e tensão visual"

progressão nas capacidades de 60% dos estudantes e que após a estratégia de ensino aprendizagem, 72% dos estudantes evidenciam nos seus pós-vídeos esta estratégia de composição visual (apêndice A25). No caso dos documentários finais, 57% dos estudantes evidenciam esta capacidade.

Correlacionando estes dados, podemos afirmar que 68% dos estudantes evidenciam claramente o domínio da capacidade no período pós aplicação da estratégia de ensino aprendizagem.

Como exemplo, podemos observar a figura 32, imagem fixa do



Figura 32 - Frame 5'09" (documentário de AB)

documentário “Memórias de um sapateiro” da autoria de AB, no qual utiliza em diversos planos as linhas explícitas para realçar ou reforçar a tensão no plano. As linhas oblíquas aqui presentes, “de expressão dinâmica, que favorecem a simulação da terceira dimensão” (Rocha de Sousa e Helder Batista, 1977, p. 22) são assim conjugadas com a textura dos materiais retratados, criando uma ambiguidade visual, que no seu desconforto, induz a interpretações conotativas da imagem por parte do espetador.

Na subsecção **G-escala de planos**, pretendia-se verificar a capacidade dos estudantes em identificarem as diferenças de escala entre planos de expressão e planos de ação, relacionando adequadamente as ações descritas

com os planos respectivos (Plano 1- ação; Plano 2- expressão; Plano 3- expressão).

Após a aplicação do questionário pré-teste, podemos verificar (gráfico 20) que 93% dos estudantes compreendem a relação, mas apenas 4% compreendem e evidenciam, significando que apenas uma percentagem mínima consegue relacionar corretamente a escala de planos com a dimensão visual e psicológica pretendida. Podemos observar a fundamentação de BC, como exemplo dos casos de *não compreende*, no questionário pré-teste:

“Porque de acordo com a descrição do primeiro plano, é o Manuel que é o foco de interesse, daí a necessidade de escolher uma escala que pudesse focar somente a pessoa; no segundo plano faz-se referência ao movimento das mãos, enquanto fala, por isso é que achei mais lógico a escolha de uma escala que pudesse observar a descrição e no terceiro plano escolhi a escala 7 porque a intenção é de conseguir olhar para a expressão facial do Manuel.” (BC, questionário pré-teste).

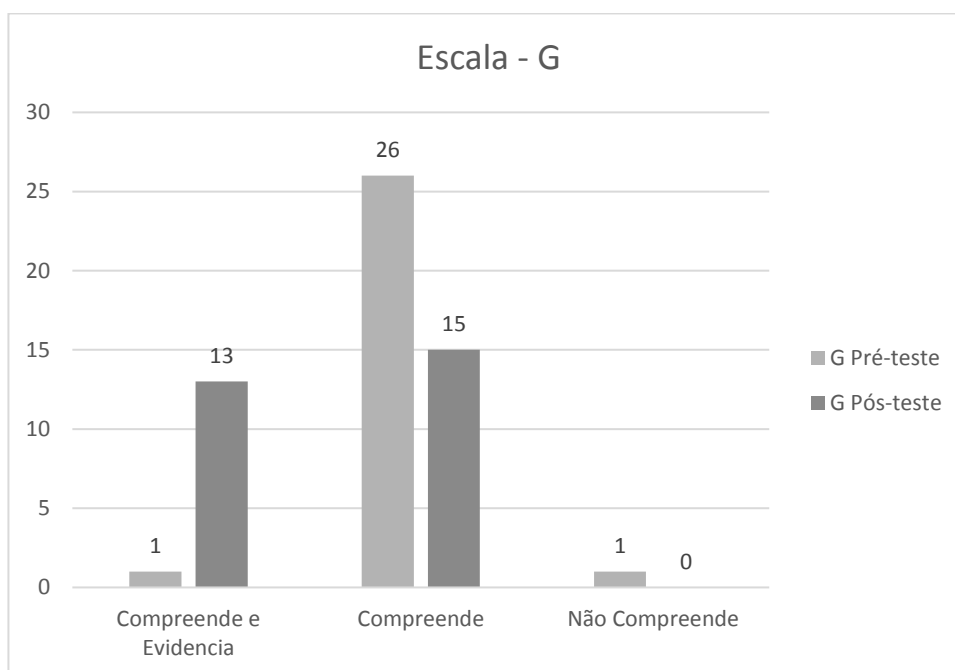


Gráfico 20 - Resultados subsecção "G-escala de planos"

No caso de IG, no estágio de *compreende*, fundamenta da seguinte forma:

“Plano 1: Achei a escala 3 adequada pois consegue-se ver os dois homens a conversar e sem muitos "espaços brancos". Plano 2: Na escala 5 aproximamos-nos mais um pouco dos homens, focando-nos mais na conversa mas de maneira a que o pormenor das mãos tensas ainda seja perceptível. Plano 3: Na escala 7 aproximamos-nos mais do homem de uma maneira moderada para conseguirmos ver tanto a sua boca (enquanto fala) como os seus olhos.” (IG, questionário pré-teste)

Após o período de ensino aprendizagem, a aplicação do questionário pós-teste indica-nos que 46% dos estudantes *compreendem e evidenciam* assim como 54% *compreendem*. Realçamos que os 4% de *não compreendem* existentes no pré-teste progrediram para *compreendem e evidenciam* (gráfico 20).

“Quanto ao plano 1, quando se faz referência a um diálogo ou alguma situação, sem referir pormenores em concreto, convém utilizar um plano geral; quanto ao plano 2, convém utilizar um plano mais aproximado de modo a capturar a expressão física da pessoa e, relativamente, ao plano 3 penso que o plano escolhido captura a expressão facial da pessoa.” (BC, pós-teste)

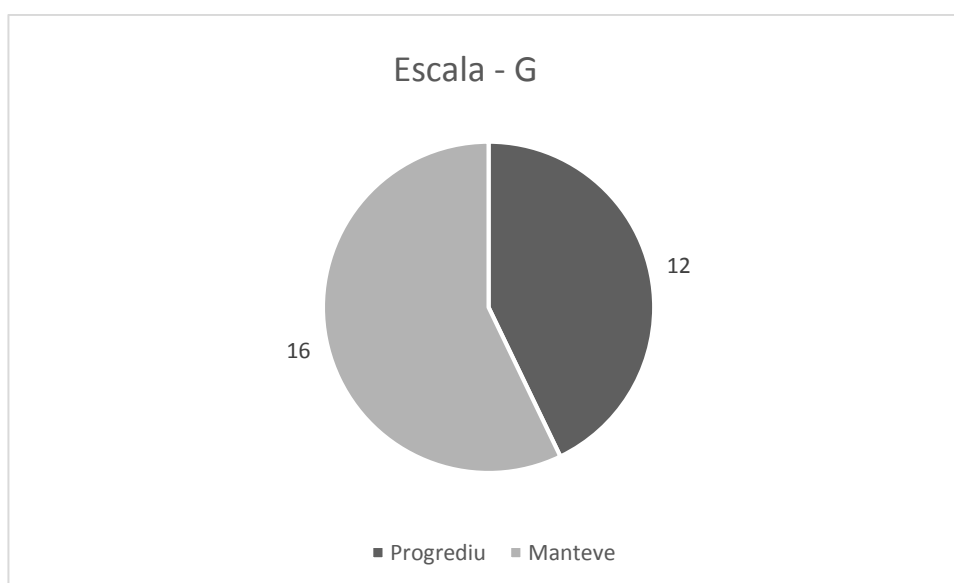


Gráfico 21 - Progressão subsecção "G- escala de planos"

É desta forma que BC fundamenta as suas opções no questionário pós-teste, evidenciando que domina a estratégia de composição visual abordada nesta subsecção. Também IG progride no seu domínio, fundamentando as suas opções da seguinte forma:

“A 3ª imagem é mais adequada ao 1º plano pois mostra as duas personagens por inteiro. A 5ª imagem é a mais adequada ao 2º plano pois, apesar de ter feito zoom às personagens ainda é possível observar as mãos dos personagens. A 7ª imagem é a mais adequada ao 3º plano pois é possível observar a personagem a falar e também

é perto o suficiente para observar os detalhes da sua expressão e emoções.” (IG, questionário pós-teste)

Pela análise do gráfico 21 verificamos que 43% dos estudantes progrediu no domínio da estratégia de composição visual e 57% mantiveram o mesmo estágio de *compreende*.

Também na subsecção **H-escala de planos**, pretendia-se verificar a capacidade dos estudantes em identificarem as diferenças de escala entre planos de expressão e planos de ação, relacionando adequadamente as ações descritas com os planos respetivos (Plano 1- ação; Plano 2- ação; Plano 3- ação).

O gráfico 22 indica-nos que 43% dos estudantes *compreendem* a estratégia de composição visual e 57% *não compreendem*.

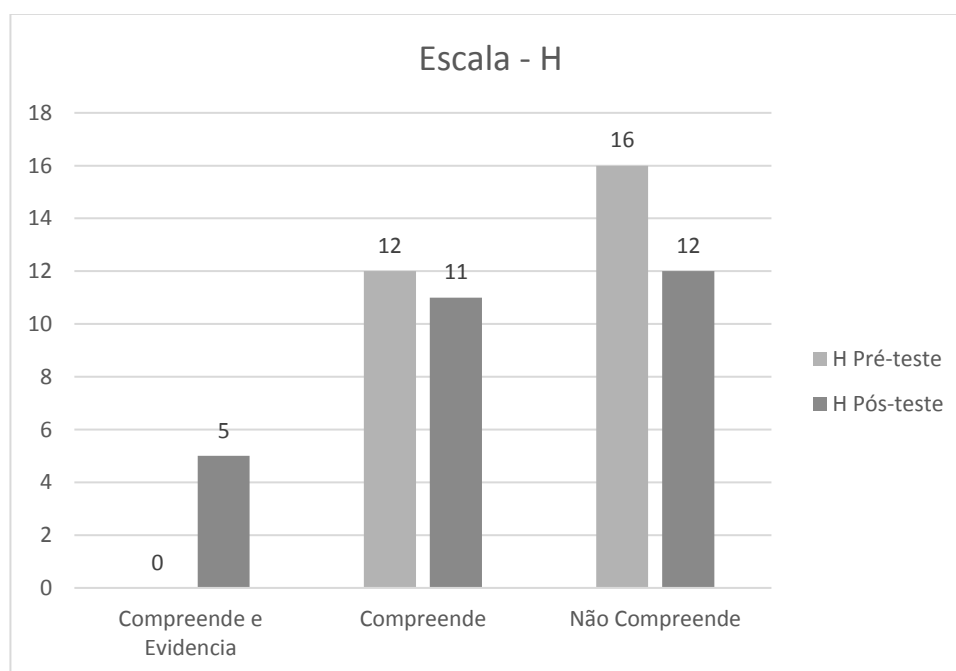


Gráfico 22 - Resultados subsecção “H-escala de planos”

Como exemplo do estágio de *não compreende*, podemos analisar a fundamentação apresentada por LB no questionário pré-teste:

“Plano 1- imagem 3 porque a escala permite identificar todo o movimento, neste caso pretende-se apressado. Plano 2 - imagem 1 porque é a descrição exata do guião. Plano 3 - Nenhuma das imagens anteriores apresenta um corredor, por isso e para seguir o guião, optei pela imagem 9 que esconde qualquer referência ao átrio.” (LB, questionário pré-teste)

Também FC fundamenta as suas opções, situando-se no estágio *não compreende*, afirmando que “Quanto mais ele avança mais os olhos são abertos e demonstra nervosismo e o próprio apressar do João pela expressão facial séria e nervosa.” (FC, questionário pré-teste).

Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, 18% *compreendem e evidenciam* o domínio da estratégia de composição visual, 39% *compreendem* e 43% *não compreendem*.

Neste período, LB progrediu para o estágio de *compreende e evidencia*, como verificamos pela sua fundamentação:

“Em todas as sequências da narrativa, é feita referência a movimento e a espaço. O Plano de corpo inteiro é o que se relaciona melhor, com o plano muito geral, que é referido como muito importante, e onde se pretende fazer sentir a dimensão mínima do objecto em relação ao espaço envolvente. Também se poderia optar por um plano americano, numa das transições, provavelmente, na continuidade da deslocação para o corredor.” (LB, questionário pós-teste)

Também FC evidencia progressão para o estágio de *compreende*, pela relação entre as suas opções adequadas e a fundamentação apresentada, “Evidentemente como referido anteriormente as expressões corporais e faciais demonstram os 3 planos. No entanto, a composição tem muita qualidade.” (FC, questionário pós-teste).

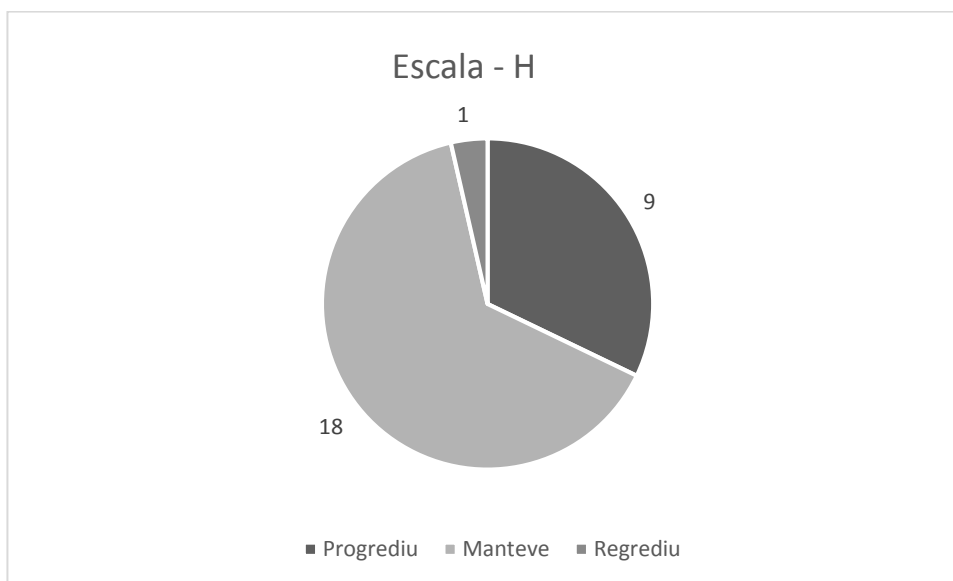


Gráfico 23 - Progressão subsecção "H- escala de planos"

Verificamos pelo gráfico 23, que 32% dos estudantes progrediram no domínio da estratégia de composição visual, existindo 4% de estudantes que regrediram, de *compreende* para *não compreende*.

Na análise dos vídeos de diagnóstico, verificamos que 64% dos estudantes progrediram no domínio da capacidade, considerando que nos vídeos pré-diagnóstico 72% *não evidenciavam* a capacidade e nos vídeos pós-diagnóstico, 88% *evidenciavam* (apêndice A26). No caso dos documentários finais, verificamos que 89% dos estudantes evidenciam o domínio da capacidade.



Figura 33 - Frame 3'28'' (documentário de RA)

Pela relação entre os questionários pré-teste e pós-teste das subsecções G-escala de planos e H-escala de planos, bem como os vídeos de diagnóstico e os documentários finais, verificamos que 86% dos estudantes *evidenciam claramente* o domínio desta estratégia de composição visual. No caso residual do estudante que regrediu no domínio da estratégia de composição visual na aplicação dos questionários pré e pós teste, evidenciou posteriormente um claro o domínio da mesma nos vídeos de diagnóstico e documentário final.

Podemos observar pelas figuras 33 e 34 (imagens fixas do documentário “Memórias de um salineiro”, realizado por RA) como a alternância entre escala de planos pode produzir dinâmica num produto audiovisual. Assistimos assim a uma “relação dinâmica entre ver e recriar aparências” (Rocha de Sousa, 1992, p. 61), alicerçada numa dinâmica de “ilusão de proximidade ou de afastamento, geradora de sentido e de afecção, produzida pelo enquadramento” no plano/campo visual (Gardies, 2008, p. 20).



Figura 34 - Frame 8'11'' (documentário de RA)

As entrevistas realizadas permitiram-nos também aferir pela análise do seu conteúdo que 46% dos estudantes inquiridos identificavam o enquadramento, (entendido como a súmula das estratégias de composição visual referidas na subseco I), como um elemento fundamental da qualidade de um produto audiovisual. Nalguns casos, os inquiridos identificaram elementos ou estratégias especificas, como o caso de MS que refere “a perspetiva, o equilíbrio” (entrevista) ou como o exemplo de AC, que refere que o “Enquadramento tem por exemplo os pontos de força que são a regra dos terços que têm os pontos fortes e o peso da imagem que pesa mais de um lado do que do outro e temos que ter uma imagem equilibrada e funcional que não se perca informação” (entrevista).

Nas subseces seguintes pretendia-se realizar uma análise da compreensão dos inquiridos sobre os diversos componentes de expressão e comunicação visual. Assim, iniciámos com a **subseco II**, onde se pretendia que os estudantes verificassem erros de estabilidade, composição, nitidez, iluminação e focagem no exemplo apresentado.

Verificamos (gráfico 24) que na fase inicial, 46% dos inquiridos *não compreendem* os erros demonstrados pelo exemplo utilizado no questionário e apenas 7% *compreendem e evidenciam*.  evidente pelas fundamentações apresentadas nas questes abertas que os estudantes não diferenciavam a técnica (estabilidade, focagem, iluminação) da componente mais sentimental, que designámos como *agradabilidade*. Efetivamente, em algumas respostas esta dialética  evidente, como podemos verificar nas respostas fornecidas por MS, em que atribui 5 valores na *agradabilidade* e 4 valores na *qualidade*:

“ 1º porque há algumas cenas filmadas a contra-luz, intencionalmente ou não. No meu ponto de vista perde um pouco de qualidade por isso. 2º porque a imagem de crianças felizes, no meu caso, é sempre contagiante.” (MS, pré-teste)

Também RC atribui grande valor na escala da *agradabilidade* (5 valores em 6), apesar de diminuir na escala da qualidade (3 valores em 6):

“ Existem algumas falhas em termos de qualidade pois o vídeo está bastante tremido, e em termos de luz também não tem uma qualidade muito boa porque alguns momentos do vídeo às vezes não conseguia ver bem a cara das crianças e o parque infantil. Gostei muito porque adoro vídeo com crianças e sempre dá algum dinamismo ao filme.” (RC, pré-teste)

Após a estratégia de ensino-aprendizagem, a aplicação do questionário pós-teste permite-nos observar que 61% dos estudantes estão no estágio *compreende e evidencia* e 32% em *compreende* (gráfico 24).

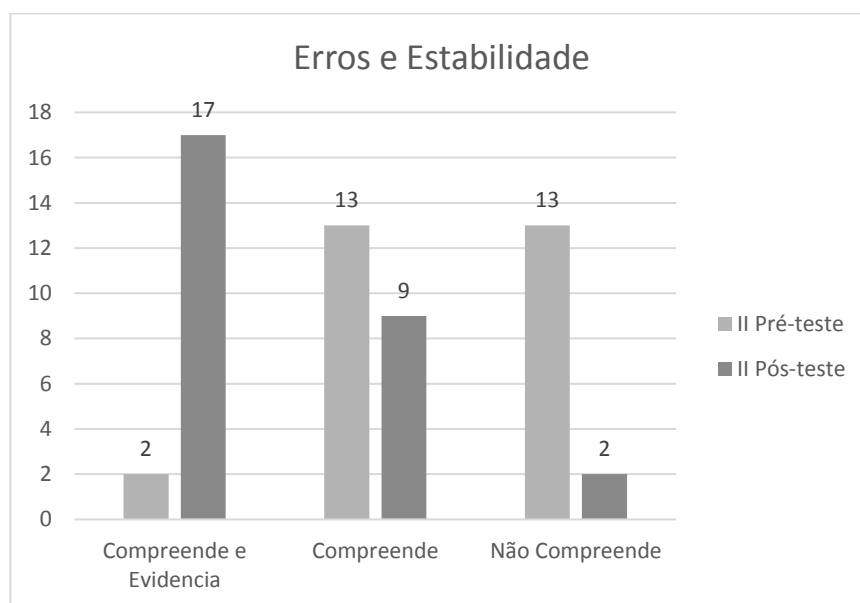


Gráfico 24 - Resultados subsecção “II-erros e estabilidade”

Verificamos assim pelo gráfico 25 que 71% dos estudantes progrediram no domínio das estratégias de comunicação audiovisual, acompanhando uma diversidade de fundamentação mais elaborada. De acordo com os exemplos anteriormente apresentados, MS fundamenta que:

“ Foi gravado sem tripé (imagens trémulas), o zoom não foi devidamente usado, antes pelo contrário, e as imagens em contra-luz não resultaram bem, no global. Parece ter sido feito por alguém sem quaisquer conhecimentos na área, que se limitou a gravar e brincar com os efeitos de zoom da câmara.” (MS, pós-teste)

A avaliação que MS realiza do exemplo visionado também acompanha a alteração de discurso, avaliando com 2 valores na escala da *agradabilidade* e da *qualidade*.

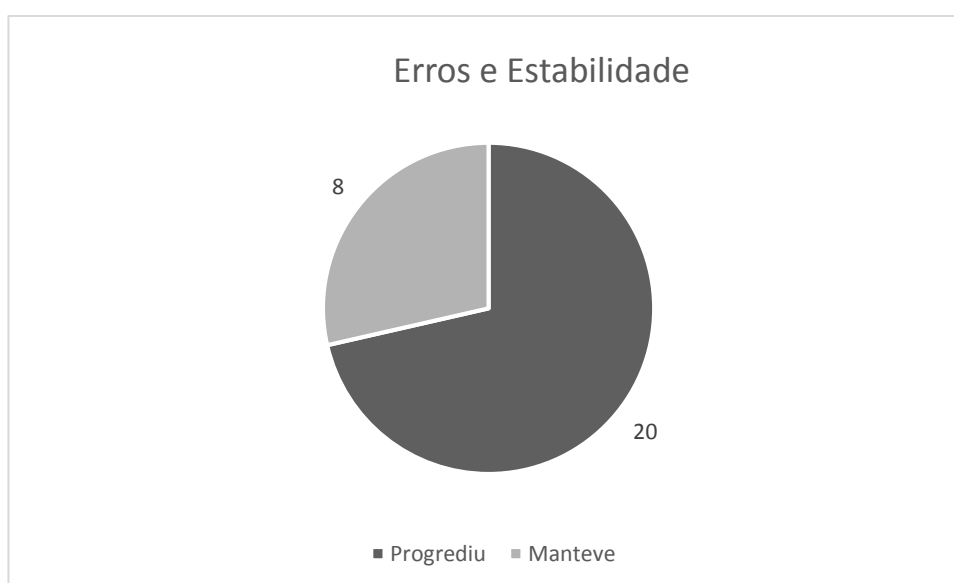


Gráfico 25 - Progressão subsecção "II- erros e estabilidade"

No caso de RC, também diminui a avaliação inicial que realizou, atribuindo 3 valores na escala de *agradabilidade* e de *qualidade*, fundamentando que:

“ Este vídeo amador, tem uma boa qualidade de imagem e entende-se a mensagem, por outro lado em termos técnicos não foi

muito bem conseguido visto que, a imagem está muito instável, os planos não estão bem determinados e o zoom está muito rápido.” (RC, pós-teste)

Optámos por realizar o cruzamento destes dados com a análise dos vídeos de diagnóstico e documentário final em três elementos distintos: estabilidade e movimento; focagem e nitidez; e iluminação. Assim foi-nos possível aferir de forma mais objetiva de que forma o domínio de cada uma destas técnicas de comunicação audiovisual estaria presente nos produtos audiovisuais dos estudantes.

Quanto à **estabilidade e movimento**, aferimos pela análise dos vídeos de diagnóstico que 92% dos estudantes dominavam a técnica no final do período de ensino-aprendizagem, resultando numa progressão de conhecimentos em 68% dos participantes (apêndice A27). Verificamos também que 24% mantiveram o domínio, pois já o revelavam nos vídeos de pré-diagnóstico. No caso dos documentários finais, 86% dos estudantes demonstraram cuidados e preocupações com a estabilidade da imagem, bem como na realização de movimentos cuidados e adequados.



Figura 35 - Frame 4'46" (documentário de FC)

Na figura 35 podemos observar uma imagem fixa do documentário “Fortaleza de São Filipe”, realizado por FC. Este é um exemplo da superação de dificuldades sentidas durante a fase de

produção audiovisual, pois as primeiras gravações do estudante estavam com a linha do horizonte oblíqua na generalidade dos planos gravados. Quando questionado sobre esta situação, o estudante referiu que o “chão estava torto e cheio de buracos” (FC, relato de notas de campo do investigador¹⁰⁷) pelo que tinha sido impossível gravar com a linha do horizonte estabilizada no eixo horizontal. Esta situação originou um processo de novos exercícios básicos de utilização do equipamento de suporte audiovisual com o estudante, pois tornou-se claro que os exercícios já realizados em sessões anteriores não tinham sido suficientes. Como podemos verificar no apêndice A27, os vídeos diagnósticos finais permitem-nos aferir que o estudante conseguiu progredir no domínio desta capacidade. Também a generalidade dos estudantes que optaram por realizar planos com movimento demonstram que selecionaram os planos na sequência da narrativa, pois “cada movimento de câmara tem de justificar-se na corrente do discurso” (Rocha de Sousa, 1992, p. 61).

Pelo cruzamento dos dados destas duas ferramentas, podemos afirmar que 71% dos estudantes evidenciam claramente o domínio da estabilidade e movimento, sendo um valor significativamente similar aos valores obtidos pelos questionários de diagnóstico. A análise de conteúdos das entrevistas realizadas indicam inclusivamente que 29% dos estudantes inquiridos identificam a estabilidade do plano um indicador de qualidade de um produto audiovisual, realçando por exemplo que “se uma câmara estiver sempre a tremer ainda que seja a melhor câmara do mundo vai passar uma má imagem uma pessoa vai

¹⁰⁷ Nota de campo: as primeiras filmagens realizadas pelo sujeito estavam todas oblíquas, pois não tinha percebido que poderia ajustar as pernas do tripé, explica que “o chão estava torto e cheio de buracos”.

ficar tonta e não vai perceber a mensagem inerente ao produto audiovisual” (DO, entrevista).

No que concerne ao domínio da **focagem e nitidez**, verificamos pela análise dos vídeos de diagnóstico que 96% dos estudantes revelam dominar esta técnica, na qual 56% progrediram na aquisição da mesma e 40% mantiveram o seu domínio (apêndice A28). Valores similares são revelados pela análise dos documentários, nos quais 93% dos estudantes produziram documentários com uma focagem cuidada e adequada. Assim, podemos aferir que 82% dos estudantes *evidenciam claramente* o domínio da técnica, através do cruzamento



Figura 36 - Frame 3'03" (documentário de DO)

dos dados destas duas ferramentas. Também neste domínio verifica-se valores significativamente similares aos obtidos pelos questionários de diagnóstico.

Identificámos também através da análise de conteúdos das entrevistas realizadas que 32% dos estudantes inquiridos relacionam a nitidez e a focagem à qualidade de um produto audiovisual, como exemplificado por DO quando indica que “às vezes há uma imagem que fique mais desfocada ou que tenha mais grão isso é uma imagem de não qualidade ou de baixa qualidade” (entrevista). Nesse sentido, podemos observar na figura 36 uma imagem fixa do documentário “Lenda Nossa Senhora do Cais”, realizado por DO, que evidencia as preocupações com a focagem e nitidez ao longo do produto audiovisual.

No campo da **iluminação** verifica-se uma elevada percentagem de estudantes com o domínio da técnica, na ordem dos 92%, com uma progressão de 60% através do processo de ensino-aprendizagem e 32% de manutenção de domínio (apêndice A29). Através da análise dos documentários verificamos 82%



Figura 37 - Frame 4'59" (documentário de IM)

de estudantes que demonstraram uma iluminação adequada, sendo que neste campo 68% *evidenciam claramente* o domínio da técnica. Apesar deste ser um valor 4% inferior

aos obtidos pelo questionário de diagnóstico, consideramos que continua a ser significativamente similar. Na análise das entrevistas realizadas, identificámos que 39% dos estudantes referem a iluminação como um indicador da qualidade de um produto audiovisual. MS, já utilizado neste campo como exemplo, refere que para si os indicadores de qualidade são o domínio do “balanço de brancos, a luz/iluminação, luz e sombras, contraluz” observados num produto audiovisual. Neste sentido, é perceptível pelo exposto pelos inquiridos que os valores estão muito presentes na sua conceção de qualidade, seja pela qualidade da iluminação como pela cor da imagem apresentada.

Como podemos observar no exemplo da figura 37, IM trabalhou a cor e a iluminação no documentário “Tradições Caceteiras” por si realizado, entendendo estes valores como “portadores de significados e sensações” (Alvarez Rodriguez, 2003, p. 377), inclusive neste caso diretamente relacionados com o património documentado.

No exemplo audiovisual apresentado na **subsecção III** pretendíamos aferir a capacidade dos estudantes em identificarem o exagero de artifícios visuais utilizados na transição entre planos, erros de estabilidade, composição, nitidez, iluminação e focagem.

Os dados recolhidos pelo questionário pré-teste indicam-nos que 75% dos estudantes *não compreende* a utilização desadequada dos artifícios visuais na transição entre planos (gráfico 26), em diversos casos confundindo a diversidade de transições com qualidade do produto audiovisual. No caso de AG, as “colagens” são sinónimo de produto elaborado e portanto agradável (5 valores em 6) e com qualidade (6 valores em 6):

“ Este vídeo tem uma qualidade superior ao anterior. A câmara está estável, não treme, não há desfocagens, é mais elaborado com os efeitos nas colagens. Há uma maior perceção do espaço envolvente. Também o som foi melhorado neste vídeo, ouvem-se só as crianças e a música ambiente.” (AG, pré-teste)

No caso de CC, avalia o exemplo com agradável (4 valores em 6) e muita qualidade (5 valores em 6), principalmente pela sua “nitidez”:

“ O vídeo tem qualidade de imagem, é muito nitida a imagem.”
(CC, pré-teste)

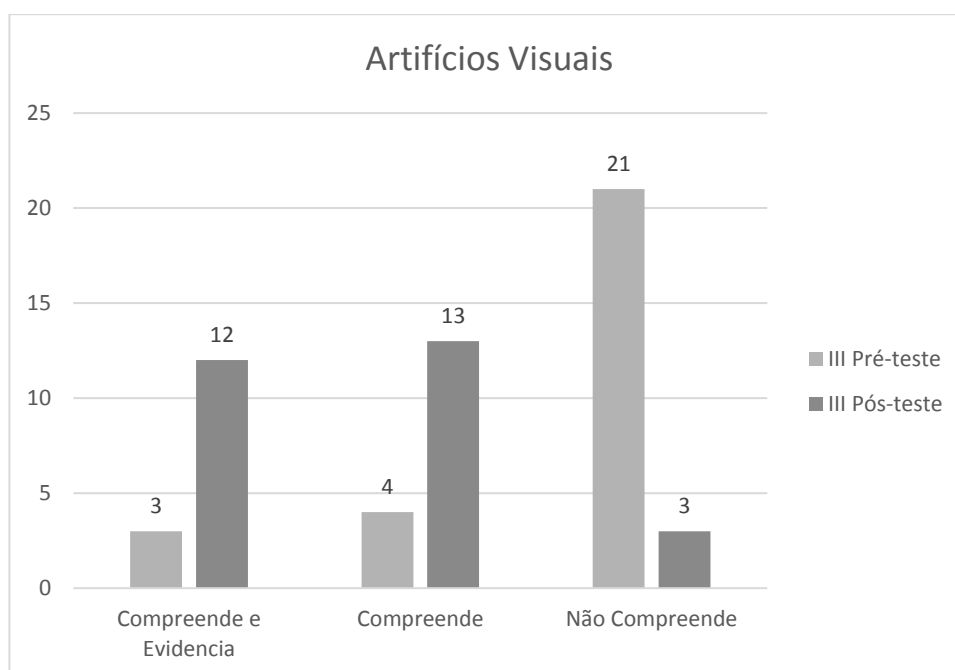


Gráfico 26 - Resultados subsecção "III-artifícios visuais"

Após o período de ensino aprendizagem, verificamos que 43% dos estudantes evoluem para o estágio de *compreende e evidencia* e 46% para o estágio de *compreende* (gráfico 26). Esta evolução é acompanhada pela alteração do discurso de fundamentação utilizado pelos participantes. No caso de AG, altera a sua avaliação para 3 valores na agradabilidade e 4 na qualidade, justificando:

“ Neste vídeo embora sejam aplicadas as regras das filmagens, na minha opinião tem muitos efeitos na passagem de uma imagem para a outra o que torna o vídeo menos agradável de se ver. A focagem está boa, o movimento dos planos é feito na vertical e há mais estabilidade da imagem.” (AG, pós-teste)

Também CC altera a sua avaliação, diminuindo para 3 valores a qualidade do exemplo apresentado, justificando a sua opção:

“ Eu não poria tantos efeitos de transição, e se pusesse optaria por usar sempre o mesmo efeito e talvez mais simples. O final do vídeo também não deixaria acabar assim, colocaria talvez o volume da música a baixar gradualmente e usaria um efeito de fade out na imagem.” (CC, pós-teste)

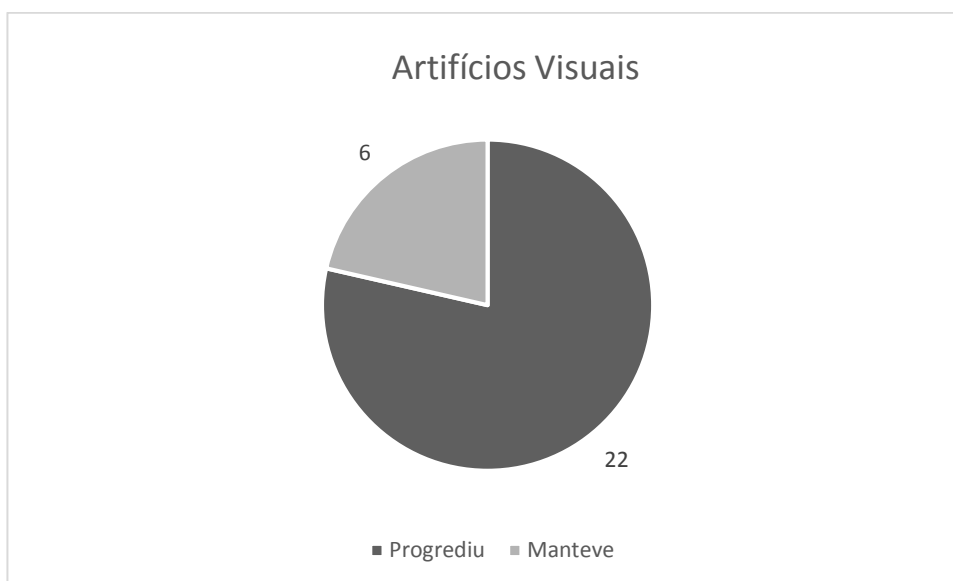


Gráfico 27 - Progressão subsecção "III- artificios visuais"

Podemos então visualizar pelo gráfico 27 e pelo apêndice A30 que existiu uma progressão em 79% dos estudantes, na qual 32% evoluíram para o estágio mais desenvolvido de compreende e evidencia.

Iremos realizar o cruzamento destes dados com os dados obtidos pela análise dos vídeos de diagnóstico e documentários finais, após a apresentação dos resultados da subsecção IV.

Consideramos pertinente analisar os dados obtidos pela **subsecção IV** do questionário de diagnóstico em conjunto com a subsecção III, pois pretendia-se aferir a interpretação dos estudantes relativamente a um exemplo audiovisual mais simples na transição entre planos, com estabilidade, composição cuidada,

nitidez, iluminação e focagem. Este exemplo era na realidade o mesmo produto audiovisual que o apresentado na subsecção III, mas sem artifícios visuais nas transições entre planos, como pode ser conferido no apêndice A1 (vídeos anexos).

Podemos verificar (gráfico 28) que antes do período de ensino aprendizagem, apenas 11% dos estudantes *compreende e evidencia* o domínio das estratégias de composição visual necessárias para entender e fundamentar o exemplo apresentado como adequado. No entanto, 64% *compreendem* o exemplo, apesar de não conseguirem fundamentar as suas escolhas nas escalas de avaliação bem como no discurso utilizado.

Como exemplo, MC avalia o exemplo apresentado com 4 valores na agradabilidade e 5 valores na qualidade, justificando que:

“ Penso que este video está melhor que o 1º e pior que o 2º. Continua a ter transições de imagens, mas não me chama tanto à atenção e por isso não o considero tão dinâmico.” (MC, pré-teste)

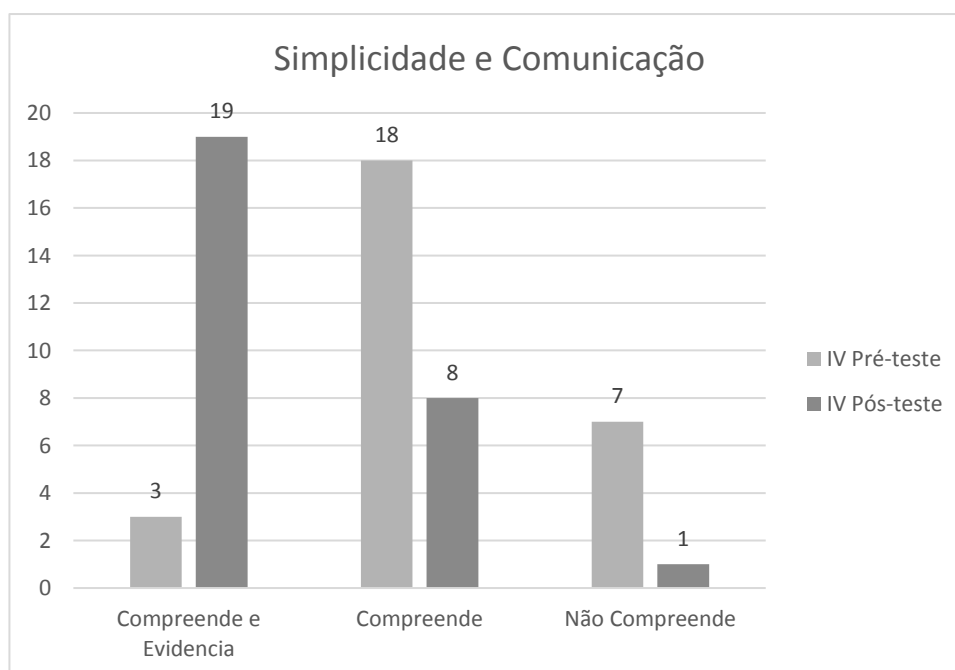


Gráfico 28 - Resultados subsecção “IV-simplicidade e comunicação”

No exemplo de DA, avalia o vídeo de exemplo com 3 valores em qualidade e agradabilidade, referindo que:

“ Continuo a achar que o vídeo é acessível tanto quanto os anteriores, apenas notei que este possui uns tons mais escuros o que impossibilita a nitidez de algumas partes do mesmo, o que pode ser negativo para o espectador.” (DA, pré-teste)

Após o período de ensino aprendizagem, verificamos que 68% dos estudantes situam-se no estágio de *compreende e evidencia* e 29% no estágio de *compreende*. Neste caso, podemos observar pelo gráfico 29 que existe uma progressão nas capacidades em 57% dos inquiridos, evolução que podemos também aferir pela alteração de discurso dos estudantes. Analisando os exemplos apresentados, MC avalia o exemplo em 6 e 5 valores (respetivamente agradabilidade e qualidade), justificando que:

“Considero que este vídeo é o melhor dos 3, porque tem poucas transições de vídeo o que o torna mais dinâmico e a imagem está praticamente fixa o que faz com que tenha mais qualidade.” (MC, pós-teste)

Também DA avalia o exemplo em 5 valores para a agradabilidade e qualidade, fundamentando que:

“Este terceiro vídeo ainda me agradou mais pelo pouco recurso da utilização das transições. Ao contrário do vídeo anterior este segundo vídeo possui a passagem de filmagem para filmagem sem a utilização de transições na edição o que o torna mais simples e agradável de visualizar.” (DA, pós-teste)

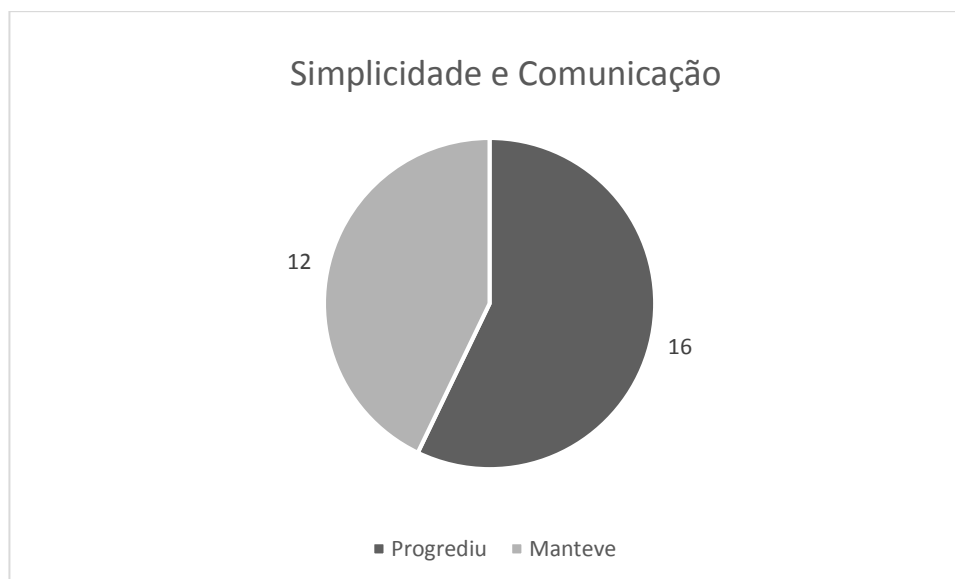


Gráfico 29 - Progressão subsecção "IV- simplicidade e comunicação"

Na análise dos vídeos de diagnóstico e documentários finais foi tido em consideração a construção da mensagem audiovisual no processo de edição, englobando neste processo a seleção de imagens, a construção da narrativa e a utilização ou não de transições entre planos. Pretendia-se assim verificar se a seleção de artifícios visuais para a construção da narrativa audiovisual seria criteriosa e indispensável, mantendo a comunicação simples, apelativa e com qualidade (apêndice A30).

Verificámos pelos vídeos de diagnóstico que apenas 48% dos estudantes evidenciavam um mínimo de cuidado na montagem, evitando transições muito elaboradas ou erros de edição. Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, 96% dos estudantes evidenciavam cuidados com a montagem e na generalidade evitavam transições entre planos, optando pelo corte entre os mesmos. De acordo com estes instrumentos de recolha de dados, aferimos uma progressão em 48% dos estudantes e a manutenção do domínio da capacidade em outros 48%. A utilização deste recurso na montagem dos seus vídeos

evidencia também um cuidado com os planos capturados, para que pudessem posteriormente ser encadeados na narrativa visual de forma estética e com elevado teor comunicacional. A análise de conteúdo das entrevistas realizadas permitiu-nos aferir que 28% dos estudantes identificam a montagem como um elemento indicador de qualidade num produto audiovisual. Neste sentido, podemos verificar dois tipos de preocupações principais: a dinâmica relacionada com o tempo (tempo de duração de planos ou a diversidade de planos no tempo narrativo); a estética relacionada com a transição entre planos e a utilização de artifícios visuais. Podemos tomar como exemplo o exposto por DP, que defende uma estética de transições mais simples, pois “não devemos ir ao exagero, optar por algo mais simples para não ser distrativo” (entrevista) ou a diversidade e dinâmica de planos que refere RA:

“Quer a nível de planos de imagem quer a nível de planos de corte, quer a nível [sic] depende se houver conversa, por exemplo que não seja demasiado tempo em conversa, se houver uma imagem não seja uma imagem estática” (RA, entrevista)

Na análise dos documentários finais identificámos as preocupações de montagem e edição em 96% dos estudantes, valores que cruzados com os valores dos outros instrumentos já referidos, nos permitem identificar 86% dos estudantes que *evidenciam claramente* o domínio desta estratégia de comunicação audiovisual.

Podemos exemplificar com o documentário “Pão por Deus” da autoria de



Figura 38 - Frame 2'00" (Documentário de DP)

DP (ver figura 38, imagem fixa e anexo AN3), onde verificamos os cuidados com transições simples entre planos, que mantêm a diegese e não distraem o espectador. Neste

exemplo, podemos observar inclusive uma recriação da tradição que o estudante documenta, respeitando as regras de continuidade fílmicas, pois são estes os “elos que permitem atenuar os efeitos de corte entre planos ou conferir-lhes um sentido particular” (Gardies, 2008, p. 55).

Na **subsecção V** pretendia-se que os estudantes analisassem a simplicidade na transição entre planos, a estabilidade, composição, nitidez, iluminação, focagem e movimento no exemplo apresentado, bem como descodificassem e interpretassem uma mensagem específica no exemplo apresentado.

Sabíamos previamente que este seria o exemplo de maior dificuldade para os estudantes que não possuíssem os conhecimentos necessários para a interpretação de imagens em movimento, pela sua característica inerentemente polissémica. Como podemos verificar pelo apêndice A1 (vídeos anexos), o exemplo apresentado era efetivamente polissémico o suficiente para que a interpretação do mesmo fosse construída com base nos conhecimentos e no contexto de cada um dos interpretantes.

Podemos observar pelo gráfico 30 que pela análise dos questionários pré-teste identificamos 64% dos estudantes no estágio de *não compreende* e 34% no estágio de *compreende*, resultados significativamente baixos quando cruzados com os resultados dos vídeos de pré-diagnóstico. Também neste instrumento observamos que 40% dos estudantes não evidencia a construção de uma mensagem no seu produto audiovisual, realizando produtos meramente descritivos e aleatórios de alguma ação.

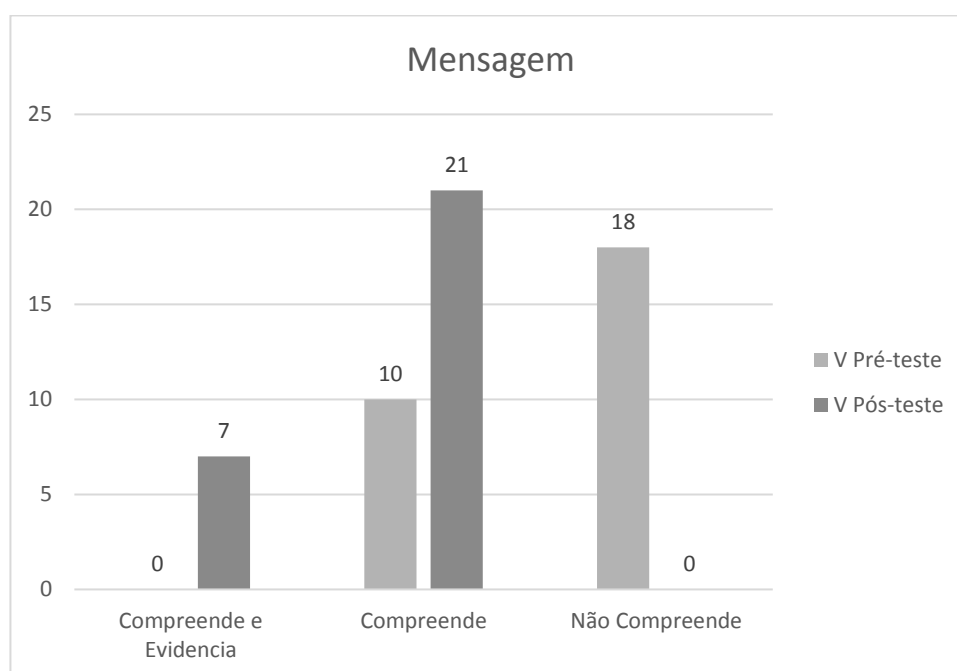


Gráfico 30 - Resultados subsecção "V- interpretação"

A falta de capacidade de interpretar uma mensagem no exemplo apresentado verifica-se, por exemplo, na fundamentação apresentada por NM e LB:

“O vídeo não é muito objectivo com aquilo que quer passar, porque as poucas referências que se tira do lugar é a sua paisagem e o seu dia a dia. Sem entrar em muitos pormenores.” (NM, pré-teste)

“Sinto falta de objectivo, pode ser muita coisa e não ser coisa nenhuma. A minha preferência vai para o Time Lapse, pareceu-me a "coisa" melhor conseguida.” (LB, pré-teste)

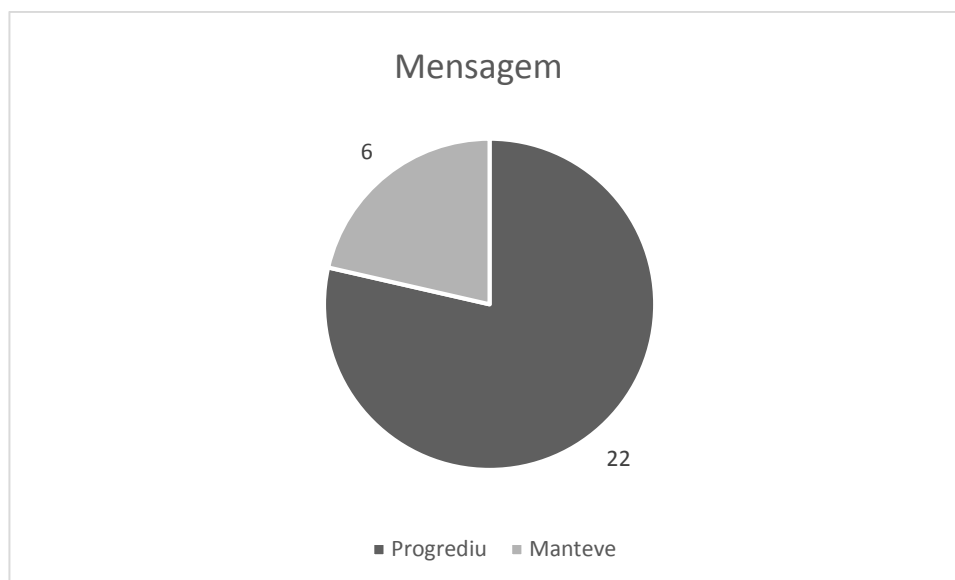


Gráfico 31 - Progressão subsecção "V-interpretação "

Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, verificamos que 25% dos estudantes *compreendem e evidenciam* o domínio da capacidade e 75% dos estudantes *compreende* (gráfico 30). Podemos observar no gráfico 31 que 79% dos estudantes progrediu nas suas capacidades, valor significativamente corroborado pelos dados recolhidos através dos vídeos pós-diagnóstico, nos quais identificamos 96% de estudantes que evidenciam o domínio da capacidade (apêndice A31).

Considerando os exemplos anteriormente apresentados, a alteração de discurso é visível nos questionários pós-teste:

“Este vídeo, aborda o tema natureza na sua vertente global de espaço. Tem alguns apontamentos da cidade e da presença humana. Transmite paz e espacialidade através da escolha das panorâmicas e

da música. No final em contra ponto com a natureza, surge a cidade. A filmagem em *timelapse* confere-lhe continuidade. É como se disséssemos que a cidade não para, está em contínuo movimento. Há dois planos que não me parecem bem conseguidos, uma panorâmica à direita demasiado longa, e um *zoom* desnecessário.” (LB, pós-teste)

“O vídeo apresenta a área de Setúbal, com entrada pela Serra da Arrábida e acabando com a Baía de Setúbal. A composição, o enquadramento, a luminosidade se encontram em perfeita harmonia. Quando mostra uma parte da Serra com pedras brancas que se enquadrou com o telhado das casas em Setúbal. Faço esta referência pela parte estética do filme, assim como um degrade de cores, quando o sol começa a pôr-se até a cidade ganhar vida com as luzes noturnas. Existe uma valorização da Serra da Arrábida como da cidade de Setúbal em si. Não deixando de mencionar que a música escolhida se enquadra muito bem com o contexto do filme.” (NM, pós-teste)

A progressão no domínio da capacidade de interpretação e comunicação audiovisual é verificada também na análise dos documentários finais, onde observamos que 100% dos estudantes evidenciaram o domínio da capacidade. Assim, o cruzamento dos dados recolhidos permite-nos aferir que 86% dos estudantes *evidenciam claramente* o domínio da capacidade de interpretação e construção de mensagens audiovisuais, não se limitando à mera descrição das imagens observadas. Pelas entrevistas realizadas, identificámos que 32% dos estudantes inquiridos referiram como indicador de qualidade num produto audiovisual o seu *conteúdo*, a comunicação de uma mensagem. Como exemplo,

podemos observar o exposto por LB, já utilizado como exemplo anteriormente nesta mesma categoria, quando refere que “é essencial ter conteúdo” (LB, entrevista) de forma a existir qualidade num produto audiovisual. No mesmo sentido, podemos exemplificar através do exposto por AT, quando refere que “a nível de conteúdo tem que passar a mensagem a pessoa que está a ver tem que receber a mensagem” (entrevista), o que nos indica, à semelhança do observado por NA, que alguns estudantes consideram a mensagem como um conteúdo que deve ser percecionado imediatamente pelo espetador:

“Um vídeo dinâmico que chame a atenção que tenha uma boa mensagem, que passe uma boa mensagem ao público e que seja uma mensagem logo directa que conseguimos observar logo a intenção daquele vídeo” (NA, entrevista)

Nestes casos, podemos considerar que a imagem perde a sua componente polissémica em detrimento do domínio comunicacional mais direto. Podemos aferir, considerando os valores de progressão já referidos neste domínio, que os estudantes têm preferência por uma comunicação de carácter mais monossémico, portanto mais direto e facilmente interpretável. Podemos verificar um exemplo no documentário “Centro Histórico de Setúbal”, realizado por NR (ver figura 39 e anexo AN3), que documenta de uma forma direta e acessível os aspetos que considerou importantes realçar deste património. Desta forma, os estudantes optaram na generalidade por uma comunicação

audiovisual menos ambígua, pois a “a ambiguidade visual obscurece não apenas a intenção compositiva, mas também o significado” (Dondis, 2000, p. 39).



Figura 39 - Frame 2'21" (Documentário de NR)

Por último, apresentamos os dados recolhidos relativamente à componente de **áudio** (ver apêndice A32), realçando que esta componente foi verificada com recurso aos instrumentos de recolha de dados audiovisuais (vídeos diagnóstico e documentário final).

Pela observação dos vídeos de pré-diagnóstico verificamos que 76% dos estudantes não evidenciam domínio nem cuidados no tratamento da componente áudio dos seus produtos audiovisuais. Na generalidade, os produtos apresentados foram realizados com equipamento desadequado ou sem conhecimentos na captura e edição de áudio.

Após a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem, aferimos que 80% dos estudantes evidenciam um áudio cuidado e adequado à mensagem que queriam transmitir no seu produto audiovisual, verificando-se assim uma progressão em 56% dos estudantes.

A análise dos documentários finais indica-nos que 75% dos estudantes evidenciam estratégias de captura e edição do áudio que reforçam e complementam a mensagem do seu documentário, inclusive pela utilização de música com *royalty free*.

Através da análise de conteúdos das entrevistas realizadas, verificamos a frequência do áudio enquanto indicador de qualidade do produto audiovisual em 46% dos estudantes, quer pela qualidade técnica, que como indica RA, o som deve ser “bastante perceptível acontece imenso em programas antigos ou mesmo programas actuais o som não estar muito perceptível e é um bocado chato e perde-se o interesse” (entrevista), quer pela qualidade estética e adequação entre a componente áudio e visual para que “a banda sonora combine com a imagem” (BC, entrevista). É interessante observar que os dois exemplos aqui abordados obtiveram progressões diferentes nas suas capacidades neste domínio, pois enquanto RA demonstra no documentário um áudio adequado, BC não consegue em nenhum dos vídeos de diagnóstico apresentados produzir áudio adequado. Não obstante, percebemos pela análise de conteúdo já apresentada que essa era uma das suas preocupações, limitada pelos conhecimentos tecnológicos não adquiridos.

A análise dos dados audiovisuais permite-nos aferir finalmente que 57% dos estudantes *evidenciam claramente* o domínio das estratégias de captura e edição de áudio, em função da mensagem que desejavam comunicar através do seu produto audiovisual.

Contribuição do Processo Audiovisual para o Desenvolvimento de Capacidades

Pretendemos aqui abordar os dados relativos ao processo desenvolvido enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, para que a sua triangulação e interpretação forneça respostas ao *como poderá a produção audiovisual realizada pelos estudantes, em contexto de unidade curricular na área do audiovisual e educação patrimonial, contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação visual?*

Podemos observar na tabela 15 a codificação resultante da análise dos dados recolhidos pelas entrevistas realizadas aos 28 estudantes participantes no estudo. Tendo sido definido previamente a grande categoria *Estratégia de ensino e aprendizagem* e as categorias *Aspetos Positivos* e *Aspetos Negativos*, surgiram no processo de análise e codificação das entrevistas as seis subcategorias aqui apresentadas: Conhecimentos Técnicos; Trabalho Prático; Experimentação Prática Acompanhada; Tempo Letivo; Equipamento Disponível ; Experiência Prévia.

Tabela 16 - Categorias de análise de conteúdo- estratégia de ensino e aprendizagem

Área	Categoria	Subcategoria
Estratégia ensino e aprendizagem	Aspetos Positivos	Conhecimentos Técnicos
		Trabalho Prático
		Experimentação Prática Acompanhada
	Aspetos Negativos	Tempo Letivo
		Equipamento Disponível
		Experiência Prévia

Pela análise de conteúdo realizada identificámos ocorrências em 43% dos estudantes inquiridos sobre os conhecimentos técnicos adquiridos, como elemento facilitador e positivo da estratégia de ensino e aprendizagem adotada. Neste campo, salientamos dois géneros de ocorrências: as ocorrências referentes aos conhecimentos tecnológicos (utilização de equipamento, software e periféricos); as ocorrências referentes ao desenvolvimento da sua literacia audiovisual.

No campo dos conhecimentos tecnológicos, os estudantes referem a aprendizagem na utilização do *software* de edição de vídeo não linear como um elemento positivo, tanto na vertente académica como na futura vertente profissional. Nesse sentido, podemos aferir pelo exemplo de BC, quando refere que “foi a própria técnica de trabalhar com os planos e com os programas de edição como o Sony Vegas” (entrevista), que o aspeto positivo relaciona-se não só com o conhecimento técnico e tecnológico, como também com as técnicas de

montagem de planos, necessárias à construção da narrativa e inerentemente à literacia audiovisual. No caso de DA, relaciona este aspeto positivo com o seu futuro profissional, pois “dá mais versatilidade ao profissional em vez de ser só aquela parte mais teórica a pessoa fica com ferramentas mais técnicas para fazer a sua profissão” (entrevista), ou na relação da produção audiovisual com a educação patrimonial, enquanto estratégia de registo, documentação e conservação¹⁰⁸, como refere LM:

“Acho que a parte de documentação torna-se bastante interessante para a unidade curricular, visto que, muitos que seguem património apostarão certamente nas novas tecnologias, sendo o documentário um ponto a favor” (LM, entrevista)

Bastante interessante, ao contrariar as expetativas do investigador, foram os resultados quanto à realização de trabalho prático no domínio das áreas de conhecimento abordadas, pois apenas 7% dos estudantes o referiram como um aspeto positivo da estratégia desenvolvida. Salientamos o exposto por NM, que reforça a necessidade da relação entre a teoria e a aplicação prática:

“O mais positivo disso foi a oportunidade que tivemos de ir ao campo e conseguir por a teoria em prática, acho que isso é mais importante porque não adianta termos a teoria e não termos nesse tipo de instrumentos, e não ter condições de trabalhar com ele” (NM, entrevista)

No entanto, no decorrer da análise de conteúdo verificámos que os estudantes privilegiaram, na sua análise dos aspetos positivos, o trabalho de

¹⁰⁸ Como já referido na revisão de literatura, áreas de salvaguarda do património, defendidas por Cabral (2011).

campo na vertente da experimentação prática acompanhada pelo docente. Neste sentido, 36% dos estudantes identificam-no como aspeto positivo, com 15 de ocorrências na análise de conteúdo. Salientamos neste campo três aspetos identificados: os exercícios práticos realizados em contexto letivo presencial com o docente; o acompanhamento e apoio realizado pelo docente e pelos colegas de turma; os recursos de apoio utilizados em contexto letivo.

Relativamente aos exercícios realizados em contexto presencial com o docente, AC refere que:

“Tendo as bases, temos que começar a treinar e começar a fazer coisas, acho que foi feito de uma forma, foi bem estruturada porque dava-nos a informação e púnhamos essa informação à prática e acabávamos sempre por conseguir certas coisas que talvez não entendêssemos na teoria conseguir perceber na prática” (AC, entrevista)

Efetivamente, a realização das atividades práticas após a explanação de alguma teoria permitia aos estudantes colocarem as suas dúvidas e o docente prestar os esclarecimentos recorrendo ao equipamento utilizado, de uma forma bastante direta e acessível. Num outro exemplo, registámos nas notas de campo a reação de AB, que ao praticar os movimentos de plano (realizando panorâmicas com recurso a tripé e câmara), exclama surpreendida “afinal, é assim que se faz” (AB, notas de campo).

O acompanhamento realizado pelo docente e o apoio e partilha de experiências com os colegas também é salientado, como estratégia positiva. Em contexto prático de experimentação consideramos necessário que o docente envide esforços para acompanhar o mais pessoalmente possível cada

estudante, esclarecendo as dúvidas gerais para o grupo-turma e as dúvidas individuais, mais especificamente, de acordo com as necessidades. No exemplo de IS, refere que O “acompanhamento sempre assíduo e explicação exaustiva de utilizar câmaras e etc. que por acaso sou um bocado aselha nestas coisas e foi bom” (entrevista) perante o papel do docente, bem como AG quanto ao apoio dos colegas:

“De início tive alguma dificuldade na elaboração do meu vídeo promocional, mas contei com bastante ajuda do professor e alguns colegas o que me permitiu realizar o trabalho a tempo e horas” (AG, entrevista)

O processo de aprendizagem não é um processo isolado e a partilha de experiências e dúvidas contribui para o conhecimento de todo o grupo, numa perspetiva colaborativista da construção de conhecimentos.

Por último realçamos os recursos utilizados em contexto letivo, construídos de forma serem dinâmicos e acessíveis, muitos deles construídos com base nas experimentações realizadas pelo grupo de estudantes, que como indica LC:

“Os suportes que foram utilizados nunca foram os suportes básicos que normalmente estamos habituados que é um PowerPoint slide passa texto, mas sim sempre formas dinâmicas de expor a informação é meio caminho andado para cativar os estudantes perante o que está a ser mostrado” (LC, entrevista)

Os aspetos negativos identificados pelos estudantes e aferidos na análise de conteúdo das entrevistas são: tempo letivo; equipamento disponível; experiência prévia.

O indicador com maior número de referências é o tempo letivo, com 39% dos estudantes a referirem-se a este indicador. Nesse sentido, podemos identificar dois indicadores temporais: tempo letivo; tempo disponível para realização dos trabalhos.

O tempo letivo, como já indicado, foi de 60 horas distribuídas por 15 semanas letivas. A realização da componente letiva presencial em blocos de 4 horas semanais foi considerada curta, principalmente devido ao facto de “como é uma disciplina prática devia ter mais tempo” (NR, entrevista). Este constrangimento levou a que alguns conteúdos programáticos fossem trabalhados em menos horas que outros¹⁰⁹, o que na opinião dos estudantes se revelou prejudicial, nomeadamente os conteúdos relacionados com a imagem fixa (fotografia), como referido por CC:

“Gostava de ter trabalhado mais (...) na edição de fotografia pudemos trabalhar com a edição de vídeo e não trabalhámos com a edição de fotografia que era o que eu gostava de ter feito o que eu tive pena” (CC, entrevista)

As horas disponíveis para os trabalhos realizados em contexto de horas de trabalho autónomo (sem contato presencial com docente) são também identificadas como aspetos negativos, como refere AB, pois “era pouco tempo para o trabalho que se tinha que fazer” (entrevista). Salientamos no entanto que os estudantes que referem como aspeto negativo o tempo para a realização dos trabalhos são estudantes com estatuto de trabalhador-estudantes, portanto com menos tempo disponível para as horas de trabalho autónomo.

¹⁰⁹ Como já referido, uma opção da construção curricular realizada pelo docente e fruto da estratégia de ensino e aprendizagem, que privilegiou a área com componente audiovisual (imagem em movimento).

No que concerne à subcategoria equipamento disponível, 11% dos estudantes referem este aspeto negativo, relacionando-o com a quantidade existente, considerando que “seria bom se houvesse mais material de câmara e de máquinas de filmar” (AC, entrevista).

À semelhança da anterior, também 11% dos estudantes referem a experiência prévia como aspeto negativo, que como identifica MS “o problema se calhar e naturalmente seria meu porque estaria menos preparada, menos vocacionada para isto tipo de técnicas que os meus colegas que são jovens e vêm de cursos bastantes diferentes” (entrevista). Também VB indica esta dificuldade, referindo que “senti-me um bocado atrasada em relação aos outros colegas, quase todos sabiam mais que eu” (entrevista). Podemos por este indicador relacionar, como indicam VB e MS¹¹⁰, que o afastamento temporário do percurso escolar e o desenquadramento quanto à faixa etária dos colegas de turma pode funcionar como aspeto negativo, em casos específicos.

A estratégia de ensino aprendizagem também contribuiu para o conhecimento dos estudantes relativamente ao património, processo que identificamos através de três eixos fundamentais, identificados pela análise de conteúdos das entrevistas realizadas, como observado na tabela 17.

Tabela 17 - Categorias de análise de conteúdo- contributos para o conhecimento do património

Área	Categoria	Subcategoria
Estratégia ensino e aprendizagem	Contributo para o Conhecimento do Património	Investigação
		Criação
		Fruição

¹¹⁰ Como já identificado, VB e MS pertenciam à faixa etária de >31 anos, com experiência escolar com pausa prolongada prévia ao ingresso no ensino superior e MS com candidatura ao curso pelo programa *Maiores de 23 anos*.

Quanto à subcategoria de *Investigação*, 46% dos estudantes indicam este como um fator que contribuiu para o seu conhecimento sobre património. A necessidade de investigarem os diversos patrimónios existentes na região estudada, conjugado com a pesquisa necessária sobre o património escolhido como tema do seu produto audiovisual final (documentário), motivou os estudantes no decurso do trabalho produzido e potenciou os conhecimentos adquiridos. O trabalho prático realizado, que como refere BC, a “parte de pesquisa para a realização do documentário”(BC, entrevista), permitiu trabalhar o património local e não só, pois como considera IS, “foi interessante trabalharmos essa área porque basicamente foi isso que trabalhámos perceber o que é património” (IS, entrevista). Em alguns casos, os estudantes referem inclusive outras capacidades desenvolvidas, como o caso de AC, que salienta os “conhecimentos até sociais há uma série de conhecimentos que a gente acaba por ganhar como falar com o público” (AC, entrevista), pois a realização dos seus documentários necessitou da realização de entrevistas aos diversos intervenientes na área.

Paralelamente, 21% dos estudantes referem indicadores que categorizamos na subcategoria de *fruição*, pois demonstram que a estratégia de ensino aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e a fruição do património identificado. A alteração da sua “perspetiva e outra visão do próprio património e das pessoas que o defendem” (IS, entrevista), que como refere IS, demonstra que não foram desenvolvidas apenas capacidades técnicas e tecnológicas, mas também uma cultura visual crítica e reflexiva. Salientamos o desenvolvimento de um “outro olhar”, uma “outra visão” sobre o património, referido pelos estudantes nas entrevistas realizadas (MS, TF, AC,

DN, IS, IG) como fruto do desenvolvimento das diversas atividades e estratégias durante o semestre.

Finalizamos com os dados obtidos na subcategoria *criação*, na qual obtivemos 39% de referências por parte dos estudantes, realçando que o trabalho prático de documentarismo desenvolvido permitiu aos estudantes “mostrar o que existe no nosso distrito a nível de património e tradições” (IS, entrevista). Esta vertente mais prática da estratégia de ensino aprendizagem é assim considerada essencial para o seu conhecimento sobre o património e para a “valorização de bens que ainda até podem não estar como património e os que estão como património com certeza preserva-los e fazer as pessoas entender ou ajudar com que as pessoas tenham uma educação nesse sentido para entendelos e poder preserva-los para outras gerações” (NM, entrevista). Entendemos assim que os estudantes percecionam a componente de criação audiovisual artística como uma estratégia que contribui para o seu conhecimento sobre o património, bem como uma forma por excelência de divulgação e promoção do património existente, e assim, uma forma de o preservar.

Síntese dos resultados

Sintetizando os resultados obtidos no decurso da investigação, verificamos que os vinte e oito estudantes residem maioritariamente no distrito de Setúbal, com uma média de 24 anos de idade. No que concerne à utilização dos meios informáticos e acesso à internet, destacamos a pesquisa em portais de vídeo *online*, com 96% de utilização, valor que ilustra claramente a massificação deste meio de difusão audiovisual nesta faixa etária.

Quanto à utilização de equipamentos para captura audiovisual, destacam-se os equipamentos não dedicados, como o caso de câmaras fotográficas e telemóveis. No entanto, os valores elevados de utilização do telemóvel, apesar de inferiores à câmara fotográfica, apontam para a disseminação deste tipo de tecnologia, relacionado com a naturalização do ato de partilha da vida social através da internet (e.g. redes sociais) ou a visualização em pc.

No sentido de identificar as conceções dos estudantes sobre património, a análise de conteúdo sobre as entrevistas realizadas permite-nos verificar que o conceito mais referido é o valor histórico do património, com 54% de referências, bem como a relação do património com a memória e identidade de uma comunidade, com 36% de referências.

O património é identificado pelos estudantes, segundo a sua tipologia mais comum, como *Cultural Imaterial* (com 36% de referências), como *Natural* (com 54% de referências) e como *Cultural* (com 96% de referências). Verificamos assim valores elevados na identificação do tipo de património tangível e edificado, que relacionamos com as perceções construídas previamente durante anos de vida social e escolar, pois é mais fácil relacionar património com objetos, elementos sólidos e tangíveis, do que com a intangibilidade do património cultural imaterial (Cabral, 2011) e (Jorge, 2000). No entanto, esta relação é pouco visível na escolha dos temas dos documentários finais realizados pelos estudantes, onde apesar de uma preponderância no tema Cultural, verificamos que o Cultural Imaterial é o segundo maior tema trabalhado: Cultural, 54%; Cultural Imaterial, 25%; Natural, 18%; Diversidade Cultural, 1%. Podemos relacionar esta alteração com a possibilidade de trabalhar o registo e promoção da vertente intangível do cultural imaterial com recurso ao registo

audiovisual e divulgação do mesmo, pois verificamos pelos documentários realizados a quantidade significativa de abordagens sobre a memória e identidade da comunidade.

No domínio das capacidades de expressão e comunicação audiovisual, verificamos pela análise das respostas aos inquéritos de diagnóstico a existência de uma progressão clara¹¹¹ de domínio de capacidades em 32% dos estudantes, uma progressão em 47% e uma progressão reduzida em 21%.

Pela análise do gráfico 32 podemos verificar que no final da estratégia de ensino aprendizagem, as estratégias de expressão e comunicação audiovisual com valores de domínio de capacidades superiores a 74% são: harmonia; composição; escala; nitidez; edição e mensagem.

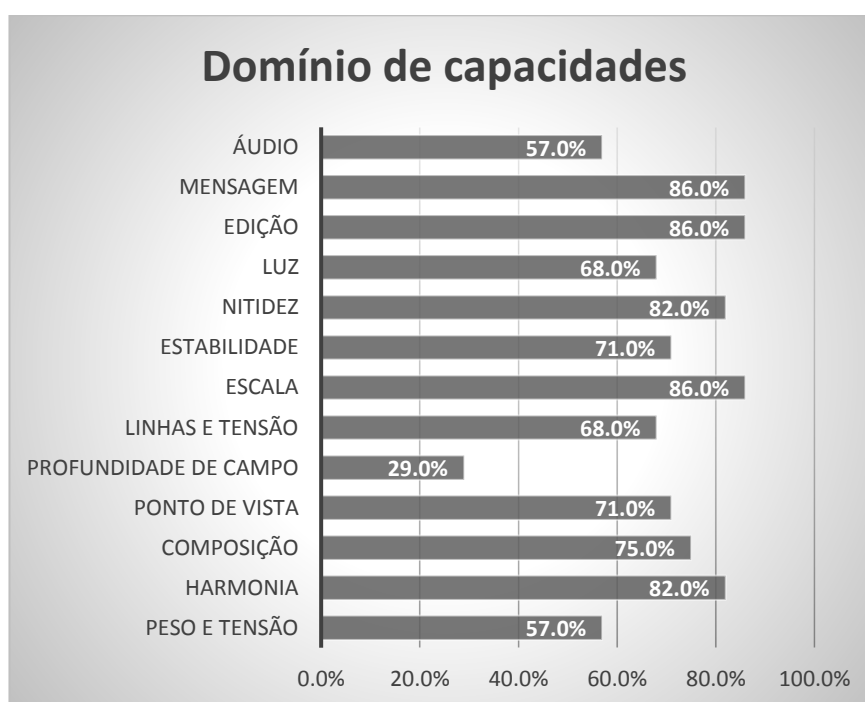


Gráfico 32 - Estudantes que Evidenciam Claramente capacidades (por domínio)

¹¹¹ Consideramos progressão clara quando identificada progressão superior a 74% do total das estratégias de composição e capacidades estudadas, progressão quando entre 50% a 74% e progressão reduzida quando inferior a 50%.

Destacamos o valor significativamente reduzido da estratégia *profundidade de campo*, que relacionamos com impossibilidade de ser trabalhado pelas limitações tecnológicas dos equipamentos utilizados pelos estudantes na realização dos seus vídeos de diagnóstico e documentários finais.

Verificamos que as capacidades relacionadas com as estratégias de composição visual da escala dos planos e a composição/harmonia são as mais desenvolvidas, bem como as capacidades relacionadas com o indicador de qualidade técnica do plano, a nitidez. As estratégias de edição e conceção/descodificação de mensagem num produto audiovisual têm valores similares, sendo estes indicadores relacionáveis com as atividades nas áreas de comunicação audiovisual e cultura visual desenvolvidas durante a estratégia de ensino aprendizagem.

Quanto ao contributo da estratégia de ensino aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes, verificamos que 43% consideram como elemento facilitador a estratégia utilizada, na aquisição de conhecimentos técnicos. Neste sentido, 36% dos estudantes consideram como positivo a realização de atividades de experimentação prática acompanhadas pelo apoio do docente, nas quais se desenvolvem as teorias explanadas previamente.

A necessidade de realizarem investigação sobre património é referida por 46% dos estudantes como positiva e adequada, potenciadora do seu conhecimento sobre o património e motivadora no desenvolvimento das restantes aprendizagens. A aplicação da estratégia de ensino aprendizagem permitiu também aos estudantes o desenvolvimento de uma fruição sobre o património, alterando os paradigmas com que habitualmente o observavam, segundo 21% dos estudantes. Da mesma forma, a criação de um produto

audiovisual motivou os estudantes para os conteúdos patrimoniais explorados e desenvolveu novas formas de olhar o património. Esta componente da estratégia de ensino aprendizagem é referida por 39% dos estudantes como significativa, na forma como alteraram a sua conceção sobre património, no desenvolvimento de novas perspetivas de salvaguarda do património existente, na sua promoção e divulgação.

Como elementos inibidores da aprendizagem, 39% dos estudantes referem o tempo letivo como curto, seja na componente de duração letiva como nas horas disponíveis para a realização de trabalhos de experimentação prática em horas não letivas. O equipamento disponível é considerado por 11% dos estudantes como elemento negativo para a aprendizagem, pela quantidade reduzida disponibilizada pela instituição de ensino, bem como como a falta de conhecimentos e experiência (referido por 11% dos estudantes).

VII – Considerações finais

Desde o início desta investigação que tínhamos bem definido a sua área de atuação: a educação patrimonial. Nesse sentido, a revisão de literatura foi fundamental para que nos firmássemos nas bases necessárias para o correto enquadramento da investigação, inclusive pelas preocupações inerentes à implementação de uma estratégia de ensino e aprendizagem com atividades de outra área, a audiovisual.

Considerámos a educação patrimonial como uma vertente da educação artística, segundo a opinião de alguns autores como Ana Duarte, Isabel Cottinelli Telmo, ou mesmo as conclusões emanadas pela Unesco. Através da Educação Artística conhecemos o que nos rodeia e a nossa identidade, pois como refere Ana Barbosa, a Educação Artística “como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (2002, p. 18), compromisso essencial da educação patrimonial. Nesse

sentido, entendemos que a educação patrimonial ultrapassa o mero conhecimento do património existente, não se cingindo apenas à sua identificação ou catalogação. Sintetizar o possível trabalho a realizar em educação patrimonial ao conhecimento legislativo atual ou ao património catalogado enquanto tal por instâncias certificadoras, seria uma limitação ao seu potencial pedagógico. Considerando que a educação patrimonial focaliza-se no património, então qual a sua definição? Discordamos de definições restritas e limitadoras como as apresentadas, por exemplo, por Fernando Magalhães, que o define como “... todo o objecto ou coleção de objectos inseridos em museus e cujo valor simbólico ultrapassou o funcional...” (2005, p. 21). Consideramos mais adequadas as interpretações de autores como Jorge Pais da Silva, no sentido que “cumpre salvaguardar o que é contemporâneo, desde que em contrapartida seja dotado daquela qualidade que exigimos no antigo...” (1975, p. 24), ou autores (Magalhães, 2005; Choay, 2011; Alvarez, 1978; Moreira, 1989; Martins, 2009) que relacionam o património com a memória e a identidade de uma comunidade.

Desta forma, entendemos a educação patrimonial como potencializadora de estratégias fomentadoras de salvaguarda do património, como refere Isabel Tellmo (1991, p. 5), também pela sua vertente de investigação, interpretação e fruição. A educação patrimonial é “aprender a saber ver” (Duarte, 1993, p. 67), investigar e seleccionar, catalogar e documentar, promover e dinamizar. Neste sentido, encontramos paralelismos com a Abordagem Triangular definida por Ana Mae Barbosa, enquanto estratégia a desenvolver em contexto educativo. O diálogo existente entre conhecer, apreciar e fazer, definido por Barbosa, conduziu-nos por fim ao modelo de educação patrimonial ilustrado na figura 40.



Figura 40 - Modelo de Educação Patrimonial

No sentido de definir a estratégia de educação patrimonial a implementar em contexto educativo, considerámos que as estratégias de ensino e aprendizagem assentes em atividades de produção audiovisual seriam as mais adequadas. Foi fundamental o contributo de autores como Joan Ferrés, que identifica o vídeo processo como “uma das fórmulas mais criativas no uso didático do vídeo” (1996a, p. 23), pela dinâmica de aprendizagem que proporciona, a sua vertente construtivista e possibilidade de criação artística. Assim, com recurso a este tipo de estratégia de ensino e aprendizagem com atividades em audiovisual, poderemos desenvolver a educação patrimonial considerando simultaneamente intervenções em cultura visual, pois como refere Paul Duncum, é necessário uma “terminologia específica para analisarmos o tipo de imagens que dominam hoje” (2010, p. 8).

Neste sentido, propusemo-nos a realizar a investigação sobre a implementação da estratégia de vídeo processo na área de educação patrimonial, aplicando uma metodologia de estudo de caso múltiplo. No entanto, nunca o entendemos como uma investigação na qual os resultados fossem passíveis de ser extrapolados e generalizados, pois “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (Stake, 2009, p. 24).

Considerando a revisão de literatura realizada, terminamos com a questão essencial desta investigação, à qual nos propusemos responder:

Poderá o processo de produção audiovisual contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação visual em alunos do ensino superior politécnico, na área da Educação Patrimonial?

Conclusões do estudo

Os resultados desta investigação indicam que os estudantes identificam maioritariamente o Património Cultural e em menor dimensão o Património Natural e o Património Cultural Imaterial. Paralelamente, o património é relacionado com o seu valor histórico e com a sua ligação com a memória e identidade de uma comunidade. Uma interpretação possível será a relação entre o conhecimento prévio adquirido sobre património, dado que diversos autores (Cabral, 2011 e Jorge, 2000) referem a maior facilidade de relacionar património com elementos físicos, tangíveis. Realçamos no entanto as opções de trabalho dos estudantes, pois se no abstrato o Património Cultural Imaterial é menos identificado, na prática foi o segundo tipo de património mais trabalhado,

superado apenas pelo Património Cultural. Interpretamos esta alteração com as características do trabalho realizado, culminando no registo e promoção do património estudado. Assim, a vertente intangível do cultural imaterial é facilmente abordada com recurso ao registo audiovisual e divulgação do mesmo, pelo que verificamos pelos documentários realizados a quantidade significativa de documentários sobre a memória e identidade de uma comunidade.

Os resultados obtidos quanto ao domínio de capacidades de expressão e comunicação visual permitem-nos concluir que existiu uma progressão em todos os estudantes envolvidos, com maior evidência em 79% dos estudantes. A estratégia de ensino e aprendizagem desenvolvida verificou-se adequada, com valores superiores no domínio de capacidades por parte dos estudantes nas estratégias de composição visual relacionadas com a harmonia, composição, escala, nitidez, edição e montagem. Podemos relacionar estes indicadores com as atividades desenvolvidas durante a estratégia de ensino aprendizagem nas áreas de comunicação audiovisual e cultura visual, pois as estratégias de composição visual e a interpretação e construção de mensagens foram abordadas durante todo o processo. Verificamos que no caso das capacidades de expressão e comunicação de áudio e luz, os valores de domínio são inferiores aos restantes, não invalidando a existência de um valor de progressão de capacidades elevado, por parte dos estudantes. Podemos aferir estes valores com a necessidade do domínio tecnológico em equipamento audiovisual externo (gravadores, microfones, iluminadores e refletores) ao equipamento de captura audiovisual (câmara de vídeo). Assim, o curto tempo letivo disponível para experimentação prática das aprendizagens a desenvolver, um dos aspetos inibidores de aprendizagem indicados pelos estudantes, pode ter influenciado o

menor domínio das tecnologias audiovisuais externas, originando dificuldades na produção audiovisual final (documentários realizados). Da mesma forma, identificamos na estratégia de composição visual de profundidade de campo o valor mais baixo de domínio por parte dos estudantes. No entanto, segundo os dados recolhidos através do questionário de diagnóstico, a generalidade dos estudantes dominavam esta estratégia de composição visual no final do período de ensino e aprendizagem. Podemos assim inferir novamente que estes valores são influenciados pelas tecnologias utilizadas, pois pelas suas características, a generalidade dos equipamentos não permitia a redução do valor de profundidade de campo e a conseqüente desfocagem dos diversos planos da imagem.

Verificamos pelos resultados obtidos que os estudantes consideraram como facilitador da aprendizagem a estratégia de ensino e aprendizagem desenvolvida, nomeadamente a realização de atividades práticas de experimentação audiovisual. Neste campo, é realçado o apoio desenvolvido pelo docente respeitando a autonomia e desenvolvimento das atividades por parte dos estudantes. A componente de investigação da estratégia de ensino e aprendizagem é também realçada como elemento facilitador, não só como dinamizadora de conhecimento sobre património como estratégia motivadora para a aprendizagem. O desenvolvimento de produtos audiovisuais de forma autónoma, como o caso dos documentários finais, é identificado pelos estudantes como significativo e elemento facilitador da aprendizagem. Esta componente da estratégia de ensino e aprendizagem contribuiu para a modificação da conceção sobre património por parte dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de novas perspetivas de salvaguarda, promoção e divulgação do património existente. Neste sentido, podemos também concluir

pelos resultados obtidos que a aplicação da estratégia de ensino aprendizagem promoveu nos estudantes o desenvolvimento de competências de fruição focadas no património, alterando a forma como, habitualmente, observavam. Como elementos inibidores da aprendizagem identificados nos resultados, destacamos a componente do tempo letivo em que a estratégia de ensino e aprendizagem decorreu, que foi considerada curta para a realização de trabalhos de experimentação prática, tanto na componente de horas letivas como não letivas.

Considerando os resultados obtidos, podemos concluir que a estratégia de ensino e aprendizagem foi adequada aos objetivos propostos, contribuindo para a aquisição e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos por parte dos estudantes. Podemos relacionar as componentes de investigação, fruição e criação (ver figura 40) com os elementos facilitadores de aprendizagem identificados nos resultados obtidos, bem como a aplicação da estratégia de vídeo processo na componente de atividades audiovisuais. Consideramos assim que a sinergia criada, entre a estratégia de vídeo processo e o modelo de educação patrimonial, foi essencial para os resultados obtidos no decurso desta investigação.

Limitações do estudo

Identificamos no decorrer desta investigação algumas limitações que passamos a explicar. Em primeira instância poderemos apontar o tempo estipulado de intervenção com os casos estudados, que se revelou curto para a obtenção de todos os dados que nos dispusemos a recolher. Por um lado o

período coincidiu na íntegra ao tempo letivo definido para a unidade curricular, na qual se implementou a estratégia de ensino e aprendizagem adotada, o que se revelou suficiente. No entanto, a componente de observação poderia ter ganho, caso esta unidade curricular fosse de carácter anual e não semestral, permitindo a recolha de mais dados durante esse período. Um período de intervenção mais duradouro poderia também ter favorecido o desenvolvimento de competências e capacidades nos estudantes, permitindo o desenvolvimento das atividades que compunham a estratégia de ensino e aprendizagem de modo menos intensivo. Desta forma, um dos elementos inibidores de aprendizagem identificados pelos estudantes seria solucionado, melhorando a estratégia desenvolvida.

Outra limitação relaciona-se com a estratégia definida pelo investigador para complementar os dados recolhidos na observação de campo, recorrendo ao registo audiovisual das aulas realizadas. Dado que a estratégia de ensino e aprendizagem consistia em diversos momentos com exercícios práticos de exploração dos conteúdos lecionados, esses momentos ocorreram invariavelmente fora do espaço letivo quotidiano e muitas vezes no próprio espaço externo do edifício escolar. Assim, estes momentos não foram passíveis de serem registados audiovisualmente, inviabilizando a triangulação com as observações de campo realizadas. No entanto, também os registos audiovisuais realizados no espaço letivo normal se revelaram manifestamente desadequados, pela qualidade áudio que não permitia aferir as intervenções realizadas pelos estudantes, devido à acústica da sala onde decorreram as aulas. Contribuiu também para esta limitação a estratégia das aulas realizadas, bastante interativa, em dinâmica de discussão e atividades de grupo.

Por último, a migração realizada na plataforma *Moodle*, utilizada para a componente de *blended learning*, inviabilizou a recolha dos dados provenientes das discussões e dinâmicas ocorridas em grupos de fórum criados para o efeito. Pretendíamos realizar análise de conteúdo dessas participações, recorrendo à mesma codificação definida para as entrevistas realizadas, dado que a utilização da plataforma foi bastante dinâmica, não se cingindo a um mero repositório de documentos. Infelizmente, por não termos retirado os dados da plataforma ao longo do processo de investigação, confiantes que poderíamos descarregar todo o conteúdo em bloco no final, todos os dados perderam-se na migração de plataforma já referida.

Novos caminhos

Apesar de considerarmos que esta investigação, pelas suas características, não é generalizável, entendemos que o instrumento de recolha de dados “Questionário de diagnóstico de capacidades de expressão e comunicação audiovisual”, concebido e validado no decurso da mesma, é um instrumento passível de ser utilizado noutros contextos educativos.

Dessa forma, parece-nos fundamental continuar a exploração deste tipo de instrumentos de investigação, inclusive na sua adaptação a outros ciclos de ensino formal, ou mesmo a contextos não formais de educação. As particularidades deste questionário, ao ilustrar as estratégias de composição visual com recurso a imagens fixas e imagens em movimento de objetos e personagens “reais”, sugerem-nos a possibilidade da sua adequação mesmo a públicos de outras faixas etárias.

Consideramos também pertinente a investigação no domínio das novas gramáticas da literacia audiovisual, resultantes das inovações tecnológicas cada vez mais acessíveis ao público em geral. Nesse campo, o surgimento de equipamentos tecnológicos que facilitam a captura audiovisual de imagens aéreas ou imagens a três dimensões, podem neste momento criar novas linguagens a que apenas seria possível aceder no campo profissional. De que forma as linguagens são influenciadas pelas tecnologias e vice-versa, contribuindo para uma “nova” literacia por parte do público-espetador-fruidor-criador, será um campo de investigação a desenvolver no futuro. Também na área das tecnologias, poderá ser pertinente investigar o impacto resultante da utilização das novas tecnologias móveis de captura audiovisual não dedicada (e.g. telemóveis, tablets), na relação entre o plano capturado e o plano observado. Verificamos frequentemente a utilização deste tipo de tecnologia para a captura audiovisual na posição vertical, alterando assim a relação existente com o formato horizontal dos espaços de visualização existentes (e.g. ecrãs de televisão, cinema, etc). Aferir este tipo de captura e visualização da imagem em movimento, em conjunto com a possível influência da massificação da utilização dos servidores *on-line* para visualização audiovisual (e.g. *youtube*), pode originar novas investigações futuras.

Gostaríamos também de referir a necessária investigação e reflexão sobre a utilização destas novas tecnologias nos contextos educativos formais, no âmbito de estratégias de educação patrimonial. Com as evoluções tecnológicas recentes, de que forma podem ser aplicadas nas escolas de ensino básico e secundário nacionais, a estratégia de ensino e aprendizagem desenvolvida nesta investigação, desenvolvendo a educação patrimonial. A

democratização cada vez maior do acesso a equipamentos audiovisuais poderá fomentar novos currículos de Cultura Visual no ensino, estratégias de ensino e aprendizagem direcionadas para a aquisição de uma literacia audiovisual em idades menores e uma maior perceção do impacto da imagem em movimento na compreensão da sociedade atual.

Finalmente, consideramos que o período atual é fomentador da implementação de estratégias de educação patrimonial em contexto formal e informal. Temos assistido nos últimos anos à *certificação* do nosso património, desde o Fado, ao Cante alentejano e recentemente o Fabrico dos Chocalhos como Património Cultural Imaterial, pela Unesco. Se somos, de alguma forma, céticos ao impacto deste tipo de certificações, acreditamos que contribuem em larga escala para a divulgação do património nas comunidades, pois são um meio de incentivar a comunicação social a noticiá-los. Desta forma, quantos mais elementos da nossa memória e identidade existirão nas nossas regiões, aguardando pela sua (re)descoberta, para que possam ser salvaguardados e preservados? Este é um campo de ação em que acreditamos ser essencial a participação das comunidades educativas, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, para que não percamos a nossa identidade.

Bibliografia

- ALARCÃO, Jorge de (1987) – *Introdução ao estudo da história e do património locais*. Coimbra: Instituto de Arqueologia - Faculdade de Letras de Coimbra, 1987. 67 p.
- ALVAREZ, José Gomes (1978) – *Inventário do património cultural construído*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ambiente. Serviço de Estudos do Ambiente. 93 p.
- ALVAREZ RODRÍGUEZ, Dolores (2003) – Esto no es una pipa: conceptos formales y lingüísticos en las áreas visuales: representación, proporción, espacio, color, composición, símbolos y lenguajes visuales. In MARÍN VIADEL, Ricardo, ed. lit. – *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. ISBN 84-205-3457-9. p. 359-394.
- ANTÓNIO, Lauro, ed. lit. (1998) – *O ensino, o cinema e o audiovisual: comunicações [do] 1º Encontro Nacional "O Ensino do Audiovisual, O Audiovisual no Ensino", Porto, 1997*. Porto: Porto Editora. 252 p. ISBN 972-0-34091-6.
- ARNHEIM, Rudolph (1957) – *A arte do cinema*. Lisboa: Edições 70. 181 p.
- ARNHEIM, Rudolph (1986) – *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 3ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira. 503 p.
- ARTIS, Anthony (2007) – *The shut up and shoot documentary guide: a down & dirty DV production*. Oxford: Focal Press. xxvi, 269 p. ISBN 978-0-240-80935-9.
- BAMFORD, Anne (2007) – *Building participation and relevance in arts and cultural education*. Comunicação de abertura da Conferência Nacional de Educação Artística, Porto, 29-31 out. 2007.

- BARBOSA, Ana Mae (1994) – Arte-educação pós-colonialista no Brasil: a aprendizagem triangular. In SABINO, Zélia; ALVES, Jucélia, ed. lit. – *O ensino da arte em foco*. Florianópolis, SC: UFSC. p. 13-22.
- BARBOSA, Ana Mae (2002) – As mutações do conceito e da prática. In BARBOSA, Ana Mae, ed. lit. – *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, SP: Cortez. ISBN 85-249-0838-6. p. 13-25.
- BARBOSA, Ana Mae (2003) – Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&* [Em linha]. Ano 1, nº 0 (2003). [Consult. 6 agosto 2012]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.revista.art.br>>. ISSN 1806-2962.
- BARDIN, Laurence (1977) – *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 225 p.
- BARRELA, Nuno Manuel da Silva (1998) – *Processos de construção em audiovisual educacional*. Lisboa: [s.n.]. 191 f. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- BENTO, António (2012) – Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementariedade? *JA: Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*. [Funchal]. ISSN 1647-8975. Nº 64 (2012) p. 40-43.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara Knopp (1994) – *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 336 p. ISBN 972-0-34112-2.
- CABRAL, Clara Bertrand (2011) – *Património cultural imaterial: convenção da Unesco e seus contextos*. Lisboa: Edições 70. 339 p. ISBN 978-972-44-1669-4.
- CALADO, Margarida (1984) – Lisboa: um património em degradação: a propósito de um artigo publicado em "El Pais". *Jornal do Património*. Amadora. Nº 0 (Dez. 1984), p. 1-3.

- CALADO, Margarida (1985) – Portugal detentor da segunda mais antiga legislação da Europa sobre património. *Jornal do Património*. Amadora. Nº 1 (Jan.-Mar. 1985), p. 1-3.
- CALADO, Margarida (2011) – Investigar em educação: um dos caminhos possíveis na investigação em artes. In QUARESMA, José, ed. lit. [et al.] – *Investigação em arte e design: fendas no método e na criação*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-8300-10-2. Vol. 2. p. 184-194.
- CHARRÉU, Leonardo (2003) – A cultura visual e as novas perspectivas críticas para a educação visual. *Aprender*. Nº 27 (2003), p. 10-27.
- CHARRÉU, Leonardo (2010) – Cultura visual e transversalidade disciplinar: definindo as bases de uma forma de pedagogia crítica. In RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira ; ASSIS, Henrique Lima, ed. lit. – *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências*. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás. p. 39-58.
- CHARRÉU, Leonardo (2011) – Cultura visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, ed. lit. – *Como e porque pensamos a educação da cultura visual*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria. ISBN 978-85-7391-148-0. p. 113-128.
- CHARRÉU, Leonardo (2012) – Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, ed. lit. – *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria. ISBN 978-85-7391-167-1. p. 37-52.
- CHOAY, Françoise (2010) – *Alegoria do património*. [Reimp.]. Lisboa: Edições 70. 306, [16] p. ISBN 978-972-44-1274-0.
- CHOAY, Françoise (2011) – *As questões do património: antologia para um combate*. Lisboa: Edições 70. 235 p. ISBN 978-972-44-1624-3.

- CLAREMBEAUX, Michel (2010) – Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*. Huelva. ISSN 1134-3478. Vol. 18, nº 35 (2010), p. 25-32.
- CLARK, Roger (1996) – *Art education: issues in postmodernist pedagogy*. Reston, VA: National Art Education Association [etc.]. 114 p. ISBN 0-937652-94-6.
- COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique (2002) – O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. ISSN 0871-9187. Vol. 15, nº 1 (2002), p. 221-243.
- DECRETO do Presidente da República nº 28/2008, *D.R. I Série* [Em linha]. 60 (2008-03-26) 1685. É ratificada a Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial, adoptada na 32.^a Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, a 17 de Outubro de 2003, aprovada, para ratificação, pela Resolução da Assembleia da República n.º 12/2008, em 24 de Janeiro de 2008. Disponível em WWW:<URL:<http://www.culturacores.azores.gov.pt/ficheiros/legislacao/20141230112336.pdf>>
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001) – *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: ME. DEB. 240 p. ISBN 972-742-143-1.
- DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991) – Ensino básico 2º ciclo. In *Organização curricular e programas*. Lisboa: ME. DGEBS. vol. 1.
- DONDIS, Donis A. (2000) – *Sintaxe da linguagem visual*. 2ª ed., 3ª Tiragem. São Paulo, SP: Martins Fontes. 236 p. ISBN 978-85-336-2382-8.
- DUARTE, Ana (1993) – *Educação patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto. 96 p. ISBN 972-47-0461-0.

- DUARTE, Ana (1994) – *Roteiro do professor: visitas de estudo, percursos culturais, jogos didácticos, actividades interdisciplinares para a área-escola*. Lisboa: Texto. 87 p.
- DUNCUM, Paul (1997) – Art education for new times. *Studies in Art Education*. Reston, VA. ISSN 0039-3541. Vol. 38, no. 2 (Winter 1997), p. 69-79.
- DUNCUM, Paul (1999) – A case for an art education of everyday aesthetic experiences. *Studies in Art Education*. Reston, VA. ISSN 0039-3541. Vol. 40, no. 4 (1999), p. 295-311.
- DUNCUM, Paul (2000) – How art education can contribute to the globalisation of culture. *Journal of Art & Design Education*. Abingdon, Oxfordshire. ISSN 0260-9991. Vol. 19, no. 2 (May 2000), p. 170-180.
- DUNCUM, Paul (2002) – Visual culture art education: why, what and how. *International Journal of Art & Design Education*. Abingdon, Oxfordshire. ISSN 1476-8062. Vol. 21, no. 1 (Feb. 2002), p. 14-23.
- DUNCUM, Paul (2009) – Dialog on visual culture and education for the XXI century: an interview with Professor Paul Duncum by João Pedro Fróis. *Interact* [Em linha]. Nº 16 (Jul. 2009), p. 1-9. [Consult. 4 dez. 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.interact.com.pt>>. ISSN 2182-1402.
- DUNCUM, Paul (2010) – Conceitos chave da educação para a cultura visual. *Imaginar* [Em linha]. Nº 52 (jan. 2010), p. 7-14. [Consult. 8 jan. 2011]. Disponível em WWW:<URL:<http://apecv.pt/revista/Imaginar52.pdf>>. ISSN 1646-6845.
- EFLAND, Arthur (1990) – *A history of art education: intellectual and social currents in teaching*. New York: Teachers College Press. xi, 305 p. ISBN 0-8077-2977-9.
- EFLAND, Arthur (1979) – Conceptions of teaching in art education. *Art Education*. Reston, VA. ISSN 0004-3125. Vol. 32, no. 4 (Apr. 1979), p. 21-33.

- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia (1996) – *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association. v, 146 p. ISBN 0-937652-89-X.
- ESTRELA, Albano (1994) – *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora. 479, [1] p. ISBN 978-972-0-34043-6.
- EXÉRCITO PORTUGUÊS (2010) – *Manutenção Militar* [Em linha]. [S.l.]: E.P. [Consult. 4 nov. 2015]. Disponível em WWW:<URL:http://www.exercito.pt/sites/MM/Paginas/Visao_e_Missao.aspx>
- FERNANDES, Ana Paula (2000) – Televisão do público: um estudo sobre a realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas* [Em linha]. Nº 32 (2000), p. 117-145. [Consult. 14 fev. 2013]. Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/10071/389>>. ISSN 0873-6529.
- FERREIRA, Óscar Manuel de Castro; SILVA JÚNIOR, Plínio Dias da (1986) – *Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, SP: EPU. xiv, 144 p.
- FERRÉS, Joan (1996a) – *Video e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 156 p. ISBN 85-7307-155-9.
- FERRÉS, Joan (1996b) – *Televisão e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 180 p. ISBN 85-7307-154-0.
- FERRÉS, Joan (2007) – La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC* [Em linha]. Nº 25 (2006), p. 9-17. [Consult. 15 mar. 2010]. Disponível em WWW:<URL:https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf>. ISSN 1138-9761.
- FERRONHA, António Luís (2001) – *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem, pedagogia da imagem*. Mafra: Elo. 171 p. ISBN 972-9181-83-7.

- FRÓIS, João Pedro (2005) – *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. Lisboa: [s.n.]. VI, 531 p. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- FRÓIS, João Pedro (2008) – Os Museus de arte e a educação: discursos e práticas contemporâneas. *Museologia.pt* [Em linha]. Nº 2 (2008), p. 62-75. [Consult. 17 ago. 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/10451/2353>>. ISSN 1646-6705.
- FRÓIS, João Pedro (2009) – *Discurso científico e educação artística em Portugal*. 35 p. Conferência no âmbito do curso de doutoramento em Belas-Artes da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Acessível na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Portugal.
- FRÓIS, João Pedro ; MARQUES, Elisa ; GONÇALVES, Rui Mário (2000) – A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In FRÓIS, João Pedro, ed. lit. – *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares: textos da Conferência Internacional... Lisboa, 1999*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0905-0. p. 201-243.
- FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa; GONÇALVES, Rui Mário (2002) – *Primeiro olhar: programa integrado de artes visuais: caderno do professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 203 p. ISBN 972-31-0986-7.
- GARDIES, René, ed. lit. (2008) – *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Texto & Grafia. 286 p. ISBN 978-989-95689-8-3.
- GERBASE, Carlos (2003) – *Impacto das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. 193 p. ISBN 85-7430-400-X.
- GIL, Isabel Capelo (2011) – *Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70. 319 p. ISBN 978-972-44-1650-2.

- GOODMAN, Nelson (2007) – Quando há arte? In OREY, Carmo de, ed. lit. – *O que é a arte?: a perspectiva analítica*. Lisboa: Dinalivro. ISBN 978-972-576-470-1. p. 119-133.
- HENRIQUES, Carlos Alberto (2010) – *A invasão do 3D, no cinema e na televisão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio. 191 p. ISBN 978-989-658-077-3.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) – *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed. 261 p. ISBN 85-7307-606-2.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz (1999) – *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN; Petrópolis, RJ: Museu Imperial. 68 p. ISBN 85-87222-01-5.
- HOUSEN, Abigail (2000) – O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In FRÓIS, João Pedro, ed. lit. – *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares: textos da Conferência Internacional... Lisboa, 1999*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0905-0. p. 147-168.
- JIMÉNEZ PÉREZ, Roque; CUENCA LÓPEZ, José María; FERRERAS LISTÁN, Mario (2010) – Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education* [Em linha]. Vol. 26, no. 6 (2010), p.1319-1331. [Consult. 18 abril 2011] Disponível em WWW: <URL:<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000065?np=y>>. ISSN 0742-051X.
- JORGE, Vítor Oliveira (2000) – *Arqueologia, património e cultura*. Lisboa: Instituto Piaget. 216 p. ISBN 972-771-340-8.
- KRAUSS, Rosalind (2006) – Os espaços discursivos da fotografia. *Arte & Ensaios* [Em linha]. Nº 13 (2006), p. 155-167. [Consult. 10 jan. 2011]. Disponível em WWW:<URL:http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae13_rosalind_krauss.pdf>

- LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João (2006) – *O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem* [Em linha]. Comunicação apresentada ao VII Congresso Nacional de Geologia, Estremoz, 29 jun. a 13 jul. 2006. [Consult. 23 set. 2008]. Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/10362/1646>>
- LOPES, Frederico (1998) – Audiovisuais e ensino. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação* [Em linha]. Jan. 1998. [Consult. 10 maio 1999]. Disponível em WWW:<URL:http://bocc.ubi.pt/lopes_fred-audiovisual.html>. ISSN 1646-3137.
- LOPES, Sandra (2014) – *Manual prático de produção*. Lisboa: Chiado. 177, [5] p. ISBN 978-989-51-1157-2.
- LUCENA, Tiago Franklin Rodrigues (2008) – A constituição da linguagem videográfica dos aparelhos celulares. In OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; MAKOWIECKY, Sandra, ed. lit. – *Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* [CD-ROM]: *panorama da pesquisa em artes visuais*. Florianópolis, SC: ANPAP, UDESC. p. 2136-2148. ISBN 978-85-61136-07-9.
- MAESO RUBIO, Francisco (2005) – Instrumentos, técnicas de evaluación y materiales curriculares de educación artística. In MARÍN VIADEL, Ricardo, ed. lit. – *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad; [Sevilla]: Universidad. ISBN 84-338-3690-0. p. 201-222.
- MAGALHÃES, Fernando (2005) – *Museus, património e identidade: ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição*. Porto: Profedições. 89, [7] p. ISBN 972-5862-16-0.
- MARÍN VIADEL, Ricardo (2003) – Aprender a dibujar para aprender a vivir: conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes y culturas visuales en la educación. In MARÍN VIADEL, Ricardo, ed. lit. – *Didáctica de la educación*

- artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. ISBN 84-205-3457-9. p. 3-52.
- MARNER, Terence (1999) – *A realização cinematográfica*. Lisboa: Edições 70. 177 p. ISBN 972-44-0594-X.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (2009) – *Património, herança e memória: a cultura como criação*. Viseu: Gradiva. 191 p. ISBN 978-989-616-305-1.
- MBUYAMBA, Lupwishi (2007) – *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI: Lisboa, 9 de março de 2006: relatório de Lupwishi Mbuyamba*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. 18 p.
- MCKERNAN, James (1994) – *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Repr. London: Kogan Page. xv, 274 p. ISBN 0-7494-0411-6.
- MERRIAM, Sharan B. (1988) – *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. xx, 226 p. ISBN 1-55542-108-3.
- MERRIAM, Sharan B. (1998) – *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass. xviii, 275 p. ISBN 0-7879-1009-0.
- MORAN, José Manuel (1995) – O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação* [Em linha]. Nº 2 (1995). p. 27-35. [Consult.16 março 2009]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. ISSN 2316-9125.
- MOREIRA, Isabel M. Martins (1989) – *Museus e monumentos em Portugal: 1772-1974*. Lisboa: Universidade Aberta. 213 p. ISBN 972-674-013-4.

- MOURINHO, Pedro (2015) – *Abandonados* [Em linha]: [reportagem]. SIC Notícias. [Consult.14 fevereiro 2015]. Disponível em WWW: <URL:<http://sicnoticias.sapo.pt/programas/abandonados>>.
- NOYES, Andrew (2008) – Using video diaries to investigate learner trajectories: research the “unknown unknowns”. In THOMSON, Pat, ed. lit. – *Doing visual research with children and young people*. New York: Routledge. ISBN 978-415-43110-1. p. 132-145.
- PARSONS, Michael (1992) – *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença. 167 p. ISBN 972-23-1539-0.
- PEDRO, António (1995) – Ver na perspectiva do processo expressivo. In SOUSA, Rocha de, ed. lit. – *Didáctica da educação visual*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-154-9. p. 71-96.
- PERKINS, David (1994) – *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts. xiv, 95 p. ISBN 0-89236-274-X.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa (2002) – Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In BARBOSA, Ana Mae, ed. lit. – *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, SP: Cortez. ISBN 85-249-0838-6. p. 113-121.
- PINHEIRO, Paula Moura (2015) – *Visita guiada (IV)* [Em linha]: *Casa Museu Fundação Passos Canavarro: [reportagem]*. RTP Play. [Consult. 6 abril 2014]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.rtp.pt/play/p1867/e202122/visita-guiada>>.
- PUPO, João F. (2011) – *Fotografia, som e cinema: para dar vida às suas ideias*. Alfragide: Texto. 173 p. ISBN 978-972-47-4471-1.
- ROLDÁN RAMÍREZ, Joaquín (2003) – El discreto encanto de los tiempos modernos: las disciplinas en las sociedades industriales: el diseño, la fotografía, el cine y las nuevas tecnologías informáticas. In MARÍN

- VIADEL, Ricardo, ed. lit. – *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. ISBN 84-205-3457-9. p. 317-358.
- RAMOS, Paulo Oliveira (1993) – Breve história do museu em Portugal. In TRINDADE, Maria Beatriz Rocha, ed. lit. – *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-104-1. p. 19-62.
- READ, Herbert (1982) – *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70. 396 p.
- REIS, Ricardo (2007) – *Arte pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado.
- RESOLUÇÃO da Assembleia da República nº 12/2008, *D.R. I Série* [Em linha]. 60 (2008-03-26) 1685-1704. Aprova a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, adoptada na 32.^a Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, em 17 de Outubro de 2003. Disponível em WWW:<[URL:http://www.culturacores.azores.gov.pt/ficheiros/legislacao/20141230112336.pdf](http://www.culturacores.azores.gov.pt/ficheiros/legislacao/20141230112336.pdf)>
- RIEGL, Alois (2013) – *O culto moderno dos monumentos e outros ensaios estéticos*. Lisboa: Edições 70. 141 p. ISBN 978-972-44-1713-4.
- RIZZI, Maria Christina (2002) – Caminhos metodológicos. In BARBOSA, Ana Mae, ed. lit. - *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, SP: Cortez. ISBN 85-249-0838-6. p. 63-70.
- ROCHA, Margarida (2001) – *Educação em arte: concepções e práticas: um estudo de caso sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova. Tese de doutoramento.
- ROCHA, Margarida (2013) – Educação em arte: encruzilhadas e caminhos. *Mediações: Revista Online da ESE/IPS* [Em linha]. Vol. 2, nº 1 (2013), p. 33-44. [Consult. 10 dezembro 2013] Disponível em WWW:<[URL:http://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline](http://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline)>. ISSN 1647-3078.

- ROLIM, Francisco Herbert (2013) – *Potencialidades da arte pública relacional na arte/educação: práticas da cidade como sala de aula*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.
- ROSA, Isabel (2000) – *Educação para os media, pensamento crítico e produção vídeo*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado.
- RÚBIO, Francisco José (2007) – *A representação gráfica do espaço no desenho: uma abordagem cognitiva*. Aveiro: Universidade. Dissertação de mestrado.
- SABINO, Isabel (1995) – Realidade, comunicação visual e capacidade crítica. In SOUSA, Rocha de, ed. lit. – *Didáctica da educação visual*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-159-9. p. 191-228.
- SALVADO, Maria C.; SALVADO, Rui M. (1998) – *Uma proposta para a educação patrimonial nas escolas: o núcleo “Os investigadores”*. Almada: Câmara Municipal. 413 p. ISBN 972-9134-34-0.
- SANTOS, Maria Emília Brederode (s.d.) – Calvet de Magalhães e o movimento da educação pela arte. *Educarte* [Em linha]. [Consult. 29 janeiro 2015]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.educarte.pt/calvet-de-magalhaes>>
- SERRÃO, Vítor (1984) – O 25 de Abril face à salvaguarda do património cultural e natural: o balanço necessário. *Vértice*. Coimbra. Vol. 44, nº 458/459 (1984), p. 5-19.
- SERRÃO, Vítor (2014) – Portugal em ruínas: uma história cripto-artística do património construído. In SILVA, Gastão de Brito e – *Portugal em ruínas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN 978-989-8662-47-7. p. 7-46.
- SILVA, Bento Duarte da (2001a) – As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* [Em linha]. Vol. 14, nº 2 (2001), p. 111-153. [Consult. 28 abril 2010].

Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/1822/491>>. ISSN 0871-9187.

SILVA, Bento Duarte da (2001b) – Questionar os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino. In SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Leandro S., ed. lit. – *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6, Braga, 2001* [Em linha]. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Vol. 1, p. 313-331. [Consult. 29 abril 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/1822/530>>. ISBN 972-8098-87-1.

SILVA, Bento Duarte da; CALDAS, José Casimiro Martins (2001a) – O vídeo na escola em Portugal. In SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Leandro S. ed. lit. – *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia 6, Braga, 2001* [Em linha]. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Vol. 1, p. 383-394. [Consult. 29 abril 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/1822/651>>. ISBN [972-8098-87-1](#).

SILVA, Bento Duarte da; CALDAS, José Casimiro Martins (2001b) – Utilizar o vídeo numa perspectiva construtivista. In DIAS, Paulo; FREITAS, Cândido Varela de, ed. lit. – *Actas da II Conferência Internacional Desafios*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio. p. 693-705. [Consult. 30 abril 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://hdl.handle.net/1822/16309>>. ISBN 972-98456-1-1.

SILVA, Carolina da (2010) – *A cultura visual na educação artística: "entre Sila e Caribdes"*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado.

SILVA, Gastão de Brito e (2014) – *Portugal em ruínas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 134 p. ISBN 978-989-8662-47-7.

SILVA, Jorge Pais da; CALADO, Margarida (2005) – *Dicionário de termos de arte e arquitectura*. Barcarena: Presença. 395 p. ISBN 972-23-3336-4.

- SILVA, Jorge Pais da (1975) – *Pretérito presente: para uma teoria da preservação do património histórico-artístico*. [S.l. : s.n.]. 52 p.
- SILVA, Kátia Cilene (2007) – *Educação patrimonial: um convite à leitura do património cultural do município de Anápolis-Go*. Goiás, GO: Universidade Católica. Dissertação de mestrado.
- SILVA, Maria Isabel R. Lopes da (1996) – *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 403 p. ISBN 972-9380-85-6.
- SOUSA, Alberto B. (2003) – Bases psicopedagógicas. In *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-616-4. vol.1.
- SOUSA, Ana Isabel Tudela de (2007) – *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Lisboa: [s.n.]. 3 vols. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa.
- SOUSA, Rocha de (1992) – *Ver e tornar visível: formulações básicas em cinema e vídeo*. Lisboa: Universidade Aberta. 209 p. ISBN 972-674-098-3.
- SOUSA, Rocha de, ed. lit. (1995) – *Didáctica da educação visual*. Lisboa: Universidade Aberta. 234 p. ISBN 972-674-159-9.
- SOUSA, Rocha de; BATISTA, Helder (1977) – *Para uma didáctica introdutória às artes plásticas*. [S.l.: s.n.] (Lisboa: Tip. Manuel A. Pacheco). 135 p. Ed. subsidiada pela Fund. C. Gulbenkian.
- STAKE, Robert E. (1994) – Case studies. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S., ed. lit. – *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 0-8039-4679-1. p. 236-247.
- STAKE, Robert E. (2009) – *A arte da investigação com estudos de caso*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 187, [2] p. ISBN 978-972-31-1187-3.
- TELMO, Isabel Cottinelli (1991) – *O património e a escola: do passado ao futuro*. 3ª ed. Lisboa: Texto. 120 p. ISBN 972-47-0203-0.

- TUCKMAN, Bruce W. (2000) – *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. XXIII, 742 p. ISBN 972-31-0879-8.
- UNESCO (1972) – *Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural* [Em linha]. [S.l.]: Unesco. [Consult. 12 nov. 2009]. Disponível em WWW:<URL:<<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>>
- UNESCO (2005) – *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* [Em linha]. [S.l.]: Unesco. [Consult. 12 nov. 2009]. Disponível em WWW:<URL:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>
- UNESCO (2003) – *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial* [Em linha]. [S.l.]: Unesco. [Consult. 12 nov. 2009]. Disponível em WWW:<URL:<<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>>
- UNESCO (2006) – *Roteiro para a educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. 33 p.
- VALA, Jorge (1986) – A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira, ed. lit. – *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento. p. 101-128.
- VIANNA, Heraldo Marelím (2007) – *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. 108 p. ISBN 978-85-98843-54-4.
- VIVEIROS, Paulo (2005) – *A imagem do cinema: história, teoria e estética*. 2ª ed. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 159 p. ISBN 972-8296-93-2.
- TIAN Xia [et al.] (2010) – Visual quality assessment for web videos. *Journal of Visual Communication and Image Representation* [Em linha]. Vol. 21, no.

8 (2010), p. 826-837. [Consult. 18 jan. 2011]. Disponível em
WWW:<URL:<<http://www.elsevier.com/locate/jvci>>. ISSN 1047-3203.

YIN, Robert K. (1994) – *Case study research: design and methods*. 2nd ed.
Thousand Oaks, CA: Sage. xvii, 170 p. ISBN 0-8039-5662-2.

Acompanha esta tese um dvd-rom, contendo todos os apêndices e anexos produzidos nesta investigação.

Os apêndices e anexos constam num documento escrito em formato pdf com a designação tese_apendices.pdf, do qual apresentamos em seguida o seu índice.

Alguns produtos audiovisuais, identificados no documento escrito, estão disponíveis nas pastas “Anexos” e “Apendices”.

Índice

APÊNDICES	5
A1- Questionário de Diagnóstico aplicado	7
A2- Grelha de correção de questionários de diagnóstico	21
A3- Questionário de diagnóstico sujeito a avaliação de júri	23
A4- Grelhas de avaliação para validação do questionário de diagnóstico	38
A5- Grelha de critérios de avaliação de questionários de diagnóstico	39
A6- Avaliação de vídeos de diagnóstico 60”	43
A7- Avaliação de vídeos de diagnóstico Documentários	65
A8- Análise de conteúdo de entrevistas	93
A9- Programa de Unidade Curricular “Oficina Audiovisual”	120
A10- recurso didático sobre património	124
A11- recurso didático sobre linguagem audiovisual	126
A12- recurso didático: escala do plano	128
A13- recurso didático: plano e movimento	130
A14- recurso didático: ângulo e ponto de vista	132
A15- recurso didático: planos e continuidade.	134
A16- recurso didático: iluminação e cor.	136
A17- recurso didático: áudio	138
A18- recurso didático sobre projetos audiovisuais	140
A19- documentário “foi na cidade do Sado”	142

A20- Comparação de dados recolhidos: Peso e Tensão Visual	144
A21- Comparação de dados recolhidos: Harmonia	145
A22- Comparação de dados recolhidos: Composição e ar na imagem	146
A23- Comparação de dados recolhidos: Ponto de Vista	147
A24- Comparação de dados recolhidos: Profundidade de Campo.....	148
A25- Comparação de dados recolhidos: Linhas e Tensão Visual	149
A26- Comparação de dados recolhidos: Escala de Planos G e H	150
A27- Comparação de dados recolhidos: Subsecção II (estabilidade e movimento)	151
A28- Comparação de dados recolhidos: Subsecção II (focagem e nitidez) ...	152
A29- Comparação de dados recolhidos: Subsecção II (iluminação).....	153
A30- Comparação de dados recolhidos: Subsecção III e IV (edição e montagem)	154
A31- Comparação de dados recolhidos: Subsecção V (mensagem e interpretação)	155
A32- Comparação de dados recolhidos: audio	156
ANEXOS	158
AN1- instrumento de avaliação em Artes Visuais do Queensland Studies Authority	160
AN2- Vídeos de diagnóstico de 60”	172
AN3- Vídeos de diagnóstico: Documentários	174