

UMA PERSPETIVA SOBRE OS JOVENS COMO PRODUTORES DE CULTURA VISUAL. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA VISÃO NA CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES E PRÁTICAS EM LITERACIA VISUAL

RICARDO REIS

UNIVERSIDADE DE BARCELONA / IZADS, FACULDADE DE BELAS ARTES, UNIVERSIDADE DO PORTO

ricardoreis@apecv.pt

RESUMO

Este texto pretende apresentar os procedimentos de investigação com jovens realizados no âmbito do doutoramento em Artes y Educación (Universidad de Barcelona) no qual investigo sobre “O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual”. São apresentadas e discutidas algumas evidências recolhidas no processo de investigação no sentido de lançar pistas para reflexão sobre quais as noções e práticas de literacia visual que transitam pelos discursos e práticas dos jovens, no seu processo de construção pessoal mediado pelas tecnologias da visão.

Palavras-chave: literacia visual, tecnologias da visão, investigação com jovens.

RESUMEN

Este texto intenta dar cuenta de los procedimientos de investigación con jóvenes, realizados en el ámbito del doctorado en Artes y Educación (Universidad de Barcelona) en el cual investigo sobre el “papel de la escuela en el desarrollo y valorización social de los alfabetismos visuales”. Son presentadas y debatidas algunas evidencias recogidas en el proceso de investigación con el objetivo de proporcionar pistas para reflexionar sobre las nociones de alfabetismos visuales que circulan por los discursos y prácticas de los jóvenes, en su proceso de construcción personal mediado por las tecnologías de la visión.

Palabras clave: alfabetismos visuales, tecnologías de la visión, investigación con jóvenes

ABSTRACT

This paper discloses the research procedures led with young people, in the context of Arts and Education PhD program (University of Barcelona), at which I investigate about “the role of schools in the development and social appreciation of visual literacy”. The evidences gathered through the investigation process are presented and discussed in such a way that can provide clues to a reflection about the notions and practices of visual literacy that flow across the discourses and practices of young people during their process of personal construction, mediated by technologies of vision.

Key words: visual literacy, technologies of vision, research with young people.

INTRODUÇÃO

Este estudo enquadra-se nos procedimentos de investigação realizados no âmbito do doutoramento em Artes y Educación que realizo na Universidad de Barcelona e no qual investigo sobre “O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual”¹.

Este estudo já foi apresentado noutras ocasiões com mais detalhe (Reis, 2011a, 2011b) pelo que este texto se centra apenas nos procedimentos de investigação com jovens, já realizados em duas escolas em Portugal, e numa primeira interpretação das evidências recolhidas.

A investigação ainda está em curso e por isso as análises e as relações que agora estabeleço representam a minha interpretação no momento atual não estando, por isso, fechadas ou cristalizadas, podendo ser ainda reconfiguradas de modo a trazer um novo entendimento sobre o problema. A principal vantagem de apresentar dados de um projeto em desenvolvimento reside na possibilidade de ir sistematizando e contextualizando as evidências recolhidas, ao mesmo tempo que tenho a possibilidade, ainda que teórica, de discutir o processo de investigação e a minha interpretação dos dados com outros que se interessem igualmente por este tema.

Neste projeto de investigação pretendi colaborar com os jovens e professores no sentido de visibilizar os discursos e práticas relacionadas com a literacia visual, procurando responder à pergunta “*Que noções e práticas de literacia visual se tornam visíveis durante o processo de investigação?*” O que apresentarei neste texto centra-se no trabalho com os jovens mas farei, sempre que possível, um contraponto com os dados recolhidos junto dos professores.

Este texto organiza-se em sete capítulos principais. Começo por apresentar sucintamente o projeto e a metodologia de investigação com os jovens. Exponho de seguida o enquadramento teórico no qual discuto o papel das tecnologias da visão na construção do olhar; as noções de literacia visual e as suas práticas na escola. Indago sobre se os jovens são realmente produtores de cultura visual, apresentando alguns exemplos. No final, lanço pistas para uma interpretação sobre o papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas em literacia visual. Essas pistas são lançadas através da apresentação de seis conjuntos de imagens, que se agrupam em seis categorias, nas quais enquadro a relação que estabeleci entre as imagens e os discursos que lhe deram sentido no decorrer das sessões de trabalho com os jovens.

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Pretendo que este estudo ajude na compreensão do conceito de literacia visual e do papel da escola no seu desenvolvimento e valorização social, sendo ao mesmo tempo um contributo para a atualização científica da área da Educação Artística em Portugal. Trará igualmente uma visão integral do conceito, assente em três pontos de vista fundamentais:

- I. Discursos do campo científico da Educação Artística**, considerando as diferentes abordagens internacionais;
- II. Discursos administrativos** que nos são transmitidos pelas leis, pelos programas curriculares, e pelos documentos orientadores das políticas de escola;
- III. Discursos dos sujeitos:** alunos e professores.

1. Com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), SFRH/BD/72980/2010, co-financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE).

Tendo em conta as características do estudo, as metodologias de investigação irá centrar-se no uso de métodos visuais e na interpretação das evidências (visuais) recolhidas, e também na análise documental de programas, currículos e projetos educativos. No trabalho específico com os jovens, no qual se centra este texto, foram definidas algumas propostas de trabalho que visavam a produção de materiais visuais e textos, em diferentes suportes.

A minha interpretação das narrativas recolhidas, como professor e investigador, irá permitir encontrar categorias, dimensões, conexões e relações que irão ajudar a narrar um sentido para o papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia em artes visuais.

Ao longo do processo de investigação, no trabalho colaborativo com os jovens e na divulgação de resultados, pretendo favorecer uma reflexão sobre a importância da literacia visual como uma competência quotidiana, previsivelmente adquirida em diferentes contextos e valorizada social e profissionalmente. Pretendo ainda contribuir para o reforço das competências profissionais e para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores de artes visuais; para a definição, não só na escola como também no *espaço público da educação* (Nóvoa, 2009) de um currículo para as artes visuais capaz de promover o desenvolvimento de competências e conhecimentos adaptados às características das sociedades contemporâneas, nas suas diferentes manifestações.

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO COM OS JOVENS

A metodologia de investigação proposta foi aplicada em duas escolas em Portugal. Uma em Lisboa e outra em Óbidos, ou seja uma zona urbana e uma zona maioritariamente rural, respetivamente. Em cada escola foi aplicado o princípio das amostras intencionais e constitui-se um grupo de 5 jovens com 15 anos, escolhidos pelo investigador e pelos respetivos diretores de turma, com base na premissa que estes seriam aqueles que podiam fornecer a informação necessária para compreensão do problema.

Com cada grupo de trabalho foram marcadas 4 sessões de trabalho, que seguiam uma metodologia flexível e onde todas as tarefas foram postas à consideração do grupo e não impostas pelo investigador. Nas atividades propostas privilegiou-se o uso dos métodos visuais e os jovens tiveram a oportunidade de escolher o seu suporte preferido em algumas tarefas, o que lhes permitiu encontrar o meio de expressão em que se sentiam mais confortáveis. A opção de usar métodos visuais prende-se com o facto de ser menos intimidatória, pois são métodos menos diretivos capazes de aproximar o jovem e o adulto, não só na utilização das tecnologias associadas como também na tomada de decisões ao longo do processo (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 124). A utilização deste tipo de metodologia pretendeu ainda propor aos jovens algo que é distinto da natureza da escola, por norma, baseada na palavra (Thomson, 2008: 12).

As tarefas propostas aos jovens partiram da necessidade de nos conhecermos e criar empatias, passando pela necessidade de conhecer o contexto da cultura visual em que se movimentam e de perceber quais as competências que evidenciam através dos produtos visuais que produzem, e, por último, a necessidade de tornar conscientes e sistematizar essas mesmas competências².

2. As tarefas propostas aos jovens foram:

Tarefa 1. Traz 3 imagens que relaciones contigo e escreve um pequeno texto a explicar porquê as escolheste.

Tarefa 2. Traz 3 imagens à tua escolha que tenhas visto em qualquer lugar e que te tenham chamado à atenção durante a última semana.

Tarefa 3. Elabora um produto visual (vídeo, blog, portfólio, site, cartaz, livro, performance, etc.) no qual te apresentes como a pessoa ideal para trabalhar numa empresa da área das indústrias criativas (o conceito foi devidamente debatido com os jovens, bem como as áreas que integra), ou seja onde evidencies todas as tuas capacidades e conhecimentos para desempenhar

Nas sessões de trabalho com os jovens, aquando da partilha dos resultados das primeiras duas tarefas, todos apresentámos o material trazido: as imagens e os textos. Depois de cada apresentação fiz algumas perguntas chave, decididas previamente, e que tinham como objetivo ampliar aquilo que os jovens tinham escrito e dito na apresentação, levando-os a pensar e a falar das imagens conectando-as consigo:

- *Se tivesses que explicar a outra pessoa o que é esta imagem, o que lhe dirias?*
- *Se esta imagem fosse um espelho, o que vias de ti mesmo?*
- *Que uso farias destas imagens?*

Os jovens foram respondendo às perguntas, ora sobre cada uma das imagens apresentadas ora sobre todas em conjunto. Grande parte dos textos que escreveram sobre as imagens falava deles próprios, ou seja funcionavam já como um espelho, explicando a imagem.

Para a terceira tarefa (veja-se nota 2) as perguntas foram um pouco diferentes das anteriores. O objetivo dessas perguntas era aprofundar o que os jovens tinham dito, entender a relação deles com a escola e com o saber, e conhecer as suas relações sociais dentro e fora da escola bem como a sua relação com a tarefa proposta.

- *Se tivesses que explicar a outra pessoa o que faz um..., o que lhe dirias?*
- *O que diz este produto de ti? O que farias com ele?*
- *Porque escolheste esta área? É uma possibilidade real de futuro? Onde e quando percebeste isso?*
- *Qual achas que é o contributo da escola para formar pessoas para trabalhar nesta área?*
- *Participas em alguma rede social? O que costumavas partilhar lá, material feito por ti ou coisas que te enviam ou encontras noutros lugares?*

Uma vez que a investigação é feita com os jovens e se recolhem evidências visuais há um conjunto de procedimentos éticos que não podem ser menosprezados. O primeiro deles prende-se com as autorizações, pois trata-se de jovens com 15 anos. Assim, tratei atempadamente das autorizações dos Encarregados de Educação mas também de outras entidades como a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação), da Comissão Nacional de Proteção de Dados, da Direção Executiva e do Conselho Pedagógico dos Agrupamentos onde o estudo foi realizado.

As questões éticas são especialmente importantes na investigação com imagens pois, dependendo do tipo de imagens a recolher, poderá ser difícil garantir o anonimato e a confidencialidade. Por isso certifiquei-me que todos os intervenientes estavam devidamente informados sobre os dados a recolher e sobre os métodos de recolha e divulgação. Envolver os jovens na recolha/criação das imagens é uma vantagem pois foram eles quem decidiu que imagem recolher, de que ângulo, o que mostrar ou ocultar, revelando o seu ponto de vista, a sua sensibilidade e a sua própria ética (Brooks et al., 2009: 129).

AS TECNOLOGIAS DA VISÃO E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR

No passado verão visitei uma exposição de Robert Morris no Museu de Arte Contemporânea da Fundação Serralves³, no Porto. Eu e a minha namorada percorremos os diferentes espaços expo-

as funções que achas que vais desempenhar.

Tarefa 4. Faz uma lista exaustiva de todas as “coisas” que achas que deves saber fazer na função que irás exercer nessa empresa, independentemente de as saberes ou não neste momento.

³ Para saber mais sobre a exposição consultar o site do MAC Serralves em <http://www.serralves.pt/actividades/detalhes.php?id=1973&pai=1>

sitivos e, dada a natureza da exposição, fomos interagindo com as obras e conversando sobre elas e sobre o que despertavam em nós. Numa das salas havia a projeção de um vídeo. Sentámo-nos a vê-lo, imóveis e em silêncio. Na tela de projeção uma recriação (de 1993) da performance *Site*, que Robert Morris idealizou e executou originalmente no Judson Dance Theater de Nova Iorque, em 1964, com a atriz Carolee Schneemann. A atriz mantinha-se imóvel reclinada sob uma cama, fazendo lembrar a *Olimpia* de Edouard Manet, enquanto o ator manejava de forma habilidosa uma placa de contraplacado de grandes dimensões. A câmara oferecia-nos, à vez, planos de conjunto, onde nos dávamos conta de todos os elementos em palco, e planos aproximados ou de pormenor, onde podíamos observar os movimentos corporais para o manejo da referida placa. De súbito, ela quebrou o silêncio com uma pergunta que me inquietou: *porque é que isto nos prende a atenção?*

Imagem 1.
Frame do
vídeo da
performance
The Site de
Robert Morris



Conectei de imediato a pergunta (que apesar de simples nada tinha de pueril) com o estudo que desenvolvo sobre literacia visual: *porque prestamos mais atenção a umas coisas do que a outras? Será que só vemos com mais atenção ou detalhe aquilo que conseguimos compreender ou o “estranho” também nos prende? Que conhecimentos teremos de dominar para conseguir “ler” as imagens que nos são apresentadas?* As perguntas sucediam-se e por isso registei-as. As leituras posteriores, orientadas por estas perguntas, levaram-me até ao papel primordial das tecnologias da visão na construção da nossa atenção, na modelação dos nossos olhares, logo, dos nossos saberes.

O tema da “capacidade de prestar atenção” conectado com a visão foi trabalhado com detalhe por Jonathan Crary no seu livro *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle and Modern Culture*, de 1999. Neste livro o autor define a atenção como um ingrediente inevitável de uma conceção subjetiva da visão. A atenção é, assim, o meio através do qual um indivíduo observador faz a perceção sua, e ao mesmo tempo se torna aberto para o controle e anexação por agências externas (Crary, 1999: 5). O mesmo será dizer que é um meio pelo qual as nossas subjetividades são produzidas, através do “campo de práticas da atenção”, no qual os discursos, as práticas e os artefactos estão igualmente envolvidos (Crary, 1999: 7).

Importa realçar que o modo como ouvimos, olhamos ou nos concentramos atentamente em algo tem um profundo carácter histórico (Crary, 1990, 1999) e que o nosso olhar tem sido fabricado ao longo dos séculos pela panóplia de dispositivos técnicos que têm jogado um papel decisivo no fabrico, na distribuição e consumo das imagens, ao mesmo tempo que alimentam os imaginários

com que as fabricamos e as lemos (Sicard, 2006: x). Quero agora referir três pequenos exemplos que tentam ilustrar esta afirmação.

O primeiro exemplo está relacionado com a invenção da radiografia no final do séc. XIX. A partir do momento em que temos de acreditar nas imagens produzidas por máquinas, que veem aquilo que não podemos ver, deixamos de controlar os instrumentos de produção, logo perdemos também os meios da crítica (Sicard, 2006: 303). A imagiologia, para além de nos proporcionar imagens nunca antes vistas, conduz a uma nova reorganização social do trabalho: de um lado os técnicos que dominam as máquinas e do outro os médicos que detêm o saber. Mas, quanto a mim, as implicações são realmente mais profundas pois, decorrente deste processo em que fomos aprendendo a não questionar as imagens, passámos a aceitar como verdadeiras a grande maioria das imagens sem as questionarmos.

O segundo exemplo centra-se na forma como os estudos sobre a perceção influenciaram a produção de imagens. Também no final do séc. XIX são formuladas por Christian Von Ehrenfel as principais teorias da *Gestalt* e enunciadas as “qualidades da forma” ao mesmo tempo que se postulava que a perceção humana tinha uma tendência intrínseca e unificadora que resiste à atomização e fragmentação do que vemos (Crary, 1999: 165). Todas estas teorias foram muito difundidas e influenciaram várias áreas do saber, e até os artistas passaram a produzir as suas obras com base nas qualidades *gestálticas* das formas. Um exemplo disso é a obra *The X*, de 1967, do artista Ronald Bladen. Esta obra, com mais de seis metros e meio de altura, não forma um X perfeito mas sim dois V que confluem num retângulo central, em que o V superior tem um ângulo ligeiramente mais aberto que o V inferior, ou seja a peça apenas tem um eixo de simetria vertical e não dois eixos de simetria como têm os X perfeitos. Esta deformação foi intencionalmente produzida pelo artista de modo a criar no observador, que se encontra no nível do solo sobre o qual se apoia a obra, a sensação de que a escultura é muito maior do que na realidade é, enganando a nossa perceção através do efeito perspético.



Imagem 2.
The X, 1968,
alumínio
pintado.
Ronald Bladen.
Miami

O terceiro exemplo foca a importância que atualmente damos à produção de imagens para uso pessoal, possibilitado pela facilidade na aquisição e uso de máquina fotográficas/filmar digitais. Numa das minhas viagens entre Lisboa e Barcelona tive a oportunidade de ler um texto do escritor português Gonçalo M. Tavares, que assina uma coluna regular na revista UP, a revista da TAP. Talvez seja esta uma das vantagens de nem sempre viajar em *low cost*: poder ter acesso a uma revista de

qualidade, com bons textos que, além de nos manterem acordados na viagem, nos fazem pensar. O texto chama-se “Praga e as câmaras de filmar” e relata uma viagem do autor a essa cidade, no qual ele nos conta as suas impressões pessoais sobre o que vê:

Eu fotografo, logo existo. Ou talvez mais ainda: sou fotografado, logo existo. Eis o lema filosófico e profundo deste século. A única prova de que se esteve num local: as imagens que me mostram no local. Mas a única prova, repare-se, não para os outros – mas para mim. (...) E é isto o século XXI: finalmente, depois de tantas investigações, descobrimos o que é a realidade, de que material é feita a realidade: a realidade não é feita de corpos ou terra, ar, fogo e água, como pensavam os antigos. A realidade é feita de imagens. Sem imagens não há realidade. (...) Este é o século não da visão, mas da re-visão: da possibilidade de voltar a ver. (...) Já não vemos, gravamos para ver no futuro. E isto é uma nova forma de cegueira, uma nova forma de não ver, uma cegueira do século XXI. Uma cegueira que nos foi oferecida pelas novas, baratas e fáceis câmaras de fotografar e filmar. (...) É difícil a vida competir com as imagens da vida. (Tavares, 2011)

O texto parece-me um excelente exemplo sobre como as tecnologias da visão alteraram o nosso modo de ver e de nos relacionarmos com aquilo que vemos, nesta obsessão contemporânea da representação e da *visualização da existência* (Mirzoeff, 1999).

Com estes exemplos, que testemunham o sentido hegemónico da visão na nossa sociedade contemporânea, tento mostrar que tanto a produção como a receção das imagens são um produto histórico e contextual de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação (Crary, 1990; Sicard, 2006). Deste modo, não podemos deixar de indagar sobre o modo como as tecnologias da visão orientam a construção do olhar e da visualidade e, portanto, do conhecimento, através de *processos de fabricação de representações visuais do mundo* recorrendo aos *mass media* como *dispositivos nevrálgicos para a produção, reprodução e circulação de formas simbólicas no mundo contemporâneo* (Campos, 2010: 123). Procurar estas respostas pode ajudar-nos a compreender a forma como se *fabrica um olhar coletivo, uma cultura visual: por que efeitos, por que influência de quais imagens, por quais aparelhos, e com o auxílio de que mecanismos de legitimação* (Sicard, 2006: 17).

NOÇÕES DE LITERACIA VISUAL

De acordo com Crary (1990: 3), a rutura com os modelos clássicos de visão no início do século XIX foi muito mais do que uma simples mudança na aparência das imagens e das obras de arte, ou nos sistemas convencionais de representação. Foi, acima de tudo, uma reorganização maciça do conhecimento e de práticas sociais que modificaram de inúmeras formas as capacidades produtiva, cognitiva, e de desejo do sujeito humano. Estas mudanças no regime de visualidade ao longo do século XIX em conjunto com as profundas alterações que se registaram na instituição escolar em todo o mundo que, a reboque da revolução industrial e da construção dos Estados-Nação (Fernandes, 2011; Paraskeva, 2011), conduziram à massificação da escola tiveram consequências diretas a nível científico e técnico na sociedade, mas também pedagógico e curricular dentro da escola. A “escola para todos” conduziu, em primeira instância, a uma normalização dos conteúdos curriculares, essencialmente com objetivos sociais e económicos. No entanto, depressa se concluiu que a pedagogia e a organização dos processos de ensino-aprendizagem estavam inadequadas aos públicos cada vez mais heterogêneos que chegavam à escola. Este desajuste entre a escola e os

públicos que a ela passaram a aceder esteve na origem das correntes pedagógicas progressistas do início do séc. XX (Fernandes, 2011: 20).

O progresso técnico e científico na sociedade levou ao aparecimento de novos recursos para a educação que exigiam também novos conhecimentos, talvez por isso Edgar Dale, no seu livro *Audiovisual methods in teaching*, de 1946, tenha identificado a literacia visual como um dos principais modos de literacia, a par das literacias escrita (impressa) e auditiva (Dale, 1946). Mais tarde, no final dos anos 60, havia já a consciência de que a penetração dos novos *media* davam um grande ênfase à representação visual como prática de comunicação (McDougall, 2004: 25), especialmente com a difusão da imprensa e televisão a cores⁴. A noção de literacia visual vigente baseava-se na existência de uma linguagem visual⁵ que a suportava (Lin, 2008: 26). Seguindo a conceção de que era fundamental dominar a linguagem visual para ser considerado literato visual, Dondis publica, em 1973, o livro *A primer of visual literacy*⁶. Ao longo dos tempos o conceito torna-se mais complexo e em 2003, Anne Bamford, no seu *The Visual Literacy White Paper*, considera que ser literato visual é dominar uma combinação de sintaxe (estrutura e organização das partes que constituem uma imagem) e semântica (o modo como as imagens adquirem sentido na relação com o mundo) e que a atual proliferação de imagens leva a considerar a literacia visual como fundamental na obtenção de informação, na construção do conhecimento e de resultados escolares bem-sucedidos (Bamford, 2003).

Contudo, permanece a falta de consenso sobre quem cunhou o termo *visual literacy*⁷. O que parece certo é que a literacia visual não é um fenómeno recente e atualmente constitui-se como uma vasta área de investigação, que se tornou mais ampla com o impacto das novas tecnologias (McDougall, 2004: 26). Foi exatamente o advento dessas novas tecnologias, e do impacto que elas têm nas nossas vidas, que levou a uma revisão do conceito de literacia, levando a que se fale agora em *multiliteracias* ou *novas literacias*, conceitos que articulam a multiplicidade de canais de comunicação por elas possibilitados; a crescente importância da diversidade cultural e linguística nas sociedades contemporâneas; e as interações globais ao nível social, cultural e tecnológico (Baker, 2010; Cope & Kalantzis, 2000; Hernández, 2007). Atualmente, as chamadas novas literacias compreendem também novas competências, estratégias, disposições, e práticas sociais associadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação; e são fundamentais para uma participação completa na comunidade global. Estas novas literacias, nas quais se inclui com especial destaque a literacia visual, estão em contante mudança tal como as próprias tecnologias; são multifacetadas e a nossa compreensão sobre elas resulta de diferentes pontos de vista coexistentes (Baker, 2010: x).

Perante o exposto, há que reconhecer um paralelo entre a evolução das tecnologias da visão e a revisão da noção de literacia visual, que continua a evoluir e a transformar-se em resultado da construção social que a valida. Partindo deste suposto paralelismo, e tal como já defendi no capítulo anterior, conclui-se que o nosso olhar tem sido fabricado pelas tecnologias da visão e pelos diferentes

4. Esta consciência está bem presente nos textos de John Debes de 1968 (*Some foundations for visual literacy*) e de 1969 (*The loom of visual literacy*), ambos publicados em números subsequentes da revista *Audiovisual Instruction*, e no livro *Towards a visual culture: educating through television*, de Caleb Gattegno, também de 1969.

5. A existência de uma linguagem visual foi teorizada por Nelson Goodman no seu livro *Languages of art*, de 1968. Neste livro o autor usa a metáfora da arte como linguagem e as obras de arte como símbolos de um sistema simbólico cujas representações e expressões tem associados significados semânticos. Existe uma tradução para português: Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos* (p. 287). Lisboa: Gradiva.

6. Existe uma tradução para português deste livro: Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da linguagem visual* (2nd ed., p. 236). São Paulo: Martins Fontes.

7. Segundo o site da *International Visual Literacy Association* (www.ivla.org) foi John Debes, um educador na área da tecnologia, quem cunhou o termo na primeira conferência anual da associação em Rochester, Nova Iorque, em 1969.

discursos e contextos que as legitimam. Talvez por isso vários autores defendam uma necessária educação do olhar, assente na perspectiva das novas literacias (Hernández, 2007; Jesus, 2012; Rodrigues, 2011; Sicard, 2006; para citar apenas alguns), na tentativa de levar os observadores a entender melhor os processos e lugares de produção, distribuição e consumo das imagens, bem como a forte e constante relação que com elas estabelecemos.

PRÁTICAS DE LITERACIA VISUAL NA ESCOLA

A relação entre a noção de literacia visual e a educação artística foi amplamente escrutinada por Ching-Chiu Lin (2008) na sua tese de doutoramento. Ela refere que, em educação artística, o termo *visual literacy* está relacionado com um amplo conjunto de competências dos alunos que se enquadram tanto na compreensão das artes visuais e de outras imagens como na sua habilidade para expressar, interpretar e comunicar mensagens visuais transmitidas através de diferentes meios visuais (Lin, 2008: 33). Segundo esta autora tem-se escrito pouco sobre literacia visual especificamente relacionada com a educação artística, o que leva a que se considere esta área menos progressiva do que outras.

Relacionar a noção de literacia visual com a educação artística permite aos professores estar na posse de uma ferramenta (partindo do pressuposto que a teorização de um conceito pode ser uma ferramenta útil para o trabalho docente) que destaca a posição do visual e da visualidade num âmbito dominado pelo texto escrito, fazendo uso da enorme presença do visual na cultura contemporânea (Raney, 1999).

Contudo, Christina Hong (2006) no seu texto *Developing literacies in postmodern times: the role of arts in education* fala numa ampliação do uso do conceito ao longo do tempo definindo essa evolução em três etapas distintas:

- I. como codificação e descodificação das notações simbólicas.** Esta conceção de literacia visual relaciona-se com a capacidade de “ler” e “escrever” usando os símbolos visuais;
- II. como resposta às obras de arte.** Esta conceção de literacia visual está relacionada com o desenvolvimento de apreciadores e conhecedores de arte. Esta compreensão do conceito é bastante mais alargada do que na primeira etapa e inclui a habilidade para dar respostas em frente à obra de arte, para perceber as qualidades da forma artística, para fazer julgamentos críticos e para ter conhecimento do contexto no qual a obra de arte emergiu e no qual reside;
- III. como consequência do fazer, criar, como resposta e como reflexão em relação aos objetivos, processos e contextos.** Esta conceção de literacia visual está mais próxima da perspectiva das chamadas novas literacias.

Podemos enquadrar nesta última etapa da ampliação do uso do conceito a perspectiva de Hernández (2007: 22) quando refere que “*adquirir literacia visual deve permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas*”.

No entanto, a prática dos professores parece estar mais próxima de uma abordagem à literacia visual como conhecimento e domínio da linguagem visual (Lin, 2008: 33), pois, tal como apresentei

noutra ocasião⁸, a maioria das propostas de trabalho dos professores são baseadas em análises formalistas de obras de arte, na aprendizagem de técnicas e sua reprodução mecânica, ou na reprodução de modelos estéticos tidos como “mais adequados” aos alunos (Agirre, 2010; Reis, 2011c). Estas propostas de trabalho assentam na ideia de formar um “bom olho”, ou seja, aquele olho que é capaz de discernir, de analisar profundamente; em suma, um olho do conhecedor que sabe gramática visual; distingue os elementos da forma; e conhece a história da arte, mas tem dificuldade em relacionar, em interpretar, em avaliar ou em criar (Rogoff, 2002). Contudo, é bom lembrar que o conceito de literacia visual na educação artística não é um conceito fixo pois está em constante modificação, especialmente pela diversidade de ambientes de ensino-aprendizagem, pelos desenvolvimentos nas teorias curriculares e pedagógicas, e ainda pelo impacto das novas tecnologias na nossa sociedade (Lin, 2008: 41-2).

OS JOVENS COMO PRODUTORES DE CULTURA VISUAL?

Na primeira edição destas Jornadas em Barcelona, no ano de 2011, muito se debateu sobre o próprio conceito de juventude⁹ pelo que, de modo a situar o ponto de vista desde onde falo, começaria por afirmar que, em concordância com Campos (2010: 122), a construção do conceito não deve ser interpretada apenas como resultado de movimentos sócio-históricos, mas também como consequência de processos de representação. Assim, a visualidade, os circuitos de comunicação de massas, as tecnologias audiovisuais e digitais são um elemento fundamental na constituição da representação da juventude tal como a identificamos atualmente (Campos, 2010: 113).

Também a utilização que os jovens fazem das novas tecnologias, desencadeando processos de autorrepresentação, acaba por modelar a sua visão da vida e do mundo (Feixa, 2011: 210). Assim, o atual modelo de juventude parece sofrer da síndrome *Blade Runner*, em que os jovens são *seres artificiais, meio robôs e meio humanos, divididos entre a obediência aos adultos que os educaram e a vontade de se emanciparem*. Este modelo é o resultado de um tempo híbrido e ambivalente que se caracteriza por *uma crescente infantilização social, que se traduz em dependência económica e falta de espaços de responsabilização, e uma crescente maturidade intelectual, que se expressa no acesso às novas tecnologias da comunicação, às novas correntes estéticas e ideológicas, etc.* (Feixa, 2011: 209).

Estas características fazem dos jovens, não só uma mera esperança no futuro mas também um ponto de emergência de uma nova cultura, que rompe com os referentes culturais e padrões de comportamento da geração dos seus pais ao mesmo tempo que adquirem extrema facilidade em aprender em ambientes diversificados e a lidar com os diferentes aparatos tecnológicos (Charréu, 2011: 41-2).

Os jovens encontram-se entre os agentes culturais com maior dinamismo e criatividade na produção, manipulação e consumo de objetos e imagens (Campos, 2010: 120) e por isso as indústrias criativas têm explorado esse potencial em diversas frentes estando atentas às suas modas e tendências (Aguirre, Olaiz, Marcellán, Arriaga, & Vidor, 2010). Esses mesmos jovens usam a *visua-*

8. Veja-se Reis, R. (2011). A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?": uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. In S. Pereira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 399-416). Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/479/450>

9. Veja-se a este respeito a publicação decorrente das Jornadas: Hernández, F. (Ed.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (p. 175). Barcelona: ESBIRINA - RECERCA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/17362>

lidade como território privilegiado de diálogo, mas também como campo de combate ideológico e simbólico, de afirmação identitária, de jogo e prazer, aproveitando aparelhos especializados como o corpo (com as suas desiguais expressões que passam pelas tatuagens, piercings, posturas e movimentos), os adornos e o vestuário, o consumo (de televisão, cinema, música, etc.) e a criação de objetos culturais diversificados (graffiti, stickers, tatuagens, fanzines, weblogs, fotologs, etc.). Todo este campo é muitas vezes desconhecido ou até censurado pelos adultos (Campos, 2010: 120). Também a academia desconhece esse mundo dos jovens pois as investigações que têm sido realizadas tendem a observar os jovens sempre como usuários/consumidores e raras vezes como produtores de cultura visual¹⁰.

Mas serão os jovens realmente produtores de cultura visual?

No âmbito do estudo que estou a desenvolver, perceber as noções e práticas dos jovens no campo da literacia visual implica considerá-los como capazes de produzir uma cultura visual própria (Aguirre et al., 2010) e de mobilizar saberes e conhecimentos técnicos e tecnológicos para a produção e criação de imagens com vista a comunicar uma mensagem específica, tal como lhes era pedido que fizessem.

O trabalho desenvolvido e os resultados obtidos nas duas escolas onde realizei o estudo foram muito idênticos e indiciam que estes jovens têm algumas dificuldades na realização de produtos visuais, especialmente quando a tarefa pedida é pouco dirigida. Ou seja, os jovens tiveram mais facilidade em executar tarefas cujo enunciado era objetivo (as primeiras duas tarefas) e sentiram mais dificuldade em executar aquela em que lhes era dada maior liberdade na escolha do tema, do meio de expressão e no modo de apresentação (a terceira tarefa).

Ao longo das semanas em que os jovens teriam de realizar esta terceira tarefa fui recebendo alguns e-mails¹¹ com perguntas ou desabaços que indicavam as suas dificuldades.

Josefina; e-mail 29 de Novembro de 2011, 23:23:

olha eu tenho estado a fazer o trabalho e queria saber se posso apresentar um projecto de um filme, uma proposta, onde falta o guião das personagens e o local que será a empresa que me "contratou" que fornece o local e falta também as personagens que será também a empresa/canal ect que me fornecerá onde o que eu apresento é a historia e onde serei a realizadora das cenas e da história, onde tal se o filme fosse realizado! poderá ser isto ou terá de ser algo diferente????

Respondo-lhe de seguida lembrando que o tema e a forma de apresentação do trabalho são livres mas acrescento: *Tendo em conta o imenso panorama visual em que te movimentas (em que tu própria és criadora de imagens – estou a lembrar-me das tuas fotos e do teu diário gráfico) não te parece que és capaz de produzir um produto visual que complemente isso que me dizes? Atenção*

10. Exatamente por isso o grupo de investigação EDARTE da Universidade Pública de Navarra, Espanha, está a realizar uma investigação em que considera os jovens como produtores e não apenas como consumidores de cultura visual. Veja-se: Aguirre, I., Olaiz, I., Marcellán, I., Arriaga, A., & Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021 (p. 26). Buenos Aires. Retrieved from http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf e Aguirre, I., Arriaga, A., Barase, I. M., Olaiz, I., & Calvelhe, L. (2012). ¿jóvenes productor*s de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario. II Jornadas "INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?" (pp. 1-5). Pamplona. Retrieved from <http://edarte.org/wp-content/uploads/2012/01/AguirreImanoletaIIJornadasInvestigarconjovenes.pdf>

11. A ortografia e gramática dos e-mails foram mantidas. Os nomes dos jovens, à exceção da Carolina que preferiu manter o seu nome verdadeiro, são pseudónimos.

que eu acho a tua ideia muito boa, só o digo porque será mais fácil explicares na sessão o que pretendes se usares imagens também.

Não obtive resposta a este e-mail. A Josefina acabou por abandonar esta sua ideia inicial e na sessão seguinte apresentou um desenho que, segundo ela, era um cartaz “para qualquer coisa”.



Imagem 3. Produto visual produzido pela Josefina para a terceira tarefa. A imagem tem a seguinte frase inscrita: “Be diferente and not normal like everyone”. Foto tirada pela Carolina.

Uma outra jovem, do mesmo grupo de trabalho, parecia estar ainda com mais dificuldades.

Carolina; e-mail 4 de Dezembro de 2011, 19:01:

haaa não sei o que vou fazer

Respondi ao e-mail dando um exemplo do que poderia fazer, tal como já tinha feito na sessão de trabalho anterior. Dois dias depois recebo um e-mail de resposta:

Carolina; e-mail 6 de Dezembro de 2011, 17:18:

Pois eu vou ter de fazer a ultima da hora sim porque não sei o que vou fazer o mais provavelmente é não fazer nada. Não tenho ideias nenhuma.

A Carolina acabou por apresentar um desenho com uma expressão gráfica próxima dos graffiti. Segundo ela este foi um desenho que já tinha criado há algum tempo atrás, ou seja, a solução que ela encontrou foi utilizar um desenho já feito, como se fosse uma imagem do *clipart*.

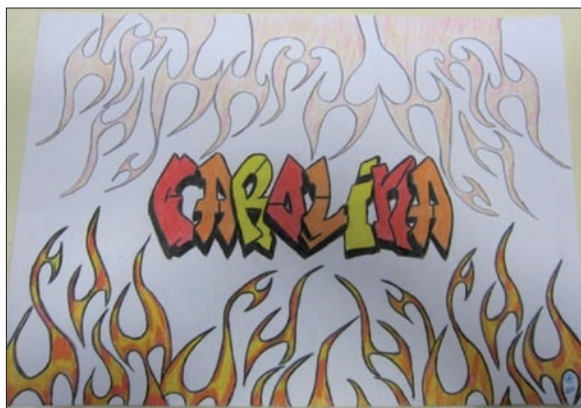


Imagem 4. Produto visual produzido pela Carolina para a terceira tarefa. Foto tirada pela própria.

Num outro grupo de trabalho a Margarida também queria fazer uma curta-metragem mas, na sessão de partilha dos trabalhos, confessou a sua dificuldade para o fazer. Reproduzo o nosso diálogo na sessão:

Margarida: Eu queria fazer uma curta-metragem e tinha a certeza disso. Estava a achar que ia correr muito bem mas não tive tempo para fazer as coisas todas e depois cheguei à conclusão que o que fiz não estava bem, e então decidi desistir disso e tentar fazer qualquer coisa nova.

Eu: Qual foi a tua dificuldade?

Margarida: Foi no vídeo. Não tive tempo nem jeitinho para o fazer.

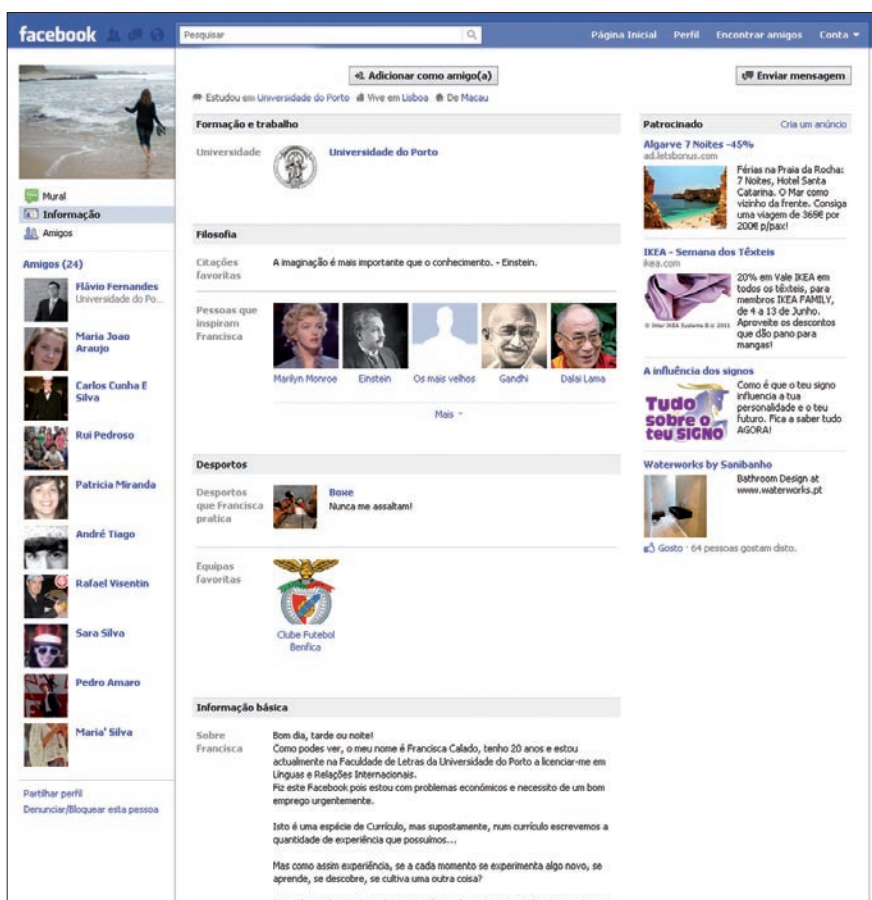
Eu: Mas trouxeste para vermos?

Margarida: Não, porque depois vi aquilo e vi que não valia a pena sequer tentar editá-lo.

Nessa sessão a Margarida partilhou connosco um perfil fictício no Facebook, opção que tomou para a criação do seu produto visual com a seguinte justificação:

Acabei por ver na internet que havia um senhor que estava desempregado e que tinha feito um Facebook com o seu currículo, com imagens e tudo, com as palavras principais, e que demorou apenas 2 meses até arranjar trabalho. Então foi isso que eu experimentei fazer. Fazer um perfil próprio para o meu currículo. E esse foi o meu trabalho.

Imagem 5. Página do Facebook criada pela Margarida para a terceira tarefa. Printscreen do perfil criado.



Alguns dos outros jovens que participaram no estudo também relataram algumas dificuldades na execução dos produtos visuais que idealizaram. Com estes exemplos pretendo sustentar a ideia de que, apesar das suas inúmeras e inegáveis competências, há que ter em conta que os jovens não são tecnicamente competentes num determinado meio visual simplesmente porque a tecnologia está disponível (Thomson, 2008: 12), e essa falta de competência técnica parece ter influenciado os resultados obtidos, pois alguns deles abandonaram as ideias que tinham ou reconhecem falta de qualidade aos trabalhos partilhados. No entanto, há que destacar a capacidade que os jovens evidenciaram de solucionar o problema. Nenhum deixou de apresentar o seu trabalho. Não conseguindo executar o que tinham em mente depressa reelaboraram um plano que lhes permitiu apresentar outro produto que, embora pudesse não ser do seu agrado, espelhava de maneira mais fidedigna as suas competências técnicas e as suas práticas no campo da literacia visual, tal como a definimos anteriormente.

Também o grupo EDARTE, da Universidade Pública de Navarra, que está a realizar um estudo sobre os jovens como produtores de cultura visual (ver nota 10), concluiu, depois da análise dos questionários que passou a cerca de oito centenas de jovens, que a grande maioria deles realiza somente fotografias, e apenas uma minoria produz outros produtos visuais como grafitis, *comics*, ou páginas web, habitualmente mais associados à juventude (Aguirre, Arriaga, Barase, Olaiz, & Calvelhe, 2012). Este dado é relevante e parece corroborar a ideia de que os jovens demonstram algumas carências técnicas na execução de outros produtos visuais. Realizar fotografia é hoje tecnicamente muito simples devido à utilização maciça das máquinas fotográficas digitais em “modo automático”, o que permite aos utilizadores premir apenas um botão para realizar as suas fotografias, que utilizam especialmente para “partilhar as suas vivências”, “documentar o que se passa ao seu redor” ou para “entretenimento”, partilhando-as especialmente com os seus amigos (Aguirre et al., 2012).

Outra reflexão feita por este grupo de investigação, e que me parece útil para a compreensão dos dados que recolhi no meu estudo, é que os jovens parecem descredibilizar o saber escolar e veem a escola como um lugar de encontro e partilha, mais do que como um lugar de aprendizagem. As suas aprendizagens situam-se assim em marcos informais, especialmente feitas através da imitação e contágio, na busca de uma solução imediata para um problema ou dúvida e não como resultado de um processo. Para os jovens, a internet parece ser um lugar importante de aprendizagem, especialmente pela sua facilidade de acesso, e o conhecimento escolar ocupa um lugar marginal na sua vida (Aguirre et al., 2012).

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA VISÃO NA CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES E PRÁTICAS EM LITERACIA VISUAL

A apresentação dos procedimentos de investigação realizados para este estudo, os referentes teóricos já expostos, e a discussão precedente sobre se os jovens são realmente produtores de cultura, deverão servir ao leitor como um enquadramento do que se expuser neste capítulo final. Não pretendo apresentar conclusões (tanto mais que a investigação ainda está em curso) mas sim lançar pistas para uma reflexão sobre quais as noções e práticas de literacia visual que transitam pelos discursos dos alunos, no processo de construção pessoal mediado pelas tecnologias da visão.

Não pretendo apresentar uma interpretação de cada uma das imagens partilhadas mas sim o olhar de um investigador (e também professor) que relaciona os discursos dos jovens (orais e escritos) com essas mesmas imagens. Ou seja, o que apresento é o meu ponto de vista sobre o que se falou quando se falou destas imagens, dando pistas para que se tornem claros os processos de análise,

interpretação, reinterpretação, apropriação, avaliação, relação entre saberes, e também de criação, levados a cabo pelos jovens durante esta investigação.

Apresentarei em seguida seis conjuntos de imagens que se agrupam em seis categorias nas quais enquadro a relação que estabeleci entre as imagens e os discursos que lhe deram sentido no decorrer das sessões de trabalho com os jovens. Contudo, esta organização das imagens em conjuntos é arbitrária dado que uma nova análise dos discursos gerados em torno a cada uma delas poderá possibilitar a sua reorganização ou repetição em vários grupos simultaneamente.

I. DESEJOS, GOSTOS PESSOAIS E HOBBIES

A maioria das imagens trazidas pelos jovens falava deles mesmos, dos seus gostos, do que desejavam ser ou ter e também dos seus *hobbies*. Essas imagens foram usadas para falar sobretudo deles próprios: do seu gosto pela leitura e pela escrita, pela música, pelo cinema, pela prática desportiva, pela fotografia, pela astronomia, por diferentes lugares, por programas de TV, por tocar um instrumento musical ou por navegar em redes sociais.

Eles representaram-se assim, pelo que não podemos perder de vista que os mecanismos de representação, ou seja, os modos através dos quais produzimos discursos sobre os outros e sobre nós, estão relacionados com as dinâmicas de construção identitária (Hall, 2003), do mesmo modo que a forma como nos vemos e expressamos está também ela associada à forma como os outros nos veem e o exteriorizam, num jogo de olhares cruzados (Goffman cit. por Campos, 2010: 119).

Imagem 6.
Conjunto
de imagens
trazidas pelos
jovens. Gostos,
desejos e
hobbies.



II. VALORES PESSOAIS

Nos seus discursos os jovens vincaram bem os seus valores pessoais. Valores com os quais se identificavam e que norteiam as suas opiniões e até mesmo o seu modo de vida. Ainda que alguns desses valores possam ser socialmente construídos pelos discursos associados à juventude e ao seu modo de vida não posso deixar de os mencionar pelo modo como estiveram sempre presentes nos seus discursos. Refiro-me a valores como o *fair-play*, a honra, a amizade, a honestidade, a cooperação, a igualdade, a valorização das “*pequenas coisas da vida*”, a “*força interior*”, as origens e o patriotismo, ou a individualidade.

Como nos diz Berger (2002), as representações visuais encerram em si determinados modos de ver e julgar visualmente o que nos rodeia. Assim, estas imagens representam também o enquadramento social que possibilita a ocorrência destas relações específicas entre os jovens, os valores que enunciam e as imagens que os representam.



Imagem 7. Conjunto de imagens trazidas pelos jovens. Valores pessoais.

III. PREOCUPAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

Ao longo do meu percurso como professor (mas também como investigador) foi frequente ouvir dizer que os jovens “*não querem saber*”, “*não se envolvem*”, “*não participam*”, “*não...*”. Este parece ser um discurso recorrente que aparece habitualmente associado a uma espécie de saudosismo do “*meu tempo*”, no qual tudo era diferente. Um dos dados que há que realçar nas imagens e nos discursos dos jovens é a sua preocupação com questões políticas e sociais, ainda que por vezes possam carecer de contextualização. Os jovens mostraram preocupação por questões como a defesa da natureza, a proteção e justiça social, a guerra, a fome, as desigualdades sociais e a impotência humana face às catástrofes naturais.

Os jovens demonstraram estar atentos e preocupados com questões políticas e sociais. Demonstraram também capacidade de ação, especialmente através do uso de novas ferramentas tecnológicas, como as redes sociais e os dispositivos móveis cada vez em maior número e mais ubíquos. Os novos meios não só estão a criar uma nova cultura juvenil, como também uma nova ideologia (Feixa, 2011: 211), que implica novos modos de participação e de ação.



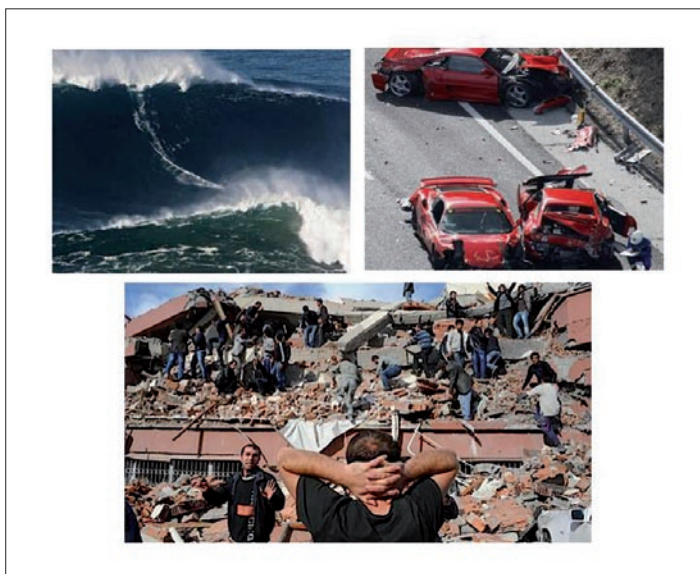
Imagem 8. Conjunto de imagens trazidas pelos jovens. Preocupações sociais e políticas.

IV. ATUALIDADE

Achei surpreendente o reduzido número de notícias mediáticas da atualidade nas imagens e nos discursos dos jovens. Apenas trouxeram três relacionadas com isso: um surfista que enfrentou uma onda de trinta metros na Nazaré; um acidente com carros de alta cilindrada no Japão; e um sismo na Turquia. O discurso à volta das imagens esgotava-se na própria informação da notícia.

De algum modo este dado parece contradizer o que se disse no ponto anterior mas quero antes expandir a compreensão sobre ele e conectá-lo com a ideia, apresentada por Aguirre et al., (2012), de que os jovens tomam como referentes para a sua produção de imagens a sua própria imaginação e não os meios de comunicação, como se suporia. No entanto, parece-me que uma das questões centrais pode ser a forma como está a ser construído o imaginário desses jovens, que parecem não estar conscientes do papel das imagens e dos meios nessa construção.

Imagem 9.
Conjunto
de imagens
trazidas
pelos jovens.
Atualidade.



V. IMAGINÁRIOS JUVENIS: AÇÃO, MODA, MÚSICA E ARTE

Os discursos e as imagens trazidas pelos jovens denotam a existência de imaginários que foram sendo construídos ao longo de um grande espaço temporal, coexistindo no tempo presente o “novo” e o “démodé”. Deste modo, parece existir uma atemporalidade e uma hipertextualidade que reinterpreta e apropria movimentos culturais, e modos de ser e estar que tiveram a sua génese há 3 ou 4 décadas atrás. As imagens trazidas e os discursos revelam-nos a moda e música desde os anos 70 aos nossos dias; apresentam o graffiti como expressão artística contemporânea de maior relevo; nutrem o estilo *urban*; e ao mesmo tempo persistem em olhar para alguns adultos como alguém que é “aquilo que eu gostaria de ser”.

Há em tudo isto um lado performativo que leva os jovens a atuar de modo a exteriorizar a sua singularidade. Ser *skater*, ou ser *gótico*, por exemplo, apareceu nos discursos dos jovens como uma afirmação de si mesmo em que o modo como se apresentam visualmente (com o vestuário e acessórios diversos, objetos e marcas de consumo, etc.) faz parte de uma determinada organização simbólica que os caracteriza enquanto membros desse grupo.

Interessante foi também perceber a semelhança nos discursos dos jovens das duas escolas, que se caracterizou por concepções idênticas sobre estilos de roupa ou até opiniões sobre preconceitos da sociedade no uso de tatuagens, *piercings* e determinadas roupas ou calçado. Esta confluência de concepções pode ser resultado do imediatismo com que flui a informação através da rede, que permite que as mesmas músicas, modas e estilos sejam interiorizados por jovens em diferentes lugares ao mesmo tempo (Feixa, 2011: 212).

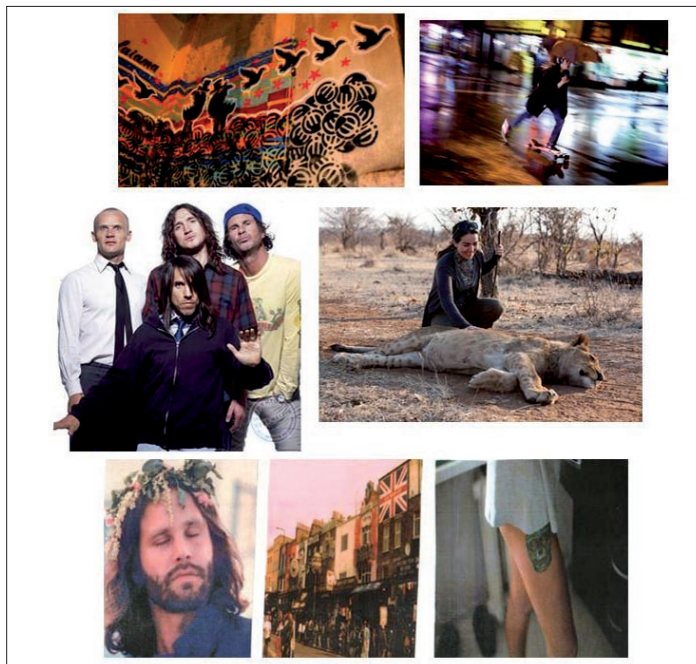


Imagem 10. Conjunto de imagens trazidas pelos jovens. Imaginários juvenis.

VI. ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO DE IMAGENS: CLIPART, ASSEMBLAGE, MONTAGEM E RETOQUE FOTOGRÁFICO, EXPERIMENTAÇÃO DIGITAL, APELO À IMAGINAÇÃO DO OUTRO

Como já discuti no capítulo anterior, os jovens evidenciaram algumas dificuldades em criar imagens, por manifesta falta de competência técnica no domínio de algumas tecnologias. No entanto compartilharam alguns produtos visuais onde evidenciam diferentes graus de destreza com as tecnologias de produção, sejam elas digitais ou não. Nas imagens que compartilharam podemos observar o uso de figuras do *clipart*; montagens fotográficas simples (adicionar apenas texto à imagem); retoques digitais a fotografias utilizando o *Photoshop*; apropriação de montagens fotográficas que circulam na net; experimentação de *software* de animação; recurso ao desenho analógico; ou, simplesmente, apresentação de um texto que descreve uma imagem ou uma situação.

Apesar das dificuldades técnicas em fazê-lo, os jovens não deixam de ser produtores visuais, utilizando os diferentes meios de expressão ao seu alcance. Esta autorrepresentação contribui também para a constituição da juventude enquanto categoria sociocultural (Campos, 2010: 124). Outro aspecto importante, que se verifica por exemplo na experimentação digital de um *software* de animação, é que a facilidade de manuseio das tecnologias favorece a expressão visual dos jovens, ainda que possam não ter abandonado outras formas de expressão. Alguns dos jovens que participaram no estudo mantêm o hábito de desenhar para além de usarem o computador.

Imagem 11.
Conjunto
de imagens
trazidas
pelos jovens.
Estratégias
de criação de
imagens.



Estas seis categorias, nas quais organizei as imagens em relação com os discursos que lhes dão sentido, tentam colocar em evidência as práticas dos jovens no campo da literacia visual e parecem indicar que o imenso panorama visual no qual os jovens se movimentam serve-lhes mais como recurso, do qual se apropriam tal qual ele é, do que como inspiração ou motivo para a criação/produção de algo novo. Note-se que apenas uma pequena quantidade de todas as imagens partilhadas foi efetivamente produzida pelos jovens (duas fotos, três desenhos, duas montagens fotográficas e um pequeno clip de animação), todas as outras foram retiradas da internet. Nenhum jovem apresentou sequer um recorte de jornal ou revista o que comprova a sua familiaridade com o mundo digital da internet, tão bem explicito nos seus discursos. Algumas imagens que partilharam são icônicas ou estereotipadas, como por exemplo uma clave de sol que representa o gosto pela música, um monte de livros que representa o gosto pela leitura, ou o uso de símbolos, logotipos e marcas para expressar o seu gosto por determinado serviço ou clube desportivo.

Tendo em conta o exposto e a metodologia de investigação usada – que usou métodos essencialmente visuais e tentou desescolarizar as tarefas – parece-me que os jovens evidenciam ter alguma facilidade em integrar processos de análise, interpretação, reinterpretação, apropriação, avaliação e relação entre saberes, mas têm claramente maior dificuldade nos processos de criação. Deste modo, os jovens parecem tirar pouco partido das aprendizagens escolares para o seu dia-a-dia e para a sua produção de produtos de cultura visual. Este dado parece corroborar as opiniões dos jovens quando afirmam que a escola tem um fraco contributo para que possam seguir uma profissão na área das chamadas indústrias criativas. Quando lhes perguntava: *Qual achas que foi contributo da escola para te ajudar a seguir uma profissão nesta área?* As respostas mais imediatas eram *nenhum* ou *não sei*. Depois de uma breve reflexão completavam as suas respostas evidenciando competências sociais e alguns conhecimentos de gramática visual, num discurso que corrobora as práticas dos professores já referidas anteriormente e indica que há algum conhecimento escolar sistematizado neste campo, embora não o sintam como útil.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA

- AGIRRE, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades"* (pp. 35-45). Granada: Universidade de Granada.
- AGUIRRE, I., ARRIAGA, A., MARCELLÁN BARAZE, I., OLAIZ, I., & CALVELHE, L. (2012). ¿Jóvenes productor*s de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario. *Ilas Jornadas "INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?"* (pp. 1-5). Pamplona. Retrieved from http://edarte.org/wp-content/uploads/2012/01/AguirreImanoletal_IIJornadasInvestigarconJ%C3%B3venes.pdf
- AGUIRRE, I., OLAIZ, I., MARCELLÁN, I., ARRIAGA, A., & VIDADOR, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021* (p. 26). Buenos Aires. Retrieved from http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf
- BAKER, E. A. (Ed.). (2010). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (p. 322). Nova Iorque: Guilford Press.
- BAMFORD, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper. Educational Technology*. Sidney. Retrieved from http://www.adobe.com/ukl/education/pdf/adobe_visual_literacy_lpaper.pdf
- BERGER, J. (2002). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- BROOKS, R., HEATH, S., IRELAND, E., & CLEAVER, E. (2009). *Researching Young People's Lives* (p. 213). SAGE Publications Ltd.
- CAMPOS, R. (2010). Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63), 113-137.
- CHARRÉU, L. (2011). Entre a possibilidade de se "ensinarem" as artes e a necessidade imperativa de se conhecerem as novas culturas infanto-juvenis que hoje "habitam" a escola. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (1), 37-44.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (1st ed., p. 350). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- CRARY, J. (1990). *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century* (p. 171). Cambridge e Londres: The MIT Press.
- CRARY, J. (1999). *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture* (p. 397). Cambridge e Londres: The MIT Press.
- DALE, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=pU87AAAAIAAJ&pgis=1>
- FEIXA, C. (2011). Tarzan, Peter Pan, Blade Runner: relatos juvenis na era global. In J. M. Pais, R. Bendit, & V. S. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 203-222). Lisboa: ICS.
- FERNANDES, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios* (p. 224). Porto: Porto Editora.
- HALL, S. (2003). Quién necesita "identidad"? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de Indentidad Cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales* (p. 125). Barcelona: Octaedro.
- HONG, C. (2006). Developing literacies in postmodern times: the role of arts in education. *UNESCO World Conference on the Arts in Education*. Lisboa: UNESCO. Retrieved from http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/47472850f65e46872ccc81181610c94aChristina+Hong.htm
- JESUS, J. (2012). *O lugar do olhar: a cianotipia no ensino das artes visuais*. Porto: U.Porto Editorial.
- LIN, C.-C. (2008). *A qualitative study of three secondary art teachers' conceptualization of visual literacy*

- as manifested through their teaching with electronic technologies. University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2142/14306>
- MCDUGALL, J. K. (2004). *Changing mindsets”: A study of Queensland primary teachers and the visual literacy initiative*. Doctor. Central Queensland University. Retrieved from <http://library-resources.cqu.edu.au/thesis/adt-QCQU/uploads/approved/adt-QCQU20050502.120010/public/02whole.pdf>
- MIRZOEFF, N. (1999). *An introduction to visual culture* (p. 274). Londres: Routledge.
- NÓVOA, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1-18. Retrieved from http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf
- PARASKEVA, J. (2011). *Nova Teoria Curricular* (p. 114). Mangualde: Edições Pedagogo.
- RANEY, K. (1999). **Visual Literacy and the Art Curriculum**. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 41-47. doi:10.1111/1468-5949.00152
- REIS, R. (2011a). Investigar a Literacia Visual com os jovens. In F. Hernández (Ed.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 159-171). Barcelona: ESBRINA - RECERCA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- REIS, R. (2011b). Research Visual Literacy meanings with students and teachers. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *ART - SPACE - EDUCATION. Proceedings of the 33. INSEA World Congress, Budapest, 25-30th June 2011. Congress Book*. Budapeste: Hungarian Art Teachers Association.
- REIS, R. (2011c). A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?": uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. In S. Pereira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 399-416). Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/479/450>
- RODRIGUES, F. (2011). *Educação do Olhar* (1st ed., p. 166). Lisboa: Chiado Editora.
- ROGOFF, I. (2002). **Studying Visual Culture**. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (2nd ed.). London: Routledge.
- SICARD, M. (2006). *A fábrica do olhar: imagens de ciência e aparelhos de visão (século XV-XX)* (p. 305). Lisboa: Edições 70.
- TAVARES, G. M. (2011, November). Praga e as câmaras de filmar. *UP - TAP Air Portugal*, 113-114. Lisboa.
- THOMSON, P. (Ed.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. Londres: Routledge.