

LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2004). Tempo e espaço dedicados à imagem no ensino: um estudo com alunos mestrados na especialidade de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. *Actas do VIII Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC*. Évora: Universidade de Évora.

TEMPO E ESPAÇO DEDICADOS À IMAGEM NO ENSINO:

um estudo com alunos mestrados na especialidade de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho

José Alberto Lencastre & José Henrique Chaves

[jlencastre@iep.uminho.pt]

[jhchaves@iep.uminho.pt]

Universidade do Minho

Resumo

Visando reflectir acerca do tempo e espaço dedicados à imagem no ensino, efectuámos em 2004 um inquérito por questionário que teve por objectivo recolher opiniões sobre a utilização da imagem na prática docente. As questões debruçaram-se sobre a sua aplicação prática, em situação de quotidiano lectivo, nomeadamente a regularidade, a importância, os suportes e as estratégias mais utilizadas.

O universo populacional deste estudo foi o de professores que concluíram a parte curricular do Mestrado em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. A razão de ser deste universo é a de que são sujeitos que fazem parte de um público particularmente informado e sensibilizado para as questões da imagem e das tecnologias de investigação e da comunicação na escola.

Confrontados com as conclusões, ambicionamos divulgar e reflectir com investigadores desta área, de forma a contribuir para sistematizar e ampliar a leitura e utilização da imagem no ensino.

Introdução

Nos tempos modernos a imagem tornou-se a forma de comunicação mais utilizada, sendo o nosso dia-a-dia de confronto com imagens, desde que nos levantamos até nos deitarmos (Stafford, 1996). Talvez nunca tenhamos tido, como agora, consciência dessa influência na nossa vida, principalmente na das crianças; a sua curiosidade natural, aliada à avidez de conhecer, faz delas consumidoras atentas e apaixonadas das imagens (Moderno, 1992). Diz-nos o autor que a integração da imagem na sala de aula é pois indispensável e ela deve ser o resultado de uma tomada de consciência do papel a desempenhar no processo pedagógico, sem ultrapassar nem reduzir o papel do professor. Este deve estar ciente das suas responsabilidades, ensinando aos alunos a leitura de imagens. E ensinar a ler uma imagem é facilitar os recursos e mecanismos de representação para se obter a maior quantidade de informação, e assim descobrir as suas possibilidades expressivas, significativas e comunicativas (Ibáñez, 1986). Este passo é importante porque marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio. Todos os professores, qualquer que seja a área de ensino, o reconhecem. No entanto continuamos a observar um predomínio da oralidade no interior da sala de aula, uma insistência em estratégias de ensino/aprendizagem pouco diversificadas e um recurso limitado ao suporte visual (Calado, 1994).

Alguns estudos sobre a imagem e o ensino

A utilização da imagem em educação tem sido objecto de variados estudos ao longo das últimas décadas. Citemos, a título de exemplo, os estudos de Aparici & García-Matilla de 1987.

Um primeiro estudo teve como objectivo enumerar e descrever os mais elementares níveis de leitura que se podem efectuar a partir de uma fotografia e acostumar o professor a exercitar a leitura e crítica de imagens. Foi realizado com 150 professores de diferentes níveis de ensino, repartidos por grupos de 20 a 25 elementos cada. Todos os participantes receberam uma fotografia em que se podiam ver 3 personagens. Cada grupo analisou a imagem num suporte diferente: diapositivo colorido, papel a P/B 12x18cm e papel P/B 5x4cm. A seguir foi pedido que fizessem uma leitura da imagem de nível denotativo e de nível conotativo; descrição em texto da foto e elaboração de uma mensagem publicitária que, a partir da imagem proposta, se podia juntar texto, desenho, etc. O objectivo era transmitir a mensagem a um potencial consumidor. Depois de completar os 4 passos procedeu-se à leitura em conjunto de cada um dos trabalhos. Principais resultados:

- No 1º passo, as leituras resultaram muito incompletas, com cada professor a centrar-se num aspecto da imagem;
- No 2º passo, o poder de sugestão foi muito grande para todos. 40% dos professores concluíram que as personagens se conheciam, revelaram a idade dos personagens, a sua condição social. 25% dos professores calcularam que a foto era dos anos 40 ou 60, pelo vestuário. O formato da foto influenciou a leitura;
- No 3º passo, os textos saíram por completo da realidade objectiva. Ficou provado que as leituras anteriores, denotativas e conotativas, influenciaram análise, e os textos foram muito fantasiosos;
- No 4º passo, inconscientemente os professores foram influenciados de tal forma que os slogans não pretendiam vender algo que estava na foto, como se pretendia, e todos os professores manipularam as imagens e tentaram vender algo que não estava na imagem nem era sugerido por ela;

Os autores concluem afirmando que por momentos os professores converteram-se em manipuladores de imagens.

Um segundo estudo foi realizado com os mesmos 150 professores, repartidos por grupos de 20 a 25 elementos cada. Pretendia-se desenvolver um argumento com vista a posterior realização de uma fotonovela. Foram apresentadas 35 fotos para os participantes seleccionarem um máximo de 10. Com elas tinham que contar uma história. Era pretendido que os professores se familiarizassem com o conceito de imagem em sequência. Principais resultados:

- os adultos lêem as imagens de forma muito limitada;
- o educador deve assumir as suas próprias limitações na hora de ler uma imagem e pôr-se em pé de igualdade com os seus alunos;
- a selecção e uso de imagens deve ter uma metodologia que convide o receptor a uma leitura o mais objectiva possível;
- todo o exercício de leitura de imagens pode criar no espectador filtros críticos que o ajudem a evitar a manipulação exercida pelos meios de comunicação de massas.

Também em Portugal se têm desenvolvido investigações neste domínio, sobretudo a partir dos finais dos anos 80 e princípios de 90. A abertura nas Universidades Portuguesas dos Cursos de Mestrado possibilitou o aparecimento de Dissertações de Mestrado, Teses de Doutoramento e publicações de diversa índole.

Entre outros podemos destacar um estudo de Moderno, de 1985, junto de dez estudantes universitários, tentando verificar a importância da percepção da imagem ordenada em sequência e respectivo aproveitamento pedagógico: foram projectados quatro diapositivos com a mesma sequência a todos os estudantes ao mesmo tempo com intervalos de três segundos entre cada diapositivo; pediu-se aos alunos que interpretassem por escrito. Seguidamente apresentaram-se os mesmos diapositivos, agora com intervalos de dez segundos: um avião no aeroporto, africanos pescando, um leopardo descendo de uma árvore, uma mulher branca muito aflita. Pediu-se igualmente aos participantes que fizessem uma interpretação do que viram. No primeiro caso, apenas dois estudantes conseguiram ver uma sequência com certo nexos. No segundo, todos os presentes escreveram uma pequena história onde predominava um espírito criativo. Todos, neste segundo caso, vêem ali uma viagem a África, mas enquanto 7 interpretam essa viagem como um passeio turístico onde o infortúnio os esperou (ataque do leopardo), os restantes três, vêem ali uma viagem de regresso forçado à Europa. Nestes últimos casos constatou-se que se tratavam de alunos retornados das ex-colónias.

Conclusões:

- A importância do factor tempo (intervalo) que dificulta a interpretação da sequência, não permitindo uma redução da polissemia;
- A projecção da vida afectiva de cada um, na interpretação das imagens que recordavam certos espaços geográficos;
- O aproveitamento escolar, ao possibilitar desenvolver o espírito criador e imaginativo do aluno, levando-o a falar, a manifestar-se, e a descobrir estruturas narrativas. (Moderno, 1992)

Calado em 1990/91, analisa a utilização de imagens em contexto educativo. O universo populacional foi o de professores do ensino secundário de uma zona urbana (Coimbra). Envolveu 358 sujeitos. O instrumento utilizado foi um questionário de pergunta fechada através do qual procurou resposta para quatro questões: 1 - quais as imagens fixas mais usadas na sala de aula; 2 - em que contextos se utiliza mais a linguagem visual; 3 - quais as funções que a imagem serve mais frequentemente; 4 - quais os aspectos positivos e negativos que o professor reconhece na imagem pedagógica. Os resultados mostraram o seguinte:

- Quanto à 1ª questão os professores optam por imagens gráficas, pois a formação dos docentes permite-lhes lidar com à-vontade com esse tipo de imagens, para além de cumprirem a função de informação;
- Quanto à 2ª questão, a imagem é utilizada essencialmente para apresentação de novos assuntos e de exposição-interrogação, sendo pois o peso posto na metodologia expositiva;
- A 3ª questão, o uso é predominantemente com função motivadora;

- No que diz respeito à 4ª questão apresentada, o estudo conclui que os docentes vêem vantagens na utilização de imagens no processo ensino-aprendizagem, e que se não as utilizam mais não é por mero capricho. Quanto às desvantagens, os professores falam mais na desmotivação por experiências falhadas, mais devido a equipamentos em mau estado, ou à necessidade de adaptações na sala (escurecimento da mesma) ou até falta de tempo, do que por não reconhecerem benefícios. (Calado, 1994).

Um estudo de Dias (1995), *“A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais”*, procurou provar que o recurso à imagem facilita a compreensão oral de histórias nas crianças e jovens deficientes mentais. Nesta prova foram utilizados contos tradicionais, que se apresentaram aos alunos, sem imagem e com imagem associada. Por cada conto foi criado um questionário de compreensão para obtenção de uma pontuação que permitisse o tratamento estatístico dos dados. Tanto as imagens como os questionários de compreensão foram criados pela autora. Os resultados obtidos permitiram concluir que a imagem, de facto, melhorara a compreensão oral dos alunos com deficiência mental educável.

Um estudo de Torres, de 1995, intitulado *“A representação do espaço segundo as abordagens linear e flexível”*, utilizou a imagem em computador e teve por objectivo analisar até que ponto um paradigma flexível se revelaria mais interessante do ponto de vista pedagógico por confronto com um paradigma sequencial, no processo de ensino-aprendizagem e no domínio de conceitos relativos à representação do espaço. Para o efeito desenvolveu duas bases de informação/estudo – uma de estrutura linear e outra de estrutura flexível inspirada na Teoria da Flexibilidade Cognitiva¹ de Spiro. O estudo compreendeu 30 alunos com idades entre os 13 e os 16 anos (8º ano de escolaridade), de uma escola urbana do Porto. Constatou que o grupo experimental exposto à base de informação/estudo de estrutura flexível, atingiu resultados estatisticamente superiores aos alcançados pelo grupo de controlo nas questões relacionadas com a apreensão e transferência de conhecimentos para novas situações, bem como um maior envolvimento dos sujeitos na sua aprendizagem.

Um estudo de Araújo (2001), *“O ensino/aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte”*, pretendeu verificar até que ponto é eficaz a utilização da imagem artística na abordagem de conteúdos como a representação, em superfícies planas, do espaço tridimensional. Teve por base um documento suportado na imagem fixa que fazia uma retrospectiva da utilização dos indicadores de profundidade e distância na pintura, desde a Pré-História até ao século XX. A 1ª tarefa, de duas turmas do 3º ciclo (8º ano de escolaridade), compostas por 30 alunos cada e com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, consistiu na realização de um registo gráfico por observação subordinado ao tema “A escola”, e pretendeu analisar que indicadores de profundidade utilizam os alunos para representar o espaço tridimensional numa folha de papel. Seguidamente o documento foi trabalhado por uma das turmas (grupo experimental), sendo o mesmo tema tratado pela outra (grupo de controlo), sem auxílio da imagem. Por último, uma 2ª tarefa consistiu na repetição da 1ª tarefa. Esta etapa do estudo permitiu verificar os indicadores utilizados e comparar os dados das duas tarefas. Os resultados obtidos permitiram concluir que o documento, e uma abordagem pela

imagem e pela arte, melhoraram a qualidade das representações gráficas do espaço tridimensional em superfícies bidimensionais.

O estudo

No sentido de analisar mais especificamente algumas dimensões da problemática da utilização da imagem no ensino, decidimos em 2004 realizar um inquérito por questionário para abordar esta temática. O universo populacional deste estudo foi o de professores que concluíram a parte curricular do Mestrado em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa nas suas 7 edições, uma amostra de 40 sujeitos, num universo de 116. A razão de ser deste universo é a de que são indivíduos que fazem parte de um público particularmente informado e sensibilizado para as questões da imagem e das tecnologias de investigação e da comunicação na escola.

O questionário

Para o efeito elaborámos um questionário constituído por 8 questões - subdivididas em itens de resposta múltipla e a possibilidade de o inquirido poder ainda acrescentar itens - através do qual procurámos respostas às seguintes questões:

1. Sente que a frequência do mestrado, e a formação em imagem que ali obteve, influenciou de alguma forma a sua prática docente?
2. Acha necessária uma alfabetização visual para uma utilização adequada da imagem na sala de aula?
3. Costuma utilizar a imagem com regularidade na sua prática lectiva?
4. As imagens que utiliza que proveniência têm?
5. Quando procura imagens na Internet onde faz a sua pesquisa?
6. Que suporte utiliza para as apresentar?
7. Com que função utiliza a imagem mais regularmente?
8. Privilegia algumas estratégias na leitura da imagem quando a utiliza na sua prática lectiva?

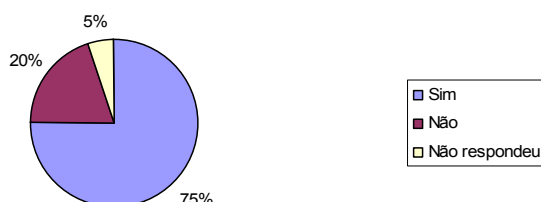
Aplicação do questionário

No início de 2004 foi distribuído por correio o questionário a 116 sujeitos, que concluíram a parte curricular do Mestrado em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa nas suas 7 edições. O número de respondentes foi de 33,3% do universo em análise, ou seja 40 sujeitos.

Resultados

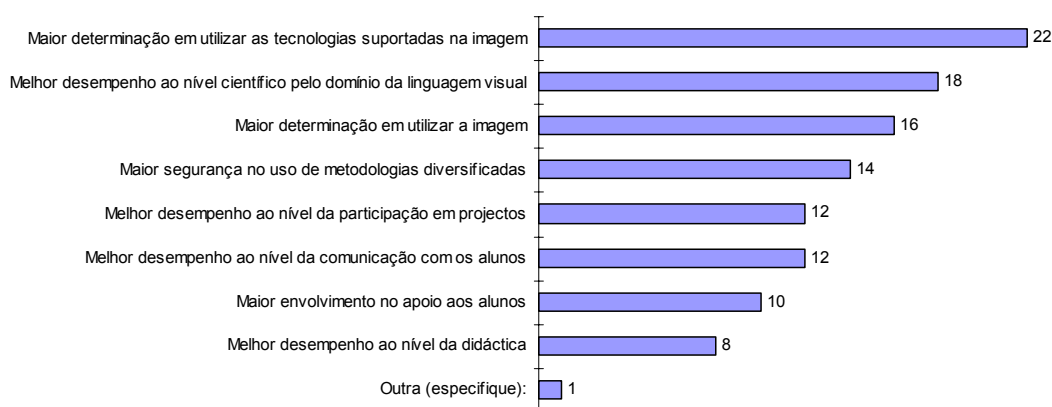
Relativamente à primeira questão - **Sente que a frequência do mestrado, e a formação em imagem que ali obteve, influenciou de alguma forma a sua prática docente?** - 75% dos inquiridos, 30 elementos, sente que sim. Apenas 20%, 8 elementos, não se sentiu influenciado. 2 sujeitos (5%), não responderam.

GRÁFICO 1 - Sente que a frequência do mestrado e a formação em imagem que ali obteve influenciou de alguma forma a sua prática docente?



A questão relacionada que se impunha era, para quem respondeu SIM, em que domínio de competências ocorreu essa transformação (**Gráfico 2**). Constatamos que a resposta mais assinalada, 22 vezes, foi “*maior determinação em utilizar as tecnologias suportadas na imagem*”. Seguiu-se “*melhor desempenho ao nível científico pelo domínio da linguagem visual*”, 18 vezes. A resposta “*maior determinação em utilizar a imagem*”, foi a 3ª mais escolhida, 16 vezes. Em 4º lugar ficou a opção “*maior segurança no uso de metodologias diversificadas*”. Números iguais de respostas (12) obtiveram os itens “*melhor desempenho ao nível da comunicação com os alunos*” e “*melhor desempenho ao nível da participação em projectos*”. 10 dos inquiridos acha que conseguiu um “*maior envolvimento no apoio aos alunos*”. Apenas 8 revelaram ter notado um “*melhor desempenho ao nível da didáctica*”. Houve somente 1 resposta assinalada no item **outra:**, referindo a facilitação do uso da imagem na investigação.

GRÁFICO 2 - Se respondeu SIM, em que domínios de competências ocorreu essa transformação?

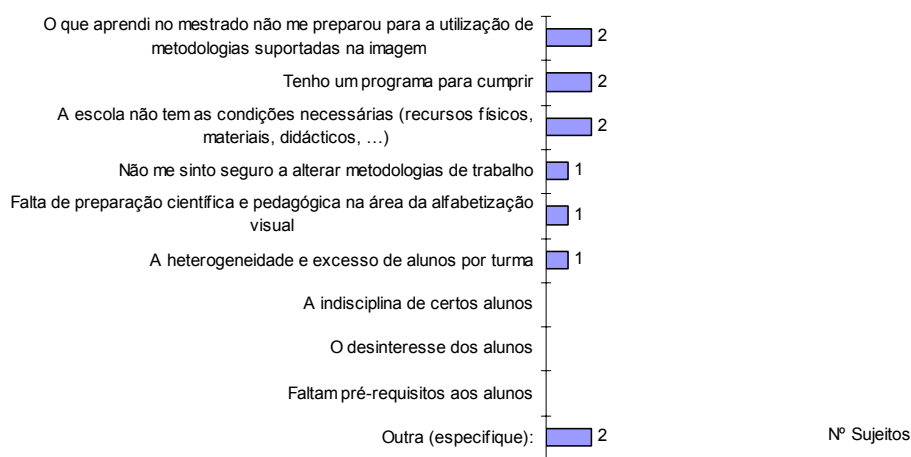


Para aqueles que assinalaram NÃO (**Gráfico 3**), e que foram 20% dos respondentes, colocámos a questão: **Que causas apontaria como inibidoras dessa transformação?** Obtivemos respostas aos seguintes itens: “*o que aprendi no mestrado não me preparou para a utilização de metodologias suportadas na imagem*”, “*tenho um programa a cumprir*” e “*a escola não tem as condições necessárias*”, assinaladas 2 vezes cada.

Apenas uma ocorrência para os aspectos: “*não me sinto seguro a alterar metodologias de trabalho*”, “*falta de preparação científica e pedagógica na área da alfabetização visual*” e “*a heterogeneidade e excesso de alunos por turma*”. Foi acrescentado por 1 inquirido o item “*a formação em imagem que obtive no mestrado não veio acrescentar nada à formação que já tinha*” e por outro o item “*a morosidade na construção de materiais didácticos com imagem*”, ambos contemplados em **outra**.

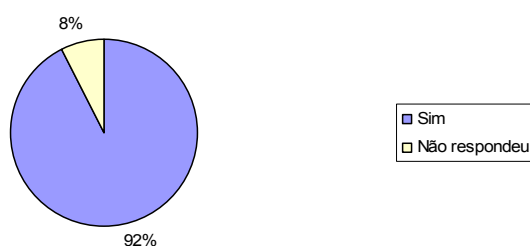
Não foram assinalados os itens: “*a indisciplina de certos alunos*”; “*o desinteresse dos alunos*” e “*faltam pré-requisitos aos alunos*”.

GRÁFICO 3 - Se respondeu NÃO, que causas apontaria como inibidoras dessa transformação?



Relativamente à questão - **Acha necessária uma alfabetização visual para uma utilização adequada da imagem na sala de aula?** - 37 dos inquiridos (92%), considera que SIM. 8% não respondeu, o que equivale a 3 sujeitos. Ninguém respondeu NÃO.

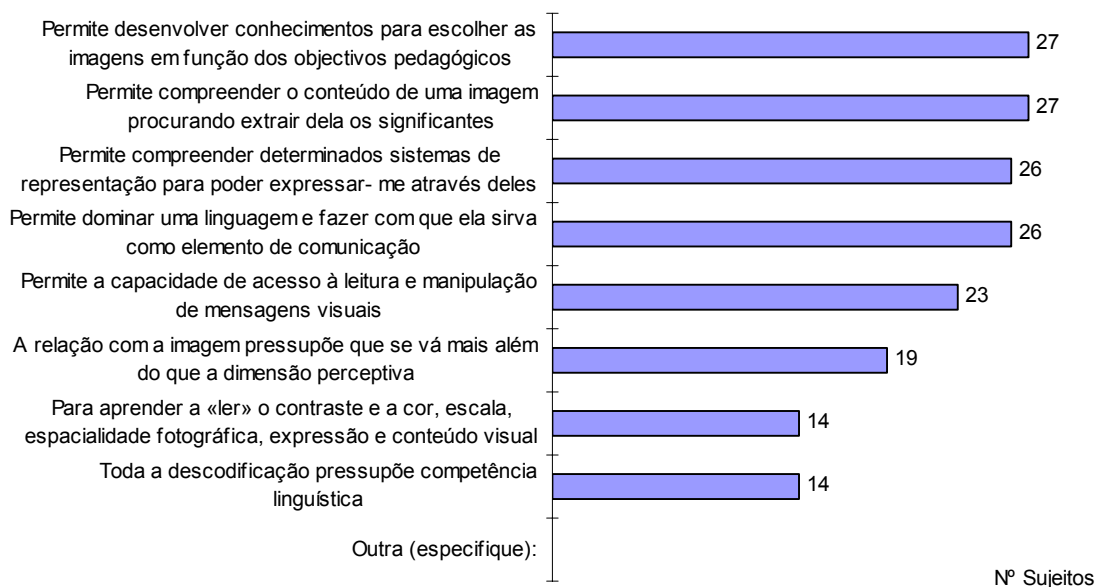
GRÁFICO 4 - Acha necessária uma alfabetização visual para uma utilização adequada da imagem na sala de aula?



O gráfico (**Gráfico 5**), permite-nos verificar as respostas dos sujeitos que seleccionaram o item SIM. As razões mais apontadas foram: “*permite desenvolver conhecimentos para escolher as imagens em função dos objectivos pedagógicos*” e “*permite compreender o conteúdo de uma imagem procurando extrair dela os significantes*”, com 27 escolhas; com 26, temos os itens “*permite compreender determinados sistemas de representação para poder expressar-me através deles*” e “*permite dominar uma*”.

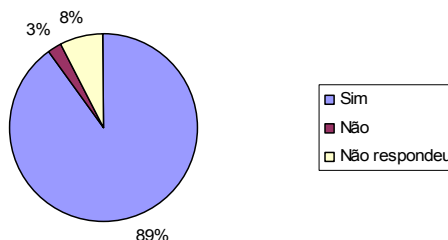
linguagem e fazer com que ela sirva como elemento de comunicação". Com 23 respostas *"permite a capacidade de acesso à leitura e manipulação de mensagens visuais"*. Foram opção por 19 vezes o item *"a relação com a imagem pressupõe que se vá mais além do que a dimensão perceptiva"*. Igualmente com 14 escolhas os itens: *"toda a descodificação pressupõe competência linguística"* e *"para aprender a «ler» o contraste e a cor, escala, espacialidade fotográfica, expressão e conteúdo visual"*.

GRÁFICO 5 - Se SIM, porquê?



A terceira questão era no sentido de saber se **Costuma utilizar a imagem com regularidade na sua prática lectiva?** Verificamos que 36 sujeitos (89%), usam, com regularidade, a imagem na sua prática lectiva, 1 (3%), não o faz e 3 (8%), não responderam.

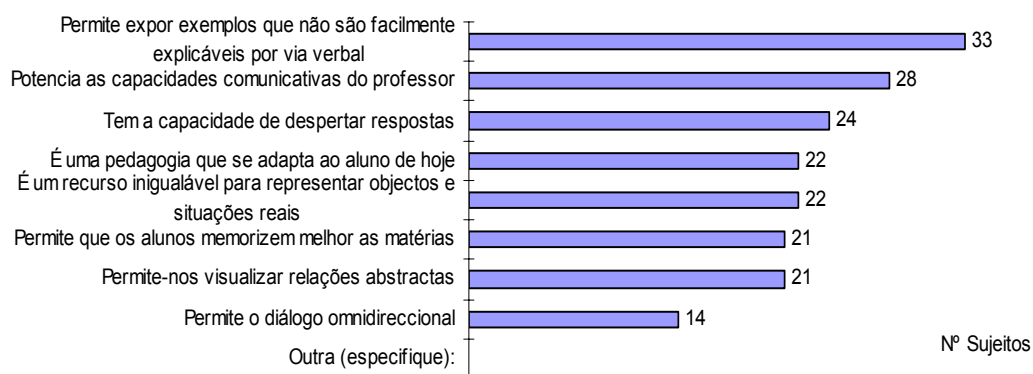
GRÁFICO 6 - Costuma utilizar a imagem com regularidade na sua prática lectiva?



O gráfico (**Gráfico 7**), faculta as razões mais apontadas para a utilização da imagem nas aulas, por ordem de preferência decrescente: *"permite expor exemplos que não são facilmente explicáveis por via verbal"*, *"potencia as capacidades comunicativas do professor"*, *"tem a capacidade de despertar respostas"*, *"é uma pedagogia que se adapta ao aluno de hoje"*, *"é um recurso inigualável para representar objectos e*

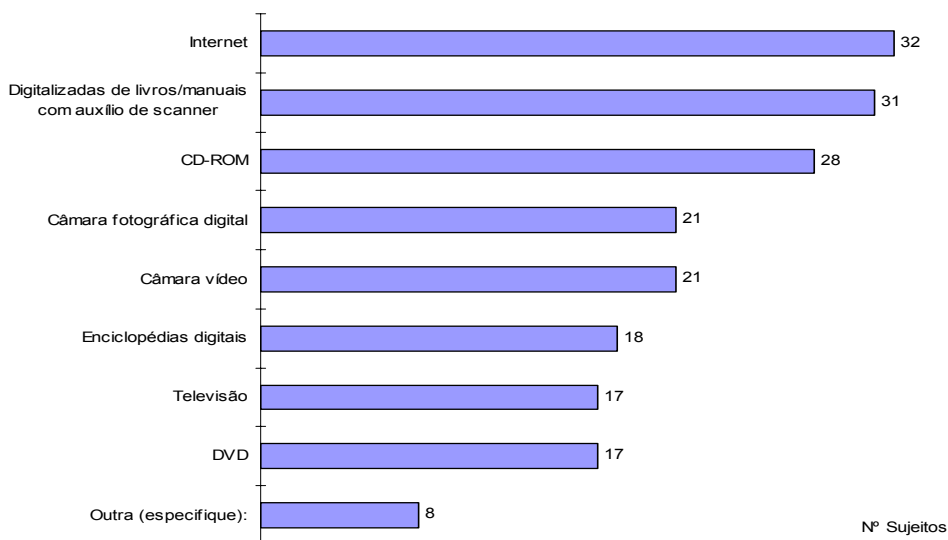
situações reais”, “permite que os alunos memorizem melhor as matérias”, “permite-nos visualizar relações abstractas” e “permite o diálogo omnidireccional”.

GRÁFICO 7 - Se respondeu SIM, indique porquê.



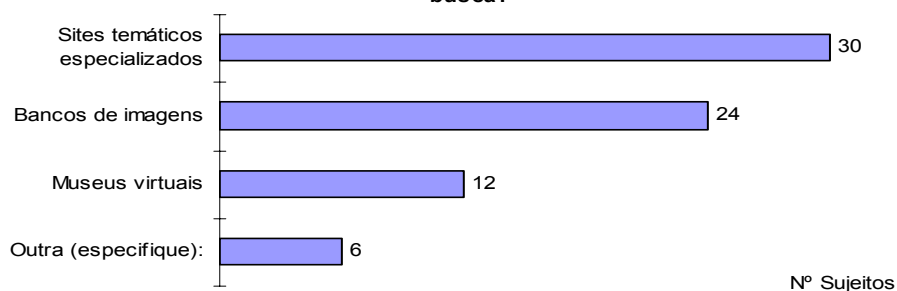
Inquiridos sobre a origem das imagens que utilizam na prática lectiva com a questão quatro – **As imagens que utiliza que proveniência têm?** - verificamos (Gráfico 8), que a *Internet* é a grande fornecedora, seguida da digitalização de livros/manuais com auxílio de *scanner* e obtidas em CD-ROM. Depois, temos as imagens que são registadas através de câmara fotográfica digital e câmara de vídeo. As restantes opções registaram-se na seguinte ordem: enciclopédias digitais, televisão e DVD. No item **outra:**, foi adicionado pelos respondentes a câmara fotográfica analógica, citada por seis vezes, e *posters* e revistas, por duas . 3 sujeitos não responderam a esta questão.

GRÁFICO 8 - As imagens que utiliza que proveniência têm?



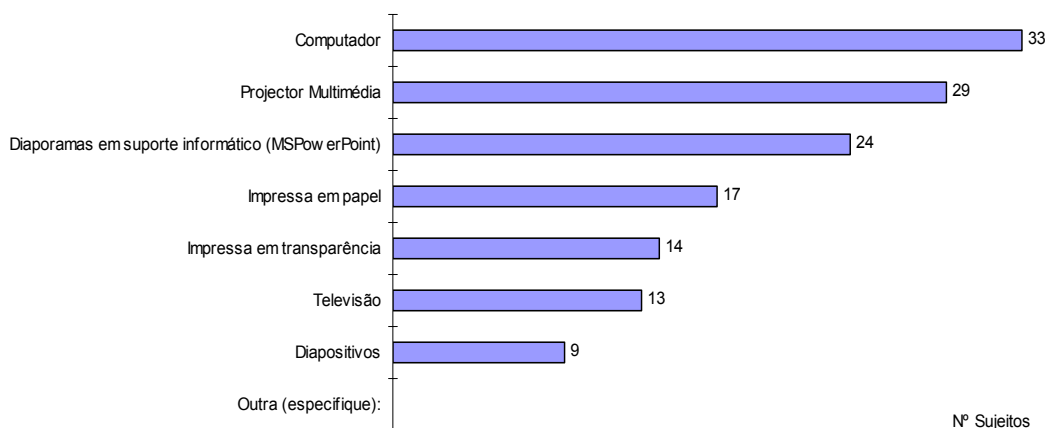
Relativamente às buscas de imagens na *Internet* colocámos a quinta pergunta: **Quando procura imagens na Internet onde faz a sua pesquisa?** Pela análise do gráfico (Gráfico 9), são essencialmente em sites temáticos especializados, bancos de imagens e museus virtuais. 6 sujeitos acrescentaram o item motores de busca. 4 não responderam.

GRÁFICO 9 - Quando procura imagens na internet onde faz a sua busca?



Em relação à questão seis - **Que suporte utiliza para as apresentar?** - ou seja, o meio utilizado para exibir as imagens na sala de aula, constatamos (**Gráfico 10**) que o preferido é o computador, com 33 registos, o projector multimédia teve 29, seguindo-se os diaporamas em suporte informático (PowerPoint), imagens impressas em papel, em transparências, obtidas na televisão e em diapositivos. Três sujeitos não responderam.

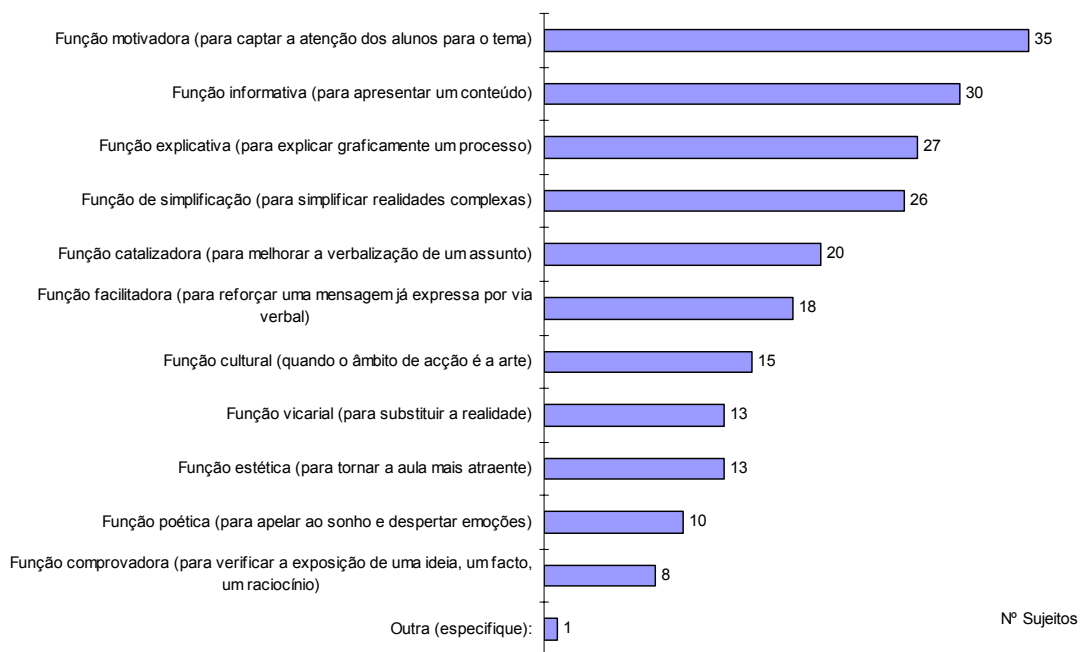
GRÁFICO 10 - Que suporte utiliza para as apresentar?



Depois de sabermos onde e como os professores obtêm as imagens, quisemos saber com que funções as utilizam. A interrogação número sete foi: **Com que função utiliza a imagem mais regularmente?**

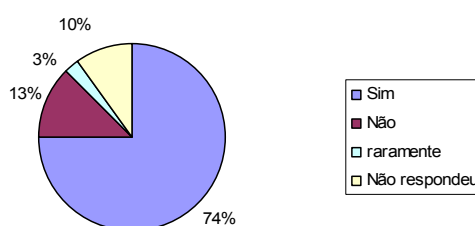
As respostas obtidas estão expressas no gráfico (**Gráfico 11**), sendo que a mais utilizada é como função *motivadora*, por 35 dos 40 sujeitos interpelados. Depois a função *informativa* (30), função *explicativa* (27), de *simplificação* (26), *catalizadora* (20), seguem-se as funções *facilitadora* (18), cultural (15), *vicarial* e *estética*, com o mesmo número (13); *poética* (10) e por fim *comprovadora*, indicada por 8 vezes. Um sujeito acrescentou o item *função investigadora (no laboratório de Biologia)*. Três sujeitos não responderam.

GRÁFICO 11 - Com que função utiliza a imagem mais regularmente



Relativamente ao facto de saber se **Privilegia algumas estratégias na leitura da imagem quando a utiliza na sua prática lectiva?**, que era a nossa oitava questão, 30 dos inquiridos (74%), referiram que sim, 5 (13%), que não e 1 (3%), raramente. 4 sujeitos (10%), não responderam.

GRÁFICO 12 - Privilegia algumas estratégias na leitura da imagem quando a utiliza na sua prática lectiva?



Para aqueles que responderam SIM, colocámos várias opções de estratégias (**Gráfico 13**). Nestas, a privilegiada com 19 respostas foi: *“é o aluno quem decide por onde deve começar a olhar, fazendo um inventário da imagem. Seguidamente aproveito as observações dos alunos para dirigir e focalizar a atenção nos detalhes”*.

Em 2º lugar, assinalada por 18 indivíduos: *“faço uma leitura segundo a teoria da Gestalt, analisando a impressão global obtida pelo primeiro golpe de vista e depois vou centrando nos diferentes núcleos de interesse”*.

Em 3º lugar a opção mais registada, por 14 inquiridos, foi a seguinte: “*faço uma leitura denotativa (ou objectiva) seguida da leitura conotativa (ou subjectiva) da imagem*”.

Foi assinalada por 10 professores a opção “*falo da imagem e vou fornecendo aos alunos pontos de referência com os quais a imagem possa ser relacionada*”.

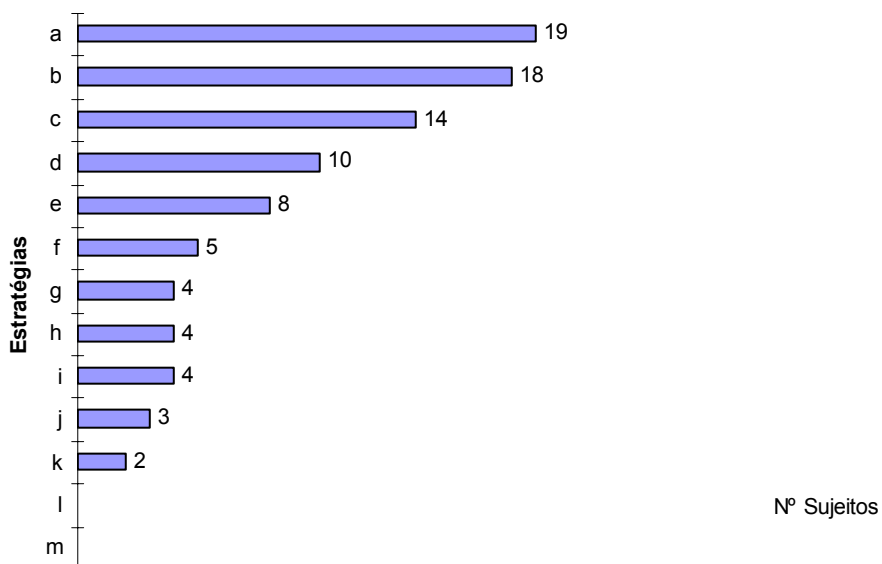
Assinalada por 8 sujeitos a estratégia “*para evitar más interpretações vou direccionando a atenção dos alunos para o que é pertinente explicando todos os pontos essenciais*”.

Com menor número de opções (5 ou menos), encontram-se as restantes hipóteses.

O item “*faço a leitura da imagem no sentido dos ponteiros do relógio, detendo-me mais tempo no sector esquerdo da imagem*”, não foi considerada.

Não foi acrescentado nenhum item, ou seja, nenhuma estratégia que não tenha sido previamente contemplada.

GRÁFICO 13 - Se SIM, indique quais.

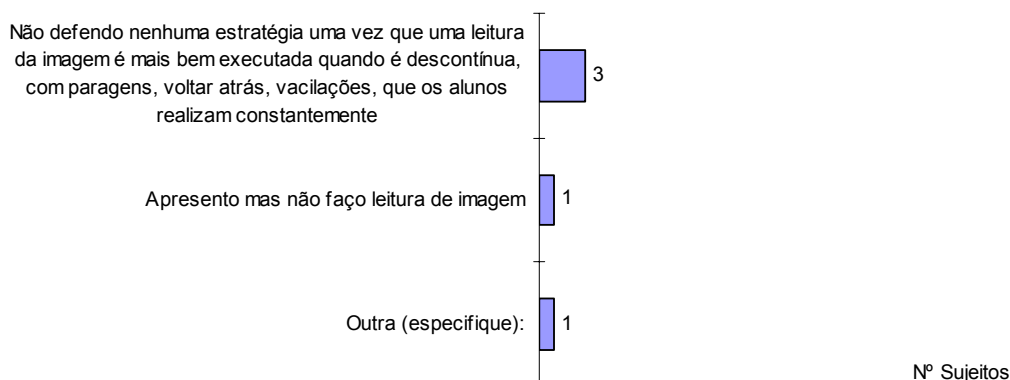


Estratégias	
a	É o aluno quem decide por onde deve começar a olhar, fazendo um inventário da imagem. Seguidamente aproveito as observações dos alunos para dirigir e focalizar a atenção nos detalhes
b	Faço uma leitura segundo a teoria da <i>Gestalt</i> , analisando a impressão global obtida pelo primeiro golpe de vista e depois vou centrando nos diferentes núcleos de interesse
c	Faço com os alunos uma leitura denotativa (ou objectiva) seguida da leitura conotativa (ou subjectiva) da imagem
d	Falo da imagem e vou fornecendo aos alunos pontos de referência com os quais a imagem possa ser relacionada
e	Para evitar más interpretações vou direccionando a atenção dos alunos para o que é pertinente explicando todos os pontos essenciais
f	Tento estimular devidamente a audição e a visão levando os alunos a reforçar a atenção na posição dos elementos, das formas, das sombras, das linhas, dos contrastes, das cores
g	Começo pela análise dos elementos básicos da imagem (ponto, linha, forma, luz, cor, tom, enquadramento) depois passo a uma

	descrição conceptual (objectos, pessoas, localizações, ambientes)
h	Faço um estudo descritivo global das imagens em função das suas características elementares (iconicidade ou abstracção, simplicidade ou complexidade, monossemia ou polissemia, originalidade ou redundância)
i	Ler é interpretar e os alunos devem fazê-lo individualmente, de acordo com as suas referências e sem interferência do professor
j	Leio por partes (quando a imagem é muito complexa, com muitos detalhes); a junção das partes dá-me o conjunto, ou seja ao terminar a leitura/observação está vista a imagem
k	Sigo um método similar ao da leitura de um texto, começando do ângulo superior esquerdo da imagem descendo para a direita; a imagem é um texto e deve ser lida como tal
l	Faço a leitura da imagem no sentido dos ponteiros do relógio, detendo-me mais tempo no sector esquerdo da imagem
m	Outra (especifique):

Observando o gráfico (**Gráfico 14**), dos 5 inquiridos que responderam NÃO, 3 referiram que *“não defendo nenhuma estratégia uma vez que uma leitura da imagem é mais bem executada quando é descontínua, com paragens, voltar atrás, vacilações, que os alunos realizam constantemente”* e 1 mencionou que *“apresento mas não faço leitura de imagem”*. Foi adicionado o item: *No 1º ciclo não é possível uma análise profunda da imagem, especialmente no que respeita aos elementos como a luz, enquadramento,...*

GRÁFICO 14 - Se respondeu NÃO, indique porquê.



Considerações finais

Ao analisarmos as respostas dadas, será de observar que talvez já houvesse uma predisposição para utilizar a imagem, mas ao reflectir sobre este recurso os docentes consciencializaram que era um importante meio a ser usado. Observamos ainda que:

1. os docentes sentiram a relevância da alfabetização visual - de entre os 40 inquiridos obtivemos 186 vezes os vários itens assinalados, comprovando as diversas vertentes desta alfabetização;
2. o potencial da imagem como auxiliar do processo educativo é destacado por todos os inquiridos, como se verifica pela análise do gráfico 7 – cada sujeito optou por mais do que uma alternativa, assinalando 185 vezes os vários itens;

3. a selecção e recolha de imagens é feita de forma cuidada e especializada, como se verifica no gráfico 9;
4. a qualidade das imagens e a facilidade de as projectar são factores determinantes, quando o docente decide utilizar uma imagem para ser visualizada por toda a turma simultaneamente;
5. quando sabemos que vivemos num mundo de imagem que os nossos alunos sentem e interpretam, é natural que a função motivadora seja a mais utilizada. É tão vasto o potencial da imagem que mais uma vez apuramos que é aproveitada por cada um dos inquiridos com várias funções - 218 itens assinalados por 40 sujeitos.

Sem ser nossa pretensão extrapolar resultados podemos em síntese verificar que a maioria dos inquiridos acha que a formação em imagem obtida no mestrado influenciou a actual prática docente. Os domínios de competências em que essa transformação ocorreu são múltiplos: vão desde a determinação em usar mais a imagem até maior segurança no uso de metodologias que a utilizam ou até no envolvimento no apoio aos alunos. Entre os poucos que responderam negativamente, existem dois grupos divergentes com duas ordens de razões: o mestrado devia mas não os preparou devidamente e, dado curioso, os programas demasiado extensos e a falta de condições quer físicas quer materiais continuam a ser razão impeditiva para o não desenvolvimento de outras metodologias de ensino. Sabemos, no entanto, pelas respostas dadas às questões posteriores, que cada vez mais os suportes tecnológicos são empregues na sala de aula para apresentar imagens, nomeadamente o computador e o projector multimédia.

Um aspecto marcante tem a ver com a importância dada à alfabetização visual, considerada fundamental, por permitir um maior domínio da linguagem da imagem e utilizá-la com maior consistência científica. Esta nova vertente auxilia, de facto, pois os professores referem que utilizam a imagem regularmente. A isto não é alheio a comodidade com que se obtêm imagens, nomeadamente da *Internet*, e a facilidade de as projectar usando o computador ou projector multimédia. Curioso é verificar que, sendo um dado novo esta utilização massiva da imagem – Calado, em 1990/91, concluiu que os docentes vêem vantagens na utilização de imagens no processo ensino-aprendizagem, mas não as utilizam com regularidade – continua, no entanto, a ser consumada em funções mais primárias e costumadas, o que nos parece redutor nas suas potencialidades.

Outro dado significativo é que todos os professores reconhecem a importância de privilegiar formas de comunicação e leitura de imagem na sala de aula, e fazem-no, sendo no entanto múltiplas as estratégias utilizadas, algumas antagónicas e até incompatíveis, o que levanta aos investigadores desta área, a necessidade de sistematizar regras de leitura e utilização da imagem, nomeadamente das imagens mais complexas.

Bibliografia

APARICI & GARCIA-MATILLA (1998[1987]). *Lectura de imágenes*. Madrid: De La Torre.

ARAÚJO, José Alberto Lencastre Freitas Borges de (2001). *O Ensino/Aprendizagem da Representação do Espaço pela Imagem e pela Arte*. Dissertação para Mestrado em

Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Texto Policopiado)

CALADO, Isabel (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Ana (1998). *Os Documentos Hipermedia Estruturados Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: importância dos Comentários Temáticos e das Travessias Temáticas na transferência do conhecimento para novas situações*. Tese de Doutoramento em Educação, na área de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

DIAS, Mauela (1995). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação para Mestrado em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Texto Policopiado)

IBÁÑEZ, Fdez. (1986). *Didáctica de la imagen – educación de la sensibilidad visual*. Bilbao: ICE.

MODERNO, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

STAFFORD, Barbara (1996). *Good Looking*. Massachusetts: The MIT Press.

TORRES, Isabel (1995). *A representação do Espaço Segundo as Abordagens Linear e Flexível: estudo comparativo com alunos do 8º ano*. Dissertação para Mestrado em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Texto Policopiado)

^{i i} Esta teoria sugere que a simplificação em demasia do conhecimento complexo é um factor de contribuição para muitos exemplos de falha na aprendizagem. Procura corrigir esta situação sugerindo métodos alternativos de aprendizagem, a saber:

1. substituir as representações rígidas do conhecimento por representações flexíveis, para que o conhecimento possa ser observado sob diferentes perspectivas, reestruturado e utilizado num novo contexto;
2. substituir representações compartimentadas por estruturas com um grande número de interconexões, para uma melhor compreensão da situação;
3. abordar os assuntos complexos ensinando a complexidade que lhes é inerente;
4. abordar cada caso tendo em conta as suas diferenças. Casos específicos não podem ser explicados por regras gerais.

(adaptado de Carvalho, 1998)