



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Vision Boards e Literacia Visual
Um Trabalho de Projeto comparativo entre ES Camões e EA António Arroio

Maria Isabel Fernandes dos Santos

Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação

Orientador:

Doutor Tiago Lapa, Professor Auxiliar
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Doutora Eva Gonçalves, Professora Auxiliar Convidada
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023

Vision Boards e Literacia Visual

Um Trabalho de Projeto comparativo entre ES Camões e EA António Arroio

Maria Isabel Fernandes dos Santos

Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação

Orientador:

Doutor Tiago Lapa, Professor Auxiliar

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Doutora Eva Gonçalves, Professora Auxiliar Convidada

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2023

AGRADECIMENTOS

A entrega completa deste trabalho, apesar de ser um processo bastante solitário, como em qualquer outro trabalho de investigação, contou com o contributo de variadas pessoas. Desde o início deste processo que inúmeras pessoas confiaram neste projeto e que sem estes contributos esta investigação teria sido muito mais complexa.

À minha família, pai, mãe e irmã, em especial, que sempre me apoiaram, por todo o amor, alegria e tempo que me dedicaram.

Ao César, por todo o carinho, companheirismo, agradeço a alegria constante durante todo o processo.

Ao professor Doutor Tiago Lapa, pela sua orientação, que me acompanhou ao longo do trabalho de projeto, a partilha do saber e as valiosas contribuições e apoio nas alterações do trabalho.

À professora Doutora Eva Gonçalves, minha coorientadora, que sempre se mostrou disponível em esclarecer qualquer dúvida, pelas opiniões e críticas, total colaboração ao longo da realização deste trabalho.

Aos docentes do mestrado por todo o saber e competências transmitidos no decurso deste percurso académico, que deram aso à elaboração deste trabalho de projeto.

A todos os docentes e alunos pela colaboração e participação, porque sem eles este projeto não seria possível.

A todos os colegas de curso, em especial, às colegas e amigas Catarina Padre-Santo, Teresa Fonseca, Francisca Gonçalves e Rita Gago, que sempre permitiram a troca de ideias, partilha de conhecimentos e boas ouvintes das minhas dúvidas e preocupações.

Sou a grata a todas as minhas amigas que mostram sempre interesse neste tema e que contribuíram para a concretização deste trabalho de projeto.

A mim, que mesmo estando a trabalhar a full-time, viver a uma distância de 1h40m de casa de avião, fora da minha zona de conforto, terminei este percurso. Agradeço à minha autodisciplina, confiança no meu potencial todos os dias, mesmo que tenha ocorrido pensamentos autodestrutivos, eu consegui.

RESUMO

A sociedade contemporânea destaca-se como sociedade ocularcêntrica, que viu surgir a visão como sentido sobreposto aos restantes, onde tudo é registado através da fotografia.

O objetivo principal deste trabalho de projeto é explorar como as ferramentas digitais relacionadas com a imagem podem ser aplicadas em contextos escolares. Para atingir esse objetivo, desenvolveu-se uma investigação-ação, com alunos e docentes de duas escolas secundárias de Lisboa. Por meio dos entrevistados, o propósito será compreender como utilizam imagens digitais e as suas representações em contextos pedagógicos e escolares.

Os principais resultados revelaram diferenças na elaboração dos *vision boards* entre os alunos das duas escolas. Os alunos da ES Camões selecionavam imagens com múltiplos significados, enquanto os da EA António Arroio escolheram imagens mais alinhadas aos textos escritos. Além disso, os docentes da EA António Arroio demonstraram preocupação com o uso destes quadros imagéticos, devido à dificuldade de reconhecimento das imagens como construções.

As conclusões do projeto indicaram que os alunos consomem conteúdo audiovisual no seu quotidiano. No entanto, os professores tendem a acreditar que este tipo de projetos deveria ser aplicado em contextos não pedagógicos.

O presente trabalho de projeto, ressalta a relevância da imagem na sociedade contemporânea e destaca a necessidade de uma melhor compreensão das possibilidades educacionais das ferramentas digitais relacionadas com a imagem. Os resultados sugerem a importância de promover discussões sobre literacia visual para que os docentes do Ensino Secundário possam explorar o potencial pedagógico desta ferramenta de forma mais eficaz.

Palavras-chave: literacia visual, imagens, jovens, docentes, escola

ABSTRACT

Contemporary society stands out as an ocularcentric society, which has seen vision emerge as a sense above all others, where everything is recorded through photography.

The main aim of this project is to explore how image-related digital tools can be applied in school contexts. To achieve this goal, an action research project was carried out with students and teachers from two secondary schools in Lisbon. Through the interviewees, the aim will be to understand how they use digital images and their representations in pedagogical and school contexts.

The main results revealed differences in the preparation of vision boards between the students at the two schools. Students at ES Camões selected images with multiple meanings, while those at EA António Arroio chose images more in line with written texts. In addition, teachers at EA António Arroio showed concern about the use of these vision boards, due to the difficulty of recognising images as constructions.

The project's conclusions indicated that students consume audiovisual content in their daily lives. However, teachers tend to believe that this type of project should be applied in non-pedagogical contexts.

This project work emphasises the relevance of the image in contemporary society and highlights the need for a better understanding of the educational possibilities of image-related digital tools. The results suggest the importance of promoting discussions on visual literacy so that secondary school teachers can exploit the pedagogical potential of this tool more effectively.

Keyword: literacy, visual, images, youngsters, teachers, schools

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento Teórico	3
1.1 Tipos de Literacia Mediática e Literacia Digital.....	3
1.2. Os Jovens e a Literacia	6
1.3. A sociedade dos ecrãs e a literacia visual	6
1.4. Jovens e Cidadania na Era Digital	9
1.5. <i>Vision boards</i> como modalidades de literacia visual	11
1.6. Projetos com jovens com <i>imagens</i> e cidadania participativa	13
1.7. O papel das novas literacias no contexto escolar	14
1.8. A imagem e a Teoria dos Usos e Gratificações	15
1.8.1. Uso Social das Imagens	16
2. Plano de investigação e métodos	19
2.1. Desenho de Pesquisa.....	19
2.2. <i>Focus Group</i> como opção metodológica	20
2.3. Planeamento e Cronograma do Projeto.....	21
2.4. Modelo analítico e operacionalização dos conceitos	21
2.5. Enquadramento das Escolas em Estudo.....	23
3. Análise dos Resultados	27
3.1. Literacia Mediática e Digital – Acesso	28
3.2. Literacia Mediática e Digital – Avaliação	30
3.3. Literacia Mediática e Digital – Criação de conteúdos	31
3.4. Literacia Visual – Usos Sociais da Imagem.....	32
3.5. Literacia Visual – Pensamento Crítico.....	33
3.8. Cidadania Participativa – Ações e Autoimagem.....	34
3.9. Análise da Nuvem de Palavras.....	35
4. Discussão dos Resultados	37
CONCLUSÃO	41
BIBLIOGRAFIA	44
ANEXOS	49

Índice de Imagens

Figura 1 J-SH04 da Sharp (à esquerda) e iPhone 14 Pro e iPhone 14 Pro Max (à direita)	17
Figura 2 Nuvem de palavras Alunos António Arroio	35
Figura 3 Nuvem de palavras Professores António Arroio	36
Figura 4 Nuvem de palavras Liceu Camões	37

Índice de Tabelas

Tabela 1 Alunos a frequentar a escola25

INTRODUÇÃO

A tecnologia da informação tem impactos nas mais diversas esferas da sociedade, colocando questões no seu objeto e nos métodos, na tentativa de compreender as experiências da literacia dos novos media nos portugueses (Cardoso, et al., 2015. p. 9). A promoção da literacia digital e da atitude crítica e reflexiva promove um efeito de empoderamento dos cidadãos permitindo-lhes procurar, aceder e analisar a informação, interpretar as suas mensagens, descortinar os interesses envolvidos – sociais, culturais, políticos e económicos – assim como partilhar, comunicar e produzir mensagens ou conteúdos de forma informada e esclarecida (Espanha e Lapa, 2019).

O surgimento de novas ferramentas digitais pode apoiar a promoção da literacia digital, entre elas e os *vision boards*. Esta ferramenta enquadra-se nas novas literacias contribuindo com um impacto positivo na vida dos jovens e no empoderamento da concretização dos seus objetivos.

Deste modo, o presente trabalho de projeto, tem como questão de partida: serão os *vision boards* uma forma de literacia visual que contribui para uma narratologia pessoal de definição, planeamento e cumprimento de objetivos nos jovens?

A questão é relevante em dois aspetos. Com a facilidade do acesso a dispositivos tecnológicos, muitos jovens estão conectados à *Internet* 24 horas por dia, 7 dias por semana, embora haja uma pequena minoria que poderá não ter acesso. O que os dados demonstram é que o acesso à *Internet* e a tecnologias digitais como o computador e/ou o telemóvel é praticamente universal entre os jovens (Martinho e Lapa, 2022). Portanto, a principal questão é como apoiar a vida digital dos jovens com ferramentas que os ajudam ao seu desenvolvimento. Neste sentido, precisamos de entregar ferramentas aos jovens para desenvolverem as suas próprias capacidades de literacia digital que se revertem em efeitos positivos nas suas vidas e numa cidadania mais inclusiva. Em segundo lugar, embora pais e professores possam partilhar com as crianças e adolescentes noções gerais sobre os efeitos dos ambientes digitais nas vidas destes em dimensões como aprendizagem e socialização, sentido de comunidade e capacitação, comportamento anti-social e ameaça à segurança, investigações como a de Tuukkanen e Wilska (2015) apontam que parte dos professores podem não estar cientes de questões e problemas que envolvem o uso das ferramentas digitais e da *Web* mas que são reconhecidos pelas próprias crianças. Portanto, é importante professores e educadores estejam abertos a aprender com os seus alunos sobre estas questões e sobre as ferramentas e aplicações digitais disponíveis que podem ser mobilizadas em contextos educativos e formativos. A inserção de estratégias digitais em contexto de sala de aula ou formação, facilita o aluno ou formando na comunicação com um guia e consultor em literacia digital.

A imagem tornou-se uma nova forma de poder e que acarreta novos papéis sociais, trazendo perigos a quem produz e visualiza, até manipulação pela velocidade com que é circulada. Para além dos riscos inerentes à imagem, estas podem ser utilizadas no empoderamento na comunicação, pela transmissão

eficaz de informações complexas, facilitar o processo de transmissão de ideias e valores no mapeamento de objetivos.

O objetivo geral da pesquisa é a promoção de literacia visual através dos vision boards nos jovens e nos professores, em contexto de sala de aula, com o intuito de elevar as suas competências neste campo da literacia. São objetivos específicos do presente projeto *Study with Vision* i) dotar os professores e alunos de competências em literacia visual, levando a uma maior eficácia na aprendizagem de diversas temáticas; ii) moldar a preparação das aulas com as temáticas de grande relevo para o aluno, permitindo uma atenção maior por parte do aluno; iii) promover a cultura participativa dos jovens.

O presente trabalho de projeto tem como primeiro capítulo o Enquadramento Teórico, que consiste numa revisão literária dos conceitos essenciais nesta temática. O segundo capítulo, destina-se ao Plano de Investigação e Métodos, que reflete sobre os métodos de investigação e os métodos de análise de dados utilizados no desenvolvimento da investigação. No terceiro capítulo, Discussão, descreve-se os resultados obtidos durante as entrevistas e, por último, o capítulo da Conclusão, onde são indicadas as limitações e contributos deste trabalho de projeto.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Tipos de Literacia Mediática e Literacia Digital

O conceito de literacia é um termo que remonta ao século XX como resposta às necessidades da vida em sociedade pela utilização da informação escrita e impressa (Lopes, 2011: 12). Nos tempos hodiernos sentiu-se a necessidade de alargar o conceito de literacia para os “novos media”, incluindo “formas de expressão e comunicação audiovisual, eletrónica e digital” (Lopes, 2011: 12). Na ótica de Castells, estamos perante uma “sociedade em rede”, onde a identidade de uma comunidade é definida através de conexões de wireless entre indivíduos que, apesar de não estarem fisicamente no mesmo espaço, estão interligados por uma rede. Neste sentido, a criação de uma sociedade unida pela natureza é substituída por ligações tecnológicas mediante partilha de mensagens devido ao aumento do acesso aos dispositivos eletrónicos (Castells, 2001: 573).

Tendo em conta as mudanças tecno-sociais contemporâneas, a literacia apresenta novos contornos e novas evoluções conceptuais como as noções de literacia mediática (Livingstone, 2004), a literacia informacional (Silva, 2008) e a literacia digital (Gilster, 1997).

Apesar de serem conceitos muito sobrepostos, Livingstone (2004) elabora distinções. A autora conceptualiza literacia mediática como a “*habilidade de acesso, análise, avaliação e criação de mensagens entre os variados contextos*¹”. Associada à definição deste tipo de literacia, Livingstone estrutura algumas dimensões: o acesso à informação e aos conteúdos, a participação e expressão; o poder de descodificar/ categorizar a informação; a capacidade de avaliação da informação recebida; e ainda de criar e produzir conteúdos.

Without a democratic and critical approach to media literacy, the public will be positioned merely as selective receivers, consumers of online information and communication. The promise of media literacy, surely, is that it can form part of a strategy to reposition the media user - from passive to active, from recipient to participant, from consumer to citizen. (Livingstone 2004)

Se é possível distinguir conceitos como literacia mediática e digital, Livingstone garante que são semelhantes e concretiza como tipos de literacia mediática: “*computer literacy, cyber-literacy, internet literacy, network literacy, digital literacy, information literacy*” (Livingstone, 2004, p.5). Tomemos como exemplo, o domínio do uso do computador, o conhecimento das ferramentas de segurança na internet, a comunicação entre os meios digitais, a participação inclusiva na era digital e as descodificações das informações recebidas.

Por oposição, a literatura apresenta autores que sentem a necessidade de distinguir tipos mais específicos de literacia. Segundo o autor Armando Silva (2008), a literacia informacional permite uma

¹ Tradução Livre

discussão da relevância da profissão do jornalista, uma vez que no seu entender, o papel do jornalista está em decadência e que todos nós somos jornalistas: recolhemos informação, editamos, montamos e publicamos.

Os tipos de literacia digital que identificamos são a “*literacia visual, literacia computacional, literacia informativa, literacia tecnológica, literacia mediática (novos media), literacia em rede, e-literacy, competências digitais, literacia em web, gamificação*”² (Martin in Lankshear & Knobel, 2008. p.4).

Pelo contrário, Ramos e Faria (2012), associam a literacia digital e informacional como conceitos idênticos:

“*Com efeito, e independentemente do debate académico acerca dos conceitos de literacia digital e literacia informacional, importa reter que “o rápido aumento da informação nos últimos 30 ou 40 anos torna impossível aos professores preparar os estudantes para o futuro sem os ensinar como ser gestores críticos e eficazes dessa informação”*” (Ramos e Faria, 2012)

Podemos assumir que a *internet* e as tecnologias digitais têm características próprias em relação a outros media, portanto, pode fazer sentido autonomizar um conceito de literacia digital como dispositivos móveis, que constituem grande relevo no nosso dia a dia contribuindo em grande parte para o nosso comportamento enquanto sociedade e indivíduo.

No respeitante à literacia digital, o autor Gilster (1997. p.1), revela o conceito como agregação de todos os conjuntos de dispositivos eletrónicos e a informação neles transmitida aos seus *recetores*. O acesso a dispositivos eletrónicos é visto como uma prática social em que, embora ao conectar indivíduos fisicamente longe, favorece a exclusão de outros tantos indivíduos que não têm acesso a estes equipamentos. As mesmas condições e benefícios ainda não estão atribuídas a todos, revelando entraves em ambientes tecnológicos como, por exemplo, a assuntos de *networking*, de informação, ensino e emprego (Deursen & Eynon, 2014. p. 7). Atualmente, nas descrições de ofertas de trabalho, encontramos empresas que solicitam o *multitasking*, como *soft skill* e utilização da *internet* na ótica do utilizador, mais ainda, as escolas exigem apresentações em *PowerPoint*, entrega de trabalhos por meio de plataformas *online*, entre outros.

A produção de memórias no digital exige competências de framing, de ângulos fotográficos, de design de imagem, de centralidade do texto, de conjugação de cores, que são elementos-chave de pertença a uma comunidade virtual, onde todos são produtores de conteúdo.

Prensky (2001) cunha o termo “*nativos digitais*” como aqueles que nunca viveram tempos sem conexão ao *wifi* e a dispositivos tecnológicos. São os experts em tecnologias e, como tal, precisam de ser educados ao que é visualizado na internet. Aqueles que vivenciaram um tempo antes da internet são designados, segundo o mesmo autor, de “*imigrantes digitais*”.

² Tradução Livre

A tecnologia trouxe uma comunicação multimodal “*from anywhere to anywhere*” e alterações nos hábitos de convivência familiares e nas estruturas empresariais (Castells, 2007). Nos últimos anos, assistiu-se a uma *digitalização*, tanto na alteração de atividades e processos, como também nas práticas individuais e organizacionais (*transformação digital*) e na passagem do analógico para o digital (*digitação*) (Espanha e Lopes, 2019: 11).

Estas definições e distinções são uma preocupação académica, sendo antes entendidas como conceitos operatórios tendo em conta os desafios sociais e educacionais das sociedades modernas. É neste âmbito que entidades como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) demonstram desassossego a nível mundial face aos efeitos de todos os meios de comunicação, concretizando ideias nas relações entre os média e a educação, aprimorando a consciência crítica e a cidadania ativa:

Mais do que condenar ou apoiar o indubitável poder dos media, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. (Grunwald, 1982)³

A Comissão Europeia também partilha a mesma preocupação, ao divulgar relatórios dos níveis de literacia mediática de todos os Estados-Membros. Em especial, realçam os desafios inerentes aos conhecimentos dos media digitais, como o manuseamento, a visão crítica e a construção de imagens entre os países (Comissão das Comunidades Europeias, 2007)⁴:

Que os Estados-Membros, em cooperação com as autoridades responsáveis pela regulação do sector audiovisual e das comunicações eletrónicas e em colaboração com as autoridades supervisoras em matéria de proteção de dados, sempre que se justifique (Jornal Oficial da União Europeia, 2009)⁵

Por outro lado, vários projetos em matérias de literacia mediática e digital foram financiados pela Europa, apresentando o empenho no desenvolvimento de ações positivas em torno da literacia dos novos media. O projeto Moving Digits, exposto na página Europa Criativa revela a incorporação de técnicas digitais em abordagens artísticas, “*o projeto foi uma parceria entre o Madeira Interactive Technologies Institute (Portugal), Hochschule Düsseldorf (Alemanha) e Sõltumatu Tantsu Lava (Estónia)*”. O famoso DocLisboa, um Festival Internacional de Filmes, desenvolvido pela Associação pelo Documentário (APORDOC), que para além de ser um festival de indiscutível qualidade artística e cultural, é também uma marca de incontornável “*associada a um género de crescente importância, o cinema documental*”.

³ Fonte: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>

⁴ Fonte: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=EL>

⁵ Fonte: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=BG>

1.2. Os Jovens e a Literacia

Os jovens experienciam uma facilidade de acesso à *internet* e inúmeras oportunidades de informação e de utilização de aparelhos eletrônicos, que podem experienciar em todo o lado e em qualquer altura, como sugere Ružic-Baf, *et al.*, (2016).

Todavia, não significa que a sua utilização seja homogênea entre todos os jovens – quanto mais é democratizado o acesso às novas tecnologias, ou mesmo em contextos de acesso generalizado, há autores que apontam uma transição do fosso digital. Em primeiro lugar, o fosso quanto ao acesso é dinâmico (Lapa e Vieira, 2019), e inclui diferenças entre os que têm acesso a mais equipamentos digitais, e a dispositivos atualizados e de ponta e os que não têm. Estas divisões digitais nos mais jovens podem criar tensões associada a um sentido de exclusão social. Em segundo lugar, há quem aponte a continua relevância do conceito de fosso digital quanto à literacia e competências digitais. Se por um lado, Livingstone (2004) afirma que os jovens detêm maiores competências digitais e que são capazes de realizar variadas tarefas ao mesmo tempo (“*multitasking*”), por outro, não é taxativo que todos os jovens apresentem elevada literacia digital como alguns estudos defendem, na senda de Prensky (2001).

Ainda que haja uma certa ideia generalizada de que os mais jovens têm um maior *know-how*, os estudos de Hargittai (2010) apontam diferenças na *expertise* dos jovens que têm acesso a ferramentas digitais. Portanto, a visão de Prensky não é sustentada e não tem qualquer distinção. Hargittai (2010), no seu estudo, reflete que diferentes contextos geram resultados distintos de utilização. Sublinha que os jovens estudantes com maiores níveis de experiência na *internet* envolvem-se em mais atividades *online* do que os restantes. Outro estudo realizado na Austrália por Kennedy, *et al.* (2008), chama a atenção do “fosso digital” entre estudantes com o mesmo nível de *know-how*, que ao contrário de Prensky, destaca a falta de homogeneidade entre os estudantes que entram no primeiro ano de universidade, como no uso do computador, telemóvel e emails.

Tendo isto em mente, os contextos socioeconómicos e de diversidade cultural podem contribuir para diferenças ou semelhanças nos níveis de experiência da utilização digital sendo válido também incluir a literacia crítica e participação pública, como sugere Girão *et al.* (2014), ao analisar o artigo de Ponte (2010):

“necessidade de se considerar a geração digital nas suas diferenças internas, de não a desligar dos seus contextos de existência e de incentivar políticas de inclusão digital que não excluam a dimensão da literacia crítica e da participação pública.”

1.3. A sociedade dos ecrãs e a literacia visual

Tong, *et al.*, (2019) reflete sobre como o fosso entre o virtual e o físico, como muito residual porque tudo é audiovisual dando a sensação de que o que está longe pareça perto. O mesmo acontece com os *vision boards*, são sequências de recortes retirados de sítios que são visualizados como algo tangível e passando a ter significados.

As nossas memórias são guardadas com recurso a uma objetiva fotográfica, de outro modo, sem a captação e a partilha aparentam desconectadas da mente. Hoje, tudo o que experienciamos podemos fotografar e, por fim, partilhar nas nossas redes virtuais. Apesar inúmeras discussões académicas ao conceptualizar o termo cultura visual, o autor Ricardo Campos procura simplificar tratando-se de uma “*multiplicação de registos visuais*” onde “*tudo é socialmente produzido e utilizado em termos visuais*” (Campos, 2013).

Mariana Lameiras (2012), descreve uma cultura *ecranizada* segundo uma panóplia de imagens e conteúdos visuais que determina a fragmentação do conceito de comunidade como era percebida em detrimento de um individualismo exacerbado. Por outras palavras, os aparelhos tecnológicos providenciam uma conexão íntima, uma coexistência entre a presença e ausência que geram formas de recordar. A fluidez da informação a partir de um ecrã é responsável por ditar a realidade por dentro dos media digitais.

“A ideia de um oclocentrismo, ou uma centralidade das informações visuais, não resiste aos questionamentos relativos à complexidade dos modos como o sistema de percepção humano se apropria das informações sobre o mundo.” (Campos, 2013)

A citação retrata as preocupações da sobreposição da visão aos restantes sentidos que dificultam a distinção entre o real e irreal. Estes questionamentos começaram no início da invenção do cinema, nomeadamente através filmes (associações de imagens com áudios) onde os adultos e as crianças repensavam a sua existência.

“Cultura Visual e dos Estudos Culturais corroboram a conceção de que novos regimes de visualidades passaram a incorporar outras “gramáticas” e sensibilidades traçadas a partir desses usos” (Campos, 2013).

As imagens são ricas em informações e propomos como objeto de estudo a forma como os ecrãs contribuem para um meio de recolha de conhecimento pela visualização de conteúdo imagético. Desde o ecrã da televisão, ecrã do computador, do telemóvel e tablet a coabitação de sensivelmente 4 dispositivos eletrónicos a predominar o nosso dia a dia, permite conferir que os ecrãs são o meio de comunicação da sociedade da atualidade.

“the viewer (...) is supposed to completely concentrate on what is seen in this window, focusing attention on representation and disregarding the physical space outside.” (Lev Manovich 1995: 2)

Os *vision boards* como ferramenta criativa de comunicação e identificação de objetivos, os jovens são direcionados numa perspetiva crítica de seleção, montagem e definição de significados de cada fotografia de acordo com a visão do seu futuro. Debes, um dos fundadores da IVLA (International Visual Literacy Association) define a literacia visual como:

“grupo de competências visuais que um humano pode desenvolver ao mesmo tempo que integra outras competências sensoriais” (1969:27)

A conceptualização de Debes (1969) limita a literacia visual as competências sensoriais, contudo aparenta necessitar de uma atualização, pois para além das competências oculares também descreve aquilo que a escrita não consegue: *“more than one valid reading of an image is possible”* (Feldman, 1976). A vivência visual do mundo permite delinear interpretações, a imaginação e a dificuldade de perceber o que é verdade e o que é irreal.

Ao nível de competências a adquirir com a literacia visual, Wileman (1993) destaca *“the ability to ‘read,’ interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images”* (p. 114). Lester, recorda a importância da linguística na comunicação visual: uma comunicação sem *“elementos semelhantes ao alfabeto de uma língua escrita e não têm sintaxe reconhecida.”* (2006) Assim, o autor fundamenta a existência de um alfabeto visual a todos os indivíduos que façam uso da comunicação visual, pelas mesmas razões que temos um alfabeto para a escrita.

“A visual ‘alphabet’ should be easily recognized by all those using it every time. Colormes and geons are far too abstract for such a purpose. There can probably never be an alphabet for images. Nevertheless, the brain does respond to an image’s basic visual elements of color, form, depth and movement” (2006)

Ao falarmos de imagem é requisito obrigatório a visão. A visão é um sentido retratado na literatura como sobreposto aos restantes sentidos. A imagem é vista como um símbolo que representa algo ausente, isto é, pretende representar um objeto que não é passível de ser tocado, ouvido, cheirado ou sentido naquele determinado momento. Podemos aferir a imagem como a representação da realidade e uma *expectativa* dessa realidade (Meirinho, 2016).

Se por um lado a fotografia era reservada aos fotógrafos que melhor do que ninguém conhecem os ângulos e a perfeita iluminação, hoje cada um de nós pode fotografar a partir de um dispositivo portátil com câmara incluída. O conceito de fotografia participativa ganhou peso, pois o cidadão comum pode retratar e documentar contextos problemáticos. Meirinho, aborda a fotografia participativa, *“processo de aprendizagem colaborativa, sedimentando a possibilidade de beneficiar grupos excluídos e minorias que estão fora da discussão e formulação das políticas públicas que os afetam (GREENWOOD; LEVIN, in Meirinho 2007)”*.

Comunicar visualmente é uma opção que eleva a aprendizagem em contexto de sala de aula (ou fora dela), com resultados eficazes adaptados ao ensino teórico (Aisami, 2015). Em Milford, a aula de inglês foi ensinada aos alunos através de um programa totalmente visual, desde a compreensão, exercícios e com resultados surpreendentes desde concentração dos alunos, motivação e temáticas fortemente consolidadas pelos estudantes (Fransecky & Debes, 1972).

1.4. Jovens e Cidadania na Era Digital

O conceito de cidadania segundo Marshall, reflete em três elementos essenciais: direitos cívicos, direitos políticos e direitos sociais (1950). Os jovens, em especial a geração Z, nasceram com estes direitos praticamente garantidos ao contrário dos seus pais e avós que tiveram de lutar pelos mesmos. Tendo isto em mente, o seu desinteresse por atos de participação política presencial como o voto, por exemplo, tem como uma das explicações este ponto, essencialmente. Barber (2007) vai mais longe e descreve os temas de relevância para os mais jovens: “*estar saudável*” “*estar seguro*”, “*enjoyng and achieving*” “*dar um contributo positivo*” “*alcançar o bem-estar económico*”.

Nos dias que correm, os jovens são percecionados como menos participativos na vida política, todavia os movimentos associativos estão concentrados no online e manifestam-se presencialmente. O online é o espaço mobilizador, apesar do risco do “ativismo de sofá”, isto é, de não se transpor para a rua. Os autores Marta Silva, Maria Jesus, Manuel Loff, Gil Nata e Isabel Menezes, num livro organizado pela Fundação Gulbenkian, que tem como título *A participação política da juventude em Portugal: a participação política de jovens vista por dentro: perspetivas de ativistas sobre as formas, as causas, os motivos e o futuro*, relataram que a rua é o “espaço mais valorizado de participação, o espaço de partilha no qual se põem em comum as causas, o espaço da emoção do estar junto” e que os jovens por terem um sentimento de urgência de respostas manifestam-se de forma imediata (2022).

A participação vivenciada anteriormente ao *boom* da *Internet* nas escolas consistia em associações de estudantes, delegados de turma com papel ativo, clubes associativos nas escolas e campeonatos desportivos.

Os jovens têm, atualmente, acesso a um conjunto de ferramentas que lhes permitem um maior envolvimento cívico, desse páginas de fãs, reivindicações de causas; associativismos e blogs, são comunidades desenvolvidas e incentivam a participação dos mais jovens. No entanto, apesar de um acesso generalizado às ferramentas digitais e equipamentos tecnológicos por parte dos jovens, isso não significa um, envolvimento universalizado na participação e na criação de conteúdo, entre outras práticas que contribuem para uma diferenciada consciência política. Como aponta o relatório da UNICEF *Digital civic engagement by young people*, “*dados de 11 países mostram que entre 43 e 64 por cento dos jovens de 9 a 17 anos procuram notícias on-line, enquanto 12 a 27 por cento das crianças discutem política problemas on-line*” (Cho, Byrne, & Pelter, 2020, p. 3).

Segundo Bennett (2008), há jovens apoderam-se das plataformas e associam-se em grupos, partilham valores iguais na construção de formas cívicas e de engajamento político.

In the digital landscape, engagement in a participatory culture may take the form of: 1) expressions (creating content, such as fan fiction), 2) affiliations (being part of online communities, such as forums or social networking platforms), 3) collaborative problem-solving (working with others to create new knowledge, like through Wikipedia), and 4) circulations (impacting the way that media content flows by, for instance, podcasting) (Jenkins et al., 2006)

Apesar do relatório da UNICEF (Cho, Byrne, & Pelter, 2020) assinalar que apenas uma minoria dos jovens têm uma participação cívica e cidadã mais ativa, não deixa de apontar que em contextos de acesso digital generalizado, os jovens podem achar a participação cívica mais equitativa *online* que *offline*, que apesar de estarem menos investidos em formas tradicionais de cidadania, podem favorecer o envolvimento personalizado através da criação de redes com os outros, formas de autoexpressão, protestos e voluntariado, etc.

O conceito de *Digital citizenship* segundo Choi (2016), é a capacidade de participar *online*, de pensar, agir na *Internet* e perceber como engajar e transformar-se a si próprio, na sociedade e na comunidade. Os cidadãos digitais sentem-se responsáveis perante a sociedade, gostam de estar informados sobre assuntos e fomentam um engajamento ativo. Este tipo de cidadania privilegia a inclusão e a compreensão entre perspetivas diversas. Neste ponto, encontramos o conceito de *cyberspace*, que combina a interação entre o *offline* e *online* inserido na forma como nos comportamos na *internet* (Choi, 2016).

Por outro lado, a receptividade de ideias é muito mais fácil, no sentido em que não há critérios propriamente definidos para rever o que está em causa e perceber se faz sentido a defesa de determinado tema. As “regras” que definem o engajamento às causas são a quantidade de partilhas e de gostos que o acontecimento apresenta. Várias são as *influencers* que no *Youtube*, por exemplo, espalham as vantagens da visualização diária dos nossos objetivos, seja como fundo do ambiente de trabalho do computador ou do telemóvel, a fim de sermos a “*nossa melhor versão com a perfeita rotina de autocuidado, aesthetic meals, praticar exercício físico e leitura*” (Ramirez, 2021)⁶

Podemos tomar como exemplo o movimento *vegan*. Este tem como objetivo uma ação direta, a libertação de animais, segundo princípios éticos/ambientais e a mobilização de indivíduos. Os veganos reivindicam o anti-especismo⁷ e o anti-carnismo⁸. Débora (2019) afirma que a palavra *vegan* determina um movimento dos direitos dos animais e prevê que todos os seres vivos possuam dignidade e liberdades garantidas. O ativismo digital consegue proporções de influência bastante impactantes, por exemplo, a partilha de um aviso de greve climática que atinge rapidamente milhares de pessoas.

Os jovens são participativos, mas não no nível tradicional, como ir às urnas nos dias de eleições. Contudo há a necessidade de criar um sentido de participação dos jovens na escola. A geração Z, essencialmente entende que possui mecanismos de aprendizagem mais apelativos devido às ferramentas que tem ao seu dispor e deita por terra a exposição da matéria/ideias para fomentar a aprendizagem.

O campo de intervenção escolhido será a geração Z e a Media Literacy Unit⁹ sugere como operacionalização dos conceitos de cidadania e cultura participativa os seguintes indicadores: o *acesso e frequência, a compreensão e a avaliação crítica e a participação e produção de conteúdos nos meios de comunicação*. Estes indicadores são cruciais para verificar até que ponto os meios digitais potenciam a

⁶ <https://www.youtube.com/@fernandaraamirez/featured>

⁷ “*esta vertente argumenta que a exploração dos animais se assemelha ao racismo e ao sexismo*” (Tom Regan, 2004)

⁸ combate o sistema de crenças que nos condiciona a comer certos animais e outros não (Joy, 2014: 21)

⁹ Fonte: <https://eavi.eu/>

participação e motivação dos jovens. Será imperativo perceber se há mais jovens, por exemplo, a partilhar as atividades da escola nas suas redes, se discutem com os professores iniciativas para dinamizar as aulas e se participam em associações de estudantes.

1.5. Vision boards como modalidades de literacia visual

A literacia visual como componente constitui três grandes dimensões, segundo Trumbo, o pensamento visual referente aos significados visuais, a comunicação visual e a aprendizagem visual que diz respeito à imagem como texto (Trumbo, 1999): *“Visual literacy is defined in this context as a holistic construct that includes visual thinking, visual learning, and visual communication”*

Se há autores que falam em pensamento crítico, Trumbo reflete em comunicação visual como o *“processo de envio e recebimento de mensagens usando imagens visuais e representação para estruturar a mensagem”* (Trumbo, 1999). Por outras palavras, o autor pretende expor o poder das palavras e símbolos por detrás das imagens e aquilo que será percecionado pelo recetor da mensagem. Os recetores da mensagem deverão conseguir perceber o que está a ser comunicado, por isso a comunicação visual deverá ser clara. Todavia há autores que falam em pensamento crítico, como uma das consequências da comunicação visual, como refere Moeller *et al.* (2013): *“pensar criativamente inclui brainstorming, criação de ideias novas e valiosas, elaboração, refinamento, análise e avaliação”*.

O pensamento crítico é trabalhado na literacia visual durante o processo de tornar o pensamento invisível em pensamento visível, isto é, a comunicar a nossa mente para o mundo exterior, recorrendo a linguagem e pensamentos visuais (Mestre, 2014). Os jovens são crianças em constante alteração na construção da sua identidade. Por isso há pertinência de criação dos mecanismos de expressão que os permite expor o que estão a pensar (Mestre, 2014).

“Em termos do potencial das estratégias de pensamento visual no contexto da educação e do processo ensino-aprendizagem, a literatura demonstra que podem ajudar os estudantes a compreender informações complexas, melhorar as competências de pensamento crítico, desenvolver a literacia visual e proporcionar uma experiência de aprendizagem muito mais memorável (e.g. Chin, 2017; Ebner & Bruff, 2010; Yenawine, 2013).”

Trumbo (1999) assume a relevância da comunicação das imagens de forma clarificada, por outro lado, Mestre (2014) prefere a construção de leitura imagéticas significados amplos e contornos mais criativos. A descodificação, a construção e interpretação de imagens obriga a uma expansão do pensamento dos indivíduos estabelecendo novos conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia (Mestre, 2014).

Criamos simbolismos em tudo o que visualizamos, e a partir de um estímulo visual é construída a simbiose entre a representação da realidade e a realidade representada (Mestre, 2014). É expectável que os jovens saibam interpretar o olhar, o *“saber ver”* e *“ler visualmente”*, proveniente do consumo e

produção de conteúdo visual. Contudo não possuem ensinamento específico para tal: *“toda a imagem na medida que fala tem uma dimensão textual, todo o texto na medida em que cria imagens tem uma dimensão imagética”* (Coelho, 2002:829).

A descodificação imagética e a reprodução do pensamento em imagens garante aos jovens o questionar do que estão a pensar, a reflexão sobre os pensamentos e tirar partido desse conhecimento para o seu futuro. Ser analítico e minucioso na leitura de linguagem imagética é um dos fatores que pretendemos retirar da implementação deste projeto e dar aos jovens espaço para criar simbolismos e descodificar o objeto representado naquilo que é a sua realidade, onde não há certo ou errado, apenas uma interpretação da cultura que os rodeia.

Ambos os autores estão alinhados na dimensão do pensamento visual, que visa explorar os padrões, formas, texturas, cores e os significados visuais (Mestre, 2014). A sinergia entre estes componentes permite uma aprendizagem fluída de conteúdos, desde a perceção do que se está a passar na imagem, o que é que retiramos da imagem, o que nos faz tirar certos significados e que mais é que descobrimos na imagem (Mestre, 2014).

O pensamento visual ajuda no desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, duas áreas muito requisitadas no mercado de trabalho, que a escola deve estar apta a ensinar aos estudantes e a formar a sua comunidade educativa (Mestre, 2014). Os autores, Moeller *et al.* (2013) debruçam-se na criatividade como ferramenta de desenvolvimento, implementação e comunicação de novas ideias e explorar imagens num nível mais profundo/ avançado.

No mundo imagético argumentamos discussões saudáveis, os debates não são destrutivos, pelo contrário, os significados apresentados têm uma mesma base, portanto todas as opiniões estão certas (Moeller *et al.*, 2013). Na sociedade contemporânea verificamos uma flexibilidade de pensamento no entendimento do conteúdo imagético (Moeller *et al.*, 2013). O impacto na implementação de literacia visual em contexto de sala de aula, corresponde, essencialmente, na capacidade de originalidade e de criatividade que cada aluno apresenta e cabe ao docente apoiar e ajustar todas as aspirações do aluno no contexto real (Moeller *et al.*, 2013). É natural os alunos sonharem e terem muitas ideias para o seu futuro e algumas destas ideias serem de difícil resolução, como abordam os autores Moeller *et al.* (2013). Contudo, é importante o docente estreitar o caminho de resposta àquele determinado objetivo e torná-lo o mais exequível possível ou colocar o aluno a repensar nesse objetivo e voltar com algo mais concreto: *“long term cycle of small success and frequent mistakes”* (Moeller *et al.* 2013).

As imagens são uma outra forma de texto e compreender o que estas refletem segundo Raimundo Martins (2006), é a partir das *“práticas socioideológicas”*. A sua interpretação está inteiramente condicionada a este fator, por isso cresceram os estudos na dimensão de literacia visual designada de aprendizagem visual (Raimundo Martins, 2006).

A visibilidade de quem produz conteúdo é *“vender”* um *lifestyle* perfeito, *outfits* que devem ser utilizados naquela época do ano, investimentos financeiros que devemos fazer para reformarmo-nos aos 30 anos de idade, entre outros (Prichard *et al.*, 2012). A principal questão é: serão as pessoas críticas o

suficiente às imagens que as atingem 24h por dia e 7 dias por semana (Prichard et al., 2012). Principalmente, durante o consumo da rede social *Instagram* estamos expostos a um conteúdo produzido em texto imagético, isto é, vídeos, imagens com efeitos e transições rápidas refletindo o dia a dia de quem produz conteúdo (Prichard et al., 2012).

Neste seguimento é urgente a revisão curricular, na metodologia empregada, no ensino escolar obrigatório, numa “prescrição” de um plano curricular neste campo, educar na forma como lemos as imagens resultantes da cultura visual. As tecnologias de informação constroem imagens do mundo e a linguagem visual nasce para facilitar a comunicação (Sardelich, 2006). A autora aborda a “*racionalidade moral, expressiva e cultural*”, a primeira centra-se na educação para as imagens e as implicações na nossa vivência no dia a dia; a segunda (racionalidade expressiva), reflete nas imagens como fator de exploração das nossas emoções e sentimentos; a última forma de racionalidade pretender estudar “*manifestação cultural*” subentendida nas imagens (Sardelich, 2006). Dada a importância da imagem nos media e nas formas de comunicação contemporâneos, assim como nos contextos pedagógicos e formativos como atestado em pesquisas e projetos prévios, assume-se como pertinente olhar para projetos com jovens, tendo em conta esta componente da literacia e o seu potencial contributo para o desenvolvimento da cidadania.

1.6. Projetos com jovens com *imagens* e cidadania participativa

Após uma pesquisa intensiva verificamos alguns projetos com recurso a literacia visual e o seu impacto positivo. Em 2001 iniciou-se o projeto “*Olhares em Foco*”, supracitado do qual foram escolhidos 3 pontos estratégicos para desenvolvimento da temática – A Quinta do Mocho, contexto multiétnico; Vila Santana do Cafezal, contexto urbano; Comunidade Pega, contexto rural: “*permitem o cruzamento de contextos sociais, uma intervenção participativa dos jovens em trabalhos de campo*”. Portanto jovens com diferentes realidades foram colocados à prova em ambientes de risco social e exclusão a fim de compreenderem “*quem são a partir de como observam e representam visualmente o mundo que os rodeia*”, atentos ao seu perfil identitário, descobrir e observar as suas capacidades e habilidades que potenciem a sua vida individual como a pertença na comunidade. Através das imagens, isto é, das componentes visuais as camadas mais jovens tiveram ao seu dispor a oportunidade de “*contar suas próprias histórias, documentar e dar voz às suas ideias e interesses*” (Meirinho, 2016). Segundo os autores deste projeto, as imagens garantem aprendizagens formais e lúdicas, literacia visual e dinamização de mais estratégias de investigação para incorporar e incluir mais os jovens na comunidade em que se inserem.

Um outro projeto iniciado no Brasil com uma Organização Não-Governamental designa-se de “*Olhares do Morro*” (2022). O autor do projeto, Vincent Rosenblatt (2022), através dos jovens que vivem em favelas no Brasil, quer dar-lhes ferramentas de comunicação visual de modo a transformar a

imagem das comunidades que aqui residem e trazer uma vida melhor ao expor esta realidade ao mundo. Cada jovem e criança ao agarrar esta oportunidade conta a sua história pela fotografia com dois tipos de intenção: inclusão visual e profissionalização:

“Os projetos de inclusão visual têm como objetivos mais amplos a inserção social dos moradores de favelas e a transformação da imagem negativa destes espaços; e mais específicos, a “educação visual” de jovens e crianças. Inserção social, ou melhor, inclusão visual, como defendem os membros de um movimento liderado por Guran, como um processo educativo”

“A Olhares do Morro, organização voltada para a profissionalização dos jovens moradores das favelas Santa Marta, Rocinha e Vidigal, entre outras, tem como investimento principal a comercialização das imagens produzidas, acreditando, desta forma, estar interferindo de fato na vida desses novos fotógrafos.”

(Gama, 2006 p.65)

Os coordenadores e representantes dos grupos participativos neste projeto revelaram que acreditam na imagem negativa e desfavorecida dos moradores das favelas sendo que os recursos fornecidos por projetos como este reforçam a construção da própria imagem. *“A fotografia, dentro dos projetos de “inclusão visual”, aparece como um meio para se conseguir algo mais amplo (que pode ser uma “educação do olhar” e até a inserção no mercado de trabalho)”*.

Portugal também tem avançado com projetos de cidadania participativa com imagens, tutelado pela Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações. Iniciado em 2001 apresenta como missão: *“promover a integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social e destina-se a todas as crianças e jovens, particularmente as provenientes de contextos com vulnerabilidade socioeconómica”*.

A sua atuação é em 3 frentes - Educação, Inclusão digital, Formação e Qualificação, Emprego e Empreendedorismo, Dinamização Comunitária, Saúde, Participação e Cidadania. Encontramos intervenções por todo o país e ilhas: “Projeto Fazer a Ponte” reúne o agrupamento de escolas Manuel da Maia entre outras associações da zona de Alcântara para se expressarem através das cores – pintar, desenhar, artes plásticas para atividades com as crianças – tornando o momento em que estão em grupo de partilha de ideias criativas e de realidades.

1.7. O papel das novas literacias no contexto escolar

A faixa etária que passa mais tempo na *internet* são os adultos, sendo fundamental que saibam estar na *internet* para poderem guiar os seus filhos. Cabe aos docentes do ensino básico e secundário ensinar aos seus alunos um posicionamento crítico ao consumo das novas tecnologias e os seus benefícios.

É evidenciado pelos autores Joaquim Machado e José Matias Alves (2016) a desmotivação dos alunos em contexto de sala de aula, devido à colocação de altas expectativas. Neste campo, entra o sentimento de incompetência que estes autores enumeram como: *“dificuldade em aprender”*, o facto de não conseguirem controlar os resultados da aprendizagem; *“julgam que não é importante aprender”*,

as tarefas ou conteúdos que não motivam os alunos, ou porque *“consideram que não é agradável aprender”*, dada a repetição dos métodos de aprendizagem *“pouco estimulantes”* (Machado & Alves, 2016).

Apesar das experiências escolares, como a reprovação e resultados menos agradáveis, ainda persiste um grande número de alunos que revê no espaço escolar uma ferramenta para *“tirar um curso superior”* como a autora Teresa Seabra (2006) retrata num inquérito desenvolvido a alunos do 2º ciclo da escolaridade obrigatória em oito escolas dos concelhos de Lisboa e Loures. Os aspetos positivos da escola, segundo o estudo são: o convívio com amigos, o lazer e a predominância de sentimentos de bem-estar.

Por outro lado, Rui Gomes (2006) no seu estudo, aponta para um aumento do *stress* dos docentes no exercício da sua função, que o autor adianta estar relacionado com as tentativas de *“controlar as condições de trabalho; quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação e quando não dispõe de qualquer fonte de apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência”*, como também pela falta de *“apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência”*.

A nível europeu, recentemente integrou-se no Sistema Estatístico Europeu o indicador de Abandono Escolar Precoce (AEP), que mede essencialmente o desempenho das escolas e dos sistemas de educação/formação, que reflete *“na missão das escolas é qualificar a população”* e reforça a promoção do sucesso escolar, não apenas o acesso universal à educação. Verifica-se um desafio na *“construção de novos instrumentos de recolha de informação”* na saída antecipada do ensino obrigatório e a progressão de um ensino mais temático para retenção dos alunos (Estêvão & Álvares, 2013). A literacia dos novos media oferece uma panóplia de opções criativas de expressão e representação de ideias, conceitos e temas, que Petrella (2012) dita que grande parte dos docentes defende o *“desenvolvimento conceitual na literacia mediática deve acontecer através de um trabalho de produção, e não apenas como um complemento”*. Estas reflexões são legítimas e fortificam a alteração de dinâmicas internas educativas com recurso a ferramentas potenciadoras de motivação dos estudantes (Petrella, 2012). Os professores são os líderes dos seus alunos e cabe-lhes cativar e prepará-los para o mercado de trabalho, facultar-lhes ferramentas para o seu futuro e direcioná-los rumo ao sucesso profissional.

1.8. A imagem e a Teoria dos Usos e Gratificações

A imagem como uma forma de comunicação, centra o papel do visualizador como responsável pelo impacto e motivações na sua vida. O recetor da fotografia ou imagem é um sujeito ativo que decidirá a existência ou não de um processo comunicativo. Falar da responsabilidade da mensagem que uma imagem pode transmitir à audiência é abordar a Teoria dos Usos e Gratificações defendida por Katz, Gurevitch e Haas (1973). Apesar de criada no século passado e conectada à comunicação de massas,

conseguimos facilmente encontrar pontos de conexão entre os *Vision Boards* e esta Teoria agregadas a um dos setores da Teoria Funcionalista (Wolf, 2003).

Após sucessivas teorias refletidas nos efeitos dos *mass media*, desde a Teoria Hipodérmica, Teoria dos Efeitos Limitados de Lazarsfeld e algumas tentativas de superação destas teorias, Wright em 1959 apresenta em Milão no IV Congresso Mundial de Sociologia a Teoria Funcionalista. Assim, atribui à comunicação funções em relação à sociedade: “*perante a ameaças e perigos imprevistos oferece a possibilidade de alertar os cidadãos; fornece instrumentos para se executar certas atividades quotidianas institucionalizadas na sociedade, como por exemplo, as trocas económicas, etc...*”; as funções em relação ao indivíduo: “*mera existência dos meios de comunicação de massa*” “*atribuição de posição social e de prestígio às pessoas e aos grupos que são objeto de atenção por parte dos mass media*”. Por outras palavras, tanto os indivíduos como a sociedade atribuem funções à comunicação e garantindo desta forma uma participação ativa na utilização da mensagem às suas motivações. O foco está nos contextos e interações dos recetores (Wolf, 2003).

Neste sentido, a pergunta que antes era colocada “*o que é que os mass media fazem às pessoas?*” inverte-se para “*o que é que as pessoas fazem com os mass media*”, salientando os efeitos da comunicação de massa como “*consequência das satisfações às necessidades*”. Segundo os autores Katz Gurevitch e Haas (1973) as necessidades que os media satisfazem são: “*necessidades cognitivas, necessidades afetivas e estéticas, necessidades de integração a nível de personalidade, necessidades de integração a nível social e necessidades de evasão*” (Wolf, 2003).

Para além da ligação da identificação das imagens com uma idealização de um objetivo a ser concretizado, os indivíduos tendem a satisfazer uma ou mais necessidades ditas acima, como por exemplo, concluir os exames nacionais com sucesso e ingressar na universidade que pretendem (necessidade cognitiva), criar momentos em família, construir relações sociais ou exercitar mais (necessidades afetivas e estéticas), cuidar mais do seu corpo e apostar nos hobbies (necessidades de integração a nível de personalidade), ter objetivos determinados pelos parâmetros sociais, isto é, ganhar dinheiro com um trabalho digno (necessidades de integração social), continuar a estudar e assim solucionar problemas do meio envolvente (necessidades de evasão).

1.8.1. Uso Social das Imagens

A utilização da fotografia por amadores, começou com George Eastman na introdução das câmaras de filmar em 1880 (House *et al.*, 2004). Os estudos visuais refletem tanto o campo da criação de imagens como a sua utilização e o que podemos recolher da sociedade: “*what can we learn about ourselves as social and cultural beings through studies of the photos we make about and for ourselves?*” As contribuições dos Estudos Visuais, como alvo de análise incluem a facilidade com que o material da foto pode ser retirado ao seu contexto original e assumir outros ou novos significados, a multiplicidade

de sentidos agregadas a uma fotografia, isto é, a foto pode ter tanto significados públicos como privados (House *et al.*, 2004).

Com a evolução tecnológica estão, hoje em dia, disponíveis ferramentas cada vez mais poderosas de captação e manipulação de imagem ao alcance dos consumidores (Momani & Jamous, 2017). Por exemplo, o primeiro telemóvel com câmara foi o *J-SH04* da Sharp¹⁰, lançado em 2000, a câmara tinha 110,000-pixel. O *iPhone* mais recentemente lançado foi o *iPhone 14 Pro* e *iPhone 14 Pro Max*¹¹, com 4 câmaras fotográficas (1 frontal e 3 na parte traseira), a câmara principal tem 48 MP: “O sistema de câmaras Pro inclui também uma Teleobjetiva com zoom ótico a 2x, o que aumenta as possibilidades de enquadramento”, inclui ainda o “modo Cinematográfico permite filmar em 4K HDR a 24 fps, o padrão da indústria”.



Figura 1 J-SH04 da Sharp (à esquerda) e iPhone 14 Pro e iPhone 14 Pro Max (à direita)

Descodificar as razões subjacentes à captação de imagens: “*what the user does*” e “*why the user does it*”, ajuda a prever alterações nos gostos dos usuários, permitindo aos *designers* tecnológicos o entendimento do que desenhar, a fim de facilitar as migrações de comportamentos. A literatura centra a utilização social das imagens em 3 partes: “*personal and collective memory*”, “*relationship creation and maintenance / creating and maintaining social relationships*” e “*self-presentation and self-expression*” (House & Ames, 2007).

Como o próprio nome indica, colecionar memórias pessoais e coletivas (“*personal and collective memory*”) abrange as narrativas em torno das imagens em termos de emoções e a evocação de memórias, “*all photographers are memento mori*” (House *et al.*, 2004). O poder de uma foto em construir memórias e reproduzir histórias garante múltiplos significados a uma imagem que quando divulgado pode parecer um ato isolado. Um dos pontos de reflexão na construção de um *vision board* é precisamente, recolher imagens relativas àquilo que pretendemos melhorar no foro pessoal. Aqui muitos

¹⁰ <https://www.mobilephonemuseum.com/phone-detail/j-phone-j-sh04>

¹¹ <https://www.apple.com/pt/iphone-14-pro/>

utilizadores desta ferramenta colocam fotografias referentes à família e amigos com o intuito de criar momentos com os mesmos, assim como construir memórias ao passar mais tempo de qualidade. Por conseguinte, uma mera fotografia de um conjunto de pessoas no *Pinterest* pode invocar emoções de desejo que realizar um acampamento com amigos ou alinhar um almoço de família (House & Ames, 2007).

Quando falamos nas imagens como galeria de memórias, é imperativo associar à utilização social das imagens como criação e manutenção de relações/ criação e manutenção de relações sociais (“*relationship creation and maintenance / creating and maintaining social relationships*”) (House & Ames, 2007). A partir do momento que temos uma câmara diariamente nas mãos, como no telemóvel, a produção de fotografias torna-se uma comunicação imediata para sustentar relações e a forma mais fácil de mostrar que estamos presentes no nosso círculo social (House & Ames, 2007). Este trabalho de projeto relaciona-se com a utilização social das imagens. Aqui encontramos imagens conectadas com o “aproveitar mais tempo com a família e amigos” e “passar mais tempo com os meus amigos” que não só permite recordar momentos especiais passados entre os nossos pares como também o desejo de criar novas memórias (House & Ames, 2007).

Simultaneamente, as fotos podem estar relacionadas com uma determinada visão e voz do mundo e o fotógrafo pode colocar o seu *input* do que está a ser fotografado, características relativas à autoapresentação e autoexpressão da utilização social das imagens (“*self-presentation and self-expression*”) (House & Ames, 2007). Por outras palavras, a autoapresentação com recurso a imagens subentende a envolvimento do observador à figura apresentada e dá os seus atributos que podem ou não corresponder ao que foi fotografado e o tipo de pessoa que ele ou ela é (House & Ames, 2007). A autoexpressão, em particular, é posição estética e humorística de qualquer fotógrafo, expressar de forma diferente as “perspetivas individuais” (House & Ames, 2007). A autoapresentação dita os atributos da pessoa fotografada. Cada fotógrafo tem um objetivo específico, assim como o produtor do *vision board*, tem um objetivo em mente na constituição do seu quadro, que tem significados muitas vezes diferentes aos olhos dos restantes observadores, porque o realizador atribui significados às imagens (House & Ames, 2007).

Tendo em consideração este contexto, torna-se relevante este projeto ao atribuirmos aos jovens do ensino secundário ferramentas de reflexão e criação de sentido para o seu dia a dia pela visualização de conjuntos de imagens diariamente. Neste âmbito o *Study with Vision* pressupõe a digitalização de um processo de planeamento de objetivos com recurso a meios digitais a fim de notificar alunos e docentes para a importância da educação em literacia visual.

2. Plano de investigação e métodos

2.1. Desenho de Pesquisa

O desenho de pesquisa utilizado no projeto é o estudo de caso ou “*case of study*” e investigação-ação, onde procurámos entrevistar e trabalhar com uma comunidade de professores e alunos do Ensino Secundário. Estes alunos têm uma carreira profissional de alguma maneira pensada, assim como os procedimentos a tomar após o ensino obrigatório.

Sabemos que estes alunos efetuaram uma primeira escolha no terceiro ciclo, mais concretamente no 9º ano de escolaridade ao definirem por cursos científico-humanísticos ao invés de cursos profissionais e vice-versa. Todavia, devido à maior disponibilidade, facilidade de contacto e a influência de determinadas escolas na área da Grande Lisboa, por força de atividades diferentes, cursos distintos e manifestações muito mediatizadas, acreditamos ser um projeto mais interessante. A grande diferença assenta nos alunos conhecerem de antemão (ou pelo menos têm uma ideia) definida do que querem para o seu futuro profissional e pessoal, mas não deixa de ser curioso o facto dessa idealização estar circunscrita a um exame nacional que pode mudar completamente o rumo.

Como um dos nossos principais objetivos é a recolha de pontos de vista sobre os *vision boards*, que podem ser entendidos como ferramentas de literacia digital e visual, e entender se compõem efetivamente uma iniciativa que motivará os jovens em contexto de sala de aula, o “*estudo de caso*” é uma mais-valia, pois tem em vista a compreensão de um fenómeno social, junto de uma comunidade específica e contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre o tema. Os primeiros “*case of study*” remontam para a Escola de Chicago no início do séc. XX associada ao departamento de Sociologia, isto porque: “*There was a wealth of material in Chicago, since it was a period of immigration to the United States and various aspects of immigration of different national groups to the city were studied and reported on (Hamel et al., 1993)*” (Tellis, 1997). Tellis (1997) acrescenta, “*case study is a valuable method of research, with distinctive characteristics that make it ideal for many types of investigations. It can also be used in combination with other methods. Its use and reliability should make it a more widely used methodology, once its features are better understood by potential researchers*” (p. 10).

Para além do estudo de caso, que inclui o recurso a *focus groups*, pretendeu-se efetuar uma investigação-ação com duas ações de formação. Nos últimos anos tem havido um esforço de formação dos professores em matérias de novas tecnologias. Desta forma, sente-se uma maior necessidade de formar os alunos em literacia visual, mediante um enquadramento teórico-prático nos alunos em estudo, em especial dos alunos do Liceu Camões e da Escola Artística António Arroio. O método de investigação-ação é utilizado em dois momentos. Num primeiro momento uma formação teórica de três horas em literacia visual e nas suas dimensões servindo de base para a formação prática. Num segundo

momento, a formação prática de três horas que consistiu na realização do *vision board* por cada aluno com recurso a computadores e a duas aplicações (*Canva e Pinterest*).

Esta investigação-ação procura remediar a falta de pensamento crítico, pensamento visual e aprendizagem visual entre os jovens que consomem diariamente conteúdo imagético *on-* e *offline*. A introdução de novas ferramentas digitais em contextos educativos exige uma formação contínua destes alunos e dos docentes de forma a impactar positivamente estes ambientes. Por outro lado, o projeto *Study with Vision*, poderá provisionar uma relação mais sustentada entre o docente e aluno. Projetos deste tipo poderão eventualmente envolver os alunos e diminuindo assim, a taxa de abandono escolar precoce e a desmotivação (Machado & Alves, 2016). Segundo Joaquim Machado e José Matias Alves (2016), uma das vantagens da utilização de projetos que envolvem ferramentas digitais é o seu processo de continuidade com possibilidade de adaptabilidade ao longo do tempo de aplicação. Este aspeto permite uma avaliação durante o ano letivo dos avanços da implementação do projeto e reajustes sempre que necessário, certificando-nos que irá ao encontro do seu objetivo inicial (Moura, 2003).

As desvantagens da utilização deste método segundo a autora é a eventual falta de rigor científico na sua aplicação (Moura, 2003), contudo o plano de formação delineado inclui conteúdo detalhado referente à literacia visual e digital e relevante à concretização do *Study with Vision*.

2.2. Focus Group como opção metodológica

Entrevistas em *focus group* irão ser utilizadas na recolha de dados tanto nos docentes como nos alunos a fim de retirar a sua perceção sobre os *vision boards*, a relação com as novas tecnologias e o seu impacto na forma como os alunos e os professores veem a “*sala de aula tradicional*”.

De acordo com Bryman (2012), “*the Focus Group technique is a method of interviewing that involves more than one, usually at least four, interviewees*”. Através das entrevistas pretende-se apurar o que acontece durante o processo de tomada de decisão no Ensino Secundário, isto é, que tipo de fatores internos e externos influenciam as escolhas futuras dos alunos e alunas em termos académicos e profissionais. Para tal, serão realizados *focus group* em dois momentos, com um grupo de 5 professores e outro grupo de 5 alunos, de modo a termos uma visão sobre esta temática, tanto por parte de docentes como dos alunos. Num primeiro momento será realizado em cada um dos grupos uma ação de formação¹² onde é explicado em que consiste o *vision board* e quais os seus impactos na realização pessoal dos indivíduos e num segundo momento a execução de um *vision board* e debate sobre a melhor execução deste projeto em contexto de sala de aula (ver anexo A).

O *focus group* permite a compreensão de fenómenos sociais, ouvir a partilha de experiências pessoais de cada um dos entrevistados. Por um lado, recorrer a esta técnica de investigação vem no

¹² A ação de formação foi realizada por mim, visto que encontro-me frequentar Mestrado de Comunicação e Tecnologias de Informação e reúno bases em literacia visual e literacia digital. Acredito, deste modo, que os formadores em literacia dos novos *media* e/ou áreas equivalentes, podem replicar este projeto

seguimento de ser possível de trabalhar um objeto de estudo muito complexo, ou seja, de uma perspectiva mais distante do que as pessoas locais que detêm maiores conhecimentos. Por outro lado, esta técnica permite perceber quais as reações do público-alvo à implementação de medidas, neste caso, de *vision boards* em sala de aula, isto é, entender o quão receptivos estão a esta solução, que tipo de bloqueios poderão existir e se estarão aptos a apoiar este projeto. A discussão em *focus group* será conduzida em contexto presencial e gerada verbalmente, traduzindo-se numa recolha guiada da cultura destas Escolas. As razões pelas quais optamos por um contexto presencial são: oportunidades de analisar atitudes, comportamentos, discurso mais fluído e maior propensão para o debate, como refere Bader e Rossi (2002): “*using techniques such as questioning and summarizing, a facilitator stimulates discussions that uncover concerns and opinions held by groups of people about particular issues*” (Bader & Rossi, 2002).

2.3. Planeamento e Cronograma do Projeto

Pretende-se alcançar o sucesso deste projeto através de ações de formação para os alunos e professores. Este primeiro passo na investigação resume o que são os *vision boards*, em que altura são mais realizados, estes quadros imagéticos, os parâmetros na recolha de imagem, os recursos e ferramentas que auxiliam a concretização do projeto e a sua simbologia. A partir deste ponto, teremos uma visão do nível de competências digitais e de literacia visual dos professores e dos alunos, enquanto percebemos as suas reações e expressões ao projeto. As habilidades de cada um dos grupos face aos aparelhos tecnológicos, o tipo de equipamentos que a escola terá disponível e a receptividade face ao que é tradicional e ao “normalmente realizado” poderão ser aspetos a prolongar as reuniões. Poderão ser necessárias explicações adicionais, assim como ultrapassar resistências.

Após a formação irei confirmar que tipo de questões fazem sentido para o segundo momento de reunião, o *Focus Group*. Será essencialmente um debate aberto para recolha de pontos de vista e de informação, o facto de todas as sessões realizarem-se presencialmente garante que todos os participantes não têm ferramentas de distração como aconteceria por *zoom* e teremos ao dispor a receptividade real ao tema. Os *focus groups* poderão ainda servir para retirar elementos que ajudam a avaliar o sucesso das formações com o *feedback* de alunos e professores.

2.4. Modelo analítico e operacionalização dos conceitos

Após a revisão da literatura que fomenta a problemática da pesquisa e os seus objetivos específicos, importa agora partir para a operacionalização dos conceitos. Alinhado ao foco da pesquisa, os “*vision boards*” podem constituir uma forma de literacia visual que contribui para uma narratologia pessoal de definição, planeamento e cumprimento de objetivos nos jovens.

De acordo com o enquadramento teórico a análise à literacia mediática permitirá caracterizar “*habilidade de acesso, análise, avaliação e criação de mensagens entre os variados contextos*” como defendido por Livingstone (2003). Aplicado a este estudo de caso e investigação-ação, o equipamento necessário para levar a cabo o projeto *Study with Vision*, é composto por: computadores disponíveis para os inquiridos, de preferência um projetor para facilitar a transmissão de conteúdos na ação-formação e um bom sinal de Internet. Do lado dos docentes e dos alunos, são esperadas competências prévias de acesso à Internet, facilidade de manuseamento do computador e acesso às aplicações *Canva*¹³ e *Pinterest*¹⁴. O *website* Canva será a ferramenta utilizada para a criação dos *vision boards* por garantir modelos de *vision boards* e conseqüente facilidade de construção dos mesmos, enquanto a rede social *Pinterest* amplia o acesso a inúmeros conteúdos imagéticos e rápida tradução de ideias em imagens. Ainda assim queremos observar os diferentes níveis de conhecimento destas ferramentas, como descobriram as ferramentas; e com que frequência as utilizam. Para responder ao estudo da literacia mediática colocamos as seguintes questões: *Conhecem o Canva e o Pinterest? Se sim, digam exemplos de projetos que efetuaram. Com que frequência utilizam o PC? Com que frequência utilizam o Canva? Com que frequência utilizam o Pinterest?* (ver anexo B)

Alinhado com o conceito de literacia digital de van Dijk (2008), o significado atribuído às imagens depende na maior parte das vezes da cultura envolvente, daí se considerar os vários tipos de literacia mediática, incluindo a literacia visual, como práticas socialmente situadas (Penman & Turnbull, 2007). Nos alunos, os conteúdos que consomem são, em boa medida, verificáveis pelas plataformas e *influencers* que seguem. Podemos ainda considerar como elementos para aferir a literacia crítica dos alunos, indicadores de, até que ponto acreditam no que é publicado, se endossam os conteúdos através da sua partilha, e se os comentam com os outros colegas. Do lado dos docentes, acreditamos que o foco de análise deverá centrar-se nas fontes noticiosas, isto é, em que plataforma leem as notícias do quotidiano, se reparam na fonte da notícia e realizam o *fact checking* autonomamente.

No livro *Digital Literacy*, Glister (1997) reflete nas novas formas de comunicação dos indivíduos, dada a democratização dos equipamentos eletrónicos. Desta forma, sugere uma análise ao diálogo dos alunos e dos professores através da frequência de utilização dos dispositivos, as finalidades de utilização da *internet*, entre outros. Outros temas importantes de reflexão com professores e alunos serão: *Que conteúdo mais visualizam nas redes sociais online e porquê; Preferência das aulas em regime online ou presencial; Para que fins utilizam a internet? Sabem criar conteúdo para a web, como um post de blog ou um vídeo? Estão familiarizados com os conceitos básicos de codificação e linguagens de programação? Com que frequência usam um computador ou dispositivo móvel?*

Moeller *et al.* (2013) propõe competências a serem alvos de análise da literacia visual: pensamento crítico, pensamento visual e a aprendizagem visual. Este modelo de análise foi utilizado também no

¹³ <https://www.canva.com/>

¹⁴ <https://www.pinterest.pt/>

projeto referido anteriormente “*Olhares em Foco*” (Meirinho, 2016) em que a identidade dos intervenientes do projeto é revelada pelas imagens, isto é, “*quem são a partir de como observam e representam visualmente o mundo que os rodeia*”. Estudar estas 3 dimensões é perceber a conversão das ideias/pensamentos em imagens; nas escolhas de padrões, nas formas, nas cores e nos significados atribuídos; em resumo na recolha de imagens em si. Esta última dimensão de análise, “*aprendizagem visual*” garante uma componente de avaliação para além de análise, permite ao investigador desconstruir a seleção das imagens efetuadas. Segundo Raimundo Martins (2006), a identificação com o conteúdo imagético advém de “*práticas socioideológicas*”, e Sardelich, 2006 concretiza a educação para as imagens por estar subjacente uma “*racionalidade moral, expressiva e cultural*”. Tendo isto em mente, algumas das questões de análise serão: *Procuram ativamente conteúdo visual para aprimorar a compreensão de um tópico? Já criaram conteúdo visual para transmitir uma mensagem ou contar uma história? Acreditam na alfabetização visual como uma habilidade importante para se ter na sociedade de hoje?*

Com a aplicação do conceito de Cidadania e Participação no projeto “*Olhares do Morro*” percebemos a associação da literacia visual com o impacto social, pois tinha como missão “*promover a integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social e destina-se a todas as crianças e jovens, particularmente as provenientes de contextos com vulnerabilidade socioeconómica*” (Vincent Rosenblatt, 2006). No *Study with Vision* pretende-se igualmente associar a literacia visual a práticas de participação e cidadania. Deste modo, analisa-se num primeiro momento as contribuições dos alunos e dos docentes na sociedade envolvente. No projeto em si queremos analisar as reações tanto de uma amostra como de outra na motivação em contexto de sala de aula. Outras questões de análise pertinentes serão: *Acreditam ser cidadãos ativos? Já participaram em algum protesto ou manifestação? Já assinaram alguma petição (online ou presencial)? Como se mantêm informados sobre questões políticas e sociais?*

A operacionalização dos conceitos e as questões para análise aos docentes a serem entrevistados terá algumas diferenças, das questões colocadas aos alunos. Nesta fase de aferição da viabilidade do projeto, averiguamos juntos dos professores entrevistados, o quão disponíveis estão em implementar na sala de aula esta iniciativa. A pertinência desta metodologia de ensino com recurso à imagem, poderá eventualmente, traduzir-se numa abordagem eficaz na relação aluno-professor.

2.5. Enquadramento das Escolas em Estudo

As escolas em análise têm currículos muito distintos, sendo das mais influentes da área da Grande Lisboa: a Escola Secundária de Camões (Antigo Liceu de Camões)¹⁵ e a Escola António Arroio¹⁶. O Liceu Camões é uma escola não agrupada, tem ensino diurno e noturno e conta com cursos tanto nas áreas científico-humanísticas como em áreas de Cursos Profissionais como Ciências Informáticas, Artes Visuais e Produção de Média, situada na Freguesia de Arroios. A escola foi fundada em 1902 sendo o Liceu mais antigo de Lisboa e desde 2012 é monumento de interesse público. Neste estabelecimento estudaram figuras de grande relevo nacional como internacional: Vergílio Ferreira, António Lobo Antunes, Jorge Palma, Durão Barroso, João Bénard da Costa, Luís Cintra, Nicolau Breyner¹⁷. Os 5 alunos a participar na investigação foram escolhidos de forma informal, através da Rede Social *Instagram*. Todos frequentam a área Científico-Humanística de Ciências e Tecnologias, no 12º ano e uma aluna no 11º do mesmo curso. Após várias tentativas infrutíferas de contacto via o email consultado no *site* da escola, durante um mês, com a direção e o secretariado, para procedermos ao recrutamento de professores e alunos para o estudo, foi necessário procurarmos outros canais menos formais para dar seguimento ao projeto. Assim sendo, os alunos recrutados são jovens que ativamente participam em movimentos, ou seja, participação civicamente em projetos de natureza variada, como ambiente, melhoria das condições estudantis, entre outros. A página de *instagram* da Associação Académica de Camões¹⁸, foi o ponto de partida do recrutamento dos estudantes, que prontamente colaboraram na concretização deste estudo.

Dados os inúmeros movimentos sociais criados pelos jovens desta escola e a atualização constante das páginas das redes sociais *online*, podemos afirmar que há um forte sentimento de participação e de cidadania, tendo como principais movimentos: o “*Movimento dos Estudantes Unido*”¹⁹, com a finalidade de terminar com os exames nacionais; o movimento “*Ocupa*”²⁰, direcionado para as alterações climáticas e ainda o “*Núcleo Feminista do Camões*”²¹. Os dois momentos de discussão realizaram-se numa sala de reunião no Iscte, que apesar de não disponibilizar computadores os alunos não se importaram de levar os deles.

Analisar o Projeto Educativo de uma escola é conhecer o caminho orientador da escola. O projeto educativo do Liceu Camões tem uma organização muito distinta, em comparação, com o projeto educativo da Escola Artística António Arroio. Por outro lado, encontra-se desatualizado, sendo utilizado para análise o Projeto Educativo referente a 2019-2022 – “*o projeto educativo tem uma vigência de três anos letivos*” (PE Liceu Camões, 2019). Entretanto, a 29 de março deste ano divulgaram o Projeto Educativo atualizado. Deste modo, pretendemos conhecer, a caracterização do agrupamento, os

¹⁵ ES Camões

¹⁶ EA António Arroio

¹⁷ <https://jfarroios.pt/equipamentos/ensino/escola-secundaria-de-camoes/>

¹⁸ <https://www.instagram.com/ae.v.escamoes/>

¹⁹ <https://www.instagram.com/movimentoestudantesunidos/>

²⁰ <https://ocupa.greveclimaticaeestudantil.pt/>

²¹ <https://www.instagram.com/nucleofeministadocamoes/>

projetos/parcerias, a missão, valores e visão, plano de ação/estratégias a implementar, a avaliação, divulgação e vigência. O projeto educativo do Liceu de Camões apresenta uma média de 1800 a 1900 alunos “*tendo os cursos de educação e formação de adultos (EFA), Português para todos (PPT) e ensino recorrente, vindo a consolidar-se na oferta formativa*” (PE Liceu Camões, 2019).

Tabela 1 Alunos a frequentar a escola

ANO LETIVO	SECUNDÁRIO	PROFISSIONAL	RECORRENTE	EFA BÁSICO	EFA SECUNDÁRIO	PTT	TOTAL
2015/2016	996	142	384	54	192	142	1910
2016/2017	1020	90	439	65	173	146	1933
2017/2018	1031	86	424	48	138	145	1872
2018/2019	1081	78	464	63	120	133	1939

Note-se ainda os alunos do centro qualifica e Formações Modulares conforme exemplo do último ano

TOTAL DE INSCRITOS	TOTAL DE ENCAMINHADOS	TOTAL DE ENCAMINHADOS PARA OFERTAS	FORMAÇÃO MODULARES	TOTAL DE ENCAMINHADOS PARA PROCESSOS DE RVCC	TOTAL DE CERTIFICADOS
430	396	299	25	97	54

(total de candidatos no período entre outubro de 2018 e junho de 2019)

Conta ainda com 158 docentes com “*mais de 20 anos de serviço*”, dos quais 141 do quadro e uma média de idades de 55 anos. Em relação aos pais e encarregados de educação, estes estão em representatividade nos conselhos exigidos na lei (conselho geral, conselhos de turma, associação de pais/encarregados de educação). Todavia o diretor da escola, “*como presidente do conselho pedagógico convida dois dos seus representantes a estarem presentes neste conselho*”. A associação de estudantes é um órgão que promove, frequentemente, atividades, que têm vindo a aumentar a “*participação dos alunos na constituição de listas para a associação de estudantes*” (PE Liceu Camões, 2019).

No capítulo das “*atividades de enriquecimento curricular*” são divulgados variados projetos, dos quais destacamos: “*APRENDER + (espaço de reforço de aprendizagens); Boletim escolar Confluências; Camões Creative Writing Contest; Ler para Viver; Camões English Theatre Company*”. Um ponto relevante a destacar é a “*experiência-piloto do ensino secundário recorrente a distância (ESR@D)*”, uma oportunidade para os alunos que abandonaram a escola por terem ido para o estrangeiro “*(em 2019 o ESR@D tem alunos em Angola, Alemanha, Itália e Inglaterra)*” (PE Liceu Camões, 2019).

O Liceu Camões apresenta como Visão uma “*instituição de ensino público de referência nacional, quer ao nível dos resultados escolares dos alunos, quer ao nível da gestão e funcionamento organizacional, quer na qualidade do serviço de educação e formação que presta*” (PE Liceu Camões, 2019). Por outro lado, tem como Missão: “*desenvolvimento de uma estratégia de gestão assente na autonomia, na formação e no envolvimento e desempenho de todos os recursos humanos no processo educativo, na cultura de participação de professores, alunos e pais e encarregados de educação e na*

promoção de uma rede de parcerias institucionais através de protocolos, com vista à melhoria dos resultados escolares e educativos dos alunos e da imagem institucional e social da Escola” (PE Liceu Camões, 2019).

No que diz respeito aos Valores, salientamos as estratégias mais pertinentes: *“uma escola pública e democrática que garanta uma formação integral, assente numa reflexão consciente e crítica dos valores e conhecimentos e promova um desenvolvimento físico e psicológico equilibrado; escola aberta e plural, garantindo, uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e fomentando, o direito à diferença, mediante uma diversidade de ofertas formativas, curriculares e culturais; uma escola como instituição de referência nos planos educacional, cultural, social e cívico cumprindo a sua missão de serviço público e reforçando o diálogo entre todos os intervenientes da comunidade educativa (PE Liceu Camões, 2019).*

Segundo o projeto educativo, a “execução e avaliação”, *“deve ser apresentado, para discussão, nos diversos órgãos da escola e publicado na página da escola”. “A avaliação faz-se no termo de cada ano letivo, mediante os relatórios de autoavaliação e a avaliação final realizada pelo conselho geral, completado o seu ciclo de aplicação”.* Em relação ao futuro esperado desta escola, no capítulo *“para onde vamos”*, melhorar descreve-se a necessidade de melhorar as instalações e os recursos disponíveis (PE Liceu Camões, 2019).

No referente à Escola Artística António Arroio, a reunião com os docentes veio a revelar-se mais simples, por constar no *website* da escola os contactos de *email* diretos dos docentes diretores de cursos que num prazo de duas semanas deram o seu *feedback*. Em 3 semanas recebi a confirmação de interesse por parte da coordenadora do curso de *Design* e Comunicação que por iniciativa própria reuniu 6 docentes para realizar a discussão de grupo, e selecionou, igualmente, um conjunto de alunos.

A recolha analítica de informações do projeto educativo desta escola não agrupada, descreve: *“Escola Industrial António Arroyo foi fundada em 1934, com sede num edifício da Rua Almirante Barroso, substituindo a Secção de Artes Aplicadas da Escola de Fonseca Benevides, fundada em 1928, e que aí funcionava” (PE António Arroio, 2018).* É composta por 1250 alunos dos quais apenas 40% reside no concelho de Lisboa, 190 docentes e 2/3 destes professores fazem parte do quadro. O projeto educativo em estudo encontra-se desatualizado, é referente a 2018/2021.

Esta escola de artes de Lisboa tem como “Recursos Materiais e Digitais” variados espaços com equipamentos tecnológicos, desde tecnologias de sons, a serigrafia, como oficinas de metais e até tecelagem. No campo das parcerias estão associadas instituições internacionais, instituições de ensino (ex: ISCTE), museus, biblioteca nacional, organizações culturais (ex: Doclisboa) e associações locais/nacionais.

Segundo o projeto educativo, a missão da escola é *“promover uma formação de qualidade especializada no domínio das artes visuais e audiovisuais, a par de uma formação de nível secundário, com base humanista” (PE António Arroio, 2018);* e tem como visão uma *“formação integral dos alunos, com a consciência de que estamos a formar jovens que vão viver e trabalhar num mundo diferente do*

atual, cujos contornos são em larga medida imprevisíveis, desenvolvendo a criatividade, autonomia, responsabilidade, interesse e prazer na aprendizagem, sentido crítico, ético e estético, adaptabilidade, solidariedade e cooperação” (PE António Arroio, 2018). Os valores vão desde a inclusão, ao pensamento crítico, solidariedade, rigor e qualidade nas relações.

Para além disto é mencionado também melhorias na inclusão, com medidas como: *“melhorar a qualidade de vida e bem-estar dos alunos, diminuir a pressão e o stress”, “apoiar a aprendizagem e a inclusão”, “reduzir o consumo de substâncias psicoativas”, “aumentar a equidade nas condições de aprendizagem”* (PE António Arroio, 2018). No âmbito da sociedade ou comunidade em que se insere também constam estratégias como: *“alargar e consolidar parcerias com entidades educativas, culturais e sociais”, “enriquecer a consciência social dos alunos como cidadãos esclarecidos e intervenientes em questões de justiça social e ética ambiental e valorização do património”* (PE António Arroio, 2018). Nos recursos materiais e digitais da escola é importante destacar os seguintes objetivos: *“selecionar, organizar, preservar e divulgar os trabalhos mais relevantes, resultantes da produção anual dos alunos em Portugal em desenho” e “melhorar a divulgação interna das iniciativas da escola”*, os restantes são também de grande importância, mas não para o presente trabalho de projeto assim como as estratégias referentes aos recursos humanos (PE António Arroio, 2018).

Tendo em conta a caracterização feita das escolas e as suas características, estas escolas foram escolhidas pelo forte sentido de inovação e definição de estratégias e projetos de inclusão dos jovens, tentando promover da melhor forma a motivação escolar. No projeto *Study with Vision*, pretende-se incentivar os jovens a uma maior participação, em contexto de sala de aula, incluindo instrumentos digitais que contribuem para uma nova visão da utilização dos dispositivos eletrónicos, como ferramentas de apoio diário na concretização das suas metas.

3. Análise dos Resultados

A recolha de dados realizada junto de grupos de alunos e de docentes da Escola Secundária de Camões (ES Camões) e da Escola Artística António Arroio (EA António Arroio) focou-se em várias dimensões, adaptadas a cada grupo, cada uma com questões específicas e úteis para perceber a viabilidade da implementação deste projeto. No modelo de análise construído teoricamente separámos a Literacia Mediática da Literacia Digital, todavia, verificou-se que as respostas às questões entre dimensões cruzam-se permanentemente, justificando-se a associação de ambas as dimensões, de modo a facilitar a sistematização dos dados recolhidos e a reflexão sobre os resultados da análise.

Seguindo o modelo da Livingstone (2008) recorreremos aos quatro tipos de avaliação, que são a avaliação estética, política, ideológica e económica: *“there is little point in access or analysis without judgement, but a stress on evaluation raises, rightly, some difficult policy questions when specifying and legitimating appropriate bases of critical literacy”* (p. 1). No entanto, Livingstone não desenvolve no

texto a forma concreta como se operacionalizam as dimensões de avaliação que indica para efeitos de investigação empírica. Porém, assinala que a capacidade de avaliação tem por base a aptidão de contextualizar os conteúdos, exigindo a aprendizagem de competências para reconhecer e identificar os contextos sociais, culturais, económicos, políticos e históricos mais amplos em que os conteúdos mediáticos são produzidos. Ademais, isto interliga-se com os pressupostos da autora de que a construção de uma mensagem nunca é neutra, tendo sempre o produtor um propósito, estando o nível de literacia crítica do recetor associada à capacidade de “ler” esse propósito. Por arrasto isto implica que associada a essa capacidade de avaliação esteja o grau de aptidão reflexiva dos recetores para reconhecer as potenciais influências que os *media* podem exercer nos outros e em ele próprios.

Neste sentido, a avaliação estética é uma reflexão sobre o mérito e o contexto estético de um conteúdo, por exemplo, feito ao *design* e estrutura ao que é apresentado numa determinada plataforma digital. A avaliação política refere-se à apreciação do público do contexto político da produção de uma mensagem ou conteúdo, que pode ser efetuada em relação a vídeo, a fotografias, a memes ou a todos os conteúdos disponíveis na internet. Em relação à avaliação ideológica, resume-se à avaliação crítica dos valores por detrás da produção dos conteúdos, enquanto que, a avaliação económica é voltada para identificação do contexto económico da produção da mensagem, incluindo a perceção das formas de lucrar com o conteúdo exposto nas redes.

3.1. Literacia Mediática e Digital – Acesso

A utilização diária dos computadores e do telemóvel é universal entre os dois grupos de alunos, da ES de Camões e da EA António Arroio. Quanto às aplicações necessárias na concretização do *vision board* – *Pinterest* e *Canva* – salientamos uma divergência. Metade dos alunos de cada um dos grupos utiliza com alguma frequência o *Pinterest* e a outra metade raramente ou nunca utiliza a aplicação, o que se refletiu numa desigual concretização dos *vision boards*. Na EA António Arroio as reações à aplicação *Canva* foram, de certa forma, de desprezo por preferirem o *software Adobe* para todo o tipo de trabalho visual que desenvolvem. Por sua vez, parte dos alunos da ES de Camões sentiram a necessidade de utilizar esta aplicação (*Canva*) durante a realização de trabalhos escolares. Ambos os grupos utilizam a rede social *online*, *Instagram*, ao passo que o *X* apenas é utilizado pelos alunos da EA António Arroio. Os alunos da ES de Camões referiram ainda a utilização do *Youtube*, *Discord*, *Goodreads*²² e *Whatsapp*. Já sobre os docentes, os da EA António Arroio afirmam que utilizam com frequência o vídeo em contexto de sala de aula, como na apresentação de enunciados.

Dos 7 docentes entrevistados na EA António Arroio, todos apresentam uma vasta carreira de docência (média de 15 anos de exercício de funções) – com exceção de um docente que iniciou funções

²² <https://www.goodreads.com/>

na escola há 4 anos – resultando numa experiência com várias gerações de alunos. Em relação a formações sobre os novos *media*, estes docentes frequentaram recentemente a formação de Capacitação Digital Docente²³, todavia procuram formações referentes a outros temas por estarem em contacto constante com estas ferramentas. É algo natural para estes docentes a busca por novos *softwares* ou plataformas de *Design Visual* e assim provisionarem aos alunos conhecimentos das ferramentas mais recentes e avançadas do mercado. Por outro lado, aperceberam-se ao longo dos anos que os jovens de hoje querem fugir do digital e “sujar as mãos” (Professora 1, EA António Arroio) – algo desafiante, por força da natureza prática das aulas e pelo desenvolvimento de projetos no computador. A metodologia de avaliação do curso de *Design de Comunicação* é por projetos, cujo *feedback* ao aluno é dado ao longo do ano para perceber exatamente o que tem de melhorar. Terminado o ano letivo, os docentes sentem-se “obrigados” a converter esse *feedback*, em classificações para que os seus alunos consigam ingressar no Ensino Superior.

As aulas mais expositivas também fazem parte do leque de dinâmicas pedagógicas destes docentes, mas percebem que não basta a colocação de um vídeo para captar a atenção e interesse dos alunos na temática em estudo, sendo necessário a interrupção constante. Estes alunos apresentam uma capacidade de concentração cada vez mais reduzida²⁴: “já não vão aos cinemas, os cinemas estão praticamente desertos, não é. E a questão do Netflix e do streaming é mesmo esta, há constantes interrupções” (Professora 1, EA António Arroio). A decisão de recorrer ao humor como ferramenta de captação da atenção, também advém da observação dos hábitos de consumo digital destes alunos que passa muito pelo *stand-up comedy*. Num estudo desenvolvido na Escola Estadual no Município de Rosana, no Estado de São Paulo, com uma amostra de 20 professores na faixa etária dos 24 a 57 anos, dos quais 14 mulheres e 6 homens, que revelaram níveis de stress elevados, verificou-se que a utilização de *stand-up comedy* em contexto de sala de aula, contribui para uma situação “hilariante” no decorrer da aula, ao mesmo tempo que, diminuía os níveis de stress dos alunos (Custódio, 2014). Entre os alunos que participaram na presente investigação-ação é de relevar a primazia do visual no acesso aos conteúdos em detrimento do texto. Segundo os docentes, os alunos pesquisam os temas das aulas por vídeo ao invés de informação escrita o que, em conjunto com o consumo de plataformas como a *Netflix*, com as suas interrupções constantes, dificulta o papel dos docentes em sala de aula. Mas mesmo com o alegado elevado consumo de conteúdos audiovisuais por parte dos estudantes, tanto professores como alunos concordam numa apreciação negativa das aulas *online* devido à natureza das disciplinas, essencialmente, prática.

²³ A capacitação digital docente é a integração das novas tecnologias nas *práticas profissionais e pedagógicas*, nas *práticas de aprendizagem* e no exercício de cidadania, promovendo a competência digital dos docentes.

²⁴ Este excerto faz reflexo de preocupações já discutidas em obras de Carr (2012) e de Desmurget (2021), falando este último autor de “cretinos digitais” e dos perigos das ferramentas digitais nas nossas capacidades e das crianças de concentração, etc

Em parâmetros de concretização dos *vision boards*, os alunos da EA António Arroio, utilizariam o *Adobe*, assim como o *PowerPoint*: “*Illustrator* abrange várias e muitas plataformas” (Aluna 2, EA António Arroio). Destaca-se nestes alunos a utilização do *Pinterest* para inspiração: “encontro uma imagem que acaba por se relacionar com o conceito e fica mais fácil através do *Pinterest*” (Aluno 1, EA António Arroio). No entanto, os alunos da ES de Camões não apresentaram outro tipo de ferramentas para substituir o *Canva* e o *Pinterest*, tornando-se totalmente adequado o uso destas duas aplicações para a concretização do projeto, reduzindo o tempo despendido em formação.

3.2. Literacia Mediática e Digital – Avaliação

Os alunos da ES Camões, evidenciaram a avaliação política/ideológica dos conteúdos, apontada por Livingstone (2003), na utilização da *Internet*, pois preferem consumir vídeos no *Youtube* para entretenimento e, ao mesmo tempo, complementar temas mencionados na sala de aula: “complementar com tutoriais no *Youtube* faz com que toda a informação seja mais simples de entender” (aluno 2, ES Camões). A produção de conteúdos imagéticos com som e rápidas transições permite uma clarificação dos tópicos transmitidos na escola. Este ponto é também partilhado pelos alunos da EA António Arroio, “quando aprendo uma nova temática, procuro também como isso se transpõe para o visual” (aluno 1, ES António Arroio). Em relação às plataformas *online* que mais utilizam, são o *Instagram* e *Twitter*, que apesar de conhecerem o *Pinterest*, não gostam do conteúdo publicado nesta aplicação por ser muito fabricado.

Os docentes efetuam uma avaliação ideológica, isto é, dos valores por trás das imagens nos *vision boards* em si, indicam ser um pouco “*assustador*”, porque é uma projeção de um ideal, uma mera construção muito associada a sentimentos fortes como autossabotagem, autocrítica e, principalmente, desilusão. A partir do momento que estes alunos não conseguem concretizar os simbolismos subjacentes às imagens, são despoletadas reações difíceis de processar. Segundo estes professores, estes jovens não sabem lidar com este tipo de sentimentos e realçam a atualização deste quadro em cada período letivo, de modo a repensarem com alguma frequência em objetivos que contribuam para o bem da comunidade. Por outras palavras, discutir também que impactos terão os objetivos pessoais, na comunidade à sua volta ou no mundo em geral, reflete num sentido de preocupação com os outros ao invés de um sentido mais egocêntrico.

Se por um lado a produção de conteúdos demonstra um avaliação política/ideológica, os alunos da ES Camões referem uma avaliação económica, indicada por Livingstone. Entre as redes sociais mais utilizadas por estes alunos, os estudantes concordam que a rede social *Twitter* produz conteúdos maioritariamente falsos, com um propósito de “vender” ideias da realidade à sua volta de forma

distorcida e, por esta razão, preferem não aderir à rede social. Os alunos da EA António Arroio quando visualizam um conteúdo tentam perceber a dualidade do mesmo, isto é, que tipo de impacto a imagem pretende transmitir e o que realmente está subjacente a essa construção, “eu acho que, eu pessoalmente, vejo as duas dualidades, temos um impacto visual e temos também de retirar o conteúdo, mas também é nosso trabalho, explorar o que está a ser comunicado e porquê é que está a ser comunicado” (aluno 1 EA António Arroio).

Do ponto de vista da avaliação estética, os alunos da EA António Arroio, são da opinião que os softwares *Adobe* e o *Photoshop* são ferramentas bastante fáceis de mobilizar para concretizar os *vision boards*. Para estes alunos estas ferramentas permitem maiores possibilidades funcionais e estéticas, por exemplo em termos de estrutura e *design*, e onde o quadro imagético teria uma base mais profissionalizada do que o *Canva*. No que respeita a avaliação estética de aplicações como o *Pinterest*, os docentes e alunos desta escola (EA António Arroio), apreciam as imagens do *Pinterest*, como muito repetitivas, no seu formato, na produção de imagens nos mesmos tons, designados de *aesthetic*. Entre os grupos de alunos da ES Camões e da EA António Arroio, durante a construção do quadro imagético, preferiram optar por procurar as imagens no *Pinterest* do telemóvel, do que do computador, porque segundo eles, as imagens que apareciam na aplicação do computador era mais “feias”, do que as imagens refletidas na aplicação do telemóvel.

3.3. Literacia Mediática e Digital – Criação de conteúdos

Os grupos de alunos das duas Escolas confirmam saber criar conteúdos para a *Web*, como *posts*, *blogs* ou vídeos. De acordo com a natureza da EA António Arroio, mais direcionada para a criação de *design* digital visual para fins profissionais, em contraste com a ES de Camões mais voltada para um ensino *tradicional*, sentiu-se a necessidade de definir mais duas subcategorias: criação de conteúdo para fins profissionais/ escolares e outro para fins pessoais. Os alunos da EA António Arroio, criam conteúdos para escola e de foro profissional; criam também *posts* para o *site* da escola. A nível pessoal, evidenciou-se semelhanças entre os grupos; os da ES de Camões já criaram vídeos no *Youtube* sobre momentos familiares, como prenda de anos para a família, *sticks* no *WhatsApp*; enquanto os alunos da EA António Arroio referiram a criação de vídeos no *Instagram* sobre convívios noturnos com os amigos.

Seguindo o modelo dos usos e gratificações da imagem, a fotografia contribui para fortalecer as relações sociais, gravar momentos marcantes e desenvolver ferramentas de atração de novos públicos para a escola (alunos EA António Arroio). As gratificações trazidas pelas imagens para estes alunos são a produção de sentimentos de pertença a um grupo, a recolha de memórias para o resto das suas vidas e possibilidade de manipulação das imagens, no caso dos alunos da António Arroio (House & Ames,

2007). O acesso a dispositivos eletrônicos portáteis com câmara sustenta a facilidade de manipulação das imagens, como referem os alunos, na criação de *sticks* e de revelação de vídeos nos *stories* dos convívios noturnos com amigos (House & Ames, 2007).

3.4. Literacia Visual – Usos Sociais da Imagem

Na área da Literacia Visual, encontramos várias categorias de análise dentro das repostas às questões colocadas acerca dos usos sociais da imagem, e todos os grupos apresentam pontos de vista diferentes. Os professores da EA António Arroio, abordam as atividades que implementam para os alunos produzirem com as imagens, isto é, artes finais, fotocomposições. Por outro lado, defendem que a utilização das imagens e construção de vídeos em nanossegundos como na aplicação do *Tiktok*, trouxe uma capacidade de concentração muito curta, refletindo-se numa recriação de captação da atenção do aluno em sala de aula, onde toda a exposição de conteúdo visual tem de ser interrompida várias vezes.

Neste sentido, os autores Carr (2012) e Desmurget (2021) refletem nestas questões dos ecrãs considerando-os “sugadores” de concentração, assistindo-se a uma redução da duração das aulas, os *Ted Talks*²⁵, com tempos mais curtos de apresentação dos assuntos. Segundo Carr (2012), o consumo digital traduz-se numa aprendizagem “superficial dos conhecimentos” e num “pensamento apressado”, que comporta semelhanças aos nossos antepassados primitivos, cujo estado de alerta era constante. Uma docente acrescenta que a câmara frontal não era por norma utilizada para *selfies*, mas que atualmente utilizamos para esse fim.

Quanto a usos entendidos pelos estudantes como positivos, os alunos da ES de Camões, utilizam a fotografia para fins relacionais, como para recordar momentos, os vídeos como forma de prendas de aniversário e criação de registos visuais de momentos do seu aniversário para recordar mais tarde. Estes usos referidos pelos estudantes, também podem relacionar-se com a gestão da ausência de que falam autores que pesquisam sobre os usos sociais da fotografia. Como apontam Villi & Stocchetti (2011) “*o telemóvel é (...) uma ferramenta para manter um sentimento de presença no estado de ausência, preservando ao mesmo tempo a possibilidade de ausência*”, ou seja, a partilha das fotografias digitais nos vários canais faz com que os sujeitos experienciem a gestão de sentimentos de presença/ausência com os outros.

Ademais, seguindo o modelo apresentado por Moeller *et al.* (2013) compreendemos a capacidade de originalidade e criatividade destes grupos de alunos que utilizam a câmara para diversos fins. Nas dimensões de literacia visual definidas por estes autores, o pensamento visual é das dimensões mais visíveis entre os grupos, onde as imagens transmitem mais do que palavras e os significados

²⁵ <https://www.ted.com/talks>

multiplicam-se. Os simbolismos definidos comportam a visão de Mestre (2014), em que conteúdo das imagens manifesta fluidez do pensamento, e como consequência, exercita o pensamento crítico.

3.5. Literacia Visual – Pensamento Crítico

Entre os 3 grupos, todos concordam com a formação em literacia visual, desde aprender as dimensões da literacia visual até noções básicas a desconstruir sobre o que é visualizado diariamente. Quando questionados sobre a utilização do vídeo como método de aprendizagem, os grupos apresentaram a sua experiência prévia. Os docentes acreditam que os alunos vão à procura de conteúdo visual para aprenderem mais técnicas de manuseamento das ferramentas lecionadas em aula e chegam a ter apenas referências visuais dos artistas que seguem ao invés de nomes. Os princípios de *design* visual, são aspetos que os alunos da ES de Camões desconhecem. Pelo contrário, os alunos e docentes da EA António Arroio, estão bem informados, é a área com que lidam diariamente.

Os gráficos visuais constituídos nos vídeos e nas imagens consumidas produzem influência no interesse dos estudantes face às mensagens transmitidas e na avaliação realizada à produção dessas mensagens (Carmichael & Karpicke, 2018). Segundo um estudo realizado nos EUA, com 100 alunos dentro dos 18 a 22 anos de idades, verificou-se que o nível de atenção, interesse e envolvimento com o conteúdo, deve-se essencialmente ao tipo de gráficos visuais utilizados (Carmichael & Karpicke, 2018). Assim, o recurso a referências visuais para complementar o estudo, permite apurar o pensamento crítico face ao que está a ser visualizado, como no envolvimento emocional, ao criar barreiras de interiorização desse conteúdo. Tanto os alunos da EA António Arroio, como os seus docentes mencionaram que as perceções referentes às imagens repetidas afetam positivamente o desenvolvimento do pensamento crítico (Carmichael & Karpicke, 2018).

3.6. Literacia Visual – Pensamento Visual

Na perspetiva de Raiyn (2016), “o desenvolvimento de habilidades de pensamento visual requer informações projetadas e apoiadas por ferramentas visuais”. Sempre que há um assunto de grande relevância entre os grupos de alunos, estes garantem estar dispostos a procurar o significado da imagem noutras fontes mais fidedignas. Mesmo assim, três dos alunos da EA António Arroio confessaram que é complicado, por vezes, não acreditar de imediato na imagem exposta. Do lado dos professores, estes olham para os *vision boards* como ferramenta que obriga a uma retenção de objetivos, gostos, metas, reforçando a atualização com alguma frequência deste quadro e pensamento crítico – capacidade de compreender que se a imagem x não foi concretizada, nada está perdido.

Os autores McLoughlin e Krakowski (2001), apontam que a representação visual das ideias na sua função pedagógica está geralmente associada a aspetos motivacionais. Por outras palavras, os recursos

visuais potencializam a apresentação de objetos como substitutos de experiências diretas. O mesmo acontece com os *vision boards*. Este quadro imagético, possibilita um processo de aprendizagem de representações simbólicas e de comunicação não verbal, na escolha das imagens que melhor exemplificam os objetivos a concretizar: “foi mais difícil a escolha da imagem da família porque algumas imagens transmitiam alguma paz, mas era uma paz interior outras só paz no âmbito social” (aluna 4, ES Camões).

3.7. Literacia Visual – Aprendizagem Visual

O pensamento visual parece estar mais presente nos professores e alunos da EA António Arroio do que nos alunos da ES de Camões, todavia um aluno desta escola partilha uma curiosidade pela fotografia e sabe trabalhar com o *Pixart*²⁶ e um outro aluno tem conhecimentos na plataforma *Photoshop*.²⁷ Os professores reconhecem que as imagens são construções, não são reais. Ainda assim confiam que este projeto é mais importante fora do contexto pedagógico, como o apoio psicológico, o aconselhamento e orientação escolar, do que dentro da sala de aula. Mas fora da perceção dos professores, William (2009) afirma que nos contextos pedagógicos “75% de todas as informações processadas pelo cérebro são derivadas de formatos visuais. Além disso, a informação visual é melhor mapeada na mente dos alunos” (Williams, 2009). Segundo Raiyn (2016) “a aprendizagem visual é definida como a assimilação de informações a partir de formatos visuais. Os alunos entendem melhor as informações na sala de aula quando as veem.”

Ademais, podemos ainda interligar as imagens com a autodescoberta, entre outros processos de aprendizagem, e também a participação cívica. O autor Rúben Neves (2019), aponta a existência de uma relação entre o uso das imagens e a cultura participativa. A “dependência visual” e manifestação fotográfica são ferramentas que descrevem a identidade do indivíduo e o sentido de pertença a uma comunidade. Segundo o autor, a experiência nas ferramentas digitais está intrinsecamente relacionada com a altura do primeiro contacto com as mesmas. Ao relacionarmos com o projeto em causa, os *vision boards* realizados agora, serão muito diferentes dos quadros construídos neste novo ano letivo, porque os gostos alteraram-se e os simbolismos agregados às imagens também. A cultura participativa destes jovens modifica-se ao longo do tempo pela “vertente fotográfica”, ou seja, pelas imagens selecionadas para o *vision board* (Neves, 2019).

3.8. Cidadania Participativa – Ações e Autoimagem

²⁶ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.analogfilter.pistar&hl=pt&gl=US>

²⁷ <https://www.adobe.com/pt/products/photoshop.html>

Verificamos que em cultura participativa todos os grupos têm presença em manifestações presenciais, ainda que nos alunos da ES de Camões se verifique um *falso sentido de participação*, assente sobretudo movimentos dinamizados em grupos do *WhatsApp* na ação de “*votar nos posts*” expostos nas redes sociais. Por exemplo, todos os entrevistados na ES estão num movimento designado de “Movimento dos Estudantes Unidos”,²⁸, porém, desconhecem as ações a decorrer e são *apanhados de surpresa* sempre que há uma manifestação. Apesar de assinarem frequentemente petições presenciais do movimento, não sabem sobre o que estão a assinar e não partilham dos mesmos pontos de vista: “acho que os alunos foram perdendo razão, numa entrevista em que chamaram um político de criminoso e estamos a falar de alunos de secundário de 17 anos” (Aluna 2, Aluna ES de Camões).

Os docentes da EA António Arroio confirmam estar informados sobre os assuntos do país através de fontes diversas – telejornais, jornais, *podcast*, *Twitter*, redes sociais, *emails*, noticiários. Entre os alunos há um consenso entre grupos das duas escolas em desinteresse por informações sobre o que se está a passar ao seu redor, apenas um aluno de cada grupo garantiu que era importante e, por esse motivo, instalaram no telemóvel aplicações dos jornais mais relevantes do país: “eu pesquiso bastante, porque eu não sinto que alguma vez tenha sido educado a tal e acho que os meus pais, pelo menos o primeiro impacto que têm é das redes sociais, dos média e isso identifica muito os meus pais e é uma coisa que eu não gosto, porque isto tudo começou com as redes sociais. As pessoas ficaram agarradas achando que certa coisa é verdade e não é e não vão pesquisar e isso a mim irrita-me um bocado” (Aluno 1, EA António Arroio).

3.9. Análise da Nuvem de Palavras



Figura 2 Nuvem de palavras Alunos António Arroio

A nuvem de palavras criada para uma análise mais aprofundada das entrevistas e dos seus conteúdos, teve como software o MAXQDA. A leitura da nuvem de palavras dos alunos da EA António Arroio aponta para a frequência da criação de conteúdo visual, como os panfletos, cartazes, mais ainda o contacto diário com imagens, perceber que mensagem querem transmitir, o impacto que a mesma terá e a pesquisa constante de informações complementares ao estudo e informações políticas. É também

²⁸ <https://www.instagram.com/movimentoestudantesunidos/>

curioso o reforço da palavra “ambição”. Apesar, dos docentes reforçarem constantemente que são alunos que estão naquele curso e por isso depreende-se que não necessitam de uma ferramenta visual de planeamento de objetivos, não implica que não necessitem de motivação visual de apoio para assegurar as ambições após a conclusão do curso. Percebe-se que, em menores dimensões a palavra “Instagram”, “rede” e “online” cumprem com a frequente utilização de redes sociais visuais e a necessidade de estarem conectados com os seus pares. A partir da análise, as palavras “dualidade”, “comunicar”, “cartaz”, depreendemos que estes alunos estão conscientes das consequências da produção de um conteúdo visual, ou seja, é crucial estar-se atento ao que estamos a produzir, ao mesmo tempo, que pensamos nas consequências que esse conteúdo poderá trazer ao público-alvo, a certeza do que pretendem comunicar e como vão fazê-lo, como nos cartazes que elaboram nas aulas.

Ao aplicarmos a Teoria dos Usos e Gratificações, nesta nuvem de palavras, percebemos que os alunos da EA António Arroio sentem-se gratificados ao poderem criar o seu conteúdo, partilhar as imagens nas suas redes sociais *online* (House *et al.*, 2004). A utilização das redes sociais online permite uma comunicação mais fluída, contribuindo também para uma definição de identidade que é concordante com a dos seus pares (House *et al.*, 2004).



Figura 3 Nuvem de palavras Professores António Arroio

A necessidade de reflexão sobre a avaliação parece trazer uma preocupação partilhada pelos docentes da EA António Arroio, pois reflete-se no estado de espírito dos alunos na sala de aula e nos cálculos das médias entre as disciplinas para perceberem que valor precisam de ter na PAA (Prova de Aptidão Artística). Segundo os docentes, o espaço da aula é para ensinar técnicas a serem utilizadas nos seus projetos e não importa se num projeto estiveram menos bem porque no seguinte podem recuperar facilmente. Assim como os seus alunos, olham para as imagens como meras construções e partilham uma certa apreensão com o futuro desta geração em redor das imagens. O computador é uma ferramenta utilizada todos os dias nestas aulas práticas, já os alunos não querem utilizar o computador, mas o telemóvel. Existe uma forte ênfase nos projetos e de como o conhecimento partilhado nas aulas é de dois sentidos, ou seja, os alunos querem aprender as técnicas de *design* digital e os docentes querem

conhecer as novas ferramentas que estão a circular neste âmbito, autointitulando-se de professores em aprendizagem contínua.

Os docentes desta escola utilizam diariamente as ferramentas digitais seja por razões profissionais como também para se manterem ao corrente dos acontecimentos à sua volta e utilizam a *internet* para o fazer. Por outro lado, recorrem às redes sociais online para descobrirem novas tendências para partilharem em sala de aula e sentirem-se atualizados na comunidade digital (House *et al.*, 2004).



Figura 4 Nuvem de palavras Liceu Camões

A análise das palavras dos alunos da ES de Camões, identifica que o *Youtube* é uma rede social muito utilizada por estes alunos - é onde vão buscar conhecimento, todavia também serve para atividades lúdicas e para criar. Ao contrário da anterior escola, este grupo refere várias vezes os exames nacionais ao longo da entrevista, por ser algo que irá definir todo o seu percurso académico e profissional, mostrando-se muito inseguros na reflexão sobre o que pretendem atingir a nível pessoal e profissional – foi o grupo de estudantes que despendeu mais tempo nesta parte inicial. A aprendizagem dos conhecimentos é feita com recurso ao vídeo, sendo que pode existir momentos ou disciplinas que exijam um estudo de texto escrito.

De acordo com os Usos Sociais das Imagens, os alunos do Liceu de Camões, procuram o equilíbrio entre a vida estudantil e o entretenimento, por isso procuram mais conteúdos no Youtube para complementar o seu estudo ou descanso (House *et al.*, 2004). Esta ferramenta digital *online*, transmite informações com um certo dinamismo, com várias transições, duração do conteúdo é mais curta e as imagens ou os cenários mais cativantes. A fotografia é tida como possibilidade de guardar momentos e memórias, utilizada também para presentear ou reavivar momentos passados. Portanto, as imagens transbordam sentimentos e emoções para estes alunos (House *et al.*, 2004).

4. Discussão dos Resultados

Comprovar a utilização dos *vision boards* como ferramenta de literacia visual é certificar que os alunos sejam capazes de desenvolver pensamento crítico nos simbolismos criados em torno da imagem.

O *Pinterest* é um depósito de construções de realidades de outras pessoas que depois são retiradas do seu contexto original e utilizadas para criação deste mapa de idealizações pessoais, profissionais e/ou académicos. Como afirma Paul Martin Lester (2006), existem semelhanças entre o alfabeto visual e uma língua escrita. Contudo não apresentam uma sintaxe reconhecida, ou seja, o indivíduo decide o ângulo da fotografia, a tipologia gráfica e publica na sua conta do *Pinterest*. O objetivo específico mencionado inicialmente de *dotar os professores e alunos de competências de literacia visual* torna-se imperativa, após análise dos resultados, em especial nos alunos, de forma a gerar um pensamento visual e pensamento crítico. No lado dos docentes, podemos constatar que existem formações nas áreas dos novos media, pese embora esteja em falta formações em literacia visual, em específico, contribuindo para reflexões sobre as imagens como representação de uma realidade e uma *expectativa* dessa realidade, como defende Daniel Meirinho (2016).

A construção dos *vision boards* apresenta diferenças bem acentuadas entre as escolas. Após abordagem das premissas da literacia visual, os alunos escreveram numa folha os seus objetivos pessoais, profissionais e escolares. No ES Camões foi solicitado que os alunos apresentassem os temas de cada disciplina que mais gostam (Anexo E). Esta abordagem revelou alguns entraves pelo facto do *Pinterest* não conter imagens concretas das disciplinas que estes alunos estão a estudar. Desta forma, na ES António Arroio, esta parte referente às disciplinas foi retirado por estar a dificultar o processo de criação e porque são alunos que já estão a traçar o seu futuro profissional nas áreas que querem vir a desenvolver uma carreira profissional. Em relação ao pensamento visual, isto é, a exploração dos padrões, formas, texturas e cores é mais acentuado na escola artística, eles próprios definiram o *template* do *Canva* a utilizar e criaram todo o *design*, a colocação das imagens, respeitando a atratividade visual. Aqui as imagens estão muito alinhadas com o seu significado original, ou seja, não são imagens com muitos significados e não muito diferentes entre o criador e o observador (Anexo F). Tendo em conta que estes alunos da EA António Arroio mencionaram a necessidade de utilizar o *software Adobe*, podemos optar por esta ferramenta nas escolas artísticas e o *Canva* para os cursos Científico-Humanísticos.

No entanto, entre os estudantes do Liceu de Camões, verificam-se vários significados em cada imagem do *Vision Board*, sendo que parte dos alunos tinham mais de 2 significados para uma mesma imagem, o que determinou uma necessidade de apresentação por parte de cada aluno do seu *vision board* e a colocação de legendas. A nível das formas e das cores, apenas uma aluna do Liceu Camões revelou essa preocupação por admirar as artes. Notamos, que a criação dos *vision boards* explora o pensamento crítico. Todavia, nas entrevistas aos docentes, percebemos que estes alunos estão numa luta diária para compreender quem são e o que pretendem ser.

Observamos que os temas da avaliação, os exames e as formas de aprendizagem são anseios partilhados pelos três grupos em estudo: os alunos procuram incessantemente estratégias para

ingressarem no ensino superior e os docentes pensam em maneiras de transformar o caminho de aprendizagem o mais apelativo possível. O regime de aulas presenciais, mencionado, entre os grupos como o preferencial, demonstra um indício da fraca credibilidade dos novos meios de comunicação, como ferramentas de transformação do sistema educativo. Os docentes ao longo da entrevista refletem nas mudanças tecno-sociais e a necessidade de se adaptar às alterações de consumo dos jovens, muitos preferem deixar o computador, regressar ao manual associado ao telemóvel.

A utilização constante do telemóvel e atual preferência por este dispositivo tecnológico em comparação com o computador, acarreta desafios para os docentes da António Arroio, pelo facto de ser uma ferramenta essencial de trabalho para as *artes finais* (parte final dos projetos solicitados). Por outro lado, alunos do Liceu Camões preferem a utilização da aplicação *Pinterest* no telemóvel ao invés do computador, afirmando que há uma panóplia de *posts* esteticamente mais bonitos, do que as sugestões da mesma aplicação no computador. Relativamente ao conteúdo nesta aplicação, tanto os alunos como os docentes da EA António Arroio partilham a ideia de que é uma aplicação “*mais do mesmo*”, imagens iguais, cores muito semelhantes e não há “coisas feias”. Pelo contrário, os alunos da ES Camões constroem narrativas na visualização assídua desta aplicação para recolha de ideias e frases inspiradoras que motivam o seu dia a dia.

A definição de literacia mediática discutida por Livingstone é completa por refletir em 4 áreas fundamentais de compreensão da promoção da literacia entre os docentes e os jovens “*acesso, análise, avaliação e criação de mensagens*”. Em todos os grupos observamos que o fácil acesso aos dispositivos eletrónicos, é sinónimo de uma experiência prévia nos campos da literacia mediática e digital, pois os docentes têm formações na área e os alunos conhecem plataformas e aplicações, dominando a utilização do *Pinterest*. Aquando da criação dos *vision boards*, os alunos com mais conhecimentos no *Pinterest* preferiam criar álbuns para depois passarem tudo para o *Canva*. Os estudantes da EA António Arroio assumiram logo o controlo do *Canva* e escolheram por si mesmos o formato a utilizar para a construção do *vision board*, com preferência por *templates* para o fundo do telemóvel; ao invés dos alunos da ES Camões, que aguardaram pela partilha de um *template* para se basearem e muitos deles preferiram simplesmente manter o *template* tal como estava, sem redimensionarem as imagens.

Importa salientar que dentro dos domínios da literacia visual, os alunos da ES Camões e da EA António Arroio reconhecem a relevância do conteúdo imagético ao mesmo tempo que referem o seu consumo excessivo na sociedade atual. Todavia desconheciam a literacia visual como área de estudo de leitura e interpretação de imagens. Durante a construção do *vision board*, a introdução às três vertentes da literacia visual e explicação da imagem como símbolo, permitiram a exploração das suas idealizações incorporadas em fotografias e maior facilidade na criação do seu quadro imagético. A sequência de recortes tem um significado para cada criador, que quando colocado num local de visualização constante, como o fundo do telemóvel ou do computador é tido como tangível. O conceito de fotografia participativa, abordado por Daniel Meirinho (2016), relaciona-se com os *vision boards* na medida em

que, é exigido ao aluno que selecione aspetos a melhorar durante um espaço de tempo e objetivos a alcançar, subentendendo que tem de adotar uma série de comportamentos para chegar a um fim.

A principal manifestação de cidadania ativa dos alunos entrevistados ES Camões resume-se à presença em grupos de *WhatsApp*, *Instagram* e à assinatura de petições em que muitas vezes são desconhecidas as suas finalidades, em que verificamos um *falso sentido de participação*, (de Alencar Arraes, 2018), também designado na literatura como “*ativismo de sofá*” (p.142) pois apenas interagem no grupo do *WhatsApp* e assinam petições que lhes são pedidas, só porque sim. Por outro lado, entre os alunos da EA António Arroio, verificamos uma presença tanto no *offline* como no *online*, ou seja, partilham e interagem nas publicações nas redes sociais *online*, reencontrando-se depois nas ruas no dia da manifestação. Os professores, falam livremente nas manifestações que frequentaram. Em relação a participação em petições, os docentes confirmam que assinam petições dos movimentos estudantis como o *Ocupa* para garantir que os alunos não *ocupam* a escola: “os alunos disseram que se chegarem às 1500 assinaturas deixam de ocupar a escola” (Professora 3, António Arroio). A partir deste estudo constatamos, que desde que as causas sejam apelativas e envolvam grande parte dos alunos, estes participam, abordado também pelo autor Bennett (2008).

A utilização das redes sociais e da *internet* representa impactos nos movimentos nas escolas como o Projeto “Ocupa”, nos alunos da ES Camões e da EA António Arroio, ou seja, os novos *media* facilitam a partilha de informações, mobilizam os estudantes e estruturam os procedimentos da ocupação (Romancini, & Castilho 2017). Segundo estes autores, a “criatividade mediática e política” na produção de conteúdos e o confronto à “imprensa e o Governo” são alguns dos fatores que contribuem para o êxito deste tipo de ativismos (Romancini, & Castilho 2017). Os alunos entrevistados participaram na “ocupação” da escola pelas causas climáticas com que se identificaram e com os riscos ambientais demonstrados pelo grupo de ativistas que as instituições governamentais não abordam.

CONCLUSÃO

Este trabalho de projeto tem como questão de partida se serão os *vision boards* uma forma de literacia visual que contribui para uma narratologia pessoal de definição, planeamento e cumprimento de objetivos nos jovens. A análise incidu sobre duas escolas secundárias do concelho de Lisboa a ES Camões, o Liceu mais antigo deste concelho e a EA António Arroio, escola artística também muito antiga. Reuniram-se três grupos entre 5 e 7 pessoas para o estudo: um grupo de alunos do ES Camões, um grupo de docentes EA António Arroio e um grupo de alunos da EA António Arroio.

A revisão da literatura na literacia mediática e digital permitiu constatar que apesar da viragem muito rápida para o digital e dispositivos eletrónicos, como reflete Castells (2002), os resultados dos dados apresentam que só o eletrónico e o digital não resolvem todos os problemas da educação, refletem os entrevistados, porque torna-se exaustivo, cansativo e não potencializa as dinâmicas sociais *offline* de discussão de pontos de vista entre pares, que sentiram durante a pandemia. O conceito de literacia mediática e literacia digital levantados por Glistler (1997) e Livingstone (2003) tocam-se em muitos aspetos, como se fossem derivados um do outro, por esse motivo decidimos associar ambos os conceitos. Outra razão pela qual juntamos os dois conceitos deve-se ao facto de todos os entrevistados terem acesso a dispositivos eletrónicos e a utilizarem-nos com uma certa regularidade. Contudo nas aplicações utilizadas existiram divergências no manuseamento. Conclui-se que o acesso aos dispositivos e à *Internet* nada está relacionado com o conhecimento da utilização de todas as ferramentas oferecidas, deitando por terra a visão de Prensky (2001) e os “*nativos digitais*” como indivíduos *experts*, por defeito, das novas tecnologias.

Constatamos durante a análise das entrevistas que os jovens do Ensino Secundário que participaram no projeto do ano 2022/2023, concentram a sua atenção no ecrã do telemóvel e recorrem aos outros ecrãs, como o do computador por força das solicitações dos docentes, desde trabalhos a projetos. O pensamento de Lane (2019) e o término do fosso entre o visual e o físico, tem o seu reflexo nestes entrevistados, porém reforçamos uma especial atenção aos jovens pois cada vez mais preferem atividades manuais, por exemplo, como atestam parte dos alunos da ES Camões que partilharam fazer *crochet*. Os dois grupos de alunos confirmaram que tudo o que experienciam tem lugar numa fotografia, como o autor Ricardo Campos (2013) também menciona, e despendem grande parte do seu dia a dia na visualização de conteúdo audiovisual, tanto para a escola como para entretenimento, conferindo a visão de Daniel Meirinho (2016) sobre este assunto.

O aparecimento dos filmes contribuiu para a utilização das imagens como satisfação de necessidades, assim como os *vision boards* com visualização frequente, pela sua disposição no fundo do telemóvel ou de computador, possibilitam a transmissão de motivação, consistência e resiliência através das imagens. A facilidade de retirar a imagem do seu contexto original e redefinição de significados privados, proporciona a criação de narrativas, de memórias e o sustentar relações sociais. A visão é um sentido sobreposto aos restantes e o aparecimento dos Estudos Visuais reforçam o

tratamento da literacia visual, em especial da alfabetização visual como preponderante para uma melhor capacidade de reflexão e pensamento crítico das imagens que estamos sujeitos a cada minuto dos nossos dias.

Durante a análise das preocupações dos docentes face a este quadro imagético, como a pressão de terem de decidir o que querem fazer, de não poderem mudar de rumo durante um ano de escolaridade e a desilusão de não alcançarem aquilo que definiram, ocorreu uma outra forma de recolha das imagens. Definir objetivos para o todo, por exemplo, que tipo de objetivos pessoais tenho para mim que também agregam consequências positivas para o global. Desta forma deixaríamos o ego do ser humano um pouco de parte e os jovens refletiam na maneira de utilizar as suas habilidades como uma influência positiva da comunidade à sua volta. Por outro lado, a repetição deste processo no início de cada período letivo traduzir-se-á num acompanhamento das reações aos simbolismos criados nas imagens e apoio aos jovens na desconstrução de pensamentos destrutivos.

Jenkins (2006) afirma que os sujeitos com acesso a ferramentas digitais possibilitam a criação conteúdos, como imagens e a sua interação dentro da comunidade, gerando uma “*convergência mediática*”. Neste estudo percebemos que os jovens são bastante participativos em causas que se identificam ou pela presença do seu ciclo de amigos, como oportunidade para preservar as suas relações sociais. Assim, o pensamento Jenkins e a cultura mediática relacionam-se com os resultados do projeto, pois a “*abundância e partilha de informação*”, sobre, por exemplo, os problemas ambientais, convergem os alunos à preocupação num único tema e a partilha de sentimentos semelhantes entre os envolvidos (2006). Por conseguinte, se estes mesmos jovens não participam ativamente nas aulas, pode dever-se à não identificação da temática a ser lecionada ou à forma como está a ser exposta. Estamos cientes que há currículos e planos de estudo que os professores não devem simplesmente ignorar, só porque o aluno está desinteressado, porém conseguimos trazer a sua participação por uma abordagem mais visual ou até trabalho de campo, em situações aplicáveis. A entrevista aos docentes demonstrou que os alunos a partir do momento que trabalham o que gostam e os seus professores conhecem os seus hábitos de consumo como o *stand up comedy*, sentem necessidade de estar atentos e a respeitar o papel de quem está a ensinar/transmitir conhecimento.

Ao longo deste projeto surgiram algumas barreiras sobre as quais importa reportar e refletir. A começar na literatura em *vision boards*, pela inexistência de artigos e livros que abordassem os seus aspetos positivos e negativos, que seria útil nesta fase do diagnóstico do projeto, embora haja outros estudos que se debruçam sobre as potencialidades tecnológicas no pensamento e aprendizagem visuais. O tempo de espera entre o pedido de entrevista às escolas e a resposta, mesmo com sucessivos emails para os contactos nos próprios sites oficiais e idas presenciais refletiu-se num atraso deste projeto. A participação dos docentes da ES Camões poderia trazer outro tipo de resultados, possivelmente, e enriquecido o trabalho de projeto, mas devido à resposta apenas no início de junho tornou-se impraticável.

Em suma e para trabalhos futuros, seria pertinente abranger outras escolas, nomeadamente dos centros rurais e ilhas para compreender as diferenças entre os usos, gratificações simbolismos e representações atribuídos às imagens em comparação com os centros urbanos. Por outro lado, aplicar nos alunos de 9º ano de escolaridade poderá refletir resultados interessantes no tipo de imagens a escolher. Optar por um curso profissional, por exemplo, poderá determinar o percurso académico e/ou profissional do aluno, por esta razão, explorar o mapeamento de objetivos pessoais, o uso das imagens e analisar as influências por detrás das suas decisões, nestes alunos de 9º ano, poderá contribuir para aprimorar dos estudos no campo da literacia visual.

BIBLIOGRAFIA

- Aisami, Riad S. "Learning Styles and Visual Literacy for Learning and Performance." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 176, Feb. 2015, pp. 538–545, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.508>. Accessed 31 Aug. 2019.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/35529/1/ICS_ANAlmeida_VRamos_Criancas.pdf
- "Apordoc – Associação Pelo Documentário." www.apordoc.org. Accessed 18 May 2023.
- Bennett, W. Lance. "Changing Citizenship in the Digital Age." Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth. Edited by W. Lance Bennett. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 1–24. doi: 10.1162/dmal.9780262524827.001
- Buckingham, David. "Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet." *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, no. 1, Mar. 2007, pp. 43–55, <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>.
- Campos, R. (2013). Introdução à cultura visual. Abordagens e metodologias em ciências sociais. *Lisboa: Editora Mundos Sociais*.
https://www.mundossociais.com/temps/livros/10_03_13_41_culturavisualffindiceintrod1.pdf
- Carmichael, M., Reid, A., & Karpicke, J. D. (2018). Assessing the impact of educational video on student engagement, critical thinking and learning. *A SAGE white paper*. https://gmc-hq.co.uk/wp-content/uploads/2021/11/Video-white-paper-2018_PRINT-READY.pdf
- Carr, Nicholas. (2019). Os Superficiais. *Gradiva*.
- Castells, Manuel. *A GALÁXIA DA INTERNET*. 2001.
- Castells, Manuel. *A Sociedade Em Rede*. São Paulo, Paz E Terra, 2005
- Cho, A., Byrne, J., & Pelter, Z. (2020). Digital civic engagement by young people. *UNICEF Office of Global Insight and Policy*, disponível em https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/07/UNICEF-Global-Insight-digital-civic-engagement-2020_4.pdf
- Cortesi, Sandra, et al. "Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital
- Custodio, V. S. (2014). Stand up comedy: uma estratégia para diminuir o nível de estresse em professores da educação básica. In *Congresso Nacional de Formação de Professores* (pp. 6177-6187). Universidade Estadual Paulista (Unesp).
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141576/ISSN2357-7819-2014-6177-6187.pdf?sequence=1>
- de Alencar Arraes, R. P. (2018). Crimes contra a honra praticados por fake news: uma ameaça a democracia e a participação política. *Conpedi Law Review*, 4(2), 164-183.
- DESMURGET, M. (2021). A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. *São Paulo: Vestígio*.
- "Detalhe Do Programa Apoiado - Projectos Apoiados Europa Criativa | 2014 - 2020."

- www.projectosportuguesesapoiados.europacriativa.eu/detalhe?ref=Q3VsdF9iaHFkbHZ6bDR6azB3a29z. Accessed 18 May 2023.
- Espanha, Rita & Lapa, Tiago. *Literacia Dos Novos Media*. Mundos Sociais, 2019.
- “Fazer a Ponte.” *Projecto Alcantara*, www.projectoalkantara.org/fazeraponte. Accessed 28 Dec. 2022.
<https://www.projectoalkantara.org/fazeraponte>.
- Fransecky, Roger B., and John L. Debes. “Visual Literacy: A Way to Learn-A Way to Teach.” *ERIC - Education Resources Information Center*, 1972, www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED064884.pdf.
- Gama, Fabiene de Moraes Vasconcelos. *A auto-representação fotográfica em favelas: Olhares do Morro*. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/8434>
- Girão, O., Pereira, S., & Pinto, M. (2014). Debate em torno dos Nativos Digitais. disponível em: http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/62130/1/2014_Girao_Pereira_Pinto_Debate-em-torno-dos-Nativos-Digitais.pdf
- Hargittai, E. (2010). Digital na (t) ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- House, N.A., & Ames, M.G. (2007). The Social Life of Cameraphone Images.
- House, N.A., Davis, M., Takhteyev, Y., Ames, M.G., & Finn, M. (2004). *The Social Uses of Personal Photography: Methods for Projecting Future Imaging Applications*.
<https://morganya.org/research/berkeley04-vanhouse-photos.pdf>
- Internet Governance Forum. “Internet Governance Forum.” *Internet Governance Forum*, 2019, www.intgovforum.org/multilingual
- Jenkins, Henry. “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century (Part One).” *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 2, no. 01, 24 May 2007, pp. 23–33, <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2007-01-03>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova Iorque: New York University Press.
- Jenkins, H. (2019). *Participatory cultures: interviews*. Cambridge: Polity Press, 2019.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?. *Australasian journal of educational technology*, 24(1).
- Koltay, Tibor. “The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy.” *Media, Culture & Society*, vol. 33, no. 2, Mar. 2011, pp. 211–221, <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>.
- Lameiras, M. (2012). Cultura de ecrãs: a (intra)mediação virtual e cinematográfica. *Revista Comunicando*, 1(1), 262–276. <https://doi.org/10.58050/comunicando.v1i1.119>
- Lane, J. *The Digital Street*. 2019. New York: Oxford University Press.

- Lankshear, Colin, and Michele Knobel. *DlalliL LIIERleES Concepts, Policies and Practices*. 2008. pp. 12-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/303756359.pdf>.
- Lester, P. M. (2006). Syntactic Theory of Visual Communication. Karel Donk — Software Engineer, Designer and Photographer in Suriname. <https://blog.kareldonk.com/wp-content/uploads/2015/03/SyntacticTheoryofVisualCommunication.pdf>
- Lima, Licínio Carlos Viana da Silva, *et al.* “CONFINAR a EXPERIÊNCIA ESCOLAR NUM ECRÃ?” *Educação & Sociedade*, vol. 41, 2020, www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100101&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt, <https://doi.org/10.1590/es.240846>. Accessed 22 Nov. 2020.
- Livingstone, S. (2004). *What is media literacy?*. *Intermedia*. 32 (3). Pp. 18-20: <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>
- Lopes, P. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES e-Working Papers: LISBOA. <http://hdl.handle.net/10071/2973>
- Lopes, Paula, and Susana Henriques. *Literacia E Inclusão Digital: Boas Práticas Em Portugal E Em Espanha*. 2017. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15917/1/2017_Literacia_digital.pdf.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2016). Professores e escolas-conhecimento, formação e ação.
- Manovich, Lev, and Newmediatopia Moscow. *An Archeology of a Computer Screen*. 1995. http://manovich.net/content/04-projects/011-archeology-of-a-computer-screen/09_article_1995.pdf
- McLoughlin, C., & Krakowski, K. (2001, September). Technological tools for visual thinking: What does the research tell us. In *Apple University Consortium Academic and Developers Conference* (pp. 128-139). Townsville, QLD, Australia: Apple University Consortium (AUC). https://www.researchgate.net/profile/Ron-Oliver/publication/49284697_JoePM_Implementing_a_collaborative_environment_for_learning_multimedia_project_management/links/09e4150cc149313456000000/JoePM-Implementing-a-collaborative-environment-for-learning-multimedia-project-management.pdf#page=127
- Mestre, Célia. “A Narrativa Visual E a Representação Interpretativa: O Contributo Das Novas Tendências Da Ilustração Para O Pensamento Crítico Nos Adolescentes.” *Revista Digital Do LAV*, vol. 7, no. 2, 8 Aug. 2014, www.redalyc.org/pdf/3370/337031808011.pdf, <https://doi.org/10.5902/1983734810655>. Accessed 28 Dec. 2022.
- Meirinho, D. (2016). Olhares em Foco: Fotografia Participativa e Empoderamento Juvenil. https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201607081638-201605_dmeirinho_olharesfoco.pdf
- “More than Just a Conference.” *EuroDig*, www.eurodig.org/. Accessed 28 Apr. 2023.
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies= creative and critical thinking. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 56-60. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/003172171309500312>

- Momani, A. M., & Jamous, M. (2017). The evolution of technology acceptance theories. *International journal of contemporary computer research (IJCCR)*, 1(1), 51-58.
- Moura, Anabela. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *educação*, 09-32.
- Neves, R. (2019). Photizenship: Perfis, valores e sentimentos nas redes sociais online [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/20582>
- “Olhares Do Morro.” *Olhares Do Morro*, www.olharesdomorro.org/. Accessed 28 Dec. 2022.
- Oxford Internet Institute. “OII | Projects.” www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112. Accessed 28 Apr. 2023.
- Palmeiro, Ricardo, et al. *Literacia E Inclusão Digital: Boas Práticas Em Portugal E Em Espanha*. 2017.
- Penman, R., & Turnbull, S. (2007). Media literacy: Concepts, research and regulatory issues. <https://www.pdst.ie/sites/default/files/MediaLiteracy-Concepts,researchandRegulatoryIssues.pdf>
- Petrella, S. (2012). Repensar competências e habilidades para as novas gerações. Propostas para uma nova literacia mediática. *Revista Comunicando*, 1(1), 205-222.
- Prichard, I., Kavanagh, E., Mulgrew, K. E., Lim, M. S., & Tiggemann, M. (2020). The effect of Instagram# fitspiration images on young women’s mood, body image, and exercise behaviour. *Body image*, 33, 1-6.
- “Projecto Fazer a Ponte.” www.facebook.com/projectofazeraponte. Accessed 28 Dec. 2022.
- “Projetos E8G - Programa Escolhas.” www.programaescolhas.pt/projetos-e8g. Accessed 28 Dec. 2022.
- Ramos, Altina, & Faria, Paulo. “LITERACIA DIGITAL E LITERACIA INFORMACIONAL: Breve Análise Dos Conceitos a Partir de Uma Revisão Sistemática de Literatura.” *Revista Linhas*, vol. 13, no. 02, 1 Dec. 2012, pp. 29–50, <https://doi.org/10.5965/1984723813022012029>. Accessed 20 Nov. 2021.
- Raiyn, J. (2016). The Role of Visual Learning in Improving Students' High-Order Thinking Skills. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 115-121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112894.pdf>
- Romancini, R., & Castilho, F. (2017). “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. *Intercom: revista brasileira de ciências da comunicação*, 40, 93-110. <https://www.scielo.br/j/interc/a/dGTPsy76Mq7GzdyPYCrDdfm/?format=pdf&lang=pt>
- Ružic-Baf, M., Strnak, H., & Debeljuh, A. (2016). Online Video Games and Young People. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 94-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105151.pdf>
- Silva, M., Fernandes-Jesus, M., Loff, M., Nata, G., & Menezes, I. (2022). *A participação política da juventude em Portugal: a participação política de jovens vista por dentro: perspectivas de ativistas*

- sobre as formas, as causas, os motivos e o futuro. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147016/2/599702.pdf>
- Souza, Daniel Meirinho. “O Olhar Por Diferentes Lentes: O Photovoice Enquanto Método Científico Participativo.” *Discursos Fotograficos*, vol. 13, no. 23, 5 Dec. 2017, p. 261, <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2017v13n23p261>. Accessed 13 Dec. 2020.
- Van Deursen, A.J.A.M., Helsper, E.J. & Eynon, R. (2014). *Measuring Digital Skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. Available at: www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112
- Taborda, M. J., Cardoso, G., & Espanha, R. (2010). *A utilização de internet em Portugal 2010*. LINI-Lisbon Internet and Networks International Research Programme. Lisboa. Available at: <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/A-Utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-Internet-em-Portugal-2010.pdf>
- Tellis, Winston. “Introduction to Case Study.” *The Qualitative Report*, vol. 3, no. 2, 1997, www.citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=e6408ea90ae0050ade47a40eec7aa6204e553092
- Terras, M. (2011). Review of "Mediated Memories in the Digital Age", J. van Dijck, Stanford University Press. *Interdisciplinary Science Reviews*. 36:1. pp90-96. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1332858/1/Terras_MediatedMemories.pdf
- Trumbo, J. (1999). Visual literacy and science communication. *Science communication*, 20(4), 409-425.
- Van Dijk, Jan A. G. M. “Digital Divide: Impact of Access.” *The International Encyclopedia of Media Effects*, 8 Mar. 2017, pp. 1–11, <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>.
- Van Deursen, Alexander, et al. *Measuring Digital Skills from Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report*. 2014. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/disto/Measuring-Digital-Skills.pdf>
- Villi, M., & Stocchetti, M. (2011). Visual mobile communication, mediated presence and the politics of space. *Visual Studies*, 26(2), 102-112.
- WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença, 2003.

ANEXOS

Anexo A: Ação de Formação

Plano da Ação de Formação

Objetivos Gerais:

A Ação de Formação em Vision Boards tem como objetivo geral:

- ❖ Desenvolver competências no planeamento, mapeamento e concretização de objetivos a partir dos Vision Board e saberem construir o seu próprio quadro imagético

Objetivos Específicos:

Na formação em Vision Boards os alunos devem:

- ❖ Identificar os seus principais objetivos a nível pessoal, profissional e em contexto de sala de aula
- ❖ Enumerar o que pretendem retirar ao máximo do seu dia a dia a fim de atingir a melhor versão deles mesmo

Descrição da Formação:

A formação dos alunos do Liceu Camões do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e da Escola de Artes da António Arroio, é um conhecimento que visa recordarem os seus sonhos ou criar ideias conjugadas com ação em imagens e criar uma intenção cada vez que o visualizamos e estratégias de mapeamento, planeamento e concretização desses mesmos objetivos. Quanto mais concretas forem as ideias, mais vibrantes serão as imagens e capazes de alterar o *mood* de um dia mais cinzento para o sucesso profissional e/ou pessoal. A ação de formação complementa o papel dos docentes no encaminhamento profissional dos seus alunos.

Metodologia de Ensino:

Esta ação de formação decorre em modalidade presencial: metodologia de ensino composta por componente teórica e prática. O momento teórico corresponde à aprendizagem do que são os Vision Boards, para que servem e como são realizados em que o formador se apresenta disposto a esclarecer qualquer dúvida. O momento prático é pedido a cada aluno que no seu próprio computador e com recurso à rede social Pinterest e o site/aplicação Canva (editor de imagens e vídeos) criem o seu próprio Vision Board, após momento de reflexão escrito do que pretende recolher em termos de imagens. A escrita/reflexão do que imaginam para o seu futuro é crucial, caso contrário o seu quadro imagético será enviesado por estímulos que encontram no Pinterest, que muitas vezes está fora da sua área de alcance.

Requisitos Técnicos:

- ❖ Computador funcional e com ligação à internet
- ❖ Autorização dos Encarregados de Educação para os alunos menores de 18 anos

Programa da Ação Formação:

1. O que são os *Vision Boards*
2. Como são realizados
3. Para que servem
4. Construção do *Vision Board*
5. Apresentação do *Vision Board*

Método de Avaliação:

Apresentação dos Vision Boards e debate sobre o tema.

Anexo B - Modelo analítico e operacionalização dos conceitos

Caracterização	Grupos	Número	Idades	Sexo
	Alunos	10	17/18	Rapazes 4 Raparigas 6
	Docentes	7	30/50	Homens 3 Mulheres 4
Área	Dimensões	Categorias	Questões Alunos	Questões Docentes
Literacia Mediática	<i>Acesso</i>	<u>Experiência Prévia</u>	1. Conhecem o Canva e o Pinterest?	1. Já participaram num curso de informática? Qual?
		<u>Utilização</u>	(em caso de resposta afirmativa na 1) 2. Que outras ferramentas utilizam com os mesmos propósitos?	2. Costumam utilizar muito o vídeo na sala de aula?
		<u>Frequência</u>	3. Com que frequência utilizam o PC? 4. Com que frequência utilizam o telemóvel? 6. Com que frequência utilizam o Canva? 7. Com que frequência utilizam o Pinterest?	3. A utilização do vídeo, em sala de aula, é muito frequente ou só de forma exponencial?
Literacia Digital	<i>Acesso</i>	<u>Experiência Prévia</u>	8. Que conteúdo mais visualizam nas redes sociais online e porquê? 9. Preferência das aulas em regime online ou presencial?	6. Preferem aulas presenciais ou online? 7. O que entendem por avaliação? 8. Quais as vossas estratégias para manter o aluno atento durante a aula?

		<u>Fins</u>	10. Para que fins utilizam a internet?	4. Acreditam que o vídeo é uma ferramenta de sucesso em sala de aula? (se sim, podem descrever uma aula em que foi utilizado o vídeo com sucesso)?
		<u>Ferramentas</u>	11. Sabem criar conteúdo para a <i>web</i> , como um <i>post</i> de blog ou um vídeo? 14. Procuram ativamente conteúdo visual para aprimorar a compreensão de um tópico?	5. Que tipo de ferramentas que utilizam mais em sala de aula?
Literacia Visual	<i>Pensamento Visual</i>	<u>Conhecimento/</u> <u>Motivação</u>	17. Com que frequência encontram conteúdos visuais (como fotografias, vídeos e infográficos) no dia a dia? 15. Reconhecem o impacto potencial do conteúdo visual nas emoções e crenças? 16. Quão confiante está na sua capacidade de criar conteúdo visual eficaz?	10. Com que frequência encontram conteúdos visuais (como fotografias, vídeos e infográficos) no dia a dia? 12. Costumam analisar a composição ou design de um conteúdo visual para entender a sua mensagem/significado – por exemplo procuram a mesma imagem noutros sítios e mantêm distância emocional daquilo que vêem?

	<i>Pensamento Crítico</i>	<u>Experiência de Criação/Construção</u>	18. Quão confiante se sentem em interpretar e analisar os conteúdos imagéticos? 19. Alguma vez analisaram a composição ou design de uma peça de conteúdo visual para entender a sua mensagem ou significado? 20. Já criaram conteúdo visual para transmitir uma mensagem ou contar uma história? 21. Quão familiarizados estão com os princípios de design: como cor, contraste e equilíbrio?	11. Quão familiarizados estão com os princípios de Design Visual de um conteúdo Visual?
	<i>Aprendizagem Visual</i>	<u>Experiência Prévia</u>	22. Acreditam na alfabetização visual como uma habilidade importante para se ter na sociedade de hoje?	13. Acreditam na alfabetização visual como uma habilidade importante para se ter na sociedade de hoje?
Cidadania Participativa	<i>Autoimagem</i>		23. Acreditam que são cidadãos ativos?	Acreditam que são cidadãos ativos?
	<i>Ações</i>		24. Já participaram em algum protesto ou manifestação? 25. Já assinaram alguma petição (online ou presencial)? 26. Como se mantêm informados sobre questões políticas e sociais? 27. Participam nalguma associação/movimento	14. Já participaram em algum protesto ou manifestação? 15. Já assinaram alguma petição (online ou presencial)? 16. Como se mantêm informados sobre questões políticas e sociais? 17. Participam nalguma associação/movimento

Aluna 1

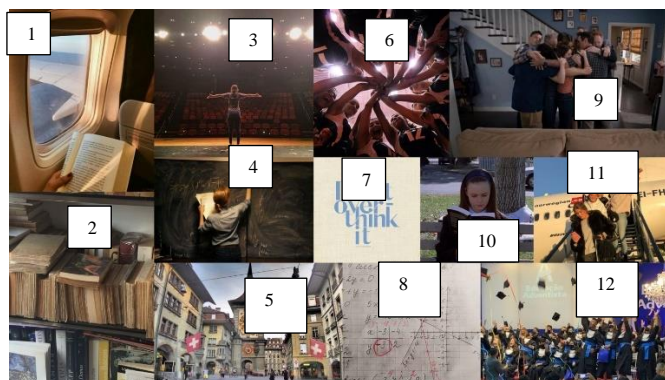


Imagem 1 – Viajar sempre que for possível e um livro porque é o que gosta de fazer

Imagem 2 – quer ler mais livros – com a escola torna-se complexo ter tempo para ler porque ler requer uma certa concentração e na correria do dia a dia fica muito complexo

Imagem 3 – uma pessoa a fazer teatro que é ela – adoro estar em palco

Imagem 4 – alusão à matemática ela adora matemática e até gostava de ser professora (uma boa professora e apoiar os seus alunos – “porque um bom professor muda a vida de um aluno e eu quero ser aquela professora que influencia de maneira positiva a vida do aluno, por exemplo temos um professor de matemática que eu penso que não quero ser nada como eles”

Imagem 5 – Ir à suíça (alusivo e a viajar e/ou fazer Erasmus na Suíça/ trabalhar fora de Portugal e depois voltar

Imagem 6 – Deportos em equipa (ela não tem um desporto favorito mas gosta de todos os desportos que sejam em equipa)

Imagem 7 – Uma frase alusiva ao que ela precisa de trabalhar a nível pessoal porque costuma antes de dormir *overthink a lot*

Imagem 8 – Mais matemática/ quer uma carreira em matemática

Imagem 9 – referente à modern family: significa que quer construir a sua família assim como pretende manter a família que tem agora unida e quer aproveitar todos os momentos ao máximo

Imagem 10 – Referente a uma série que simboliza o continuar a estudar e ao mesmo tempo porque ela gosta muito de ler

Imagem 11 – viajar entre amigos

Imagem 12 – acabar a faculdade

- 1. Imagens mais difíceis de escolher?** Não conseguia relacionar-me muito com as imagens que encontrava, por exemplo, só as imagens de vólei é que mostravam-se mais o sentido de desporto em equipa mas ela não queria algo relacionado com vólei mas sim desporto em equipa. A imagem em palco também não se adequa muito ao que ela sente quando está em palco então escolheu a mais próxima. De resto foi muito fácil
- 2. Existia alguma regra na colocação das imagens que tu imposteste?** Não tenho muito cuidado em termos técnicos

Aluno 2



Imagem 1 – Desporto favorito e modalidade que pratica (5x por semana)

Imagem 2 – Guitarra porque gosta muito de tocar o instrumento

Imagem 3 – Memorial do Convento – para lembrar-se de que precisa de terminar de ler o livro

Imagem 4 – Matemática (não tinha muitas imagens sobre a disciplina – sentido de obrigação em colocar as imagens referente às disciplinas, contudo quer apelar à rapidez que conclusão dos exercícios que a professora manda realizar em aula ao invés de levar para casa)

Imagem 5 – Linguagem de programação que quer aprender (python) porque também pretende entrar em engenharia informática

Imagem 6 – Melhorar a escrita – tem como objetivo entregar semanalmente um texto ao professor de português porque a letra dele não é nada legível

Imagem 7 – Trabalho que desenvolveu em física e que adorou (criar um motor)

Imagem 8 – estudar programação – disciplina opcional que tem é aplicações de linguagem de programação

Imagem 9 – Entrar no técnico (ainda não sabe que curso quer entrar)

Imagem 10 – Estar entre amigos e continuar a manter as amizades de hoje em dia (“esta imagem é muito feia, mas não encontrei outra que ficasse melhor”)

Imagem 11 – só apresentou esta imagem no final (símbolo dos anime/mangá que significa amizade – trabalhar as amizades para nos aproximarmos cada vez mais)

*começou logo por dizer que o sentido estético não é o seu forte

- 1. Imagens mais difíceis de escolher?** As imagens da matemática eram muito difíceis de encontrar. O resto foi muito fácil. “é engraçado procurar coisas no Pinterest por qualquer uma destas (imagens para futuro profissional e pessoal) eu escrevia voleibol e aparecia voleibol aesthetic e sinceramente fica muito mais bonito.

Aluna 3



**única que respeitou a estrutura do template – nem trocou a frase que está no centro*

Imagem 1 – Gosto de badminton

Imagem 2 – Imagem tirada por ela na sua polaroid a incentivar para tirar mais – imagem dois em 1 quero viajar mais e tirar mais fotos

Imagem 3 – fotografia que simboliza momentos com os amigos uma vez que ela na escola fez com a turma pizza – imagem 2 em 1 porque também quer incentivar-se a fazer mais os seus almoços – cozinhar mais – quer continuar a ter muitos convívios com os seus amigos

Imagem 4 – filósofo que ela mais gosta das aulas de filosofia Kart – gostei muito da tentativa de definição de Ciência apresentada por ele

Imagem 5 – Secções em cones – o que gosta mais em matemática

Imagem 6 – fotografar mais

Pirâmides em cones

Imagem 7 – matemática (geometria) – arquitetura o que quer

Imagem 8 – lembrar de ler

Imagem 9 – mais cones

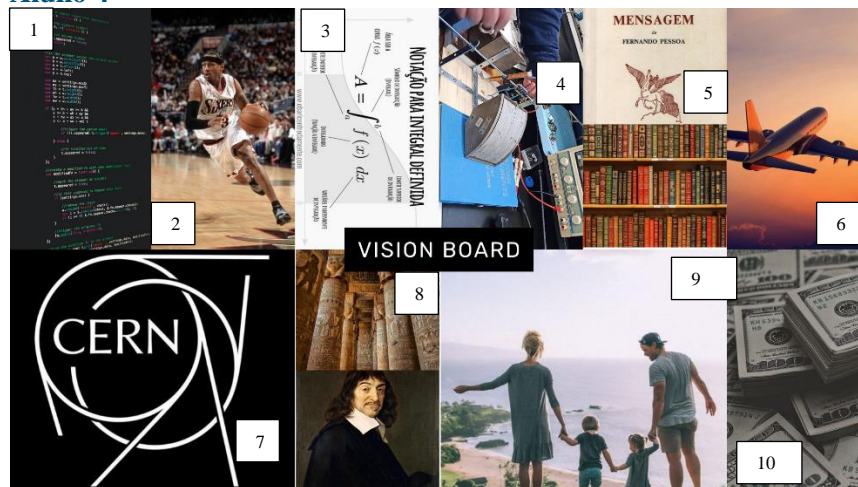
Imagem 10 – mais matemática

Imagem 11 - modalidade que mais gosta (ginástica) – porque tiveram de inventar uma coreografia e apresentar com música e o professor adorou e pediu para apresentarem no sarau da escola

Imagem 12 - França (viajar + se calhar também vai estudar/trabalhar lá uma vez que já sabe francês)

1. **Imagens mais difíceis de escolher?** “Filosofia (essencialmente) foi muito difícil encontrar imagens sobre teorias então decidi colocar uma imagem dele (do filósofo)”

Aluno 4



*começou por dizer: “ah já me lembro do que era o meu (vision board)

Imagem 1 – Aplicações de Informática programação (disciplina)

Imagem 2 – Basquetboll (desporto favorito + educação física – quer ser jogador profissional ou treinador até)

Imagem 3 – matemática (disciplina e matéria que mais gosta)

Imagem 4 – Física (fazer o motor disciplina + matéria favorita)

Imagem 5 – Português – o que estou a gostar mais é de Fernando Pessoa e devia ler mais livros que tenham narrativa e menos livros científicos com teorias – tentar melhorar a minha interpretação

Imagem 6 – viajar/ trabalhar fora

Imagem 7 – trabalhar num centro de investigação

Imagem 8 – historia da arte e descartes – porque é o simbolo da arte para ele

Imagem 9 – estabilidade na vida social e familiar

Imagem 10 – muita riqueza para alcançar tudo o que pretende

**começou logo por dizer que tinha realizado o seu vision board como se fosse um livro e por isso as imagens 6 e 7 estão juntas precisamente porque ele quer conciliar a investigação lá fora e ter ao mesmo tempo o prazer de viajar com o trabalho.*

No fim os colegas comentaram o quão programada está a vida dele – as imagens maiores são as mais importantes para ele: “já estás a ver a tua vida daqui a 30 anos”

- 1. Imagens mais difíceis de escolher?** Foi mais difícil a escolha da imagem da família porque algumas imagens transmitiam alguma paz mas era uma paz interior outras só paz no âmbito social – acho que esta era a que transmitia todas as áreas que eu queria

Aluna 5



**começou por dizer que tinha sentido mais dificuldade nas imagens referentes à escola porque “neste preciso momento odeio tudo referente à escola”*

Imagem 1 – física (porque teve de ser)

Imagem 2 – matemática (geometria)

Imagem 3 – ginástica (modalidade que mais gosta + gostava de fazer na escola nas aulas de educação física)

Imagem 4 - psicologia (2x porque é a disciplina que mais gosta)

Imagem 5 – os maia porque está a adorar

Imagem 6 – passar mais tempo com os amigos

Imagem 7 – passar mais tempo com a família e madeira

Imagem 8 – Arte (gosta muito de pintar/ desenhar e quer explorar mais técnicas de pintura e de instrumentos)

Imagem 9 – comida – “quero cozinhar mais porque em princípio vou viver sozinha e quero experimentar mais”

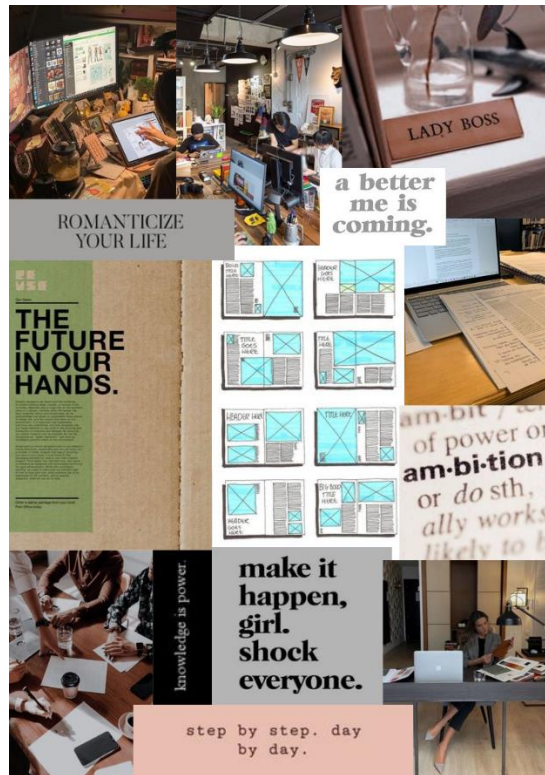
Imagem 10 – viajar para a coreia/ japon

Imagem 11 – Aprender coreano

Imagem 12 – Volta ao mundo e também quero trabalhar com aviões

- 1. Imagens mais difíceis de escolher?** “Montar o vision board foi mesmo o mais difícil porque estava a ficar sem tempo e estava muito confusa – escrevi muita coisa nos papeis e depois escolhi as imagens entretanto não sabia mais o que tinha no papel, copiei as imagens todas ao mesmo tempo para a aplicação”. Não conseguia manusear bem a aplicação então ficou muito confuso – “desapareceram imagens”
- 2. Existia alguma regra na colocação das imagens que tu imposteste?** “Eu sou perfeccionista, cresci numa família de perfeccionista então tive muito cuidado em como isto (vision board) iria ficar por isso para mim é importante como isto iria ficar. Por exemplo, as imagens sobre viagem tinham de ficar todas juntas e imaginei, vou por isto inclinado para tapar um pouco o chão então desaparecia assim o chão. Esta parte (dos objetivos futuros) foi muito com cuidado a outra parte (das disciplinas) foi a despachar. Eu via imagens de dia e pensei: “tens imagens de noite então vou procurar mais tons de azul, preto e castanhos claros e por isso é que não tive tempo.

Anexo D – Aluno 1 Escola Artística António Arroio



Anexo E – Aluno 2 Escola Artística António Arroio



Anexo F – Aluno 3 Escola Artística António Arroio



Anexo G – Aluno 4 Escola Artística António Arroio



Anexo H – Aluno 5 Escola Artística António Arroio

