

A apreciação estética na disciplina da História da Cultura e das Artes: Um estudo com alunos portugueses do Ensino Secundário

La apreciación estética en la clase de la Historia de la Cultura y de Las artes: una investigación con estudiantes portugueses de la enseñanza secundaria

Aesthetic appreciation: A study of high school Portuguese students in the Cultural and Art History subject

Hugo Ferreira Cardoso

cardoso.hugo@gmail.com

Mestre em Ensino da História e Geografia (UM); Bolseiro de Investigação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Maria do Céu de Melo

mariaceumelo@gmail.com

Professora Associada, Investigadora, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

Tipo de artigo: Original

Artigo baseado na tese de Mestrado “A apreciação estética na História da cultura e das artes e a construção de gráficos – Um estudo com aluno do ensino Secundário, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

RESUMO

Este texto¹ apresenta um estudo realizado no domínio da literacia visual com alunos do ensino secundário inscritos na disciplina de História da Cultura e das Artes. A pergunta que o norteou foi a seguinte “Quais são os tipos de argumentos que os alunos elaboram após a leitura de obras de arte sobre a temática - A Cultura do Palácio – a pintura renascentista enquanto exercício intelectual? o que nos permitirá compreender o processo de análise, interpretação e fruição estética. Foi proposto aos alunos que seleccionassem uma pintura entre três, tendo que explicar as razões da sua escolha. Depois, foi proposto um exercício de empatia histórica, onde os alunos teriam que se colocar na pele de algumas figuras presentes na obra escolhida. A primeira tarefa foi realizada em pares (9), e a segunda foi feita individualmente (15). A análise dos dados para a primeira tarefa foram sustentadas pelas propostas de Housen (2002), Hernández (2000) e Melo (2008). Para a segunda tarefa, teve-se em consideração estudos feitos em empatia histórica (Melo, 2003; Ferreira, 2005). A análise dos dados denuncia, entre outras, a presença de dificuldades dos alunos na análise e interpretação de obras artísticas e na apropriação da linguagem da arte, e expressa uma empatia histórica revestida de ideias tácitas marcadas por vivências contemporâneas.

1 Este estudo insere-se no âmbito do Projeto LiDEs – a literacia das disciplinas escolares: Características e desafios para mais *engagement* e aprendizagem (FCOMP-01-0124-FEDER-041405 (Refª. FCT, EXPL/MHC-CED/0645/2013)), apoiado financeiramente por fundos nacionais através da FCT– Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal.

Palavras-chave: Literacia visual; apreciação estética; ensino secundário.

RESUMEN

Este texto presenta un estudio realizado en el dominio de la literacia visual con alumnos de la enseñanza secundaria matriculados en la asignatura de Historia de la Cultura y de las Artes. La cuestión orientadora fue la siguiente “¿Cuáles son los tipos de argumentos que preparan a los estudiantes después de leer las obras de arte sobre el tema - El Palacio de la Cultura - una pintura del Renacimiento como un ejercicio intelectual? lo que nos permitirá entender el proceso de análisis, la interpretación y el disfrute estético. Se pidió a los alumnos que seleccionasen una pintura de tres, teniendo que explicar las razones de su elección. Posteriormente, se propuso un ejercicio de empatía histórica donde los alumnos tendrían que colocarse en la piel de algunas figuras presentes en la obra escogida. La primera tarea se realizó en pares (9), y el segundo se llevó a cabo de forma individual (15). El análisis de los datos para la primera tarea fueron sostenidas por las propuestas de Housen (2002), Hernández (2000) y Melo (2008). Para la segunda tarea, se hubo en consideración estudios hechos en empatía histórica (Melo, 2003; Ferreira, 2005). El análisis de los datos denuncia, entre otras, la presencia de dificultades de los alumnos en el análisis e interpretación de obras artísticas y en la apropiación del lenguaje del arte, y expresa una empatía histórica revestida de ideas tácitas marcadas por vivencias contemporáneas.

Palabras Clave: Literacia visual; apreciación estética; educación secundaria.

ABSTRACT

This text presents a study in the field of visual literacy done with high school students enrolled in the subject of History of Culture and Arts. The main question was -Which types of arguments students use after reading artworks on the theme -The Palace of Culture - the Renaissance painting as an intellectual exercise,” in order to understand the process of analysis, interpretation and aesthetic appreciation. Students were asked to select one painting of three, having to explain the reasons for their choice. Afterwards, it was proposed a historical empathy exercise where students would have to put on the shoes of one of the figures present in the chosen artwork. The first task was performed in pairs (9), and the second was done individually (15). Data analysis was sustained by Housen (2002), Hernandez (2000) and Melo (2008) proposals. Concerning the second,

it was considered studies on historical empathy (Melo, 2003; Ferreira, 2005). Data analysis denounces, among other conclusions: the presence of students' difficulties in the analysis and interpretation of the artworks, and in the use of artist language appropriation. Their historical empathy is marked by tacit ideas of unspoken ideas sourced on contemporary experiences.

Keywords: Visual literacy; aesthetic appreciation; secondary education.

1. Introdução

A natureza do programa de História da Cultura e das Artes (HCA) e a objectividade do seu instrumento de análise - a Arte - definem e justificam em si a criação de uma disciplina com esta denominação (M.E. Programa de HCA, 2004). Trata-se de uma disciplina onde

“a cultura e as artes se estudam em confronto permitirá avançar também para um pressuposto em certo sentido mais radical: o de que é a própria História da Cultura que adquire uma nova dimensão se analisada em permanente interação com os objectos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo” (Op. Cit., 2004, p.3).

Este perfil só pode ser edificado através da construção de um processo de conhecimento que exige a desmontagem dos discursos aceites como legitimadores dos objetos de arte² (Almeida, 1996). Por outro lado, projetam significados implícitos que acabam por enriquecer os atos de apreciação e fruição da obra de arte. Em cada uma, os alunos devem reconhecer a linguagem, resultante da cultura artística da época e dos fatores sociais, culturais e morais que concorreram para a sua produção. Na HCA, a compreensão da obra de arte deve ser realizada através da leitura e interpretação da sua composição formal e dos seus elementos plásticos, a análise dos temas representados e do seu significado no contexto histórico e cultural da época. Os alunos devem ser envolvidos em estratégias metodológicas que permitam desenvolver a percepção, a sensibilidade e a fruição estética que são o meio de acederem à arte, ou seja, a forma de os alunos ‘lerem’ a obra que possui uma linguagem própria que a individualiza. Este envolvimento deve ter em conta os valores ideológicos, económicos e sociais do período histórico em que foi criada, tendo o professor que mobilizar para tal outras fontes sejam elas

2 Participam na tipologia de categorias discursivas legitimadoras dos objetos artísticos, a História da Arte, a Estética, a Sociologia, a Antropologia e a Crítica de Arte.

literárias, iconográficas, musicais. Pretende-se, pois, que se desenvolva o conhecimento histórico e artístico das obras de arte, de forma a resgatar a sua singularidade e especificidade construindo novos significados e saberes.

Melo et al. (2008, p.19) consideram que “a utilização de fontes icónicas, nomeadamente as de teor artístico, leva-nos necessariamente a pensar na educação estética e nas capacidades de apreciação artística dos sujeitos”. Leontiev, citado por Melo et al. (Ibidem), “coloca as funções da arte e da educação estética numa preocupação pela capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral”, que o leva a interrogar-se: O que é a arte e porque é que as pessoas precisam dela?. Assim, estes autores realçam a importância da arte para/e no processo de desenvolvimento pessoal dos indivíduos, daí valorizarem o processo de apreciação estética. Entrar em contacto com o mundo e a visão que as obras desencadeiam no sujeito observador uma atitude empática que lhe permite ir mais longe -da imagem do mundo para o mundo em si, o que lhe possibilita adquirir novos significados pessoais, sendo “um individuo [que] torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro, tornando-se mais adaptadas, no sentido mais lato do termo” (Op. Cit, p.19). Autores como Funch (2000), Housen (2000), Leontiev (2000) realçam o modo como os alunos constroem os seus significados sobre/e do mundo, valorizando as interações realizadas entre estas e os outros em contextos e experiências diferenciadas.

Housen (2000, p. 149), nos seus estudos procura entender como os não especialistas em arte processam a compreensão da experiência estética e que modalidades distintas mobilizam nessa compreensão, explicando: “A minha abordagem para compreender a experiência estética tem sido perguntar como é que uma pessoa elabora o significado, quais os pensamentos momento a momento na experiência estética?.” Deste modo, no que concerne à educação e na procura de uma categorização das respostas estéticas e do seu desenvolvimento, a autora desenvolveu uma teoria de Estádios Estéticos, fruto da aplicação de entrevistas abertas, (Aesthetic Development Interview (ADI) /Entrevista de Desenvolvimento estético) e que consistia

essencialmente num tipo de entrevista que apelava ao fluxo da consciência dos entrevistados, de modo a extrair os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre a obra de arte em questão. Da aplicação e análise deste método surgiu a definição de cinco estádios em que cada um deles representa diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte. Por exemplo, “... enquanto um observador principiante falará sobre o que o quadro lhe faz lembrar, um observador um pouco mais experiente debaterá como o quadro foi feito” (Housen, 2000, p. 153). Segundo Hernández (2000, p.123)

“Trata-se de um modelo que permite ordenar as apreciações dos indivíduos em torno das obras de arte, o que constitui um exemplo de como a psicologia do desenvolvimento e de orientação cognitiva tem abordado a sua relação com o conhecimento artístico e estético. Estes projectos são um ponto de partida para outras investigações que põem ênfase nas estratégias de compreensão que os indivíduos levam a cabo diante das obras de arte e representações da cultura visual”.

A escolha da teoria de Estádios Estéticos prende-se pela proeminência que alcançaram no campo do estudo do conhecimento estético e artístico. Ao colocar a ênfase nas estratégias de compreensão dos indivíduos perante as obras de arte, constitui-se como ponto de referência para investigações posteriores e para trabalho dos professores (Op.Cit., p.123).

Na Educação reconhece-se que uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos (Fróis et al., 2000). A educação estética e artística deve, pois, promover a aquisição de competências ligadas à descoberta de um objeto artístico a partir de uma discriminação em relação às formas e cores, ao sentir da composição de uma pintura e ao tornar-se capaz de identificar o que está representado (Ibidem). Por sua vez, a compreensão do sentido de cada obra de arte envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico determinado. Estas qualidades criam modos de expressão que incluem

as conceções dos artistas e convocam a sensibilidade dos públicos passados e presentes. Nestes termos, a percepção surge como elemento organizador e identificador das obras, mediadores semióticos, identificando-as, categorizando-as, constituindo uma teia de significados do mundo dos sujeitos.

Reconhece-se que estes pressupostos não cobrem todos as posições teóricas, mas cremos que são contributos ainda hoje válidos para a investigação e educação que naturalmente deverão ser construídas e complementadas com outras fontes teóricas e práticas. É de reconhecer (e mobilizar) também a importância das discussões sobre a educação artística que têm ultimamente centrado mais as suas preocupações nos processos de criação, disseminação e fruição das obras /objetos de arte contemporâneas que nos apresentam desafios novos.

2. O Estudo

Este estudo foi implementado numa escola do Norte de Portugal, em uma turma composta por 17 alunos inscritos no 1º ano do Curso Profissional - Artes e Interpretação, durante a leção do módulo 5, «A Cultura do Palácio», do programa da disciplina de HCA, e no conteúdo programático “A pintura renascentista enquanto exercício intelectual”. Procurou-se encontrar respostas à seguinte pergunta: *Quais são os tipos de argumentos que os alunos elaboram após a leitura de obras de arte?*

O primeiro momento consistiu na análise intencional de obras artísticas que resultaram da resolução de uma tarefa (T1) realizada em pares (Par) no total de 9 (TP9), que pedia o seguinte: *“Das pinturas que vos apresentamos, escolham uma. Observa com atenção todos os pormenores: personagens, ações, elementos, paisagens, objetos... Apresenta as razões da vossa escolha”.* As obras propostas foram: A Anunciação”, de Fra Angélico (1438-47); “Festa de casamento camponês” Pieter Bruegel, o Velho (1566-1569), “Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse”, Albrecht Dürer (1497- 1498) (xilografia)³. Pretendia-se que os

3 Khan Academy (2015). Renaissance and Reformation [em linha].

alunos expressassem a apropriação dos conhecimentos específicos de como analisar os aspetos formais e estilísticos das obras e no ato da sua fruição estética. A análise destas respostas foram sustentadas pelas reflexões de Hernández (2000) e das propostas de Housen (2002) que propõe os seguintes estádios /perfis: a) Observadores Narrativos: b) Observadores Construtivos: c) Observadores Classificadores: d) Observadores Interpretativos; e) Observadores Recreadores⁴.



Figura 1 - "A Anunciação", de Fra Angélico (1438-1447).
Fonte: Wikipédia.



Figura 2 - "Festa de casamento camponês" Pieter Bruegel, o Velho (1566-1569). Fonte:Wikipédia

Acedido fevereiro 7, 2015 em <https://www.khanacademy.org/>

4 Visual Thinking Strategies (2015). Aesthetic Development [em linha]. Acedido em 7, 2015 em <http://www.vtshome.org/research/aesthetic-development>; Doravante, usar-se-á a terminologia de perfis já que permite pensar que as propostas de estádios não implicam necessariamente que sejam mutuamente exclusivos, ou seja, que um mesmo sujeito, pode ser alocado em diferentes 'estádios' dependendo das obras, da sua familiaridade com elas, os seus conhecimentos prévios e tácitos, etc. Para procedimento de análise, eles foram consideradas como categorias.



Figura 3 - "Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse", Albrecht Dürer (1497- 1498). Fonte: Wikipédia.

Num segundo momento, os alunos responderam por escrito individualmente a uma ficha de trabalho (T2) no total de 15 s (TAls15) que pedia o seguinte: *"Depois, coloca-te na pele de uma das figuras presentes. Descreve o que pensaste e sentiste como testemunha daquela cena"*. Para a análise das respostas teve-se em consideração os contributos de investigações sobre a empatia histórica, que envolve simultaneamente o nível do nosso desenvolvimento cognitivo e da nossa capacidade de diferenciar o 'Outro' de 'Nós'. Melo (2008, p. 14) considera:

"As artes têm um papel importante no contributo do desenvolvimento da empatia histórica, na medida em que traz à colação a necessidade de compreender e explicar os criadores e as suas obras num contexto histórico específico. A disposição empática, neste caso, centra-se em sujeitos específicos com um nome, uma 'história' e evidências produzidas em '1ª mão' (obras), logo trazendo a dimensão pessoal (personificada) ao estudo da História, que ainda hoje se focaliza muito mais em entidades coletivas anónimas. Por outro lado, como os criadores são pessoas que oferecem obras que são evidências primárias a ser fruídas no seu tempo e em tempos vindouros, esta empatia contempla necessariamente a compreensão do conceito

operatório de multiperspectivismo, pois envolve as reações dos atores históricos do passado (o público contemporâneo aos artistas), e a dos atores históricos do presente que são os próprios alunos”.

No que diz respeito aos procedimentos de análise, a seleção dos conteúdos expressos nas tarefas foi determinada pela atribuição de relevância que os alunos deram a certos valores e sentimentos, bem como a factos de natureza quotidiana, religiosa e social. De modo a evitar a perda de informação relevante, a definição de unidade de análise teve como critério a especificidade do conteúdo substantivo dos enunciados. Essa unidade de análise traduziu-se, em termos de dimensão na aceitação da resposta total (una) ou em frases desta (compostas), sendo estas então alocadas em perfis distintos⁵.

3. A escolha das obras de arte e os argumentos dos alunos

O primeiro momento de análise centrou-se nas escolhas das obras de arte apresentadas (T1) e nas razões apresentadas para as escolhas feitos em pares. Das suas preferências dos alunos destacamos “A Anunciação” como aquela que recolhe um maior número de preferências (TP9/6), seguida de “Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse” (TP9 /3). A pintura “Festa de casamento camponês” não constituiu a preferência de nenhum grupo, apesar de ser importante pelo seu registo realista e detalhado da realidade social do séc. XVI. Destarte, Bruegel desenvolve uma sociologia pictórica abrangente das atividades humanas do qual esta pintura traduz esse aforismo visual. cremos, pois, que esta rejeição pode ter sido resultante de uma não familiaridade com obras de arte que representem ambientes mundanos e rurais.

A categorização das respostas ao pedido permitiu a construção do seguinte quadro:

Pares nº unidades (U)	Observadores				
	Narrativos	Construtivos	Classificadores	Interpretativos	Recreadores
Par1 /3					
Par2 /1					
Par3 /1					
Par4 /1					
Par5 /2					
Par6 /1					
Par7 /1					
Par8 /2					
Par9 /2					
Total	1	6	4	3	

Legenda: Unidades de análise unas - sombreado em diagonal; Unidades de análise compostas - sombreado simples; Ler definição de unidade de análise no último parágrafo da seção 2.

Quadro 1: Distribuição das respostas pelos perfis de Housen /T1 (TP9)

A sua leitura permitiu constatar 6 ocorrências no perfil dos *observadores construtivos*, cujos enunciados denunciam já uma certa estrutura no olhar para as obras de arte, usando como ferramentas explicativas, as suas próprias perceções, os seus conhecimentos e os valores do seu mundo. Dos exemplos que apresentamos é de referir que todos, exceto o último, são narrativas unas:

“ Eu escolhi os quatro cavaleiros porque estive a tentar perceber qual dos quatro representava a morte, fome, guerra, etc. Eu penso que o primeiro cavaleiro representa a fome porque esta muito magro, tanto o cavaleiro como o cavalo, o segundo a morte porque e o que se destaca mais e tem uma balança que podia pesar os pecados e as boas ações das pessoas, e o cavalo não tem pele no focinho. O terceiro a guerra porque tem uma espada. A quarta só pode ser a peste mas não sei qual o simbolismo.”, T1Par2/Os Quatro Cavaleiros

“ O quadro que escolhemos foi: “os quatro cavaleiros” porque nos chamou mais a atenção. O facto de estarem implementados várias ações num só quadro como: a guerra; a fome; a peste; e a morte, o rigor da realidade e a naturalidade. O clima de destruição apresentado.”, T1Par4/Os Quatro Cavaleiros

“[As cores das asas do anjo são bastantes coloridas e tem um significado, as suas aurélias estão do lado esquerdo das suas faces, as mãos estão cruzadas (a do anjo e da Maria) mas estão exatamente iguais, e a forma como se debruçam parecem que se estão a cumprimentar.”, T1Par5-U1/A Anunciação

⁵ Nestes casos, e aquando a citação, aparece (por exemplo) a sigla U1, significando que haverá uma outra unidade de análise na resposta desse par alocada em outra categoria.

O perfil dos *observadores classificadores* teve 4 ocorrências, contemplando todos os enunciados que adotam a atitude analítica próximas das do historiador de arte, ou seja, os pares apresentaram informação que permite a identificação da obra (o lugar de produção, a escola, o estilo, o tempo, e a proveniência). Estas ocorrências versam a mesma pintura, existindo uma resposta una (Par3) sendo as restantes compostas (Par 6, e 9):

“ Decidimos escolher a figura “A Anunciação” devido as cores da figura, do realismo e da naturalidade, a Natureza e a arquitetura (colunas e arco de volta perfeita) ”, T1Par3/A Anunciação

“ [Escolhemos a 1ª imagem devido a sua clareza em expressar a sua acção. Na imagem está presente o anjo Gabriel que enviado por Deus, anuncia a virgem Maria que carrega uma criança por obra do Espírito Santo. Na imagem estão presentes arcos, pilares de ordem renascentista. Tem também um jardim o que ajuda a dar harmonia a pintura como todas as cores apresentam, são cores quentes mas claras]”, T1Par6-U1/A Anunciação

“ [Reparamos também facilidade em detectar em monumentos característicos da cultura e arte da época, como por exemplo, os arcos de volta perfeita] ”, T1Par9-U2/A Anunciação

Em terceiro lugar, encontra-se o perfil dos *observadores interpretativos* com 3 ocorrências, onde estes alunos exploram os elementos das obras (análise sintática). As capacidades críticas são colocadas ao serviço dos sentimentos e intuições, à medida que constroem o significado da obra. Uma é uma resposta una (Par 7) e a outra é composta (Par 8):

“ Nós escolhemos este quadro porque muito gostamos do facto de ser pormenorizado, a primeira vista parece ser uma grande confusão, mas se olharmos uma segunda vez vemos claramente o que ele representa,

ou seja, a morte, a peste, a fome e a guerra que são apelidados como “os quatro cavaleiros, e depois o facto de as cores serem a branco e preto/escuros enquadram-se no contexto do quadro, a desgraça.”, T1P7/Os Quatro Cavaleiros

“ [Nó s escolhemos a “Anunciação” de Fra Angélico porque de facto foi o quadro que nos chamou mais a atenção, porque nos transmite vida e tranquilidade pelas cores que o envolve] ”, T1Par8-U1/A Anunciação

O perfil dos *observadores narrativos* regista apenas uma ocorrência, incluindo-se os enunciados onde os fruidores utilizam as suas próprias associações, e fazem observações de modo a criarem uma narrativa sobre a obra de arte. Os juízos baseiam-se no que o observador sabe e gosta. As emoções estão presentes na narrativa que constroem:

“Nós escolhemos a primeira pintura que é a Anunciação, porque sabemos que o que aquela imagem descreve que é o anjo Gabriel a anunciar a Maria que ela vai ter um filho e que se vai chamar Jesus.”, T1Par1/A Anunciação.

Esta resposta apresenta uma organização sintática simples e meramente descritiva, daí ter alocada neste perfil.

4. “Coloca-te na pele de uma das figuras presentes...”

Este momento consistiu na análise das respostas dadas pelos alunos à tarefa de natureza empática (T2) como expressa o título. É de relembrar que nenhum par escolheu a obra de Brughel “Festa de casamento camponês”, e que esta tarefa foi feita individualmente, cobrindo assim o número total de 15 (TAIs 15).

O quadro seguinte (V. Quadro 2) mostra a distribuição das escolhas dos alunos, pelo quadro e pela xilogravura, e pelas personagens neles presentes.

Vejamos agora em pormenor as escolhas dos alunos e suas

A Anunciação (T12)		Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse (T3)		
Virgem Maria	Anjo Gabriel	Povo	Cavaleiro da Fome	'Anjo'
7	5	1	1	1

Quadro 2: Distribuição das escolhas pelos quadros e personagens (TAIs15)

explicações. Dentro do grupo que elegeram a Virgem Maria (7), eis alguns exemplos:

“Colocando-me na pele de Maria no quadro acima escrito, como testemunha, sentir-me-ia fascinada e admirada pela anunciação de que iria ser mãe, mesmo sendo virgem, T2-AI5

“Maria deve ter sentido preocupação já que era virgem e comprometida e ao mesmo tempo honrada porque um anjo foi lhe anunciar que ia ter um filho de Deus e ter-se perguntado porque deus me escolheu. Com medo do que o marido iria pensar dela e só depois no que as outras pessoas pensariam. Mas no início pensaria que estava a ficar maluca.”, T2-AI2

“Se eu fosse Maria, ao receber o anjo ficaria surpreendida, e ao ouvir a sua notícia, ficaria confusa e de certeza que começava a acreditar em milagres, porque sendo virgem como estaria grávida? Ao mesmo tempo sentia-me bem por saber que esperava um filho. A partir daí, ia-me sentir muito feliz por poder sonhar com uma família e também me alegrava a escolher um nome para o meu filho. Se fosse menina chamar-lhe-ia Tamara, se fosse menino chamar-lhe-ia Ricardo.”, T2-AI6

“No momento em que visse um anjo, pensaria que estava num sonho. Não me acreditaria que estava a frente de um ser um ser que não existe. Mas aos poucos e poucos ia acreditando no que o anjo me estava a dizer, mas o choque foi dizer-me que estou grávida e ser virgem, Sentir-me-ia num pesadelo e o mais provável era eu começar a estar no estado de choque.”, T2-AI7

“Coloquei-me na pele da Virgem...De repente ouvi uma

voz que me dizia: estas grávida, e pensava para mim que de certeza estava louca, mas de resto foi uma boa experiencia saber que estava grávida e ia trazer uma criancinha ao mundo.”, T2-AI9

Destas respostas podemos inferir que o mistério de Maria, a Mãe do Filho de Deus, exerceu sobre este grupo um fascínio que assenta no mistério virginal e materno de Maria. Algumas respostas apresentam marcas de contemporaneidade denunciando concepções e ‘perplexidades’ sobre o fenómeno da gravidez e da (im)possibilidade de se ser grávida e virgem. Estas ideias mostram também algum desconhecimento científico sobre a fisiologia humana, e particularmente sobre o que significa ‘ser virgem’, e em geral, sobre o processo da reprodução humana. Outras respostas tentam apresentar argumentos dentro da simbologia cristã. No entanto, como a formação religiosa dos alunos é parca não possuindo bases para focar ou aprofundar este tema, realçam apenas os seus receios e dúvidas e até estranheza quanto à gravidez de Maria vs Virgem, deixando-se ficar pela contradição do acontecimento e o espanto. Aproximam-se assim das ideias dos outros colegas. Para uma melhor reflexão sobre a simbologia cristã desta ‘situação’, seria necessário ter conhecimentos sobre a atribuição à mulher da responsabilidade do pecado original presente nos textos (interpretações) do Antigo Testamento, e na discussão sobre o dogma da ‘Imaculada Conceição’ e da ‘Maternidade Divina’ (Pio XII, 1854), que defende o seguinte: ‘Maria, enquanto mãe de Deus, nunca poderia ter ‘concebido com pecado’.

No que se refere à personagem do Anjo Gabriel (5), detetámos nas respostas destes alunos marcas de teor contemporâneo, religioso ou mesmo fantasioso. Vejamos a resposta do aluno 1, que apresentaremos dividida, respetivamente, por todas estas marcas:

“ [Eu coloquei-me na pele do anjo Gabriel, eu sentia um bocado de receio ao anunciar a Maria que ela ia ter um filho porque tinha medo da reação dela e tinha de ter cuidado ao dizer-lhe porque ainda era virgem].

[Eu sentia-me honrada por ter uma missão tão

importante,]

[por outro lado ficava muito contente porque podia voar e ia dar uma notícia boa e ser eu a dar os recados as pessoas]”.

Outras respostas referem, apenas, argumentos de teor fantasioso:

“ Adorei voar, poder passar por pessoas e elas não me verem”, T2/A1.4

“ A minha figura é o anjo na medida em que era uma personagem fantástica, adorava aparecer e desaparecer, a fazer maldades as minhas inimigas e poder vingar-me de tudo”, T2/A10

Outras ainda apresentam apenas marcas de natureza religiosa:

“A imagem transmite que o anjo Gabriel foi enviado por Deus. Representa que estou abençoado com as mãos juntas, parece que está a pedir um favor.”, T2/A18

“ Colocando-me na pele do anjo Gabriel, noto sentimento de paz, satisfação, alegria pois iria anunciar uma vinda ao mundo muito importante: o filho do altíssimo.”, T2/A12

Deste conjunto de respostas podemos inferir que os alunos não compreenderam qual seria a missão do Anjo Gabriel, possivelmente devido a uma formação católica pouco aprofundada, convocando ideias fantásticas e mágicas sobre alguém que possui um par de asas e poderes sobrenaturais. Poder-se-á inferir a presença de leituras de filmes e banda-desenhadas do género do realismo mágico.

Debrucemo-nos agora sobre as respostas dos alunos (3) que elegeram a xilogravura de Albercht Dürer ‘Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse’, tendo-se colocado cada um,

respetivamente, no papel do povo, do cavaleiro da Fome, e num ‘anjo’.

A primeira que adota a voz do ‘povo’ apresenta a sua reação plena de indícios de sentimentos e pensamentos contemporâneos, mas que se aproximam também das intenções do pintor em provocar uma forte reacção de medo e temor, expresso pelo movimento diagonal da ação:

“Eu acho que me punha na pele do “povo” porque como cavaleiro era muito mau a criar destruição. Acho que eram tempos de terror, medo, desconfiança, duvida, tristeza. Senti uma grande fome, senti que não tinha defesas nenhuma, e ai, os cavaleiros aproveitaram-se para nos matar, senti um medo da guerra, senti realmente o que é a peste, e também que não tinha hipótese e que teria mesmo que morrer.”, T2/A13

Um segundo aluno optou por personificar o ‘cavaleiro da fome’, figura malévola desta ilustração, justificando a sua opção apenas com uma breve descrição, e um argumento de natureza pessoal quase infantil (v. sublinhado).

“ O cavaleiro que escolhi penso que representa a fome, devido ao seu estado extremamente magro. Escolhi-o porque eu neste momento estou a sentir fome porque não almocei e porque esta a cavalgar e eu gosto de cavalos.”, T2/A15

O último aluno colocou-se no papel no papel do ‘anjo’ presente no topo superior quadro, argumentando com expressões e juízos de valor de forte marca contemporânea (v. sublinhado):

“ A personagem que eu escolhi foi o anjo que está no céu. Eu ao ser um anjo fiquei aterrorizada com a violência que os meus estavam a observar e pensei como e que os seres humanos podem ser tão cruéis uns com os outros ao ponto de causar tremenda catástrofe com mortes e violência extrema. Eu que sou do bem sinto que isto é completamente desnatural.”, T2/A14

Esta última resposta revela que o aluno foi incapaz de compreender a obra, as intenções do autor e perceber quais eram as personagens principais da ilustração e o que elas representavam. Apenas apresenta uma breve narrativa dos acontecimentos trágicos que se revelam na ilustração, mas sem compreender a sua natureza. É interessante a adjetivação de “desnatural” à existência de violência e ou da presença do ‘mal’ no perfil humano.

Este quadro teve um impacto visual forte, ainda que os alunos não tenham sido capazes de se colocarem na época histórica em que a xilogravura foi criada ou de aprofundarem uma vez mais a simbologia cristã do Apocalipse.

5. Reflexões finais

Neste momento final procurar-se-á encontrar *respostas* à nossa pergunta: *Quais são os tipos de argumentos que os alunos elaboram após a leitura de obras de arte?* É de realçar previamente alguns dos constrangimentos que influenciaram necessariamente os resultados: os conteúdos programáticos da disciplina História da Cultura e das Artes (HCA), os manuais escolares, o perfil do curso destes alunos (técnico-profissional), o tempo semanal que é atribuído à sua leccionação.

Considerando a apreciação estética das obras dos artistas em estudo, verificámos que a escolha dos alunos das obras pendeu claramente para o quadro “A Anunciação” de Fra Angelico. Uma explicação emerge que pode ser plausível, e que consiste na ‘familiaridade’ com o tema religioso, e com algumas características medievais que nele ainda persistem, elementos que foram estudados no módulo programático anterior.

No que concerne às categorias adotadas nos estudos de Housen (2002), é de salientar que o perfil que ocorreu com maior incidência foi o de observadores construtivos, mesmo considerando que metade deste tipo de respostas serem apenas unidades de análise compostas, confirmando que a resposta de um aluno pode ser alocada em diferentes perfis. Os enunciados produzidos expressam a descoberta, o desenredar de um mundo próprio, distinto, usando as

suas percepções, os seus conhecimentos do mundo natural, social, convencional e moral. É manifesto um sentido de descoberta que se abre aos olhos dos fruidores alicerçados num discurso coerente. As categorias de observadores narrativos, classificadores e interpretativos apresentam uma menor incidência. Este último perfil não cobre metade do número de ocorrências do perfil construtivo. A presença diminuta de enunciados do tipo interpretativo denuncia que há um trabalho a fazer com os alunos no sentido de dotá-los de saberes que possibilitem a leitura e compreensão de uma imagem artística e os seus múltiplos significados que a obra pode gerar. A categoria de observadores recreadores não apresenta nenhum enunciado, o que indicia que é necessário construir uma ‘história do olhar’ no sentido de que as obras artísticas ganham uma maior pluralidade de sentidos quando entram em diálogo com os conhecimentos e as experiências de quem as olha, que assume crítica e sustentadamente a autoria das suas interpretações. De um modo geral, os alunos foram capazes de analisar cada obra nos seus aspetos técnicos e estilísticos.

Tratando-se de um estudo que pretendia analisar os argumentos que sustentam as apreciações estéticas que os alunos formulam sobre as obras de arte, pode-se aferir que as respostas dos alunos foram positivas já que responderam ao desafio que pediam que se envolvessem numa nova forma de observar, ‘olhar’, compreender e construir múltiplas significâncias sobre as obras artísticas. Os alunos tentaram genuinamente empatizar com os sujeitos do passado e conseqüentemente projetaram-se em sujeitos e/ou situações do passado, vivenciando o papel de viajantes no tempo, apesar de serem manifestas algumas dificuldades como já referido, dadas a presença de ideias tácitas marcadamente idiossincráticas e contemporâneas. Consideramos ser necessária reforçar uma prática pedagógica que promova uma interpretação das obras artísticas num quadro histórico mais amplo, que não se limite apenas à enumeração das suas características formais, a datas e fatos a elas adstritos. Só aquele poderá evitar a extrapolação de sentimentos e raciocínios contemporâneos a sujeitos e situações do passado. No entanto, reconhecemos que na tarefa de empatia histórica (Coloca-te na pele de ...), os alunos mobilizaram algumas estratégias argumentativas

que lhes permitiram fazer coexistir certos aspetos do passado que entravam em conflito com os seus valores. Com algum sucesso, conseguiram contornar os obstáculos sentidos em distinguir o passado do presente, e 'olhar' a imagem artística enquanto artefacto histórico.

Consideramos também importante partilhar algumas *limitações*, retamando alguns dos constrangimentos referidos no início desta seção. A primeira refere-se ao fato dos alunos envolvidos estarem muito pouco familiarizados com a interpretação de obras de arte, apesar da temática da história de arte estar presente em módulos na disciplina de História nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico⁶. Esta situação foi visível no decorrer da implementação do estudo e nas respostas escritas às tarefas propostas. Neste sentido, devem ser promovidos trabalhos na sala de aula que proporcionem um contacto mais íntimo com as obras de arte, devendo os alunos ser mobilizados para se confrontarem com novos 'olhares' que são desencadeados por quem explora o objeto artístico, revelando novos significados. Leontiev (2000) afirmava que o esforço mental da atividade da percepção artística afasta muitas pessoas do exercício de leitura e interpretação das obras de arte. Segundo este investigador, quando o fruidor não se sente com vontade de fazer este esforço, os seus esquemas primitivos de percepção reduzem o esforço exigido, indo buscar os estratos mais simples, o enredo e o trajeto emocional que a obra de arte despoleta. Uma segunda limitação atém-se com um nível pouco sofisticado da literacia escrita. Defende-se necessidade de um esforço maior de todos os professores (e não apenas o da língua 'materna') no desenvolvimento de competências de literacia através de estratégias que mobilizem o confronto de ideias feitas oralmente ou por escrito, uma prática continuada de leituras e produção de textos verbais escritos, de modo a que os alunos sejam capazes de expressarem e defenderem de uma forma mais eficaz e crítica as suas opiniões e escolhas face à realidade, e neste caso, face à produção artística do passado e do

6 Sistema Educativo Português: Pré-escolar (Creche, Jardim de Infância: 3 meses a 6 anos); Ensino Básico (1º ciclo, 4 anos de escolaridade, 6-10 anos; 2º ciclo, 2 anos de escolaridade, 10-12 anos; 3º ciclo, 3 anos de escolaridade, 12-15 anos); Ensino Secundário: 3 anos de escolaridade, 15-18 anos) (idades + -).

presente.

Partiu-se da assunção de que as obras artísticas são *per se*, e simultaneamente, evidências históricas e fontes para a construção do conhecimento histórico e artístico, daí a defesa da necessidade de as olhar como artefactos que nos oferecem representações do Mundo. A História e a História da Arte contemplam uma multiplicidade e diversidade de olhares e sentires que apresentam uma visão polifónica não apenas das representações sociais e mentais das sociedades, mas também um quadro das condições económicas, políticas e científicas. Ambos configuram não apenas o contexto de produção das obras artísticas, os seus trajetos e estratégias de divulgação e proteção, mas também os modos como elas foram sendo lidas ao longo do tempo e do espaço pelos seus fruidores enquanto sujeitos também eles históricos. Esta assunção marcou não apenas este estudo como orientou as nossas práticas de professores e de investigadores.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Bernardo Pinto (1996). *O Plano da Imagem*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- BELL, J. (2009). *O Espelho do Mundo – Uma Nova História da Arte*. Lisboa: Orfeu Negro.
- FRÓIS, J.P., MARQUES, E., GONÇALVES, R.M. (2000). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- FERREIRA, Clarisse (2005). *Concepções de empatia histórica em alunos do 9º ano do Ensino Básico*, Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão em Ensino da História, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- FUNCH, B. S. (2000). Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicabilidade na Educação do Museu. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- HERNANDÉZ, Fernando (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HOUSEN, A. (2000). *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática*.

In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

LEONTIEV, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, João Pedro (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

MELO, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

MELO, Maria do Céu (2008). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes. Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas e de Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.