

TELMA SOFIA LEITÃO CRAVEIRO

**A CRIAÇÃO DE DISCURSOS IMAGÉTICOS NA
INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS NA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES**

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Gomes da Silva Rocha

UNIVERSIDADE LUSÓFONA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2023

TELMA SOFIA LEITÃO CRAVEIRO

**A CRIAÇÃO DE DISCURSOS IMAGÉTICOS NA
INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS NA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES**

Relatório da prática de ensino supervisionada

Relatório de Prática Supervisionada defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 27 de abril de 2023, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação de júri Nº 234/2023 de 17 de abril de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Profª Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Prof. Doutor Hugo Miguel Marques das Neves Barata

Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel Gomes da Silva Rocha

UNIVERSIDADE LUSÓFONA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2023

*Pode a história da arte continuar no mesmo sentido
quando o seu objeto rejeita todas as respostas
esperadas?*

Hans Belting

*Dedico este trabalho a todos os professores portugueses
que, mesmo com todas as dificuldades continuam a
acreditar que só a educação é o caminho.*

À minha família.

Agradecimentos

Terminado este desafio agradeço a todos os envolvidos neste percurso que acreditaram no meu trabalho, tornando possível a sua realização.

Ao Professor Doutor Jorge Rocha, por ter aceite o desafio de orientação desta dissertação, pela sua constante disponibilidade, profissionalismo e apoio. Menciono a sua paixão pelo ensino da História da Arte e os conhecimentos que me transmitiu neste desafio. Muito grata.

À Professora Doutora Maria Constança Vasconcelos pela sua dedicação, conhecimentos transmitidos, disponibilidade, apoio constante e sempre com uma palavra positiva e motivadora. Obrigada por nunca me ter deixado desistir.

Aos professores do mestrado por toda a dedicação e conhecimentos transmitidos.

À Professora Carla Gil orientadora da Prática de Ensino Supervisionada por todo o apoio e amizade.

À Direção da Escola Secundária de Carcavelos pela forma como me recebeu e ajudou neste estudo.

Aos alunos que comigo colaboraram.

Às minhas colegas de mestrado Carina, Dina e Raquel pela força e companheirismo até ao fim desta jornada.

Ao meu marido e filha pelo apoio incondicional, por acreditarem que era possível e nunca me terem deixado desistir.

A Deus por nunca ter permitido que a minha Fé desvanecesse.

Resumo

Inspirado nas mudanças de paradigmas da História de Arte este estudo investiga o contributo da experimentação criativa e da produção de imagens nos métodos interpretativos das obras de arte, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Artístico Especializado de Produção Artística da Escola Secundária de Carcavelos. Através do projeto “Interpretações Pictóricas” os alunos experienciaram a interpretação de obras de arte do passado através de discursos imagéticos, que lhes facilitou um primeiro contacto com a obra.

Este estudo segue a metodologia da investigação-ação, onde os conteúdos da disciplina e os objetivos curriculares orientaram a escolha de uma abordagem metodológica.

O estudo mostra que os alunos se sentiram motivados, interventivos e satisfeitos com a produção de imagens na interpretação das obras de arte do passado, neste caso específico “o século XVII”, tal como demonstra também a necessidade de um debate entre a continuidade da tradição pedagógica expositiva e a necessidade de se encontrarem novas metodologias que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a construção da aprendizagem do aluno, tornando o ensino da História da Arte aberto a outras abordagens que fazem da experimentação, da capacidade artística do aluno, um extraordinário auxílio da teoria.

O docente deve olhar para a História de Arte como um processo que não é único, nem com uma só direção (Belting, 1995). O sucesso da atividade realizada despertou o interesse dos alunos envolvidos e potenciou o processo de aprendizagem no ensino da História da Cultura e das Artes.

Palavras – chave: Interpretação, Imagem, Motivação, História da Arte

Abstract

Inspired by the paradigm shifts in Art History this study investigates the contribution of creative experimentation and image production in the interpretative methods of artwork in the teaching-learning process of students of the Specialized Artistic Teaching of Artistic Production of the Carcavelos Secondary School. Through the project "Pictorial Interpretations" students have experienced the interpretation of artworks from the past through imagetic discourses, which facilitated a first contact with the artwork. This study follows the methodology of action research, where the subject contents and the curricular objectives guided the choice of a methodological approach.

The study shows that the students felt motivated, interventive, and satisfied with the production of images in the interpretation of artwork from the past, in this specific case "the 17th century", just as it also demonstrates the need for a debate between the continuity of the expository pedagogical tradition and the need to find new methodologies that stimulate critical thinking, creativity and the construction of the student's learning, making the teaching of Art History open to other approaches that make experimentation, the student's artistic ability, an extraordinary aid to theory.

The teacher must look at Art History as a process that is not unique or with only one direction (Belting, 1995). The success of the activity carried out aroused the interest of the students involved and enhanced the learning process in the teaching of the History of Culture and Arts.

Keywords: Interpretation, Image, Motivation, Art History.

Abreviaturas Utilizadas

M.E. – Ministério da Educação

DGE – Direção Geral de Educação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

DBAE – Disciplined Based Art Education

VTS – Visual Thinking Strategies

HA – História da Arte

HCA – História da Cultura e das Artes

ÍNDICE

Introdução	12
Parte I – Enquadramento Teórico	15
Capítulo 1- História da Arte e Ensino.....	16
1.1. A Necessidade de uma Reflexão Epistemológica	16
1.2. Historiografia da História da Arte: a construção de uma disciplina.....	16
1.3. O Ensino da História da Arte: realidades educativas.....	24
1.3.1. DBAE, VTS e Abordagem Triangular – Outros Paradigmas do ensino artístico.....	25
1.4. O Ensino da História da Arte em Portugal.....	27
1.4.1. A História da Arte no Ensino Básico em Portugal.....	30
1.4.2. A História da Arte no Ensino Secundário em Portugal.....	36
1.5. A Importância do Ensino da História da Arte	39
1.6. Didática da História da Arte	41
Capítulo 2- Discurso Imagético	43
2.1 Discurso Imagético	43
2.2. A Herança de Aby Warburg	45
2.3. Experiência e Interpretação na História da Arte.....	49
Parte II - Estudo Empírico	53
Capítulo 3- Prática Pedagógica: Projeto “Interpretações Pictóricas”	54
3.1. Contexto, Fundamentação e Metodologia.....	54
3.2. Caracterização do Contexto Escolar.....	57
3.3. Caracterização da Turma do 11.º PART.....	59
3.4. Planificação da Unidade Didática.....	61
3.5. Registos de Observação.....	63
3.6. Análise do Questionário Aplicado aos Alunos.....	78

3.6.1. Resultados das respostas dos quando questionados sobre que esperam do ensino e sua metodologia na disciplina de História da Cultura e das Artes.....	78
3.6.2. Resultados das respostas dos alunos à questão sobre as suas preferências de metodologia de ensino: expositiva ou interventiva.....	79
3.6.3. Resultados das respostas dos alunos relativamente à questão sobre a experiência de produzir imagens como forma de aprendizagem da História da Arte.....	79
3.6.4. Resultados das respostas dos alunos relativamente ao grau de motivação com esta experiência de aprendizagem	80
3.6.5. Resultados das respostas dos alunos quando questionados sobre qual das duas metodologias fez com que adquirissem os conteúdos/aprendizagem mais facilmente.....	80
3.6.6. Resultados das respostas dos alunos sobre o que pensam e sentem através das imagens (observadas e produzidas)	80
3.6.7. Resultados das respostas dos alunos às questões 7 e 8 sobre o grau de motivação e satisfação em realizar o projeto “Interpretações Pictóricas”	81
3.6.8. Resultados das respostas dos alunos à questão 9 em que os alunos tinham de definir a Unidade Didática “Interpretações Pictóricas” numa única palavra	81
Considerações Finais.....	82
Referências Bibliográficas.....	85
Anexos.....	90
Anexo 1 – Questionário aos alunos.....	91

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - Curso complementar (área de estudos) - Despacho Normativo n.º 140-A/78 de 22 junho. Fonte: dre.pt/.....	28
TABELA 2 - Cursos Complementar (formação vocacional). Despacho Normativo n.º 140-A/78 de 22 junho. Fonte: http://dre.pt	28
TABELA 3 - Despacho normativo n.º 135-A/79. Alteração de História para História das Artes Visuais. Fonte: http://dre.pt	29
TABELA 4 - Teorias da Aprendizagem: Construtivismo. Fonte: http://prof2000.pt	51
TABELA 5 - Dimensões Estratégicas da Escola Secundária de Carcavelos. Fonte: Escola Sec. de Carcavelos, 2022.....	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Atlas Mnemosyne</i> , última versão 1929. Consultado em: https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne	47
Figura 2 - HKW- Aby Warburg: Bilderatlas Mnemosyne. Consultado em: https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne	47
Figura 3 – “Igreja de Santo André do Quirinal Bernini”, Roma, Itália, 1658-1670. Fonte: https://www.wikiwand.com/pt	66
Figura 4 - “A Morte da Virgem”, Caravaggio, 1606. Fonte: https://www.researchgate.net/	68
Figura 5 – “O rapto das filhas de Leucipo”. Rubens, 1617. Fonte: https://www.researchgate.net/	70
Figura 6 - “Bancada de mercado”, Frans Snyder, 1614. Fonte: https://commons.wikimedia.org/	73
Figura 7 - “A festa de São Nicolau”, Jan Steen, 1665-68. Fonte: https://virusdaarte.net/	74
Figura 8 - “A Carta de Amor”, Vermeer, 1665-68. Fonte: https://universidadelivredoalvito.xyz/	75
Figura 9 - “Alegoria da Visão”, Jan Bruegel e Peter Rubens, 1617-18. Fonte : https://pt.m.wikipedia.org/	76
Figura 10 - “Casamento A-la-mode : 2 Tête à tête », William Hogarth, 1743-45. Fonte: https://commons.wikimedia.org/	77

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografias da Autora do estudo

FOTOGRAFIA 1 - Agrupamento de Escolas de Carcavelos.....	57
FOTOGRAFIA 2 e 3 - Sala de aula da Turma 11.º PART.....	64
FOTOGRAFIA 4 e 5 - Desenvolvimento das aulas do projeto “Interpretações Pictóricas” ...	64
FOTOGRAFIA 6 a 9 - Desenvolvimento das aulas do projeto “Interpretações Pictóricas” ...	65
FOTOGRAFIA 10 a 12 - Trabalhos dos alunos da 1.ª Interpretação.....	66
FOTOGRAFIA 13 a 17 - Trabalhos dos alunos da 1.ª Interpretação	67
FOTOGRAFIA 18 a 20 - Trabalhos dos alunos da 2.ª Interpretação, Imagem (a).....	68
FOTOGRAFIA 21 a 26 - Trabalhos dos alunos da 2.ª Interpretação, Imagem (a).....	69
FOTOGRAFIA 27 a 33 - Trabalhos dos alunos da 2.ª Interpretação, Imagem (b).....	71
FOTOGRAFIA 34 – “Frames” do vídeo elaborado pelo grupo 1.....	73
FOTOGRAFIA 35 – “Frames” do vídeo elaborado pelo grupo 2.....	74
FOTOGRAFIA 36 – “Frames” do vídeo elaborado pelo grupo 3.....	75
FOTOGRAFIA 37 – “Frames” do vídeo elaborado pelo grupo 4.....	76
FOTOGRAFIA 38 – “Frames” do vídeo elaborado pelo grupo 5.....	77

Introdução

Ao longo da História foram visíveis as mudanças de paradigmas na História da Arte. De Vasari a Didi-Huberman foram várias as metodologias criadas sobre a disciplina. Essas mudanças metodológicas resumiram-se sobretudo tentativas de classificar e categorizar a arte do passado, criando abordagens de estudo e interpretação da cultura visual do passado e do presente, bem como dos processos envolvidos na criação e interpretação da obra de arte (Belting, 1995). Essas mudanças de paradigmas podem resumir-se numa integração nas abordagens predominantes, formalista de Wolffin (1997) e iconográfica de Panofsky (1986), da dimensão hermenêutica, isto é, do envolvimento dos sentimentos, das emoções e experiências, do inconsciente, na interpretação das obras em História da Arte (Lauwrens, 2012).

A História da Arte é atualmente lecionada no ensino secundário como disciplina de História da Cultura e das Artes e a sua pedagogia tem permanecido ignorada entre os temas de investigação, devido à falta de orientações metodológicas que possam ser aplicadas no ensino. As investigações existentes centram-se sobretudo nos conteúdos e pouco nas metodologias de ensino.

Em finais do séc. XX surgiram novos paradigmas de ensino como a DBAE no ensino americano, a VTS e até a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Com estes novos métodos o ensino em artes visuais ganhou novas perspetivas, no sentido em que o aluno é incentivado a ir além dos conteúdos muito expositivos e utilizar as suas experiências de arte e cultura na construção do seu conhecimento em História da Arte. O aluno passa a ser o centro da aprendizagem que deixa de estar no professor (Barbosa, 2014). No entanto o que se verifica é que esses ideais de ensino de História de Arte raramente são colocados em prática. O método expositivo centrado no professor ainda predomina no ensino de História da Arte nas escolas (Martikainen, 2017).

Torna-se assim desafiante o ensino para professores e alunos, na medida em que num mundo contemporâneo onde somos constantemente envolvidos com imagens, a cultura visual assume cada vez mais um lugar significativo na aprendizagem. Os exercícios de interpretação e descodificação de imagens adquirem cada vez mais relevância. É imprescindível que o ensino da História da Arte se submeta à reflexão crítica. Eisner, Efland, Lowenfeld e Paul Duncan são apenas alguns dos autores que se referem à cultura visual e ao ensino onde a cognição, criatividade, perceção e memória assumem posições de destaque.

Inspirados na abordagem de Aby Warburg, nos seus “Atlas Mnemosyne”, nas abordagens imagéticas, emocionais e sensoriais da História da Arte, este estudo investiga o contributo da interpretação de imagens através da criação de imagens como método de

ensino de HCA no Curso Artístico Especializado de Produção Artística na Escola Secundária de Carcavelos na turma do 11.º PART. Esta abordagem implica não só a transmissão de conhecimentos de um determinado assunto como se socorre das competências práticas dos alunos na aprendizagem da História da Arte. Esta metodologia implica o aprender fazendo, onde o conhecimento é construído através da experimentação, dos discursos imagéticos (Roux, 1999) e onde o primeiro contato com a obra é sobretudo sensorial, emotivo e afetivo.

Partindo deste contexto definiu-se a seguinte questão de partida para este estudo: No processo de ensino-aprendizagem da disciplina de HCA qual é o contributo da experimentação criativa e da produção de imagens para os processos interpretativos das obras de arte no tempo? Assim e tendo em consideração o papel fundamental da interpretação das obras de arte no ensino de HCA estabeleceram-se como objetivos fundamentais da investigação: “proporcionar o desenvolvimento de projetos que questionem as práticas de ensino existentes valorizando a importância dos recursos das capacidades artísticas dos alunos” e “entender se o contributo deste tipo de abordagens motiva os alunos para o ensino de História da Arte”.

A metodologia adotada no desenvolvimento deste estudo foi a Investigação-ação, uma metodologia flexível e aberta para proporcionar uma aprendizagem significativa e construtiva, possibilitando a participação dos alunos, permitindo-lhes descobrir autonomamente, para que possam tirar as suas próprias conclusões (Marín Viadel, 2003). O estudo de carácter essencialmente qualitativo centrou-se na compreensão dos processos envolvidos no “Projeto Interpretações Pictóricas”, embora permitindo abertura para uma análise quantitativa de dados através de um inquérito aos alunos que ajudaram na clarificação de alguns dados específicos.

A presente investigação estrutura-se em duas partes, a Parte I (Enquadramento Teórico) e a Parte II (Estudo Empírico). Estas partes são precedidas por uma Introdução onde se expõem os motivos da investigação, a importância do tema e da problemática estabelecida, os objetivos a atingir, a metodologia utilizada e a estrutura desta dissertação. A Parte I contém dois capítulos, o 1 e o 2 que sustentam teoricamente a investigação. O primeiro Capítulo aborda uma breve Historiografia da História da Arte, o ensino da HA em Portugal, a sua importância e didática de uma forma geral, tal como outros exemplos do ensino artístico. A Parte II contém o terceiro capítulo referente à Prática Pedagógica com o projeto “Interpretações Pictóricas”. Neste capítulo descreve-se o contexto, fundamentação e metodologia do projeto, tal como a caracterização do contexto escolar e de turma. É ainda neste capítulo que se apresentam a planificação da Unidade Didática, registos de observação e análise do questionário aplicados aos alunos.

Por último, apresentam-se as principais conclusões do estudo.

A Norma adotada para as citações e referenciação bibliográfica deste estudo é a Norma Apa.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – História da Arte e Ensino

1.1. A Necessidade de uma Reflexão Epistemológica

A “Didática” não é uma disciplina uniforme e com princípios generalizados. Os métodos de ensino, de transmissão de conhecimentos e competências, dependem em grande parte da natureza daquilo que se quer ensinar. Adaptam-se e modificam-se também com os desenvolvimentos e progressos das diferentes matérias. Podemos afirmar que não existe uma ciência uniforme designada por “didática”, mas sim um campo disciplinar constituído por várias “didáticas”. É por isso que ao abordarmos questões de didática da História da Arte necessitamos de uma reflexão prévia sobre a natureza, o objeto e as metodologias existentes nesta disciplina. Contrariamente ao que acontece na maior parte das outras áreas curriculares do ensino básico e secundário, o estudo da obra de arte no tempo e no espaço não tem, na atualidade, uma metodologia universalmente reconhecida nem um objeto de estudo totalmente definido. Impõe-se assim uma reflexão epistemológica, isto é, tentar saber em que consiste o conhecimento em História da Arte.

1.2. Historiografia da História da Arte: a construção de uma disciplina.

Com o objetivo de se compreender melhor a natureza e a identidade da História da Arte e os problemas que se colocam na atualidade nesta disciplina, faz-se aqui uma breve síntese da sua historiografia. Deste modo suscitamos uma reflexão sobre as questões principais que orientaram esta área do conhecimento ao longo do tempo e como os historiadores e teóricos foram modificando a forma como se faz e se escreve a História da Arte.

Existem sempre questões pontuais de carácter filosófico que atravessam gerações sendo por vezes necessária uma reflexão sobre o pensamento estético.

O Desenvolvimento Cíclico da Arte e o Génio Individual

No século XVI Giorgio Vasari escreve as “Vite dei più Eccellenti Pittori, Scultori ed Architetti Italiani (Vida dos mais Importantes Pintores, escultores e Arquitetos Italianos), publicado em 1550, onde descreve a vida dos vários mestres desde a Idade Média até ao século XVI. Vasari foi dos primeiros a elaborar uma análise escrita dos estilos dos diferentes mestres, fazendo uma leitura da evolução das artes, pintura, escultura e arquitetura, usando

como critério de avaliação a originalidade, o desenho e a linha. As “Vite” é considerada por muitos o momento do nascimento da História da Arte. Mas Vasari baseia a sua análise nas características individuais dos artistas e não aborda o contexto cultural, histórico e social em que foram executadas. O desenvolvimento temporal da arte é, para Vasari, cíclico, com um nascimento, apogeu, decadência e renascimento. A arte é sobretudo o resultado do génio artístico.

A Arte Como Expressão de uma Civilização

No século XVIII, através de Joachim Winckelmann “1717-68”, a História da Arte surge de uma forma muito mais sistematizada, em plena era do Iluminismo. Winckelmann foi considerado por muitos o “pai” da História da arte, com a publicação da obra “*História da Arte da Antiguidade*”. Pela primeira vez a arte é entendida como expressão de uma sociedade. A arte da Antiguidade, diz Winckelmann (1764), é insuperável como realização estética devido à liberdade, ao clima, à forma de governação, aos modos de pensar, ao modo como a sociedade vê a função do artista. A prioridade é dada ao contexto e não ao indivíduo e a arte é o resultado de um único momento histórico que para Winckelmann tem como padrão máximo a Antiguidade Clássica. Subsiste uma interrogação não desenvolvida pelo historiador:

Como se interpreta e desenvolve a arte em contextos e culturas diferentes dos da Antiguidade Clássica?

O Problema Hermenêutico

Johann Gottfried von Herder é o primeiro teórico a reconhecer que as obras de arte são produtos de sociedades específicas com diferentes culturas. Herder (1978) conclui que uma obra produzida numa determinada cultura não pode ser julgada por uma cultura diferente. Introduce assim na História da Arte a questão da interpretação sincrónica em simultaneidade com o desenvolvimento da arte no tempo (dimensão diacrónica). Nasce, talvez aqui, o problema interpretativo que acompanhará toda a História da Arte até hoje e que consiste no anacronismo existente entre a interpretação da obra de arte de um tempo e de uma cultura feita noutro tempo através de outra cultura.

A Solução Metafísica

O filósofo Wilhelm Friedrich Hegel “1770-1831” nas suas aulas de “Estética” publicadas postumamente em 1835-38, (1993) procurou resolver o problema do anacronismo

interpretativo em História da Arte através do conceito de Espírito Universal e Ideia Absoluta (“Geist”) que estaria por detrás de todas as realizações artísticas. As diferentes formas artísticas seriam a expressão dessa Ideia e todas conteriam esse universal significado interior. Hegel (1993) distingue três níveis ou estádios de realização da expressão da Ideia: o Simbólico, o Clássico e o Romântico. O pressuposto metafísico de Hegel de uma Ideia Universal tinha uma certa consistência e lógica a que futuros historiadores da arte tiveram dificuldade de escapar, sobretudo porque resolvia o problema da interpretação anacrónica, mas era impossível provar a sua existência.

Os Peritos e a Análise Visual.

Indiferentes a estes problemas teóricos, ao paradoxo interpretativo em História da Arte e à metafísica de Hegel, grande parte dos historiadores do século XIX mergulharam na análise específica da obra de arte e no trabalho do artista ficando conhecido este momento da História da Arte como a fase dos “peritos” (connoisseurship). Quase todos ligados ao mercado da arte e à museologia, a sua principal preocupação era o atribucionismo, a autenticação, a datação, a classificação das obras de arte. Giovanni Morelli “1816-91” ou Bernard Berenson “1865-1950” são nomes proeminentes nesta orientação da História da Arte. Mas, ao incidirem a sua análise sobre os detalhes formais, técnicos, materiais e iconográficos das obras de arte introduziram uma nova abordagem que foi a da análise formal e processual. A matéria e os materiais, ao contrário da teoria de Hegel, não eram um obstáculo à corporização da Ideia, mas eram veículos da expressão de um artista. Apesar destes historiadores não terem como objetivo a compreensão das diferentes expressões artísticas e das transformações temporais da arte eles apontaram o caminho de uma especificidade da disciplina e da independência metodológica da História da Arte que é o da análise visual.

O Formalismo e os “Estilos”

Os “connoisseurs” desenvolveram técnicas muito elaboradas de análise da obra de arte, mas o atribucionismo era um fim em si mesmo. Na viragem do século o conceito de “estilo”, mais do que constituir um conjunto de características de um artista, passa a designar a forma como uma época se exprime visualmente. Alois Riegl “1858-1905” (1992) e Heinrich Wölfflin “1864-1945” (2015) foram os dois historiadores que contribuíram para dar profundidade e historicidade ao conceito de estilo. A arte parecia assim permitir aceder aos modos do olhar do passado através das formas que esse mesmo passado havia criado. Há de facto alterações ao longo do tempo dos modos de ver, mas também há alterações na

função simbólica da arte que o formalismo não explica. Muitos artefactos tribais, objetos de culto ou, por exemplo, a arte pré-clássica como a egípcia, escapam à análise estilística das formas. Por outro lado, as aplicações artificiais das periodizações estilísticas colocavam artistas contrastantes como pertencendo à mesma classificação estilística como, por exemplo, Leonardo e Rafael ou Ticiano e Velasquez. Ernest Gombrich “1909-2001”, formado na mesma escola formalista de Viena, sublinhou o carácter artificial das classificações de Wölfflin e procurou enriquecer e aprofundar a relação da arte com a cultura afirmando que os estilos dependem mais das tradições, das imagens ao alcance dos artistas, dos avanços técnicos, do desejo dos patronos e das expectativas do público, da apreensão percetiva do mundo pelo artista do que de um suposto modo de ver artificialmente uniformizado de uma época (Gombrich, 2015).

Art for art's sake

Pertencendo ao paradigma formalista e ao mesmo tempo que surge a arte moderna, com a proliferação dos diferentes manifestos estéticos, cabe aqui mencionar a radicalização de uma visibilidade pura na visão de uma história da arte centrada exclusivamente na especificidade da obra de arte, isto é, na linha, na cor, no espaço, nos suportes, no volume, etc. Para Clement Greenberg (1965) a arte deveria ser apreciada através dos seus próprios métodos. Só nesta pureza a arte encontraria a sua independência.

Iconografia – Iconologia

No extremo oposto do formalismo, a iconografia centrou-se nos temas e nas ideias subjacentes à obra de arte. Abordagem iniciada por Aby Warburg “1866-1929” mas sobretudo aprofundada por Erwin Panofsky “1892-1968” (1986), nos seus estudos de iconologia, é uma abordagem baseada no conceito da arte como forma simbólica de Ernest Cassirer “1876-1945”.

Para Panofsky (1986) a história da arte é uma ciência que necessita da conjugação de três níveis de compreensão da obra de arte para se concretizar: a leitura do mundo dos motivos artísticos, do mundo das imagens e do mundo dos valores simbólicos, ou seja o “método iconográfico”, metodologia desenvolvida pelo autor. Os três níveis definem-se como: nível primário ou pré-Iconográfico (leitura da imagem no seu sentido etimológico), nível secundário ou iconográfico (análise da imagem propriamente dita, interpretação do seu significado iconográfico) e o nível significado ou iconológico (significado intrínseco ou conteúdo essencial como expressão dos valores).

Foi sobre esta ótica que o historiador desenvolveu os seus estudos sobre a arte renascentista, no entanto estas leituras prescindem das escolhas que o artista possa fazer, assim como, possa ser realizada sem que a vida do artista tenha que ser necessariamente explorada pelo historiador de arte.

Para Panofsky (1986) a iconografia e a iconologia eram distintas, exemplo disso é a obra do historiador “*Studies on Iconology*”. A iconografia é definida pelo autor como o estudo do tema e a iconologia como o estudo do seu significado.

Vítor Serrão (2017) nos seus sumários “*Teorias da História da Arte*” da Universidade de Lisboa, menciona como exemplo “*o ato de um homem levantar o chapéu, num 1º momento (ICONOGRAFIA) é um homem que retira da cabeça um chapéu, num 2º momento, (ICONOLOGIA) menciona que ao levantar o chapéu esse gesto é resquício do cavalheirismo medieval...*”

Tudo isto reside no pensamento fundador de Aby Warburg, mas aprofundado cientificamente por Panofsky, considerado assim o verdadeiro fundador da iconologia.

A história da arte para Warburg (historiador que se analisa no capítulo 2) não é uma história dos estilos como reflexos de espírito, mas sim uma história de escolhas de consolidação das formas de emoção ou expressão que atravessam a história, que não se restringe a ver, mas sim a experimentar e a sentir, é uma história de permanências formais icónicas e semiológicas, que perduram no tempo e surgem como novas representações artísticas e estéticas, como uma fronteira indestrutível da experiência visual, psicológica e simbólica do ser humano(Huchet, 2014).

As originalidades das suas metodologias na época consistiam em relacionar as imagens e documentos escritos, questionar as obras, do ponto de vista formal, mas sobretudo dos seus sentidos e funções. Nessas conexões o autor analisa tanto obras clássicas como objetos de carácter popular ilustrando a cultura visual da época analisada.

Apesar de Panofsky insistir na necessidade de explicar a arte através dos seus meios específicos e não através de referências não visuais, a abordagem cognitiva da arte nas suas vertentes psicológica e simbólica acentuou a expressão textual e literária no método iconográfico.

História Social da Arte

Se para a Iconografia as imagens são uma condensação do espírito de uma época (zeitgeist) para a História Social da Arte elas são um resultado da organização económica, social e política das sociedades. A História Social da Arte não vê o artista como um ser isolado, mas pertencendo a uma sociedade. A cultura e a arte são um reflexo, uma superestrutura,

das relações económicas e sociais e as mudanças da arte no tempo são explicadas através destas relações. Esta abordagem da História da Arte pode ser mais ou menos determinista.

As correntes inspiradas na ideologia de Karl Marx “1818-83” e Friedrich Engels “1820-95” representadas por Frederick Antal (1948) Arnold Hauser (1951) e, mais recentemente, Nicos Hadjinicolaou (1978), relatam o desenvolvimento da História da Arte iniciando cada momento histórico com a caracterização económica, social e política da época e construindo as suas análises na dialética *base-superestrutura*. Mas alguns historiadores, apesar de integrarem esta corrente teórica, como T.J. Clark (1973) interrogam-se sobre se esta relação unidirecional é legítima para todas as obras individuais de arte.

A Ciência da Forma: o Estruturalismo

A teoria da estrutura, ou do “sistema”, nasce no seio da psicologia e da noção de “Gestalt”, termo que designa a forma apreendida como uma totalidade. Totalidade que em transformação mantém-se sempre idêntica a si mesma. A aplicação desta teoria passa primeiro para a linguística onde, pela mão de Saussure, adquire o nome de semiologia (do grego *sema* que significa signo) e expande-se depois para várias áreas do conhecimento (sociologia, economia, biologia, antropologia, literatura, filosofia, psicanálise). (Saussure, 1916). Chega mais tarde à História da Arte. Realçamos nesta área os historiadores Meyer Schapiro (1904 –1996)¹, Louis Marin (1931-1992)² e Hubert Damish (1928-2017)³. O texto do filósofo Michel Foucault “Las Meninas” de Velasquez exerceu também uma enorme influência na análise estrutural em História da Arte. A semiologia nasce do estudo da linguagem como meio de comunicação e exporta tanto a terminologia e os conceitos da linguística como as regras do processo comunicacional. Cada imagem é um signo que ligado a outros signos constituem a unicidade de um sistema regulado por uma regra. Todas as imagens são signos regulados por convenções e, portanto, suscetíveis de decodificação. Esta abordagem incide apenas na vertente sincrónica da obra de arte e não explica as transformações e o desenvolvimento diacrónico da arte. Ao contrário da iconologia, não são os homens que produzem símbolos, mas os símbolos é que fazem os homens (Foucault, 1966).

¹ SCHAPIRO, Meyer - Words, Script, and Pictures: Semiotics of Visual Language. George Braziller Inc., Nova Iorque : 1973/1996

² MARIN, Louis - Détruire la peinture. Editions Galilée, Paris :1977

³ DAMISH, Hubert - Théorie du nuage - Pour une histoire de la peinture. Seuil, Paris: 1972

Universidade Lusófona – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Psicanálise, Feminismo e Pós-colonialismo

Outras teorias, não diretamente relacionadas com a História da Arte, deram contributos decisivos aos modelos interpretativos da obra de arte e influenciaram as práticas de análise, alargando o campo das teorias reducionistas e unilaterais que até hoje predominam. É o caso da Psicanálise surgida das neurociências, do “Feminismo” nascido dos movimentos sociais e políticos sobre as desigualdades de género e do Pós-colonialismo de origem social e antropológica. Sigmund Freud “1856-1939”, criador da psicanálise, dá uma nova dimensão ao inconsciente que o torna numa força impulsionadora da figuração e da arte. O inconsciente é formado pelos acontecimentos e desejos de infância reprimidos e acontecimentos traumáticos os quais, sem a eles termos acesso direto, emergem na forma de sintomas. A arte é, para Freud, uma sublimação desses recalcamentos e tem, por isso, um conteúdo latente encoberto pelo trabalho da figuração que necessita de interpretação psicanalítica. No ensaio “Leonardo da Vinci e Uma Memória da Sua Infância” (1910) Freud analisa várias obras de Leonardo através da psico-biografia do artista. Jacques Lacan “1901-81” adota uma abordagem mais estruturalista da psicanálise considerando que é na estrutura simbólica do contexto social que o inconsciente encontra os seus processos figurativos. Em Lacan o “ver” cinde-se em “o olho e o olhar”; O “olhar” engloba o olhar do outro e é aquela estranheza de sentirmos que o mundo nos olha. É um sintoma visual de uma falta.

O movimento feminista na arte surge nos anos 70 do século XX das vagas de movimentos e manifestações das mulheres pela libertação do modelo patriarcal e sexista da sociedade. O feminismo partilha com a História da Arte Social a ideia de que a história não é neutra e que tem um discurso partidário. Mas para o feminismo esta parcialidade não é uma limitação, mas uma virtude. A afirmação de uma expressão feminista diferente do discurso sexista e patriarcal contribuiu para abrir caminho para a multi-causalidade de uma História da Arte assim não unificada. O primeiro contributo em História da Arte foi o artigo de Linda Nochlin “1931-2017”, “Why Have There Been No Great Women Artists?” ARTnews (1971).

À semelhança do feminismo que denunciou a História como feita na ótica do interesse de um grupo, a teoria pós-colonial aborda as diferenças étnicas e culturais dos povos colonizados, procurando libertar a análise da arte e da história do modelo cultural e do olhar civilizacional ocidental espalhado pelo mundo. Edward Said “1936-2003” foi o criador da teoria pós-colonial com a obra “Orientalismo” publicada em 1978. Linda Nochlin, pioneira do feminismo, trouxe a perspetiva pós-colonial para a pintura no artigo “The Imaginary Orient” publicado em maio de 1983 na revista Art in America (Nochlin, 1971).

A importância da teoria do pós-colonialismo no curso da História da Arte é fácil de se reconhecer. A tendência globalizante que encontramos nos diferentes discursos da História

da Arte é posta em causa. Ao nível teórico o pós-colonialismo afasta-se dos princípios em que a disciplina se tem baseado, isto é, da ideia de que se pode interpretar um acontecimento artístico a partir de um contexto espacial e temporal diferente daquele em que a obra foi produzida. Mas esta dificuldade mantém-se nas abordagens pós-coloniais. Como se ultrapassa o hiato entre culturas? O problema hermenêutico persiste sem solução.

Nova Iconologia

Do reconhecimento da insuficiência das teorias tradicionais da História da Arte surge a necessidade de novas abordagens. William J. Thomas Mitchell (1994) e Gottfried Boehm⁴ (1942-) retomam o conceito de iconologia apelando a uma viragem metodológica. Para estes historiadores o método iconográfico organizou-se à volta do logocentrismo. A iconografia centrou-se na ideia de “símbolo” e os elementos de “significação” predominaram sobre os da “expressão” impondo uma excessiva semiotização do olhar. O desafio para uma nova iconologia é o de saber como construir uma teoria da imagem sem o suporte do paradigma linguístico e que tenha em consideração a especificidade do visual. Em 1999 realiza-se o congresso História e Imagens na Universidade de Copenhaga. As comunicações aí apresentadas foram publicadas em 2003 sob o título “Towards a New Iconology”. Na introdução um dos editores diz que a intenção por trás desta publicação é a de demonstrar a inter-relação turbulenta de abordagens para compreender o mundo visual do passado (Bolving & Lindley, 2003).

“Fim” da História da Arte.

A História da Arte tem procurado, sem encontrar, uma metodologia científica, globalmente satisfatória. A questão sobre o fim da disciplina, como a conhecemos hoje, justifica-se. Hans Belting “1935-2023” publica em 1995 uma obra com o título “Fim da História da Arte?” e George Didi-Huberman “1953- “em 1990 “Diante da Imagem”. Questões colocadas nos fins de uma história da arte”. Belting (1995) diz que apesar de tudo se pode prosseguir no estudo das estruturas temporais na história das artes visuais introduzindo a ideia de “processo”. Há nele um certo grau de lógica. Mas tem de se abandonar a ideia que existe um único processo com uma única direção. Com efeito, existem vários processos muito diferentes e que mudam constantemente de direção e tomam o lugar uns dos outros. Propõe uma conceção antropológica da produção artística. Para Didi-Huberman (1990) todo o problema

⁴ CRAVEN, David. "The New German Art History: From Ideological Critique and the Warburg Renaissance to the Bildwissenschaft of the Three Bs". Art in Translation. 6. 2014

de uma teoria da arte reside na articulação de dois campos. O historiador evoca uma região do não saber, para além do visível e do invisível de uma obra de arte, que torna impossível o discurso que aspira a ser científico. Uma imagem, diz, sabe representar uma coisa e o seu contrário. Em pintura propõe substituir o plano por “pan”, palavra antitética que tanto designa a frente como o verso, o tecido como a parede, o local como o global, uma estrutura como uma rutura.

Esta breve revisão da historiografia da arte é suficiente para mostrar que a História da Arte não é, atualmente, uma disciplina uniformizada por um método único e estável de interpretação histórica da obra de arte e do acontecimento artístico. Uma História da Arte totalizante e estática cedeu lugar a múltiplas histórias da arte em constante processamento, “processo que não é único nem com uma única direção” (Belting, 1995). O professor, consciente deste facto, pode diversificar e potenciar os recursos interpretativos disponíveis, adequando da melhor forma as estratégias de ensino-aprendizagem aos contextos educacionais.

Cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma forma própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma. Ortega Y Gasset tem uma célebre frase “o passado sou eu”. A reconstrução desse passado é apenas um dado e não tem um fim em si mesma, especialmente no que se refere à História da Arte.

1.3. O Ensino da História da Arte: realidades educativas

Falar da História da Arte enquanto disciplina dos currículos artísticos implica estabelecer fronteiras temporais adequadas ao ensino atual, no qual se inscreve esta proposta de investigação. Esta questão remete-nos para uma incursão na história do ensino artístico entendido de forma ampliada, tentando sempre que possível identificar os referenciais teóricos que atualmente sustentam o ensino desta disciplina, mas cujas bases remontam ao início do século passado como vimos no ponto anterior.

Em todas as áreas do conhecimento nada permanece estático ou imutável e as práticas educativas acompanham as transformações sociais, políticas, económicas e culturais, procurando responder às necessidades das realidades da altura. Elliot Eisner (1995) mencionou nos anos 70 do século passado que a arte deveria ser ensinada às crianças para que estas se expressassem artisticamente, tornando-se mais criativas, defendendo a criação de um currículo artístico estruturado e baseado na experimentação. Para Eisner o ensino em artes permite aos alunos terem uma experiência que não se pode alcançar a partir de nenhuma outra fonte. O lugar das artes no currículo escolar em relação ao lugar ocupado por outras disciplinas, simboliza para os alunos o que os adultos acreditam ser importante (Eisner,

2002). Esta ponderação levou a que houvesse uma reforma curricular em todo o continente americano (Efland, 1990).

1.3.1 – DBAE, VTS e Abordagem Triangular – Outros Paradigmas do Ensino Artístico

É no início da década de 60 do século passado que acontece uma alteração pedagógica no ensino artístico americano, com o aparecimento da DBAE (Discipline Based Art-Education). A DBAE é a bandeira educacional do trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in The Arts, com um trabalho desenvolvido na formação docente preparando os professores de arte em todos os Estados Unidos e até no Canadá, para um ensino que incluía a produção de arte, história da arte, crítica e estética.

Para Elliot Eisner, que juntamente com Brent Wilson e Ralph Smith, formam o trio de professores mais conhecidos do Getty Trust, esta metodologia de ensino da arte corresponde “às quatro coisas mais importantes que as pessoas fazem com arte. Elas produzem, veem e procuram compreender o seu lugar na cultura através do tempo e fazem o julgamento acerca da sua qualidade” (Barbosa, 2014, p. 38).

O trabalho prático ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo, coerência e entendimento. A crítica da arte desenvolve o ver e não só o observar qualidades que constituem o mundo das imagens, um mundo que inclui e excede as obras de arte (Barbosa, 2014).

No contexto “art education” o foco principal são os alunos e os seus interesses. O objetivo principal era valorizar o processo em detrimento do produto, a aprendizagem como processo de uma autodescoberta que partia do eu (interior) e depois se exteriorizava através da arte. Os docentes eram uma parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem do aluno, sobretudo no que diz respeito às metodologias aplicadas, à dinamização exploratória e da partilha de opiniões. Foram desenvolvidas neste contexto quatro disciplinas: Produção da Arte, História da Arte, Crítica da Arte e Estética que tinham como objetivo de qualificar os alunos de competências e técnicas para fazer/criar obras artísticas originais, como meio transmissor de ideias e sentimentos, experimentação da expressão da forma visual, usar a imaginação como forma de perceber o mundo e tornar a criança crítica através de discussões a respeito da natureza e do significado da arte na vida.

Conclui-se, portanto, que é uma metodologia de ensino flexível e adaptada às necessidades do aluno, tendo em conta as referências culturais e locais de proveniência. Em relação à avaliação, tal como sucede quase sempre que se fala em práticas avaliativas em artes, esta metodologia mostra-se muito desafiante, dada a dificuldade em avaliar o

desempenho artístico dos alunos pelo que não foi desenvolvido nenhum modelo específico que possa servir de exemplo (Dobbs,1998). Dominavam os parâmetros mais qualitativos e subjetivos, tal como sucede atualmente.

A influência desta metodologia percorreu o mundo tocando quase em todas as políticas educativas europeias. Ainda assim é incerto o futuro da mesma, sendo que o Getty Institute⁵ já não se encontra diretamente envolvido na difusão da metodologia DBAE.

A segunda grande proposta de ensino artístico que aqui mencionamos diz respeito às VTS (Visual Thinking Strategies), desenvolvido por Abigail Housen e Philip Yenawine em 1995 com o objetivo de criar práticas educacionais que ajudassem os alunos a passar para novos níveis de experiência estética. Abigail Housen (1983) demonstrou, na década de 70, que independentemente do contexto cultural ou socioeconómico, os espetadores apreendem as obras de arte com padrões previsíveis, que a mesma apelidou de “estágios”. Nas décadas seguintes, Housen confirmou esse fato através de pesquisas onde demonstra que se estivermos expostos a uma série cuidadosamente sequenciada de obras de arte, o modo de interpretação de imagens evoluiria de forma previsível. Estes “estágios” interpretativos de Abigail Housen são em todos semelhantes aos de Interpretação de Edmund Feldman e Robert Ott e aos de Michael Parsons. Ao observar todas estas metodologias concordamos com Laverberg, quando ressalva que todas estas propostas se referem basicamente aos aspetos do desenvolvimento estético (composição e linguagem visual da obra). Contudo uma nova abordagem, “a triangular”, para o ensino da arte desenvolvido por Ana Mae Barbosa complementa este desenvolvimento ao incluir a contextualização. Esta proposta surgiu no final da década de 80. Segundo Ana Mae Barbosa (2010) um currículo preocupado pelas necessidades reais da aprendizagem e do conhecimento em arte do aluno deveria relacionar os elementos do triângulo: Criação/produção, Apreciação, Contextualização. A Criação tem a ver com o domínio da prática artística, a Apreciação envolve áreas como a crítica e a estética e a contextualização que está relacionado com a História da Arte.

O texto “Leitura e Releitura” de Analice Dutra Pillar (1999) menciona que a cópia da obra de arte diz respeito ao aperfeiçoamento técnico, sem transformação, sem interpretação. Aqui o que se busca é a criação, a interpretação e não a cópia/reprodução da obra/imagem.

É nesta premissa que se desenvolve este estudo, enfatizar a interpretação das obras de arte através da criação de imagens colocando o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Todas as propostas metodológicas anteriores ganharam força no início do século XXI com o avanço de estudos sobre a cultura visual e acabaram naturalmente por interferir com o

⁵ O Getty Educational Institute encerrou em 1997, designado agora apenas por Getty Institute.

ensino das artes nas escolas, onde a História da Arte surge como disciplina num contexto de ensino artístico.

1.4. O Ensino da História da Arte em Portugal

O ensino da história da Arte ganha relevância em Portugal em 1978 com a reformulação dos cursos complementares do ensino secundário que deu origem aos 10.º e 11.º anos de escolaridade, através do Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 22 de junho (M.E., 1978).

A conceção orientadora destes novos cursos distingue áreas de estudos, estabelecendo componentes de formação geral, específica e vocacional.

Os cursos complementares organizaram-se em cinco áreas de estudo, entre as quais: Área de estudos das artes visuais que é composta por um tronco comum de disciplinas, por uma componente de formação específica e uma componente de formação vocacional como se pode observar nos quadros seguintes:

Tabela 1 - Curso complementar (área de estudos) - Despacho Normativo n.º 140-A/78 de 22 junho. Fonte: dre.pt/

E — Área de estudos das artes visuais						
Disciplinas	Forte componente vocacional (horas) **		Média componente vocacional (horas)		Frac componente vocacional (horas)	
	10.º ano	11.º ano	10.º ano	11.º ano	10.º ano	11.º ano
Formação específica:						
Matemática	Quatro	Quatro	Quatro	Quatro	Quatro	Quatro
Física e Química	Quatro	Quatro	Quatro	Quatro	Quatro	Quatro
História	Três	Três	Três	Três	Três	Três
Geometria Descritiva ...	—	—	Duas	Duas	Duas	Duas
	Quatro áreas disciplinares (horas)		Três áreas disciplinares (horas)		Duas áreas disciplinares (horas)	
Formação vocacional	Nove—catorze*	Nove—catorze*	Cinco	Cinco	Quatro	Quatro

a) A formação vocacional orienta-se para: artes e técnicas de fogo, artes e técnicas dos tecidos, equipamento e interiores, artes e técnicas gráficas, imagem e comunicação áudio-visual, introdução às artes plásticas, *design* e à arquitectura.

b) Esta área de estudos permitirá o acesso aos seguintes cursos do ensino superior: Arquitectura, Escultura, Filosofia e Pintura, escolas do magistério primário e escolas normais de educadores de infância.

* As situações de catorze horas, presentes na via forte componente vocacional, só se aplicam às escolas artísticas.

** O acesso ao curso de Arquitectura está condicionado à média e frac componente vocacional ou, à aprovação na disciplina de Geometria Descritiva (no caso da forte componente vocacional).

Tabela 2- Curso Complementar (formação vocacional). Despacho Normativo n.º 140-A/78 de 22 junho. Fonte: dre.pt/

E								
Área de estudos das artes visuais								
Formação vocacional — Introdução às artes visuais e à arquitectura								
Disciplinas	Forte		Média		Frac		Observações	Local de trabalho
	10.º	11.º	10.º	11.º	10.º	11.º		
Teoria do <i>Design</i>	—	—	2	2	2	2	—	Sala de desenho. Sala de desenho.
Tecnologia da Expressão e Práticas de Representação	—	—	3	3	2	2	—	
Totais	—	—	5	5	4	4		

Formação vocacional — Artes e técnicas gráficas								
Disciplinas	Forte		Média		Forte		Observações	Local de trabalho
	10.º	11.º	10.º	11.º	10.º	11.º		
Teoria do <i>Design</i>	2	2	—	—	—	—	—	—
Desenho Gráfico e Técnicas Oficiais	10	12	—	—	—	—	—	—
Física e Química Aplicadas	2	—	—	—	—	—	—	—
Total	14	14	—	—	—	—		

A História aparece com uma carga horária de três horas semanais e simplesmente designada de História (M.E., 1978).

No seu conjunto, as componentes de formação específica e de formação vocacional podem ser desenvolvidas segundo três vias, caracterizadas pelo maior ou menor peso da componente de formação vocacional, consoante os quadros anteriores

A formação vocacional orienta-se para: artes e técnicas de fogo, artes e técnicas dos tecidos, equipamento e interiores, artes e técnicas gráficas, imagem e comunicação audiovisual, introdução às artes plásticas, design e arquitetura. Esta área de estudos permitirá o acesso aos seguintes cursos do ensino superior:

- Arquitetura, Escultura, Filosofia e Pintura, escolas do magistério primário e escolas normais de educadores de infância (M.E., 1978)

Em 1979 no despacho normativo n.º 135-A/79 que altera o despacho anterior existe uma substituição de História para História das Artes Visuais com uma carga horária de 2 horas semanais no 10.º e 11.º anos de escolaridade (M.E., 1979).

Tabela 3- Despacho normativo n.º 135-A/79. Alteração de História para História das Artes Visuais. Fonte: Dre.pt/

E — Área de estudos das artes visuais		
Disciplinas	Horas semanais	
	10.º ano	11.º ano
Formação específica:		
Matemática	5	5
Física e Química	4	4
História das Artes Visuais	2	2
Geometria Descritiva (a)	2	2
Total	11-13	11-13

(a) Disciplina obrigatória apenas para os alunos que frequentarem a componente de formação vocacional «Introdução às artes plásticas, design e arquitectura». Nas restantes componentes de formação vocacional é facultativa.

Em 2004 com a Nova Reforma Curricular (David Justino), Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março, homologado a 14 de setembro pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (M.E., 2004 a), a disciplina passa a designar-se de História da Cultura e das Artes lecionada nos 10.º e 11.º anos de escolaridade na componente de formação específica dos cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas com uma carga horária semanal de três tempos letivos de 90 minutos e nos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro de acordo com o programa para o 10.º, 11.º e 12.º anos com dois blocos semanais de 90 minutos

cada, sendo este o caso específico desta investigação no Curso Artístico Especializado de Produção Artística na Escola Secundária de Carcavelos.

1.4.1. A História da Arte no Ensino Básico em Portugal

Este debate/combate em torno do currículo está bem patente nas sucessivas tentativas de novas prescrições curriculares, quantas vezes sobrepostas, parcelares, contraditórias e geradoras de incoerência, sendo certo que é inadequado falarmos de “reformas curriculares” em Portugal, nas últimas décadas. Tomo o conceito de reforma curricular no seu sentido de estabelecimento de um sistema coerente de aprendizagens a oferecer e garantir aos cidadãos, assente num corpo de princípios, finalidades, áreas de conhecimento e desenvolvimento, organizados segundo a respetiva progressão, articulados horizontal e verticalmente como o todo que supostamente devem ser. (Roldão, 2017)

Conforme Maria do Céu Roldão (2017) mencionou no Relatório da Lei de Bases do Sistema Educativo, falar de reformas curriculares em Portugal é algo gerador de muita incoerência.

Os programas oficiais do ministério regulamentam os conteúdos a ensinar e aprender nas escolas portuguesas. Atualmente, os programas estão revogados desde 6 de julho de 2021, funcionando um resumo sucinto designado “aprendizagens essenciais”. Partindo dessa premissa, nos pontos seguintes faz-se uma análise dos currículos das Artes referentes ao ensino em Portugal, com base nos documentos:

- Currículo Nacional do Ensino Básico do Ministério da educação de 2001 (M.E., 2001)
- Aprendizagens Essenciais- Secundário – História da Cultura e das Artes, em vigor atualmente de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (DGE, 2018).

No decorrer desta reflexão o termo História da Arte enquanto disciplina, segundo as diretrizes curriculares em vigor, assumirá a nomenclatura de História da Cultura e das Artes enquanto designação disciplinar e História da Arte no seu sentido geral.

Falamos de História da Arte e surge por vezes também menção ao ensino artístico, ainda que não seja esse o campo de estudo desta investigação, as duas áreas interagem, pois, a História da arte faz parte do currículo de uma área artística.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, implementada em 1991, vem afirmar uma vez mais a importância da educação pela arte e do ensino artístico, que mais tarde é

complementada com um documento relativo à “Educação Artística” que define os objetivos específicos das disciplinas de Educação Artística nos vários ciclos de escolaridade, reforçando uma vez mais a literacia das artes no ensino e o facto de que “...a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.” (M.E., 1991a).

As artes oferecem ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, que segundo Delors (2006) no relatório da UNESCO podem ser cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), quatro pilares de uma experiência estética que visa a interdisciplinaridade.

Ao considerar os currículos e aprendizagens essenciais do ministério da educação para o ensino básico de 2001 constata-se uma vez mais que a História da Arte é inexistente enquanto disciplina em todos os ciclos do ensino básico. Contudo a educação artística está prevista no *Currículo Nacional do Ensino Básico* de 2001, sendo parte integrante das metas a desenvolver durante o ensino básico. Conforme o documento, a educação artística, estrutura-se maioritariamente, através de quatro grandes grupos artísticos presentes ao longo dos três ciclos:

- *Expressão Plástica e Educação Visual*,
- *Expressão e Educação Musical*,
- *Expressão Dramática/Teatro*,
- *Expressão Físico-Motora/Dança* (M.E., 2001; p.149).

No 1.º ciclo os quatro núcleos são trabalhados de forma integrada, pelo professor da turma, podendo ser coadjuvado por professores especialistas.

No 2.º ciclo verifica-se um aprofundamento da Educação Musical e da Educação Visual, esta última associada às tecnologias, dando origem à disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

No 3.º ciclo é colocado à disposição do aluno um leque de escolhas mais alargado, permanecendo a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra disciplina artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta de cada escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra).

Indica o Ministério da Educação no mesmo documento que a literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas e pressupõe ainda adquirir competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados.

O programa menciona ainda o seguinte “... requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções...”

(M.E., 2001; p.151). Questiona-se como é possível o entendimento de uma obra de arte, sem a disciplina História da Arte? (uma vez mais inexistente).

O Ministério da Educação no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), indica que a aprendizagem em artes se desenvolva em torno de quatro eixos relacionados entre si e que sintetizam as competências específicas artísticas que o aluno deve adquirir ao longo do ensino básico:

- “- Apropriação das linguagens elementares das artes,
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação,
- Desenvolvimento da criatividade,
- Compreensão das artes no contexto.” (M.E., 2001; p.152-154)

Segundo o ministério a aquisição das competências deve ser realizada de forma progressiva, aprofundando conceitos e conteúdos próprios de cada área artística. A História da Arte não surge de forma evidente nas competências essenciais, gerais ou específicas. Porém algumas das indicações são propícias para os docentes poderem inserir conhecimentos histórico-artísticos. As competências artísticas específicas no domínio da compreensão das artes no contexto pretendem que o aluno seja capaz de:

- “- Identificar características da arte portuguesa,
- Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas,
- Comparar diferentes formas de expressão artística,
- Valorizar o património artístico,
- Desenvolver projetos de pesquisa em artes,
- Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico,
- Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas,
- Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto direto (espetáculos, exposições...),
- Conhecer ambientes de trabalho relacionados com atividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas /especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico)”.

Evidentemente a questão que se coloca é de que forma se adquirem estas competências essenciais específicas decretadas pelo M.E. e refletidas nos diferentes programas do ensino básico?

As disciplinas com indicação de conteúdos histórico-artísticos segundo o CNEB são a Educação Visual, a História e a Língua Portuguesa.

Ao longo do ensino básico as competências que o aluno deve adquirir na disciplina de Educação Visual articulam-se em volta de três eixos estruturantes: “fruição-contemplação, produção-criação, reflexão-interpretação.” (M.E., 2001; p.157).

Estamos presentes de uma teia complexa que pretende aglutinar experiências técnico-artísticas distintas.

Em conformidade com o documento publicado pelo Ministério da Educação no domínio da fruição-contemplação o aluno deve:

“- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; (...) Conhecer o património artístico cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional (...) Identificar e relacionar as diferentes manifestações das artes visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.” (M.E., 2001; p.157).

No domínio da reflexão-interpretação, o aluno deve: “(...) Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das artes visuais (...); conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.” (M.E., 2001; p.157).

Não tendo havido alterações ao programa da disciplina de Educação Visual, foi tarefa do Departamento de Educação Básica (DEB) o ajustamento ao mesmo, que considerou a disciplina no domínio da Expressão Plástica e do Desenho, considerando-a uma escrita visual específica ligada ao carácter manual. O plano de organização proposto não indica nos conteúdos a lecionar qualquer tipo de conceito relacionado com a aprendizagem histórico-artística. As áreas da Pintura, Desenho e Escultura são consideradas como essenciais devendo as restantes áreas “(...) ser geridas de acordo com as disponibilidades de tempo e equipamento da escola, bem como dos projetos educativos respetivos.” (Lopes, 2004; p.14).

Os conhecimentos histórico-artísticos podiam ser articulados com os conteúdos, no entanto, as metas pretendidas prendem-se com um plano curricular muito ligado ao trabalho manual, oficial das artes plásticas, ligadas mais ao fazer do que ao refletir. Dos três eixos falados anteriormente o que mais contempla as preocupações histórico-artísticas é o eixo “criação-produção”.

Nesta abordagem à disciplina de Educação Visual consideram-se três situações: Na primeira, as competências histórico-artísticas prescritas pelo CNEB não se refletem no programa da disciplina.

Terceira e última situação, recai sobre os docentes articular os conteúdos da disciplina com o estabelecido no Currículo Nacional do Ensino Básico, conteúdos esses que têm de ser adaptados consoante o Projeto Educativo de cada escola e o equipamento disponível pela mesma. Estas contradições geram desequilíbrios e injustiças nas competências adquiridas pelos alunos, no final do 3.º ciclo, de escola para escola (Lopes, 2004).

Segundo Delors (1996) no relatório da UNESCO a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso de igual forma.

No documento em vigor desde 6 de julho de 2021, “Aprendizagens Essenciais” no 3.º ciclo, o cenário mantém-se quase inalterado, as aprendizagens estão estruturadas em Domínios/Organizadores, são eles: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. No domínio da Apropriação e Reflexão existe uma referência no domínio histórico-artístico: “Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas)” (M.E., 2018; p.6). Perante este tópico interroga-se onde irão os alunos aprender este saber da História da Arte?

A esperança fica na disciplina de História, mas será que a disciplina só por si responde a estas questões? Será que os programas ou Aprendizagens Essenciais têm este conteúdo contemplado?

No Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001 a disciplina de História à imagem de Educação Visual também não vê alterados os conteúdos programáticos, mantendo-se em vigor o programa definido pelo Ministério da Educação em 1991. Nesta disciplina não houve qualquer ajustamento entre o CNEB e o programa da disciplina.

A gestão dos conteúdos de carácter artístico previstos no programa da disciplina contempla três grandes núcleos: “Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, Compreensão Histórica e a Comunicação em História” funde-se em particular a Compreensão Histórica, através de três vetores basilares: “a temporalidade, a espacialidade e a contextualização.” (M.E., 2001; p.87). No decorrer dos três anos letivos (7.º, 8.º e 9.º) o programa de História incide nos conteúdos relacionados com as seguintes manifestações artísticas:

“– 7.º ano: *Pré-história, arte das civilizações dos grandes rios, arte do Período Clássico Grego, Arte Romana, Românico e Gótico;*

- 8.º ano: *Renascimento, Arte Barroca e o programa destaca ainda a Arquitetura Pombalina, arquitetura do ferro e Impressionismo como conteúdos primários,*

- 9.º ano -*Ruptura artística e literária operada pelo Modernismo e pelo Abstracionismo* (Lopes, 2004).

Conforme referido anteriormente sobre a disciplina de Educação Visual, pesa também aqui sobre o docente a capacidade de ajustar as “*competências essenciais*” propostas pelo CNEB aos conteúdos do programa. Contudo, existe uma grande preocupação, pois o risco de se verem as competências de foro artístico desvanecerem-se no seio das considerações eminentemente históricas é enorme. Prova disso, é que os conteúdos de carácter artístico propostos no programa não estão evidentes nas exigências do CNEB.

A gestão do programa de História direcciona os conteúdos da disciplina para um ensino de carácter historicista, deixando para segundo plano a formação artística ou estética. Uma vez mais recai sobre o docente a tomada de decisão.

No documento em vigor “Aprendizagens Essenciais” (DGE,2018) as referências existentes ao que o aluno deve ser capaz na área artística são:

7.º ano:

- “- Compreender a relação entre ritos mágicos/funerários e manifestações artísticas,
- Mobilizar os conceitos: modo de vida recolector; modo de vida produtor; nomadismo; sedentarização; Paleolítico; Neolítico; arte rupestre; ritos mágicos; milénio; fonte histórica; Arqueologia; periodização,
- Mobilizar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; arte clássica; método comparativo”.

8.º ano:

- “Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino,
- Identificar/aplicar os conceitos: Humanismo; Renascimento; Mecenas; Geocentrismo/Heliocentrismo; Teocentrismo/Antropocentrismo; Arte renascentista; Manuelino; Naturalismo; Reforma Protestante/ Contrarreforma; Dogma; Individualismo; Cristão-novo.

9.º ano:

- Identificar/aplicar os conceitos: feminismo; cultura de massas; mass media; ciências sociais; futurismo; abstracionismo; modernismo” (DGE, 2018).

Não se observam alterações flagrantes em relação ao documento anterior, os receios e problemas mantêm-se.

A grande mudança surge no dia a dia nas escolas na sua forma de aplicação e interpretação.

José Maria da Silva Lopes, autor do estudo “*A História da arte no contexto escolar português*” da Universidade de Aveiro, recolheu e diagnosticou nesse mesmo estudo dados acerca das principais dificuldades sentidas pelos docentes no ensino da História da Arte,

através de um inquérito enviado às escolas que colaboraram com o Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente os currículos letivos do segundo e terceiro ciclo do ensino básico a História da Arte não existe como disciplina independente, o inquérito nestes casos pretendia auscultar de que forma a História da Arte era abordada nas diferentes disciplinas dos ciclos letivos em causa.

Segundo o autor:

“(...) das 21 escolas EB 2/3 contactadas apenas quatro se disponibilizaram a responder. Três dessas escolas indicaram, sumariamente, nos ofícios enviados que a História da arte não faz parte das atividades letivas. (...) Os conteúdos referentes às temáticas que versam a História da Arte, distribuídos pelos 7.º, 8.º e 9.º anos, são normalmente diminutos, tentando transmitir aos alunos apenas uma contextualização histórica e algumas características sumárias dos estilos arquitetónicos e artísticos, em geral...” (Lopes, 2004; p.28).

1.4.2. A História da Arte no Ensino Secundário em Portugal

A História da Arte adquire relevância como disciplina nos currículos oficiais a partir do 10.º ano de escolaridade, ensino secundário. De acordo com o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 2004 a disciplina História da Arte dá lugar à disciplina de História da Cultura e das Artes conforme mencionado nos pontos anteriores e abre espaço (nos programas homologados em 2004) com muita ênfase, no tronco comum, na história da cultura.

Para Lopes (2004) o programa da disciplina pretende integrar a História da Arte no domínio mais alargado da História da Cultura e considera que, assim sendo, o sentido da disciplina se sustenta e resolve no foro da História da Cultura.

O programa da disciplina estrutura-se da seguinte forma: dez módulos (Cultura da Ágora, do Senado, do Mosteiro, da Catedral, do Palácio, do Palco, do Salão, da Gare, do Cinema e do Espaço Virtual). Subdivididos nas categorias: tempo, espaço, biografia, local, acontecimento e sínteses e por fim a necessidade de analisar os casos práticos propostos (M.E., 2004 b). Neste programa não existem conteúdos opcionais, tendo o docente de lecionar a totalidade dos conteúdos previstos no programa e pela ordem indicada.

No programa estão omissas as manifestações de génese artística desde os primórdios das civilizações até ao séc. V a.C. É clara a rutura com o anterior programa da

disciplina de História da Arte (M.E., 1991 b) em que os conteúdos desse período eram de carácter obrigatório (civilizações pré-clássicas e pré-história).

O ensino está perante uma nova disciplina onde alguns pontos convergem, mas é evidente o forte domínio da História da “Cultura”. No anterior programa a capacidade de “Relacionar os objetos artísticos com os seus contextos” era apenas um dos oito objetivos a atingir pelo aluno no domínio da perceção de objetos e manifestações artísticas (Lopes, 2004).

De evidenciar que o programa menciona:

“(...) Imprescindível a vertente prática de contacto com as obras de arte e a complexidade que as envolve (...) nesse sentido recomenda-se vivamente a recorrente saída da sala de aula e da própria escola, a fim de observar, ouvir e refletir in loco” (M.E., 2004 b, p.40).

Entende-se com esta afirmação de que os alunos dos grandes centros urbanos têm maior facilidade de acesso à informação do que os do interior, a saída “*Recorrente*” prevista não é exequível na maioria das escolas portuguesas.

Há de facto uma consciência maior por parte de algumas instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian, Museu Nacional de Arte Antiga e a Fundação de Serralves, entre outras, que criam conteúdos didáticos e pedagógicos nos vários níveis etários. O difícil está em encontrar uma instituição que adapte uma exposição articulando-a com os currículos escolares, nomeadamente com os da disciplina de História da Cultura e das Artes dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade (Lopes, 2004).

A disciplina de História da Cultura e das Artes adquire funções inerentes ao ensino artístico, permitindo aos alunos não só o desenvolvimento dos seus conhecimentos ao nível de técnicas artísticas e materiais empregues na obra de arte, dos autores e diferentes círculos artísticos que integram, bem como a consolidação de uma identidade própria capaz de os tornar cidadãos conscientes, ativos, com um conhecimento cultural que é muito mais do que produção artística, na medida em que possibilita a contextualização da obra no seu tempo, a sua interpretação despida de um discurso feito e sistematizado (Calado, 2010). Assim defendeu Margarida Calado (2010), descrevendo iniciativas e projetos internacionais que colocam a disciplina (equiparada a outras igualmente fundamentais) no centro do processo de ensino aprendizagem de formação artística. Nesse sentido recorda a importância da DBAE (Disciplined Based Art Education) para que os Estados Unidos da América incluíssem a História da Arte, Produção de Arte, Crítica de Arte e Estética nos seus currículos a partir de

1982, tal como a “Abordagem Triangular” criada por Ana Mae Barbosa no contexto do ensino artístico do Brasil na década de 90, ambas comentadas em pontos anteriores.

Os atuais programas de História da Cultura e das Artes, praticados no ensino secundário sofreram uma redução com o chamado modelo de Bolonha.

“Na sequência da implantação do chamado modelo de Bolonha, a redução dos tempos letivos, de anuais para semestrais e de 120m para 90m, nalgumas unidades curriculares, pode ter, como consequência negativa, o deixar ao docente o tempo exclusivo para uma sumária abordagem formal da arte das diferentes épocas. (Calado, 2010, p.14)

Mais do que uma redução dos tempos letivos é importante ressaltar a importância de uma disciplina que se pretende que seja mais do que uma mera exposição teórica de conteúdos relativos a cada uma das épocas indicadas no programa. Se considerarmos fulcral uma adequação de metodologias pedagógicas ao estímulo da criatividade e pensamento crítico nos alunos, teremos de recorrer a orientações metodológicas que nos remetam para um ensino mais interativo. É de salientar que o programa curricular diz que: “as aulas de 90 minutos possibilitam utilizar recursos diversificados e, sobretudo, rentabilizá-los de forma a desenvolver as competências...” (M.E. 2004 b). É função do docente aplicar ou não esses recursos diversificados. É urgente e necessário revitalizar o ensino da História da Arte no ensino secundário através de novas metodologias, criando estímulos criativos nos alunos e motivadores para uma aprendizagem consciente e participativa. Tem de haver uma consciência por parte dos professores dessa necessidade, para que o aluno seja o centro da aprendizagem que se quer interventiva. A interação professor-aluno vive constantemente num diálogo, como afirma Idalina Sardinha (1999):

O ensino em geral e o ensino da História da Arte em particular são meios privilegiados na perspetivação, apreensão, compreensão e fruição dessa mesma cultura social ao longo da história humana, e portanto, caminhos seguros para a partilha, aprofundamento e consolidação das sinergias educativas. (Sardinha, 1999, p.221).

1.5. A Importância do Ensino da História da Arte

É de fato importante o estudo da História da Arte e das obras do passado como processo de conhecimento e preservação do património cultural, tal como no desenvolvimento da arte no presente.

Historiadores de arte como Joaquim de Vasconcelos e João Couto, já no início do século XX. defenderam esta disciplina no ensino como elemento necessário ao conhecimento e preservação do património cultural. Joaquim de Vasconcelos foi um defensor desta disciplina conforme o próprio indicou:

“(...) Comtudo, em todos esses estabelecimentos de ensino (e inclusive na própria Universidade de Coimbra, cadeira de Desenho anexa à faculdade de Philosophia), o ensino das formas da arte entra, com mais ou menos desenvolvimento, como disciplina obrigada. Esqueceu-se, porém, o legislador, esqueceram-se os pedagogos officiaes de nos dizer como é que o ensino das formas, quer pelo desenho (...) se pode realizar, quando alumnos e professores ignoram por completo a genese histórica d’essas formas e a esthetica que dellas se deriva, em última instância
“(Vasconcelos, 1908).

Cem anos depois, o tema continua atual, Vasconcelos (1908) defendia que a inclusão da História da Arte no programa dos liceus seria o meio mais eficaz para interessar o aluno pelos estudos dos monumentos nacionais referindo, no pedido que fez ao Reitor do Lyceu Central El-Rei D. Manuel II do Porto, que História da Arte não era uma Utopia.

Com a reforma de Bolonha a carga horária foi reduzida na disciplina de História da Cultura e das Artes, pois esta ensinava-se do 10.º ao 12.º ano e agora do 10.º ao 11.º ano de escolaridade, reduzindo um ano letivo, onde a maturidade etária era um fator determinante para a compreensão dos fenómenos mais complexos.

Perante esta situação, Margarida Calado (2014) questiona-se: “é mesmo necessária esta disciplina para um artista plástico ou designer? quais são os professores habilitados a lecionar a disciplina no ensino secundário? e, por fim, se a disciplina em vez de ver uma redução efetiva não deveria ser antes implementada mais cedo no ensino, no 3.º ciclo?”.

Analisando a primeira questão, todos os artistas olham para o passado, reinterpretam obras do passado, o objeto de estudo está no passado. Até Marcel Duchamp reinterpretou a Mona Lisa colocando-lhe um bigode. Isto significa que Duchamp olhou e se inspirou em obras passadas. Atualmente, nos media, observam-se muitas dessas interpretações para efeitos publicitários. No contexto pandemia Covid-19 a Mona Lisa uma vez mais e a obra o Grito de

Edward Munch apareceram de máscara, obras criadas por estudantes de artes do colégio Maristas de S. Paulo.

A História da arte vive num movimento contínuo, de constantes problematizações como a de Hans Belting (1995) e a sua obra “Fim da História da Arte” em que mencionou todos os formalismos até então adotados na construção da disciplina. O autor esclarece a importância, não apenas do ponto de vista da produção artística, mas também do ponto de vista da escrita da arte, do campo científico da História da Arte, compreendendo os dois como feitos modernos. O autor demonstra ainda também na sua obra a falência do projeto moderno para os percursos e (des) percursos da história da História da Arte no pós-modernismo. Belting questiona sobretudo o seu próprio percurso de atuação, questionando práticas da disciplina. Ele queria grandes mudanças na História da Arte, colocando em discussão os contextos académicos suscetíveis de progresso, que segundo ele, é sinónimo de haver mudanças e consequentemente algo tem de ter um fim, caso contrário nada de novo pode existir.

“Eu só disse, acorda, porque não se pode continuar a lidar com as experiências de hoje usando os métodos de Wölfflin, Panofsky e todos os outros heróis. Eles foram maravilhosos em sua própria época, mas também temos de ser maravilhosos em nosso tempo”. (Belting, 1995: p.23)

A segunda questão interpela a adequação e o nível da formação dos professores e a tradição de utilizar esta disciplina para completar a carga horária.

Analisando a terceira questão o problema assenta na problemática do que já foi expresso nos pontos 1.4.1 e 1.4.2 e principalmente num ideal de ensino que não valorize umas disciplinas em detrimento de outras, mas que vise sim, criar cidadãos com uma formação humanística mais vasta.

Olhando para a Europa, a Itália também reduziu o seu ensino nesta disciplina apesar do vasto património histórico-artístico que tem. Inglaterra pelo contrário contempla o ensino histórico-artístico no *Curriculum of Art* até aos 16 anos, no nível 4 do Key Stage. (Ávila, 2001, as cited in Lopes, 2004).

Em Portugal não existe um património vasto como o Italiano, mas olhando para os dados do turismo em elevada progressão pode encontrar-se no património uma alavanca para o desenvolvimento. Temos um património regional muito rico que poderia também dinamizar o interior. Por outro lado, é necessário haver uma maior consciência social, sobretudo por parte dos jovens para que respeitem o património artístico.

João Couto em 1921 mencionou também, à semelhança de Joaquim Vasconcellos, a importância da inclusão da História da Arte no ensino para que os alunos aprendam a apreciar, a conservar e a amar o património:

“A educação artística deve tender para criar no indivíduo um critério que leve a admirar, a apreciar justamente as obras de arte e, implicitamente com a formação do gosto, despertar o desejo de as amar, de as conservar, de as proteger. (...) Há assim uma necessidade de começar a pensar seriamente na educação estética da mocidade portuguesa, se quisermos formar o gosto e manter íntegra a riqueza do nosso património artístico. (Couto, 1921, as cited in. Calado, 2013, p.59).⁶

Por tudo o que já foi exposto, considera-se uma mais valia a inclusão da disciplina de História da Arte no ensino básico e secundário.

1.6. Didática da História da Arte

Uma das fases para a definição de uma didática da disciplina é, sem dúvida, adotar um caminho nas várias abordagens metodológicas que geraram o corpo do seu conhecimento ao longo da sua história. Sendo a História da Arte uma disciplina sempre em mudança do ponto de vista metodológico como vimos no capítulo 1 é importante que os docentes se mantenham atualizados e com uma mente aberta para aplicação de novas metodologias no ensino da disciplina. O ensino continua a ser pautado pela univocidade da verdade, assente num pensamento sistematizado que respeita uma direção, uma ordem específica (Deleuze & Parnet, 1998), enquanto imagem clássica do pensamento, marcado por dicotomias como o que é certo ou errado que estruturam igualmente o conhecimento em História da Arte.

A didática da História da Arte é uma didática específica cujo desenvolvimento, por diversas razões (algumas anotadas nos pontos acima), tem sido menor do que nas outras disciplinas. Existe muito ainda a ser feito, embora o interesse social que as obras de arte suscitam, faça com que haja muitas contribuições de várias entidades.

Um dos melhores exemplos é, sem dúvida, o trabalho dos museus, cada vez mais longe da sua conceção do século XIX como espaço das grandes obras, dos grandes mestres, e cada vez mais direcionados para um papel interventivo na educação, através de gabinetes didáticos e pedagógicos, com um desenvolvimento de estratégias estritamente conectadas

⁶ Couto, J. (1921). *Uma cadeira elementar de história da arte nos liceus (Apontamentos)*. Coimbra: Coimbra Ed. (Dissertação para exame de estado na escola normal superior de Coimbra).

com os aspetos mais relevantes das concepções atuais da História da Arte, assim como da sua dimensão didática.

Uma didática no caso da sua aplicação à disciplina de História da Cultura e das Artes deve unir uma posição epistemológica com a tomada de decisão de uma teoria didática.

Aby Warburg (2010) aspirava uma História da Arte feita através de imagens. Porque não seguir este processo que ainda suscita curiosidade entre historiadores?

Neste estudo de caso específico e perante alunos muito desmotivados, aprender a interpretar a imagem através da criação de imagens torna-se o pilar fundamental da didática específica da História da Arte, porque as manifestações que constituem o seu objeto de estudo captam-se através da visão, sensação e emoção, condições inevitáveis para o surgimento do sentimento estético (Martikainen, 2017).

Quando se observa uma imagem num primeiro olhar, observa-se na totalidade, diferente de se ouvir uma música, ler um livro ou ver um filme. Para se analisar na sua totalidade, são necessárias sessões prolongadas de observação, seguidas de descanso, durante o qual a imagem fica retida na memória, talvez porque ver seja algo complexo e a análise do campo visual seja um processo interligado, para alguns especialistas, à aquisição da linguagem.

Nas visitas a museus e galerias de arte para contemplar as obras de arte que lhe são especialmente fascinantes, o olhar deve ser longo e cuidadoso para permitir mergulhar no enigma da contemplação para poder entendê-las. Apesar disso, os museus e alguns docentes da disciplina criaram um culto em torno do saber especializado, que indica um estudo prévio da obra, do seu contexto, das suas características e uma grande preocupação com uma suposta manutenção da ignorância, que constituem muitos impedimentos ao simples prazer de observar e contemplar a arte. Muitos catálogos com explicações inatingíveis pela maioria do público, textos informativos a acompanhar cada quadro, sempre a recordar o espetador de que, sem os devidos aconselhamentos não basta olhar os quadros, pois os mesmos são inacessíveis.

Husvedt (2007, p. 19), tem uma visão fantástica sobre isto:

“Não tenho a mínima vontade de propor soluções textuais para algumas imagens, nem de encaixar uma imagem complexa num quadro teórico preconcebido. O que me fascina são as viagens que começam pelo olhar e só pelo olhar.”

Na sua opinião o autor prefere consultar a informação que precisa só depois de observar a obra de arte.

Por tudo o que foi exposto, a proposta deste estudo é precisamente aprender História da Arte através da interpretação de imagens com produção de imagens, como ponto de partida, sendo a abordagem diacrónica (implícita na denominação da disciplina) abordada mais tarde numa segunda fase.

Os alunos atualmente pertencem à era digital, à era da sociedade da imagem, nasceram nela, daí que as dificuldades de colocar o aluno a observar não tem razão de preocupação, mas sim a forma como o aluno faz essa observação.

Nesta didática em específico, o aluno aprende através da experiência, através da sua criação de imagens, de forma a sentir-se envolvido e motivado pelos temas em estudo.

Neste processo de reflexão, análise e interpretação dos diferentes discursos imagéticos produzidos são um precioso recurso pedagógico a ter presente no contexto educativo.

Capítulo 2 – “Discursos Imagéticos”

2.1. Discurso Imagético

O que entendemos por Discurso Imagético

O conceito de “discurso” vem da linguística. De acordo com Émile Benveniste (1974) o discurso é, em resumo, a língua posta em ação através de um sujeito falante num contexto comunicacional. Mas o conceito alargou-se da língua para as *linguagens* a partir de Michel Foucault (1967):

« Le discours ne doit pas être pris comme l'ensemble des choses qu'on dit, ni comme la manière de les dire. Il est tout autant dans ce qu'on ne dit pas, ou qui se marque par des gestes, des attitudes, des manières d'être, des schémas de comportement, des aménagements spatiaux. Le discours, c'est l'ensemble des significations contraintes et contraignantes qui passent à travers les rapports sociaux ».

O discurso imagético é, pois, uma expressão da linguagem não-verbal em que a sua materialidade é constituída por imagens. É comum utilizarmos a expressão “discurso visual” e não “discurso imagético”. No entanto, esta segunda denominação acentua o elemento expressivo e criativo da imagem enquanto a primeira sugere apenas o aspeto enunciativo e informativo da imagem no discurso.

O discurso pressupõe um locutor e um auditor, de acordo com a definição linguística. No quadro desta dissertação o locutor, transformado em produtor, é o aluno. Quer dizer que o aluno é desafiado a construir discursos de imagens (bidimensionais, tridimensionais, gestuais, performativas, vídeos, etc.) para vivenciar e interpretar outras imagens designadas de obras de arte de um certo tempo histórico.

Segundo Serrão (2005), as fontes imagéticas disponíveis em cada período são uma fonte poderosa de conhecimento, incluindo atos criativos da dimensão mais académica.

Por outro lado, a linguagem verbal implica uma perceção crítica e interpretativa do que se lê/vê, e o discurso imagético fornece ao aluno maior liberdade na sua interpretação. Da mesma forma, focar o estudo da História da Arte apenas nos elementos das imagens, ignorar a experiência do leitor de arte e as suas vivências, não irá permitir o desenvolvimento criativo completo do aluno, tal como o seu sentido crítico e estético (Ferreira, 2020).

Segundo Ferreira (2020), considera-se a necessidade de um discurso imagético e de uma reflexão face à cultura de consumo socialmente imposta e face à mudança cultural decorrente da interação com as novas tecnologias. Assim, verifica-se que alcançar a compreensão visual requer questionar o que encontramos e traçar novas perspetivas e significados, diante do poder e da existência das imagens e do seu potencial de comunicação. Nesse sentido, a falta de contemplação e construção de um discurso imagético na História da Arte pode levar à indiferença e ao distanciamento dos alunos, que nem sempre estão conscientes de si mesmos no que está a ser representado.

Assim, considera-se importante que o professor de História da Cultura e das Artes tenha em conta o poder do discurso imagético, dado que a sua influência se reflete na forma como pensamos, sentimos, agimos, vestimos, alimentamos e vivemos. Ao estarmos integrados na formação da cultura visual, podemos obter a alfabetização da linguagem visual e ficarmos próximos da cultura a que pertencemos. (Ferreira, 2020).

O discurso imagético serve como suporte aos métodos da educação interativa. Nesse sentido, as imagens fazem mais do que contextualizar ou explicar na conformação imaginativa da existência, pois essa relação permite a expansão do pensamento, graças às possibilidades poéticas das imagens desfrutadas na imaginação. Dessa forma, a imaginação pode recriar o discurso pictórico captado sem propriamente ter criado imagens novas a partir do conteúdo lido, diferente do devaneio criativo vivenciado no devaneio puro (Bachelard, 2009).

Por outro lado, o discurso imagético não tem um sentido único, pelo que a tarefa de interpretar a imagem leva a entender como a imagem se constrói com base nos detalhes do texto não verbal. As imagens são operacionalizadas através da memória discursiva de cada sujeito, pelos acontecimentos fora e antes do texto, e pelo discurso recíproco que traduz a materialidade que intervém na construção do sentido do discurso imagético. Por exemplo, a

policromia é sustentada por elementos pictóricos que sugerem que o espetador fique com a vontade de elaborar novas pinturas, com base na que foi observada (Martins, 2008).

Assim, o discurso imagético pode ser definido como um sistema imperfeito de significados, que constitui uma teia discursiva, pelo que este discurso nada tem a ver com a transmissão de informações, mas sim com uma reconstrução e interpretação do sentido. Logo, o discurso imagético não tem um sentido único, mas sim uma forma de significado, mostrando que é essencial interpretar a imagem e entender como a imagem se constrói (Almeida, 2019).

Porquê um Discurso Imagético no Ensino da História da Arte?

A História da Arte é hoje um processo em constante mudança, é um diálogo permanente entre o presente e o passado onde os aspetos sensoriais, afetivos e emocionais do historiador e do contemplador têm um papel importante. Será que o ensino desta disciplina tem acompanhado estas alterações epistemológicas? Tradicionalmente o ensino da História da Arte é logocêntrico e informativo. Os poucos discursos visuais utilizados são unidirecionais, apresentados pelo professor e meramente descritivos (diapositivos das obras, filmes e documentários narrativos e, mais recentemente, recursos ao dispor na internet). O aluno tem pouca participação neste tipo de aprendizagens e é um mero recetor passivo da informação textual transmitida. Este ensino não só transmite uma ideia errada do que é hoje a História da Arte como afasta o aluno da experiência da obra e desmotiva-o pelo apelo sistemático a uma verbalização onde não se sente à vontade na maior parte dos casos. O apelo à interpretação de imagens através da produção criativa sobre as obras de arte do passado, coloca o aluno no centro da interpretação, motiva o aluno para a disciplina pelo uso desinibido da imagem e introduz naturalmente a necessidade de um posterior conhecimento dos contextos históricos e das génese das obras. W.J.T. Mitchell (1994) considera que esta é uma forma de intensificar e enriquecer observações e interpretações das obras de arte.

2.2. A Herança de Aby Warburg

Aby Warburg historiador de arte, teórico da imagem entre finais do século XIX e início do século XX. é considerado o pai da iconologia. Um dos seus sonhos era construir uma Biblioteca de forma elíptica, onde pudesse colocar todos os seus livros. Na entrada para o interior da famosa Biblioteca de Hamburgo, Warburg colocou o nome de Mnemosyne, que era a personificação da memória na mitologia grega e o nome da mãe das nove musas.

Warburg iniciou também outro projeto nos últimos anos da sua vida, deixando o mesmo incompleto, o seu “Atlas Mnemosyne” (2010) a que dedicou muito tempo e esforço de forma a fazer da história da arte uma ciência da arte e do conhecimento, que não fosse uma história iconográfica cronológica, mas sim uma história sobre como vivem e se transformam as imagens, ou sobrevivem, deslocando-se por culturas e períodos diferentes. O Atlas Mnemosyne é uma história contada através de imagens, constituído por 63 painéis concluídos num projeto inacabado (deveriam ser 79 painéis no total), num total de 971 imagens.

Estas imagens foram organizadas e fixadas com pinças em painéis forrados a pano preto, o que é uma analogia ao fundo negro da memória (Maciel, 2018). Por sua vez, estes painéis usam pedaços de notícias de jornais, anúncios e as suas próprias fotografias, etc.

Warburg exercia um pensamento associativo através de imagens, colocando fotografias de obras de arte que retirava de livros, jornais, revistas ou outros suportes fotográficos nos painéis que depois fotografava. Fez cerca de duas mil reproduções para depois poder voltar a fazer novas composições dos painéis, conseguindo um trabalho sempre em construção.

Um traço comum nestes dois projetos do autor é o fato de ele não organizar de forma similar, cronológica ou por escolas e movimentos artísticos a sua biblioteca e o seu Atlas. A obra Warburguiana constitui uma metodologia singular, sendo esta a matriz da sua proposta para a ciência da arte.

A “sobrevivência das imagens” torna-se peça fundamental do pensamento Warburguiano, sob o termo “*Nachleben*”, que se refere a uma reaparição, dos vários trajetos sofridos pela imagem através do tempo, que fazem dela uma forma em constante mudança numa espécie de trilho, mais do que um objeto.

Ele organizava, fotografava e depois permitia-se reorganizar, fazendo alterações na posição e até excluindo ou incluindo novas fotografias, num estudo das imagens que denota uma ousadia na forma de contar a sua história da arte em comparação com métodos anteriormente utilizados.



Figura 1 - Atlas Mnemosyne, última versão 1929. Consultado em: <https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne>



Figura 2 - HKW- Aby Warburg: Bilderatlas Mnemosyne. Consultado em: <https://warburg.sas.ac.uk/archive/bilderatlas-mnemosyne>

Warburg, de forma muito própria conseguiu articular imagens, texto e história. Ele inspirou muitos historiadores de arte de várias gerações a olharem e a pensarem os detalhes da imagem através da imagem. Ele pensou numa nova forma de apresentação que liga presente e passado.

Depois de quase um século a obra continua incompleta e aberta a todos que queiram continuar a pensar sobre o assunto. A obra é assim importante não apenas para a História da Arte e artes visuais, mas também para os próprios artistas. Atualmente, trata-se de não

visualizar cada painel isoladamente, mas sim de ver cada painel como um convite para visualizar as complexas reflexões sobre a imagem, ensinar a pensar sobre e a partir da imagem.

Vários historiadores reivindicaram ao longo do séc. XX. a influência dos seus estudos, como Erwin Panofsky, Ernst Gombrich, entre outros. Todos eles de certa forma interligados ao instituto Warburg e ao método iconológico mesmo que cada um fizesse a sua própria leitura dos seus estudos. Atualmente, e apesar de existirem diversos caminhos, muitos pesquisadores mantêm um forte diálogo com as suas linhas de pensamento. Um dos historiadores que reconhece a importância dos projetos de Aby Warburg é Georges Didi-Huberman que através das suas diversas obras nos demonstra a importância da imagem na interpretação das obras de arte. Como o próprio menciona:

“Eis porque razão, com Walter Benjamin, a história da arte recomeça tão bem: porque a imagem está, doravante, situada no próprio centro, originário e em turbilhão, do processo histórico enquanto tal. Mas porquê uma imagem? Porque é na imagem que o ser se desagrega: nela explode e ao fazê-lo, mostra do que é feito. A imagem não é a imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível.... Aby Warburg já dizia que a única iconologia interessante, aos seus olhos, era uma iconologia do intervalo” (Didi-Huberman, 1990, p.138).

O que Didi-Huberman propõe é uma escrita da história da arte como imagem dialética, uma imagem que reluz e atravessa todo o horizonte do passado, desenhando um espaço que lhe é próprio, caracterizando a sua dupla temporalidade de atualidade integral e de abertura por todos os lados do tempo, tempo anacrónico. Na sua obra “Devant L’image” (1990) Huberman reconhece a necessidade de diferentes tipos de olhar, de obras e de discursos.

Didi-Huberman ressalva a importância da experiência visual como forma interpretativa da obra de arte, afirmando que as imagens são dialéticas. O autor menciona que o ato de “ver remete-nos a um vazio que nos olha, nos pertence e em certo sentido, nos constitui” (p.31), para entendermos este dilema do visual versus presença, Didi-Huberman apoia-se na conceção de Walter Benjamim que compreende a noção de imagem dialética como forma e transformação, de um lado conhecimento e do outro crítica do conhecimento (Didi-Huberman, 1990). Com este conceito o autor defende uma história baseada no anacronismo, em que há uma distância cultural entre quem analisa e o que é analisado. O passado está em constante mutação, na medida em que se constrói pela memória. A compreensão do passado a partir de considerações do presente é essencial porque “observar sobre as práticas contemporâneas permite ao historiador comparar e refletir sob outras premissas a respeito do

passado” (Kern, 2006, p.74). Para Didi-Huberman (1990) as imagens provocam reações, emoções, críticas e pensamentos, logo a História da Arte não pode ser considerada uma ciência exata. Ela é a interpretação de um historiador.

No centro de todo o pensamento sobre imagem está o tempo que segundo Didi-Huberman “Diante da Imagem, estamos sempre diante do tempo” (Didi-Huberman, 1990). Para Huberman a imagem está no centro do pensamento sobre o tempo, assim diante da imagem e do tempo, não existe história sem anacronismo, sem o princípio da montagem, base da historiografia de Aby Warburg.

“A montagem surge como operação do conhecimento histórico na medida em que caracteriza também o objeto desse conhecimento: o historiador remonta os “restos”, porque eles próprios apresentam a dupla capacidade de desmontar a história e de montar conjuntamente tempos heterogêneos, outrora com Agoras, sobrevivências com sintomas...” (Didi-Huberman, 1990, p.147).

É nesse descompasso entre o tempo presente e o tempo passado que se instaura a força das imagens ou obras de arte. O reencontro entre o hoje e o ontem é o lugar de escolha, onde se opta por caminhos de problemas em vez de discursos de certeza. É na obra que os artistas deixam as suas impressões, é nela que estão os pontos de atrito existentes.

O historiador deve tornar-se um pouco experimental, artista, exercendo a responsabilidade estética do seu olhar. Warburg permite a experiência renovada do historiador de arte, através do seu modelo de organização de imagens, fazendo o historiador dessa experiência o ponto de partida da pesquisa.

É essa faculdade do improviso lógico do modelo de Warburg, de montagem de imagens que impressiona os artistas. A reinvenção da experiência do historiador nos mais variados discursos imagéticos.

2.3. Experiência e Interpretação na História da Arte

“A base da educação estética é a livre experiência...” (Sousa, 2017, p.140).

Alguns pedagogos portugueses chamaram a atenção para a importância do ensino experimental através das vivências. A vivência é um tipo de experiência, revestida de um significado afetivo. Alberto Sousa Santos (2017, p.141) indica até de que “Vivência é o solicitar da vida ativa e afetiva da criança”. Uma experiência/exploração em que uma criança se envolva emocionalmente é uma vivência que fica permanentemente no seu espírito. No

campo das aprendizagens cognitivas, uma experiência tem de ser por vezes repetida algumas vezes para que se criem raízes mnésicas a longo prazo, e uma vivência fica logo para sempre gravada na memória (Sousa, 2017). A experiência surge como algo individual e a vivência como coletiva, um conjunto de pessoas podem ter a mesma vivência, mas experiências diferentes.

O movimento experimental ao qual o aluno se entrega emocionalmente, será, portanto, em princípio uma das formas pelas quais se pode efetuar um esforço educativo.

Desde que nascemos que as nossas aprendizagens são realizadas através da experimentação, desde o ato de chuchar, gatinhar, andar, todos eles não são ensinados, são adquiridos através da experimentação. A experiência é uma forma de “conhecimento das coisas pela prática e pela observação”, ou seja, um conhecimento empírico obtido no imediato, através da observação espontânea e do contato direto com as coisas e acontecimentos.

Na obra sobre “A Educação Pós-Moderna” Portuot & Desmet (1997) citam vários pedagogos que fizeram uso do termo experimentação como forma de concretização do conhecimento. São a este respeito citados John Dewey onde a experiência surge associada à verificação, Montessori que a associa a um meio estimulador, Decroly que defende que a experiência é motivada pelo interesse e Freinet que a identifica como o cérebro de toda a aprendizagem. Estes autores revelam nos seus estudos uma dimensão explorativa e experimentalista do saber que atualmente ainda se mantém, servindo de inspiração a muitos docentes. Para John Dewey (2002) a capacidade de aprender advém da experiência tendo como resultado a adaptação, o crescimento e o desenvolvimento do ser humano. A criança tem de ser ativa no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspetiva apropria-se da psicologia comportamental para compreender a criança. A experiência da criança é o ponto de partida para se pensar o ensino e uma ferramenta para desencadear o processo de aprendizagem, porque sem ela há uma perda de motivação e interesse dificultando o mesmo (Dewey, 2002). Na fenomenologia a vivência é um elemento constitutivo da experiência. A consciência é uma “corrente de experiências vividas... Vale-se da noção de intencionalidade para esclarecer a natureza das experiências vividas na consciência” (Husserl, 1996, p.29).

Existiram muitas correntes pedagógicas que seguiram a prática da experimentação nos seus processos metodológicos, tais como, a comportamentalista, humanista e construtivista. Contudo e no sentido de seguir uma linha coerente com as temáticas que temos vindo a abordar neste estudo, vamos focar-nos nesta última, onde o desenvolvimento cognitivo assenta na dependência da atividade do sujeito perante os estímulos exteriores.

Piaget e Bruner, figuras do construtivismo, que apesar de caminharem em sentidos opostos nas suas teorias, concordam no entendimento da experimentação como modelador da própria inteligência.

Tabela 4 - Teorias da Aprendizagem: Construtivismo. Fonte: <http://prof2000.pt>

	Construtivismo
Conhecimento	Relativo e falível. Construção pessoal.
Aprendizagem	Ajustamento dos nossos modelos mentais à acomodação de novas experiências. Mente como processador de informação. Realidade exterior divergente.
Foco pedagógico	Fomentar e orientar o processo mental do aluno.

Entre os professores de Artes Visuais, onde se incluem os docentes de História da Cultura e das Artes, é consensual a necessidade de uma educação em que a metodologia seja ativa e experiencial.

A interpretação do objeto artístico, da obra de arte, surge associada à experiência, não podendo ser vista como um processo acabado, porque se encontra em constante mudança e em estreita conexão com a experiência do aluno que lhe dá vida.

“O espaço de interpretação é um espaço constantemente aberto e sempre a frequentar” (Farge, 1999, p.31)

No processo de interpretação existe sempre o objeto a ser interpretado e um sujeito que observa, interpreta, do seu ponto de vista, fruto das suas experiências e vivências ao longo da vida. Como menciona Farge (1999) a interpretação é de fato um campo aberto e sempre a frequentar porque a experiência da interpretação não tem apenas um sentido cognitivo ou histórico, mas também prático e normativo. Didi-Huberman menciona precisamente esse aspeto sobre o modo como Warburg interpretava as imagens:

“A imagem não é o campo de um saber fechado. É um campo turbilhonante e centrífugo. Talvez nem sequer seja um ‘campo de saber’ como outros. É um movimento que requer todas as dimensões antropológicas do ser e do tempo.” (Didi-Huberman, 2013, p. 21).

Na sua obra “O que vemos, o que nos olha”, Didi-Huberman (2010), fala-nos da importância da experiência de ver, como forma de interpretar a imagem, porque acredita que

as imagens são dialéticas. Ele refere que “ver remete-nos a um vazio que nos olha, nos pertence, em certo sentido, nos constitui” (p.31).

Ao interpretar uma obra de arte coloca-se a própria personalidade aliada à identidade imutável da obra e ao fazê-lo está a dar vida á obra, sendo que este modo de interpretação, este modo de lhe dar vida é sempre novo e diversificado. Estas interpretações só são possíveis porque nem pessoas nem obras são imóveis e fechadas em si mesmas, isto é, as pessoas estão em constante movimento que, pelas suas vivências, vão acumulando experiências que lhes dão novas perspetivas, indicando-lhes novas direções, por outro lado a obra de arte é uma forma acabada num ponto definido, numa cultura diferente de quem a interpreta, logo implica uma interpretação não estática e imóvel.

O observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registos, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (Pillar, 2006, p.13).

A interpretação efetiva-se quando um dos pensamentos assumidos pelo sujeito que interpreta e um dos aspetos reveladores da obra se encontram e se unem. (Pareyson, 1993).

Neste processo de experiência interpretativa mais sensorial e emocional da obra, as interpretações possíveis são tão diversas quanto os modos de ver dos sujeitos. Interpretar a obra de arte suscita, desperta e estimula as mais diversas interpretações e é nessa relação entre imagem e interpretador que surge o conhecimento, através da experiência. É um processo sempre em mudança como a própria História da Arte, cada vez que se interpreta uma obra, ela vive, e é nas suas variadas interpretações que ela encontra a sua existência e o interpretador a sua experiência.

“A interpretação, com efeito, é um “encontro”, no qual a pessoa interpretante não renuncia a si mesma, ainda que desenvolva o mais impessoal esforço de fidelidade, o qual, pelo contrário, consiste em desencadear um habilíssimo esforço de inventiva originalidade, e a forma interpretada continua a viver sua vida própria, não se deixando esgotar por nenhuma interpretação, mas antes suscitando-as, a todas elas, alimentando-as e promovendo-as.” (Pareyson, 1993, p.182).

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 3 – Prática Pedagógica: Projeto “Interpretações Pictóricas”

3.1. Contexto, Fundamentação e Metodologia

Quando se fala do conhecimento em arte, referimo-nos à construção de um “saber” que em artes visuais se organiza inter-relacionando a produção artística, a apreciação da arte e a História da Arte.

Esta aprendizagem dá-se na interceção da experimentação, da decodificação e da informação. Não temos História da Arte sem interpretação, leitura, análise e contextualização da obra de arte. Este é de fato o nosso princípio enquanto docentes da disciplina e investigadores.

Essa compreensão da imagem no tempo é importante que possa ser feita também através da criação/recriação de imagens, pois a vivência do papel criativo é indispensável na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento/linguagem visual do aluno, uma forma muito diferente do pensamento/linguagem verbal, como discurso predominante utilizado atualmente na sala de aula.

A interpretação de imagens através de imagens na disciplina de História da Cultura e das Artes faz com que o aluno sinta, se relacione e emocione com a obra, motivando-o a estudar História da Arte e a desenvolver competências práticas dentro da disciplina de acordo com os objetivos curriculares. Assim, um dos grandes objetivos desta investigação é, na nossa opinião, proporcionar o desenvolvimento de projetos que questionem as práticas de ensino existentes, reafirmando a importância do recurso das capacidades artísticas dos alunos para o ensino da História da Arte.

Delineou-se o primeiro perímetro de investigação baseado num método de ensino prático, num método de aprender fazendo, centrando a aprendizagem no aluno, em alternativa a um discurso textual tradicional e predominante. Interessa compreender e refletir sobre a forma como esta disciplina, tradicionalmente lecionada numa base teórica, académica, que Ana Mae Barbosa apelidou de “história do slide”, pode contribuir para a aprendizagem do aluno estimulando a sua capacidade criativa, crítica, reflexiva na construção de conhecimentos e de interpretação de diferentes experiências.

Analisa-se neste estudo específico a interpretação da obra de arte através da criação de imagens não a dissociando do contexto histórico, social e antropológico.

De que forma a experimentação criativa e a produção artística de imagens para os processos interpretativos da obra de arte contribuem no processo de ensino-aprendizagem do aluno? Antes e depois desta experiência na disciplina de História da Cultura e das Artes que mudanças se verificam na aprendizagem dos alunos em HCA? Qual o melhor método de

ensino de HCA, a metodologia expositiva ou interventiva? Serão os exercícios práticos e criativos de interpretação de obras de arte capazes de aumentar os índices de motivação e satisfação dos alunos?

Estas foram as principais questões que surgiram numa fase ainda muito incipiente de delineamento do projeto de investigação. Assim sendo, definiu-se finalmente como questão de partida a seguinte:

“No processo de ensino-aprendizagem da disciplina de HCA, qual é o contributo da experimentação criativa e da produção de imagens para os processos interpretativos das obras de arte no tempo?”

Após a realização de um enquadramento teórico que delimita a dimensão pedagógica das questões a que pretendemos dar resposta, empreendemos um processo de observação empírica do projeto prático denominado de “Interpretações Pictóricas” na senda de orientações defendidas por Hans Belting, Aby Warburg e Jari Martikainen (2017) que pressupõem a concretização sequencial de diferentes etapas metodológicas, bem como a projeção de respostas a um dado problema.

Optou-se por uma metodologia amplamente utilizada em investigações desta natureza, a investigação-ação, que agrega uma reflexão qualitativa à recolha de dados quantitativos que visou responder aos objetivos estabelecidos, ajudando na interpretação de dados obtidos num questionário aos 21 alunos participantes no estudo.

Foi salvaguardado o anonimato de todos os participantes, tendo sido o questionário aplicado individualmente com o objetivo de tentar perceber os seguintes aspetos:

- Preferência dos alunos por uma metodologia pedagógica mais expositiva/discursiva ou mais interventiva;
- Variações motivacionais de aprendizagem dos alunos e o seu envolvimento com a disciplina e seus conteúdos científicos, numa opção metodológica levada a cabo pelo professor;
- Relação entre a metodologia adotada e a facilitação das aprendizagens;
- Relevância do exercício criativo de interpretação na aquisição de conhecimentos ao nível da História da Arte, bem como no aumento da autonomia, motivação e criatividade dos alunos;
- Índices de satisfação dos alunos relativamente ao exercício criativo implementado.

Foram realizadas atividades de carácter artístico com o objetivo da procura consciente de um discurso imagético, menos historicista, mais próximo da produção criativa e do modo como cada um vê e interpreta uma imagem, ocasionando mudanças teórico-metodológicas no ensino.

*“A produção de arte faz a criança pensar
inteligentemente acerca da criação de imagens*

visuais...Nosso mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem.” (Barbosa, 2014; p.35).

Este estudo foi feito em quatro momentos distintos. Possibilitou a revelação de importantes fenómenos visuais, interpretativos da análise de uma obra, concretizados através do processo em investigação.

Foram diferenciados três exercícios para mais facilmente se analisar a qualidade inerente ao ensaio e à sua própria dinâmica.

A presente dissertação contemplou ainda a análise de observações relativas ao projeto prático elaboradas pelos alunos nos debates realizados e que, de forma mais ou menos crítica, acabam por refletir as suas opiniões sobre estes exercícios criativos. Atendendo à natureza deste trabalho que fez parte da avaliação de um módulo da disciplina de História da Cultura e das Artes, o papel do professor foi interventivo e determinante no acompanhamento e desenvolvimento do trabalho de cada um dos alunos, recorrendo à investigação-ação. O pressuposto foi sempre o de tentar responder a todas as preocupações metodológicas e motivacionais, ajudando o aluno no seu processo de aquisição de competências teóricas e experimentais decorrente de exercícios de interpretação de imagens através de imagens, onde se pretende valorizar o aumento do conhecimento pessoal, aprendizagem, capacidade reflexiva e crítica, ao mesmo tempo que se pretende despertar nos alunos a curiosidade pela interpretação das obras de arte do passado, potencializando os diferentes domínios da experiência estética, bem como a importância do ensino da história da arte suportado pelas disciplinas artísticas mais práticas.

3.2. Caraterização do Contexto Escolar



Fotografia 1 - Agrupamento de Escolas de Carcavelos – Fotografia Fonte própria

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos foi criada em 1975 com a explosão de acesso à educação que se acentuou com o 25 de Abril e funcionou no Liceu de Oeiras, com professores do Colégio Marista de Carcavelos e dos Liceus de Cascais e de São João do Estoril. Em 1977 a escola mudou-se para dois terços das instalações do colégio Marista de Carcavelos, mediante uma renda mensal, situação que durou até 1986.

Em outubro de 1986, a Escola Secundária de Carcavelos inaugurou as suas próprias instalações, construídas de raiz em São Domingos de Rana. Em setembro de 2007 passa a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, integrando alunos do pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo (Projeto Educativo e Curricular, 2018-2021), 3.º ciclo e ensino secundário.

O agrupamento de Escolas de Carcavelos integra sete escolas agregadas à sede:

- EB 23/S CARCAVELOS
- JI CARCAVELOS
- EB1 LOMBOS
- EB1 REBELVA
- EB1 JI SASSOEIROS
- EB1 JI ARNEIRO
- EB1 CARCAVELOS

Tem neste momento cerca de duzentos docentes, quarenta e cinco assistentes operacionais e dez assistentes técnicos.

A escola dispõe cerca de 2700 alunos desde o ensino pré-escolar ao 12.º ano do ensino secundário, integrando cursos do Ensino profissional e de especialização artística (Projeto educativo e curricular, 2018-2021).

As ofertas formativas da escola são:

- Ensino Básico – Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclo.
- Ensino secundário – Curso científico-humanístico e curso artístico especializado
- Ensino profissional – Técnico de turismo, técnico em animação de turismo náutico e Técnico de desporto.
- Ensino recorrente – Línguas e Humanísticas.

O agrupamento de escolas de Carcavelos é constituído por um edifício moderno reconstruído em 2011 ao abrigo do programa de modernização da Parque Escolar.

A intervenção na Escola Básica e Secundária de Carcavelos baseou-se na manutenção de cinco dos sete pavilhões preexistentes e na construção de um bloco novo com dois pisos. O projeto teve como premissa estruturante a ligação funcional entre os edifícios, de forma a torná-los mais acessíveis para os alunos.

A escola dispõe de diversas salas de aulas específicas para as diversas áreas disciplinares, gabinetes de trabalho, biblioteca, refeitório, bufete, papelaria, reprografia, um auditório e zona administrativa de serviços.

A prática desportiva tem lugar no pavilhão gimnodesportivo, instalado no recinto escolar.

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos tem como dimensões estratégicas do “Projeto Educativo e Curricular, 2018-2021”:

Tabela 5 - Dimensões Estratégicas da Escola Secundária de Carcavelos. Fonte: Escola Sec. de Carcavelos, 2022.

DIMENSÕES ESTRATÉGICAS		
A	B	C
Uma Educação para o sucesso e Bem-estar: promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios.	Uma Educação para a vida: Proporcionar oportunidades de autoconhecimento e contacto com diferentes realidades / perspetivas.	Uma Educação para a comunidade: Desenvolver uma dinâmica de interação, solidariedade e participação.

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos promove o desenvolvimento da identidade pessoal e social dos seus alunos, tendo em conta:

- O respeito pelos direitos e liberdades fundamentais;
- A aquisição de hábitos e técnicas de trabalho responsável e autónomo;
- A aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos e artísticos;
- A educação para uma consciência ambiental;
- O respeito pela pluralidade cultural e pela diferença, no sentido de se desenvolver uma cultura de inclusão;
- A sensibilização para atitudes de colaboração, partilha e solidariedade;
- A preparação para o exercício de uma cidadania responsável, ativa, crítica e criativa na vida social e cultural.

É uma escola que se localiza num ambiente citadino, estando muito perto e recebendo muitos alunos de freguesias próximas com uma densidade populacional muito vasta. É uma zona com acessos a transportes públicos e próxima de outras escolas.

Quanto à comunidade escolar, é uma escola que se caracteriza pela sua heterogeneidade e multiculturalidade. Apesar das várias nacionalidades, a portuguesa é a que predomina. Os alunos convivem pacificamente, não havendo registos significativos de grandes problemas entre eles. A instituição fomenta muito a partilha de experiências entre alunos e é promotora de variadas iniciativas culturais propostas pela Câmara Municipal de Cascais.

3.3. Caracterização da Turma do 11.º PART na Disciplina de História da Cultura e das Artes

A caracterização da turma fornece uma visão geral de vários aspetos da vida dos alunos, quer a nível escolar, pessoal e social. A conjugação dos dados recolhidos para esta caracterização é de importância para conhecer os alunos a vários níveis e é desta forma que depois se podem adotar estratégias adequadas no processo de ensino e aprendizagem.

Esta caracterização fornece ao professor o perfil individual e coletivo de cada aluno e pode assim preparar-se o trabalho diário de forma a conseguir-se apoiar cada aluno para que este tenha um melhor aproveitamento escolar.

A turma do 11.º ano PART é composta por 21 alunos, 14 do género feminino e 7 do género masculino e a média de idades é de 16 anos. Existe na turma um aluno maior de idade (18 anos). A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, apenas uma aluna é de nacionalidade brasileira e um aluno do Reino Unido.

Na turma existem seis alunos com necessidades especiais identificadas e usufruem das Medidas Universais, e uma aluna usufrui das Medidas Seletivas, de acordo com o Decreto de Lei nº 54/2018 que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão no sistema educativo português.

Os problemas diagnosticados a nível das aprendizagens foram:

- Dificuldade ao nível da interpretação e compreensão de texto,
- Dificuldades a nível de estruturação do pensamento,
- Vocabulário restrito e falta de autonomia na realização de determinadas tarefas.

Os problemas diagnosticados a nível do comportamento foram:

- Falta de concentração e atenção por parte de alguns alunos,
- Falta de trabalho sistemático em sala de aula por parte de alguns alunos,
- Focos de conversa e uso de telemóvel constante por parte de alguns alunos.

A maioria dos alunos reside na proximidade da escola, havendo apenas uma aluna que reside em Lisboa e outra em Cascais. A assiduidade e pontualidade dos alunos no geral é uma constante, exceto em três alunos que chegam com atraso significativo às aulas.

No que diz respeito às retenções existem apenas dois alunos repetentes em anos anteriores e a turma revela um rendimento e comportamento bom, demonstrando serem dinâmicos e empenhados, constando uma aluna no Quadro de Honra com média de 17,3 e a média da turma é de 13,8. Destacam-se pelo apoio e acompanhamento a colegas três alunos.

Estratégias globais de ação para a turma:

- Envolvimento dos alunos em diferentes trabalhos e projetos, dando espaço à sua individualidade e o modo de fazer;
- Conteúdos progressivamente explicados de modo a envolver estes alunos fomentando a sua curiosidade e vontade de aprender mais;
- Avaliação direta do cumprimento das tarefas em sala de aula;
- Feedback continuo aos alunos no âmbito das suas aprendizagens;
- Fomentar a partilha de saberes entre colegas da mesma turma e entre turmas;
- Leitura e interpretação de textos, referente às aprendizagens,
- Tutoria de pares

É uma turma heterogénea, em que os alunos convivem mutuamente e têm muito presente o espírito de equipa.

Os alunos estão inseridos numa zona escolar e residencial com alguma oferta cultural, pois a Camara de Cascais é promotora de vários eventos nesse âmbito e coloca sempre desafios às escolas para poderem participar. No global da turma o que se verifica é de que frequentam muito pouco essas atividades culturais fora do âmbito escolar, tal como, visitar museus, galerias, exposições, etc.

O agregado familiar dos alunos em média situa-se no 12.º ano de escolaridade. Existindo apenas quatro encarregados de educação com licenciatura e dois desses com mestrado.

3.4. Planificação da Unidade Didática

De acordo com as finalidades, os objetivos e as competências das aprendizagens essenciais definidas pela Direção Geral da Educação (2018), a Unidade Didática foi planificada e organizada em várias etapas, de forma sequencial.

Relativamente aos exercícios, os mesmos pretenderam dar forma às preocupações iniciais presentes na questão de partida. O principal objetivo dos exercícios foi numa fase inicial o aluno relacionar-se com a obra do ponto de vista emocional, sensorial, que é o primeiro contato, haver uma interpretação dessas emoções/sentimentos iniciais através da criação de imagens e numa segunda fase partir para uma análise diacrónica da obra, comparando e relacionando sempre as imagens elaboradas pelos alunos, gerando diálogos interventivos suscetíveis de motivação e interesse dos alunos nas obras de arte e sua análise.

Os alunos do 11.º ano concretizaram os exercícios no Módulo VI - A Cultura do Palco, durante 14 aulas, tendo sido os mesmos contemplados na avaliação final do módulo, onde realizaram também um teste de avaliação de conhecimentos.

Fases do processo:

- 1.ª Etapa - Conceito, o docente faz uma abordagem ao tema “Imagem”. O que é, o que significa, como as vemos, o que sentimos ao ver e ao produzir. Debate sobre o tema.
- 2.ª Etapa – Sensibilização dos alunos em sala de aula para a realização do projeto.
- 3.ª Etapa – Apresentação da Unidade Didática aos alunos, das imagens a interpretar nas várias fases do projeto e dos indicadores de avaliação.

4.^a Etapa – Atribuição da primeira obra de arte a interpretar “Igreja de Sto. André do Quirinal” de Bernini e desenvolvimento da primeira proposta de interpretação (escultura) através de materiais diversos recolhidos pelos alunos em casa e na escola.

5.^a Etapa. Atribuição de mais duas obras a interpretar “A morte da Virgem, Caravaggio, 1606” e “O Rapto das filhas de Leucipo, Rubens, 1617”. Nesta etapa os alunos interpretam as imagens através da criação de imagens desta vez bidimensional, com materiais pictóricos á escolha.

6.^a Etapa – Atribuição do último exercício do projeto, em que a interpretação da imagem é feita em grupo. O professor elege várias obras e cada grupo seleciona uma obra para interpretar através de um vídeo (curta metragem) ou pequena performance. Aqui os alunos são convidados a trabalhar com a ferramenta que mais gostam (o telemóvel) e as câmaras de filmar que utilizam na disciplina de projetos. Este é um trabalho para desenvolver as competências anteriormente descritas, mas também a de trabalho em grupo, muito importante no processo educativo. Os grupos de trabalho foram feitos aleatoriamente para que os alunos interagissem todos de forma equitativa. As obras foram eleitas de forma a enquadrar as várias fases do Barroco nos vários países.

Obras eleitas para estudo:

- “Bancada de mercado”, Frans Snyder, 1614.
- “A festa de São Nicolau”, Jan Steen, 1665-1668,
- “A Carta de Amor”, Vermeer, 1665-68,
- “Alegoria da Visão”, Jan Bruegel e Peter Paul Rubens, 1617-1618,
- “Casamento À-la-Mode : 2 Tête à tête”, William Hogarth, 1743-45,

7.^a Etapa – Elaboração em conjunto de um “Atlas Mnemosyne” (à semelhança da herança deixada por Aby Warburg) na sala de aula para posterior debate sobre as imagens.

8. ^a Etapa – Debate sobre as imagens produzidas. Este processo é importante na medida em que foi uma forma espontânea e colaborativa do processamento verbal sobre temas da História da Arte. Os alunos expõem as imagens criadas por si num painel conjunto na sala de aula e um a um começam a falar sobre a sua imagem, porque fizeram, como, porquê, o que sentiram, o que observaram. Com o avançar das descrições os alunos vão-se interpelando, dão as suas opiniões sobre as obras e vão surgindo características da época em estudo

(Século XVII), da obra e dos vários artistas da época. O professor vai registando no quadro essas características e no final os alunos compreendem que o que fizeram e descreveram coincide na maioria das vezes com as características e contexto das obras e artistas do período em estudo.

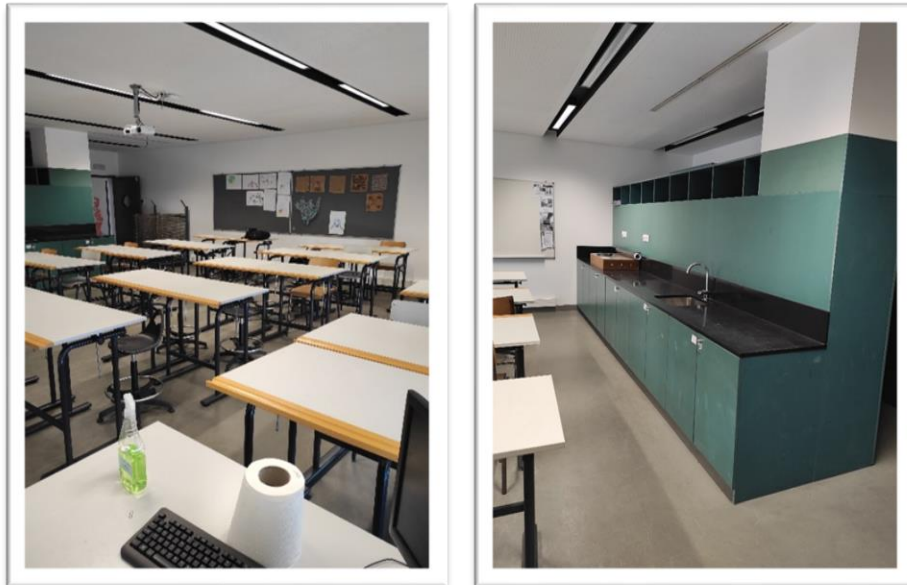
Com o debate sobre as várias imagens os alunos aprendem também, a expressar-se e a justificar as suas próprias opiniões bem como a aceitar as dos outros, desempenhando assim um papel ativo no estudo da disciplina. Esta etapa foi muito centrada no aluno pelo que as suas observações, interpretações e reações emocionais ao percecionarem as imagens direcionaram o percurso de ensino da História da Arte no século XVII.

9.^a Etapa – Aplicação do questionário para aferir o grau de motivação e aprendizagem dos alunos, após a realização destes exercícios.

10.^a Etapa – Autoavaliação e Avaliação: **avaliação diagnóstica**, para que se possa orientar adequadamente a aprendizagem do aluno; **Avaliação Formativa**, contínua, sistemática e diversificada, utilizando métodos que foram previamente explicados ao aluno como o reforço do espírito crítico, autonomia e responsabilidade do aluno; acima de tudo, pretende informar o aluno sobre a progressão dos resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo-o sobre as causas do seu sucesso ou insucesso e estabelecer estratégias construtivas de aprendizagem, estimulando-o no seu desenvolvimento global. **Avaliação sumativa**, resultado quantitativo no final da unidade didática que exprime os dados observados durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

3.5. Registos de Observação

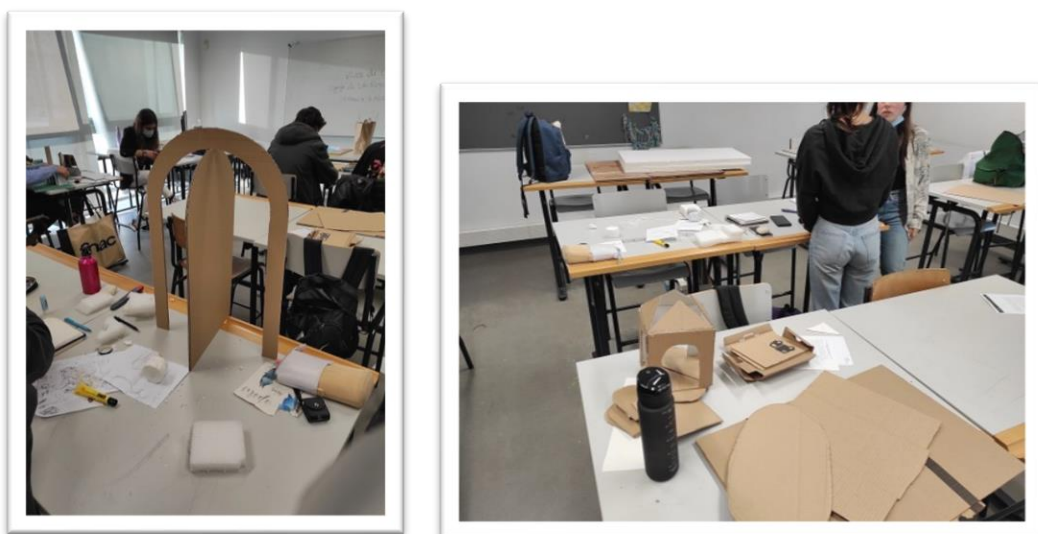
No decorrer da Unidade Didática “Interpretações Pictóricas” os alunos tiveram a oportunidade de experienciar, e aprender História da Cultura e das Artes fazendo, neste caso específico criando imagens (bidimensionais ou tridimensionais) através da interpretação de imagens selecionadas pelo professor. Devido á pandemia Covid-19 os alunos mantiveram-se sempre na mesma sala de aula e sendo alunos do curso artístico especializado, a sala de aula é uma sala de trabalho em atelier. Nesta sala os alunos têm todos os seus materiais artísticos necessários nas disciplinas de Desenho e de Projeto, o que facilitou muito neste processo.



Fotografia 1 e 3 – Sala de Aula da Turma 11.ª Part/Escola Sec. De Carcavelos.

As interpretações dos alunos sobre as várias obras apresentadas são desprovidas de qualquer discurso prévio sobre a obra. A interpretação dos alunos é totalmente livre de discursos pré-concebidos, só têm de olhar e interpretar a obra de uma forma própria. Esta interpretação da obra é apenas um momento do processo e não um fim em si mesma. O aluno interpreta através de imagens de forma, sensorial e emocional.

Desenvolvimento das aulas de História da Cultura e das Artes no projeto “Interpretações Pictóricas”:



Fotografia 4 e 5 - Desenvolvimento das aulas no projeto " Interpretações Pictóricas".



Fotografia 6 e 7 - Desenvolvimento das aulas no projeto "Interpretações Pictóricas".



Fotografia 8 e 9 - Desenvolvimento das aulas no projeto "Interpretações Pictóricas".

Estas fotos demonstram um pouco do que foi o ambiente em sala de aula com o desenvolvimento do projeto. Foram sempre aulas muito dinâmicas e interativas. Foi criado um ambiente muito prático e criativo em todo o processo. Os alunos dialogavam, tiravam dúvidas uns com os outros e sobretudo partilharam as diversas experiências das suas interpretações.

Conforme referido anteriormente no Ponto 3.4, o processo teve várias fases ou várias interpretações de imagens/obras através de imagem.

Na 4.^a Etapa conforme descrito atribui-se a primeira obra para os alunos interpretarem (Figura 11), exercício apelidado de: **“Esculpir Emoções”**:

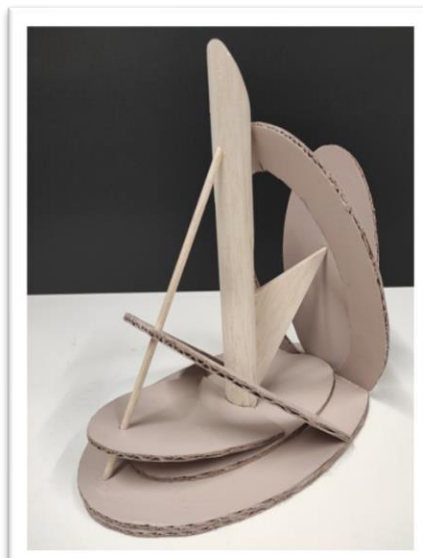
Vejamos então alguns dos resultados da primeira interpretação dos alunos que de forma tridimensional criaram uma escultura resultante da interpretação da obra:

Exercício 1: “Esculpir Emoções”

Resultados:



Figura 3 – “Igreja de Santo André do Quirinal” Bernini, Roma, Itália, 1658-1670. Fonte: <https://www.wikiwand.com/pt>



Fotografias 10,11, 12 - Trabalhos dos alunos, resultante da 1.ª interpretação.



Fotografias 13, 14, 15 - Trabalhos dos alunos, resultante da 1.ª interpretação.



Fotografias 16 e 17 - Trabalho dos alunos, resultante da 1.ª interpretação.

Nos trabalhos obtidos e depois de questionar os alunos sobre as suas interpretações foi geral que os alunos tiveram alguma dificuldade em expressar as suas emoções ao visualizar a obra. Devido ser uma obra arquitetónica, os alunos na sua totalidade concentraram-se nos aspetos formais e fizeram as suas interpretações com base nas formas observadas. As formas que prevaleceram foram a elíptica, triangular e muitas linhas sinuosas como os próprios descreveram. Foi interessante constatar que as formas/linhas observadas fazem parte das características da arquitetura barroca e é deste ponto de partida que se parte para a apresentação dos trabalhos à turma e se começam a debater as características da arquitetura barroca e seu contexto. Dois alunos utilizaram na cor das suas esculturas o dourado, e foram questionados sobre o seu uso, ao que responderam que: “o dourado foi muito utilizado no barroco”. Estes alunos sentiram durante o processo de interpretação a curiosidade de ir pesquisar mais sobre esta obra. Foi de fato interessante e relevante este aspeto, porque até aqui, nas aulas observadas por mim antes desta unidade, os alunos não sentiam curiosidade em ir pesquisar mais sobre as obras, eram alunos passivos no processo de aprendizagem.

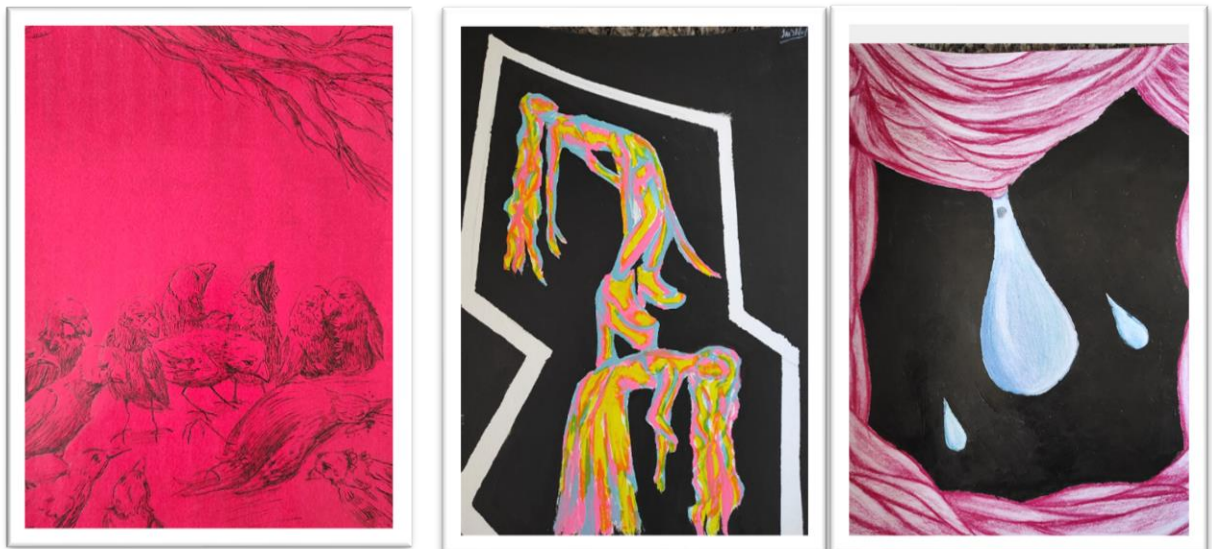
O segundo exercício de interpretação envolveu duas obras (Figura 12 e 13), onde se pedia uma interpretação desta vez bidimensional, através de desenho/pintura criada pelos alunos. Exercício intitulado “Imaginação e Emoção”.

Exercício 2 – “Imaginação e Emoção”

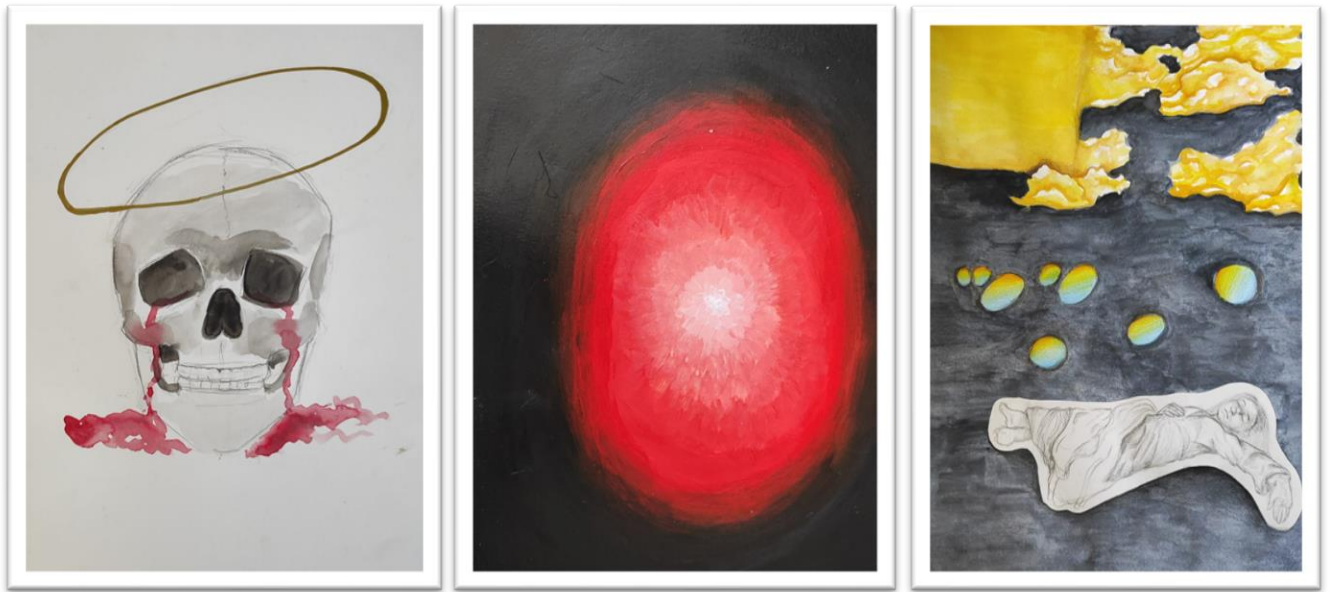
Resultado de trabalhos: Imagem (a)



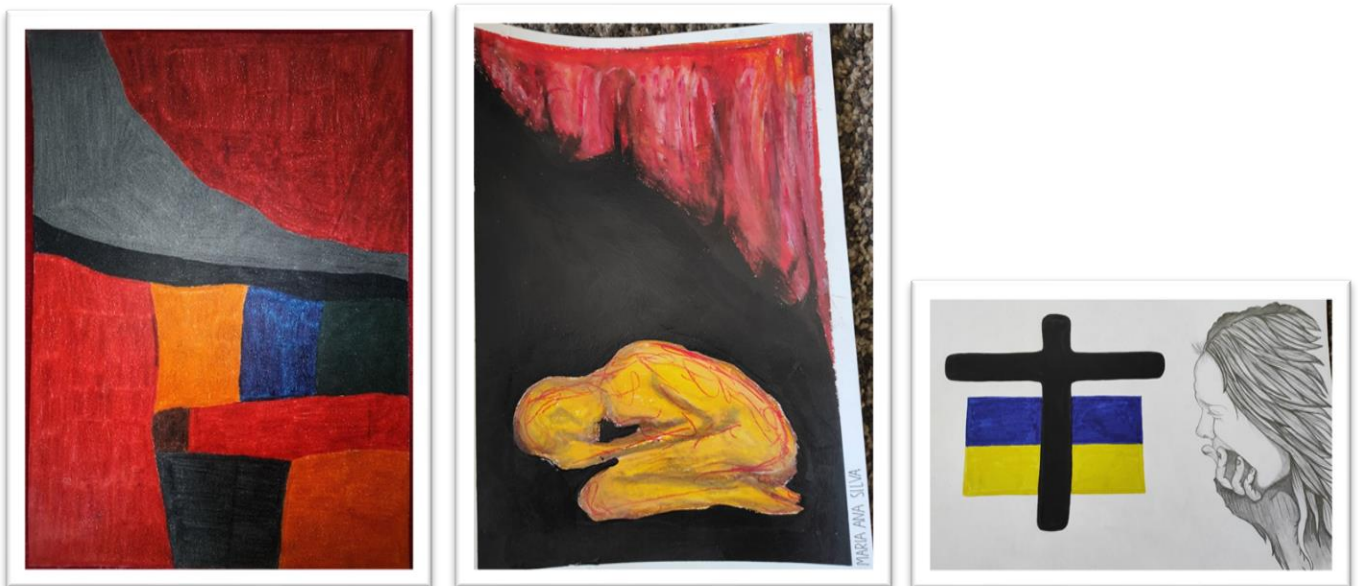
Figura 4 – “A Morte da Virgem”, Caravaggio, 1606. Fonte: <https://www.researchgate.net/>



Fotografia 18, 19, 20 - Trabalhos dos alunos, resultante da 2.ª interpretação (a).



Fotografia 21,22,23 - Trabalhos dos alunos, resultante da 2.ª interpretação (a).



Fotografia 24,25,26 - Trabalhos dos alunos, resultante da 2.ª interpretação (a).

Nesta segunda interpretação “A Morte da Virgem” de Caravaggio, 1906, os alunos fizeram uma pintura sobre o que sentiam da obra. Se no primeiro exercício tridimensional tiveram alguma dificuldade em sentir algo que a obra lhes transmitisse do ponto de vista emocional, aqui foram muito mais evidentes os sentimentos e as sensações que resultaram das interpretações. Os discursos dos alunos sobre o seu trabalho foram muito sentimentais. A morte e tristeza foram no geral o que todos sentiram ao interpretarem a imagem. De

salientar que os alunos não tinham conhecimento da identificação da obra, só lhes fora transmitida a imagem para observarem e interpretarem sem qualquer informação sobre a mesma.

Uma aluna criou uma imagem com corvos desenhados a preto sobre uma folha de fundo vermelho (Fotografia18), para ela “significado da morte e de sofrimento, a cor da folha transmite o sangue derramado” (aluna B). Uma outra aluna representou também um dos significados da morte, “a elevação da alma a sair do corpo e a ser elevada aos céus” (aluna H), como se pode observar na fotografia 19. Uma interpretação diferente, mas também com o mesmo significado de morte, foi a aluna que criou a imagem (Fotografia 26) como símbolo da morte na guerra da Ucrânia, com início pouco depois do início da Unidade Didática.

O tema foi comum a todos e de fato a imagem a ser interpretada representa “A Morte da Virgem”. No debate sobre as imagens foi gerada uma série de propriedades resultantes dos seus trabalhos que remeteram para a da pintura barroca, suas características e contexto, tal como o estudo sobre o pintor Caravaggio, autor da obra que foi interpretada. Foi uma imagem forte e que os alunos conseguiram interpretar e relacionar com o estudo do barroco. Aos poucos os alunos começam a relacionar-se com as obras de forma espontânea e muito motivadora, porque manifestam logo o interesse em interpelar novas imagens.

Exercício 2 – “Imaginação e Emoção”

Resultado de trabalhos: Imagem (b)



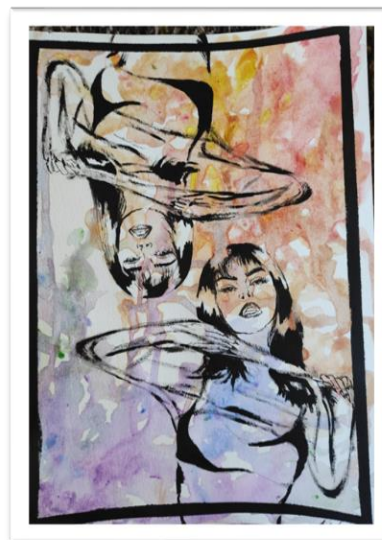
Figura 5 – “O rapto das filhas de Leucipo”. Rubens, 1617. Fonte: <https://www.researchgate.net>



Fotografia 27 e 28 - Trabalho dos alunos, resultante da 2.ª interpretação (b).



Fotografia 29, 30, 31 - Trabalho dos alunos, resultante da 2.ª interpretação (b).



Fotografias – 32,33 - Trabalho dos alunos, resultante da 2.ª interpretação (b).

Esta segunda interpretação da imagem “O rapto das filhas de Leucipo”. Rubens, 1617, envolveu muita imaginação e emoção, tal como o próprio nome do exercício indica. Os alunos fizeram as mais diversas interpretações e foi notório o envolvimento emotivo com a obra. A aluna que produziu a imagem que podemos observar na Fotografia N.º 27, falou sobre a sua interpretação “como uma batalha em que mulheres eram massacradas” (aluna B). A aluna durante todo o seu percurso expressou-se através do desenho de animais. Foi de fato uma abordagem muito interessante porque usou na sua criação a força e o sentimento que a obra transmite tal como a sua paleta cromática. Outra aluna como por exemplo a que produziu a imagem 29 remeteu a sua interpretação para um rapto, tal como o nome da obra indica. A aluna interpretou na sua imagem um ser isolado a ser observado e bloqueado por uns grandes olhos, que segundo a aluna: “eu já fui vítima de uma tentativa de rapto e isto foi o que senti”. Houve diversas abordagens sobre esta obra, mas coincidiram todas nos temas “luta, salvação, prisão, orgia”. Depois da criação das imagens os alunos colocam as suas imagens num painel (conjunto) e fazem a sua apresentação. Cada aluno descreve a imagem que elaborou, porque fez, o que sentiu e o que observou. Conforme os alunos vão descrevendo o professor vai escrevendo no quadro as características em comum com as da arte do século XVII e dos seus pintores, assim sucessivamente em todas as imagens.

Na apresentação à turma das imagens criadas, foram de fato importantes estas interpretações para se chegar ao conhecimento sobre pintura barroca e do autor desta obra (Rubens) e fazer a comparação com outros pintores da época. Aos poucos os alunos vão percebendo que as características das suas obras coincidem com as características da obra e da época em estudo.

Como já mencionado no ponto 3.4 na 6.ª Etapa, foi atribuído um último exercício do projeto, intitulado “Quadros em movimento”. Este exercício resume-se também a uma interpretação de uma obra de arte (figuras 14 a 18) através da imagem. Desta forma e tendo em consideração o dia a dia dos alunos e a sua relação com os meios digitais, foi proposto fazerem uma interpretação de uma obra através de um vídeo ou pequena performance, com o seu telemóvel, por exemplo. Foi o exercício que envolveu mais tempo, com saídas fora da escola, sempre com o acompanhamento do professor em todo o processo. Foi um trabalho também realizado em grupo, para os alunos poderem experienciar esta capacidade de aprendizagem.

Cada grupo de trabalho elegeu uma obra de arte, das que estavam disponíveis para os alunos interpretarem, selecionadas pelo professor, sendo que foi um desafio extra proposto aos alunos escolherem uma obra, porque havia muitas obras à descrição e algumas delas não eram da época Barroca. Nesta fase os alunos já tinham adquirido alguns conhecimentos sobre o Barroco e foi interessante observar os resultados das suas seleções.

Vejamos então os resultados do terceiro exercício através dos links disponíveis:

<https://drive.google.com/drive/folders/1JCy2vlvOqmcSTTcou6-KUwTI2fIF568W?usp=sharing>

Exercício 3 – “Quadros em Movimento”

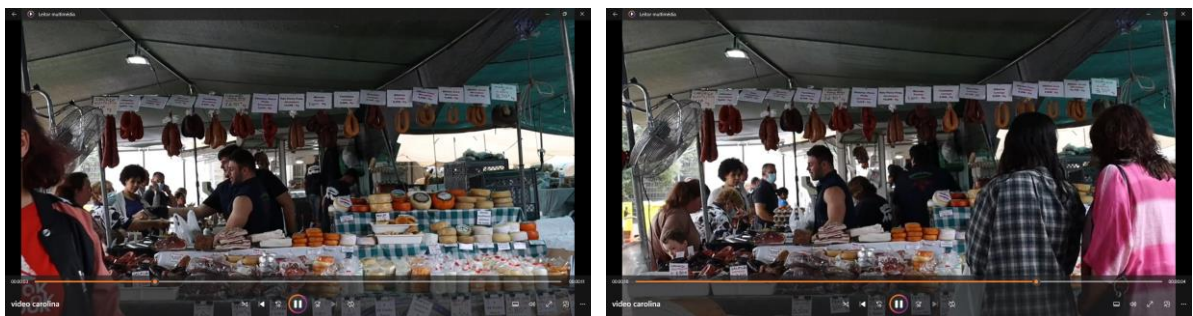
Resultado de trabalhos:

Obras para Interpretação Grupo 1:



Figura 6 - "Bancada de mercado", Frans Snyder, 1614. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>

Resultado:



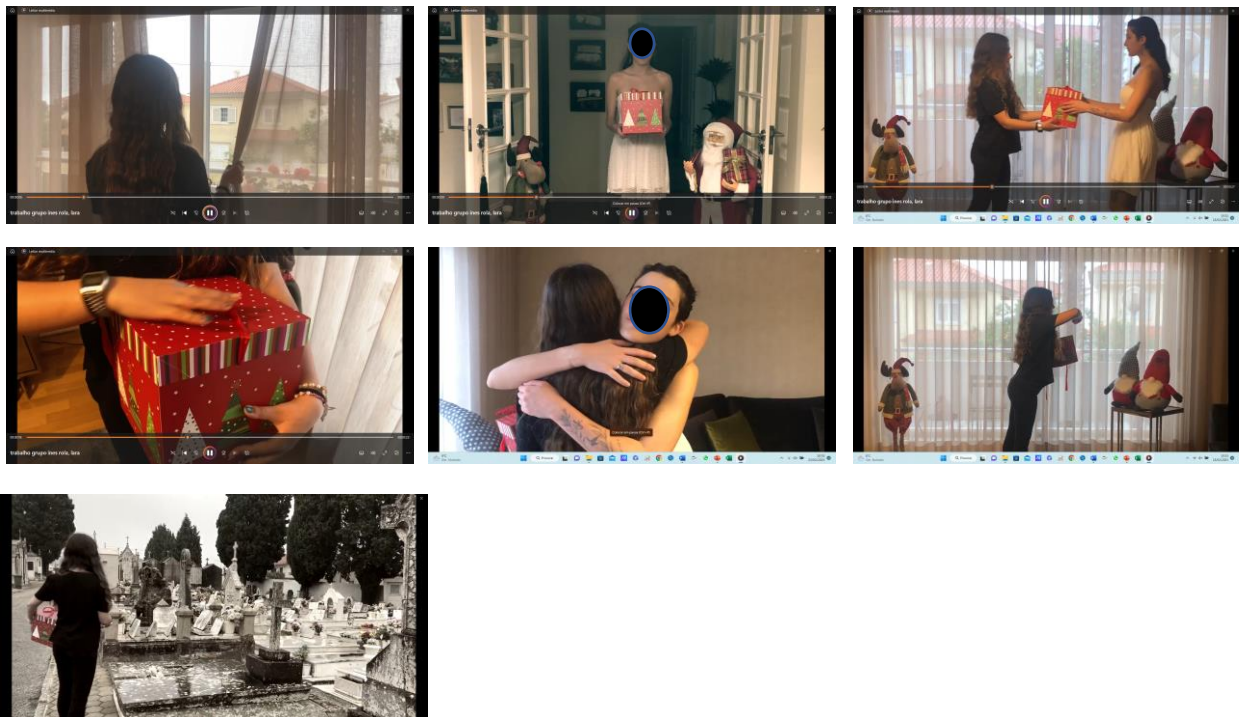
Fotografia 34 - Frames do vídeo elaborado pelo grupo 1.

Obras para Interpretação Grupo 2:



Figura 7 - “A festa de São Nicolau”, Jan Steen, 1665-68. Fonte: <https://virusdaarte.net/>

Resultado:



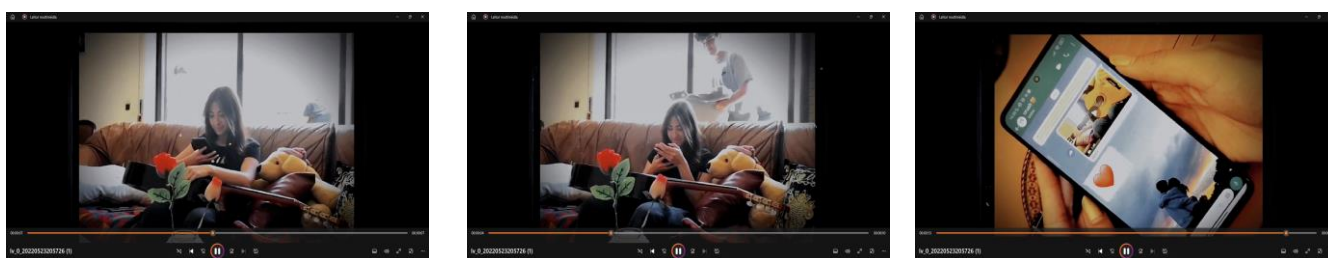
Fotografia 35 – Frames do vídeo elaborado pelo grupo 2.

Obras para Interpretação Grupo 3:



Figura 8 - "A Carta de Amor", Vermeer, 1665-68. Fonte: <https://universidadelivredoalvito.xyz/>

Resultado:



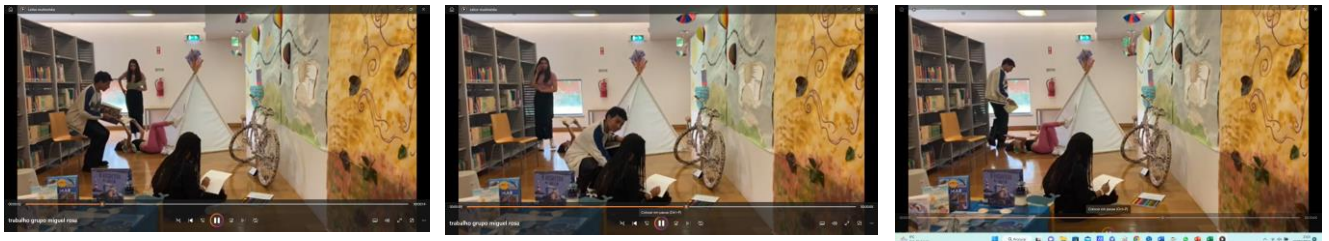
Fotografia 32 - Frames do vídeo elaborado pelo grupo 3.

Obras para Interpretação Grupo 4:



Figura 9- "Alegoria da Visão", Jan Bruegel e Peter Rubens, 1617-18. Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org/>

Resultado:



Fotografia 33 - Frames do vídeo elaborado pelo grupo 4.

Obras para Interpretação Grupo 5:



Figura 10- "Casamento À-la-mode : 2 Tête à tête", William Hogarth, 1743-45. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>

Resultado:



Fotografia 38 – Frames do vídeo elaborado pelo grupo 5.

Nestes trabalhos de vídeo foi notório o envolvimento dos alunos com a obra, sentiu-se que à medida que iam fazendo as suas próprias interpretações o envolvimento era muito maior tal como a sua motivação. Foi de fato um trabalho que gostaram de fazer. As interpretações foram muito ao encontro das obras eleitas para estudo. Deram a sua interpretação muito ajustada aos tempos atuais, como que uma relação entre passado e presente. No resultado do trabalho do Grupo 3 é muito notória essa abordagem. Os alunos produziram uma cena doméstica: uma rapariga toca música enquanto a empregada estende a roupa na varanda e no meio da sua música ela recebe uma carta de amor no telefone (redes sociais). Foram questionados sobre alguns elementos no vídeo, como a rosa vermelha e responderam ser o símbolo do amor. Na obra original Vermeer utilizou como símbolo do amor o instrumento musical e as partituras, as pinturas da época eram muito carregadas de simbologia e os alunos conseguiram captar essa característica. A aula de apresentação dos vídeos foi muito motivante e ativa para eles, conseguiram apreender através das suas criações a arte do Século XVII no seu contexto e características de arquitetura, pintura e escultura, tal como diversos artistas. As imagens de interpretação que criaram geraram memórias que os impulsionou ao conhecimento e à curiosidade em saber mais sobre a obra de arte que estavam a interpretar, facilitando o seu estudo.

3.6. Análise do Questionário Aplicado aos Alunos

Para o presente estudo participaram 21 alunos da turma 11.º PART, da Escola Secundária de Carcavelos, do Ensino Artístico Especializado de Produção Artística.

Para a recolha de dados solicitou-se autorização, à Direção da Escola e aos encarregados de educação dos alunos em questão, para a realização de um questionário (Anexo 1). Os questionários foram entregues pessoalmente aos alunos, sendo que estes o preencheram individualmente no momento após a entrega. A participação no questionário foi de 18 estudantes num total de 21 inscritos na turma de 11.º ano do ensino artístico especializado.

Dos alunos participantes no estudo, 12 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, sendo a média de idades de 16 anos.

3.6.1 – Resultados das respostas dos alunos quando questionados sobre o que esperam do ensino e sua metodologia na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Na maioria de respostas, os alunos referiram que esperavam do ensino da disciplina de HCA conhecimentos dos vários estilos da História da Arte, conhecimento de vários artistas,

bem como de variadas obras de arte do passado, enquanto que em relação à metodologia os alunos mencionaram que esperavam um ensino através de visualização de PowerPoint, leitura de textos, análises de obras de arte e fichas de avaliação sobre as obras. Ficou evidente nas respostas que os alunos se exprimiram com base nas experiências anteriores de métodos de ensino centrados no professor expositivo.

3.6.2 – Resultados das respostas dos alunos à questão sobre as suas preferências de metodologia de ensino: expositiva ou Interventiva.

Na maioria das respostas os alunos responderam que preferiam o método interventivo, havendo de qualquer forma 2 alunos que continuaram a preferir o método expositivo.

3.6.3 - Resultados das respostas dos alunos relativamente à questão sobre a experiência de produzir imagens como forma de aprendizagem da História da Arte.

Nestas respostas foi notório que os alunos não esperavam esta forma de aprender e interpretar as obras de arte. Na sua grande maioria os alunos mencionaram esta experiência como diferente, criativa, motivadora e prática, mencionando que as aulas se tornaram mais atrativas.

“No início eu achei estranho esta forma de aulas, não percebia muito bem como íamos aprender sem ler, escrever, mas no final eu gostei muito e fiquei mais motivada para assistir às aulas de História de arte “(Aluna O).

“Gostei muito destas aulas de História da Cultura e das Artes, o trabalho prático para mim que tenho défice de atenção foi muito mais produtivo. Foi mais fácil para mim aprender com estes exercícios práticos” (Aluno N).

“Adoro estas aulas, podemos falar com os colegas, dizer o que pensamos e interpretar as obras como realmente as vemos. Gosto de aulas práticas onde o ambiente da sala é muito mais descontraído.” (Aluna H).

“Fiquei a perceber que História da Arte é muito mais do que saber os vários estilos, foi muito importante perceber o que as obras de arte contam sobre o seu tempo, o povo e a cultura da altura em que foram feitas. Interpretar as obras ao fazer a minha própria imagem fez conhecer-me melhor. Olhar para mim e perceber como sou” (Aluna J).

3.6.4 - Resultados das respostas dos alunos relativamente ao grau de motivação com esta experiência de aprendizagem.

A maioria dos alunos sentiu-se “Muito Motivada ao realizar esta experiência. Eles de fato aprenderam História da Arte através desta experiência de criar imagens que consideraram como muito interessante, motivadora e criativa. Fizeram diversas experiências e mencionaram que a utilização de vários materiais, diversas formas de expressão e técnicas fizeram com que a História de Arte fosse útil para o seu percurso académico.

“Aprender História da Arte através da pintura fez com que eu pudesse desenvolver o meu traço e a minha técnica de pintura, através das diversas formas de expressão que vi nas obras. Aprendi a comparar as minhas imagens e assim desenvolver melhor o meu trabalho” (Aluna C).

“Através deste exercício eu consegui exprimir sentimentos que nunca conseguia falar com os colegas, com a interpretação da obra “O Rapto das filhas de Leucipo” eu consegui interpretar a obra e fazer uma imagem de uma tentativa de rapto que me aconteceu” (Aluna P).

3.6.5 - Resultados das respostas dos alunos quando questionados sobre qual das duas metodologias fez com que adquirissem os conteúdos/aprendizagem mais facilmente.

A maioria dos alunos respondeu que adquiriu mais facilmente conhecimentos/conteúdos através da Metodologia Interativa.

3.6.6 - Resultados das respostas dos alunos sobre o que pensam e sentem através das imagens (observadas e produzidas).

Alguns alunos experienciaram a pintura e a escultura como forma de se identificarem com o processo criativo do artista. Sentimentos muito semelhantes às emoções típicas da experiência estética. Durante todo o processo os alunos tiveram uma mente muito aberta na interpretação das obras através da produção de imagens. Alguns trabalhos refletem como que um diálogo entre os alunos e as obras de arte, onde estas os desafiavam a ir mais longe.

“Quando fiz a minha escultura pensei como deve ter sido difícil para os arquitetos que desenharam a igreja e as pessoas que a construíram, sem as máquinas que existem hoje em dia. Consegui refletir melhor sobre o tempo em que a obra foi produzida.” (Aluna J)

“Quando fiz o vídeo de interpretação da obra de arte com os meus colegas, senti que vivia naquela época. Foi como se estivesse numa peça de teatro a viver aquela cena, a viver naquela época. Gostei muito e consegui perceber muito mais sobre a obra e o tempo em que foi feita”. (Aluno D)

3.6.7 - Resultados das respostas dos alunos às questões 7 e 8 sobre o grau de motivação e satisfação em realizar o projeto “Interpretações Pictóricas”.

Na totalidade os alunos responderam que se sentiram motivados e satisfeitos na realização deste projeto.

Foi notório no decorrer dos vários exercícios propostos o aumento de motivação dos alunos. Inicialmente começaram muito tímidos, muito apreensivos com esta abordagem e à medida que íamos avançando eles iam-se libertando e conseguiram de facto perceber o objetivo do projeto. Para este aluno era quase impensável que se aprendesse história da Arte desta forma, porque o método expositivo estava muito vincado no seu percurso de ensino. A curiosidade sobre as obras começou a fluir e quanto mais observavam obras, mais imagens queriam produzir.

3.6.8 - Resultados das respostas dos alunos à questão 9 em que os alunos tinham de definir a Unidade Didática “Interpretações Pictóricas” numa única palavra.

Com o resultado destas respostas fez-se uma nuvem de palavras que é muito demonstrativa do que foi para os alunos esta experiência.



Considerações Finais

Na sequência da análise e discussão das orientações metodológicas adotadas no decorrer da presente investigação e tendo por base a questão de partida e os objetivos referidos na introdução, procede-se à apresentação das principais conclusões.

A questão de partida sustenta este estudo e responde a diversas finalidades, que vão desde o questionamento sobre o contributo da experimentação criativa e produção de imagens nos métodos interpretativos da obra de arte à forma como a experimentação prática de interpretação das obras de arte influencia os índices de motivação e satisfação dos alunos na aprendizagem de História da Cultura e das Artes.

Foi muito importante neste trabalho todo o corpo teórico que sustenta esta experiência, mas importa destacar a análise e discussão das orientações metodológicas no programa da disciplina que, na nossa opinião, não estão devidamente apoiadas na sugestão de atividades.

Esperamos por isso que esta investigação possa de alguma forma apoiar atuais e futuros professores do ensino de HCA nas suas práticas educativas.

A interpretação em História da Arte não é fácil e a história mostra-nos isso. Herder (1978) foi dos primeiros a levantar esta questão hermenêutica das obras de arte, sincronismo e diacronismo em simultaneidade e o anacronismo que advém dessas dimensões. Também para Gombrich (2015) a interpretação era algo difícil. Belting (1995) afirma precisamente que “não é um processo único nem com uma só direção” e Didi-Huberman (1990, p.32) diz até que “é impossível compreender o presente na ignorância do passado, como ainda é necessário conhecer o presente, apoiando-se nele, para podermos compreender o passado...”

O ensino atual é muito mais facilitador para o professor, em que se pede aos alunos que memorizem contextos, características e uma série de factos históricos, mas não é de todo estimulante para o professor e alunos este método muito expositivo. Pode seguir-se os mais variados ensaios sobre leituras das obras de arte existentes e segui-los à risca, mas o resultado será sempre expositivo, logo desmotivante para o aluno. O aluno não se envolve com a obra e simplesmente decora fatos sobre as mais diversas questões colocadas: período e estilo da obra? como foi realizada? em que contexto? qual a simbologia?

Ao observar aulas durante o estudo foi visível nos alunos uma apatia em sala de aula, não há diálogo, não há questões, nem curiosidade dos alunos em envolverem-se e conhecerem a obra. Ouvem o que lhes é transmitido, olham a imagem numa projeção de PowerPoint e depois o estudo é baseado em decorar fatos.

Houve ao longo da investigação uma necessidade de identificar novas abordagens metodológicas, novas formas / recursos de fazer com que os alunos se sentissem motivados na interpretação das obras de arte. Como interpretar? Que procedimentos adotar?

A investigação-ação denominada de “Interpretações Pictóricas” aplicada nesta turma de 11.º ano de um curso do ensino artístico especializado, tentou responder a essas questões, na medida em que os alunos experienciaram uma nova forma de interpretar as obras de arte através da produção de imagens. Os alunos em questão são alunos do ensino artístico que foi um facilitador do processo, devido às suas capacidades artísticas e criativas.

Na interpretação da obra os alunos encontravam-se sem qualquer auxílio informativo histórico ou artístico sobre a obra de arte. Ao criarem as suas próprias imagens os alunos criaram sobretudo memórias visuais que, aliadas ao conhecimento que daí adveio nos debates sobre as suas próprias interpretações, fez com que o processo de ensino aprendizagem sobre a obra de arte e seu contexto e características fosse muito mais interventivo, motivador e criativo.

Acreditamos que foi benéfico o esforço para que os alunos conseguissem interpretar as obras de arte através de imagens, para que tivessem um primeiro contacto com a obra do ponto de vista sensorial, emotivo, desprovido de qualquer discurso prévio e padronizado, para que depois o estudo diacrónico da obra fluísse com muito mais envolvimento e satisfação.

Conclui-se através do inquérito elaborado aos alunos que estes tipos de exercícios se revelaram facilitadores de outras aprendizagens no âmbito da disciplina, aumentando o interesse e motivação dos alunos no estudo de HCA de acordo com os objetivos curriculares. Isso foi visível na avaliação quantitativa de fim de semestre. Os alunos no 1.º semestre estavam com uma média de 14,38 valores e no segundo semestre, após esta intervenção e depois de serem avaliados pela professora regente da disciplina sobre os conteúdos assimilados, os alunos subiram cerca de dois pontos na média da turma, ficando com uma média de 16,03.

A construção de imagens construiu pontes entre a História da Arte e a vida dos alunos. Fortaleceu a conceção de História da Arte como um diálogo entre presente e passado, bem como entre pessoas e culturas diferentes (Belting, 1995).

“Partilhar criações artísticas entre culturas é partilhar os nossos valores mais profundos” (Vasconcelos, 2011).

Claramente a História da Arte encontrou novos caminhos e abordagens, mas será que o ensino acompanhou essa mudança? Embora a pedagogia e metodologias didáticas de HCA não sejam tópicos muito pesquisados, existem alguns trabalhos sobre o tema, mas centram-se muito nos conteúdos e objetivos e muito pouco nos métodos de ensino. Ficou claro com a observação deste estudo e confirmou-se com o inquérito que é necessário proporcionar o

desenvolvimento de projetos que sejam uma alternativa às práticas de ensino existentes que são muito expositivas, reafirmando a importância das capacidades artísticas dos alunos no ensino da HCA. O professor de HCA deve perceber a disciplina como um processo, pois esta não é estável/fixa. O docente deve estar constantemente atualizado em relação aos trabalhos em estudo pois, sendo esta uma disciplina hermenêutica, deve existir uma abertura didática de sua parte, onde os alunos sejam o centro da aprendizagem, motivando-os para a mesma. Docentes motivados e devidamente preparados para o ensino, ajudam na motivação e interesse dos seus alunos.

O potencial da prática é vasto (Mitchell, 2015), se o foco estiver na abordagem prática teoricamente informada, construindo o conhecimento em relação à mesma e também às perspetivas do professor, aplicando mudanças daquilo que sabem, para aquilo que fazem (Vasconcelos, 2018).

Indo ao encontro do contexto do estudo realizado, conclui-se que a aprendizagem da experimentação na interpretação das obras de arte através da criação de imagens é um caminho a seguir. A imaginação tem licença para voar (Eisner, 2002).

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F. (2019). *Estética da incompletude: o discurso imagético nos estudos do design gráfico*. In Revista| ISSN: 1980-6418, 11, 48-60.
- Antal, F. (1948) - *Florentine Painting and its Social Background: The Bourgeois Republic before Cosimo de' Medici's Advent to Power: XIV and Early XV Centuries*. Journal of the History of Ideas. London.
- Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.
- Barbosa, A. (2014). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo. Perspectiva.
- Barbosa, A. (2010). *A Abordagem triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo. Cortez Editora.
- Belting, H. (1995). *Das Ende der Kunstgeschichte - Eine Revision nach zehn Jahren*. München, C.H. Beck.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard
- Bolving, A.; Lindley F. (2003). *History and Images: Towards a New Iconology*. Brepols.
- Calado, M. (2010) – *Reflexões sobre o papel da História da Arte numa perspectiva sociológica a nível do ensino*. Arte & Sociedade. Actas das Conferências, agosto de 2010.
- Calado, M. (2014). *Que objectivos? Que competências? o ensino da história da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais*. Revista Matéria Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário. ISSN 2182-9829. Vol.2(3):30- 37.
- Calado, M. (2013). *Porquê Ensinar História da Arte*. Revista Matéria Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário. Vol.1. p.56-62.
- Chandra, A.; Cempellin, L.; Chiem, K.; Lapin D.; Dalal. Kenney, E. Elkins. (2016). *Looking beyond the canon: localized and globalized perspectives in art history pedagogy*. Art History Pedagogy & Practice 1. Disponível em: <https://academicworks.cuny.edu/>. Consultado em fevereiro 2022.
- Clark, T.J. (1973) - *Image of the People: Gustave Courbet and the 1848 Revolution*. Berkeley. University of California Press.
- Corrêa, E. M. (2013). *A leitura a partir do texto imagético*.
- Craven, D. (2014). *The New German Art History: From Ideological Critique and the Warburg Renaissance to the Bildwissenschaft of the Three Bs*. Art in Translation.
- Campenhoudt, L.V., & Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. (E. A. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Escuta.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto. Edições Asa.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade : A Criança e o Currículo*. Lisboa. Relógio D'Água.
- Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l'image. Questions posées aux fins d'une histoire de l'art*. Paris. Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2013). Prefácio. In: MICHAUD, Philippe-Alain. *Aby Warburg e a imagem em movimento*. Rio de Janeiro. Contraponto.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Secundário I História da Cultura e das Artes 10.º ano e 11.º ano de escolaridade*. Lei em vigor de acordo com o artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/historia-da-cultura-e-das-artes>
- Dobbs, S. (1998). *Learning in and through arts*. J. Paul Getty Museum.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (1985). *Art in Education and Why Art Education*. Getty Center for Education in the Arts (org). *Beyond Creating*. The place for Art in America's Schools.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press/ New Haven & London.
- Farge, A. (1999). *Lugares para a História* (T. Costa, Trad.). Lisboa. Editorial
- Fernie, E. (1988). *Art history and its methods: A critical anthology*. London: Phaidon Press Limited. Teorema, Lda.
- Ferreira, T. M. (2020). *Percursos narrativos para o ensino de artes visuais: ler e vivenciar imagens*. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. Monografia de Especialização em Ensino das Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34927>
- Foucault, M. (1966). *In Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard, Paris.
- Foucault, M. (1967). *Dits et écrits*. Tome I: 1954-1988, texte n. 51, p. 620-623. Paris. Gallimard.
- Gombrich, E.H. (2015). *A História da Arte*; Tradução Álvaro Cabral. 16ªed. Rio de Janeiro. LTC, Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda.
- Greenberg, C. (1965). *Modernist painting*. *Art & Literature no.4*. Lugano.
- Hadjinicolaou, N. (1978) - *Art History and Class Struggle*. London. Pluto Press.

- Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*. (Ed.D.diss., Harvard Graduate School of Education.
- Hauser, A. (1951) - *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur (The Social History of Art and Literature)*. Vintage Book.
- Hegel, G. W.F. (1993). *Estética*. Trad. Álvaro Ribeiro, Orlando Vitorino. Lisboa. Guimarães Editora.
- Herder, J.G. (1978). *Plastik: Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume*. Riga.
- Huchet, S. (2014). *A História da Arte, disciplina luminosa*. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais.V.21, p.222-245. Belo Horizonte. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/>
- Husserl, E. (1996). *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. (2.ªed.). Porto Alegre. Edipucrs.
- Husvedt, S. (2007). *Los mistérios del rectángulo*. Barcelona. Circe.
- Kern, M. (2006). *História da Arte e construção do conhecimento*. Colóquio do Comitê Brasileiro de História da arte, 26. Anais. São Paulo: CBHA. p. 68-74. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2006/anaiscbha2006.html> , consultado em dezembro 2022.
- Lauwrens, J. (2012). *Welcome to the Revolution. The Sensory Turn and Art History*. Journal of Art Historiography 7. (p.1-17).
- Lewin, P. (1995). O Social já habita no epistêmico: uma discuss~ao de Driver, Wood, Cobb & Yackel; E Von Glaserfeld. Em L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Construtivismo na educação* (p.423-432). Hillsdale, Nova Jersey. Laurence Erlbaum.
- Lopes, J. (2004). *A História da Arte no Contexto Escolar Português – Repensar os Currículos*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Maciel, J.C.S. (2018). *Atlas Mnemosyne e Saber Visual: atualidade de Aby Warburg diante das imagens mídias e redes*. Ícone, 16(2), 191. Disponível em: <https://doi.org/10.34176/icone.v16i2.238041>
- Martikainen, J. (2017). *Making Pictures as a Method of Teaching Art History*. International Journal of Education & the Arts, 18(19). Disponível em: <http://www.ijea.org/v18n19/>, consultado em 05/2022.
- Martins, C. J. (2008). *Discurso e Imagem: leitura do texto cinematográfico*.
- Ministério da Educação. (1978). *Despacho Normativo N.º 140-A/78 de 15 de julho*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/>
- Ministério da Educação. (1979). *Despacho Normativo N.º 135 A/79 de 20 de junho*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/>

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa (s.n.). Disponível em: <https://dge.mec.pt> , consultado em 08/2022.
- Ministério da Educação. (1991a). *Programa de História do 3.º Ciclo. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa. INCM. Disponível em: <https://dge.mec.pt> , consultado em 08/2022.
- Ministério da Educação. (1991b). *Programa de História de Arte: Ensino Secundário. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa. INCM. Disponível em: <https://dge.mec.pt> , consultado em 08/2022.
- Ministério da Educação. (2004a). *Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março de 2004*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/>
- Ministério da Educação. (2004b). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Disponível em: <https://dge.mec.pt> , consultado em 08/2022, consultado em 08/2022.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação artística – Arte Visuais. 3.º Ciclo*. Lisboa (s.n.). Disponível em: <https://dge.mec.pt> , consultado em 08/2022.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago, London: The University of Chicago Press. Disponível em: <https://press.uchicago.edu/>. Consultado em março de 2022.
- Mitchell, D. M. (2015). *Examining practice in secondary visual arts education*. International Journal of Education & the Arts, Vol. 16 nº17.
- Nochlin, L. (1971). *Why Have There Been No Great Women Artists?* ARTnews. 22-39/67-71.
- Panofsky, E. (1986). *Estudos de Iconologia. Temas Humanísticos na Arte do Renascimento*. Editorial Estampa, Lisboa, 1986.
- Pareyson. (1993). *Estética: teoria da formatividade*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Pillar, A. D. (2006). *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed.
- Portuoi, J.; Desmet, H. (1997) – *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Riegl, A. (1992). *Problems of style*. Stilfragen. Berlin, 1893.Tr. E. Kain. Princeton.
- Roldão, M. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I*. Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. Disponível em: www.cnedu.pt . Consultado em outubro de 2022.
- Roux, C. (1999) – *L’enseignement de l’art : la formation d’une discipline*. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon.
- Sardinha, M. (1999). *Da Compreensão da Arte ao Ensino da História da Arte, Hoje*. Tese de Doutoramento no Ramo de Estudos da Arte, Especialidade de Educação Estética. Universidade da Madeira.

- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*, Genève.
- Serrão, V. (2005). *Poder de Convencimento e narração Imagética na Pintura Portuguesa da Contrarreforma. A influência de um gravado segundo Seghers numa tela do Convento dos Paulistas de Portel*. Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias, 21,65-76.
- Serrão, V. (2017). *Sumários: Teorias da História da Arte*. Faculdade de letras da Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível em: <https://fenix.letras.ulisboa.pt/courses/>
- Sousa, A. (2017). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa. 2.^a ed. Edições Piaget.
- Vasconcellos, J. (1908). *O Ensino da História da Arte nos Lyceus E As Excursões Escolares*. Porto. Typ. De A. J. Da Silva Teixeira Sucessora.
- Vasconcelos, M.C. (2011). *A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes*. Revista Lusófona de Educação (18); (173-192).
- Vasconcelos, M.C. (2018). *Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no Ensino Artístico*. In Vega, M. B.; De La Fuente, R. A. & Romero, G. S. (coords). Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas pg. 431- 443. Barcelona. Gedisa.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid. Pearson Educación.
- Warburg, A. (2010), *Atlas Mnemosyne*. Ediciones Akal. Madrid.
- Winckelmann, J.J. (1764). *Geschichte der Kunst des Alterthums*. Dresden.
- Wolfflin, H. (1997). *Réflexions sur l'histoire de l'art*. Paris. Flammarion, col. "Champs".
- Wolfflin, H. (2015). *Conceitos Fundamentais da História da Arte. O problema da evolução de estilos na arte*. Martins Editora, São Paulo.

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO I – Questionário feito aos alunos no final da Unidade Didática

QUESTIONÁRIO_ Prática Ensino Supervisionada História da Cultura e das Artes 11.º PART/ Escola Secundária de Carcavelos.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO/A

IDADE: GÉNERO: FEMININO ☐ MASCULINO ☐

O presente questionário visa compreender melhor o teu envolvimento e aprendizagem na disciplina de História e Cultura das Artes nos exercícios realizados no âmbito do projeto intitulado de “Interpretações Pictóricas”

Responde, pois, com sinceridade às questões seguintes. O questionário é anónimo.

Responde às questões de forma isenta e sincera. O questionário é anónimo.

Questão 1- O que esperas do ensino e sua metodologia na disciplina de História da Cultura e das Artes?

Questão 2 - Relativamente às diferentes metodologias que se podem aplicar na disciplina de História da Cultura e das Artes, preferes uma Metodologia expositiva, onde o conhecimento é maioritariamente transmitido pelo professor e com recurso ao powerpoint, ou uma Metodologia Interventiva, onde o aluno é o centro da sua aprendizagem, intervindo de forma mais prática e criativa?

Metodologia Expositiva ☐ Metodologia Interventiva ☐

Questão 3 – Como foi a experiência de produzir imagens como forma de aprendizagem da disciplina História da Cultura e das Artes?

Questão 4 - Qual o grau de motivação nesta experiência de aprendizagem?

MUITO MOTIVADO ☐

MOTIVADO ☐

NEM MOTIVADO, NEM DESMOTIVADO ☐

POUCO MOTIVADO ☐

NADA MOTIVADO ☐

Justifica a tua resposta:

Questão 5 – Qual das duas metodologias faz com que adquiras os conteúdos/aprendizagem mais facilmente?

Metodologia Expositiva ☐

Metodologia Interventiva ☐

Questão 6 – O que pensas e sentes através das imagens observadas e das imagens produzidas?

Questão 7 – O exercício de interpretação das imagens através da produção de imagens e do aprofundamento do conhecimento da obra de arte em todo o seu contexto histórico foi um fator de motivação para a realização do exercício?

Nada ☐

Pouco ☐

Bastante ☐

Muito ☐

Questão 8 – Sentiste motivação e satisfação na realização do projeto “Interpretações Pictóricas”?

Nada ☐ Pouco ☐ Bastante ☐ Muito ☐

Questão 9 – Numa palavra define a unidade didática “Interpretações Pictóricas”.

Obrigada pela tua colaboração.

