

# A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva

Maria Helena Trindade

## 1

### Pensar o objecto artístico

João Bénard da Costa (2002) a propósito de um livro de História da Arte que lhe ofereceram na infância, recordava, num artigo com o título *Isabella no caramanchão de madressilvas*, o prazer que tinha em olhar milhares de vezes as estampas coloridas reproduzindo pinturas célebres. Sabia-as de cor. Não sabemos, nem sabemos se o autor sabe, o que o marcou mais, se o colorido das imagens na escassez de publicações ilustradas e a cores na época da sua infância, se o sentar-se ao colo da mãe a ouvir as explicações:

- *Quando me castigavam, o livro ia parar a estante mui alta, onde eu não chegava, e ali ficava uma semana, uma quinzena ou um mês, conforme o meu pecado e a penitência respectiva. Quando eu me portava bem, via-o ao colo da mãe e bebia as palavras de cada explicação.*

João Bénard da Costa (2002)

Partindo do princípio que a linguagem visual se adquire, se cultiva, se desenvolve como todas as outras linguagens, é também função do museu, porque guarda os originais, fazer o papel do livro de História da Arte e *sentar as crianças no colo* explicando-lhes as obras coloridas que tem nas paredes.

Mas quando falamos no desenvolvimento da linguagem visual envolvemo-nos no campo da educação estética que, segundo Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1977), se refere à sensibilização dos indivíduos para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais de modo a ficarem interiorizadas e integradas num todo. Segundo os autores, trata-se de um processo interior complexo que vai muito para além das críticas ou da opinião dos outros. Não adianta dizer que uma obra de arte é bonita ou feia, boa ou má. A construção de uma opinião consistente passa, na infância, por um desenvolvimento da capacidade perceptiva em relação com a capacidade de nos emocionarmos perante as coisas, num processo de amadurecimento contínuo.

Trabalhar no serviço educativo do Museu Nogueira da Silva (MNS) tem sido motivo de uma aprendizagem constante sobre objectos, colecções e contextos, mas principalmente sobre a relação do público infantil com as colecções e os espaços. Desde 1991/92 que vem sendo construído, na experiência e reflexão do trabalho com as escolas, um programa com actividades diversificadas, lúdicas e pedagógicas, mediando o contacto dos alunos com os objectos.

O Museu Nogueira da Silva é constituído por colecções de artes decorativas de porcelana, faiança, ourivesaria, mobiliário e tapeçaria, adquiridas e doadas à Universidade do Minho em 1975 por António Nogueira da Silva. Tem também algumas peças de escultura e pintura de bastante qualidade tais como um conjunto de pequenas pinturas flamengas do séc. XVI ou outros núcleos de diferentes origens e épocas que merecem ser valorizadas através de um contacto mais aprofundado e continuado com o público.

A experiência no serviço educativo tem também demonstrado que o interesse das crianças e mesmo do público adulto em geral, é mais visível e imediato por espaços como a sala das pratas, o salão nobre ou o jardim e peças como a harpa, os lustres, as presas de elefante, ou mesmo por objectos de uso comum como o mobiliário ou as porcelanas. A pintura fica muitas vezes silenciosa

nas suas molduras e a sua potencialidade comunicativa fica quase sempre pela primeira impressão. Foi esse silêncio que nos desafiou para a realização desta investigação, reforçada pela necessidade de colmatar a ausência de experiências de contacto com a obra de arte que, apesar de contempladas nas orientações e currículos do Jardim-de-Infância, Primeiro e Segundo Ciclos, muito raramente ocorrem e, o museu é, naturalmente o lugar ideal para que esse contacto aconteça.

Mas, pensar abordagens aos objectos artísticos não é a mesma coisa que pensar actividades para os objectos de uso quotidiano. A relação com uma pintura ultrapassa em complexidade técnica, formal e em subjectividade de interpretação, a simples transmissão de dados sobre a função ou decoração de uma taça de porcelana.

Ángela García Blanco (1994, p. 74) identifica dois tipos de abordagem aos objectos do museu: uma abordagem analítica e objectiva e uma abordagem afectiva, emocional e subjectiva que, não se excluindo, podem coexistir nas actividades do público relacionadas com todo o género de objectos. Acha também evidente e natural que num museu com colecções de arte onde está implícita a abertura a múltiplas interpretações, se adopte mais o segundo tipo de abordagem e em museus com objectos comuns da cultura material como em arqueologia ou ciência, o primeiro.

Aurora León (1996) faz uma distinção idêntica e chama-lhes nível objectivo e nível subjectivo da educação no museu. Acrescenta também que a dificuldade está em encontrar uma pedagogia que concilie esses dois níveis e proporcione ao visitante, por um lado, critérios com validade científica e, por outro, a abertura a ideias que activem a individualidade de cada visitante estimulando dimensões como a imaginação, a emoção e a curiosidade.

Essa abertura à originalidade e à subjectividade de sentir e apreciar dos diversos públicos, auxilia o papel de mediação do monitor/educador facilitando a comunicação que é essencialmente travada a dois, entre a obra de arte e o observador.

O foco deste estudo foi pois reflectir e experimentar formas de potenciar o contacto do público infantil com a obra de arte e pensar a formação dos técnicos

dos serviços educativos e professores no âmbito da apreciação artística no contexto português. Assim, seleccionar, experimentar e avaliar estratégias de apreciação artística foram as finalidades desta pesquisa, como parte da educação museológica, que permitissem uma maior compreensão do património artístico do Museu Nogueira da Silva.

Uma pintura flamenga, a *Senhora da Meia Laranja* (Fig. 1), serviu de base à investigação que: (i) seleccionou informação sobre modelos e estratégias de apreciação artística que tivessem sido utilizados ao nível nacional e internacional e avaliou a sua adequação ao contexto do MNS; (ii) preparou e usou recursos e estratégias que promovessem uma maior motivação de estudantes, de três níveis diferentes de ensino, para o contacto com aquela obra de arte; (iii) e envolveu e formou os técnicos, professores e educadores de museu, na implementação dessas estratégias.



Figura 1

## 2

### Pensar a mediação

Como esta investigação implicou, por um lado, uma equipa e a sua formação na área da leitura da obra de arte e, por outro, a experimentação *in loco* de estratégias que alterassem a situação que motivou esta pesquisa, dar voz à pintura do Museu, o método escolhido e que melhor se adequou à resolução do problema foi o método de investigação-acção.

Segundo as características definidas por Louis Cohen e Lawrence Manion (1990, p. 271), trata-se de um método cuja ênfase incide na resolução de problemas diagnosticados em contextos específicos, neste caso o Museu Nogueira da Silva. Implicou a colaboração e participação de vários elementos de uma equipa, envolvendo os técnicos do museu, professores e alunos, que entrevistaram e se envolveram no desenrolar do processo, propondo e testando estratégias de apreciação artística de forma colaborativa e participativa numa reflexão sistemática e contínua.

Optando pelo modelo de investigação-acção de John Elliot (1990) que propõe um processo cíclico e dinâmico, numa espiral de redefinição do problema, planeamento, observação, reflexão e avaliação, estruturado em três Ciclos, experimentámos, com um grupo de três professoras do pré-escolar, do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, um modelo de apreciação artística para os seus alunos. No Ciclo um da investigação organizou-se a equipa de trabalho com esses profissionais, definiu-se o problema da investigação e reflectiu-se sobre a importância do contacto das crianças com a obra de arte e estratégias possíveis para o fazer. O Ciclo dois consistiu na preparação profissional da equipa e na preparação das actividades e recursos educativos a serem usados na prática do Ciclo três.

#### 2.1

##### Formação da equipa

A formação da equipa teve duas vertentes: uma relacionada com o conhecimento da linguagem visual através de uma obra de arte e outra com o contexto onde iria decorrer a acção – o Museu Nogueira da Silva visitando as colecções

e os espaços e conhecendo as especificidades da instituição desde a organização museológica e expositiva adoptada, à heterogeneidade dos públicos, à efemeridade do contacto, aos percursos e actividades que o Serviço Educativo tem desenvolvido com as escolas como as visitas gerais, temáticas, ateliers e outras.

As programações de alguns museus serviram-nos também de base de trabalho e inspiração para a preparação da componente prática desta investigação. As actividades do Museu Nogueira da Silva serviram de ponto de partida e reflexão para pensar e melhorar as actividades relacionadas com o contacto do público infantil com a obra seleccionada.

Enriquecidas pela prática e pela experiência têm sido implementadas e desenvolvidas para grupos escolares, principalmente do jardim-de-infância e do primeiro ciclo, desde o início dos anos noventa, um leque de actividades, umas mais sistematizadas e aprofundadas que outras mas representando apenas uma parte das potencialidades pedagógicas do Museu.

- (i) – A visita geral ao Museu, a actividade mais abrangente, desenrola-se através dos vários espaços dando relevo apenas a um ou outro aspecto das colecções. As capacidades de observação, análise e interpretação são despoletadas através de abordagens analíticas, objectivas e subjectivas/emocionais. Utilizando o diálogo e o jogo tentam-se manter motivados os alunos, convidando-os, por exemplo, a descobrir em que sala do Museu se encontra a cadeira representada na pintura da Dona da casa (Fig. 2). Como se encontra no último salão a visitar (Fig. 3), as crianças estão todo o percurso à procura da cadeira, não deixando de evidenciar interesse pelo restante espólio. Também se apela à atenção e ao imaginário ao incitá-las à descoberta das aves visíveis na tapeçaria francesa do século XVII (Fig. 4) e ao *fazer de conta* que são princesas que tocam harpa ou príncipes que as acompanham com flauta enquanto ouvem o som destes instrumentos no salão nobre (Fig. 5), ou ainda que são os convidados do Senhor Nogueira da Silva a subir a escadaria com vestidos compridos e fatos de cerimónia para uma das festas que organizou (Fig. 6).



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

- (ii) – No fim da visita geral os alunos expressam plasticamente as impressões e preferências num atelier de pintura que funciona num espaço próprio no jardim, onde folhas em branco e tintas de água os esperam. A adesão a esta actividade costuma ser total e já passaram por este espaço milhares de crianças com um sorriso nos lábios.

Durante cerca de meia hora exprimem livremente as suas impressões sobre o que viram. Quanto mais pequenos são, maior é a espontaneidade que se vai contendo à medida que os anos vão passando, criando algumas resistências e hesitações quando são mais velhos. Nota-se bem esta diferença quando vêm grupos em regime de ocupação de tempos livres, heterogéneos em questão de idades e muitas vezes os mais velhos, de doze, treze anos evidenciam alguma inibição no acto de pintar, pois, estando no estágio do chamado *realismo visual*, possuem já uma maior consciência visual, global e objectiva do que observam, que não corresponde à capacidade técnica própria da sua idade (Alicia Venegas, 2002, p. 81). A proposta é pintarem com pincel directamente no papel de tamanho A3 para, em gestos soltos e não limitados pelo contorno do lápis, darem largas à expressão de opiniões e emoções. Também aí os mais pequenos não colocam qualquer questão enquanto os mais velhos de oito, nove, dez anos, pela necessidade de fazerem os pormenores contestam, por vezes, a não utilização do lápis. Depois da euforia da entrada começam a trabalhar e conversam amenamente ou em silêncio concentrando-se no trabalho. O jardim, o lago dos peixes (Fig. 8), a harpa (Fig. 9 e 10), as presas do elefante (Fig. 11), a escultura de Apolo e Dafne (Fig. 12), o salão nobre e o escritório (Fig. 13 e 14) são os eleitos das suas representações, por várias vezes expostas na Galeria da Universidade no final do ano (Fig. 7). É também no atelier que se experimentam outras técnicas e matérias como o barro ou materiais renováveis.



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14

(iii) – As visitas temáticas, ao focalizarem o olhar, aprofundam ligeiramente um tema permitindo uma abordagem diferente ao Museu e aos seus objectos:

- a) *Pano p'ra mangas* é uma actividade orientada para as diferentes formas de vestuário vistas através da pintura (Fig. 15 e 16), da tapeçaria e do mobiliário; b) *À procura da bicharada* orientada para a descoberta



Figura 15



Figura 16

dos objectos através dos animais que neles estão representados (Fig. 17 e 18) ou dos quais são feitos, como a madrepérola dos embutidos (Fig. 19) ou o marfim das presas do elefante (Fig. 20), acompanhada por música relacionada com os sons produzidos pelos respectivos bichos; c) *O Retrato* destaca diferentes técnicas de representação – a fotografia e a pintura (Fig. 21 e 22). Imaginar-se *na pele* de um personagem histórico utilizando reproduções de duas pinturas, retratos de *Henriqueta de França* e de *Luís XIV*, como em antigos cenários fotográficos das feiras, ajuda os alunos a integrar as informações que receberam, extravasando-as com a imaginação.



Figura 17



Figura 18

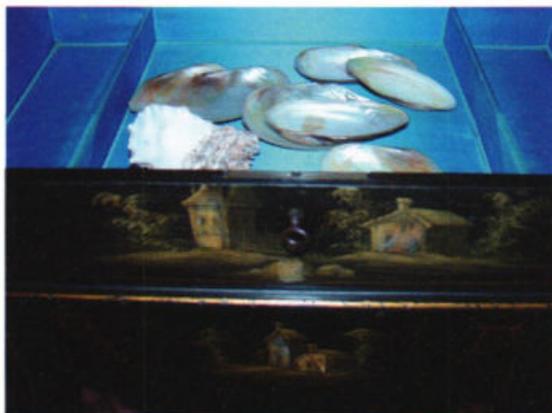


Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22

- (iv) – Projectos de Continuidade – Afunilando ainda mais os temas aprofunda-se o contacto com os objectos do Museu através do projecto *Olhar, ouvir e sentir o Museu*, onde se trabalha apenas uma peça de cada vez. Este projecto que funciona num espírito de continuidade, pelo menos um ano, tem como principal objectivo conhecer o museu, explorando um objecto (uma arca (Fig. 23 e 24), uma pintura (Fig. 25 e 26), uma



Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26

escultura (Fig. 27 e 28) ou um frasco de chá (Fig. 29 e 30) ...) de uma forma concreta, lúdica, apelando aos sentidos e às diversas formas de expressão. As actividades desenvolvem-se em várias idas ao Museu e a planificação é feita em parceria com a escola interessada, adaptando-a à turma e aos seus interesses.



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

(v) – Outros Projectos – Pensando no Museu Nogueira da Silva como instituição cultural mais vasta programaram-se outras actividades sem ligação directa às colecções:

- a) *Música em construção* é um atelier orientado pela violoncelista Matilde Rocha, com o objectivo de motivar as crianças para a descoberta da música através da audição informal de música clássica e da experimentação de instrumentos (Fig. 31);

- b) *No meu tempo...* é outra actividade onde se põem em contacto gerações (alunos do Primeiro Ciclo e Jardim-de-Infância e utentes da Universidade e de Lares da Terceira Idade) para, na troca de experiências, os mais novos formarem o seu conceito de passado através do presente e valorizarem a herança cultural e humana dos avós. Esta actividade tem contado principalmente com a preciosa colaboração do Grupo de Teatro da Universidade da Terceira Idade e alunos das escolas do primeiro ciclo de Braga (Fig. 32);
- c) *Palavras ilustradas* – em colaboração com o Projecto Netescrit@, cuja responsável, Emília Miranda é autora da ideia, onde escritores (como Ana Maria Magalhães (Fig. 33), Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, Vergílio Alberto Vieira, António Mota, Álvaro Magalhães, José Vaz e João Pedro Méseder) contam os contos que inventam, acompanhados pela música de colaboradores como a violoncelista Matilde Rocha e ilustrados em simultâneo por José Miranda, conjugando assim três formas de expressão. No fim os alunos podem desenhar sobre as histórias que ouviram ou consultar o site [www.nonio.uminho.pt/Netescrit@3](http://www.nonio.uminho.pt/Netescrit@3) onde está disponível mais informação sobre o autor e a sua obra;
- (vi) – Em determinados casos e momentos também se faz a exploração de exposições temáticas ou de arte contemporânea, patentes na Galeria, normalmente ao nível da expressão plástica, como aconteceu na exposição de obras da colecção da Fundação Luso-Americana *Convergências* (Fig. 34).

O conjunto de actividades do programa exposto evidenciam, por um lado, a forte componente prática e expressiva da comunicação dos alunos com os objectos museológicos, artísticos ou não e, por outro, a lacuna no tratamento da linguagem visual tocada num ou outro momento apenas em aspectos de conteúdo e emoção e muito raramente na sua globalidade, excluindo aspectos formais e processuais.



Figura 31



Figura 32



Figura 33



Figura 34

## 2.2

### *A Senhora da Meia Laranja*

Para contrariar essa tendência e atingir os objectivos propostos nesta investigação, optámos por eleger apenas uma obra de arte, a pintura flamenga da *Senhora da Meia Laranja* e conhecê-la explorando a linguagem visual na sua globalidade. Para isso contámos com a presença de um doutorando na área da representação plástica da Virgem na História da arte. Esse especialista analisou com a equipa o conjunto de pintura renascentista do Museu onde se

inclui a obra seleccionada, contextualizando-a e destacando as suas características. Esta formação foi fundamental para a preparação das visitas e para a exploração da leitura da obra, a fazer posteriormente com os alunos.

Foi utilizada a estratégia da comparação, defendida por vários modelos como o de Rod Taylor, entre as várias pinturas do conjunto, destacando semelhanças e diferenças como por exemplo de cor e luminosidade como as existentes entre a pintura flamenga, sóbria e escura e a pintura italiana do grupo viva e luminosa, e a sua relação com os climas dos respectivos lugares de criação.

Segundo especialistas responsáveis pela peritagem da colecção de pintura do MNS, como Vítor Serrão ou Thomas Kaufmann, foram já centenas de anos, pelo menos cinco, que passaram desde a execução desta obra que escolhemos para trabalhar, a *Senhora da Meia Laranja*. É uma pintura flamenga, do séc. XVI, atribuída por Kaufman, provavelmente, a Ambrosius Benson ou seguidor.

Na pintura renascentista o processo e a forma estão ao serviço do artista e da ideia que pretende transmitir. É exemplo disso a contorção e distorção dos corpos (Fig. 35, 36) para se adaptarem à intenção do artista tal como a elevação dos seios da Senhora com o fim de centralizar o tema, a aleitação, dando-lhe destaque.

Reflectindo sobre outros aspectos da pintura seleccionada, verificamos que incorpora três tipos de pintura: o retrato, a paisagem e a natureza morta na mesa do primeiro plano (Fig. 37, 38). Neste último concentram-se uma série de elementos simbólicos da maternidade e da fecundidade: os frutos arredondados, a meia laranja aberta, com as sementes bem visíveis e as tulipas que, pela forma enconchada nos reportam para o útero materno.

O vestuário, característico da época da pintura e não da história que conta, assim como a riqueza dos tecidos quer das roupas quer dos reposteiros (Fig. 39, 40, 41), bem diferentes dos usados em Belém ou Nazaré, pretendem elevar a importância das personagens num jogo de anacronias e intenções do artista. O olhar baixo, resguardado e amendoado da Senhora, dirigido para o Menino e a posição das mãos, de um e de outro (Fig. 42, 43), sugerem gestos e sentimentos de ternura, num ambiente íntimo também insinuado pelas cores escuras do interior de uma casa. O conteúdo da pintura da *Senhora da Meia Laranja* apesar de reforçar a função de exaltação religiosa humaniza as personagens enquadrando-as num ambiente quotidiano da época.

Em relação à composição organiza-se de acordo com os esquemas geométricos elementares, o triângulo, o círculo e o retângulo (Susan Woodford, 2002). A ideia de profundidade, para além da própria introdução da paisagem (Kenneth Clark, 1980), é sugerida pelos diferentes planos bem distintos e marcados pela linha de contorno, normalmente bem definida numa fase inicial do Renascimento, pela sobreposição dos elementos e pela alternância do claro e escuro. A sobreposição desses planos faz-se sem deixar grande espaço entre eles, dando uma sensação de artificialidade ingénua, mas que resulta principalmente no plano de fundo, a paisagem, que abre a janela para o infinito. Na própria paisagem existe já algum esbatimento de cores e da linha de contorno que, segundo Morante López e Ruiz Zapata (1994) é outra forma de, neste período, se dar a ideia de profundidade. Os planos, pela sua marcada importância nesta pintura, foram uma das características particularmente trabalhadas na parte prática desta investigação, transversalmente com os três níveis etários.



Figura 35



Figura 36



Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40



Figura 41



Figura 42



Figura 43

A pintura do Renascimento é, também segundo aquelas autoras, das manifestações artísticas mais multiformes deste período e onde acontecem as grandes modificações que irão estar na base de toda a pintura moderna. Algumas dessas características conseguem-se distinguir, neste núcleo, por exemplo

nas texturas, que apesar de neste período, segundo aquelas autoras não terem grande protagonismo plástico, são muito marcadas pela técnica do óleo, técnica introduzida pelos flamengos em meados do séc. XV, e ainda pelo suporte, a madeira, tornando as pinturas mais lisas. É nesta época que se começa a utilizar também a tela como suporte, alterando a própria textura das obras.

### 3

#### A preparação das actividades

Ainda no Ciclo dois, após a formação profissional da equipa, passou-se à preparação das visitas em três sessões com as diferentes professoras, partindo de uma ficha proposta pela investigadora, trocando ideias, conhecendo e reflectindo sobre o modelo de apreciação artística de Rod Taylor (1988) que iria ser aplicado.

Este foi o modelo que melhor pareceu enquadrar-se nas expectativas de alteração de postura em relação ao contacto do público com a obra de arte que motivou esta investigação, porque defende a importância de complementar a natureza expressiva da arte e o teor prático das actividades plásticas, quer do ensino formal, quer do que se tem aplicado no Serviço Educativo do Museu Nogueira da Silva, com os aspectos contemplativos, reflexivos e críticos aprofundando e enriquecendo consideravelmente o contacto com a obra de arte.

Rod Taylor (1988) defende que se devem proporcionar aos alunos contactos frequentes com originais, intensificando as relações de trabalho entre as escolas e os museus e galerias, para explorar métodos e estratégias que tornem os jovens aptos a desenvolver um vocabulário crítico e a expressar ideias sobre o seu próprio trabalho e o dos artistas. Essa convivência com a arte valoriza, por um lado, a contemplação e o contacto pessoal com as obras e, por outro, a verbalização sobre os domínios conceptual, produtivo e contextual e crítico da obra de arte, explorando questões de conteúdo, forma, processo e emoção. Foi este modelo que tentámos aplicar em toda a acção, principalmente na fase da verbalização, com os alunos dos três níveis de escolaridade.

Nesta investigação esteve sempre presente, quer na escolha e na aplicação do modelo quer em todos os momentos de planificação e reflexão da equipa, a importância da atitude de abertura às inúmeras leituras possíveis de uma obra e à relevância de um contacto pessoal, solitário de cada indivíduo com a obra de arte.

*O museu ideal seria, nesta perspectiva, um lugar de livre circulação dos olhares numa pátria possível, destinada à fruição de cada um, individualmente, que pela sua própria natureza resiste ao público enquanto entidade massificada pela lei do consumo para, em seu lugar, exaltar o indivíduo, o particular de cada relação, o encontro fortuito entre o olhar do espectador e o olhar do artista e o da obra, num jogo a perder de vista de olhares que se cruzam e que são anónimos antes de serem reificados pela caução cultural de uma certa gestão da história enquanto discurso legitimador e apaziguador.*

Bernardo Pinto de Almeida (2002, p. 64)

A aventura da comunicação não está apenas na obra de arte como reflexo das escolhas realizadas pelo artista, está também no observador que transporta em si uma série de experiências e factores que condicionam e influenciam as suas escolhas, as suas opiniões e o seu olhar, bem evidente nesta observação sobre a *Senhora da Meia Laranja*, de um aluno do grupo do terceiro ano:

*Maria está a pegar em Jesus Cristo. Mas quando Maria pegou no seu Filho ela estava a fazer sumo de limão e de maçã e de cerejas. O que está atrás dela é uma cortina para o seu Filho não ter frio.*

(Aluno, 8 anos)

Segundo June McFee e Rogena Degge (1977) a percepção varia de acordo com o contexto cultural do aluno, pois a cultura influencia a direcção da formação perceptiva, dando-lhe muito mais oportunidades e recompensas por observar as coisas que são importantes para o seu grupo do que por observar aquilo que não é enfatizado pela cultura desse grupo Ayrton Corrêa, 2004, p.161).

Por isso, para além da forte componente verbal que a equipa, com base na orientação do modelo de Rod Taylor, introduziu na planificação das visitas dos

alunos ao Museu, achámos fundamental proporcionar às crianças um primeiro contacto, sem qualquer interferência, em tom de conversa íntima com a obra, através de um momento de contemplação e da representação plástica da *Senhora da Meia Laranja*.

Como referem Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1977), a experimentação plástica é uma forma de contacto, de comunicação com a arte, com um papel fulcral no crescimento estético do indivíduo. Mas, associá-la à componente contemplativa, torna-a ainda mais rica e completa, pois, como defende Witkin (in Rod Taylor, 1988, p. 2) para além do mundo concreto estudado em disciplinas de História ou Matemática, existe, para o aluno, um mundo pessoal de sensações e sentimentos, privado, solitário que não partilha com ninguém e, não ter em atenção esse mundo ou simplesmente acabrunhá-lo, pode tornar a sua existência emocionalmente confusa ou sem sentido.

Foi dar esse espaço ao mundo privado dos alunos e depois dar-lhes a oportunidade de o exteriorizarem através da palavra e do desenho colorido, que orientou toda a mediação.

## 4 Conversas com a pintura

No Ciclo três experimentou-se a adequação do modelo seleccionado à leitura da *Senhora da Meia Laranja* utilizando transversalmente, com as crianças dos três grupos, a mesma estratégia sequencial: contemplação, verbalização e produção plástica analisando-se a pintura nas suas várias categorias, adaptando a linguagem e os recursos a cada nível etário, em duas visitas ao Museu.

Trabalharam-se conceitos de conteúdo, forma, processo e emoção como: contextos históricos – Descobrimientos e Renascimento – e suas características, relações familiares, a festa, a refeição, a reunião familiar, a mensagem e o destaque das personagens, ideia de modelo, de corpo humano, o vestuário e a sua anacronia, simbologia dos frutos, estrutura geométrica da composição

e referência à arte abstracta; noção de plano, ideia de profundidade, de sobreposição e utilização da paisagem, questões de lateralidade, à frente/atrás, dentro/fora, a cor e a luz, claro/escuro, quente/frio, textura visual e textura pictórica e ainda a técnica da pintura em comparação com a da fotografia. A emoção esteve sempre presente e sentimentos e sensações provocados pelo tema, pelas expressões, pelas cores, na interpretação da *Senhora da Meia Laranja*, transpareceram nos três níveis, na verbalização, nas notas, comportamentos e opiniões.

Assim, no jardim-de-infância, apelou-se ao imaginário e a uma forte ligação à realidade das crianças inventando, em conjunto, uma narrativa sobre uma família que serviu de fio condutor a toda a actividade e de base a uma dramatização, fazer o papel de um elemento de uma família alargada. Na primeira visita contemplaram a *Senhora da Meia Laranja* (Fig. 44), representaram-na (Fig. 45, 46) e falaram sobre ela utilizando a já referida comparação com as outras pinturas. Na segunda visita retomaram a exploração do tema família imaginando uma situação de refeição familiar, utilizando uma maquete entraram na pintura, posaram para a fotografia (Fig. 47, 48) e representaram a mesa continuando o primeiro plano (Fig. 49). No fim pintaram de novo a obra.



Figura 44



Figura 45



Figura 46



Figura 47

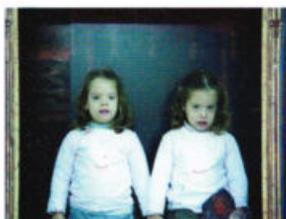


Figura 48



Figura 49

Para o grupo do terceiro ano a estrutura da actividade foi idêntica à do grupo anterior. Na primeira visita contemplaram a pintura, sintetizando a ideia geral num pequeno apontamento escrito (Fig. 50), representaram-na plasticamente e por fim verbalizaram e puseram em comum o que olharam, sentiram e pensaram. A segunda visita iniciou-se com um jogo (Fig. 51) relacionando os tecidos que viam na pintura e os que sentiam, através do tacto, pondo a mão num baú com tecidos de várias texturas. Os planos foram explorados através da maquete comparando e comprovando, por exemplo, a eficácia do fundo escuro para destacar as figuras centrais colocando um fundo florido em vez do reposteiro negro (Fig. 52). Por fim, em grupo, representaram plasticamente dois dos planos (Fig. 53).



Figura 50



Figura 51



Figura 52



Figura 53

Para o grupo do segundo ciclo, as actividades funcionaram como motores para o conhecimento da pintura a vários níveis, mas também como confirmação dos conhecimentos adquiridos na escola pois de entre outras épocas da História da arte, tinham já abordado o Renascimento. Na primeira visita porque mostraram interesse, passámos rapidamente pela Galeria e pelo Museu. A seguir parámos junto à pintura e contemplando-a tomaram notas. Já no atelier representaram-na num trabalho plástico como que colmatando a contemplação. Na segunda visita conversámos sobre a *Senhora da Meia Laranja* (Fig. 54), e, posteriormente, no atelier confirmaram alguns desses conceitos comprovando a importância dos planos, do jogo claro/escuro e da paisagem. Por fim representaram plasticamente, em grupo, os diversos planos (Fig. 55 a 61) e para concluir compararam o original com as suas representações.



Figura 54



Figura 55



Figura 56



Figura 57



Figura 58



Figura 59



Figura 60



Figura 61

#### 4.1 Reflexão e avaliação

Uma das dificuldades sentidas foi ajustar a quantidade das experiências emotivas e da riqueza de ideias que surgem numa conversa de descoberta de uma obra de arte com a efemeridade do contacto, uma das características do espaço

museológico. As idas ao museu ocupam períodos curtos, uma a duas horas, não dando grandes oportunidades para um trabalho muito aprofundado.

Isso condicionou o grau de dificuldade na abordagem aos conceitos de conteúdo, formais e processuais da obra de arte marcando naturalmente a aquisição de vocabulário especializado. Se por um lado os alunos do sexto ano, para além do contacto emotivo e de conteúdo com a pintura da *Senhora da Meia Laranja*, vieram ao Museu confirmar conceitos adquiridos previamente na escola ao falarem de algumas características do Renascimento, por outro, quando não existe qualquer experiência de contacto ou conhecimento sobre arte, como no caso do terceiro ano e jardim infantil, torna-se complicado, em apenas uma sessão ou mesmo duas, esclarecer conceitos como o de profundidade, plano, textura, técnica do óleo ou a utilização da cor, noções que necessitariam de várias sessões para serem integradas.

Optámos, por isso, no Ciclo dois, na fase da preparação das questões, quando tivemos consciência dessa dificuldade, por introduzir esses conceitos sem lhes atribuir nomes, chamando a atenção do olhar das crianças para o *truque mágico* sem o desmontar completamente.

Para atenuar este facto será importante a preparação e a exploração a realizar na escola antes e depois da visita num trabalho de continuidade. E a estruturação por parte do Museu de visitas temáticas na área da análise da pintura como: *Vamos mergulhar na pintura* tratando questões de profundidade e perspectiva, *Vamos sentir a textura*, *Vamos acender a luz da cor* onde se podem comparar obras, utilizando o modelo de Taylor como base, contemplando, conversando e experimentando a linguagem da arte.

De qualquer maneira esse carácter de experiência, de passagem, porque esporádico, porque diferente do habitual, pode ter a sua magia e algumas vantagens no despertar a curiosidade para voltarem ao museu. Pensamos também que o focar o olhar para determinados aspectos de conteúdo, forma, processo e emoção como experiência cognitiva, mesmo sem lhes dar nome, foi já uma mais valia para a sensibilização do olhar para outras pinturas, outros ambientes, outros mundos e outras formas de olhar, apostando na motivação para outras conversas com outras obras de arte.

Apesar de os alunos terem mostrado, na conversa sobre a obra, que perceberam os conceitos transmitidos, não podemos afirmar que, perante outras obras de arte utilizem os instrumentos de leitura adquiridos ou para os quais foram sensibilizados na leitura da *Senhora da Meia Laranja*.

As características de conteúdo, forma, processo e emoção de qualquer outra obra, ainda que da mesma época, provocarão naturalmente leituras diferentes, mas, acreditamos, que o seu olhar não será o mesmo a partir desta experiência, e que se lembrarão que existem formas geométricas para além do que está visível, que existem explicações para o pintor distorcer ou alterar a estrutura de um corpo, que existem intenções e simbologias escondidas, que as cores podem dar a sensação de luz e calor, que planos sobrepostos e a utilização da paisagem pode dar a sensação de profundidade, que apesar de cenas estáticas as pinturas contam ou podem contar histórias. Enfim, que ao olhar para uma pintura podemos descobrir coisas que à partida não estão visíveis, utilizando uma observação estética (Pino Parini, 2002).

A quantidade de questões levantadas, quando, perante a obra de arte, a turma verbalizava os olhares de cada um, não deixava grande tempo para aprofundar determinado assunto, mesmo disponibilizando uma ida ao museu para essa tarefa, uma hora e meia, o tempo revela-se escasso para o explorar de forma aprofundada e contextualizada. De qualquer maneira não era objectivo desta investigação dar formação sobre técnicas ou processos de pintura, mas sim experimentar estratégias de leitura da obra de arte que colocassem o observador em interacção com a pintura contextualizando-a e analisando alguns dos elementos da linguagem visual mais evidentes e característicos da *Senhora da Meia Laranja* e respectivo simbolismo.

Como já referimos, ao preparar as actividades, no Ciclo dois desta investigação, a equipa teve em atenção o nível do grupo de alunos com quem se ia trabalhar, o que definiu a estratégia a utilizar na parte prática: assim, para o jardim infantil, ao escolhermos o conteúdo a focar, optámos pelo tema central da obra – a maternidade – por pensarmos ser mais fácil a apreciação desta pintura, nesta faixa etária, fazendo uma ligação aos laços familiares, tão relevantes nesta fase da vida. Construir uma história em volta das personagens que humanizámos, afastando-a da componente religiosa, característica que, por sinal, marcou a representação das figuras religiosas no Renascimento,

pensámos que aproximaria afectivamente as crianças da pintura, sendo mais fácil integrar as questões técnicas, formais e simbólicas.

Ao analisar os dados recolhidos na reflexão verbalizada e nos trabalhos plásticos reconhecemos e confirmamos os diferentes níveis de apreciação artística dos alunos que visitaram o Museu para, no futuro, melhor estruturar e preparar o contacto com o objecto artístico. Em relação ao jardim infantil, confirmámos características apontadas por Vernon (in Lowenfeld e Brittain, 1977) e Michael Parsons (1987) como a enumeração dos elementos da obra em questão aparecendo espalhados pela folha sem se relacionarem, como se pode ver na imagem (Fig. 62). O destaque aos elementos familiares das crianças na representação da Mãe e do Filho em grande escala (Fig. 62 e 63) e a inclusão de memórias ou associações, mesmo que não existam na obra, daí a inclusão de uma tartaruga, de uma árvore, de um microfone, de sapatilhas no Menino ou do Sol e da chuva.



Figura 62



Figura 63

Para os alunos do terceiro ano a ideia dominante de que a pintura tem que representar alguma coisa, ter um tema e onde o realismo dessa representação é muito valorizado reflecte a importância do conteúdo nesta fase. Também segundo aqueles autores conseguem organizar os diferentes elementos num todo, numa busca de proximidade ao real, deixando transparecer as características próprias desta fase como o rebatimento das frutas na mesa à qual acrescentam pernas (Fig. 64, 65 e 66).



Figura 64



Figura 65



Figura 66

A focalização do olhar consistiu, para os alunos do terceiro ano, no estudo do vestuário e das suas texturas, pois é uma matéria abordada na escola neste nível escolar, e por isso familiar para os alunos, tendo-se introduzido o conceito novo de composição e de planos sobrepostos.

Para o sexto ano, e porque na escola já tinham sido abordadas várias épocas da História da Arte como o Barroco, o Renascimento e a Arte Contemporânea, optámos por trabalhar o próprio estilo e as suas características, comparando-o, num dado momento, com a arte que se faz hoje. Esta alusão pontual à comparação entre o Renascimento e a Arte Contemporânea na simples referência à pintura abstracta sugerida pelo esquema geométrico da composição e a proposta da professora de representarem a pintura como se fossem artistas de hoje sugeriram ideias para futuras actividades. Poderemos experimentar, em diferentes visitas, no âmbito de um projecto de continuidade, comparar estilos, épocas, focando o olhar num tema, técnica, conteúdo mais preciso, como por exemplo um artista ou um estilo específico, utilizando a comparação por semelhança ou oposição.

Analisando os trabalhos e a conversa com os alunos do sexto ano, confirmámos a ideia de Michael Parsons (1987) que, nesta fase, a percepção do mundo é mais alargada conseguindo ter consciência de que a arte exprime a interioridade de alguém num contexto específico, esta característica foi evidente na conversa sobre a obra. Por outro lado, as suas representações plásticas estão mais dependentes das suas capacidades técnicas do que dessa percepção. De qualquer maneira para além da facilidade com que manuseavam os materiais,

notou-se nos seus trabalhos uma maior aproximação à organização do modelo original demonstrando uma maior consciência da organização formal (Fig. 67 e 68) apesar de num ou noutro caso existirem ainda alguns contactos com a fase de representação anterior como, por exemplo, o colocar as personagens de corpo inteiro ou o acrescentar pernas à mesa (Fig. 69).



Figura 67



Figura 68



Figura 69

## 5 Conclusão

Depois de analisar os dados recolhidos durante todos os ciclos da acção, reflectimos sobre as estratégias utilizadas e os obstáculos que surgiram obrigando a equipa a reformular alguns passos previamente negociados como o tempo disponível, a profundidade dos conteúdos e a preparação prévia dos alunos.

Analisámos os comportamentos dos alunos e dos adultos e os trabalhos plásticos das crianças ajudando-nos a avaliar a eficácia das intervenções do Serviço Educativo do Museu Nogueira da Silva, em conjunto com as professoras, na dinamização de actividades de apreciação artística dando resposta às questões da investigação: Como são feitas as visitas guiadas ao Museu Nogueira da Silva?; Que estratégias de análise de obras de arte podem ser usadas

durante as visitas guiadas?; Que recursos podem ser utilizados para permitir aos responsáveis pelas visitas guiadas desenvolver estratégias de apreciação artística; Que formação profissional necessitam os agentes educativos para o desenvolvimento e implementação dessas estratégias nos seus museus?

Concluiu-se que o modelo de apreciação seleccionado facilitou a leitura da obra de arte e ajudou os alunos a descobrirem a linguagem artística. Temos consciência que ao começar pela primeira categoria proposta por Rod Taylor (1988), o conteúdo, e condicionados pelo limite temporal, as outras categorias poderiam ter sido mais exploradas e seria isso que aconteceria se as sessões tivessem continuado.

Mas não será por acaso que todos os autores estudados iniciam os seus modelos e estratégias pelo tema ou conteúdo e sua descrição, pois parece-nos que é o mais evidente no primeiro contacto, a observação descritiva, bem patente em todos os apontamentos dos alunos. É com certeza mais motivador iniciar a comunicação pelo que lhes é mais familiar e evidente. Por outro lado consideramos ter ultrapassado esse tipo de observação e atingido a observação estética (Pino Parini, 2002) sensibilizando os alunos para as categorias formais, processuais e emotivas.

Verificou-se também que o sucesso das actividades de leitura de obras de arte envolve muito tempo, investigação por parte do educador e do aluno, assim como a utilização de recursos que facilitem a comunicação. Considerou-se que o uso do Museu motiva e facilita o contacto com a obra de arte pois a presença de originais focaliza e potencia a valorização e o respeito pela obra. Finalmente concluiu-se que o trabalho colaborativo entre professores de educação formal e informal foi muito frutuoso pois permitiu a troca de experiências e saberes, entre esses dois contextos, em volta da pintura da *Senhora da Meia Laranja*.

Assim, depois de ultrapassado o condicionamento do tempo que limitou as actividades, e na sequência da recolha e análise dos dados teóricos e práticos desta investigação, pensamos ter atingido as suas finalidades e contribuído para:

- (i) mostrar alguma evidência nos benefícios e na necessidade de usar tais modelos com os alunos, a partir de uma estrutura simples baseada na categorização de aspectos centrais de debate acerca de uma obra de arte, o conteúdo, a forma, o processo e a emoção, no caso do modelo de Rod Taylor, facilitando a aproximação das crianças à obra de arte envolvendo-as

- num diálogo de descoberta de um vocabulário visual e verbal rico e expressivo comunicando-nos as suas observações e reacções;
- (ii) a formação e o debate entre profissionais da educação e da museologia para o desenvolvimento de projectos no âmbito da educação patrimonial e artística. Esta experiência mostrou-se muito enriquecedora, ao encontrarem-se formas de explorar estratégias de ensino artístico adaptadas a cada nível de ensino;
  - (iii) a criação de recursos que encorajem os professores a explorar o museu e o património local contribuindo para a integração da arte no quotidiano dos alunos, de forma a ajudá-los a compreender a natureza complexa da nossa cultura e das suas constantes transformações.

Com esta reflexão fica o propósito de inclusão destas actividades na programação habitual do MNS com alguns acertos, principalmente ao nível do tempo disponível, profundidade dos conteúdos e preparação dos alunos, e, naturalmente, adaptadas às equipas que pretenderem, em conjunto com o Museu, pensar e experimentar estas e outras estratégias de apreciação artística com outros alunos, outros contextos e diferentes obras de arte.

Fica também o desafio para outras investigações sobre o trabalho dos serviços educativos em articulação com as escolas na exploração metódica e contínua de tais modelos e no uso estimulante das linguagens verbal e visual, tão apropriadas ao desenvolvimento de um vocabulário crítico, como via para o conhecimento, compreensão e valorização do papel da arte no crescimento individual.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Bernardo Pinto de (2002) – *As imagens e as coisas*. Porto: Campo das Letras.
- CLARK, Kenneth (1980) – *Civilização*. São Paulo: Martins Fontes/Editora Universidade de Brasília.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1990) – *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- CORRÊA, Ayrton Dutra (2004) – *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Brasil: Ifui.
- COSTA, João Bénard da (2002) – Isabella no caramanchão de madressilvas. In *Público*. Lisboa (30 Ago. 2002).
- ELLIOT, John (1990) – *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- GARCÍA BLANCO, Ángela (1994) – *Didáctica del museo*. Madrid: La Torre.
- LEON, Aurora (1996) – *El Museo: Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert (1977) – *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- MC FEE, J. K.; DEGGE, R. (1977) – *Art, culture and environment: a catalyst for teaching*. Belmont, California: Wordsworth.
- MC FEE, J. K. (1993) – DBAE and cultural diversity: some perspectives from the social sciences. In *Discipline – Based Art Education and cultural diversity: Seminar Proceedings*. Austin, Texas: The Getty Center for Education in the Arts, pp. 64-67.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento da Educação (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORANTE LÓPEZ, Felisa; RUIZ ZAPATA, Ana Maria (1994) – *Análisis y comentario de la obra de arte: Estudio de obras de pintura, arquitectura y escultura*. Madrid: Edinumen.
- PARINI, Pino (2002) – *Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- PARSONS, Michael J. (1987) – *How we understand art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, Rod (1988) – *Educating for art: Critical response and development*. Harlow: Longman.
- VENEGAS, Alicia (2002) – *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- WOODFORD, Susan (2002) – *Cómo mirar un cuadro*. 8.ª ed., Barcelona: Gustavo Gili.