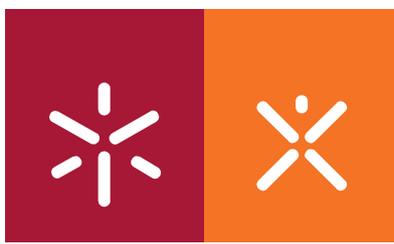




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisco Moreira Marinho

**A leitura e a interpretação da informação da
Web: um estudo com alunos da disciplina de
História da Cultura e das Artes**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisco Moreira Marinho

**A leitura e a interpretação da informação da
Web: um estudo com alunos da disciplina de
História da Cultura e das Artes**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação
em História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria do Céu Melo Esteves
Pereira**

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Céu Melo, pela disponibilidade, profissionalismo, pela orientação e sentido de ajuda demonstrados. A ela o meu muito obrigado por se ter assumido na bússola que me permitiu chegar a bom porto.

Às pessoas amigas e aos familiares, em particular à minha esposa, Jane Cristina, e às minhas filhas Sara e Bruna, que sempre me encorajaram na realização desta empreitada, constituindo o meu porto de abrigo nos momentos em que o desânimo ameaçava.

Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, desde os serviços administrativos ao pessoal responsável, pela simpatia, disponibilidade e prontidão no atendimento e resolução de problemas.

À Direção da minha escola pelo apoio e incentivo dados ao longo do período de realização deste estudo.

Aos meus alunos de História da Cultura e das Artes pela disponibilidade demonstrada e pelo entusiasmo com que se deixaram envolver pelo projeto.

RESUMO

Este estudo integra-se na linha de pesquisa em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais que tem vindo a ser desenvolvida na Universidade do Minho. Trata-se de um estudo descritivo, de natureza essencialmente qualitativa, e desenvolve-se em volta da forma como os alunos selecionam e organizam a informação que retiram da Web. Procura indagar que tipos de informação privilegiam na resolução de tarefas de natureza explicativa, interpretativa e de fruição estética.

A investigação foi levada a cabo em contexto escolar, envolvendo alunos do Ensino Secundário, 11º ano, na disciplina de História da Cultura e das Artes, de uma escola da cidade de Braga, Portugal. Inicialmente foi aplicada uma ficha de literacia informática, no sentido de apurar o tipo, a frequência e as dificuldades evidenciadas na utilização que os alunos fazem do computador e da internet, em contexto escolar e fora deste. Em seguida aplicou-se um questionário (ficha de trabalho) desenvolvido a partir da seleção de um site para consulta/pesquisa de informação sobre a vida e obra de três ‘artistas’ previamente escolhidos: Eiffel, Gauguin e Rodin. Na escolha do site, http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Eiffel/Gauguin/Rodin, prevaleceu o facto de este se encontrar em ‘português’, disponibilizar informação diversificada, oferecer um acervo iconográfico variado e a existência de hiperligações que possibilitam complementar a informação oferecida. O recurso à ferramenta Web no processo de ensino/aprendizagem teve como intenção compreender que tipo de informação é privilegiada pelos alunos, os processos de explicação, interpretação, fruição estética e retirar algumas ilações para a educação artística em geral, e o ensino da História da Cultura e das Artes em particular. Estas intenções levaram-nos a formular a seguinte questão de investigação que esteve na origem deste estudo:

- Que tipo de informação histórica é privilegiado pelos alunos usando a Web na resolução de tarefas de natureza explicativa, interpretativa e de fruição estética?

É nossa expectativa que as conclusões deste estudo possam contribuir para a reflexão e conseqüente reforço das práticas pedagógicas no ensino da História da Cultura das Artes.

ABSTRACT

This study is set within the research framework on Pedagogical Supervision in History and Social Sciences Education that has been developed in the University of Minho. It is a descriptive study, primarily qualitative, which focuses on the way students select and organize the information they obtain from the Web. It also seeks to identify the kind of information they prefer when confronted with the resolution of questions that require development of ideas, interpretation and aesthetic notions.

This investigation was carried out in a school in Braga, Portugal and it involved students from secondary education, in the eleventh grade, within the History of Culture and Arts class. Initially, an exploratory study was used to discover the type of use, the frequency and the difficulties students often encounter while using the computer and the internet in and out of school context. Then, we resorted to a questionnaire (worksheet) developed after the selection of a website to research information about the life and work of three previously selected “artists”: Eiffel, Gauguin and Rodin. The choice of the website (http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Eiffel/...) was based on the fact that it was in Portuguese, it offered a wide spread of information and iconography and also the possibility of obtaining complementary information from a selection of links. The use of the internet in the teaching/learning process allowed us not only to understand the kind of information students prefer when confronted with the resolution of questions that require development of ideas, interpretation and aesthetic notions, but also to draw some notions about the artistic education in general and the teaching of History of Culture and Arts, in particular.

These intentions led us to formulate the following query that triggered this study:

“- What kind of information do students prefer while using the Web in the resolution of tasks that require development of ideas, interpretation and aesthetic notions?”

We hope the conclusions of this study will contribute to a reflection and improvement in the teaching methods of History of Culture and Arts.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A Educação Histórica na Sociedade da Informação	3
1.1 Sociedade da Informação	5
1.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação e a aprendizagem	8
1.3 Seleção de Sites Educativos	11
1.4 A Educação Histórica na Sociedade da Informação	15
CAPÍTULO II – Ensinar História e Cultura das Artes: o que se ensina e o que se aprende	23
2.1. A Cultura Visual	25
2.2. Ver e Compreender a Arte na atualidade	32
2.3. Evolução do Ensino Artístico no Currículo do Ensino Secundário	41
2.3.1. A História da Cultura e das Artes. Documentos orientadores	47
CAPÍTULO III – O Estudo	53
3.1. O objetivo do Estudo	55
3.2. Desenho do Estudo	56
3.3. Contextualização do Estudo	56
3.4. Nível de Literacia Informática dos sujeitos	59
3.5. Fundamentação da escolha do site a utilizar no Estudo	64
3.6. Implementação do Estudo: momentos e instrumentos	65
3.7. Metodologia de análise: categorias procedimentos de análise	69
CAPÍTULO IV – Análise e discussão dos resultados	77
4.1. A vida do artista e a compreensão da Obra	79
4.2. O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra	90
4.3. As características das obras	97
4.4. Apreciação estética das obras	106
CAPÍTULO V - Reflexões finais	129
5.1. Respostas à pergunta de investigação	131
5.2. Considerações finais	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	151

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Indicadores na aferição de qualidade de um site educativo	14
Quadro 2 – Análise de uma obra de arte	37
Quadro 3 – Cursos Profissionais com a disciplina de História da Cultura e das Artes	48
Quadro 4 – Habilitações académicas dos pais dos alunos da amostra	58
Quadro 5 – Profissões/Áreas Profissionais pretendidas pelos alunos	58
Quadro 6 – Alunos com computador e que o utilizam	59
Quadro 7 – Locais onde os alunos utilizam o computador	60
Quadro 8 – Frequência de um curso de informática	60
Quadro 9 – Frequência com que utilizam o computador	61
Quadro 10 – Finalidade da utilização do computador	61
Quadro 11 – Frequência com que acedem à Internet	62
Quadro 12 – Sítios/áreas a que acedem	62
Quadro 13 – Utilização da Internet para a realização de trabalhos escolares	63
Quadro 14 – Disciplinas em que recorrem à Internet	63
Quadro 15 – Dificuldades mais frequentes na pesquisa efetuada na Net	64
Quadro 16 – Categorias relativas à dimensão «A vida do artista e a compreensão da obra»	70
Quadro 17 – Categorias relativas à dimensão «O contexto histórico do artista e a compreensão da obra	70
Quadro 18 – Categorias relativas à dimensão «As características das obras»	71
Quadro 19 – Categorias relativas à dimensão «Apreciação estética das obras»	73
Quadro 20 – Obras de Gustave Eiffel mais apreciadas	107
Quadro 21 – Obras de Gustave Eiffel menos apreciadas	110
Quadro 22 – Obras de Paul Gauguin mais apreciadas	112
Quadro 23 – Obras de Paul Gauguin menos apreciadas	115
Quadro 24 – Obras de Auguste Rodin mais apreciadas	118
Quadro 25 – Obras de Auguste Rodin menos apreciadas	120
Quadro 26 – Forma como está estruturada a informação sobre os artistas no site consultado	132
Quadro 27 – Dificuldades evidenciadas pelos alunos na realização das tarefas propostas	138

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A vida do artista e a compreensão da Obra/Gustave Eiffel/Distribuição das ocorrências por categoria	80
Gráfico 2 – A vida do artista e a compreensão da Obra/Paul Gauguin/Distribuição das ocorrências por categoria	82
Gráfico 3 - A vida do artista e a compreensão da Obra/Auguste Rodin/Distribuição das ocorrências por categoria	84
Gráfico 4 – A vida dos artistas e a compreensão da Obra/Distribuição das ocorrências por categoria/Totais relativos aos três artistas estudados	86
Gráfico 5 – O contexto do artista e a compreensão da Obra/Gustave Eiffel/Distribuição de ocorrências por categorias	90
Gráfico 6 - O contexto do artista e a compreensão da Obra/Paul Gauguin/Distribuição de ocorrências por categorias	92
Gráfico 7 - O contexto do artista e a compreensão da Obra/Auguste Rodin/Distribuição de ocorrências por categorias	94
Gráfico 8 – O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra/Distribuição de ocorrências por categoria/Totais relativos aos três artistas estudados	96
Gráfico 9 – Caracterização da ‘Obra’ de Gustave Eiffel/Distribuição de ocorrências por categoria	98
Gráfico 10 - Caracterização da ‘Obra’ de Paul Gauguin/Distribuição de ocorrências por categoria	100
Gráfico 11 - Caracterização da ‘Obra’ de Auguste Rodin/Distribuição de ocorrências por categoria	102
Gráfico 12 – Caracterização da ‘Obra’/Distribuição de ocorrências por categorias/Totais relativos aos três artistas estudados	104
Gráfico 13 – Apreciação estética das obras de que gostaram mais em Gustave Eiffel/Distribuição de ocorrências por categoria	107
Gráfico 14 - Apreciação estética das obras de que gostaram menos em Gustave Eiffel/Distribuição de ocorrências	111
Gráfico 15 - Apreciação estética das obras de que gostaram mais em Paul Gauguin/Distribuição de ocorrências por categoria	113
Gráfico 16 - Apreciação estética das obras de que gostaram menos em Paul Gauguin/Distribuição de ocorrências	116
Gráfico 17 - Apreciação estética das obras de que gostaram mais em Auguste Rodin/Distribuição de ocorrências por categoria	118
Gráfico 18 - Apreciação estética das obras de que gostaram menos em Auguste Rodin/Distribuição de ocorrências	121
Gráfico 19 – Apreciação estética das obras de que gostaram mais e de que gostaram menos/Distribuição de ocorrências por categorias/Totais relativos aos três artistas estudados	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese esquemática da análise de uma obra de arte	40
---------------------------------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem em geral e o da História/História da Cultura e das Artes em particular tem vindo a sofrer uma mudança de paradigma na passagem do século XX para o século XXI. Mais do que a própria escola, tem sido a dinâmica social a encarregar-se de impor essa mudança na medida em que exige cidadãos cada vez mais conscientes dos seus direitos e dos seus deveres. Nessa perspectiva, a educação histórica tem procurado através da adoção de novas metodologias e ferramentas de trabalho, dar o seu contributo para o desenvolvimento de um conjunto de competências tidas como indispensáveis para a construção de uma cidadania participativa e responsável.

Este início do século XXI tem sido marcado pela hegemonia de uma sociedade fortemente dominada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, fazendo com a notícia, o evento, a informação, estejam à mercê de um simples ‘clique’. Os jovens que atualmente frequentam o ensino básico e secundário têm crescido debaixo desse enorme ‘chapéu’ designado por novas tecnologias, assumindo-se como os seus grandes consumidores e revelando assinaláveis competências no seu manuseamento. São muitos os especialistas e os estudos que, nos últimos anos, manifestam uma grande preocupação sobre as ‘vantagens’ e ‘desvantagens’ da sociedade da informação, particularmente no processo formativo dos nossos jovens, e a forma como a escola e os processos de aprendizagem podem potencializar esses ‘instrumentos de conhecimento’ postos à sua disposição.

A aprendizagem de História/História da Cultura e das Artes, ao recorrer a metodologias de trabalho em que o aluno se assume como protagonista possibilita-lhe o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que promovam a sua capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, a mobilização de conhecimentos para fundamentar opiniões, o estímulo para a fruição estética.

Na opinião de Nakou (2007: 140),

«(...) podemos dizer que, quando abordamos o passado com diferentes meios educativos, devemos tirar partido da natureza de todas as ferramentas e utilizá-las de acordo com as conceções epistemológicas e históricas contemporâneas, oferecendo aos estudantes, e ao público em geral, a possibilidade de abordar, compreender e construir conhecimento e consciência históricos que lhes permitam orientarem-se no tempo em termos históricos».

É nesta dimensão que entra a Web como instrumento potencializador da aprendizagem da História/História da Cultura e das Artes. Atualmente, ela é uma das

ferramentas de pesquisa mais utilizadas pelos alunos na realização de trabalhos escolares ou para aprofundamento de determinadas matérias. No entanto, a sua utilização nem sempre se processa da forma mais indicada, levando mesmo alguns professores a manifestarem algumas reservas sobre as vantagens que daí advêm para a construção do conhecimento pelos alunos. Na sua opinião, os alunos recorrem na maior parte dos casos à Web apenas com o intuito de buscarem ‘conhecimento’ já produzido, limitando-se a reproduzi-lo sem o sujeitarem ao crivo da crítica. Tratando-se de uma ferramenta que os nossos jovens dominam facilmente e da qual são adeptos cada vez mais incondicionais, entendemos que a Web está a tornar-se uma ferramenta incontornável no desenvolvimento da sua educação histórica, cultural e artística, não podendo os professores cruzarem os braços perante os desafios que a sua utilização coloca na suas práticas didáticas.

O recurso à Web pode contribuir decisivamente para a concretização de muitas das competências essenciais expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), e que continuam presentes nos vários programas das disciplinas que compõem o ensino secundário onde são objeto de um maior aprofundamento e consolidação. Nesse quadro torna-se bastante pertinente o desenvolvimento de situações de aprendizagem numa perspetiva construtivista que, através do recurso à Web, promovam a organização e seleção da informação, a formulação de hipóteses explicativas, a mobilização de conhecimentos histórico/culturais, a formulação de juízos de valor, o desenvolvimento do espírito crítico, a fruição estética, que mobilizem estratégias cognitivas mais diversificadas possíveis. Sustentados nesta perspetiva avançamos com o nosso estudo, assente nas novas correntes pedagógicas, desafiando todos aqueles que de um modo ou outro estão ligados à educação histórica/educação artística a refletirem sobre as suas práticas de docência a partir de um estudo que pretende abrir novas pistas neste campo.

Capítulo I – A Educação Histórica na Sociedade da Informação

Tendo em conta a natureza do estudo, neste capítulo damos especial atenção a alguns aspetos relacionados com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a sua importância enquanto ferramenta a explorar no processo de ensino-aprendizagem. A Sociedade da Informação, as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Aprendizagem, a seleção de Sites Educativos e a Educação Histórica na Sociedade da Informação, são as dimensões que desenvolvemos.

1.1 Sociedade da Informação

Daniel Bell, citado por Lyon (1992), usa pela primeira vez a expressão “Sociedade da Informação” (SI) na década de 60, associando-a à ideia de pós-industrialismo. A revolução introduzida pelo desenvolvimento da SI é um dado que hoje ninguém ousa pôr em causa, não significando, no entanto, que não procuremos compreender as suas múltiplas consequências. Discretamente, ao longo das décadas de 70 e 80 do século passado, as bases de uma revolução que tem paralelo com as maiores mutações das sociedades humanas foram-se alicerçando, de tal modo que falar hoje em SI passou a ser uma expressão de uso corrente para identificar o novo tempo civilizacional e tecnológico (Silva, 2001), que exigiu (e exige) a mobilização de competências informáticas e com tudo o que elas proporcionam. A necessidade de uma estratégia integrada para a Sociedade da Informação e do Conhecimento, considerada como uma prioridade nacional pelo governo, foi reconhecida com clareza em 1996, quando foi criada a Missão para a Sociedade da Informação, com o mandato de promover uma alargada discussão sobre o tema e elaborar um ‘Livro Verde para a Sociedade da Informação’, com propostas de medidas a curto, médio e longo prazo. Este documento, aprovado pelo Conselho de Ministros a 17 de Abril de 1997, e apresentado na Assembleia da República em sessão plenária a 30 de Abril de 1997, teve como pretensão refletir sobre a estratégia a adotar para a definição de um caminho de implantação da Sociedade da Informação em Portugal.

Computadores e derivados, redes telemáticas, hipermédia, Internet, telemóveis, videoconferência, vídeo, televisão, imagens reais e em tempo real, simulações, realidade virtual, são meios de comunicação que hoje estão cada vez mais acessíveis a largos setores da população, abrindo-lhe novos horizontes, nomeadamente em termos de acesso à informação e ao conhecimento. A grande maioria destes meios chegou ao mercado sem passar pela escola, assumindo-se como um fator de pressão de ‘fora para dentro’, daí que seja da escola resolver o desafio de encontrar as formas adequadas para os integrar nos seus processos de ensino-aprendizagem, transformando-os em preciosas ferramentas auxiliares no trabalho desenvolvido, por alunos e professores na sala de aula e fora desta.

Em Portugal, a dificuldade de acesso a um computador já não serve como argumento para a sua não utilização, uma vez que com o Plano Tecnológico da Educação não só as escolas como os professores e a grande maioria das famílias passaram a ter acesso a um PC. Em 2010, 60 % dos agregados domésticos dispunham de acesso a computador em casa, 54 % tinham acesso à Internet e cerca de metade (50 %) possuíam Internet em banda larga, segundo o Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias portuguesas em 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) com a colaboração da UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento. De acordo com os dados divulgados pelo INE, 55 % dos indivíduos entre os 16 e os 74 anos utilizam computador e 51 % consultam a Internet. Na faixa etária entre os 10 e os 15 anos, o computador é utilizado por 96 % e a Internet por 91 %. O mesmo estudo divulgado pelo INE permite-nos verificar que, face ao ano de 2006, regista-se um acréscimo médio anual de 21 % no acesso à banda larga. Segundo o mesmo Inquérito, em 2006 perto de um quarto (24%) dos agregados domésticos tinha banda larga em casa, passando a representar, em 2010, o meio de acesso de cerca de metade (50%) dos agregados. No período considerado, as taxas médias de crescimento anual para o acesso a computador e Internet são de, respetivamente, 12% e 7%. Nos resultados apresentados pelo INE em 2010, o local de residência passou a afirmar-se como o local de eleição onde os jovens utilizam o computador (95%) e a internet (92%). Em comparação com resultados publicados anteriormente, a escola deixou de ser referida em primeiro lugar, continuando, contudo, a assumir-se como um lugar privilegiado no acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente para 77% e 69%, respetivamente, dos utilizadores de computador e Internet.

A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é uma realidade incontornável no nosso dia-a-dia, em especial para os jovens e de uma forma cada vez mais diversificada. O referido inquérito publicado pelo INE, mostra-nos, por exemplo, que a procura de informação para trabalhos escolares é a atividade realizada na Internet mais referida pelos jovens inquiridos dos 10 aos 15 anos (97%). No entanto, podemos também constatar que o recurso à Internet passa também por atividades de comunicação, como colocar mensagens em chats, blogs, newsgroups, fóruns de discussão online e mensagens escritas em tempo real (86%), enviar ou receber e-mails (86%); a utilização da Internet para jogar ou efetuar download de jogos, imagens, filmes ou música (79%); encontramos ainda uma percentagem

razoável de jovens que recorrem à Internet para ler jornais, revistas ou livros (36,3%).

Perante este crescimento avassalador, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação têm um papel cada vez mais ativo em todas as atividades das nossas vidas, influenciando a forma como trabalhamos, comunicamos e nos divertimos, e até a forma como pensamos. As TICs deixaram de ser apenas um instrumento para passarem a ser mediadores entre a informação e as pessoas que as estão a usar e têm contribuído também para o desenvolvimento científico e tecnológico (Ribeiro, 2005). Atualmente além da enorme facilidade de acesso à Internet, assiste-se a uma maior disponibilidade para a aquisição de dispositivos de armazenamento como mp3, mp4, pen drive, pocket PC, PDA, tablet PC, e muito outros equipamentos que já se encontram no mercado a preços acessíveis, possibilitando a sua massificação em termos de acesso a informação junto do grande público, em especial dos mais jovens. Hoje existe já, além das bibliotecas e das mediatecas, uma fonte de informação pública aceite – Internet – que funciona em modo on-line (sistema de rede em linha). Esta fonte de informação é simultaneamente multimédia e hipermédia, ou seja, agrega informação que foi elaborada e construída com base em linguagens diversas e por diversos media, todas elas digitalizadas, e que é apresentada sob a forma não linear mas reticular e associativa do hipertexto.

Para aceder à informação disponibilizada por estas fontes, é imprescindível conhecer e estar familiarizado com os meios de comunicação que a suportam, bem como com as linguagens pelas quais é veiculada. Por outras palavras, para aceder à informação é necessário ser alfabetizado no sentido tradicional (saber ler e escrever verbalmente), ser alfabetizado visualmente (saber ler e escrever mensagens visuais) e ser alfabetizado audiovisualmente (saber ler e escrever mensagens audiovisuais). Segundo Oliveira (2002), são ainda requeridas competências adicionais de literacia informática, ou seja competências em utilização de computadores, visto serem eles o meio de comunicação que aglutina, armazena e transporta todos os outros. No entanto, como diz mesma autora (Ibid.), na impossibilidade de afirmação peremptória de existência de “uma sociedade da informação”, podemos, de forma pragmática, destacar duas questões observáveis na sociedade dos nossos dias que, manifestamente a influenciam e condicionam. A primeira relaciona-se com as alterações verificadas ao nível da produção/edição da informação; a segunda relaciona-se com a escala em que a informação é difundida/recebida. Estas duas

questões e os fatores que as instituem interpenetram-se. O computador não cria uma ‘linguagem nova’, apenas possibilita novas utilizações e integrações das ‘velhas linguagens’. Para Oliveira (Ibid.), dentro de 20 anos uma definição de literacia poderá ser a capacidade de elaborar uma comunicação interativa utilizando som, imagem, animação e vídeo real e texto verbal.

Aceder à informação disponível é condição indispensável para participar na sociedade da informação, mas selecionar e usar a informação produtivamente (em contextos profissionais ou de lazer), é uma condição de base para participar na sociedade do conhecimento. A informação é a matéria-prima do conhecimento. Mas o conhecimento ou o saber não é um aglomerado de informação. A informação para Oliveira (ibid:79) é um bem de consumo e uma mercadoria de massas, o saber requer «um labor do pensamento humano que transforma a informação (disponível para todos) em conhecimento criativo».

1.2 As TICs e a Aprendizagem

No Livro Verde para a Sociedade da Informação (INE, 2010) considera-se que o potencial das TICs serve os objetivos do sistema de ensino, aconselhando-se a sua exploração através da generalização da utilização dos computadores e no acesso a redes eletrónicas de informação por alunos de todos os graus de ensino, contribuindo esta situação, para melhorar a qualidade do ensino e para melhor preparar para a vida ativa.

As exigências que a Sociedade da Informação e do Conhecimento colocam à escola, levam-nos a constatar que os modelos de formação inicial não conseguem dar resposta às necessidades presentes e futuras da sociedade. Segundo Gonçalves & Rodrigues (2006), a crescente circulação da informação conduz a uma desatualização constante do conhecimento, o que demanda esforços da escola para a sua anulação /atenuação (Bonilla, 2002). Os alunos mostram-se cada vez mais desinteressados das atividades escolares tradicionais e, aparentemente, a inserção das novas tecnologias nas práticas pedagógicas parece responder às necessidades sociais dos jovens e às características da sociedade contemporânea. A facilidade com que professores e alunos acedem à informação e a sua abundância, para além da multiplicação das fontes, fazem com que o paradigma tradicional do processo de ensino-aprendizagem tenha que ser repensado. Os jovens de hoje passam muito do seu tempo livre a jogar

no computador ou manuseando equipamentos interativos em que assumem o comando dos mesmos. Todo esse potencial desenvolvido no âmbito das novas tecnologias da informação e da comunicação não pode ficar à porta da sala de aula, e para tal, o professor tem que ter a capacidade de potencializar essas competências que os jovens já possuem, revertendo-as para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da sua disciplina. Para Moran (2006:23), «precisamos de repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados». O gosto de aprender e de ir à escola tem que continuar bem vivo nas crianças e nos jovens. No entanto, cada vez mais nos deparámos com «situações em que os jovens reconhecem mais potencialidades de aprendizagem fora da escola» (Forman, 2004, citado em Pereira, 2007:46).

Uma sociedade em transformação exige uma escola que não seja apenas reativa, mas proativa, assumindo-se como um agente impulsionador dessas transformações. Uma das estratégias preconizadas no Projeto Ligar Portugal (2005:27), um programa de ação integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo é:

«Garantir a Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação em todo o sistema de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, a motivação, e o prazer de aprender competências tecnológicas dos jovens, essenciais para o mercado de trabalho moderno, aproveitar o poder motivador do uso das tecnologias da Informação e Comunicação para tornar a envolver na aprendizagem os jovens que abandonam a escola, reconhecer e acreditar competências adquiridas, alargar a formação de novos públicos assegurando que todos os cidadãos possam obter competências para a utilização de serviços de Tecnologias da Informação e Comunicação».

Os professores não podem ignorar um instrumento tão poderoso como são as TICs, não como ‘substitutos’ ou potenciais concorrentes, mas sim como ‘ferramentas pedagógicas’ que poderão constituir uma mais-valia para a sua metodologia de trabalho com os alunos. A utilização da Web é crucial pois facilita o ensino, tornando as aprendizagens mais significativas e enriquecedoras. Silva (2006:7) clarifica afirmando:

«O professor deixa de usar ‘ferramentas’ e passará a utilizar ‘interfaces.’ Ferramenta é o utensílio do trabalhador e do artista empregado nas artes e nos ofícios. A ferramenta realiza a extensão do músculo e da habilidade humana na fabricação, na arte. Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional (um para-um; um-para-todos; todos-para-todos). A ferramenta opera com o objeto material e a interface é um objeto virtual. A ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento de fabricação, de manufatura. A interface está para a cibercultura como espaço on-line de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces».

Para Hargreaves (2003), os professores precisam de desenvolver capacidades para lidarem com a mudança e implementarem processos de pesquisa, quando se confrontam, repetidamente, com novas exigências e novas questões. Um destes riscos passa, em nossa opinião, pela implementação de novas estratégias envolvendo as novas tecnologias da informação e comunicação no espaço de aula dentro e fora da escola.

Para tal há que ter a consciência de que um novo tipo de aprendizagem se exige, tema que tem sido objeto de contributos da psicologia de aprendizagem. Para Mayer (2003), a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia envolve cinco processos cognitivos durante a aprendizagem: escolha das palavras relevantes das ilustrações apresentadas; escolha de imagens relevantes das ilustrações apresentadas; organização das palavras selecionadas numa representação pictórica coerente e integração das representações pictóricas e verbais com os conhecimentos anteriores.

Aprendemos melhor através da conjugação das palavras com as imagens ou apenas através das palavras? Esta questão já não é de agora, mas continua a assumir uma certa pertinência na medida em que parece estar-se a passar da ‘ditadura das palavras’ para uma ‘ditadura do multimédia’. Se durante séculos e séculos, o ensino foi dominado quase que exclusivamente pela hegemonia das palavras, atualmente, o avanço tecnológico fez com que as formas pictóricas de ensino estejam extremamente acessíveis. A extraordinária capacidade gráfica que os computadores colocam à nossa disposição faz com que a associação da palavra à imagem esteja cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem, não significando no entanto, que a simples associação da palavra à imagem seja suficiente para garantir uma melhoria da aprendizagem. Para que ela seja uma realidade é fundamental que o aluno seja envolvido no processo, assumindo-se também como construtor do seu conhecimento abandonando a figura passiva de mero recetor da informação fornecida pelo professor, mesmo que este tenha substituído o velho acetato pelo novo PowerPoint repleto de animações. Para Mayer (2003: 58), «a construção de materiais educativos multimédia deve ser compatível com a forma como as pessoas aprendem», ou seja, a construção destes materiais deve ter em conta tudo o que sabemos sobre o modo como a informação é processada pelos indivíduos a que se destina. Segundo este investigador, a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia constitui uma tentativa de contribuir para que este objetivo seja alcançado ao descrever a forma como as pessoas aprendem através das palavras e imagens.

Sentado em frente a um computador, o aluno pode trabalhar, navegar, brincar, ou simplesmente conversar, não pode nunca ficar passivo, como um simples recetor. Quando ativa o botão do computador, esse gesto não é inócuo está associado a algo mais para que possa ter significado. Uma ação educativa é, essencialmente, uma atividade mental e, principalmente, intencional.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, ao tornarem mais ‘amigável’ a realização de tarefas – padrão inerentes a situações educativas, por um lado, e ao requalificarem as tarefas, por outro lado, ampliando-as e dando-lhes uma qualidade insuspeita, estão a mudar as componentes ativas das aprendizagens, tornando-as cada vez mais frequentes, mais consistentes e mais rentáveis (Pinto, 2002).

Para Jonassen (2007), as ferramentas cognitivas representam uma abordagem construtivista da utilização dos computadores ou de qualquer outra tecnologia, ambiente ou atividade, que estimule os alunos na reflexão, manipulação e representação sobre o que sabem e não reproduzir o que dizem. Mas quando se refere à avaliação das aprendizagens, o autor sugere que o objetivo não é fornecer à sociedade a informação de que ela precisa para julgar o indivíduo, mas sim fornecer aos alunos um feedback que lhes permita compreender o quanto aprenderam para, assim, melhor dirigirem a sua aprendizagem.

Segundo Oliveira (2002: 82), «para guiar a informação a que se tem acesso, posto que esse acesso seja real e fluente, é necessário desenvolver destrezas de pensamento elaboradas (análise, síntese e avaliação) otimizando a inteligência dominante de cada pessoa». O desenvolvimento dessas destrezas que se traduzem na flexibilidade cognitiva pode ser conseguido mediante o uso do multimédia e do hipermédia, bem como do incentivo da motivação intrínseca. Para a mesma autora (ibid.) o espírito crítico decorrente deste desenvolvimento de destrezas e desta motivação pode, desejavelmente, resultar uma gestão da informação coerente e ágil que permite uma efetiva criatividade e possibilite o improviso como seu expoente máximo.

1.3. Seleção de Sites Educativos

Atualmente, a World Wide Web (WWW) disponibiliza aos seus utentes uma quantidade infinita de informação. Em casa, na escola e em muitos dos locais que

frequentamos, a Internet está disponível à mercê de um simples clique, o que aumenta o desafio colocado a todos aqueles que assumem responsabilidades no processo educativo, particularmente aos professores.

A integração da Internet no processo de ensino-aprendizagem não é fácil nem simples. De facto, embora se reconheça que a procura de informação na Internet pode fomentar nos alunos o desenvolvimento de um conjunto de competências como, por exemplo, de exploração, análise, síntese e integração, ela *de per si* não garante mais e uma melhor aprendizagem. Segundo Ruiz (2006), a utilização WWW/TICs a sala de aula permite ao professor dispensar-se de ser a principal fonte de informação, podendo concentrar-se mais na explicação de conceitos específicos e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. A WWW pode ajudar o professor a: Preparar melhor a sua aula, a diversificar as metodologias de ensino, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com os alunos e com os seus colegas; Ter acesso aos últimos artigos publicados, às notícias mais recentes sobre o tema que vai tratar; Pedir ajuda a outros colegas e obter a melhor maneira de trabalhar determinado assunto com os seus alunos; Identificar que materiais, programas, vídeos, exercícios existem sobre o assunto que pretende tratar; Recolher imagens, sons, excertos de vídeos para enriquecer as aulas...

Nesse sentido, Moran (2006: 11) afirma:

«O grande avanço neste campo da preparação de aula está na possibilidade de consulta a colegas conhecidos e desconhecidos, a especialistas, de perguntar e obter respostas sobre dúvidas, métodos, materiais, estratégias de ensino-aprendizagem. O papel do professor amplia-se, sendo não apenas responsável por obter a informação, mas também por trabalhá-la, escolhê-la, confrontando visões, metodologias e resultados».

A WWW possui uma diversidade extensíssima de informação que não pára de crescer, e nunca foi tão fácil e acessível publicar e partilhar informação on-line, como hoje acontece. A nível individual ou institucional, ela tornou-se um canal de divulgação e de partilha, como nunca antes se tinha verificado. Nesse sentido, o navegador na WWW tem que estar preparado para saber distinguir o que é fiável e que não é, ou tão-somente não serve os seus propósitos específicos. Esta preocupação quanto à sua 'fiabilidade' torna-se ainda mais rigorosa quando falamos de um site educativo que queremos utilizar nas nossas aulas, ou sugerir aos alunos para efetuarem determinada pesquisa. Saber identificar indicadores de qualidade de um site educativo é pois, algo, imprescindível, dada a crescente importância da Web como um recurso informativo.

Carvalho (2002: 254) considera que «um documento interativo, especialmente concebido para ser utilizado em contexto educativo e implicando aprendizagem, deve ter uma estrutura híbrida, que proporcione visitas guiadas, isto é, pré-definidas sobre determinados temas ou assuntos». De acordo com esta linha de pensamento, a utilização de um site como ferramenta de trabalho no processo de ensino e aprendizagem deve exigir ao professor o domínio de uma linguagem específica tanto do domínio da navegação na Web como da própria construção dos sites.

A navegação é o termo utilizado para percorrer um hiperdocumento e resulta do processo de interação entre o utilizador e o hiperdocumento, permitindo-lhe usufruir do conhecimento disponível. Carvalho (2005:17) «refere que a navegação deve ser intuitiva para que o utilizador possa navegar livremente». O utilizador deve saber sempre onde está e como pode ir para outro local. Se a estrutura do site educativo for confusa, o utilizador não vai ser capaz de criar a representação mental da estrutura do documento multimédia, sentindo dificuldade na navegação.

A interface é o que o utilizador vê do hiperdocumento, facultando todo o processo de interação entre o utilizador e a informação disponível no documento, imprescindível para compreender a estrutura do mesmo e fazer uma navegação confiante (Carvalho, 1999). Esta investigadora (Carvalho, 2005), depois da análise de vários estudos realizados, sintetizou alguns aspetos a ter em atenção na interface. Verificou que esta deve ser consistente, mantendo sempre no mesmo local dos diferentes ecrãs, os botões e as suas funcionalidades, a área de trabalho, o fundo e as cores utilizadas. A interface também deve ser intuitiva, evitando que o utilizador tenha necessidade de recorrer frequentemente à ajuda para procurar informação, deve ser funcional e graficamente agradável para o utilizador, resultando este último aspeto da harmonia dos elementos constituintes, designadamente: o fundo, as cores usadas, o tamanho, estilo e cores dos caracteres, a qualidade e quantidade de imagens, animações e vídeos e a componente sonora. A autora (Op. Cit.) defende ainda ser imprescindível que o sujeito, perante formatos como o som e vídeo, possa interagir, isto é, os possa interromper, desativar ou reiniciar.

Então, uma outra reflexão necessária remete-nos para os aspetos a valorizar num site educativo. Este, para além de ter subjacentes os princípios básicos estruturais, de navegação, de orientação, de design e de comunicação, deve integrar atividades diversificadas e com níveis diversos de complexidade. Daí que aprender a utilizar o recurso da pesquisa, da busca de informações na Internet seja

extremamente importante. De modo a evitar o risco de dispersão diante das mais variadas possibilidades de navegação, da infinidade de informações, é aconselhável que o utilizador se coloque algumas questões: Qual é o objetivo da pesquisa e o nível de profundidade desejado? Quais são as “fontes confiáveis” para obter as informações? Como apresentar as informações pesquisadas?

Como pressuposto primeiro é de salientar que o conhecimento não se processa pela quantidade de sites a que acedemos, mas pelo olhar integrador e pela forma de rever com profundidade as mesmas coisas. Carvalho (2006) inicia as suas orientações afirmando que um site educativo tem que ser atrativo, devendo cativar o visitante, e motivando-o a aprender pela descoberta. A informação disponibilizada deve apresentar-se de forma diversificada, de maneira a atrair públicos com interesses específicos: alunos, professores e encarregados de educação. Para a autora, uma das suas componentes passa sempre pela promoção da interatividade e da aprendizagem colaborativa. Num site com estas características, o seu utilizador deve ser convidado a assumir-se também como construtor daquele espaço, partilhando as suas opiniões, trabalhos e conhecimento. Por outro lado, deve conter conteúdos áudio ou vídeo passíveis de descarregar em formato podcast. Quando falamos de sites educativos, a vigilância tem que ser redobrada e devemos utilizar um conjunto de indicadores, abrangendo diversas dimensões, que nos possam levar a aferir da sua qualidade. Carvalho (2006) cita vários autores que apresentam diversos indicadores a ter em conta na aferição da qualidade de um site educativo, e que tentamos sintetizar no quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores na aferição da qualidade de um site educativo

<i>Credibilidade científica</i>	<i>Navegação/Design</i>	<i>Interconectividade</i>	<i>Informação/Atividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Existência de indicadores de credibilidade</i> • <i>Informações sobre a atualização do site</i> • <i>Referências bibliográficas</i> • <i>Facilidade na identificação dos autores e da sua autoridade sobre as matérias abordadas</i> • <i>As várias peças disponibilizadas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapidez de acesso • Compreensão fácil da estrutura do site • Os efeitos visuais contribuem para o enriquecimento da informação disponibilizada • O aspeto gráfico de um site deve ser suficientemente mobilizadora para o interesse do utilizador 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de vários níveis de interatividade • Facilidade de uso em termos de formatos e de velocidade na conexão • As hiperligações para /e da fonte bibliográfica indicam a qualidade das referências e são 	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza do âmbito do site e do rigor da informação disponibilizada • Amplitude dos tópicos abordados • Proporcionar várias atividades como pesquisa orientada (WebQuests e Caça ao Tesouro) e jogos com vários níveis de exigência • Correção automática

<p><i>devem mencionar o seu autor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Existência de críticas sobre o site provenientes de serviços de revisão</i> • <i>Há indicações de que o documento pertence a um site oficial académico ou a um site educacional</i> 	<p>reveladoras do interesse que o documento suscitou em outros sites</p> <ul style="list-style-type: none"> • A interatividade motiva o utilizador a explorar um site 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de leitura
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

As características da apresentação de um site educativo não divergem muito daquelas que, de uma maneira geral, são consideradas para os outros sites. Sucintamente, diríamos que deve apresentar um design gráfico simples e sóbrio; a interface deve ser agradável entre as diferentes páginas, permitindo que o utilizador navegue facilmente e não se desorienta; dividir a informação por várias páginas; equilíbrio nos componentes multimédia disponibilizados e um texto sucinto.

1.4. A Educação Histórica na Sociedade da Informação

O desenvolvimento das TICs traduziu-se num aumento acentuado da capacidade humana em conseguir controlar dominar a informação disponibilizada. Não surpreende que nos últimos anos a investigação em Educação Histórica tenha vindo a prestar atenção ao uso das TICs, aliando-se à área da Cognição Histórica.

Para Gonçalves (2002), a informação disponível é considerada quase infinita e a História, tal como outros saberes específicos, pode sem dúvida beneficiar dessa possibilidade dada a quantidade de sítios e documentos a que se pode aceder a partir de casa ou de outro qualquer local com ligação à WWW.

As potencialidades da WWW são imensas, não só podemos aceder a bases de dados, a documentos localizados em bibliotecas ou arquivos que de outra forma eram praticamente inacessíveis, como também nos permite conversar, trocar ideias e conhecimentos, desenvolver trabalhos de investigação com outras pessoas que tanto podem viver relativamente próximo de nós como numa extremidade do planeta. Permite-nos também aceder aos chamados museus virtuais que reproduzem, na forma digitalizada, obras de vários museus tradicionais. Um bom exemplo é a Web Gallery of Art, acessível através do endereço <http://www.wga.hu/index.html>, que

abriga mais de 25.000 reproduções de pinturas e esculturas europeias, produzidas desde o século XI até ao séc. XIX. Constituí um recurso de acesso gratuito de materiais de história da arte para professores e estudantes.

Os desafios colocados à escola pela WWW são imensos mas, acima de tudo, aquela passou a ter uma excelente oportunidade para se abrir ao mundo real de forma interativa e trazer o mundo à participação ativa na vida da própria escola (Ponte, 1999). No entanto, torna-se necessário definir a sua utilização, tendo em atenção os princípios da aprendizagem tal como são enunciados à luz das pesquisas mais recentes, como defende Lee (2001). Torna-se pois necessária uma nova forma de abordar o ensino e aprendizagem da História, tendo em conta o potencial disponibilizado pela importância que este hoje tem no dia-a-dia dos nossos alunos.

Se é verdade que a WWW nos dá acesso a uma vasta fonte de informação, a forma como a encaramos deve estar revestida de um olhar crítico, seletivo e não menos rigoroso. Compete ao professor, no contexto da sala de aula, desenvolver metodologias que levem o aluno a assumir-se como um interveniente ativo da sua própria aprendizagem a partir da seleção, interpretação e análise dos recursos disponibilizados. Só desta maneira evitaremos que a WWW seja utilizada pelos alunos apenas para fazerem “copy-past” da informação procurada. Há que fornecer-lhes as ferramentas que lhes permitam aguçar o seu espírito crítico em relação à informação encontrada. Lévy (2001: 154-155) alerta:

«Não há hierarquia absoluta, mas cada site é um agente de seleção, de orientação ou de hierarquização parcial. Longe de ser uma massa amorfa, a Web articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista. (...) Cada um tornar-se-á autor, proprietário de uma parcela do ciberespaço. Mas estas páginas, estes sites, estes mapas correspondem-se, interligam-se e confluem horizontalmente».

Se a variedade temática disponibilizada pela WWW não deixa de ser algo fascinante, ficamos apreensivos com a diversidade da qualidade da informação encontrada, tornando-se fundamental saber avaliar a qualidade dessa mesma informação. Para além deste requisito, também é importante saber pesquisar a informação. A inserção da WWW em contexto de sala de aula pressupõe uma exploração previamente planeada, a que se acrescenta saber citar, respeitando a propriedade intelectual do autor do site consultado. Para procurar informação deve-se ser específico, persistente, consultar a informação disponível na Ajuda do motor de pesquisa, solicitar termos relacionados e recorrer à Pesquisa Avançada (Carvalho, 2004). De acordo com o tipo de tarefa que queremos desenvolver com os nossos

alunos em contexto de sala de aula, será útil colocar ou formar questões /tarefas orientadoras, e cujas respostas possam ser sustentadas pelos conteúdos do(s) site(s). Uma outra possibilidade consiste em disponibilizar textos que possam complementar a informação disponível on-line.

Ensinar História significa iniciar os alunos na leitura do presente, a partir do questionamento sobre o passado, desenvolvendo neles o raciocínio histórico dos procedimentos de interpretação e autoria de conceitos, sempre baseados em registos documentais de eventos passados. Atualmente, e graças à Sociedade da Informação, o acesso a um vastíssimo acervo digital de documentos escritos, de fontes iconográficas está à mercê de um simples clique. Barca (2001) defende que o acesso a esse conhecimento obriga os sujeitos a desenvolverem outras capacidades, novos exercícios no estabelecimento de prioridades, na capacidade de síntese, na realização de escolhas, necessitando constantemente de realizar ajustamentos às novas realidades.

No paradigma de construção do conhecimento do século XXI, os desafios que a sociedade nos coloca, o professor deixou de ser a ‘autoridade’ única detentora do saber, e o aluno o sujeito passivo que apenas se limita a absorver aquilo que foi dito da aula. Atualmente, a informação em ‘primeira mão’ deixou de ser exclusiva do professor, mostrando-se, muitas vezes, o aluno mais familiarizado com os canais por onde ela flui. O professor assume-se, cada vez mais, como mediador /facilitador das aprendizagens, e o aluno como um sujeito que desenvolve hábitos de trabalho que lhes permitam transformar-se no construtor do seu próprio conhecimento. As aulas devem ser pensadas, tendo por base a utilização de metodologias mais estimulantes em que o professor deve apoiar e orientar os alunos de modo a desenvolverem competências e habilidades mentais que lhes permitam melhorar a compreensão.

A incorporação das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de História revela-se extremamente importante para que possam ser pensadas novas abordagens, dentro e fora da sala de aula. A Sociedade da Informação faz com muitos arquivos históricos estejam disponíveis on-line, possibilitando aos professores e aos alunos o acesso a fontes ilimitadas e atualizadas, novos materiais, novas perspectivas sobre os acontecimentos históricos, informações que não estão disponíveis nos manuais escolares.

O recurso às tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem (presencial) de História pode processar-se de duas formas:

utilizando-as no apoio às tarefas tradicionais do professor, como fonte de recursos para a preparação de aulas e materiais pedagógicos, e também como ferramenta fornecedora de informação/conhecimento, ou seja, na aplicação de metodologias que visem a exploração orientada da WWW por parte do aluno. Como refere Johson (2001:15), a “nossa memória visual é muito mais duradoira que a memória textual”. Não é em vão que Howard Rheingold, criador do termo ‘comunidade virtual’, afirma que o professor do futuro caracterizar-se-á pela sua habilidade em selecionar a informação e torná-la mais acessível através de ‘espaços virtuais’ nos quais os alunos usarão todos os seus sentidos para aprender (Kensky, 2000). O professor precisa de trabalhar tendo em conta a possibilidade de convergência do hipertexto, multimédia, realidade virtual que têm possibilitado a mudança dos modos de comunicação, entretenimento, trabalho e aprendizagem e, conseqüentemente, transformando os métodos de ensino-aprendizagem.

Recentemente, têm-se sucedido os trabalhos sobre as implicações das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem no campo da História.

Gonçalves (2002) realizou um estudo com uma amostra de 20 alunos do 9º ano para tentar perceber de que modos os alunos, recorrendo à utilização da Internet, interpretam fontes históricas com pontos de vista diversificados, e que concepções constroem sobre o 25 de Abril de 1974, a partir dessas fontes. Do estudo efetuado, o investigador conclui que os alunos interpretam e utilizam com maior ou menor adequação as fontes para a construção do seu conhecimento histórico. A partir da análise das respostas ao pedido de um comentário sobre duas opiniões diferentes acerca do 25 de Abril, e tendo como referências as propostas de categorização apresentadas por Lee (1996) e Barca & Gago (2000), foi possível proceder a uma categorização de progressão das ideias dos alunos: o perfil 1, Não Resposta; o perfil 2, Identificação; o perfil 3, Compreensão Global, e o perfil 4, Contextualização. Segundo o autor, o estudo permitiu verificar que os alunos do 9º ano, quando confrontados com narrativas veiculando opiniões diversificadas, conseguem de forma mais ou menos sofisticada interpretar, reformular de forma crítica as mesmas. Gonçalves (2002: 139) refere que «é perceptível nalguns comentários a influência de outras formas de aprendizagem paralelas à escola, em especial da família». Segundo o investigador, algumas respostas mostram-nos que afinal os alunos já possuem alguns conhecimentos de História de Portugal, nomeadamente sobre o período no qual incidiu o estudo, o que contraria algumas das ideias do senso comum. Para o

investigador, a eficácia da utilização da WWW como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem da História, depende, fundamentalmente, da forma como é planificado o seu uso e da atitude de alunos e professores face a este tipo de tecnologias. O estudo salienta que a WWW, quando utilizada com metodologias adequadas, poderá assumir-se como um importante meio de acesso a um vasto e diversificado leque de fontes históricas (primárias e secundárias). Simultaneamente, ela pode contribuir para uma mudança concetual por parte dos alunos, favorecendo a atenção, interesse e aprendizagem dos conteúdos históricos, bem como para uma outra atitude perante a disciplina.

Um estudo realizado por H. Martins (2007), ‘A WebQuest como recurso para aprender História: um estudo sobre a significância histórica com alunos do 5º ano’ teve como objetivo central compreender a significância que os alunos atribuem a momentos que consideram fundamentais para a formação da nacionalidade, concretamente no tempo de D. Afonso Henriques. O estudo, de natureza descritiva, teve como amostra participante 12 alunos do 5º ano de escolaridade, e procurou, além da análise das ideias históricas construídas pelos alunos, observar as reações dos alunos em relação à WebQuest utilizada. O investigador confrontou os alunos com uma primeira questão onde se solicitava aos alunos que seleccionassem as datas/acontecimentos do tempo de D. Afonso Henriques como significativas para a independência de Portugal. A maior parte da amostra considerou a data de 1143 como a mais importante. O investigador procurou indagar sobre os níveis de significância sugeridos nas justificações que os alunos apresentaram para a sua escolha. O autor (Op. Cit.: 183) regista que este tipo de atividades de significância é profícuo nas aulas de História, «visto possibilitar aos alunos a prática da reflexão e da argumentação fundamentada, aspetos importantes para que se tornem cidadãos ativos e seletivos numa sociedade cada vez mais exigente».

A. Martins (2008) no seu estudo, ‘A utilização da WebQuest na aula de História e Geografia de Portugal’, com uma amostra de 32 alunos do 6º ano, procurou indagar se a WebQuest contribui para o desenvolvimento de competências históricas, nomeadamente, as que se relacionam com a interpretação de fontes feita de uma forma autónoma. Salienta que o facto dos alunos terem de expressar a suas opiniões por escrito, obriga-os a ser mais reflexivos e estruturados nas respostas, do que se as apresentarem oralmente. O facto de terem de enviar o trabalho final por e-mail para o professor, não só foi encarado com grande entusiasmo por parte dos

alunos como também revelou o à-vontade com já lidam com este tipo de tarefa. Já na apresentação dos trabalhos aos colegas, os grupos não primaram pela originalidade tendo apenas um grupo optado pela apresentação em PowerPoint, complementada por um pequeno filme animado e musicado. Segundo o autor, este facto mostrou por parte dos alunos que compunham o grupo, uma excelente capacidade de seleccionar e relacionar a informação disponibilizada na WWW. O facto de, desde o início do estudo estes alunos terem demonstrado um maior empenho e vontade de trabalhar com este tipo de ferramentas do que com as aulas assentes no modelo tradicional, repercutiu-se no seu comportamento, atenção e concentração na sala de aula. Para muitos alunos esta foi a primeira vez que tinham aulas estruturadas com o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, foi perfeitamente normal que uns estivessem mais à vontade do que outros, e, conseqüentemente apresentassem níveis de desempenho diferentes. A partilha e o debate entre os vários elementos que compunham os grupos de trabalho foi uma constante, pois houve o cuidado, por parte do investigador, em constituir grupos com capacidades/dificuldades similares dos seus membros. Relativamente aos sites disponibilizados para a pesquisa a efetuar pelos alunos, 28 consideraram-nos suficientes e apenas 4 entenderam que forma excessivos. O estudo revela-nos também que 26 alunos gostariam que outros professores também recorressem à Web nas suas práticas letivas, no entanto 6 mostram algumas reticências, optando por um ‘talvez’. O investigador refere ainda, que os alunos com comportamentos mais problemáticos, neste tipo de aulas, assumiram uma postura perfeitamente normal mostrando-se bastante empenhados e motivados. O investigador concluiu que a utilização das novas tecnologias nas aulas de História foi muito bem aceite pelos alunos, e que a pesquisa através da Internet permitiu a construção autónoma do conhecimento histórico.

Rodrigues (2010) desenvolveu um estudo intitulado “Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade”. Este estudo de natureza descritiva e com uma amostra selecionada de 15 alunos do 5º ano de escolaridade, teve como principal objetivo indagar como é que os alunos abordam a questão da evidência ao nível da História Local, e que contributos podem oferecer os Podcasts para a construção desse conhecimento histórico. A autora optou por explorar o conceito de evidência, enquanto inferência histórica por parte dos alunos com base em fontes, em

contexto de visita de estudo na localidade e com recurso à informação veiculada pelos Podcasts. Pretendeu também identificar as ideias substantivas que os alunos utilizavam nas suas argumentações sobre os vestígios observados, e confirmar se o recurso ao Podcast contribui para que os alunos se interessem mais na sua aprendizagem. Rodrigues (Op. Cit.) formulou as seguintes perguntas de investigação para encontrar respostas ao problema colocado: 1 – “Quais são as fontes que os alunos consideram mais relevantes no estudo da História Local?”; 2 – “Que ideias substantivas apresentam nas suas argumentações?”; 3 – “Como lidam os alunos com a evidência com recurso aos Podcasts?”; 4 – “Quais são as reações dos alunos aos Podcasts?” e 5 – “Que vantagens é que os alunos vêem no recurso aos Podcasts para a aprendizagem da História Local?”.

Nas conclusões do estudo, a autora constata que os alunos valorizaram a História Local, neste caso a História de Braga, e o significado atribuído a cada vestígio observado pelos alunos traduziu-se, por exemplo no grau pormenorizado das suas observações/descrições. As narrativas dos alunos - gravadas posteriormente em mp3 – mostram várias dimensões de ideias, designadas por Identificação, Descrição (com maior ou menor margem de detalhe e de contexto), Temporalidade (desde datação a conjeturas de historicidade) e Função. Rodrigues (Op. Cit.), nos resultados apresentados, refere ainda que os alunos revelaram uma enorme curiosidade sobre os vestígios observados, tendo manifestado um vivo interesse por vários pormenores. O grau de sofisticação das ideias dos alunos foi variando consoante o vestígio observado, o grau de familiaridade, o interesse suscitado e ainda os elementos que apresentavam, podendo fazer deles fontes mais ou menos atrativas ou mais ou menos significativas historicamente.

Segundo a autora, para estes resultados poderá ter contribuído a informação de que dispunham nos seus Podcasts, conforme afirmaram no questionário. Uma outra conclusão a retirar do estudo, prende-se com o facto de os alunos terem revelado que os Podcasts lhes permitiram aprender mais sobre os Romanos, podendo assim ser uma forma de compreender melhor a História Local, como também funcionado como um complemento informativo para a interpretação dos vestígios e prender-lhes a atenção para a observação de determinados aspetos relevantes.

Ainda neste estudo, e no conjunto de conclusões, salta à evidência a forma como os alunos se pronunciaram sobre a utilização do Podcast, revelando-se bastante motivados, empenhados e interessados em observar o que de facto iam ouvindo nos

seus equipamentos informativos. Consideraram “divertido”, “engraçado”, “interessante”, “diferente” e “inovador”, utilizar o mp3, considerando uma aprendizagem mais agradável e autónoma, referindo que gostaram de ouvir a voz da professora. A totalidade dos alunos mostrou-se agradada com a utilização de Podcasts na visita de estudo e consideraram que foi fácil utilizá-los e produzi-los, tornando a experiência mais desafiante e fascinante. Os alunos mostraram que a integração deste recurso na visita de estudo os motivou para aprender História. A criação dos seus próprios Podcasts também se revelou um aspeto que os alunos valorizaram, pois ajudou a que construíssem o seu conhecimento sobre os Romanos na História Local e ainda que pudessem publicá-lo, de forma inovadora. Nas suas narrativas, a maioria dos alunos participantes mostrou ter compreendido o essencial da informação a integrar na construção dos seus textos, tendo alguns alunos apresentado, mesmo, pormenores muito específicos, observados ao longo da visita.

Capítulo II – Ensinar História e Cultura das Artes:

O que se ensina e o que se aprende

Neste capítulo procuramos desenvolver alguns aspetos que são intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História da Cultura e das Artes. Procurámos apresentar a obra de arte como o ponto central do trabalho pedagógico na sala de aula, apontando alguns caminhos que já estão a ser traçados no domínio da educação artística. Será feito também um breve historial sobre a evolução do ensino artístico, no nosso país, no ensino não superior. O último ponto destaca as orientações do programa da disciplina, nomeadamente a sua estrutura “triangular” assente nos eixos da fruição ou apreciação estética, da produção artística e da contextualização histórico-espacial.

2.1. A Cultura Visual

«Para compreender o invisível é necessário penetrar profundamente no visível. O meu objetivo de sempre é tornar visível o invisível através da realidade», Max Beckman

«Todos nós sabemos que arte não é a verdade. A arte é uma mentira que nos ensina a compreender a verdade, pelo menos aquela verdade que nós, como homens, somos capazes de compreender», Picasso

O ensino secundário visa de uma maneira geral aprofundar a formação adquirida no ensino básico, procurando consolidar e ampliar as competências gerais expressas pelo Ministério da Educação no seu documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (2001). Entre os princípios e valores orientadores do currículo está o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo, para o qual deverão contribuir as várias áreas disciplinares e não disciplinares, entre as quais se insere a História.

O ensino/aprendizagem da História no ensino básico e no ensino secundário (História A, História B, História da Cultura e das Artes), assume-se como um campo por excelência para o desenvolvimento da fruição estética e desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Trabalhar a História pressupõe o desenvolvimento de competências que são fundamentais para a construção de uma cidadania plena. Hoje em dia, qualquer indivíduo numa sociedade aberta e plural como a que vivemos, precisa de saber fazer escolhas, de ser capaz de selecionar e organizar informação, de analisar, criticar, argumentar, e de fruir esteticamente. A educação histórica, que se sustenta no trabalhar as fontes, de compreender as diferenças e as semelhanças entre essas fontes, de interpretar e justificar diferentes pontos de vista contribui para o desenvolvimento cultural e científico, mas também social, moral e afetivo-emocional.

Para Barca (2001) educar historicamente é antes de mais proporcionar através do Contacto com fontes primárias e secundárias diversificadas, uma construção progressiva de uma narrativa aberta e problematizadora da vida, conducente ao

exercício de uma atitude argumentativa que permita exercitar a fundamentação de posições de base em critérios racionais. Também Melo e Lopes (2004:7) consideram que «compreender o passado é um ato criativo, vivido diferentemente por poetas, escritores, artistas, historiadores e alunos e que vai variando ao longo dos contextos históricos de receção, trazendo deste modo a imaginação para um lugar central».

O currículo vigente nas nossas escolas, apesar dos progressos registados, não proporciona o devido lugar ao ensino artístico. Na atual situação do Sistema Educativo Português, a visão estreita da Educação e do Currículo, pauta-se por uma perspectiva predominantemente tecnocrática, fazendo com que o ensino artístico, exceto os cursos especializados, se resuma por vezes a uma mera ocupação dos tempos livres dos alunos, muitas vezes desprovida de intencionalidade educativa. Nas últimas décadas, a aposta na educação e ensino artístico e na formação de um público conhecedor, não acompanhou o ritmo de construção de infra-estruturas, um pouco por todo o país, no campo artístico-cultural como museus e salas de exposição e de espetáculos.

A arte é protagonista e produto ativo da sua própria estrutura social. É uma componente funcional na história da Humanidade emergindo da sua própria cultura, devendo-se manter em Contacto com ela, caso contrário, entra num lento processo de desintegração e desaparecendo a sua relevância. As obras de arte são, obviamente, públicas, e é, portanto, natural presumir que devem ser devidamente fruídas por um público devidamente ‘educado’ para tal. O público da arte evidencia dois aspetos centrais: - a perceção de que o que se lhe apresenta é arte, e - a capacidade e sensibilidade que permitem perceber e compreender o tipo particular de arte que se lhe disponibiliza. A formação desse público passa, indubitavelmente, pela educação artística, e nela a alfabetização ao nível da leitura das várias linguagens que ela pode mobilizar.

A perceção visual entende-se como a fase prévia que nos ajudará na compreensão interpretativa. Inicia-se com um processo de observar, contemplar e ver. Se toda a imagem supõe um modo de ver, a sua apreciação dela depende. O olhar chega antes das palavras, sempre que estabelecemos relações entre o que vemos e o que sabemos. O que sabemos ou o que criámos afeta a maneira como vemos as coisas. Somente vemos aquilo que observámos e posteriormente refletimos, ou seja relacionámos as coisas com nós próprios.

Ao apresentarmos uma imagem como uma obra de arte, nós olhámo-la de uma maneira condicionada e explicável por uma série de hipóteses aprendidas acerca da arte. Hipóteses ou suposições que se referem à beleza, à verdade, ao génio à forma, à posição social, etc. A unidade resultante da composição de um quadro responde muito à força da sua imagem.

A imagem passou a estar muito presente nos circuitos comunicacionais e, como diz Lopes (2009:299), «não só muito, como está dentro». Segundo o autor, a alfabetização ‘visual’ é tornarmo-nos possuidores e utilizadores de um léxico e de uma sintaxe, através dos quais conseguimos expressar significados. É também termos consciência de que esse léxico existe, de que o utilizamos e de como o fazemos. Quando nos referimos à leitura da imagem, não estamos apenas a referir-nos à possibilidade de identificar e descodificar um conjunto de signos mas também à capacidade subjetiva de os inserir numa relação criativa de si próprios com outros signos.

A literacia visual tem vindo a afirmar-se, paulatinamente, no âmbito da sala de aula de História em experiências extremamente reveladoras do potencial das fontes icónicas. Atualmente os manuais escolares contêm uma grande riqueza iconográfica (pinturas, cartazes, caricaturas, fotografias, cartoons, etc.) cuja finalidade não é a de mera ilustração, mas sim o de fontes de conhecimento histórico a serem exploradas/trabalhadas na sala de aula. Recentemente, no campo da História, temos assistido à publicação de vários estudos que têm como objeto examinar as relações entre ela e a imagem enquanto fonte /recurso no seu processo de ensino e aprendizagem. Tem ocorrido uma crescente importância das fontes visuais a partir da década de 60, fundamentando-se na ampliação da noção já agora consolidada de ‘documento’, em História, permitindo a abertura de novos géneros documentais.

Na disciplina de História da Cultura e das Artes, essa diversidade icónica é ainda mais ampla dada a sua natureza e especificidade. Ao contrário do que acontece na disciplina de História, há um primado da imagem sobre o texto verbal, das fontes iconográficas sobre as fontes escritas, possibilitando, como diz Melo (2008:13), «a sua exploração na sala de aula a partir de um conjunto de tarefas associadas à imagem que contemplem todas as dimensões que a sua natureza contém enquanto simultaneamente objetos artísticos e fontes primárias/secundárias que apresentam uma narrativa, e/ou que sobre elas outras narrativas podem ser construídas pelos seus leitores/fruidores».

Para Meneses (2003), as imagens não têm sentido em si, imanes. Elas contam apenas com atributos físico-químicos intrínsecos configurados pelos materiais mobilizados (pedra, tela, óleos, película...). É a interação entre o sujeito - fruidor e a obra que produz sentidos, mobilizando de forma diferenciada (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência simultaneamente sensorial e social a sentidos e valores. Assim, para Meneses (Op. Cit.), é necessário tomar a imagem como um texto (enunciado), que só se apreende na sua tradução verbal numa situação específica.

A imagem é um modo de comunicação e de representação que comporta em si um grande poder, «a imagem não é inócua» (Calado, 2003:70), na medida em que transporta significados, faz agir, reagir, pensar, refletir. Frizot (1987:8) considera que a imagem permite dizer «aquilo que, por palavras, seria provavelmente, imediatamente censurado», o que vem reafirmar o poder da imagem como meio de transmissão de mensagens não apenas explícitas mas também de implícitas, ambas exigindo um observador atento que domine as gramáticas visuais. Barthes (1984:15) quando analisa as mensagens transmitidas pelas imagens (pintura, desenho, cinema, fotografia, teatro), refere que à primeira vista parecem não ter código, mas elas encerram um «significante que é um certo ‘tratamento’ da imagem sob ação do criador e cujo significado, quer estético, quer ideológico, remete para uma certa ‘cultura’ da sociedade que recebe a mensagem». O contexto de produção, o olhar do artista, o contexto de recepção e o olhar do leitor encerra códigos de ambos os sujeitos.

O conceito Imagem tem tido “inúmeras atualizações” (Aumont, 2009:13), conhecendo novos rostos à medida que cada vez mais lhe são dedicados novos estudos. Para Lavie (1991), a imagem só fica esclarecida quando serve de suporte a um discurso, e se esse discurso é poderoso a ponto de mudar o modo de ver a imagem, anteriormente defendido. Como defende Johnson (2001:15) «a nossa memória visual é muito mais duradoura que a memória textual». A leitura de imagens deve ser encarada com um ato de ver, e ver de novo. Em particular para certas fotografias e obras pictóricas, a capacidade de insistir e ver de novo pode ser determinante para a captação de um sentido. Para Lopes (2009:314/315) «trata-se de um olhar que espera e que permanece retido à espera de uma revelação, a de solucionar de algo inicialmente incompreensível, ou estranhamento esquecido».

Aprender a ler uma imagem é o pilar fundamental da didática da disciplina de História da Cultura e das Artes, por uma razão fundamental: o que caracteriza as manifestações que constituem o objeto da História da Arte é o que se capta através do sentido da vista. Como diz Melo (2008: 66):

«A valorização de competências de aprendizagem cooperativa nos alunos é uma opção didática de grande relevância para o desenvolvimento da literacia visual artística, não apenas pensando a pequeno prazo no contexto escolar, mas também enquanto futuros (presentes cidadãos -público críticos e comprometidos com a produção artística sua contemporânea».

Solis (2009:17) defende que, «apesar de quando olhâmos para um quadro este mostrar-se de uma só vez, ao contrário do acontece quando ouvimos um trecho musical, lemos um livro ou vemos um filme, isso não significa que sejamos capazes de absorver todos os aspetos de uma imagem ao mesmo tempo». A leitura de uma imagem na sua totalidade, não é um processo simples. Ela não está pré-definida e merece interpretações diferenciadas conforme o ‘ângulo’ que se privilegia. Muitas adotamos o verbo ler para nos referirmos àquilo que é a aplicação às imagens de um exercício inteligente, por contraste com outro modo de passar pela imagem, indiferente e analfabeto. Assim, na ótica de Lopes (2009:315): «(...) manter a pertinência do verbo ‘ver,’ para as imagens, ajuda a acentuar desde logo a sensorialidade dessa ação. ‘Ver’ é, além disso, uma capacidade aplicada a sistemas de representação onde a componente espacial e figurativa é determinante».

Ensinar os alunos a ler uma imagem até pode parecer contraditória nos dias que correm, atendendo ao facto de os alunos de hoje pertencerem à sociedade da imagem, nasceram com ela. Mas por paradoxal que possa parecer, as dificuldades de hoje em ler uma imagem não diminuíram e até aumentaram com a proliferação das mesmas, contribuindo, deste modo, para que lhe prestemos menos atenção, para que olhemos para elas e, na maior parte dos casos, não as lemos. Solis (2009) considera que quando desafiamos os alunos a observar com atenção uma pintura, verificamos que os seus comentários revelam algum domínio do icónico, adquirido de forma espontânea e fruto da época em que vivem. Colocam em relevo aspetos, detalhes ou elementos da obra observada que, muitas vezes, pelo facto de o professor olhar para a pintura condicionado pelo que já conhece dela, lhe passam despercebidos. Como diz Lopes (2009:317) «ver uma imagem é chegar a um termo, tendo percorrido um caminho, é também chegar a ele como se o caminho tivesse sido apenas o de abrir-se

o sujeito àquilo que se lhe mostra, sem que tal tivesse sido previsto antecipadamente». As imagens não surgem dos objetos sem a intervenção do sujeito-leitor, mas também não estão totalmente contidas num olhar que, por vezes, tendemos a supor que as modela por inteiro. Para a autora (Op. Cit.) há na história das imagens percursos feitos também de um modo de as ver feito de hábitos que se adquirem, instalam e mudam. Observar tais caminhos é adquirir consciência do quanto e do como podem os olhares fabricar as imagens. Ainda segundo Lopes (Op. Cit.:322) «qualquer historiografia da pintura, da fotografia ou do cinema se transforma, nesta perspetiva, num verdadeiro arquivo de massa crítica», que é em última instância, aquilo que garante o exercício de distanciamento já referido. Se tivermos presente as fotografias do início do século XX, elas valeram, não apenas por aquilo que representavam e pelas tecnologias óticas que desencadearam, mas também pela atitude que provocaram. Foi essa atitude que se alterou significativamente, sendo a história da fotografia, em grande medida, o relato desta alteração no olhar. Ela contém, ainda segundo a autora, episódios de espanto e de banalização, de sacralização e de laicidade, de comércio, de funcionalidade e de estética. Segundo Frade (1992:13) as nossas atitudes em relação a essas fotografias mudaram muito: «Os espantos de hoje são, fundamentalmente, outros porque a imagem fotográfica foi-se tornando incapaz, ao longo da sua história, de espantar quem quer que seja pela sua especificidade própria do seu caráter de imagem». Um olhar inteligente não é feito só de capacidade analítica, nem só também de reconhecimento e inserção do que se vê no que já pôde ser visto. Ele é também nutrido de uma dose de espanto, que só uma atitude de espera pode trazer à superfície.

A imagem artística existiu desde sempre – e sempre, pelo menos em todos os tempos históricos, ela suscitou um discurso, uma interrogação fundamental sobre a sua natureza, os seus poderes, as suas funções. É este discurso que se designa correntemente por estética. Para Aumont (2009), a estética não é uma ciência, nem sequer uma disciplina, antes constitui um campo de estudo vasto e sempre muito atrativo, mesmo se muitas pesquisas mais recentes sobre a imagem tenham sido efetuadas a partir de perspetivas disciplinares mais definidas (semiológicas e históricas, em particular), ou, pelo contrário, a partir de perspetivas filosóficas mais amplas.

Leontiev (2000:130) afirma que aquilo que devemos ensinar na educação estética é a capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral. No entanto, para o mesmo autor, «o paradoxo da percepção estética reside no facto de que só através do prisma dos próprios significados pessoais, é que o observador consegue compreender a obra em toda a plenitude do seu significado e, nesta interação, enriquecer o seu próprio mundo interior». Para que isso seja possível, torna-se necessário desenvolver nos alunos a percepção estética recorrendo a atividades de exercício mental.

Para Venturi (2007) compete à estética encontrar o atributo comum que faz com que as obras de poesia, pintura, escultura, arquitetura, música, etc., devam ser consideradas obras de arte. Quem se coloca perante uma obra de arte contemporânea não pode recorrer a juízos formados, precisos e tradicionalmente autorizados. Deve exercitar a sua perspicácia crítica para escolher e para recusar os truques que querem fazer-se passar por arte, para perceber que a obra de arte transcende o seu tempo. Para Venturi (Op. Cit.:28), a arte transcende a História e, simultaneamente, participa nela não sendo possível distinguir criticamente a criatividade de um artista sem conhecer completamente as suas condições históricas.

Danto (citado por Dickie e traduzido por Guerreiro, 2008:128) afirma: «Ver um objeto como arte requer algo que o olho não pode captar – uma atmosfera de teoria artística, um conhecimento da história da arte. Um mundo da arte». Nesse sentido, é forçoso que exista um público no (do) mundo da arte. Esse público reúne atributos muito específicos dado que possui um conhecimento e compreensão semelhantes, em diversos aspetos, ao que se requer de um artista. Há tantos públicos diferentes quanto há artes diferentes, e o conhecimento que se exige a um público é diferente do que se exige a outro. O público do teatro pode ser diferente do público da música clássica, este do público da Pop Art, ou da Land Art.

Hernández (2000) questiona a forma como os professores de arte têm utilizado as teorias de apreciação estética, deixando de propor questionamentos da imagem ou obra apresentada supondo que elas são importantes e por isso devem ser observadas. Nessa linha de pensamento, o autor formula perguntas que poderiam perfeitamente ser colocadas em sala de aula: Por que estamos a ver esta imagem/obra? Quem legitimou esta produção como obra de arte? Por que tal obra está no museu e não outra? Hernández (Op. Cit.) acredita que como professores podemos questionar a

legitimidade de obra, para incentivar uma postura crítica em relação aos sistemas de cultura, e se sintam capazes de fazer as suas próprias escolhas culturais.

Uma outra questão que se coloca no ensino da arte é o facto da experiência estética ser compreendida sob os mesmos pressupostos da experiência artística, ou seja, é uma experiência pautada no fazer arte. Este investigador defende que a estética deve ser compreendida como uma capacidade reflexiva sobre esse fazer, enquanto arte é a representação, expressão e materialização da percepção estética. Assim a estética deve ocupar-se com o conhecimento sensível e com a qualidade da percepção, seja do belo como do feio que emanam das qualidades dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas.

2.2. Ver e Compreender a Arte na Atualidade

«Pintar é uma colisão violenta de vários mundos, que dentro e fora da luta recíproca estão destinados a criar o novo mundo. Cada obra nasce assim tecnicamente como nasce o cosmos – por meio de catástrofes, que do caótico ruído dos instrumentos, acabam por formar uma sinfonia chamada música das esferas. A criação da obra é a criação de um mundo» (Kandinsky)

«Os grandes criadores procuram as suas obras, não na névoa do passado, mas sondando o centro de gravidade real e mais profundo da sua época» (Franz Marc)

O ritmo e impacto das mudanças no mundo atual são hoje consensualmente aceites como fatores marcantes nas dinâmicas sociais, económicas e políticas, considerando sobretudo a mobilidade das pessoas e da informação, fruto das inovações tecnológicas a que temos assistido. O conjunto dessas mudanças conduziu-nos à globalização, que gerou que a informação acerca de fenómenos civilizacionais se tenha tornado mais completa e variada. Para Mattoso (2007), no Ocidente, os conhecimentos sobre as outras culturas, estão muito mais vulgarizados do que há 100 anos. A capacidade de transmitir conhecimento é componente importante da nossa civilização. Ainda segundo o autor (Op. Cit.:22): «(...) o mais difícil é produzir um conhecimento fundamentado, porque tal não se consegue sem a conservação dos elementos que compõem a memória e porque se perderam os critérios que permitem

coordenar ou mesmo compreender o sentido profundo do que há de importante nesse oceano enorme de informação».

A velocidade incessante a que a informação ocorre pode assumir relevância na forma como o Homem vê o mundo, vê os outros e se vê a si próprio. Por isso, o desafio colocado ao nível das Ciências Sociais e Humanas em geral, e da História da Cultura e das Artes em particular, tem sido visível através da adoção de novas abordagens, cuja interpelação se situa sobretudo ao nível da capacidade de investigação e reflexão, processo que aponta novos caminhos e proporciona novos olhares problematizadores.

Solis (2009) refere que à tradicional divisão em arquitetura, escultura e pintura, há que acrescentar a importante coleção de obras obtidas a partir de procedimentos fotomecânicos (fotografia, cinema, vídeo), com os avanços tecnológicos propiciados pelos já referidos avanços tecnológicos e científicos e à solidificação da cultura de massas. Mais defende que na atualidade, não tem qualquer sentido a divisão entre artes maiores e menores. Esta situação faz com sejamos, frequentemente, confrontados pelos alunos com perguntas do género: O que é que se considera uma obra de arte? Que qualidade distingue os objetos artísticos perante aos que não são? Este tipo de questões coloca-se mais atualmente, precisamente pelo facto de haver uma grande dificuldade em definir o que é obra de arte, devido á grande diversidade das obras. Para Gonçalves (2000:17) «a arte nos nossos dias é filha da experiência e do livre pensamento». Segundo o mesmo autor, o modelo paradigmático da arte de hoje difere do século XIX, sendo um fluido e outro estático. O modelo do século XIX separava o espaço do tempo, o atual não separa. Enquanto o século XIX tinha Ingres como modelo, o século XX encontrou em Paul Klee um dos seus artistas-teóricos mais fecundos, cuja arte rivaliza com a música, a arte do tempo interior.

Estas novas conceções levam-nos a repensar a educação artística como espaço de aprendizagem do ver, interpretar e fazer objetos artísticos, passando estes atos a serem visto como meios de formação de identidades, ou seja, a aprendizagem modifica a nossa identidade subjetiva (Freedman, 2003). Mas a educação é também um processo de transformação social. E, nesse contexto, os eixos transversais da educação para a sustentabilidade, cidadania e diversidade cultural têm tudo que ver no mundo em que vivemos.

As artes são uma via de conhecimento, caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão, propondo questões, como a universalidade ou a

variedade da experiência humana, similares às que podem ser levantadas pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo (Eisner, 1997). Assim, e no contexto dos desafios contemporâneos, a educação artística tem um papel essencial que terá, certamente, que passar pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística, pela discussão do papel do professor de educação artística, pela experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal. Como área fugidia entre educação, artes e cultura, vivendo muitas vezes à margem do currículo em projetos extracurriculares que envolvem toda a comunidade, ela será talvez a mais propícia a experimentar novos territórios e novas metodologias.

Segundo Hernández (2000:57), «a educação artística tem justificado a sua importância como área curricular por diferentes razões ao longo da sua história». Os argumentos que a justificam revelam o espírito da época e a visão, muitas vezes política, do que pretende ser a sociedade do futuro. Ao longo dos últimos cem anos podemos encontrar muitas justificações para a presença das artes na escola:

- As destrezas, os critérios e o gosto veiculado pelas artes contribuem para o desenvolvimento do país;
- A arte tem um papel reconhecido pela História;
- As indústrias criativas podem ter um peso económico relevante na economia do país;
- Através da arte é possível acompanhar os países mais desenvolvidos;
- A educação artística contribui para formação plena dos jovens, incluindo o desenvolvimento da sua vida espiritual e emocional;
- Os jovens devem poder projetar os seus sentimentos e as suas emoções e o seu mundo interior através da arte.

Após os anos 60 do século XX, muitas abordagens incidem nas competências cognitivas que as artes proporcionam e recusam, determinadamente, o modelo expressionista. As abordagens a partir de eixos disciplinares - Discipline Based Art Education nos Estados Unidos e na Ásia (DBAE), e o tipo da abordagem triangular no Brasil foram muito influentes. Outras abordagens recentes partiram dos estudos culturais, e outras, ainda, da compreensão das culturas mediáticas. Todas elas foram fruto de contextos sociais, políticos e educativos específicos e responderam a visões de futuro muito particulares.

A grande pergunta neste momento será: Quais são as abordagens que se podem antever face às mudanças da sociedade e das visões do futuro que vislumbramos? Segundo Leontiev (2000: 140) têm surgido vários estudos experimentais, com sucesso, demonstrando a possibilidade de desenvolvimento das capacidades para compreender diferentes géneros de arte com a ajuda de métodos especiais, elaborados com base nas características de atividade dos processos de perceção e compreensão artísticas. De entre os vários estudos apresentados pelo autor seleccionámos o desenvolvido por V. Guruzhopov (1983) em que fez a distinção entre diferentes níveis de compreensão estética em crianças na idade escolar entre os 7 e 9 anos de idade, procurando depois acelerar o desenvolvimento das aptidões correspondentes usando técnicas especiais baseadas na atividade. As diferenças de nível na compreensão artística foram definidas nos seguintes termos: de capacidade para compreender uma obra de arte como um todo integrado e diferenciado (1º nível); como um todo não-diferenciado (2º nível); como um conjunto de elementos (3º nível). A grande maioria dos sujeitos (92%) correspondeu de início ao terceiro nível. O processo de ensino e aprendizagem usado no grupo experimental incluía o desenvolvimento da capacidade da criança para integrar diferentes partes do quadro, reconstruindo a intenção do pintor, e para perceber a paleta de cores usada no quadro como expressando determinada imagem integrada. Guruzhapov (Op. Cit.) concluiu que foi possível desenvolver, em crianças daquela faixa etária, a capacidade de compreender imagens complexas características da arte «adulta».

Para Leontiev (2000:142), a abordagem da arte como um instrumento recreativo não requer qualquer educação específica, «porque o mundo dos objetos quase-arte recreativos adapta-se perfeitamente ao nível mais baixo (zero) de educação e competência estética». A arte orientada para o desenvolvimento pessoal, pelo contrário, quebra normas e padrões, confere novos significados e novas maneiras de ver e de avaliar a realidade. A arte orientada, para o desenvolvimento pessoal, pressupõe ainda e exige, na maior parte das situações um elevado nível de competência estética, assim como motivação para fazer determinado trabalho mental no decorrer da interação com a arte. Ainda segundo o autor, é aqui que reside o objetivo mais importante da educação estética, ou seja, contribuir para o apuramento da sensibilidade e promover a criatividade do indivíduo, desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma pintura e

tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito.

A Psicologia e a Educação encontram nas obras de arte, na criação artística e nos processos de comunicação entre a arte e os públicos, um conjunto de dados que constitui um campo especial de pesquisa com implicações educativas. Para Fróis, Marques & Gonçalves (2000:204) «a aprendizagem da linguagem visual pode ser adquirida em Contacto direto, através de processo de interpretação, de análise, categorização e de síntese, numa relação mediada pela obra de arte».

É indiscutível que os novos meios tecnológicos aplicados à criação de imagens ampliaram e problematizaram as possibilidades não só da criação mas também da distribuição e receção artística. Este facto inquestionável está assumir-se como um novo desafio das artes plásticas. Estamos imersos num processo de mudança que procura pôr em questão o que é o próprio estatuto da imagem e com ele, e como consequência lógica, a função e as metodologias aplicadas no ensino artístico. A ele deveríamos juntar as não menos relevantes consequências da globalização tecnológica e administrativa que estão a ter consequências nas reformas dos planos curriculares do ensino básico e secundário.

O perfil do aluno que ingressa nos cursos artísticos ou opta por disciplinas desta natureza mudou sensivelmente nos últimos anos. A grande transformação radica na relação que estabelecem com as imagens, com os meios que as criam e os canais de transmissão e difusão. Se a televisão é o meio que mudou a nossa maneira de ver o mundo, a popularização do acesso à WWW originou uma mudança profunda no condicionamento da formação do aluno e a produção criativa que ele pode fazer. O percurso de formação do aluno de hoje não pode deixar de ter em conta os estímulos a partir dos quais estabelece as suas prioridades e pontos de partida, tendo uma origem essencialmente mediatizada. É a partir destas técnicas de imagem que estão ao seu dispor que o aluno absorve grande parte da informação visual para o desenvolvimento dos seus processos criativos.

A educação artística no limiar do século XXI não fica indiferente às influências tecnológicas e mediáticas em que a sociedade, em geral, está mergulhada e os jovens, em particular. Tendo consciência das profundas transformações e ruturas vividas nas últimas décadas, e sendo o mundo artístico um dos seus expoentes mais visíveis, não nos podemos abstrair do objeto de estudo da História da Cultura e das Artes, a obra de arte.

A didática da História da Cultura e das Artes é uma didática específica cujo desenvolvimento, por diferentes razões, tem sido menor ao das outras disciplinas da área das ciências sociais. Têm surgido contributos de diversos âmbitos. Solis (2009:48) releva particularmente «o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelos museus no âmbito da educação artística», através dos seus serviços pedagógicos que têm desenvolvido estratégias intrinsecamente relacionadas com os aspetos mais relevantes das conceções atuais da História da Arte, assim como a sua dimensão didática. Nesta tem-se relevado simultaneamente a dimensão estética e a dimensão histórica, assumindo-se que as obras de arte não podem ser interpretadas atemporalmente.

Ao analisarmos as diferentes metodologias de trabalho no âmbito da História da Cultura e das Artes, procuramos uma interpretação epistemológica para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina. É forçoso percebermos como se constrói o conhecimento para que este seja efetivo (teoria), acompanhando pelo fazer (prática) como atividade vinculada às práticas docentes da disciplina.

Calaf & al. (2000: 32) sintetizam desta forma (V. Quadro: 2, adaptação) os diversos ‘olhares’ que o professor de História da Cultura e das Artes deve trabalhar com os seus alunos, no estudo de uma obra de arte.

Quadro 2 – Análise de uma obra de arte

	Perspetivas	Crítica
Análise Histórica	<ul style="list-style-type: none"> • A obra de arte como documento histórico. Fornece factos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser exclusivamente descritiva e limitar-se à mera ilustração da História.
Análise Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> • Considera o contexto social, económico, cultural. • Relação causa-efeito entre factos sociais e as obras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nega a criação artística com uma base formal que é fruto do imaginário do artista.
Análise Formal	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento visual através da imagem formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de contextualização. • Acentua a correspondência entre a vida do artista e a sua obra.
Análise Icónica	<ul style="list-style-type: none"> • A obra de arte como signo linguístico. • Apresenta um esquema que supõe uma sintaxe da imagem para uma interpretação das mensagens que oferece o objeto artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perigo de simplificar conceitos.

Os poucos manuais de História da Cultura e das Artes disponíveis refletem um quase único enfoque na dimensão académica e formal que caracterizam as provas do

exame nacional da disciplina. As características destas provas fazem com que os alunos, e de certa maneira os professores que os preparam, privilegiem a memorização das análises das obras que figuram nos manuais ou nas brochuras de preparação para os exames nacionais.

O figurino adotado na elaboração dos exames nacionais desta disciplina condiciona o professor a utilizar metodologias que levem o aluno a fomentar o seu espírito crítico, desenvolvendo a sua literacia visual, e estabelecer comparações entre várias obras e correntes estéticas. Pelo contrário, a estrutura da prova apela mais a que se trabalhe a memorização, em detrimento de práticas mais ativas e mobilizadoras em que o aluno também se assume como construtor do seu conhecimento. Estes condicionalismos, no entanto, não têm impedido que o processo de ensino e aprendizagem da História e Cultura das Artes não experimente outras práticas muito mais apelativas e construtivas do tal público da arte a que já se fez referência.

Defendemos em consonância com muitos autores já referidos, que não podemos basear o ensino da arte num só tipo de aprendizagem e muito menos num só tipo de enfoque didático-metodológico. A riqueza e a complexidade desta área disciplinar exigem uma coordenação adequada dos tipos de aprendizagens, até porque o ensino artístico é potencializador da interdisciplinaridade que tem que ser encarada como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Calaf & al. (2000:71) defendem uma coordenação dos diferentes modelos no processo de ensino e aprendizagem da História da Arte, sintetizando-os da seguinte maneira:

1. A aprendizagem por exercitação necessita de um tratamento especial, em que as atividades artísticas precisam de um certo conhecimento para operarem com uma série de técnicas e materiais que, por sua vez, serão de grande utilidade para facilitar a compreensão posterior dos níveis concetuais;

2. A aprendizagem por descoberta parece a mais adequada para trabalhar uma série de destrezas básicas do pensamento e uma série de conceitos básicos da disciplina que, entroncados com o conhecimento tácito do aluno sobre estas questões, permita pôr em andamento adequados esquemas de compreensão;

3. A aprendizagem recetiva pode servir para uma exposição mais elaborada e completa no tempo e no espaço, dos conteúdos da disciplina. No entanto só deve ser aplicada quando o aluno já desenvolveu uma série de conhecimentos concetuais e um

conjunto de destrezas, na ação e na representação, que lhe permita enfrentar com êxito a compreensão da dita complexidade da disciplina.

A História da Cultura e das Artes deve, pois, ensinar-se privilegiando as fontes iconográficas, recorrendo a espaços e meios diversificados, em que a sala de aula será apenas um deles. Fosnot (1999:20) realça que «a tarefa do professor não é apenas a de dispensar o conhecimento mas mais, a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para construir». Na mesma linha de pensamento, Barton (2001) põe o enfoque no facto de os professores deverem dar aos alunos os instrumentos intelectuais necessários para que possam tirar das obras/fontes o seu próprio sentido. Só assim estaremos a formar o público da arte, histórica e artisticamente conhecedor.

À luz da conceção construtivista do processo de ensino e aprendizagem em que se promove a prática do ensino assente em metodologias ativas, que estimulam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, adaptamos para o ensino da História da Cultura e das Artes a seguinte sequência proposta por Viejo (adaptado por Calaf & al:71):

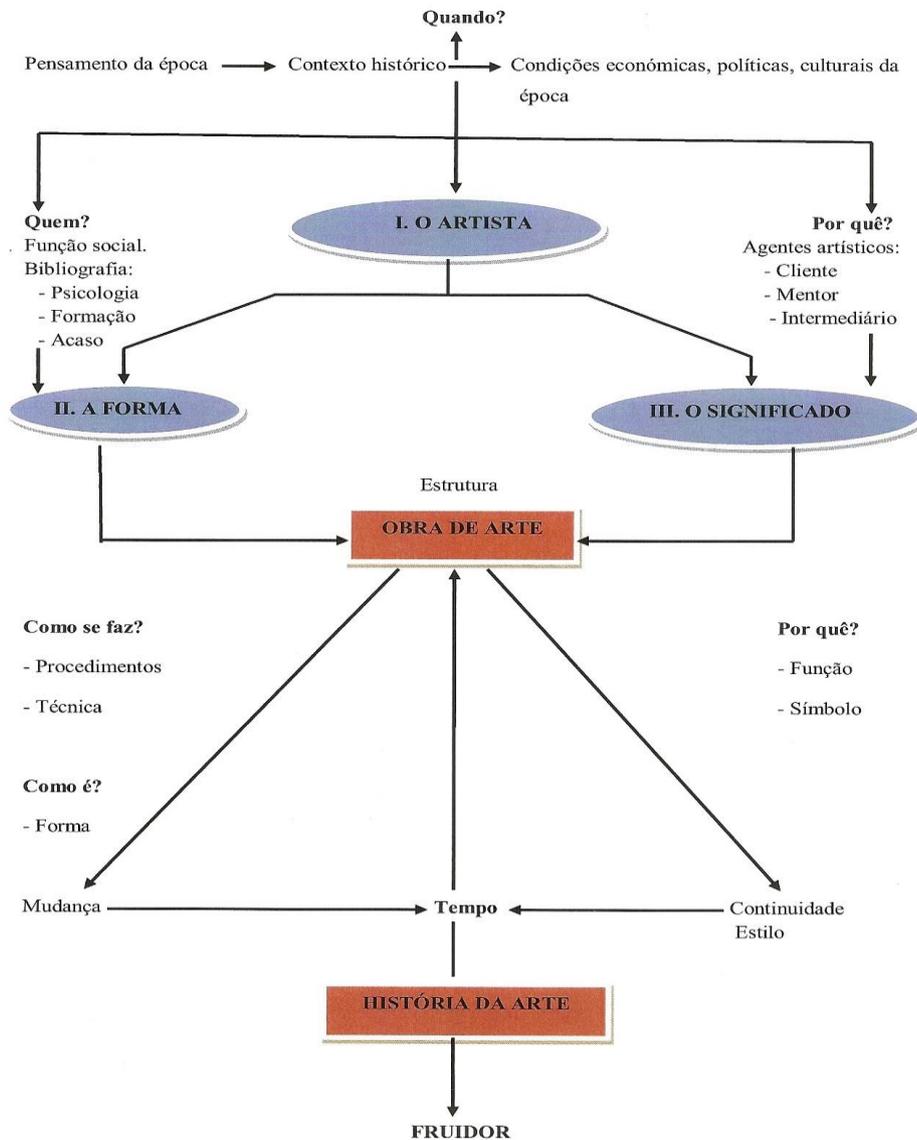
- Levantamento das ideias tácitas dos alunos;
- Adaptação dos conteúdos a leccionar;
- Orientações para que os alunos se dêem conta do propósito do tema em estudo e se motivem para a sua aprendizagem,
- Auto-consciência das ideias tácitas dos alunos (fase de interiorização);
- Confrontação das ideias tácitas apresentadas com ‘concepções superiores’: criação de um conflito cognitivo; confrontação das ideias tácitas com os novos conceitos. Introdução de novos conceitos;
- Avaliação das ideias alternativas: nova fase de interiorização; modificação dos erros concetuais; aplicação a novas situações; diminuição do envolvimento do professor;
- Revisão: tomada de consciência da mudança concetual produzida; aprender a aprender; estratégias de descoberta sem a intervenção do professor;
- Evolução: dos alunos (com os resultados apresentados) e do processo de aprendizagem (através do desenho de um processo de investigação educativa).

Melo (2003:1075) defende que «se o professor não promover uma discussão aberta sobre a multiplicidade de interpretações dos alunos e as contrapor com a sua e

de outras 'autoridades,' a tendência será a valorização de um conhecimento tácito, a versão de uma historiografia específica, ou a versão do manual escolar».

O conhecimento artístico constrói-se fundamentalmente a partir da percepção visual. As obras de arte são signos portadores de um significado que expressam ideias próprias. O papel do professor de História da Cultura e das Artes incide, fundamentalmente, em conseguir que os seus alunos desenvolvam as ferramentas necessárias para a leitura dessa informação. Nessa linha de pensamento Viejo (citado por Calaf & al: 18) sintetiza de forma esquemática as possíveis relações que se podem estabelecer em torno de uma obra de arte, analisada do ponto de vista histórico, forma, icónico e sociológico (V. Figura 1).

Figura 1 – Síntese esquemática da análise de uma obra de arte



2.3. Evolução do Ensino Artístico no Currículo do Ensino Secundário

A História da Arte, pouco presente no ensino básico e perfeitamente marginal no ensino secundário, revela a pouca importância atribuída pelos Planos Curriculares ao papel das artes na educação artística e cultural do indivíduo. Esse espaço tem vindo a ser ocupado pelas disciplinas de História e, de algum modo, pela Educação Visual, no ensino básico. Embora hoje já se verifiquem algumas alterações ao nível da Pré-Primária e do 1º Ciclo do ensino básico com a introdução de áreas vocacionadas para o ensino artístico, também com uma presença pontual e também marginal.

A criação de uma disciplina de História da Cultura e das Artes, de uma forma autónoma da disciplina de História tem uma história antiga no nosso país. No entanto, apenas conseguiu a sua ‘carta de alforria’ recentemente, estando, durante muito tempo, o ensino das artes associado à disciplina de Desenho, e o da cultura à disciplina de História.

Em 1760, em pleno fervor iluminista, Ribeiro Sanches escreve nas suas Cartas Sobre Educação da Mocidade, publicadas pelo Real Colégio dos Nobres, em 1766, defendendo a necessidade de valorizar o ensino do desenho através das aulas de risco, sendo este essencialmente geométrico. Alguns anos depois, Pina Manique, então Intendente Geral da Polícia com muita influência política e social e um defensor e promotor do gosto pelas Belas Artes, cria uma aula de desenho na Real Casa Pia de Lisboa. Segundo Carvalho (1996), nesta altura promovia-se o ensino da Gramática Latina, Grego, Francês, Inglês, Alemão, Filosofia Racional e Moral, Matemática, Química, Medicina, História Natural, Desenho, Belas-Artes, Escrituração Comercial, entre outras disciplinas. A ausência da História da Cultura e das Artes era uma evidência, no entanto Pina Manique convidou, entre outros professores de renome, o já ilustre Escultor Machado de Castro para ministrar as aulas de desenho, cujo “*Discurso sobre as Utilidades do Desenho*” (1787), já o salientava como disciplina essencial para a aprendizagem, (Betâmio:1967). Estas intenções demonstram que nos finais do séc. XVIII começava a crescer a importância do desenho em Portugal, sendo que a instrução artística ainda continuava a ser ministrada, segundo França (1990:83) «sem sombra de programação», fazendo com

que a produção artística nacional não tenha a «mínima importância no domínio da crítica de arte» França (Op. Cit.).

No decorrer do século XIX, e após o triunfo da monarquia constitucional e com os primeiros sinais de modernização tecnológica em alguns setores da nossa débil indústria, as orientações do ensino centraram-se na luta contra o analfabetismo, e na necessidade de uma aproximação à aprendizagem técnica que pudesse responder às necessidades que a revolução industrial começara a colocar. Em meados do séc. XIX, renova-se a valorização e a importância do desenho, principalmente devido à utilidade prática e utilitária para a indústria que se começava a impor significativamente. Não é de estranhar, portanto, que ele apareça na reforma de 1860 como disciplina autónoma, embora sem uma programação definida. Com a reforma do Bispo de Viseu, os novos programas viram a luz do dia, tendo sido «publicados no Diário do Governo nos dias de 1 a 20 de Janeiro de 1871», Betâmio (1967:27). Seguiram-se as reformas de 1886 e de 1888 que, novamente, retiraram valor ao ensino artístico. Foi só, segundo Carvalho (Op. Cit.:632) pela mão de Jaime Moniz, em 1895, que a disciplina de desenho aparece reconhecida autonomamente, num curso liceal que «é igual para todos os alunos que o frequentam, constituído por um Curso Geral, de cinco anos, e por um Curso Complementar de dois, totalizando sete anos».

No entanto, na viragem do século XIX para o século XX, e segundo Vasconcellos (1908), o estudo dos monumentos nacionais, logo da arte em geral, e das suas várias manifestações decorativas era apenas ensinada unicamente na Escola de Belas Artes de Lisboa, graças à reforma levada a cabo em 1901. No preâmbulo do decreto que suporta a reforma do ensino de 1901, podia-se ler que «Lá fora, cadeiras de História da Arte fazem parte do ensino secundário como explicação, ora causal, ora integrante dos sucessos da história social e política» (Op. Cit.:13). Defendia-se então que o estudo da história da arte e o modo como ela é divulgada no ensino secundário, influi até no ensino da História, propriamente dito, transformando-o, ampliando-o. Como suporte da pertinência da introdução da História da Arte nos liceus nacionais, convocava-se o exemplo da Alemanha onde o seu ensino já se fazia há algumas décadas, que utilizavam o termo *Cultergeschichte* para caracterizar o novo processo de escrever e ensinar História. A título de exemplo, defendia-se a ideia que o estudo da arquitetura ia até à análise das plantas dos edifícios (templos, teatros) e dos seus elementos construtivos. Vasconcellos (Op. Cit.:14) defendia, então, que

«deve exigir-se ao professor de História dos nossos Liceus o conhecimento da História da Arte e da Arqueologia, tanto quanto for necessário para a informação dos seus respetivos alunos». Na sua opinião, para o professor de História estar habilitado a ensinar essas matérias, era forçoso criar cursos livres, para os quais o Governo deveria contratar especialistas de mérito comprovado.

Segundo Nadal & Xavier (1998), João de Barros, em plena I República, defendia a importância do valor da arte numa sociedade que se queria evoluída e integral, pelo que introduziu o desenho e a modelação nos currículos dos cursos de formação de professores primários. Foi seguido por Aurélio da Costa Ferreira que, em 1916, publica um texto sobre a “Arte na escola”. Constituindo a educação um dos alicerces de todo o edifício republicano não surpreende que a reforma de 1918 estabeleça, pela primeira vez, o ensino do desenho nas escolas públicas na forma de composição decorativa e segundo o método de Desenho à vista a partir do natural (Betâmio, 1967). Para Carvalho (1996:684), trata-se de «uma reforma com mais fôlego do que as anteriores, que procura conciliar o ensino humanístico, de arreigadas tradições entre nós, com o ensino científico, prático e utilitário, à maneira moderna, contemplando também a educação artística».

O Portugal do Estado Novo remeteu o ensino artístico e a educação estética para um plano secundário e irrelevante. Portugal era um país estagnado e os novos ventos que sopravam no campo das artes tinham algumas dificuldades em se fazerem sentir por cá. Pelo contrário, dava-se primazia aos valores tradicionais e, através de imagens e textos, valorizava-se o trabalho manual sendo que, o cartaz “*Deus, Autoridade, Família, Trabalho*” postulava o ideal da sociedade. Segundo Betâmio (1967:47), «o ensino artístico reduzia-se à geometria, ao desenho de cópia de estampas, o desenho à vista de objetos e o desenho ornamental baseado nos estilos decorativos». Os manuais escolares eram únicos e reflectiam esses valores/interesses desde a escola primária até ao Ensino Secundário. No caso particular do desenho, o Compêndio de Desenho mais utilizado que tinha vindo a ser mais utilizado era o do professor Augusto do Nascimento por ser o «mais atraente na exemplificação colorida de composições decorativas inspiradas nos diferentes estilos» (Op. Cit.).

Segundo Eça (2000), Portugal vivia numa época em que não interessava o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade, o que interessava era formar pessoas sem opinião. Para Ribeiro (2005), a reforma de 1947 trouxe novos rumos à disciplina. O ensino do desenho passa de 3 para 7 anos distribuídos por três

ciclos de aprendizagem, onde aparece a novidade do Desenho Livre, ainda que associado à Composição Decorativa e ao Desenho Geométrico. Segundo Betâmio (1967), esta nova didática baseada na expressão livre do aluno e no reconhecimento do valor educativo como meio de desenvolver o poder criador, e ainda na confiança de que este poder criador influirá beneficentemente no futuro, são a prova da nova aposta no ensino baseada nos valores defendidos pela psicologia da criança.

Em finais da década de 50, faz-se sentir uma preocupação crescente pela necessidade de uma educação estética integrada no sistema de ensino. A realização de um ciclo de conferências organizado pela Juventude Musical Portuguesa, em colaboração com a Sociedade Nacional de Belas Artes, é a face mais visível desta preocupação, onde a comunicação de Rui Grácio «Educação Estética e Ensino Escolar» adquire especial valor (Nadal & Xavier, 1998:7). O autor chama a atenção para a necessidade urgente de redesenhar os programas curriculares, dando à formação estética e ao ensino pela arte um relevo importante com o objetivo de «elevar a eficiência da aprendizagem geral», procurando desenvolver «um maior apelo ao sentir e ao agir, por uma mobilização de todas as funções mentais que se concentrem na pesquisa, na imaginação e na expressão, seja qual for a direcção em que se orientem» (Grácio, 1957:95).

A criação da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1956, constituiu um precioso auxiliar na afirmação e difusão do ensino artístico no nosso país. Na viragem para a segunda metade do século XX, novas correntes pedagógicas iam ganhando terreno nas quais entrava a valorização da Arte como base da Educação. Segundo Pais (1999), na década de 60 a criança passou a ser vista como um ser criador, dotado de formas próprias de expressão cujas manifestações causavam surpresa entre os adultos. Nesse sentido, defende-se que a criança tenha Contacto com a obra de arte, para que a possa observar, ler, criticar, fruir.

A reforma do ensino posta em prática por Veiga Simão, no início da década de 70, em plena agonia do Estado Novo, evidencia já algumas destas novas perspectivas pedagógicas que advogam um maior papel das artes na educação. O papel atribuído à educação estética e artística reforça a ideia de que estas são fundamentais no desenvolvimento e na formação integral dos jovens, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas e cognitivas. Na sua reforma, Veiga Simão substituiu o Desenho, enquanto designação da disciplina, pelo termo Educação Visual, e a arte como fator de desenvolvimento

cognitivo pessoal começa a integrar-se lentamente no processo de ensino/aprendizagem.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 criou fortes expectativas na sociedade portuguesa. A área da Educação foi um dos setores onde as mudanças esperadas mais rapidamente se fizeram sentir, como era expectável. No caso concreto da Educação Artística, as verdadeiras mudanças começaram-se a fazer sentir a partir da década de 80. A não concretização do Plano Nacional de Educação Artística, coordenado por Madalena Perdigão, em 1979, faz com que apenas a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, se assista ao reforço das artes na educação. De acordo com a LBSE, a Educação Artística constitui uma dimensão importante da educação, a que todos os cidadãos devem ter acesso.

De acordo com o articulado da LBSE, a educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos, e deve fazer parte da formação geral dos alunos em todos os níveis de ensino. Ainda segundo o seu disposto, o ensino básico, entre outros objetivos, deve promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios. Já a educação artística vocacional destina-se a alunos com aptidões ou talentos específicos e pretende proporcionar uma elevada formação especializada destinada a executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos.

Na sequência da sua publicação, começaram a ser estudadas um conjunto de medidas que se traduziram, em 1989, numa ampla reforma do ensino básico e secundário. O contexto político, nomeadamente devido à entrada de Portugal na então CEE, era particularmente propício à introdução de grandes mudanças no sistema educativo, o que surge refletido no diploma que determinou a reforma curricular (Decreto-Lei nº 286/89, de 26/8). O ensino das artes visuais é introduzido em todos os níveis do ensino. Os programas da educação artística são elaborados segundo uma perspetiva modernista, de onde se destaca a centralidade da obra de arte na formação visual, na produção de objetos artísticos e no ensino da geometria. Segundo Eça (2000), observa-se igualmente que os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte, valorizando-se no processo o seguimento do método de resolução de problemas, que curiosamente valoriza o tratamento racional e objetivo das produções artísticas em detrimento de uma observação subjetiva e necessariamente plural.

No ensino básico e secundário, a educação artística vocacional é ministrada, em conformidade com o previsto na LBSE, em escolas especializadas artísticas. Atualmente estas escolas – públicas, particulares ou cooperativas – ministram cursos básicos e secundários nas áreas da Dança e da Música, cursos secundários na área das Artes Visuais, assim como cursos profissionais nas áreas da Produção Audiovisual, das Artes do Espectáculo, do Design e da Comunicação, do Multimédia, do Equipamento, do Turismo e Lazer e do Património.

As orientações emanadas da reforma curricular, iniciada em 1989 e cimentada nas reformas que se lhe seguiram, apontam para que o ensino secundário deva, facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística. É nessa linha de orientação que vemos surgir, primeiro a disciplina de História da Arte A e B e, mais recentemente a partir de 2007, a disciplina de História da Cultura e das Artes.

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 1998, uma recomendação apresentada por Emília Nadal e Barreto Xavier sob o título «Educação Estética, Ensino Artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes», documento que esteve presente na recente reorganização curricular do Ensino Básico. A realização, em 1999, na Fundação Calouste Gulbenkian, de uma conferência denominada «Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares», que reuniu em Lisboa um conjunto de especialistas internacionais para debater a educação estética e artística numa perspetiva transdisciplinar, constituiu, nos tempos mais recentes, um dos momentos mais altos em termos de reflexão sobre a importância da educação artística. Do conjunto de intervenções saíram indicadores muito interessantes para o desenvolvimento de relações entre a educação artística e a educação em geral.

Recentemente, em Novembro de 2010, o Ministério da Educação apresentou o «Programa de Educação Estética e Artística», que numa primeira fase irá abranger cerca de cinco mil alunos do pré-escolar e primeiro ciclo de 22 agrupamentos de escolas, prevendo a sua generalização no ano letivo de 2012/2013. No programa defende-se a necessidade de integração da Educação Estética e Artística como componente essencial dos programas educativos de qualquer sistema educativo.

Este projeto pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte (Plástica, Música, Dança, Dramática/Teatro) em contexto

escolar, em parceria com diferentes instituições culturais entre as quais se incluem museus, teatros e academias. Com esta iniciativa pretende-se possibilitar a crianças, jovens e adultos o acesso a diferentes instrumentos culturais e a aprendizagem das diferentes formas de linguagem da arte através do incentivo da educação estética.

Este programa tem subjacentes os seguintes princípios:

- Afirmação da cidadania, em que se reconhece importância aos patrimónios cultural e artístico nacionais como valores fulcrais ao desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, envolvendo a mobilização de processos de observação, análise, síntese e juízo crítico;

- Sentido estético, visando alargar os universos musicais, visuais, coreográficos, entre outros dos jovens, facultando o Contacto com o mundo da arte, despertando o gosto para apreciar e fruir os diferentes contextos, cultural e artístico;

- Linguagem estética, promovendo a aquisição da linguagem de comunicação das várias formas de arte para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos, técnicas em obras artísticas e noutras narrativas, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua criação;

- Contacto com a obra de arte, privilegiando diferentes formas de arte de épocas diferentes e culturas, procurando que esta não se restrinja à tradição ocidental nem apenas a determinados períodos históricos;

- Experimentação/criação, através da experimentação de temáticas e narrativas em diferentes meios expressivos, mobilizando os conhecimentos vivenciados nos diferentes contextos cultural e artístico;

- Linguagens digitais, visando dar a perceber a importância das linguagens digitais na interpretação de narrativas e na conceção/produção nas quais se experimentem soluções originais, variadas e alternativas, no âmbito das diversas áreas artísticas.

2.3.1. A História da Cultura e das Artes. Documentos orientadores

A publicação do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, ao introduzir mais uma reforma do ensino secundário, estrutura este nível de ensino em quatro vertentes: cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos artísticos especializados.

Foi com esta organização do ensino secundário que surgiu a disciplina de História da Cultura e das Artes (em substituição da História da Arte, criada pela reforma produzida pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto), funcionando na componente de formação específica dos cursos científico-humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, no 11º e 12º ano, apresentando uma carga horária de três tempos letivos de 90 minutos por semana. Surge também na componente de formação científica dos cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no 10º, 11º e 12º ano, com uma carga horária de dois tempos letivos de 90 minutos por semana.

Posteriormente o Decreto-Lei 272/2007, de 26 de Julho, ao proceder à junção dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas e Literaturas, com a criação do curso científico humanístico de Línguas e Humanidades, nos cursos científico-humanísticos, a disciplina de História da Cultura e da Artes surge apenas no curso de Artes Visuais, na componente específica, a funcionar no 10º e 11º ano, com uma carga horária de três blocos semanais de noventa minutos. No entanto, a disciplina não tem um carácter obrigatório, funcionando como opção em alternativa à disciplina de matemática B.

Nos cursos profissionais, a disciplina de História da Cultura e das Artes surge integrada na componente de formação científica de várias famílias profissionais (V. Quadro 3) com uma carga horária total de 200 horas.

Quadro 3 - Cursos Profissionais com a disciplina de História da Cultura e das Artes

Cursos Profissionais	Carga Horária	Cursos Profissionais	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Joalheria/Cravador • Assistente de Arqueólogo • Técnico de Bibliotecas, Arquivo e Documentação • Técnico de Desenho de Mobiliário • Técnico de Design, variante de Design de interiores/exteriores e Design de Equipamento • Artes do Espetáculo, Interpretação e Animação Circenses • Artes do Espetáculo – Interpretação • Artes do Espetáculo, Luz, Som e 	200 H	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Animação 2D e 3D • Técnico de Desenho Digital 3D • Técnico de Artes Gráficas • Técnico de Audiovisuais • Técnico de Cantaria Artística • Técnico de Cerâmica Artística • Comunicação – Marketing, Relações Públicas e Publicidade • Técnico de Coordenação e Produção de Moda • Técnico de Fotografia • Técnico de Multimédia • Museografia e Gestão do Património • Técnico de Produção e 	200 H

Efeitos Cénicos	Tecnologias da Música
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentista de Cordas e de Tecla • Instrumentista de Jazz • Instrumentista de Sopra e de Percussão • Assistente de Conservação e Restauro • Modelista e Vestuário • Intérprete de Dança Contemporânea • Artes do Espetáculo Cenografia, Figurinos e Adereços 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Recuperação do Património Edificado • Técnico de Turismo Ambiente Rural • Técnico de Turismo • Técnico de Vídeo • Técnico de Vidro Artístico • Técnico de Vinitrismo

Simultaneamente, a disciplina funciona ainda nos cursos do Ensino Artístico Especializado, Artes Visuais e Audiovisuais, na componente de formação científica, no, 10º, 11º e 12º ano, com dois blocos semanais de 90 minutos. O programa do curso científico -humanístico de Artes Visuais e dos cursos do Ensino Artístico Especializado, Artes Visuais e Audiovisuais, foi homologado em 2004, já o dos Cursos Profissionais em 2007.

Apesar da natureza dos percursos formativos onde a disciplina é lecionada, os autores dos respetivos programas privilegiam as mesmas finalidades, objetivos e competências. Da opção feita, em qualquer dos percursos formativos onde a disciplina é lecionada, sobressai que a cultura e as artes estudam-se em confronto, possibilitando que a História da Cultura adquira uma nova dimensão se analisada em permanente interação com os objetivos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de perceber e interrogar o mundo.

Por outro lado, tal como acontece com a disciplina de História, o programa, tanto no plano a História da Cultura como no das diferentes áreas artísticas, centra-se numa perspetiva de base europeia. Esta inclui «o necessário enfoque na correlativa situação portuguesa, que particularmente se pretendeu valorizar, no que respeita aos casos práticos analisados» (Programa de História da Cultura e das Artes, Cursos Profissionais, 2007:2).

O programa da disciplina está organizado num elenco modular, distribuído da seguinte forma: módulo 1 «A Cultura da Ágora»; módulo 2 «A Cultura do Senado»; módulo 3 «A Cultura do Mosteiro»; módulo 4 «A Cultura da Catedral»; módulo 4 «A Cultura do Palácio»; módulo 5 «A Cultura do Palco»; módulo 6, «A Cultura do

Salão»; módulo 7 «A Cultura da Gare»; módulo 8 «A Cultura do Cinema» e módulo 10 «A Cultura do Espaço Virtual».

Está também previsto um «Módulo Inicial», com um caráter essencialmente introdutório ou de motivação a ser leccionado no início de cada ano. De acordo com as linhas orientadoras defendidas no programa, a ideia desta unidade de Motivação, passa por confrontar de imediato o aluno com «(...) a visualização e audição de obras de arte contemporânea, através da análise seis casos práticos selecionados entre os diversos domínios da produção artística e em cujo âmbito o aluno se confronta com a complexidade a expressão artística e com a existência de um equipamento teórico de que necessita de munir-se para abordar a área artística que elegeu» (Op. Cit.:13).

A ideia que está patente na criação deste módulo inicial é permitir ao aluno, para além de uma primeira aproximação à disciplina e às suas especificidades, uma preparação para a intermodalidade que se assume como espinha dorsal do programa.

Cada módulo valoriza os indicadores/categorias analíticas Tempo, Espaço, Biografia, Local, Acontecimento, Sínteses e Casos Práticos, «selecionados no conjunto das diversas áreas de especialização, pela sua particular representatividade no âmbito das quatro áreas artística: a dança, a música, o teatro e as artes visuais» (Programa de História da Cultura e das Artes, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Artísticos Especializados, 2004:9).

Da visão geral do programa evidencia-se a preocupação propedêutica da integração da História das Artes na História da Cultura, com uma repartição da gestão da carga horária da disciplina na ordem de aproximadamente 26% para a História da Cultura, 55% para cada uma das áreas específicas, onde verdadeiramente se enquadra o sentido último da disciplina e cerca de 19% para a avaliações sumativas, visitas de estudo e outras atividades a realizar fora da sala de aula.

Entre os objetivos fundamentais do programa, realço quatro objetivos específicos que nos parecem resumir, na essência, o objeto de ensino e aprendizagem a promover no aluno:

- *Aprender a ver*
- *Aprender a ouvir*
- *Aprender a interpretar*
- *Aprender a contextualizar*

Além da consolidação das competências históricas previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), o programa de

História da Cultura e das Artes coloca o enfoque noutras competências que se prendem, naturalmente, com a natureza da disciplina:

- Utilizar em cada área artística o vocabulário próprio;
- Analisar o objeto artístico na sua especificidade técnica e formal;
- Reconhecer o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico;
- Reconhecer o estudo do objeto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado.

Um outro aspeto que emana do programa da disciplina de História da Cultura e das Artes é a relevância dada às três dimensões sobre as quais assenta:

A primeira – *histórica* permite compreender a arte de uma época, o seu contexto histórico, nomeadamente as condições económicas, políticas, sociais e culturais, em que determinado objeto artístico surgiu.

A segunda - *estética* favorece a compreensão de vários problemas que se inter-relacionam com o mundo das artes, em particular: - entender o conceito de beleza como produto e como agente do gosto de uma época; - refletir sobre a solidez dos argumentos que suportam a ruptura de um cânon; entender a diferença entre evocar, e - reproduzir; concordar com os pressupostos para valorar objetos artísticos e entrar com eles na discussão sobre a subjetividade e a evolução no mundo da arte.

A terceira dimensão privilegia a *crítica* artística, a partir da qual se procura fomentar o espírito crítico do aluno, em oposição a um ensino essencialmente virado para a memorização. Iniciar o aluno na crítica artística pressupõe levá-lo a emitir opiniões em que apresenta argumentos resultantes das diversas análises sobre a obra de arte em causa. Ela releva ainda a componente de subjetividade resultante da reflexão pessoal de alguém que já possui alguns conhecimentos de arte e é capaz de enriquecer o seu comentário com a sua própria leitura do objeto artístico.

Esta disciplina procura «consagrar a interação entre as artes e a cultura ou entre a cultura e as artes, consoante a perspetiva que se adote na abordagem da questão» (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001:3). Privilegia também uma abordagem não hierárquica mas essencialmente transversal dessa interação, de maneira a que o aluno competente, perante uma obra de arte, seja capaz de a conhecer histórica e esteticamente, analisar, ler e interpretar, perceba o contexto em que ela surgiu, com que finalidade e com que destinatários.

CAPÍTULO III – O Estudo

Neste capítulo apresentámos os objetivos do Estudo, a fundamentação do porquê da escolha do site a utilizar no mesmo, a sua contextualização, os momentos e instrumentos utilizados na implementação e, finalmente, as categorias definidas e procedimentos de análise aplicados.

3.1. O Objetivo do Estudo

Este estudo enquadra-se no domínio da investigação em Educação Histórica /História da Cultura e das Artes, e procura compreender como é que os alunos lêem e interpretam a produção artística fornecida pela Web, enquanto ferramenta relevante no processo de ensino e aprendizagem. O estudo descritivo foi implementado em contexto real de sala de aula com observação direta do investigador, configurando algumas características do estudo de caso. A análise foi de natureza qualitativa, tendo em determinadas situações recorrido a um tratamento quantitativo simples.

Privilegiou-se uma conceção construtivista, em que os alunos assumem um papel ativo vestindo a pele de ‘investigador’, e onde, na óptica de Fosnot (1999:10), «a sala de aula é encarada como uma mini sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na atividade, no debate e na reflexão». Pretendemos desenvolver o pensamento analítico e interpretativo dos alunos, tornando, deste modo, as aprendizagens mais significativas e significantes. Por outras palavras, procurámos que eles assumam um papel de construtores do seu próprio conhecimento, a partir da análise e interpretação da informação disponibilizada por um site por nós selecionado.

Este trabalho integra-se no propósito de demonstrar que a Web pode assumir-se como uma ferramenta importante e fiável no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História da Cultura e das Artes. É incontornável que, para ultrapassar as situações de “*Copy & Past*” das quais habitualmente os professores se queixam relativamente aos trabalhos produzidos pelos alunos a partir da pesquisa na Web, temos que promover a sua utilização através da interpretação crítica, criando condições para que a informação veiculada possa ser relevante para a construção de um conhecimento histórico-artístico com sentido.

O objetivo que subjazeu a este estudo foi saber os modos como os alunos utilizam a Web na construção do conhecimento histórico-artístico.

Formulámos a seguinte questão de investigação:

- *Que tipo de informação histórica é privilegiado pelos alunos usando a Web na resolução de tarefas de natureza explicativa, interpretativa e de fruição estética?*

Como já foi referido, pretendeu-se propiciar a construção de aprendizagens significativas em História da Cultura e das Artes tendo a Web como ferramenta de consulta e pesquisa. Este estudo procurou ainda propiciar uma experiência estimuladora da capacidade de pesquisa, interpretação e fruição estética dos alunos, e extrair ilações acerca do tipo de informação que privilegiaram, a forma como a organizaram as suas argumentações. Por outro lado, quisemos também indagar sobre as principais dificuldades que os alunos encontraram na construção das suas aprendizagens.

3.2. Desenho do Estudo

Não procurando apresentar generalizações, neste estudo tentámos compreender como é que os alunos do ensino secundário lêem e interpretam a informação fornecida pela Web, no âmbito da aprendizagem da História da Cultura e das Artes, através da interpretação dos dados recolhidos sob a forma de produções escritas pessoais.

O desenho do estudo contemplou quatro momentos de implementação:

- Ficha sobre a Literacia Informática dos sujeitos (V. Anexo 1).
- Questionário «Construindo com Eiffel» (V. Anexo 2).
- Questionário «Pintando com Gauguin» (V. Anexo 3)
- Questionário «Esculpindo com Rodin» (V. Anexo 4)

Os três últimos questionários obedecem a uma mesma estrutura, não só no que respeita às questões formuladas como à indicação do mesmo *site* para a sua pesquisa orientada. Os alunos foram informados sobre as características e objetivos do estudo, mostrando-se desde logo disponíveis e empenhados na realização das tarefas propostas.

3.3. Contextualização do Estudo

A população e a amostra deste estudo frequentam a Escola Secundária Carlos Amarante, localizada na freguesia de S. Victor, uma das freguesias de maior densidade populacional da cidade de Braga. A *população escolar* deste estabelecimento de ensino, em regime diurno, no ano letivo de 2009/2010, era de

1468 alunos, distribuída por 67 turmas, 79,2% nos cursos científico-humanísticos (48 turmas), 16,2% nos cursos profissionais (16 turmas) e 4,6% nos cursos tecnológicos (3 turmas). No regime noturno frequentam a Escola 314 alunos, distribuídos por oito turmas do ensino secundário recorrente e dez turmas dos cursos de educação e formação de adultos. No Centro Novas Oportunidades, em funcionamento desde Fevereiro de 2008, estavam inscritos 1209 adultos, ultrapassando já a centena de certificações concluídas. Excluindo os alunos que frequentam os cursos de educação e formação de adultos, do total de alunos matriculados, 49,7% têm computador em casa e, destes, 91,3% têm Internet.

Conhecem-se as *habilitações* de 90,2% dos pais e encarregados de educação e, destes, 22,4% têm o 2º ciclo, 20,5%, o 3º ciclo, 17,8% formação superior (pós-graduação, bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento), 17% o ensino secundário e 1,8% não têm qualquer tipo de habilitação. No que respeita às profissões são conhecidas as de 82,5% dos pais e encarregados de educação e, destes, 30,3% são operários, artífices e trabalhadores da indústria, 28,5% são quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais, 19,1% trabalham nos serviços e comércio, 13,4% são técnicos e profissões de nível intermédio, 7,5% são trabalhadores não qualificados e 1,2% trabalham na agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas.

O *sucesso académico dos alunos* constitui um dos traços emergentes da Escola, tendo no último triénio apresentado taxas de sucesso dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário regular sempre superiores às nacionais. Também o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é muito elevado, assumindo a Escola plenamente a sua dimensão integradora e inclusiva.

Todo o edifício escolar foi objeto de requalificação, desde meados de 2009 até ao final do segundo trimestre de 2011, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário. Esta intervenção permitiu-lhe ficar com modernas instalações e equipamentos que, ao oferecerem melhores condições de ensino e aprendizagem, se assumem como um desafio para a promoção de práticas mais inovadoras.

A *amostra do estudo* é composta por 17 alunos provenientes de uma turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, frequentando a opção de História da Cultura e das Artes. A divisão por sexos revela uma predominância das

raparigas (12 raparigas e 5 rapazes), apresentando uma média de idades de 17, 1 anos.

As *habilitações académicas dos pais e encarregados de educação* deste grupo de alunos são inferiores, em termos percentuais, às referidas anteriormente para a generalidade dos pais e encarregados de educação da população escolar da escola (V. Quadro 4).

Quadro 4 – Habilitações académicas dos pais dos alunos da amostra

Habilitações Académicas	Pai (N=17)	Mãe (N=17)
- 1º Ciclo	16%	10%
- 2º Ciclo	24%	30%
- 3º Ciclo	36%	38%
- Ensino Secundário	20%	10%
- Bacharelato	-	4%
- Licenciatura	4%	8%

Os hábitos de trabalho não são o forte deste grupo de alunos, dado que apenas 20,6% costuma estudar todos os dias e a grande maioria, cerca de 50%, ocupa os seus tempos livres a ouvir música ou a navegar na Internet, nas redes sociais ou em sites de música ou jogos. A procura de ofertas culturais como exposições, concertos, teatro, cinema ou outro tipo de eventos, não constitui uma das suas prioridades em termos de ocupação dos tempos livres. Excetuando o cinema que constitui para 13% da amostra, uma das formas de ocupação dos tempos livres, nenhuma outra opção cultural é mencionada pelos alunos. Esta situação pode ter vários fatores explicativos: um prende-se com o facto de 22% dos alunos não residirem na sede do concelho de implantação da escola e, portanto, não disporem de grande oferta cultural; outro fator pode estar relacionado com o facto de o contexto sociocultural do seio familiar não favorecer a procura deste tipo de bem cultural, como podemos verificar pelo quadro 4; por outro lado estes alunos, ao longo do seu percurso escolar até chegarem ao ensino secundário, não tiveram uma formação artística continuada (música, teatro, pintura, tecelagem...), portanto não era já um público ávido de eventos culturais ou familiarizado com os mesmos.

Quadro 5 – Profissões/Áreas Profissionais pretendidas pelos alunos (N=17)

Área Profissional/Profissão	Alunos (em %)
- Não sabe	25%
- Designer	25%

- Arquitetura	25%
- Artes	9%
- Conservação e Restauro	4%
- Professor de Artes	4%
- Desenhista/Escritor	4%
- Ilustração	4%

Apesar de terem optado pela área das Artes Visuais, nem todos os alunos conseguem indicar a área/profissão onde gostaria de vir a trabalhar como podemos confirmar pelo quadro 5. Este facto mostra-nos que a opção por esta área não foi resultado de uma tendência natural de quem já fizera uma aproximação ao meio artístico, em ciclos escolares anteriores, mas antes um ‘deixa ver no que dá’ porque ‘eu até tenho um certo jeito para o desenho’ ou dizem que eu tenho ‘ar de artista.’

3.4. Nível de Literacia Informática dos sujeitos

Tendo em consideração o objeto do estudo, cabe explicitar com alguma demora o nível de *Literacia Informática dos sujeitos* que compõem a amostra. Para esta caracterização implementou-se uma Ficha de Literacia Informática (V. Anexo 1). Pretendeu-se assim reconhecer o tipo de utilização que os sujeitos faziam do computador, da Internet e das dificuldades com que mais se debatem na procura da informação na WWW para a realização dos trabalhos escolares.

Na 1ª parte da Ficha procurou-se indagar sobre a utilização que os alunos fazem do computador, verificando-se que a totalidade dos alunos possui e o utiliza (V. Quadro 6).

Quadro 6 – Alunos com computador e que o utilizam (N=17)

Possui e utiliza o computador	
Sim	17
Não	0

Relativamente aos locais onde os alunos utilizam o computador, o quadro 7 mostra-nos que a totalidade dos alunos utiliza habitualmente o computador em casa, uma grande maioria na escola e apenas um número residual noutros locais, neste caso no café. Relativamente a este item, convém referir que durante o período de implementação do estudo, bem como o ano que o precedeu, a escola estava a ser alvo

de um processo de requalificação. Esta situação restringiu significativamente o funcionamento dos seus equipamentos informáticos, condicionando bastante a sua utilização tanto pelos professores como pelos alunos. É de referir que os alunos podiam escolher mais do que uma das hipóteses apresentadas.

Quadro 7 – Locais onde os alunos utilizam o computador (N=17)

Locais onde utiliza o computador	
- Casa	17
- Escola	11
- Outro Local: Café	3

No conjunto de alunos (V. Quadro 8), apenas um revela ter já frequentado um curso de informática. Este facto mostra-nos que a sua aprendizagem com as novas tecnologias da comunicação e informação se tem vindo a processar essencialmente na escola, não só com a frequência da disciplina específica de TIC mas também na generalidade das disciplinas, dando seguimento ao previsto no Currículo Nacional do Ensino Básico, ou no âmbito específico da História (2001:104): «No conjunto dos três ciclos, tanto quanto possível, dever-se-á utilizar meios informáticos como suporte da comunicação recorrendo a programas de processamento de texto e consulta de sítios da Internet que veiculem informação histórico-geográfica».

Quadro 8 – Frequência de um curso de informática (N=17)

Frequência de um curso de informática	
Sim	1
Não	16

Relativamente à frequência de utilização do computador, o quadro 9 revela-nos que estamos perante um grupo de alunos que ainda não sofre da chamada ciberdependência, pelo menos se tivermos em conta a frequência com que utilizam o computador. É de referir uma vez mais que os alunos podiam escolher mais do que uma das hipóteses apresentadas.

Quadro 9 – Frequência com que utilizam o computador (N=17)

Frequência com que utilizam o computador	
- Diária	6
- 2 - 3 dias por semana	9
- 4 - 5 dias por semana	0
- 1 vez por semana	2
- 1 vez por mês	0

Quanto à finalidade com que os alunos recorrem ao computador, o quadro 10 indica-nos alguma diversidade de situações predominando, claramente, a sua utilização para fins escolares. Um aspeto que sobressai, de imediato, da análise da tabela, prende-se com o facto de poucos alunos utilizarem o computador no âmbito específico das Artes Visuais, nomeadamente o recurso a programas específicos de tratamento de imagem, de pintura ou de desenho. Este é um aspeto que talvez merecesse alguma reflexão mas que sai fora do estudo. É de referir que os alunos podiam escolher mais do que uma das hipóteses apresentadas.

Quadro 10 – Finalidade da utilização do computador (N=17)

Finalidade da utilização do computador	
- Escrever os trabalhos escolares	13
- Pesquisa na Internet	16
- Fazer gráficos	1
- Fazer apresentações em PowerPoint	7
- Pintar, desenhar	0
- Trabalhar imagens	4
- Jogar	8
- Outra: Ouvir música	3
- Comunicar com os colegas	2

Na 2ª parte da Ficha, as questões colocadas direccionavam-se para o uso da Internet, verificando-se que todos os alunos acedem à WWW. No entanto, dois alunos referem que o fazem apenas a partir da escola dado que não possuem ligação em casa.

Relativamente à frequência com que acedem à WWW, o quadro 11 mostra-nos que não estamos perante um grupo de cibernautas inveterados, predominando aqueles que o fazem mas de uma forma espaçada de dois a três dias por semana. As duas situações em que referem que apenas o fazem uma vez por semana prendem-se

com o facto de esses alunos, durante a semana, estarem deslocados da sua residência habitual, pois são alunos oriundos de concelhos limítrofes.

Quadro 11 – Frequência com que acedem à WWW (N=17)

- Diária	5
- 2 - 3 dias por semana	10
- 4 - 5 dias por semana	0
- 1 vez por semana	2
- 1 vez por mês	0

Quando acedem à WWW os alunos não o fazem apenas para acederem a um único site, acabando por diversificar a sua navegação por outros com os quais estão mais familiarizados. O quadro 12 mostra-nos que os sites mais procurados estão dispersos por várias áreas de interesse, predominando, no entanto, o da Plataforma Moodle da escola, dado que em certas disciplinas, como a História da Cultura e das Artes, utilizam-na como uma ferramenta permanente no seu processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 12 – Sítios/áreas a que acedem (N=17)

A que acede na WWW	
- Plataforma Moodle da escola	17
- MSN Messenger	13
- Correio Eletrónico	8
- Facebook	8
- Youtube	2
- Jogos	2
- Fotolog	2
- Twitter	-
- Outros sites:	-
. Artes	6
. Ciência	4
. Notícias	4
. Bandas Musicais	4
. Economia	2
. Desporto	2
. Blogs	1

Um outro aspeto que sobressai da análise do quadro 12 é que, apesar de se falar muito da influência das redes sociais no dia-a-dia dos jovens, ela ainda não se faz notar neste grupo de jovens. Por outro lado, é bem visível que, tirando as situações em que os alunos acedem à Internet, neste caso à Plataforma Moodle da escola, para

realizarem determinadas tarefas propostas pelo professor, na grande maioria das situações fazem-no apenas com fins lúdicos ou de conversação. É de referir que os alunos podiam escolher mais do que uma das hipóteses apresentadas.

A Internet como ferramenta de trabalho ou pesquisa para a realização dos trabalhos escolares, é uma realidade inquestionável no dia-a-dia dos jovens, embora nem todos a utilizem com a mesma frequência como está perfeitamente patente no quadro 13.

Quadro 13 – Utilização da WWW para a realização de trabalhos escolares (N=17)

Recurso à WWW para realizar os trabalhos escolares	
- Frequentemente	15
- Raramente	2
- Nunca	-

O quadro 14 informa-nos sobre as disciplinas que promovem o recurso à Internet pelos alunos.

Quadro 14 – Disciplinas em que recorrem à WWW (N=17)

Disciplinas em que recorrem à WWW	
- História da Cultura e das Artes	17
- Português	8
- Filosofia	3
- Desenho	3
- Inglês	1
- Espanhol	1

Embora hoje o recurso à WWW esteja perfeitamente disseminado nas práticas de ensino e aprendizagem, nem todos os professores o fazem de forma continuada. Nalgumas disciplinas, ela é pontual, não se assumindo como uma ferramenta natural de trabalho como acontece com o manual escolar. Embora a ideia de que essa prática é mais viável numas disciplinas do que noutras, e tendo em conta as potencialidades que a WWW hoje nos disponibiliza, não nos parece muito consistente esse tipo de argumentação. É de referir que os alunos podiam escolher mais do que uma das hipóteses apresentadas.

As temáticas que os alunos procuram na WWW são muito diversificadas e, como é natural, estão diretamente relacionadas com as matérias que estão a ser

leccionadas. As biografias, as visitas a museus ou a pesquisa direcionada para temas concretos propostos pelos professores, são as situações mais referidas pelos alunos. As situações em que os alunos chegam a identificar alguns dos assuntos específicos que foram objeto de pesquisa, estão relacionadas com os temas que estavam a ser lecionados na altura da aplicação da Ficha, o que não nos parece relevante salientar.

A última questão colocada aos alunos está diretamente relacionada com as dificuldades com que mais se debatem na pesquisa na WWW para efeitos de realização de trabalhos escolares. O quadro 15 é bem elucidativo sobre as dificuldades com que se debatem os alunos na pesquisa na Internet.

Quadro 15 - Dificuldades mais frequentes na pesquisa efetuada na WWW (N=17)

Dificuldades na procura de informação na WWW	
- Escolher a informação mais relevante	11
- Sintetizar a informação recolhida	11
- Selecionar os sites que cubram diferentes aspetos do tema pesquisado	8
- Compreensão do tipo de linguagem	3
- Domínio das línguas estrangeiras	2
- Outros	-

A seleção da informação mais relevante e a sua sintetização surgem como as maiores dificuldades, assim como a própria seleção dos sites que cubram de maneira abrangente os diferentes aspetos do tema pesquisado. Há outras dificuldades que também são apontadas mas que não evidenciam a mesma dimensão, o que mostra uma certa familiaridade com a navegação na Net, nomeadamente com a linguagem específica utilizada e alguma facilidade no domínio de línguas estrangeiras. É de referir que os alunos podiam escolher mais do que uma das hipóteses apresentadas.

Estas dificuldades entroncam precisamente nas questões de investigação às quais este estudo procura responder, nomeadamente no que concerne ao tipo de informação que é privilegiada pelos alunos e que critérios subjazem à sua seleção e organização quando pesquisam na WWW.

3.5. Fundamentação da escolha do site utilizado no Estudo

Quando nos propusemos desenvolver o estudo tendo como ponto de partida a utilização de um site, tínhamos a noção de que nos íamos defrontar com algumas

dificuldades. A maior dificuldade relacionou-se com o facto de os sites com mais interesse para a disciplina de História da Cultura e das Artes surgirem numa língua estrangeira, normalmente em inglês ou em espanhol. Como o nível de domínio destas línguas estrangeiras não é uniforme por parte dos alunos que compõem a amostra, decidimos avançar para um site em português.

Depois de uma pesquisa exaustiva sobre os sites disponíveis na WWW, a opção recaiu sobre a utilização da Wikipédia, sabemos que esta enciclopédia não é consensual. Muitos dirão que a informação nela contida não é suficientemente fidedigna, que não é ‘cem por cento fiável’. No entanto ela celebrou no início de 2011 dez anos de existência, tornando-se hoje imprescindível para estudantes, professores, e muitos outros ‘curiosos’ pelo aprofundamento do seu conhecimento. Atualmente, trata-se do 5º site mais popular a nível mundial, estando disponível em mais de 270 línguas, contando, por exemplo, a versão inglesa com cerca de 3,4 milhões de artigos e o total das suas edições nas várias línguas, soma 17 milhões de entradas. Só no mês de Setembro de 2010, teve quase quatrocentos milhões de visitantes únicos. Para Paulo Feiytor Pinto, professor e presidente da Associação de Professores de Português (citado por Gerschenfeld, 2011) a Wikipédia tornou-se uma ferramenta de pesquisa frequente, pois «recentemente, usei-a para pesquisar um tema totalmente desconhecido para mim: o provençal. E quando fui à biblioteca confirmar isso tudo, já ia com o meu percurso bem delineado. Consegui fazer numa semana o que há dez anos, teria demorado seis meses».

Usámos, pois, a Wikipédia sabendo dos seus limites para os quais alertámos os alunos envolvidos no estudo, e informando que podiam recorrer a outros sites.

3.6 Implementação do Estudo: momentos e instrumentos

O estudo foi implementado em contexto de sala de aula com observação direta do investigador, durante a leção do módulo 8, «Cultura da Gare», do programa da disciplina de História da Cultura e das Artes.

Para responder à questão de investigação referida no início deste capítulo, utilizou-se um único formato de instrumento, o questionário, que foi aplicado em três momentos diferentes. Ele era composto por tarefas escritas relacionadas com a seleção e organização da informação, de natureza explicativa, descritiva, de argumentação avaliativa, de apreciação estética e de metacognição. A natureza das

questões foi sempre a mesma, apenas se teve em conta a especificidade do assunto /artista a pesquisar. Assim, os alunos foram confrontados respetivamente com os questionários intitulados «*Construindo com Eiffel*», «*Pintando com Gauguin*» e «*Esculpindo com Rodin*».

À seleção destes três «nomes» presidiu a preocupação de escolher artistas cuja obra é objeto de destaque no programa em rubricas diferentes, e confrontá-los com sensibilidades estéticas, formas de criação artística e manuseamento de linguagens e materiais diferenciados. Apesar de estarmos perante figuras que se situam cronologicamente na segunda metade do século XIX, a escolha deste período deveu-se ao facto de querermos privilegiar uma época não só de profundas transformações económicas e sociopolíticas, como também ao nível científico, técnico, e cultural, em especial no campo das mentalidades e da criação artística. É a este período, em permanente convulsão, que remontam as raízes dos «ismos» que irão emergir no início do século XX, e onde se inicia o corte umbilical com os cânones académicos da criação artística.

A escolha pela obra de Gustave Eiffel (1823-1932) deve-se ao facto dela se situar numa época marcada pela dúvida face às potencialidades estéticas dos modernos materiais e seus sistemas construtivos, e pela emergência da figura do ‘engenheiro’. Numa fase inicial, as obras destes novos profissionais começam por sobressair no campo das obras públicas ou meramente utilitárias, tornando-se rapidamente mais abrangentes. Simultaneamente, este período fica marcado pela explosão demográfica, a industrialização, a revolução dos transportes e o crescimento urbano, lançando novos e estimulantes desafios no campo da construção. Estas premissas permitiram que os engenheiros, como Gustave Eiffel, transcendessem os limites da sua competência e reduzissem as diferenças entre a arquitetura e a engenharia civil, possibilitando o trabalho conjunto entre arquitetos e engenheiros que o futuro viria a confirmar.

Na pintura, optámos pela obra de Paul Gauguin (1848-1903) considerado um pintor pós-impressionista. Este termo utiliza-se para designar o movimento que surge como resposta à crise do Impressionismo, e onde foram enquadrados pintores tão díspares como Cézanne, Van Gogh, Gauguin, entre outros. O que une estes artistas é o facto de responderem ao Impressionismo com diversas propostas de linguagem, mas tendo sempre como base a primazia do homem que pensa e sente, recuperando, assim, o lugar de onde os seus antecessores e alguns contemporâneos teriam sido

afastados. A pintura pós-impressionista separa-se da representação mimética da Natureza, acentuando-a nos seus valores específicos – a cor e a bidimensionalidade. Tendo a sua origem próxima no movimento impressionista, o Pós-Impressionismo surgiu contra ele pela superficialidade ilusionística da sua análise da realidade. É neste contexto que Gauguin aconselhava os jovens pintores:

«Se vir uma árvore verde, pinte-a tão verde quanto possível. Um quilómetro de verde é mais verde que meio quilómetro. Porque não exagerar na pintura, do mesmo modo que os poetas empregam metáforas? Curve mais os ombros se isso torna o corpo mais bonito. Faça-os mais brancos se assim fica melhor. Mova os galhos das árvores ainda que não sopra vento.» (Pinto & al, 2001: 734)

Na escultura, a nossa escolha recaiu na obra de Auguste Rodin (1840-1917) que é apontado por alguns ‘especialistas’ em História da Arte como um escultor realista, simbolista, e por outros ainda de impressionista, sendo discutível a licitude de falarmos de Impressionismo na escultura. Rodin foi acima de tudo um escultor ímpar, cuja obra se situa longe do academismo da sua época, protagonizando um conjunto de inovações como a expressividade das formas, o movimento e a energia deixada na matéria-prima. Acusado de moldar as suas figuras diretamente do natural tal era o realismo, o modelado das suas esculturas exprime uma vitalidade e um realismo tão forte que o deixaram ligado à elevação da escultura a uma expressão artística autónoma. Em Rodin, «O amor que sente pelo corpo é sensual e, por vezes, francamente erótico. A macieza da pele contrasta com a aspereza do bloco de pedra onde está sentado o casal que se abraça e onde se distinguem os golpes do cinzel.» (Upjohn, & al, 1997:240).

A aplicação do estudo processou-se em três aulas de 90 minutos, sendo, para o efeito, constituída uma sala TIC com a requisição prévia de computadores portáteis para os alunos que não tinham possibilidade de trazer o seu PC para a sala de aula, utilizando a rede wireless disponibilizada pela escola. Previamente, foram dadas aos alunos pelo investigador, indicações sobre os procedimentos a seguir, e foram lidas as questões. Foi também lembrado que se tratava de uma tarefa individual e que deviam realizar um trabalho sério e responsável. Antes do primeiro questionário, os alunos foram esclarecidos acerca dos objetivos deste estudo.

A estrutura do questionário sugeria a consulta, respetivamente, dos seguintes sites:

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Eiffel (Questionário 1)

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Gauguin (Questionário 2)
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Rodin (Questionário 3)

Os alunos foram informados que, no caso de a informação disponibilizada ser insuficiente, podiam pesquisar outros sites com a obrigatoriedade de os referenciar.

As questões propostas nos questionários foram as seguintes:

1. *Quais foram os aspetos da vida de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin que considerou mais relevantes para a compreensão da sua obra? Fundamente a sua resposta.* Com esta questão pretendia-se indagar os aspetos da vida pessoal do artista, em estudo, seleccionados pelos alunos, a forma como organizaram a informação e a argumentação avaliativa ou de julgamento desenvolvida.

2. *Considera que a obra de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin reflete o contexto da época em que este viveu? Porquê?* Com as respostas a esta questão pretendíamos que os alunos, a partir da informação fornecida pelo site, situassem a obra no respetivo quadro histórico e artístico. A compreensão e interpretação da informação fornecida serão cruciais na apresentação das razões explicativas solicitadas nesta questão.

3. *Caraterize a obra de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin?* Esta questão pretendia que o aluno fosse capaz de seleccionar informação relevante que lhe permitisse caraterizar a obra do autor. Tratando-se de uma resposta essencialmente de natureza descritiva, procurámos perceber até que ponto a informação disponibilizada pelo site foi ou não suficiente para a apresentação de um conhecimento da dimensão formal da obra de cada um dos artistas em estudo.

4. *Das obras apresentadas, seleccione aquela de que gostou mais e aquela de que gostou menos. Fundamente a sua resposta.* Nesta questão procurámos aferir a fruição estética de cada aluno, levando-o a escolher, entre as várias obras apresentadas, e a justificar as razões da sua escolha. Tratando-se de uma questão fundamentalmente de natureza argumentativa/avaliativa, é intenção aferir da significância atribuída a obras de arte.

5. *No(s) site(s) consultado(s), identifique as principais dificuldades encontradas na obtenção da informação necessária para responder às perguntas formuladas.* Com esta questão procurava-se averiguar as principais dificuldades com que os alunos se debatem neste tipo de pesquisa. Trata-se de uma questão de

metacognição semi-aberta, na medida em que o investigador tipifica, desde logo, cinco dificuldades, podendo o aluno apresentar outras.

A finalidade deste estudo é obter o maior número possível de elementos, que respondam à questão de investigação já enunciada. Construiu-se, pois, um questionário onde predominam as questões abertas, versando a argumentação avaliativa, explicação, descrição, apreciação estética e a metacognição. Era expectável que as respostas obtidas fornecessem elementos seguros sobre a forma como os alunos usam a informação disponibilizada pelo site, ou seja, a selecionam, compreendem e interpretam, e a relevância que atribuem a este tipo de ferramenta no seu processo de aprendizagem de História da Cultura e das Artes.

3.7. Metodologia de Análise: categorias procedimentos de análise

De acordo com a questão de investigação e a natureza do instrumento de recolha de dados já apresentados, optou-se por uma metodologia de análise qualitativa e quantitativa para os enunciados produzidos nas respostas a todas as questões, exceto para a questão de metacognição (Questão 5), onde se adotou apenas a qualitativa.

Para as questões 1, 2, 3 adotaram-se os procedimentos da Grounded Theory, ou seja, a análise das respostas é feita através da sua comparação, codificação e elaboração de regularidades, produzindo neste caso categorias e os seus descritores que foram sendo constantemente afinados. Assim, estas são também um produto da própria investigação. Este método consiste num conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos de análise de dados, organizados numa sequência que tende para uma maior complexidade e integração, tentando o investigador alcançar uma teorização. A epistemologia que está subjacente à Grounded Theory vai ao encontro do pressuposto construtivista de que «o conhecimento científico do mundo não reflete simultaneamente o mundo tal como ele existe externamente ao sujeito conhecedor, mas é produzido ou construído pelas pessoas e dentro de relações históricas, sociais e culturais» (Henwood & Nicolson, 1995:109). Neste pressuposto, a metodologia qualitativa suporta-se na crença de que não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade.

Para a questão 1 «*Quais foram os aspetos da vida de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin que considerou mais relevantes para a compreensão da sua obra? Fundamente a sua resposta*», criámos seis categorias de análise (V. Quadro 16). Ao optarmos por uma categorização das respostas, foi nosso objetivo, por um lado, dar ênfase à seleção e organização da informação privilegiada pelos alunos no que concerne aos vários domínios da vida dos artistas, considerados como relevantes para a compreensão das suas obras. Simultaneamente, procurámos saber que tipo de argumentação avaliativa ou de julgamento foi considerada e se essa informação forneceu, ou não, um quadro interpretativo suficientemente rico e diversificado. Nesta questão, considerámos como unidade de análise cada um dos aspetos da vida do artista e a respectiva fundamentação.

Quadro 16 – Categorias relativas à dimensão - A vida do artista e a compreensão da obra

Categorias		Descritores
FOR	Formação	Todos os enunciados que refiram a formação académica, viagens e os encontros com personagens que tenham influenciado a obra.
FAM	Família	Todos os enunciados que refiram as condições económico-financeiras, sociais e culturais da família que permitiram a construção da personalidade do artista.
PRO	Profissão	Todos os enunciados que refiram factos, situações, contratos, encomendas de obra que tenham influenciado o artista.
INO	Inovação	Todos os enunciados que refiram elementos, técnicas e processos inovadores, que tenham surgido na obra do artista.
VAG	Vagos	Todos os enunciados que apresentam um discurso pouco claro, difuso, vago, ou que não correspondem ao que foi pedido.
NR	Não responde	

Para a questão 2, «*Considera que a obra de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin reflete o contexto da época em que este viveu? Porquê?*», criámos também seis categorias (V. Quadro 17).

Quadro 17 – Categorias relativas à dimensão - O contexto histórico do artista e a compreensão da obra

Categorias		Descritores
CON	Contexto	Todos os enunciados que refiram situações, datas, acontecimentos... que permitam fazer a contextualização da obra.

ECO	Economia	Todos os enunciados que refiram matérias-primas, processos produtivos, laborais e outros fenómenos desta natureza que determinam a obra.
CUL	Cultura	Todos os enunciados que refiram crenças, correntes de pensamento, doutrinas ou ideologias que enformam a obra.
EST	Estilo	Todos os enunciados que refiram os elementos caracterizadores do estilo a que pertence a obra (materiais, cores, espaço, técnicas...).
VAG	Vagos	Todos os enunciados que apresentam um discurso pouco claro, vago, ou que não correspondam ao que foi pedido.
NR	Não responde	

Também nesta questão decidimo-nos pela categorização dos enunciados analisados, tendo em conta a sua riqueza e diversidade. A partir da análise dos enunciados produzidos, procurámos fazer inferências acerca do modo como os alunos abordam o conhecimento, explicam ou elaboram argumentos pessoais.

Relativamente à questão 3, «*Caraterize a obra de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin*», e tratando-se de respostas predominantemente descritivas, a unidade de análise dos enunciados produzidos teve como critério categorial, o conteúdo substantivo das respostas (V. Quadro 18). Foi nossa preocupação indagar sobre a compreensão que os alunos desenvolveram a partir da análise/interpretação da informação fornecida pelo site consultado.

Quadro 18 – Categorias relativas à dimensão - As características das obras

Categorias		Descritores
MAT	Materiais	Todos os enunciados que refiram as matérias-primas predominantes, apresentando, ou não, exemplos de obras
INO	Inovação	Todos os enunciados que refiram elementos, técnicas inovadoras que tenham surgido na obra, apresentando ou não exemplos de obras.
CUL	Cultural	Todos os enunciados que refiram crenças, correntes de pensamento, doutrinas... e/ou que respondam aos desafios de uma nova situação económica, social, espacial, apresentando, ou não, exemplos de obras.
EST	Estilo	Todos os enunciados que refiram os elementos definidores do estilo que caracterize a obra (materiais, cores, espaço, técnicas...), apresentando, ou não, exemplos de obras.
VAG	Vagos	Todos os enunciados que apresentam um discurso pouco claro, vago, ou que não correspondem ao que foi pedido.
NR	Não responde	

Para a questão 4 «*Das obras apresentadas, selecione aquela de que mais gostou e aquela de que gostou menos. Fundamente a sua resposta*» foi diversa a metodologia. Dado a existência de estudos sobre a apreciação/fruição estética, foram escolhidas as categorias de Leontiev, (2000). Nesta questão, os alunos foram desafiados a assumirem duas escolhas, a partir do conjunto de obras disponibilizadas para cada artista pelo site consultado, fundamentando devidamente as suas opções, tanto para a obra que consideraram mais interessante e/ou atrativa como para a obra considerada menos interessante e/ou atrativa. Procurámos assim indagar sobre os critérios que sustentam as suas escolhas. Ao colocarmos os alunos enquanto sujeitos (recetores) e fruidores de obras de arte, desejámos aferir da significância atribuída às mesmas e das suas competências estéticas: a capacidade de compreender a ambiguidade, dominar a linguagem e ter capacidade de des-objetivar, na linha de pensamento defendida por Leontiev (Marques & Fróis, 1999).

O mesmo investigador procurou entender como, os não entendidos em arte, produzem apreciações estéticas e que elementos nelas privilegiam:

«Nem todos os recetores conseguem que todas as obras de arte lhes falem. É necessário uma chave especial em cada caso. Eu dou a esta chave o nome de competência estética, que implica a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística. Esta variável reflete o nível geral do desenvolvimento estético de uma pessoa, a sua experiência de encontros com a arte» (Leontiev, 2000:132-133).

Leontiev (Op. Cit.) levou a cabo um estudo em que pediu aos sujeitos que indicassem quatro livros, filmes, peças de teatro ou pinturas, que tivessem recentemente lido ou visto. Ao terminarem a lista, foi pedido aos sujeitos que escrevessem qualquer coisa em meia dúzia de linhas, sobre cada uma das obras indicadas, de modo a que pudéssemos ter uma ideia delas. Em seguida, o investigador aplicou uma espécie de análise de conteúdos às descrições produzidas. Para a análise efetuada, o investigador usou «certas categorias de palavras e juízos como indicadores de tipos específicos de processamento de informação (no sentido mais amplo do termo), descreveu conjuntos de estratégias de descrição livre» (Op. Cit.:135). Das suas conclusões, construímos algumas categorias de análise que foram por nós usadas tendo para tal feito algumas adaptações de acordo com a especificidade do nosso estudo (V. Quadro 19).

Quadro 19 – Categorias relativas à dimensão - A apreciação estética das obras
(Leontiev, 2000, adaptação)

Categorias		Descritores
EXP	Expressão	Todos os enunciados que expressem os sentimentos, emoções vivenciadas. Descrevem o impacto exercido pela obra no sujeito que reflete, que apresenta julgamentos. A origem destes enunciados é o fruidor (público), podendo ocorrer (ou não) uma distanciação entre aquilo que a obra apresenta materialmente, aquilo que é sentido e o que é partilhado.
NAR	Narração	Todos os enunciados que descrevam a obra, o seu processo de criação, e ou da contemplação da mesma. Eles podem adotar uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, assumindo-se como uma ‘história’ que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e ou como suficientes para a reconstrução da obra criada ou fruída.
ANA	Análise	Todos os enunciados que apresentem reflexões sobre aspetos específicos da obra, e ou focalizando algumas das suas dimensões formais, estilo, escola...
INT	Interpretativa	Todos os enunciados que estabelecem relações entre as ideias, crenças, sentimentos e emoções, e o quotidiano pessoal, profissional ou social do artista. Eles contemplam a interpretação de conceitos, metáforas e símbolos presentes na obra.
COM	Contextual	Todos os enunciados que enquadram a obra no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determinaram a obra. Estão presentes as semelhanças e ou as diferenças entre o mundo do fruidor (público) e o do artista.
VAG	Vagos	Todos os enunciados que apresentam um discurso pouco claro, vago, ou que não correspondem ao que foi pedido.
NR	Não responde	

Para a questão 5 «*No(s) site(s) consultado(s), identifique as principais dificuldades encontradas na obtenção da informação necessária para responder às perguntas formuladas*», optámos por elencar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Neste processo de análise optámos por numerar os questionários respondidos pelos alunos, de 1 a 17 de modo a preservar a identidade de cada aluno na medida em que esta numeração não corresponde à numeração efetiva na turma.

É de alertar também para a definição de *unidade de análise* já que ela foi diferente conforme as questões presentes no questionário. Para a 1ª questão, a

totalidade do enunciado produzido por cada aluno (entenda-se aqui o(s) aspeto(s) da vida do artista e a respetiva fundamentação), foi tida como uma unidade de análise. Para as questões 2, 3 e 4 não considerámos, sempre, como unidade de análise a resposta inteira dado que a maior parte das respostas contemplou várias categorias. Em qualquer dos casos foi necessário numerar cada unidade de análise, explicitando de seguida a sua categorização demarcada por parêntesis retos. Atente-se, como exemplo, na resposta do aluno 14 às questões 1, 2, 3 e 4:

Questão 1:

«1852 – Estudou na prestigiada Escola Central de Paris, conhecida como Escola Central de Artes e Manufaturas até 1855, formando-se em engenharia química.»; «Um grande passo para a sua futura profissão foi entrar numa das melhores escolas de engenharia, dando-lhe as melhores bases de formação.»

Questão 2:

«Claramente. Em primeiro lugar o facto de ele ter estudado já revela a preocupação que ocupou a mente de muitos da sua época: a educação. Importante porque conseguiu especializar-se numa área concreta, importante porque também era instruído e capaz de tomar as suas próprias decisões com consciência e racionalidade. O facto de ele se tornar num dos melhores engenheiros da arquitetura do ferro também é importante. Ele trabalhou com o ferro, criando novas formas de o moldar, endurecer, etc. Dominando completamente o ferro, que era o “ouro” da época. Isto só foi possível devido às gares, aos comboios, que ele Contactou com o ferro, pois trabalhou nessa área. Por fim, a ambição de projetar em grande, uma característica da época (ex. a extensa rede ferroviária de vários países europeus) e projectar para mais áreas (ex: Portugal).»

Questão 3:

«Recorria sempre a materiais como o cimento, aço, ferro e vidro. Gustave revolucionou o conceito de arquitetura e espaço, reorganizando-o em estruturas finas e resistentes. O uso do arco para as pontes e, juntamente com vários sistemas de cabos, para tornar o projeto mais resistente. O pragmatismo: ele construía o edifício conforme as utilidades e finalidades do mesmo. Preocupava-se com a inserção do edifício no espaço em redor. A própria estrutura curvilínea dos seus projetos era a beleza dos mesmos.»

Questão 4:

Mais: «Ponte D. Maria Pia», Porto

«Primeiro porque o Porto é a ‘cidade’ e esta ponte faz parte integrante da sua paisagem. Mesmo tendo Gustave Eiffel melhores edifícios, não posso deixar de o preferir por ter trabalhado em Portugal, mais especificamente no Porto. Com 1 600 000 quilos de ferro, a dimensão da ponte (que era titã na altura), construída em tempo recorde (1 ano). O facto de esta obra intensificar a revolução industrial em Portugal, tendo permitido a ligação a Lisboa.»

Menos: «Ponte Triana», em Sevilha

«Porque acho que é um projeto muito pouco ambicioso, comparando-o com outras obras do mesmo autor. Não é muito grande e volumosa, mas ainda assim demorou 7 anos a ser realizada.»

Após a sua categorização, as respostas apresentam-se da seguinte forma as suas unidades de análise delimitadas por parêntesis retos:

Questão 1:

«1852 – Estudou na prestigiada Escola Central de Paris, conhecida como Escola Central de Artes e Manufaturas até 1855, formando-se em engenharia química.» / «Um grande passo para a sua futura profissão foi entrar numa das melhores escolas de engenharia, dando-lhe as melhores bases de formação.» [Eiffel 1 – 14.1 – FOR]

Questão 2:

«[1. Claramente. Em primeiro lugar o facto de ele ter estudado já revela a preocupação que ocupou a mente de muitos da sua época: a educação. Importante porque conseguiu especializar-se numa área concreta, importante porque também era instruído e capaz de tomar as suas próprias decisões com consciência e racionalidade.] [2.O facto de ele se tornar num dos melhores engenheiros da arquitetura do ferro também é importante. Ele trabalhou com o ferro, criando novas formas de o moldar, endurecer, etc.] [3. Dominando completamente o ferro, que era o “ouro” da época.] [5. Isto só foi possível devido às gares, aos comboios, que ele Contactou com o ferro, pois trabalhou nessa área. Por fim, a ambição de projectar em grande, uma característica da época (ex. a extensa rede ferroviária de vários países europeus) e projectar para mais áreas (ex: Portugal).]» [Eiffel 2 - 14.1 – CUL; 14.2 – COM; 14.3 – ECO; 14.4 – COM]

Questão 3:

«[1. Recorria sempre a materiais como o cimento, aço, ferro e vidro.] [2. Gustave revolucionou o conceito de arquitetura e espaço, reorganizando-o em estruturas finas e resistentes. O uso do arco para as pontes e, juntamente com vários sistemas de cabos, para tornar o projeto mais resistente.] [3. O pragmatismo: ele construía o edifício conforme as utilidades e finalidades do mesmo.] [4. Preocupava-se com a inserção do edifício no espaço em redor. A própria estrutura curvilínea dos seus projetos era a beleza dos mesmos.]» [Eiffel 3 - 14.1 – MAT; 14.2 – INO; 14.3 – CUL; 14.4 – EST]

Questão 4:

Mais: «Ponte D. Maria Pia», Porto

«[1. Porque é um edifício enorme, todo trabalhado em ferro. Acho que é uma enorme atração turística, e é o que leva França a ser o país mais visitado em todo o mundo.] [2. As curvas das quatro pernas, dão uma sensação de força e beleza. O facto de ser tão alta permite ser a vista para a cidade, no seu 3º andar.]» [Eiffel 4 - 14.1 – EXP; 14.2 – NAR]

Menos: «Ponte Triana», em Sevilha

«[1. Porque acho que é um projeto muito pouco ambicioso, comparando-o com outras obras do mesmo autor. Não é muito grande e volumosa, mas ainda assim demorou 7 anos a ser realizada.]» [Eiffel 4 - 14.1 – EXP]

Para a citação das respostas colocamos no fim da mesma o nome do artista, o número da questão a que reporta, o número do aluno seguido do número da unidade e, em último, a categoria de análise alocada, enunciada em siglas (dentro de parêntesis retos). Em todas as questões seleccionámos algumas respostas

exemplificativas das categorias definidas. Na transcrição das mesmas não procedemos a qualquer alteração ortográfica ou da construção gramatical, apresentando-as tal como os alunos as produziram.

Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos na análise dos enunciados produzidos pelos alunos, com os quais procuramos responder à questão de investigação.

Introdução

Os dados apresentados incidem, em primeiro lugar, sobre cada uma das questões que compunham o questionário individual que se utilizou neste estudo. Apresentaremos para cada uma das quatro primeiras questões /dimensões, os dados relativos a cada um dos artistas (Gustave Eiffel, Paul Gauguin e Auguste Rodin), seguidos da totalidade de dados relativos aos três artistas. O questionário individual (V. Anexos 2, 3 e 4) utilizado neste estudo é constituído por cinco questões e teve como referência a consulta dos seguintes sites ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave Eiffel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Eiffel) / [http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul Gauguin](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Gauguin) / [http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste Rodin](http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Rodin)), a partir dos quais os alunos procuraram a informação necessária para a elaboração das suas respostas.

Na parte final, apresentaremos algumas conclusões parcelares.

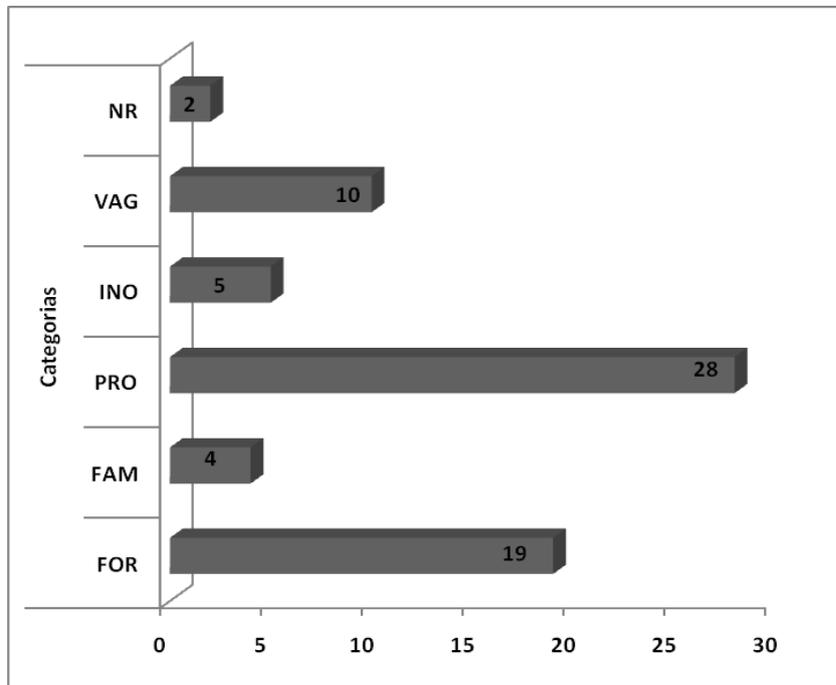
4.1. A vida do artista e a compreensão da Obra

Esta dimensão foi coberta pela seguinte questão: «1. *Quais foram os aspetos da vida de Gustave Eiffel /Paul Gauguin /Auguste Rodin que considerou mais relevantes para a compreensão da sua obra? Fundamente a sua resposta*». A análise qualitativa de todas as respostas apresentadas pelos alunos procurou indagar sobre os diversos olhares utilizados na seleção e organização da informação. Por outro lado, procurámos também reter em cada enunciado a riqueza dos raciocínios desenvolvidos na argumentação avaliativa dos aspetos da vida do artista, anteriormente selecionados, e considerados como relevantes para a compreensão da sua obra. Procurámos ainda aferir do contributo das artes para o desenvolvimento da empatia histórica, através da compreensão e explicação dos criadores e as suas obras num contexto histórico específico. No caso concreto deste estudo, centrámo-nos em sujeitos específicos com uma identidade própria, uma ‘história de vida’, um percurso académico e profissional, uma obra com características muito próprias mas também representativas de uma época.

Relativamente aos aspetos de vida de *Gustave Eiffel* considerados como mais relevantes para a compreensão da sua obra e porquê, uma vez analisados todos os

enunciados produzidos pelos alunos procedemos à sua categorização. As categorias privilegiadas pelos alunos são várias como se pode verificar no Gráfico 1:

Gráfico nº 1
A vida do artista e a compreensão da Obra /Gustave Eiffel
 Distribuição de ocorrências por categorias



A categoria profissional (PRO) foi a que mereceu maior relevância por parte dos alunos, registando-se 28 ocorrências. Nesta categoria incluímos todos os enunciados que referem factos, situações, contratos, encomendas, que tenham influenciado o artista. Mas as motivações que levam os alunos a fazer este tipo de opção são diversas:

[Iniciou o seu trabalho numa empresa de caminhos-de-ferro] / [Trabalhando numa empresa de caminho-de-ferro foi com certeza uma enorme influência.] [Eiffel 1 – 1.2 – PRO]

[Em 1856 conheceu Charles Nepveu, empresário especialista em construções metálicas.] / [Este empresário irá, provavelmente, influenciá-lo a destacar-se nas construções metalúrgicas e nos novos materiais que irá utilizar de forma inovadora.] [Eiffel 1 – 6.2 – PRO]

[Chegou a viver em Portugal, onde projetou várias obras.] / [Foi importante porque trouxe para o país obras que ainda não existiam, sendo estas diferentes das que já existiam.] [Eiffel 1 – 12.4 – PRO]

[Aos 26 anos (1858) chefiou o seu primeiro grande projeto, a ponte Bordéus, usando pela primeira vez também uma técnica única de construção.] / [Já muito novo se denota o seu talento, não só de arquitetura, de chefia, de grandes projetos, mas mais importante de inovação ao criar e usar, pela primeira vez, uma técnica única de construção.] [Eiffel 1 – 14.3 – PRO]

A segunda categoria mais referenciada pelos alunos prende-se com a formação do artista (FOR) com 19 ocorrências. Nesta categoria incluímos todos os enunciados que referem a formação académica, viagens e os encontros com personagens que tenham influenciado a sua obra. Todas as ocorrências registadas neste âmbito privilegiam as situações que se seguem:

[Em 1856 conheceu Charles Nepveu, empresário especialista em construções metálicas.] / [Este empresário irá, provavelmente, influenciá-lo a destacar-se nas construções metálicas e nos novos materiais que irá utilizar de forma inovadora.] [Eiffel 1 – 6.2 – FOR]

[Em 1852 entrou na Escola Central de Paris, uma escola prestigiada em engenharia, terminando os estudos em 1855, formando-se em engenharia química.] / [Gustave Eiffel estudou numa escola prestigiada em engenharia, isso permitiu-lhe uma boa formação, permitindo-lhe formar-se em engenharia química.] [Eiffel 1 – 9.2 – FOR]

A inovação (INO) foi encontrada num número mais reduzido de respostas, merecendo 5 registos. Nesta categoria incluímos todos os enunciados que referem elementos, técnicas ou processos que tenham surgido na obra do artista. Todas as ocorrências neste campo privilegiam a seguinte informação:

[Na construção, Gustave Eiffel utilizou pela primeira vez, a técnica de fundação de ar comprimido na execução de pilares tubulares.] / [Com experiência, começou a inovar com novas técnicas de construção.] [Eiffel 1 – 2.4 – INO]

[O seu primeiro grande trabalho foi chefiar a ponte ferroviária em Bordéus.] / [Utilizou pela primeira vez a técnica da fundação de ar comprimido na execução pilares tubulares.] [Eiffel 1 – 7.3 – INO]

A família (FAM) também mereceu alguma atenção por parte dos alunos, embora apenas com 4 registos. Nesta categoria incluímos todos os enunciados que referem as condições económico-financeiras, sociais e culturais que tenham influenciado o artista. Todas as ocorrências dão ênfase à seguinte informação:

[A sólida fortuna pessoal que o pai de Eiffel possuía.] / [Porque permitiu que Eiffel frequentasse a prestigiada escola de engenharia e se formasse engenheiro químico.] [Eiffel 1 – 3.1 – FAM]

[O seu pai ter construído uma sólida fortuna pessoal.] / [Deste modo Gustave Eiffel privou de um melhor ensino, frequentando boas escolas.] [Eiffel 1 – 10.1 – FAM]

Os enunciados vagos (VAG) registam 10 ocorrências, reflexo de alguma dificuldade demonstrada pelos alunos na seleção e organização da informação disponibilizada pelo site em consulta, bem como na elaboração da argumentação avaliativa para as suas escolhas. Nesta categoria incluímos todos os enunciados que apresentam um discurso pouco claro, vago ou que não correspondem ao que foi pedido, como podemos constatar nos exemplos que se seguem:

[Participação na construção da estátua da liberdade.] / [Importante pelo facto de fazer importar a outros o esforço de muitos pela independência.] [Eiffel 1 – 4.2 – VAG]

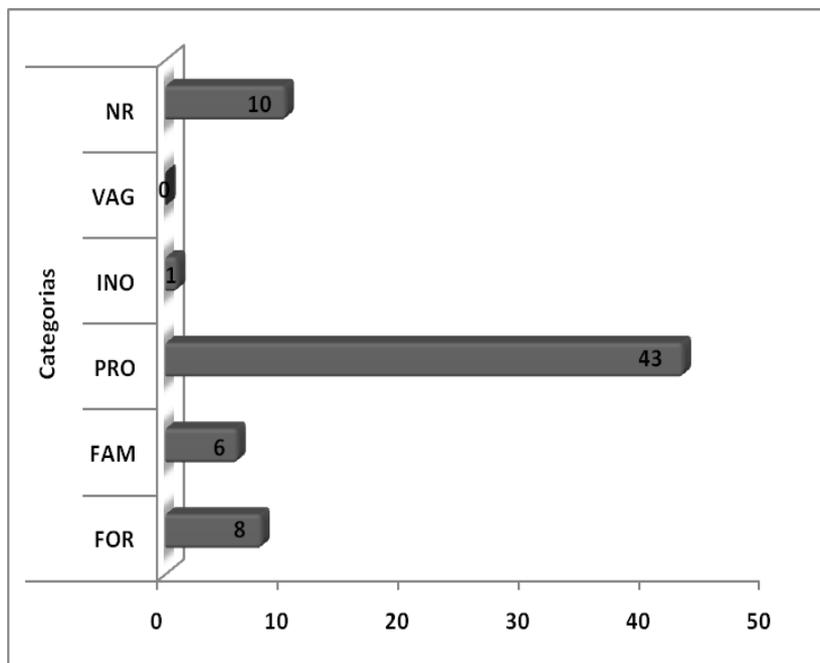
[Construiu a Torre Eiffel.] / [Porque foi uma grande obra, que se converteu no símbolo da capital francesa.] [Eiffel 1 – 5.4 – VAG]

[A Estátua da Liberdade foi projectada por Frederic Auguste Bartholdi e assistida por Gustave Eiffel.] / [Outra obra que me lembra imediatamente Eiffel.] [Eiffel 1 – 13.2 – VAG]

As dificuldades encontradas por alguns alunos na resposta a este tipo de questão originaram 2 ocorrências em que não foi produzido qualquer enunciado.

Quanto a **Paul Gauguin**, e uma vez analisados de forma exaustiva os enunciados produzidos pelos alunos sobre os aspetos considerados mais significativos da vida do artista para a compreensão da sua obra, procedemos à sua categorização (Ver Gráfico 2).

Gráfico nº 2
A vida do artista e a compreensão da Obra /Paul Gauguin
 Distribuição de ocorrências por categorias



A categoria profissional (PRO) destaca-se das demais, registando 43 ocorrências. São várias as razões que estão na origem desta preferência, predominando, no entanto, três aspetos que são maioritariamente valorizados pelos alunos: a presença do pintor no Taiti e a influência que esse facto exerceu na sua obra; as dificuldades financeiras provocadas pela crise da Bolsa parisiense e a opção

do pintor, em definitivo, pela pintura; e o período durante o qual viveu em Pont - Aven e os reflexos no seu trabalho.

[Parte para o Taiti, em busca de novos temas, para se libertar dos condicionamentos.] / [As suas telas ficaram carregadas de iconografia exótica do lugar, erotismo natural, paixão.] [Gauguin 1- 5.2 – PRO]

[- Aos 35 anos, após a quebra da Bolsa de Paris, dedica-se exclusivamente a pintura.] / [Foi necessária a quebra da Bolsa para ele se dedicar inteiramente àquilo em que era melhor: a pintura.] [Gauguin 1 – 14.2 – PRO]

[Ter vivido em Pont-Aven.] / [Foi aí que conseguiu amadurecer a sua pintura.] [Gauguin 1 – 17.3 – PRO]

A segunda categoria mais referida, embora a uma grande distância da primeira, é a formação (FOR), verificando-se neste caso a predominância de duas situações:

[Aos 17 anos ingressou na marinha mercante e correu o mundo.] / [Este facto foi importante pois com apenas 17 anos correu o mundo, o que lhe iria trazer conhecimento] [Gauguin 1 – 9.1- FOR]

[Morou no sul de França onde conviveu com Van Gogh.] / [Conviveu com um pintor considerado um dos mais importantes da época.] [Gauguin 1 – 12.2 – FOR]

Alguns alunos, não muitos, apresentam a família (FAM) como um dos elementos mais relevantes para a compreensão da obra de Gauguin:

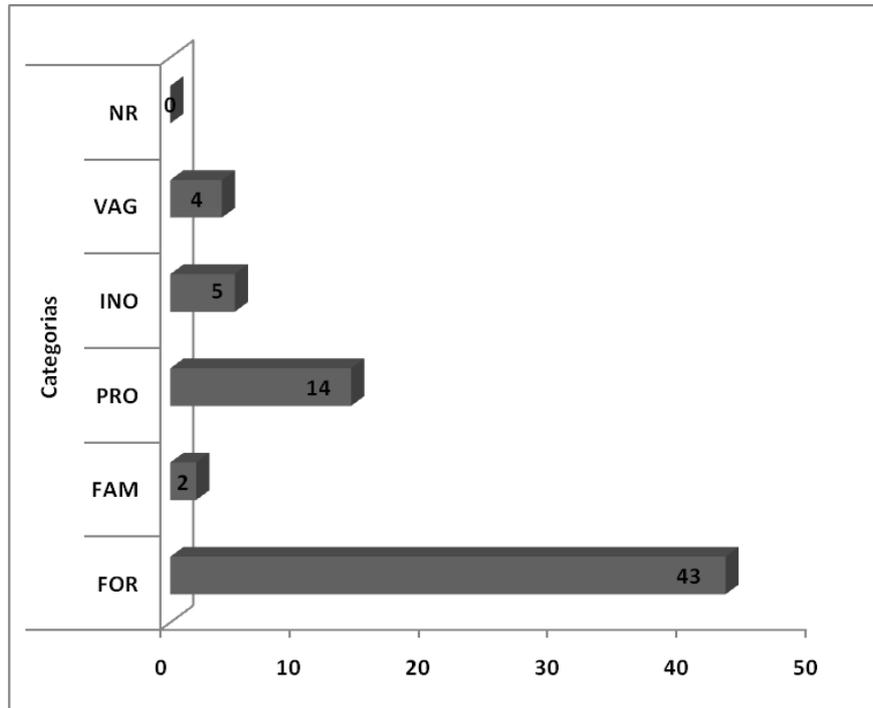
[Não teve uma vida fácil.] / [Viveu com dificuldades económicas, problemas conjugais e várias doenças.] [Gauguin 1 – 8.4 – FAM]

[Teve uma vida rodeada de doenças.] / [Veio a morrer de Sífilis.] [Gauguin 1 – 11.4 – FAM]

Apenas um aluno apresenta a inovação (INO) como sendo um fator determinante na vida do artista e importante para a compreensão da sua obra: *[É considerado o fundador do grupo “Les Nabis”] / [Representou uma forma de pensar a pintura como filosofia de vida.]* [Gauguin 1 – 16.2 – INO]. É de salientar o facto de encontrarmos 10 situações de não resposta, pois cada aluno tinha de registar, pelo menos, 4 situações relacionadas com a vida do artista e a compreensão da sua obra.

Relativamente a **Auguste Rodin**, uma vez analisados os enunciados produzidos pelos alunos sobre os aspetos mais marcantes da sua vida para a compreensão da sua obra, procedemos à respetiva categorização evidenciada no gráfico 3.

Gráfico nº 3
A vida do artista e a compreensão da Obra /Auguste Rodin
 Distribuição de ocorrências por categorias



Relativamente a Auguste Rodin, a formação (FOR) foi a categoria que os alunos referiram com maior frequência, registrando-se 43 ocorrências. São vários os aspetos que foram valorizados pelos alunos no âmbito da formação de Rodin para a compreensão da sua obra:

[As primeiras esculturas de Rodin foram feitas na cozinha, pela sua mão, com massa que ele usava para fazer pão.] / [Isto demonstra que a sua paixão seria a escultura e que independentemente dos materiais ele queria era esculpir, era a sua maneira de “brincar”.] [Rodin 1 – 2.1 – FOR]

[Ingressou na Academia de Belas Artes.] / [Porque conheceu escultores como Carpeaux e Dalou, tendo começado a trabalhar como ornamentista, modelador e cinzelador.] [Rodin 1 – 3.3 – FOR]

[Em pouco tempo foi aceite na Escola de Artes Decorativas, sob orientação de Boisbaudran e de Barye.] / [Isso foi bom para Auguste Rodin, pois iria assim melhorar as suas técnicas o que seria bom para a sua área de atividade.] [Rodin 1 – 9.2 – FOR]

[No ano de 1875, Rodin conheceu Meunier e realizou uma viagem à Itália, de importância fundamental para a sua estatuária.] / [Conhece pessoas novas e novas obras, que o influenciaram na criação de novas obras.] [Rodin 1 – 13.3 – FOR]

[Foi a Itália ver obras de Michelangelo e, no retorno, visitou igrejas góticas.] / [Um momento marcante, da sua vida que acabou por influenciar toda a sua obra, pela positiva. Sem esta viagem, não havia Rodin.] [Rodin 1 – 14.3 – FOR]

A segunda categoria mais referenciada pelos alunos é a profissão (PRO) com 14 ocorrências, tendo os alunos privilegiado predominantemente duas situações:

[A primeira obra de Rodin, «O Homem de Nariz Quebrado», de 1864, não foi aceite no Salon de Paris.] / [A dimensão da sua obra, inicialmente, não foi fácil de entender.] [Rodin 1 – 10.3 – PRO]

[Em 1878, obtive o seu merecido reconhecimento com a obra «S. João Batista Pregando».] / [Foi com esta obra que o escultor atingiu o seu máximo e passou a ser respeitado, valendo-lhe uma importante encomenda, por exemplo: «Porta do Inferno», do museu de Artes Decorativas de Paris.] [Rodin 1 – 6.4 – PRO]

A terceira categoria com mais ocorrências é a inovação (INO), embora com apenas 5 registos, privilegiando praticamente o mesmo aspeto: *[Começou a fazer obras cerceadas, que ninguém tinha tentado fazer.] / [Para compreender até que ponto uma parte da obra era capaz de representar o todo.] [Rodin 1 – 7.3 – INO].*

A família (FAM) surge com apenas 2 registos de ocorrências e incidindo sobre os seguintes aspetos:

[A sua assistente, com quem teve um caso, foi considerada insana e foi internada num manicómio.] / [Isto deve ter tido algum efeito negativo na sua vida pessoal e poderá ter influenciado a sua escultura.] [Rodin 1 – 11.4 - FAM]

[Teve como assistente a escultora Camile Claudel.] / [Porque tiveram um romance e os seus trabalhos são muitas vezes confundidos com os de Rodin.] [Rodin 1 – 15.4 – FAM]

Embora não tenhamos situações de não resposta (NR), temos a registar 4 ocorrências de enunciados vagos (VAG):

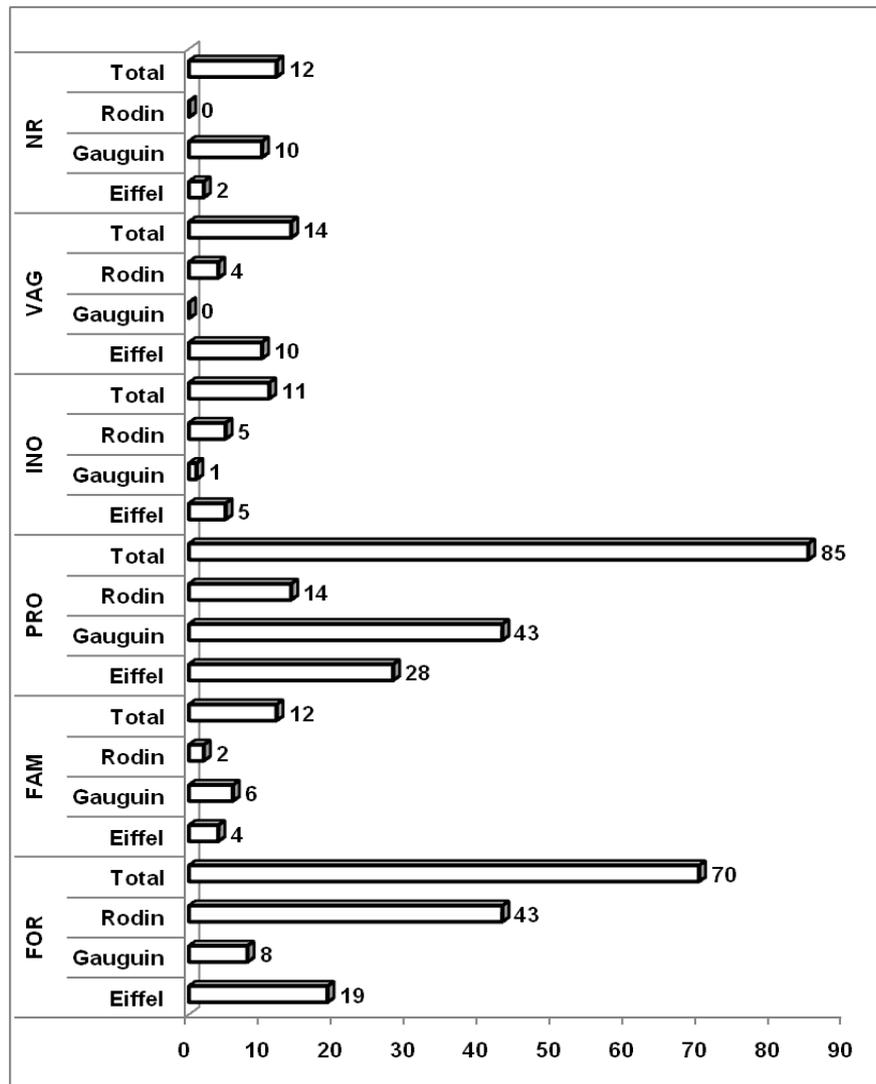
[Contemplação de fragmentos de esculturas clássicas.] / [Foi um desafio, foi o primeiro a tentar, jamais ninguém o havia tentado.] [Rodin 1 – 4.4 – VAG]

[Rodin conquistou fama em vida e as suas obras chegaram a ser das mais apreciadas no mercado de arte europeu e americano.] / [Porque hoje em dia as suas obras encontram-se nos museus mais importantes do mundo.] [Rodin 1 – 5.4 – VAG]

[Trabalhou, inicialmente, como ornamentista, modelador, prático e cinzelador.] [Rodin 1 – 13.4 – VAG]

O gráfico 4 dá-nos uma perspetiva global das ocorrências registadas em cada categoria, no conjunto dos três artistas e a distribuição das mesmas por cada um.

Gráfico nº 4
A vida dos artistas e a compreensão da Obra
 Distribuição de ocorrências por categorias/totais relativos aos três artistas



No conjunto dos três artistas estudados Gustave Eiffel, Paul Gauguin e Auguste Rodin, verificamos que a categoria profissão (PRO) é aquela que regista o maior número de ocorrências (85). No entanto, a sua distribuição pelos três artistas apresenta-se pouco equitativa dado que Paul Gauguin regista 43 ocorrências, Gustave Eiffel com 28, e Auguste Rodin apenas com 14 enunciados. Ao darem uma certa ênfase às situações relacionadas «com factos, situações contratos, encomendas de obras que tenham influenciado o artista», os alunos privilegiaram a atividade criativa/produzida nas suas diversas envolvências como sendo fundamentais para a compreensão da obra. Tanto em Eiffel, como em Gauguin ou em Rodin, a categoria profissão (PRO) foi utilizada para valorizar aspetos muito específicos da atividade do artista mas que, na óptica dos alunos, são fundamentais para compreendermos a sua

obra. Assim, no campo da profissão (PRO) nalguns casos destaca-se a capacidade de o artista, ainda jovem, de assumir desafios profissionais: *[Quebra da Bolsa de Valores de Paris] / [Levou Gauguin a dedicar-se exclusivamente à pintura]* [Gauguin1 – 10.1 – PRO]. Outros alunos privilegiam ocorrências relacionadas com a situação financeira do país como tendo marcado a vida pessoal e profissional do artista: *[Quebra da Bolsa de Valores de Paris] / [Levou Gauguin a dedicar-se exclusivamente à pintura]* [Gauguin1 – 10.1 – PRO]. Noutros casos destacam-se momentos de uma certa incompreensão do talento emergente, como fator desafiante para o próprio artista: *[Em 1864 apresentou uma obra ao Salon de Paris, onde não foi aceite] / [Ao desenvolver um estilo já pessoal e “futurista”, inicialmente não foi aceite, devido à incompreensão do seu talento]* [Rodin 1- 14.4 – PRO].

A segunda categoria com mais ocorrências é a formação (FOR) com 70 registos. Mais uma vez é de salientar a forma pouco equitativa da sua distribuição pelos três artistas, surgindo Auguste Rodin com 43 registos, Gustave Eiffel com 19, e Paul Gauguin apenas com 8. Neste tipo de enunciados os alunos privilegiaram as situações relacionadas com a formação e o percurso académico dos artistas, mas também as formas de aprendizagem fora do contexto escolar como as viagens ou o relacionamento com outras personalidades do meio artístico em que desenvolveram a sua atividade. É interessante verificarmos, para além da formação académica do artista, outras situações que os alunos consideraram importantes na sua formação e, portanto, com reflexos na sua obra. Por exemplo, os encontros /convívios com outros artistas ou personalidades ligadas ao meio artístico foi um aspeto bastante destacado pelos alunos:

[Conheceu Charles Nepveu, empresário especialista em construções metálicas, em 1856.]/[Conhecendo alguém que trabalha em construções metálicas e sendo as suas obras praticamente todas metálicas, Charles foi uma influência.] [Eiffel 1 – 1.3 – FOR]

[Conviveu com Van Gogh.] / [Este facto talvez tenha influenciado a sua pintura, eram amigos e trocavam ideias, Gauguin chegou mesmo a pintá-lo.] [Gauguin 1 – 1.2 – FOR]

[Rodin conheceu Meunier.] / [Foi importante para o futuro da sua estatuária.] [Rodin 1 – 4.2 – FOR]

A questão das viagens é outro aspeto que os alunos realçam nos seus enunciados como tendo bastante relevância na formação do artista, com evidentes reflexos na sua obra:

[Aos 17 anos ingressou na marinha mercante e correu o mundo.] / [Este facto foi importante pois com apenas 17 anos correu o mundo, o que lhe iria trazer conhecimento.] [Gauguin 1 – 2.1 – FOR]

[Em 1875, foi para Itália.] / [Essa estadia iria ter reflexos na sua escultura.] [Rodin 1 – 10.4 – FOR]

Alguns alunos selecionaram situações do cotidiano familiar do artista como sendo relevantes na sua formação, vindo a assumir-se como importantes na sua afirmação artística: *[Começou a trabalhar com esculturas na cozinha da mãe, a partir da massa de fazer o pão.] / [A partir destas “brincadeiras”, Rodin começou desde cedo a lapidar a natural vocação pela escultura.] [Rodin 1 – 6.2 – FOR].*

A categoria família (FAM) apresenta 12 ocorrências, distribuídas 6 por Paul Gauguin, 4 por Gustave Rodin e 2 por Auguste Rodin. A situação financeira da família e as possibilidades de acesso, ou não, a uma formação mais específica ou a uma vida mais desafogada, são situações que os alunos apontam com mais frequência como tendo repercussões na obra do artista:

[A sólida fortuna pessoal que o pai de Eiffel possuía.] / [Porque permitiu que Eiffel frequentasse a prestigiada escola de engenharia e se formasse engenheiro químico.] [Eiffel 1-3.1 – FAM]

[Expôs pela 1ª vez em 1876.] / [Não tinha uma vida fácil, problemas financeiros.] [Gauguin 1-7.2 – FAM]

Noutros casos são mencionadas situações mais do foro do relacionamento familiar, como nos casos de Paul Gauguin e de Auguste Rodin:

[Atravessou dificuldades económicas, problemas conjugais e doenças.] / [Passou uma má fase na sua vida.] [Gauguin 1 – 9.2 – FAM]

[A sua assistente, com quem teve um caso, foi considerada insana e foi internada num manicómio.] / [Isto deve ter tido algum efeito negativo na sua vida pessoal e poderá ter influenciado a sua escultura.] [Rodin 1 – 11.4 – FAM]

A categoria inovação (INO) regista apenas 11 ocorrências, Gustave Eiffel e Auguste Rodin com 5 cada e 1 com Paul Gauguin. Nesta categoria não só encontramos enunciados que realçam a utilização de técnicas inovadoras e novos materiais, como a valorização da criação de novas correntes de pensamento ou movimentos artísticos e o lançamento de novas propostas estéticas, através das suas obras:

[Na construção, Gustave Eiffel utilizou pela primeira vez a técnica de construção de ar comprimido na execução de pilares tubulares.] / [Com experiência, começou a inovar com novos materiais e processos de construção.] [Eiffel 1 – 16.4 – INO]

[É considerado o fundador do grupo “Les Nabis”] / [Representou uma forma de pensar a pintura como filosofia de vida.] [Gauguin 1 – 16.2 – INO]

[Começou a fazer obras cerceadas, que ninguém tinha tentado fazer.] / [Para compreender até que ponto uma parte da obra era capaz de representar o todo.] [Rodin 1 – 7.3 – INO]

Ainda nesta dimensão foram considerados vagos (VAG) 14 enunciados, verificando-se que o seu número é mais elevado em Auguste Eiffel (10) e em Auguste Rodin (4), e que em Paul Gauguin onde não foi encontrado qualquer enunciado que apresentasse um discurso pouco claro, difuso, vago, ou que não correspondesse ao que tinha sido solicitado. É de notar que é neste artista que encontramos o maior número (10) de não resposta (NR). Ambas as situações mostram-nos que alguns alunos não se sentem totalmente à-vontade quando confrontados com questões em que têm de organizar, selecionar a informação e, simultaneamente desenvolver uma argumentação avaliativa:

[Construção da Torre Eiffel] / [Proporcionou, a nível económico e social, uma situação mais estável e abundante.] [Eiffel 1 – 4.1 – VAG]

[Teve algumas obras célebres.] / [O que, como é óbvio, serviu para o seu reconhecimento.] [Rodin 1 – 11.3 – VAG]

Uma conclusão que imediatamente se pode elaborar é que não há nenhuma categoria com uma distribuição uniforme pelos três artistas. Esta situação, na nossa opinião, prende-se com as seguintes razões:

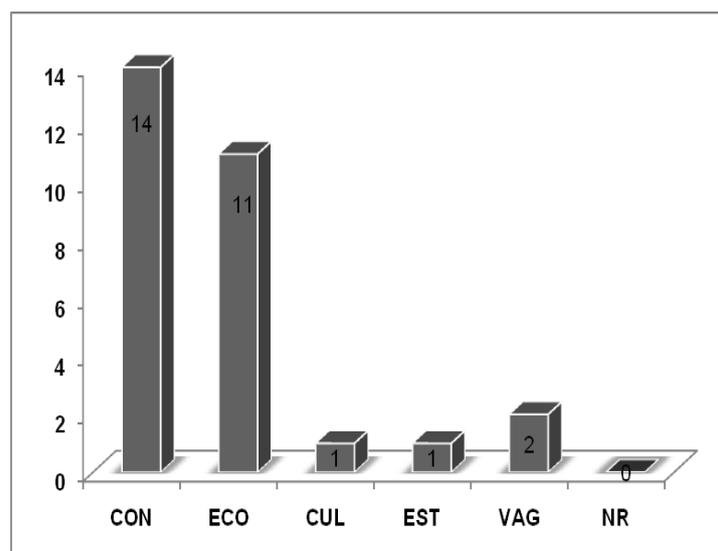
- A informação disponibilizada pelo site deu mais ênfase a um ou outro aspeto da vida pessoal e profissional do artista;
- A informação disponibilizada pelo site indicado foi praticamente a única fonte utilizada pelos alunos;
- Apesar de recorrerem à mesma fonte, os olhares dos alunos sobre a informação disponibilizada focalizaram-se mais nuns aspetos do que noutros;
- A análise seletiva dos alunos fez com que, dentro das mesmas categorias, fossem privilegiadas perspetivas diferentes, o que é sintomático da sua riqueza interpretativa;
- Atuando sobre a mesma fonte de informação, na seleção e organização da mesma, o aluno deixa perceber que nas suas opções está patente a influência das suas ideias tácitas, da sua sensibilidade artística, dos seus juízos de valor sobre determinadas situações apresentadas, das suas aprendizagens anteriores;
- O cruzamento dos olhares parcelares apresentados pelos alunos dá-nos uma visão global dos aspetos mais marcantes da vida de cada um dos artistas e as suas repercussões na respetiva obra.

4.2. O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra

Esta dimensão foi suportada pela seguinte questão: «*Considera que a obra de Gustave Eiffel/Paul Gauguin/Auguste Rodin reflete o contexto da época em que este viveu? Porquê?*». Para a análise qualitativa das respostas dos alunos procurámos indagar sobre a riqueza explicativa e contextual dos enunciados produzidos, relativamente à compreensão da obra dos artistas em causa. No caso específico deste estudo, centrado em sujeitos específicos com uma identidade própria e situando-se no mesmo período histórico (2ª metade do século XIX e inícios do século XX), procurámos ainda aferir, não só do conhecimento da História e da Cultura, mas também da obra de cada um dos artistas.

Relativamente a **Gustave Eiffel**, uma vez analisados todos os enunciados produzidos pelos alunos sobre se a sua obra reflete o contexto da época em que este viveu, procedemos à sua categorização. A distribuição do número de ocorrências por cada categoria está expresso no gráfico 5.

Gráfico nº 5
O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra /Gustave Eiffel
 Distribuição de ocorrências por categoria



A categoria contexto (CON) com 14 ocorrências surge como a mais referida, incluindo-se aqui todos os enunciados que referem situações, datas e acontecimentos

que permitem fazer a contextualização da obra. Muitos alunos destacam a Revolução Industrial ou aspetos que estão indubitavelmente relacionados com esta:

[1. Gustave Eiffel viveu em plena Revolução Industrial quando esta já se expandia,] [Eiffel 2 – 1.1 – CON]

[2. Foi uma época de avanços tecnológicos e científicos, houve a Revolução Industrial que fez com que se utilizasse mais materiais, principalmente o ferro e as suas obras baseavam-se nisso.] [Eiffel 2 – 5.2 – CON]

[2. O facto de ele se tornar num dos melhores engenheiros da arquitetura do ferro também é importante. Ele trabalhou com o ferro, criando novas formas de o moldar, endurecer, etc.] [Eiffel 2 – 14.2 – CON]

[1. Sim, porque o século XIX foi um século de grande avanço, nomeadamente no trabalho do ferro com a Revolução Industrial, o que fez com que este fosse mais utilizado. Portanto, reflete o contexto da época em que este viveu.] [Eiffel 2 – 15.1 – CON]

A categoria economia (ECO) surge como a segunda onde se registam mais ocorrências (11), incluindo-se aqui todos os enunciados que referem matérias-primas, processos produtivos, laborais e outros fenómenos desta natureza que determinam a obra. Os materiais utilizados por Eiffel nas suas obras, são os aspetos mais evidenciados:

[1. Sim, porque foi com a Revolução Industrial onde começaram a aparecer novos materiais como o ferro e o vidro; começaram a aparecer as construções metálicas, mais resistentes, estes materiais foram ligados também aos meios de transporte, nomeadamente na construção de pontes.] [Eiffel 2 – 2.1 – ECO]

[2. Inevitavelmente, a obra de Eiffel tem as suas bases no metal, esse mesmo metal que era o “ouro” da época, esse mesmo metal que tinha nos caminhos-de-ferro um importante ponto de desenvolvimento social, económico e cultural da época.] [Eiffel 2 – 6.2 – ECO]

[1. Sim, porque foi a época em que a utilização do ferro foi muito frequente, especialmente nos caminhos-de-ferro. Gustave Eiffel utilizou esse metal para as suas construções, monumentos arquitectónicos, pontes, edifícios, etc. ...] [Eiffel 2 – 8.1 – ECO]

As categorias cultura (CUL) e estilo (EST) surgem com apenas uma ocorrência. No primeiro caso, valorizaram-se os enunciados que referem crenças, correntes de pensamento, doutrinas ou ideologias que enformam a obra. Já no segundo, consideraram-se os enunciados que apresentam elementos caracterizadores do estilo a que pertence a obra (materiais, cores, espaço e técnicas).

[1. Claramente. Em primeiro lugar o facto de ele ter estudado já revela a preocupação que ocupou a mente de muitos da sua época: a educação. Importante porque conseguiu especializar-se numa área concreta, importante porque também era instruído e capaz de tomar as suas próprias decisões com consciência e racionalidade.] [Eiffel 2 – 14.1 – CUL]

[2. O ferro passa então a ser fundido, permitindo executar obras e peças que funcionavam à compressão, como Eiffel demonstrou na construção da ponte ferroviária de Bordéus, onde usou esta técnica pela primeira vez e até na ponte D. Maria no Porto, outro grande exemplo.] [Eiffel 2 – 3.2 – EST]

Enunciados vagos (VAG), apresentando um discurso pouco claro, ou que não correspondem ao que foi pedido, foram apenas dois (2):

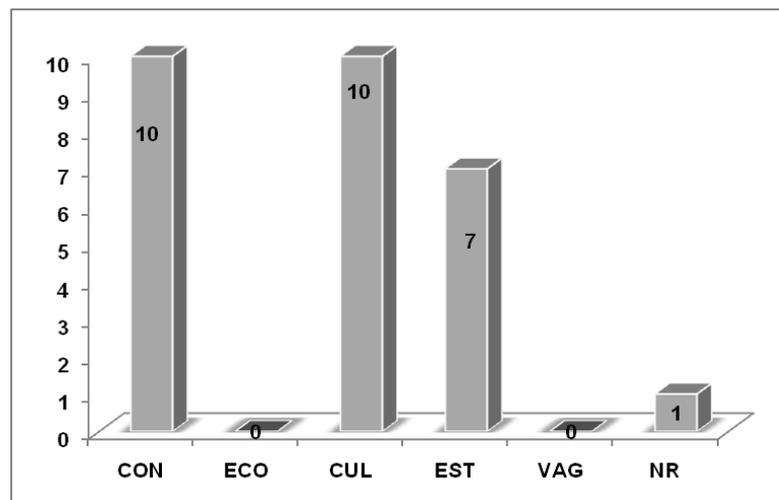
[1. Sim, porque Gustave Eiffel foi uma grande referência naquela época. Projetou vários edifícios: Pontes, Torre Eiffel, a Estátua da Liberdade.] [Eiffel 2 – 7.1 – VAG]

[1. Sim, porque foi uma época onde começaram as construções metálicas onde as obras dele foram um grande marco. Ele teve grandes obras que marcaram a época como a Estátua da Liberdade, Torre Eiffel, Ponte de Viana do Castelo, etc.] [Eiffel 2 – 17.1 – VAG]

Neste caso não foram encontradas situações de não resposta (NR).

No que se refere a **Paul Gauguin**, uma vez analisados os enunciados produzidos pelos alunos, procedeu-se à sua categorização cujos resultados estão expressos no gráfico 6.

Gráfico nº 6
O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra / Paul Gauguin
Distribuição de ocorrências por categoria



Relativamente a este artista, as categorias contexto (CON) e cultura (CUL) surgem com o maior número de enunciados, registando-se para ambas 10 ocorrências. Nos enunciados produzidos, os alunos valorizaram não só situações e acontecimentos, como crenças, correntes de pensamento, doutrinas ou ideologias que enformam a obra de Paul Gauguin, permitindo fazer a sua contextualização. Realçam a questão da abolição da escravatura, a importância das viagens na abertura de novos horizontes e na arte como forma de libertação:

[3. Na segunda metade do século XIX, foi a abolição da escravatura e ele era apoiante dessa causa, por isso é que a maior parte das suas obras tinham negros representados.] [Gauguin 2 – 7.3 – CON]

[3. *O seu novo estilo retrata várias cenas do quotidiano de negros (principalmente), mas aí como forma de crítica.*] [Gauguin 2 – 8.3 CON]

[1. *Bem... Paul Gauguin viveu numa época de constante evolução, tanto a nível industrial como a nível de mentalidades - embora a sua não pertencesse à Europa, que ainda era nesta época um pouco fechada. Talvez esse fosse o motivo que o levava a viajar para o estrangeiro com frequência, em busca duma liberdade que lhe não era permitida. Isso reflete-se na sua obra, repleta de exotismo e diferentes culturas.*] [Gauguin 2 – 11.1 – CON]

[1. *Quando um personagem nasce tudo o que o rodeia é uma influência. Os artistas dotados de sensibilidade têm tendência para serem ainda mais influenciados, levados pelos que os rodeiam. Mesmo que isso leve a um comportamento totalmente distinto da época, Gauguin, presenciando o impressionismo, do qual foi influenciado. Apesar de a sua pintura não parecer ter influências dos demais artistas, talvez se tenha deixado influenciar pela sua revolta para com o naturalismo, realismo, desejando pintar o que sente, não o que vê.*] [Gauguin 2 – 1.1 – CUL]

[2. *Naquela época os artistas representavam uma natureza morta como um objeto, rompem completamente com o passado, pertencem a um grupo individualizado, falam da arte, sociedade... Vão pintar para o exterior, algo bastante fácil com a evolução da indústria.*] [Gauguin 2 – 5.2 – CUL]

[10.2 *A sua arte reflete a procura pelo primitivo e a rejeição da civilização.*] [Gauguin 2 – 10.2 – CUL]

A categoria estilo (EST) surge com 7 ocorrências, incluindo-se aqui todos os enunciados que referem elementos caracterizadores do estilo a que pertence a obra, incluindo materiais, cores, espaço e técnicas. Os alunos destacam alguns aspetos muito específicos, que fazem com que ela se distinga das demais e acentue a sua própria identidade:

[2. *No entanto, o intenso cromatismo das suas obras e o jogo de cores refletem um pouco a importância da cor sobre a forma, própria da época, mas os seus temas exóticos, sensuais, cujos protagonistas são muitas vezes as nativas do Taiti e a vegetação tropical, não se enquadram de todo no impressionismo.*] [Gauguin 2 – 3.2 – EST]

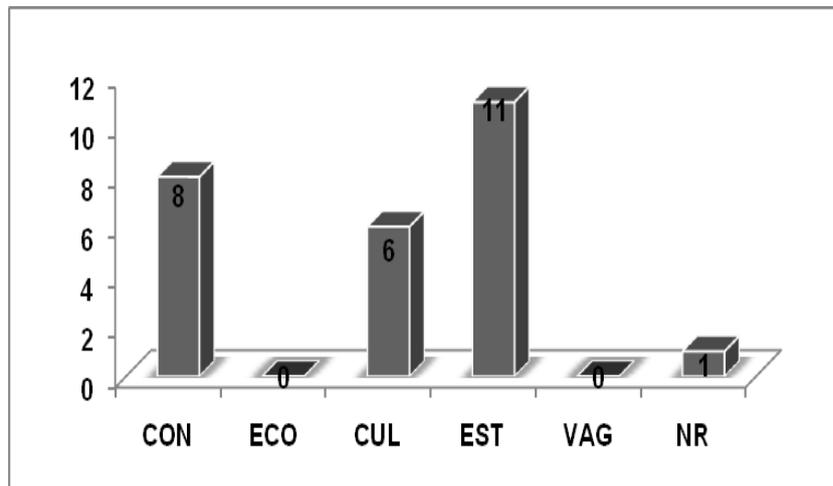
[1. *Acho que não, porque Gauguin desenvolveu uma pintura muito própria. As suas telas estão carregadas de erotismo natural, e de paixão do pintor. As cores eram vermelhos intensos, amarelos, verdes e violetas.*] [Gauguin 2 – 7.1 – EST]

[2. *A luz e o movimento, utilizando pinceladas soltas, tornam-se o principal elemento da sua pintura.*] [Gauguin 2 – 15.2 – EST]

Relativamente à categoria economia (ECO) não foi encontrado qualquer enunciado, assim como enunciados vagos (VAG), registando-se 1 situação de não resposta (NR).

No que respeita a **Auguste Rodin**, uma vez analisados os enunciados produzidos pelos alunos, procedeu-se à sua categorização, cujos resultados estão expressos no gráfico 7.

Gráfico nº 7
O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra /Auguste Rodin
 Distribuição de ocorrências por categoria



Neste caso, é a categoria estilo (EST) que surge em destaque com 11 ocorrências registadas. Nesta categoria, os alunos privilegiaram vários aspetos específicos da obra de Rodin como sendo, ou não, reveladores do contexto da época em que a mesma se insere:

[2.Com a sua obra «S. João Batista Pregando», Rodin revela a sua característica fundamental: a ficção do momento significativo do gesto humano - despertando um sentimento como se pode ver em «O Pensador». Por outro lado, Rodin nem sempre foi fiel enquanto retratista na reprodução dos traços fisionómicos, privilegiando na obra o carácter do retratado que lhe era sugerido, causando grande polémica e tendo algumas das suas obras sido rejeitadas, como «Balzac».] [Rodin 2 – 6.2 – EST]

[1.Acho que não. Porque Rodin tentava criar algo que nunca ninguém tinha tentado. As suas esculturas eram de fragmentos clássicos, as suas obras não eram de capricho artístico, mas sim tentou mostrar que o mais importante é o momento da criação.] [Rodin 2 – 7.1 – EST]

[2. Nota-se o realismo das suas obras, o sentimento e a sensibilidade que as caracterizava. Nas suas obras ele captava o momento como se de uma fotografia se tratasse.] [Rodin 2 – 12.2 – EST]

[2. Isto indica uma das principais características da sua época: o individualismo e a sensibilidade. Altamente impressionista, Auguste Rodin representou o seu ideal de beleza/arte.] [Rodin2 – 14.2 – EST]

A categoria contexto (CON) surge com 8 ocorrências, colocando-se como a segunda mais mencionada nos enunciados produzidos pelos alunos. A corrente artística predominante na época em que viveu Rodin é a mais referida para compreender o contexto da mesma. Também há uma ou outra situação em que os alunos procuram relacionar a obra do artista com o desenvolvimento económico

vivido na época, e as dúvidas que se começavam a levantar face aos caminhos a seguir pelo Homem:

[1. Sim. Penso que a obra de Rodin reflete a época em que viveu pois este foi considerado um verdadeiro impressionista, especialmente devido à sua obra “A Mão de Deus” onde existe uma ambivalência de significados, sendo que a mão divina é na realidade a de um escultor em plena atividade, o que reflete a mentalidade do século XIX.] [Rodin 2 – 3.1 – CON]

[1.Sim, Rodin foi sem dúvida um dos melhores escultores da sua época. E a corrente estética utilizada, tanto na pintura, escultura, como na arquitetura era o impressionismo.] [Rodin 2 – 8.1 – CON]

[1.Sem dúvida que a escultura de Rodin reflete o contexto da época em que viveu, um período de grandes avanços mas também de algumas interrogações sobre os caminhos a que o desenvolvimento estava a conduzir o Homem.] [Rodin 2 – 10.1 – CON]

A categoria cultura (CUL) aparece-nos com 6 registos de ocorrências. Alguns alunos não deixaram de relacionar a obra de Rodin com o contexto cultural da época, nomeadamente no que se prende com as ruturas que começavam a emergir no campo artístico por parte de algumas correntes estéticas:

[1.Sim, porque ele viveu numa época em que os artistas não se preocupavam com os preceitos do Realismo ou da Academia.] [Rodin 2 – 5.1 – CUL]

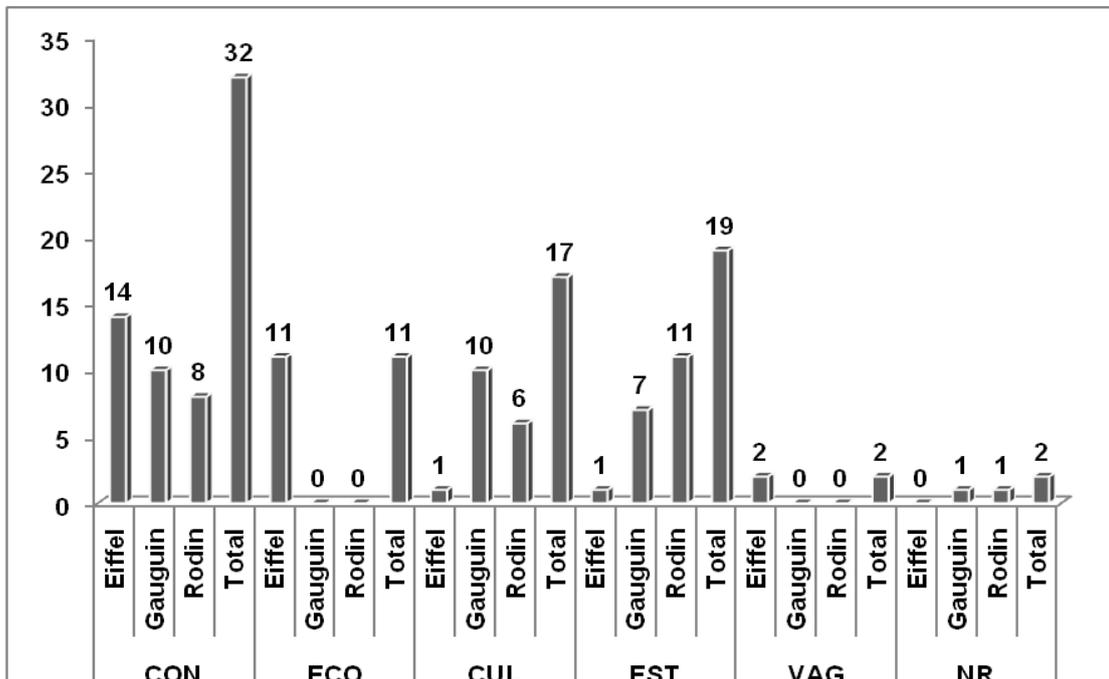
[1.Definitivamente, pois a época em que Rodin viveu, durante o período artístico que se seguiu ao Romantismo, o Realismo, vemos que a obra de Rodin se encaixa perfeitamente nesta corrente, já que se preocupou sempre em transmitir a realidade e não a idealizá-la. O seu primeiro trabalho reconhecido logo começou a criar controvérsia e polémica, «A Idade do Bronze», pois o seu realismo levou a que Rodin tivesse sido acusado de utilizar moldes de um corpo humano vivo.] [Rodin 2 – 6.1 – CUL]

[1.Sim, porque de início Rodin era altamente realista, representando fielmente o que via, o que corresponde ao Realismo da época em que viveu, mas foi-se desviando cada vez mais, criando o seu próprio estilo.] [Rodin 2 – 14.1 – CUL]

Também no que respeita a Auguste Rodin não foram encontrados enunciados no âmbito da categoria economia (ECO) e enunciados considerados vagos (VAG). Também apenas foi identificada uma situação de não resposta (NR).

No **conjunto dos três artistas** estudados, verificámos que as várias categorias utilizadas para a análise qualitativa dos enunciados produzidos pelos alunos sobre o contexto histórico do artista e a compreensão da sua obra surgem distribuídas de forma pouco equitativa (V. Gráfico 8).

Gráfico nº 8
O contexto histórico do artista e a compreensão da Obra
 Distribuição de ocorrências por categorias/totais relativos aos três artistas estudados



Assim, há apenas uma categoria, o contexto (CON), que surge com um número relevante de ocorrências (32), distribuídas pelos três artistas por números mais aproximados, respetivamente, 14 em Eiffel, 10 em Paul Gauguin e 8 em Auguste Rodin. Nas restantes categorias, ou há uma forte concentração de ocorrências em apenas um dos artistas como acontece com a economia (ECO) em que apenas encontramos este tipo de enunciado em Gustave Eiffel, ou então estão concentradas predominantemente em dois artistas, Gauguin e Rodin, como acontece com as categorias estilo (EST) e cultura (CUL).

É interessante constatar que os alunos privilegiam nos seus enunciados, em relação aos três artistas, situações dadas ou acontecimentos que permitem fazer a contextualização das respetivas obras, e, portanto, o contexto sobressai no conjunto dos registos produzidos. Já no que se refere a situações mais específicas no âmbito dos processos produtivos, laborais e económicos, apenas encontramos esse género de enunciado em Eiffel, denunciando que o contexto económico da época foi considerado relevante para a compreensão da obra de Eiffel.

No conjunto dos três artistas estudados, os alunos vêem Eiffel predominantemente como um engenheiro ligado à construção de obras públicas, onde o ferro assume um lugar de destaque, e menos como um artista na conceção

tradicional (senso comum) da definição. Só assim é que se pode entender também o facto de as categorias cultura (CUL) e estilo (EST) surgirem com uma expressão mínima em Eiffel. De uma maneira geral, o olhar dos alunos não conseguiu fugir daquela conceção de “artista”, e teve dificuldade em separar a obra de Eiffel da figura do engenheiro como aquele que projeta essencialmente edifícios e pontes.

Já no que se refere a Gauguin e Rodin, o número de enunciados produzidos no âmbito da cultura (CUL) e do estilo (EST) são bem reveladores que os alunos os colocaram imediatamente na categoria de “artistas” de acordo com a sua conceção tradicional associada predominantemente à perícia manual do criador e a uma atribuição direta de autoria. O contexto cultural da época, em especial os movimentos ou correntes artísticas e de pensamento, assumiram em Gauguin um maior destaque com 10 ocorrências, enquanto em Rodin encontramos 6 e em Eiffel apenas uma. Esta distribuição expressa bem a importância dada aos movimentos e correntes artísticas da época para a compreensão da pintura de Gauguin, procurando-se, desta forma, fazer sobressair as suas especificidades e características face aos movimentos dominantes. Esta situação também foi considerada importante por alguns alunos para a compreensão da obra de Rodin. No entanto, neste caso, valorizou-se mais o estilo do escultor, registando-se 11 ocorrências, enquanto Gauguin reuniu 7 e Eiffel apenas 1. Os elementos caracterizadores do estilo da obra de Rodin foram considerados cruciais para a compreensão da sua obra, procurando-se dar uma certa ênfase às particularidades da mesma, realçando-se o seu apogeu criador.

Um outro facto que é de salientar prende-se com o número muito reduzido de enunciados vagos (VAG), e de situações de não respostas (NR), ambos com apenas 2 registos. Face à questão anterior do instrumento de recolha de dados verifica-se uma diminuição significativa de situações deste género. Este facto prende-se com a natureza da questão formulada – de contextualização, tipo que não apresenta tantas dificuldades aos alunos já com ele mais familiarizados ao longo do seu percurso escolar.

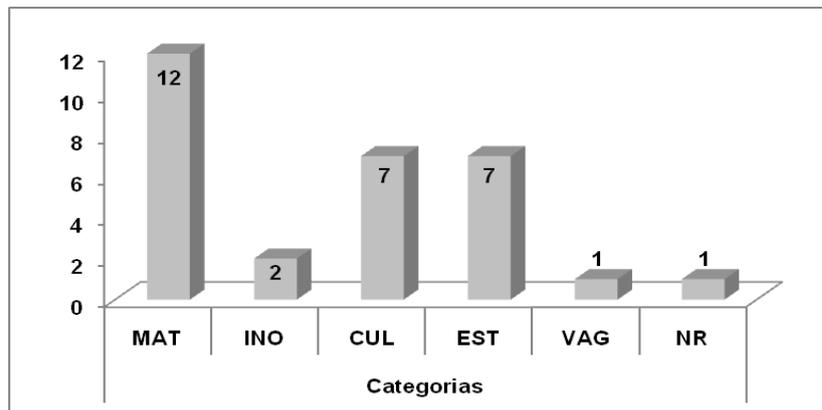
4.3. A caracterização das ‘Obras’

Esta dimensão foi suportada pela seguinte questão «*Caraterize a obra de Gustave Eiffel /Paul Gauguin /Auguste Rodin*». Uma vez analisados todos os

enunciados produzidos pelos alunos, procedeu-se à sua categorização (V. Quadro 18), tendo os enunciados produzidos, de acordo com o seu conteúdo/natureza, sido enquadrados nas categorias criadas para o efeito. A partir do conteúdo substantivo das respostas, procurámos indagar sobre a compreensão que os alunos desenvolveram a partir da análise/interpretação da informação disponibilizada pelo site consultado.

Relativamente à caracterização da obra de *Gustave Eiffel*, o número de ocorrências por categoria está expresso no gráfico 9.

Gráfico nº 9
Caraterização da ‘Obra’ de Gustave Eiffel
 Distribuição de ocorrências por categoria



A categoria “materiais” (MAT) destaca-se das demais com 12 ocorrências, incluindo-se aqui todos os enunciados que destacam as matérias-primas predominantes, apresentando ou não exemplos de obras. Tratando-se de um artista visto também como engenheiro, em que um grande número das suas obras são obras públicas ou edifícios particulares, a grande maioria dos alunos privilegiou os materiais empregues nas mesmas, e não tanto a sua vertente estética:

[1.Eiffel participou em obras comemorativas (Estátua da Liberdade, Torre Eiffel), onde assistiu e projetou, sendo estas obras mundialmente famosas. Eiffel trabalha essencialmente com o ferro, erguendo assim edifícios com construções metálicas, pontes, palácios de ferro, pavilhões de exposições. Trabalhou essencialmente com ferro e aço. Participou no desenvolvimento da arquitetura do ferro, dando o seu contributo para o património mundial.]
 [Eiffel 3 – 1.1 – MAT]

[1. A obra de Gustave Eiffel é caracterizada pela utilização dos materiais utilizados na época da Revolução Industrial, usando primordialmente metais, tentando conjugá-los de forma prática. Conhecido também por “Construtor de Pontes”, Gustave construiu várias pontes, de várias formas, com técnicas modernas, com ferro se fosse necessário.] [Eiffel 3 – 6.1 – MAT]

[1. Marcada pelo ferro, a obra de Gustave Eiffel é de facto algo de novo para a sociedade de então. As suas obras de referência são a Estátua da Liberdade (colaboração) e a Torre Eiffel.] [Eiffel 3 – 11.1 – MAT]

[1. Consagrou a utilização de novos materiais como o ferro e o vidro, contribuiu para vencer a resistência à aceitação de novos métodos e materiais.] [Eiffel 3 – 15.1 – MAT]

As categorias cultural (CUL) e estilo (EST) surgem ambas com 7 ocorrências cada. No primeiro caso (CUL) situam-se todos os enunciados que referem crenças, correntes de pensamento ou que respondem aos desafios de uma nova situação económica, social e espacial. Na segunda situação (EST) colocámos os enunciados que referem os elementos definidores do estilo que caracterize a obra (materiais, cores, espaço, técnicas...) apresentando (ou não) exemplos de obras. Apesar da tendência para realçar a vertente ‘material’ da obra de Eiffel, alguns alunos não deixaram também de salientar a sua vertente cultural, em especial as novas necessidades trazidas pela Revolução Industrial, particularmente, as que se relacionam com a expansão urbanística. Por outro lado, também é dada uma certa ênfase à afirmação de uma nova estética associada à utilização dos novos materiais na construção e às potencialidades que lhe estão associadas:

[1. Gustave Eiffel procura responder adequadamente às novas necessidades urbanas, criadas pela industrialização.] [Eiffel 3 – 2.1 – CUL]

[3. Por causa da Revolução Industrial, houve nas suas obras, e não só, uma mudança brusca do conceito de “espaço”, desmaterializado através de estruturas finas e resistentes. As linhas essenciais de um monumento adaptam-se à sua finalidade, têm resistência ao vento e dão uma impressão de força e beleza.] [Eiffel 3 – 5.3 – CUL]

[2. Ajudou a construir um novo tipo de gosto, ajustado aos novos tempos, correspondendo às novas necessidades de vida resultantes das revoluções Francesa e Industrial. Houve uma mudança brusca do próprio conceito de espaço, generalizou o uso do ferro forjado em construções de grande amplitude.] [Eiffel 3 – 15.2 – CUL]

[3. Assistimos também a uma mudança brusca do próprio conceito de “espaço”, desmaterializado através de estruturas finas e resistentes, cobertos por vidro: intensificou a relação entre o interior dos edifícios e o espaço exterior onde se inserem.] [Eiffel 3 – 2.3 – EST]

[1. As obras de Eiffel são todas grandiosas. São obras que ficam marcadas pela sua monumentalidade e grandiosidade. Na minha opinião são obras interessantes.] [Eiffel 3 – 12.1 – EST]

[4. Preocupava-se com a inserção do edifício no espaço em redor. A própria estrutura curvilínea dos seus projetos era a beleza dos mesmos.] [Eiffel 3 – 14.4 – EST]

A categoria inovação (INO) regista apenas 2 ocorrências, incluindo-se aqui todos os enunciados que referem elementos, técnicas inovadoras que tenham surgido na obra, apresentando ou não exemplos de obras. É com alguma surpresa que

verificamos um registo de ocorrências reduzido nesta categoria, pois como é sabido esse é um dos aspetos mais conhecidos em relação à obra de Eiffel.

[2. Os andares suportam diferentes cargas humanas, nomeadamente o primeiro andar suporta 3000 pessoas, o segundo 1600 e o terceiro 400, tendo em conta a altura, o suporte e o peso.] [Eiffel 3 – 4.2 – INO]

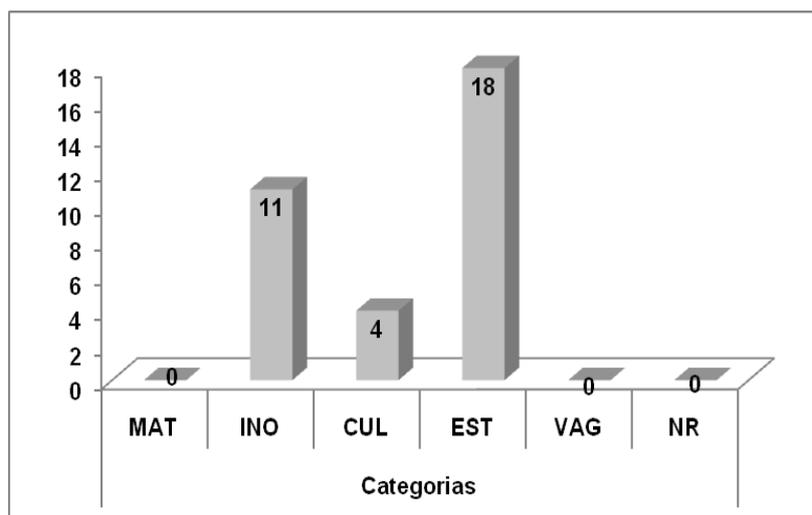
[2. Gustave revoluciona o conceito de arquitetura e espaço, reorganizando-o em estruturas finas e resistentes. O uso do arco para as pontes e, juntamente com vários sistemas de cabos, para tornar o projeto mais resistente.] [Eiffel 3 – 14.2 – INO]

Enunciados vagos (VAG) há apenas a registar 1 ocorrência em que surge um discurso pouco claro, vago, ou que não corresponde ao que foi pedido: *[1. Gustave Eiffel formado em engenharia química, dedicou-se à metalurgia e ao novo material que vai usar de modo brilhante como construtor.]* [Eiffel 3 – 10.1 – VAG].

Nesta dimensão, e relativamente a este artista, Gustave Eiffel, há a registar 1 situação de não resposta (NR).

Relativamente a **Paul Gauguin**, uma vez analisados os enunciados produzidos pelos alunos, procedeu-se à sua categorização cujos resultados estão expressos no gráfico 10.

Gráfico nº 10
Caraterização da ‘Obra’ de Paul Gauguin
 Distribuição de ocorrências por categoria



A categoria estilo (EST) surge em destaque com 18 ocorrências. O facto de estarmos perante um pintor com uma obra tão numerosa e rica, não surpreende que esta categoria tenha merecido um maior destaque por parte dos alunos. Foram muitos

os aspetos específicos relacionados com o estilo da obra de Gauguin utilizados para proceder à sua caracterização:

[1. A pintura de Gauguin caracteriza-se pelos contornos definidos, uso de cores quase para efeito decorativo, exagerando-as, pintando assim não como se vê mas sim o que sente quando vê, tal como o seu amigo Van Gogh, utilizando normalmente o verde, vermelho intenso e amarelos e violeta. Não pinta de modo naturalista representando normalmente nas suas telas paisagens de campos, cenas exóticas e sugestivas, representando sim a sua “paixão pelas nativas”. A sua arte era tanto simbolista assim como primitivista, o que se capta contemplando as suas criações.] [Gauguin 3 – 1.1 – EST]

[1. A pintura de Gauguin era caracterizada pelo estilo de representação simbólica da natureza, onde são utilizadas formas simplificadas. Gauguin criava nas suas telas a icnografia exótica do lugar, onde não faltavam cenas que mostram um erotismo natural. A cor em que adquiria mais preponderância é representada pelos tons vermelhos intensos, amarelos, verdes e violetas.] [Gauguin 3 – 9.1 – EST]

[1. Com formas muito simples e estilizadas, limitadas por uma linha negra muito marcada, mas intensamente colorida, a pintura japonesa revê-se nas telas de Paul Gauguin. A representação alegórica e sugestiva do mundo natural (quer da natureza, quer da vida humana) demonstra o seu amor pelas culturas exóticas num modo quase decorativo. Desligado do impressionismo, pinta o que vê como ele sente em formas amplas onde a forma não depende da cor.] [Gauguin 3 – 14.1 – EST]

A categoria inovação (INO) aparece com 11 registos de ocorrências, situando-se em segundo lugar no que respeita ao número de enunciados produzidos. Um grupo significativo de alunos não deixou de salientar alguns aspetos considerados inovadores da obra do artista para a caracterizar:

[1. Gauguin desenvolveu as técnicas do sintetismo, estilo de representação simbólica da natureza, usava grandes cores vivas e que ele fechava com uma linha negra, deixando escapar a influência das gravuras japonesas.] [Gauguin 3 – 7.1 – INO]

[1. Gauguin, desenvolveu as técnicas do “sintetismo” e do “alveolismo”, estilos de representação simbólica da natureza onde são utilizadas formas simplificadas e grandes campos de cores vivas chapadas, que ele fechava com uma linha negra, e que mostram uma forte influência das gravuras japonesa.] [Gauguin 3 – 15.1 – EST]

[1. A pintura de Gauguin está centrada no movimento Pós-impressionista, desenvolvendo assim técnicas como o “sintetismo” e o “cloisonnisme”, estilos de representação simbólica da natureza, onde são utilizadas formas simplificadas e grandes campos de cores vivas chapadas, que ele fechava com uma linha negra, e que mostram uma forte influência das gravuras japonesas.] [Gauguin 3 – 17.1 – INO]

A categoria cultural (CUL) surge com apenas 4 registos de ocorrências. As correntes artísticas predominantes na época em que a obra de Gauguin se situa, bem como algumas influências políticas, sociais e culturais que se faziam sentir na altura, são também apontadas por alguns alunos para a caracterização da sua obra:

[1. A pintura de Gauguin era desligada do impressionismo.] [Gauguin 3 – 3.1 – CUL]

[1. Gauguin foi um pintor que se serviu da Natureza como fonte de inspiração para várias das suas obras, representa-a de forma nada convencional, tentando unir simplicidade ao alegorismo.] [Gauguin 3 – 6.1 – CUL]

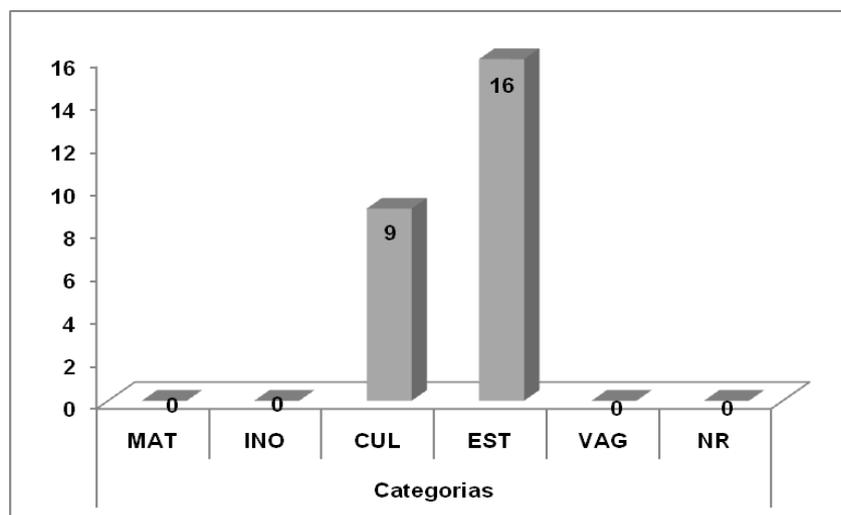
[3. Foi, sem dúvida, uma obra inovadora, também pela utilização da mulher negra por causa da abolição da escravatura, deu mais ênfase aos negros como forma de crítica.] [Gauguin 3 – 8.3 – CUL]

[1. A sua obra demonstra uma forte implicação das gravuras japonesas.] [Gauguin 3 – 11.1 – CUL]

Ao contrário do que se verificou com aos enunciados produzidos nesta dimensão sobre Gustave Eiffel, não foi produzido qualquer enunciado pertencente à categoria “materiais” (MAT). Também é de salientar o facto de não termos qualquer enunciado vago (VAG), bem como situações de não resposta (NR).

Os enunciados produzidos sobre a caracterização da obra de **Auguste Rodin**, uma vez analisados e categorizados, foram distribuídos de acordo com os resultados patentes no gráfico 11.

Gráfico nº 11
Caraterização da ‘Obra’ de Auguste Rodin
 Distribuição de ocorrências por categoria



De entre os vários enunciados produzidos, destaca-se a categoria estilo (EST) com 16 ocorrências. Tratando-se de um escultor, não admira que os alunos tenham privilegiado o estilo para caracterizar a sua obra, particularizando alguns aspetos muito específicos que a tornam ímpar na época:

[1. Rodin retrata a expressividade da figura humana em movimento. Esculpiu figuras de ordenação rigorosa que obteve com a ciência de modelar. As suas personagens formaram poses enérgicas, dramáticas quase como se Rodin pedisse que fizessem uma pose e fosse captada uma fotografia que se materializa instantaneamente. Fotografias tangíveis e com volume. Teve como temáticas as paixões humanas, a morte e foi influenciado por artistas

renascentistas. Explorou vários materiais. Baseou-se no conceito de “non finito” e a maior parte das suas obras parecem inacabadas. A maior característica talvez seja a captura da expressão, paixão, sensibilidade, emoção, meditação....] [Rodin 3 – 1.1 – EST]

[3. Foi dos escultores que mais se destacou entre os séculos XIX e XX. Iniciou fazendo modelos de retratos escultóricos. Até diziam, depois claro da afirmação das suas obras-primas, que ele usava como molde um modelo vivo. Ele retratava nas suas obras grandes personagens da História da Arte, como uma certa homenagem e também elementos decorativos como «A Porta do Inferno».] [Rodin 3 – 8.3 – EST]

[1. Alto rigor e o realismo caracterizam a sua obra. A influência da escultura renascentista italiana reflete-se, em parte, da sua obra ao tratar de temas que atormentavam a alma humana através da paixão ou a morte. Não foi apenas um escultor das suas próprias ideias, ele também trabalhava em relevo e o retrato (bustos).] [Rodin 3 – 14.1 – EST]

[1. Contrapôs as formas lisas, polidas e aveludadas dos corpos, ao bloco de pedra rugoso, inacabado. As suas peças apresentam-se cheias de superfícies reentrantes e salientes, côncavas e convexas que absorvem e refletem a luminosidade, criando uma ilusão de força, dinamismo e vitalidade.] [Rodin 3 – 15.1 – EST]

A categoria “materiais” (MAT) surge com 10 ocorrências, situando como a segunda com mais ocorrências. Os enunciados incluídos nesta categoria são muito semelhantes, limitando-se a salientar os materiais utilizados pelo escultor e, dessa forma, melhor caracterizar a sua obra:

[2. Os materiais mais utilizados por Rodin foram o barro, o bronze e o gesso.] [Rodin 3 – 2.2. MAT]

[3. Os materiais utilizados eram: o bronze, o mármore, o gesso e o barro.] [Rodin 3 – 7.3 – MAT]

A categoria “cultural” (CUL) surge com 9 registos de ocorrências, surgindo como a terceira mais frequente nesta dimensão, relativamente a este artista. Um dado curioso é que os enunciados que entram nesta categoria valorizam aspetos tão diferenciados como a questão da inserção, ou não, da obra numa determinada corrente artística, ou a influência exercida por outros artistas e as respetivas obras.

[1. Ao caracterizar e classificar a obra de Rodin, verifica-se uma certa discórdia entre muitos críticos devido a todo o significado e características que a obra sugere, chegando alguns críticos a considerar a obra do escultor como romântica em vez de realista (havendo até quem veja na sua escultura características do movimento impressionista).] [Rodin 3 – 6.1 – CUL]

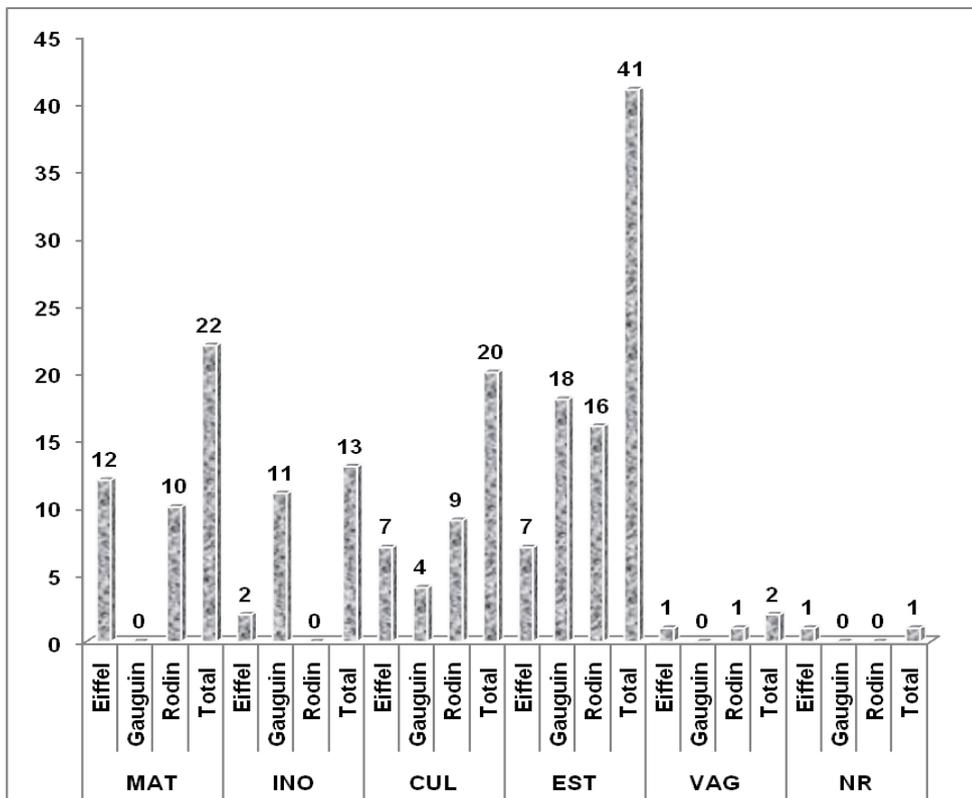
[1. Foi no século XIX, entre o declínio do Romantismo e o surgimento da arte moderna, que Rodin “põe” nos seus trabalhos o romantismo, o realismo e o impressionismo na forma das suas esculturas.] [Rodin 3 – 7.1 – CUL]

[1. Penso que é uma obra bastante cimentada pelos cânones Clássicos. A partir da sua biografia que nos é fornecida pelo site consultado, podemos até mesmo comprovar que se interessou pela obra de Michelangelo.] [Rodin 3 – 11.1 – CUL]

Além de não termos qualquer situação de não resposta (NR), apenas foi produzido um enunciado considerado vago (VAG): [3. *Conquistou fama ainda em vida.*] [Rodin 3 – 17.3 – VAG].

O gráfico 12 apresenta-nos o **conjunto da distribuição das várias** categorias utilizadas nesta dimensão, pelos **três artistas** estudados.

Gráfico nº 12
Caraterização da ‘Obra’
Distribuição de ocorrências por categorias/totais relativos aos três artistas estudados



Da análise conjunta da distribuição das ocorrências pelas várias categorias destaca-se claramente, das demais, a categoria estilo (EST) com 41 ocorrências. Mais uma vez assistimos a uma distribuição pouco equitativa das ocorrências entre os três artistas. Enquanto os alunos privilegiaram a produção deste tipo de enunciado para caracterizar a obra de Paul Gauguin e de Auguste Rodin, já quanto à obra do engenheiro Gustave Eiffel deram mais ênfase aos materiais utilizados. Na organização e seleção da informação subjaz a presença de algumas ideias tácitas por parte dos alunos, nomeadamente no que concerne à ideia ou conceito de artista. Se

relativamente aos dois primeiros não há qualquer dúvida em caracterizar as suas obras predominantemente pelo estilo, já quanto a Eiffel essa categoria não é tão valorizada.

A segunda categoria a reunir o maior número de ocorrências (22) é a que está relacionada com materiais (MAT). Neste caso, a grande curiosidade reside no facto dessas ocorrências estarem apenas concentradas em Gustave Eiffel e Auguste Rodin, respetivamente com 12 e 10 enunciados. Apesar de a obra de Paul Gauguin ser contemporânea de uma época em que os pintores têm ao seu dispor um conjunto de materiais inovadores (por exemplo, a comercialização dos primeiros tubos de cor) que lhes permitiram potencializar a sua pintura, esta questão não foi particularmente valorizada na caracterização da sua obra. Para os alunos, a caracterização da obra de Gauguin privilegiou outros aspetos que não os materiais empregados pelo pintor na execução da mesma.

A categoria cultural (CUL) surge com um total de 20 registos de ocorrências, distribuídos pelos três artistas em número diferente: Rodin (9), Eiffel (7) e Gauguin (4). Ao privilegiarmos nesta categoria todos os enunciados que referem crenças, correntes de pensamento ou respondam aos desafios de uma nova situação económica, social, espacial..., seria expectável que a caracterização da obra dos três artistas privilegiasse estas dimensões. O facto de estes três artistas serem contemporâneos de um período de profundas convulsões económicas, sociais e culturais e ideológicas, em consequência dos desafios e das interrogações lançadas pela Revolução Industrial, não constituiu *per si* um fator determinante para a caracterização das respetivas obras. Aliás, é apenas em Eiffel que encontramos algumas frases que dão algum ênfase aos desafios de uma nova situação económica e espacial:

[2. O Realismo foi o movimento artístico que mais influenciou as obras de Gustave Eiffel. Ele nas suas obras procurou adequar-se às novas necessidades urbanas, criadas pela industrialização. Focou-se em construir fábricas, estações ferroviárias, armazéns, pontes, escolas, hospitais e moradias e não ricos palácios e templos.] [Eiffel 3 – 17.2 – CUL].

A categoria inovação (INO) surge com apenas 13 registos de ocorrências, concentradas quase que exclusivamente em Gauguin (11), Eiffel (2), não merecendo Rodin qualquer registo deste tipo. O facto de os três artistas, como já realçado, serem contemporâneos de uma época marcada por profundas transformações científicas e técnicas, colocando ao seu dispor novos processos, materiais e equipamentos, foi em Gauguin que os alunos sentiram necessidade de realçar este facto para caracterizar a

sua obra salientando os aspetos inovadores da sua obra, e isolando as suas especificidades. Reforçando a identidade da obra de Gauguin, os alunos selecionaram e organizaram a informação que, segundo eles, melhor serve para caracterizar e destacar a sua obra, dado que na época abundavam os pintores cuja obra ‘navegava em águas’ muito semelhantes às suas:

[1. Gauguin desenvolveu as técnicas do “sintetismo” e “cloisonnisme” (alveolismo), estilos de representação simbólica da natureza onde são utilizadas formas simplificadas e grandes campos de cores vivas chapadas, que ele fechava com uma linha negra, e que mostravam uma forte influência das gravuras japonesas.] [Gauguin 3 – 16.1 – INO]

As situações de respostas vagas (VAG) e de não respostas (NR), nesta dimensão, são pouco expressivas respetivamente com 2 e 1 registo de ocorrências. Este facto é bem revelador que os alunos, perante uma questão desta natureza em que lhes é solicitada uma análise/interpretação da informação disponibilizada pelo site fornecido, não revelaram grande dificuldade. Os enunciados produzidos apresentam as várias categorias utilizadas na caracterização da obra de cada um dos artistas em causa.

4.4. A apreciação estética das obras

Esta dimensão foi coberta pela seguinte pergunta: «*Das obras apresentadas, seleccione aquela de que gostou mais e aquela de que gostou menos. Fundamente a sua resposta*». Com esta questão procurávamos aferir da significância atribuída às obras disponibilizadas pelo site consultado para cada um dos artistas estudados, e que critérios subjazem às escolhas de fruição estética efetuadas pelos alunos. Ao solicitarmos aos alunos que fundamentem as suas respostas queremos que eles não se fiquem apenas por uma mera indicação do que é que gostaram mais ou do que gostaram menos. Como diria Janson (1997: 17), «a tendência é para gostarmos daquilo que conhecemos e, implicitamente rejeitarmos, tudo o que não corresponde às imagens que não nos são familiares». Neste caso, procurámos confrontar o aluno com uma escolha pessoal, tendo por referência não só a informação sobre o artista e sua obra disponibilizada pelo site, mas também a experiência, a sua sensibilidade artística/estética e os conhecimentos tácitos adquiridos noutros contextos.

Uma vez analisados todos os enunciados produzidos pelos alunos nesta dimensão, procedemos à sua categorização, tendo por referência a adaptação por nós

efetuada das categorias desenvolvidas por Leontiev (2000), no âmbito da apreciação/fruição estética.

Assim, eis os resultados face às escolhas das **obras de Eiffel mais apreciadas**. O quadro 20 sintetiza-nos as preferências dos alunos relativamente à obra de Gustave Eiffel, destacando-se a “Torre Eiffel” como aquela que recolhe um maior um maior número de preferências, seguida da “Estátua da Liberdade”, apesar de não constituir um projeto exclusivo deste artista mas nele tenha colaborado.

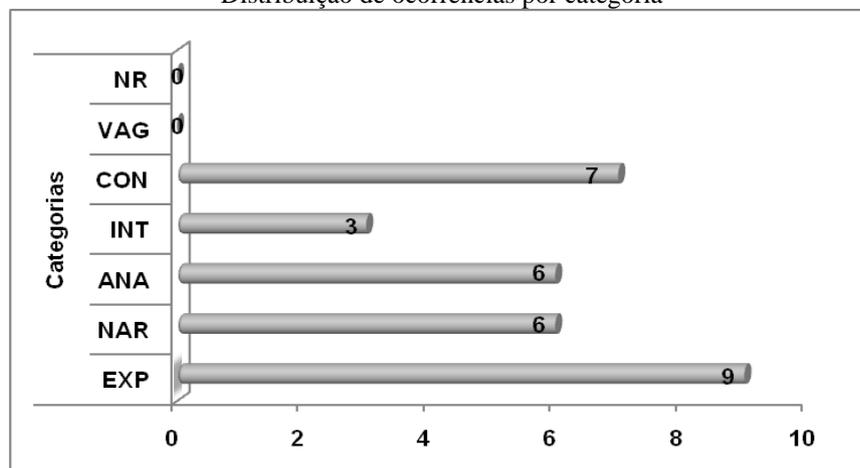
Quadro 20
As obras de Gustave Eiffel mais apreciadas

Obras	Ocorrências
• Torre Eiffel (Paris)	7
• Estátua da Liberdade (N. Iorque)	5
• Palácio de Ferro (Luanda)	3
• Ponte D. Maria Pia (Porto)	2

Estas preferências acabam por ir ao encontro da afirmação de Janson citada anteriormente, na medida em que os alunos deram preferência às obras que lhe são mais familiares, com as quais já se cruzaram em contextos /Media tão diferenciados como o cinema e a televisão.

Na categorização das preferências dos alunos (V. Gráfico 13) constamos que na apreciação das obras de que mais gostaram, predomina a categoria expressão (EXP) com 9 registos, que contempla precisamente todos os enunciados que expressam os sentimentos, emoções vivenciadas.

Gráfico nº 13
Apreciação estética das obras de Eiffel mais escolhidas
Distribuição de ocorrências por categoria



Reúne ainda enunciados produzidos pelo fruidor em que o impacto exercido pela obra no sujeito que reflete, apresenta julgamentos. Podendo ocorrer, ou não, uma distanciação entre aquilo que a obra apresenta materialmente, aquilo que é sentido e o que é partilhado:

Mais: “Palácio de Ferro”, Luanda

[1.1. Sendo na minha opinião a arquitetura do ferro de pouco interesse, talvez porque pouco explorada a nível estético, o «Palácio de Ferro» foi um bom exemplo onde o ferro coexiste com todo o edifício em perfeita harmonia de grande beleza.] [Eiffel 4 – 1.1 – EXP]

Mais: “Estátua da Liberdade”, Nova Iorque

[4.1. Em parte pela sua simbologia mas não só dado que apresenta uma grande monumentalidade e uma beleza vertiginosa. É magnífica, de facto é essencial lembrar que foi esculpida por Frederic Auguste Barthol com assistência de Gustave Eiffel] [Eiffel – 4 – 4.1 – EXP]

Mais: “Torre Eiffel”, Paris

[1. A obra que mais me chamou a atenção, sem dúvida alguma, foi a Torre Eiffel, em Paris, por ser lindíssima mesmo sendo feita de ferro, por ser a torre mais alta de toda a França;] [Eiffel 4 – 8.1 – EXP]

Em segundo lugar, surge a categoria contextual (CON) com 7 ocorrências. Nesta categoria incluímos todos os enunciados que enquadram a obra no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal social) a determinaram. Aqui estão também presentes as semelhanças e ou as diferenças entre o mundo do fruidor (público) e do artista:

Mais: “Estátua da Liberdade”, Nova Iorque

[1. Porque simboliza a liberdade iluminando o mundo, que comemora o centenário da assinatura da Declaração da Independência dos Estados Unidos.] [Eiffel 4 – 2.1 – CON]

Mais: “Palácio de Ferro”, Luanda

[1. É um edifício histórico de Luanda, em Angola. A estrutura em ferro forjado construído na década de 1890, em França, e embarcada com destino a Madagáscar. O navio que a transportava acabou por ser desviado da sua rota, naufragando em território angolano. Durante o período colonial, foi usado como centro de artes. Após a independência de Angola e a Guerra Civil, o palácio entrou em ruína e foi transformado num parque de estacionamento.] [Eiffel 4 – 7.1 – CON]

Mais: “Estátua da Liberdade”, Nova Iorque

[1. Porque se encontra localizada na entrada do porto de Nova Iorque, comemora o centenário da assinatura da Declaração da Independência é a estátua mais pesada do mundo;] [Eiffel 4 – 16.1 – CON]

As categorias narração (NAR) e análise (ANA) surgem com o mesmo número de ocorrências (6). Na primeira (NAR), incluímos todos os enunciados que descrevem a obra, o seu processo de criação, e ou da contemplação da mesma. Podemos ainda encontrar apreciações que adotam uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, assumindo-se como uma ‘história’ que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e ou como suficientes para a

reconstrução da obra criada ou fruída. Na segunda (ANA), incluímos todos os enunciados que apresentam reflexões sobre aspetos específicos da obra, e ou focalizando algumas das suas dimensões formais, estilo, escola:

Mais: “Torre Eiffel”, Paris

[2. Além disso, a Torre possui 3 andares, sendo que o último fica a 276 metros de altura do solo e suporta 400 pessoas.] [Eiffel 4 – 3.2 – NAR]

Mais: “Estátua da Liberdade”, Nova Iorque

[3. Foi também o primeiro farol a energia eléctrica. Tem uma altura enorme e já esteve no concurso das sete maravilhas do mundo moderno.] [Eiffel 4 – 5.3 – NAR]

Mais: “Ponte D. Maria Pia”, Porto

[2. Com 1 600 000 quilos de ferro, a dimensão da ponte (que era titã na altura), construída em tempo recorde (1 ano). O facto de esta obra intensificar a revolução industrial em Portugal, tendo permitido a ligação a Lisboa.] [Eiffel 4 – 14.2 – NAR]

Mais: “Palácio de Ferro”, Luanda

[1.2. A varanda do edifício é fenomenal, possuindo uma peculiar estética, projectando-nos para lá, imaginado que lá tomámos um chá.] [Eiffel 4 – 1.2 – ANA]

Mais: “Torre Eiffel”, Paris

[2. Esta obra expele no seu apogeu toda a engenharia e talento de Eiffel em lidar com os diferentes tipos de materiais metálicos, congregando-os de forma racional, harmoniosa e prática.] [Eiffel 4 – 6.2 – ANA]

Mais: “Torre Eiffel”, Paris

[2. As curvas das quatro pernas, dão uma sensação de força e beleza. O facto de ser tão alta permite ser a vista para a cidade, no seu 3º andar.] [Eiffel 4 – 15.2 – ANA]

A categoria interpretativa (INT) regista apenas 3 ocorrências, incluindo-se aqui todos os enunciados que estabelecem relações entre as ideias, crenças, sentimentos e emoções, e o quotidiano pessoal, profissional ou social do artista. Foram também incluídas nesta categoria as interpretações que contemplam a interpretação de conceitos, metáforas e símbolos presentes na obra:

Mais: “Torre Eiffel”, Paris

[1. Pois é visualmente uma construção monumental, elegante e complexa, onde o elemento do ferro está extremamente exposto de uma forma magnífica.] [Eiffel 4 – 3.1 – INT]

Mais: “Estátua da Liberdade”, Nova Iorque

[2. A tocha, o livro na sua mão esquerda e o diadema de sete espigões em torno da cabeça foram dados como ‘sabedoria’.] [Eiffel 4 – 5.2 – INT]

Mais: “Estátua da Liberdade”, Nova Iorque

[4. Como a própria diz, representa a liberdade e naquela altura havia multidões a querer respirar liberdade.] [Eiffel 4 – 5.4 – INT]

Relativamente à apreciação estética das obras de que gostaram mais neste artista, não há registo de enunciados vagos (VAG) ou de não respostas (NR).

No que respeita às obras **menos apreciadas em Eiffel** nota-se uma maior dispersão na distribuição das ocorrências, no entanto, o “Mercado Municipal de Olhão” e a “Ponte de Viana de Castelo”, são as que reúnem maior número de citações, 4 cada (V. Quadro 21).

Quadro 21 – Obras de Gustave Eiffel menos apreciadas

Obras	Ocorrências
• Mercado Municipal (Olhão)	4
• Ponte Eiffel (Viana do Castelo)	4
• Palácio de Ferro (Luanda)	2
• Torre Eiffel (Paris)	2
• Casa de Ferro (Maputo)	1
• Ponte D. Maria Pia (Porto)	1
• Viaduto de Garabit (Sul de França)	1
• Ponte Traiana (Sevilha)	1

A curiosidade reside no facto de se tratar de duas obras construídas em Portugal, o que no entanto não interferiu na apreciação das mesmas. Isto mostra-nos que os alunos se focalizaram essencialmente na obra do artista, encarando-o como um todo, um edifício, olhando para cada um dos projetos disponibilizados pelo site como se uma de janela se tratasse desse mesmo edifício, fruindo dos mesmos e fazendo as suas respetivas apreciações devidamente fundamentadas.

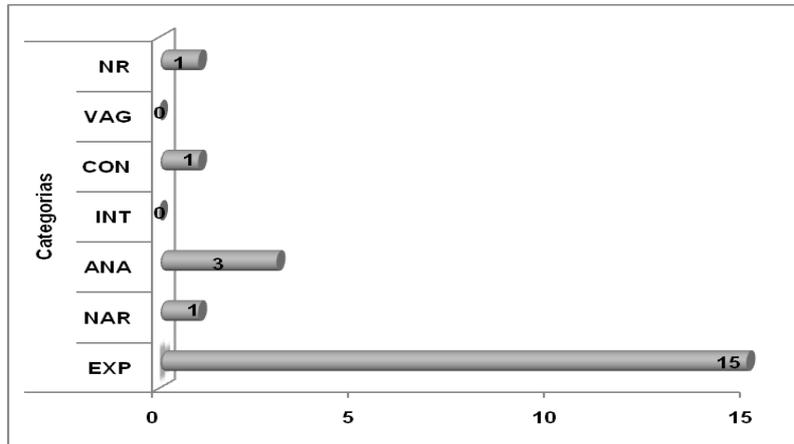
Na categorização dos enunciados produzidos (V. Gráfico 14), verifica-se uma situação hegemónica da categoria expressão (EXP) com 15 ocorrências, distanciando-se significativamente das demais.

Os alunos, para fundamentar a escolha das obras de Eiffel de que menos gostaram, privilegiaram enunciados onde expressam os seus sentimentos, emoções vivenciadas, chegando mesmo a produzir julgamentos sobre o impacto que a obra teve sobre si, enquanto fruidores.

Gráfico nº 14

Apreciação estética das obras de que gostaram menos em Eiffel

Distribuição de ocorrências por categoria



Eis algumas respostas:

Menos: “Viaduto de Garabit”, sul de França, rio Truyère

[1. De todas as obras de Eiffel, todas elas com uma qualidade visível, o «Viaduto de Garabit» foi mais uma construção eficaz do que estética, sendo para mim a construção mais aborrecida, menos apelativa aos meus olhos, que não teria um terceiro olhar meu ao contrário das restantes que cativaram a minha atenção e me fazem ver o ferro para além de um elemento químico e um metal.] [Eiffel 4 – 1.1. EXP]

Menos: “Ponte Eiffel”, Viana do Castelo

[1.A ponte de Viana do Castelo, pois na minha opinião tem uma construção metálica extremamente fechada, assemelhando-se, a meu ver, a uma prisão para carros, sendo visualmente pouco atrativa.] [Eiffel 4 – 3.1 – EXP]

Menos: “Ponte Triana”, Sevilha

[1.Porque acho que é um projeto muito pouco ambicioso, comparando-o com outras obras do mesmo autor. Não é muito grande e volumosa, mas ainda assim demorou 7 anos a ser realizada.] [Eiffel 4 – 14.1 – EXP]

A categoria análise (ANA) surge com apenas 3 ocorrências. No entanto, estes alunos elaboraram enunciados onde refletem sobre algumas particularidades da obra, ou desenvolvem alguns raciocínios que se prendem com algumas dimensões formais das mesmas:

Menos: “Torre Eiffel”, Paris

[1.Porque a meu ver não tem muito sentido estético, pelo menos acho que não é o ferro o material mais bonito mas dá uma fisionomia constante ao monumento, tendo ainda assim também de uma beleza vertiginosa.] [Eiffel 4 – 4.1 – ANA]

Menos: “Torre Eiffel”, Paris

[2.A estátua, comemora o centenário da Declaração da independência, e foi um presente da França para os Estados Unidos.] [Eiffel 4 – 12.2 – ANA]

Menos: “Mercado Municipal”, Olhão

[2. Não me identifico com as cúpulas metálicas em quatro torreões, envidraçados de forma cilíndrica.] [Eiffel 4 – 17.2 – ANA]

A categoria contextual (CON) e a narração (NAR) registam apenas 1 ocorrência cada. No primeiro caso, o aluno em causa recorre a um enunciado que privilegia a contextualização cultural, histórica e artística da obra para fundamentar a sua apreciação menos favorável em relação à indicada:

Menos: “Torre Eiffel”, Paris

[2. e faz parte de uma época importante quer económica, social, quer artística, visto que é construída na época do ferro (o material mais predominante será essencialmente o ferro).] [Eiffel 4 – 4.1 – CON]

Relativamente ao enunciado do âmbito da categoria narração (NAR), o aluno privilegiou uma fundamentação em que descreve algumas particularidades da obra e a sua contemplação:

Menos: “Ponte Eiffel”, Viana do Castelo

[1. Porque acho que o seu tratamento, a sua utilização do ferro, estão pouco estruturados e trabalhados, em comparação com o resto dos seus monumentos.] [Eiffel 4 – 15.1 – NAR]

Foi ainda encontrada uma não resposta (NR) no que respeita à apreciação estética das obras de que gostaram menos em Eiffel.

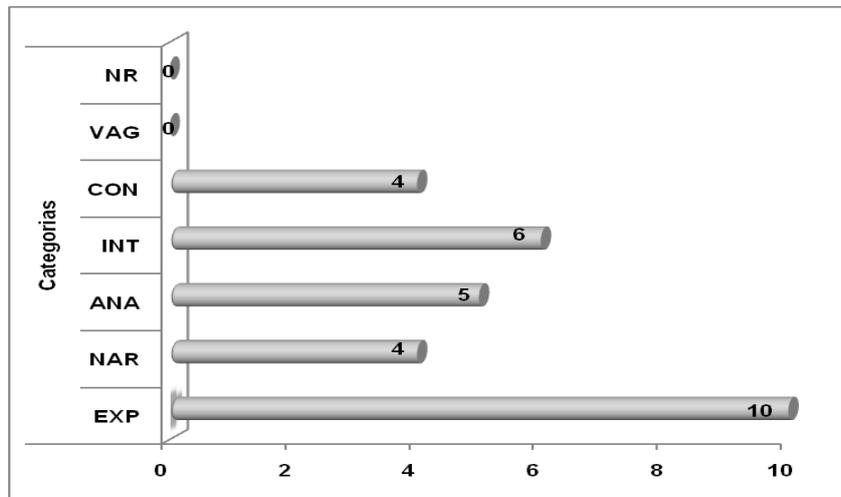
Relativamente a **Paul Gauguin**, os alunos distribuíram as suas preferências por 7 obras, sendo que uma delas, “*De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos?*” foi escolhida por 5 alunos, como podemos verificar no quadro 22. Outras duas obras foram também objeto de escolha por alguns alunos, nomeadamente “*Duas Taitianas com Flores de Manga*”, com 4 preferências, e “*Van Gogh Pinta Girassóis*” com 3 referências, estão entre as mais apontadas nas preferências dos alunos.

Quadro 22 – Obras de Paul Gauguin mais apreciadas

Obras	Ocorrências
• De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos?	5
• Duas Taitianas com Flores de Manga	4
• Van Gogh Pinta Girassóis	3
• Mulheres de Taiti na Praia	2
• Café em Arles	1
• Vairumati	1
• Fatata te Miti	1

Uma vez lidos e analisados os enunciados produzidos pelos alunos relativamente às obras de que mais gostaram em Gauguin, procedemos à sua categorização expressa no gráfico 15.

Gráfico 15
Apreciação estética das obras de Gauguin mais escolhidas
 Distribuição de ocorrências por categoria



A categoria expressão (EXP) destaca-se das demais com 10 ocorrências, na medida em que a maioria dos alunos não deixou de expressar sentimentos ou emoções face à obra escolhida, ou, deram alguma ênfase ao impacto que a obra exerceu sobre o sujeito, fruidor:

Mais: “Van Gogh Pinta Girassóis”

[1.2. *O que eu mais gosto nesta criação é o facto de Gauguin ter pintado o seu amigo a pintar girassóis.*] [Gauguin 4 – 1.2 – EXP]

Mais: ““Duas Taitianas com Flores de Manga”

[1. *Gosto das cores usadas, da serenidade representada nas poses e expressões do rosto.*] [Gauguin 4 – 13.1 – EXP]

Mais: “Vicente Van Gogh Pinta Girassóis”

[1. *Gostei desta obra porque dá-nos a entender os laços de amizade que existia entre os dois e este facto, a meu ver, foi muito importante para Paul Gauguin pois partilhavam pontos de vista diferentes.*] [Gauguin 4 – 17.1 – EXP]

A categoria interpretativa (INT) surge como a segunda com mais ocorrências (6). Nalguns enunciados, os alunos estabelecem relações entre as ideias, crenças, sentimentos e emoções e o quotidiano pessoal, profissional ou social do artista. Noutros casos, apresentam a interpretação de conceitos, metáforas e símbolos presentes na obra:

Mais: “Van Gogh Pinta Girassóis”

[3. *É uma pintura irónica. Gauguin parece quase zombar de Van Gogh, dizendo que ele só pinta girassóis. É um quadro que grita sarcasmo, será inveja? Ou rivalidade?*] [Gauguin 4 – 1.3 – INT]

Mais: “De Onde Viemos? Quem Somos? Para onde Vamos? ”

[1. *Acho que este quadro é o que mais aprecio, não pela sua beleza estética, mas pelo seu significado. Tem uma mensagem que até é muito atual, hoje em dia qual é o jovem que sabe de*

onde veio, quem é e para onde vai? É uma grande pergunta à qual toda a gente procura responder...] [Gauguin 4 – 4.1 – INT]

Mais: “Vairumati”

[2. A mulher com um olhar misterioso, a ave ao lado atacando um lagarto, as cores quentes e naturais. Acho que este quadro tem simbolismo.] [Gauguin 4 – 7.2 – INT]

A categoria análise (ANA) registou 5 ocorrências. Neste conjunto estão contemplados enunciados que apresentam reflexões sobre aspetos específicos da obra, e ou focalizando algumas das suas dimensões formais, estilo ou escola:

Mais: “Duas Taitianas com Flores de Manga”

[2. Talvez pelo ambiente “quente” e exótico que o quadro transmite, pela fidelidade e, ao mesmo tempo, simplicidade que se pode observar no quadro.] [Gauguin 4 – 6.2 – ANA]

Mais: “Fatata te Miti”

[14.2. São cores que raramente são usadas, principalmente no estilo impressionista. Gosto como ele define as formas e organiza o espaço, sendo totalmente diferente do que houve anteriormente. É um novo estilo, uma nova técnica e uma nova definição de pintura. Aproveito já para dizer que muitas das suas obras se assemelham à pintura latina, nomeadamente à de Diego Rivera.] [Gauguin 4 – 14.2 – ANA]

Mais: “De Onde Viemos? Quem Somos? Para onde Vamos? ”

[2. Como podemos notar, começa com uma criança no canto, um adulto do meio em Contacto com o conhecimento e no outro extremo, uma velha anciã.] [Gauguin 4 – 16.2 – ANA]

A categoria contextual (CON) e a narração (NAR) surgem com 4 ocorrências cada. Os enunciados que entram na primeira categoria (CON) enquadram a obra no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determinou a obra:

Mais: “Van Gogh Pinta Girassóis”

[1. Esta pintura mostra a relação de Gauguin e de Van Gogh. Van Gogh e Gauguin eram dois artistas que partilhavam certos gostos, discutiam ideias.] [Gauguin 4 1.1 CON]

Mais: “Mulheres do Taití na Praia”

[5.1. Este quadro não mostra muito o que ele costumava pintar, não tinha muita natureza.] [Gauguin 4 – 5.1 – CON]

Mais: “De Onde Viemos? Quem Somos? Para onde Vamos? ”

[1. É uma tela enorme e nunca ninguém tinha retratado a vida humana como Gauguin.] [Gauguin 4 – 16.1- CON]

Os enunciados que entram na categoria narração (NAR) privilegiam a contemplação da obra, e adotam, na maior parte dos casos, uma focalização fragmentada, assumindo-se, por vezes, como uma ‘história’ que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados relevantes na obra fruída:

Mais: “Mulheres do Taiti na Praia”

[3. Porém, não abandonou o seu estilo, pois colocou, mesmo não sendo muito aparente, uma flor no cabelo da mulher de vermelho.] [Gauguin 4 – 5.3 – NAR]

Mais: “De Onde Viemos? Quem Somos? Para onde Vamos?”

[1. Pois nela está representada a evolução do Homem, pela sua dimensão, o tempo em que foi pintada, mas sem dúvida pela disposição das figuras humanas que nos remetem para a evolução.] [Gauguin 4 – 10.1 – NAR]

Mais: “Duas Taitianas com Flores de Manga”

[1. Parece-me ser o que mais depressa atinge o correcto em termos de anatomia. Também não posso deixar de comentar a forma como estas duas indígenas deixam neste quadro uma presença sensual, como era característico na obra de Gauguin, após algumas viagens, essencialmente a realizada ao Taiti.] [Gauguin 4 – 11. 1 – NAR]

Relativamente à apreciação estética das obras de que gostaram mais em Gauguin, não há registo de qualquer enunciado vago (VAG) ou de não resposta (NR).

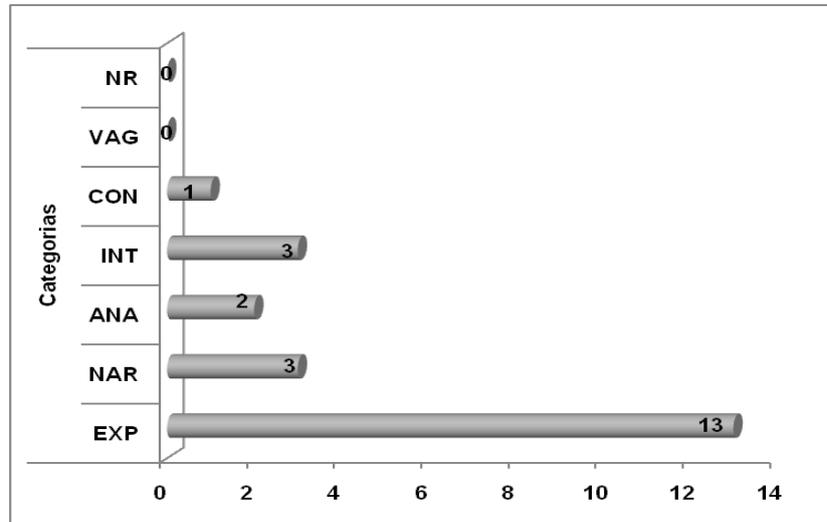
No que respeita à apreciação estética das obras de que **gostaram menos em Gauguin**, os alunos apresentam a obra “*Cristo Amarelo*” como sendo aquela que registou um maior número de ocorrências (7). Há também mais 6 obras de Gauguin que também foram mencionadas, três delas mais do que uma vez (V. Quadro 23).

Quadro 23 – Obras de Paul Gauguin menos apreciadas

Obras	Ocorrências
• Cristo Amarelo	7
• Jacó e o Anjo	2
• Café em Arles	2
• Vairumati	2
• De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos?	1
• Auto-Retrato	1
• Mulheres de Taiti na Praia	1

Uma vez analisados os enunciados produzidos pelos alunos quanto à apreciação estética das obras de que gostaram menos em Gauguin, procedeu-se à sua categorização expressa no gráfico 16.

Gráfico nº 16
Apreciação estética das obras de Gauguin menos escolhidas
 Distribuição de ocorrências por categoria



A categoria expressão (EXP) destaca-se das demais com 13 ocorrências. Nos enunciados produzidos, os alunos privilegiaram a expressão dos seus sentimentos e emoções face à obra em causa. Chegam mesmo a emitir juízos de valor, apresentando um certo distanciamento face à obra apreciada:

Menos: “Duas Taitianas com Flores de Manga”

[1. Este, sem dúvida, é o quadro que menos gosto porque é bonito, é estético, mas não transmite uma mensagem, é quase imperceptível o que ele tenta transmitir/mostrar. Com esta obra, a mim não me diz nada...] [Gauguin 4 – 4.1 – EXP]

Menos: “Vairumati”

[1. É a obra que menos me cativa, tanto ao nível da composição como das cores. Realmente não me suscita qualquer interesse.] [Gauguin 4 – 10.1 – EXP]

Menos: “O Cristo Amarelo”

[1. Acho-a uma obra quase “fria”, tanto em termos de cor como de expressão, que parece nem lá estar.] [Gauguin 4 – 11.1 – EXP]

A categoria narração (NAR) e a interpretação (INT) surgem com o mesmo número de ocorrências (3). No primeiro caso (NAR), os enunciados produzidos incidem preferencialmente na contemplação da obra e na adoção de uma focalização em aspetos mais específicos considerados relevantes na sua fruição:

Menos: “O Cristo Amarelo”

[1. Pelo tema, que não traz nada de novo, e pelas cores utilizadas.] [Gauguin 4 – 2.1 – NAR]

Menos: “O Cristo Amarelo”

[1. Pois é um tema religioso e já muito batido, até um pouco mórbido, no qual nada me capta a curiosidade, nem mesmo o terroso jogo de cores.] [Gauguin 4 – 3.1 – NAR]

Menos: “Jacó e o Anjo”

[2. Retrato narrativo da Bíblia, onde Jacó está a lutar com o anjo.] [Gauguin 4 – 7.2 – NAR]

No segundo (INT), os alunos privilegiaram a interpretação de relações entre as ideias, crenças e emoções evidenciadas pela obra fruída. Há também uma ou outra situação de interpretação de conceitos, metáforas ou símbolos presentes na obra apreciada:

Menos: “Café em Arles”

[2. Sendo uma obra de 4 metros, penso que consegui terminá-la durante um mês, foi um grande acontecimento.] [Gauguin 4 – 12.2 – INT]

Menos: “Auto- retratos”

[14.2. Alguns são alegóricos e com uma profunda simbologia, mas de resto, não há nada a salientar.] [Gauguin 4 – 14.2 – INT]

Menos: “O Cristo Amarelo”

[2. O resto da paisagem também dá logo um ar de um mundo que não é real.] [Gauguin 4 – 15.2 – INT]

A categoria análise (ANA) registou apenas 2 ocorrências. Os enunciados produzidos privilegiam a reflexão sobre aspetos específicos da obra fruída ou focalizam-se em aspetos muito específicos da mesma, relacionados com a sua dimensão formal ou o estilo:

Menos: “O Cristo Amarelo”

[2. As árvores, casa, montanhas, tudo se nota que não é real. As cores também não ajudam, são cores mortas, que não dão vida à pintura.] [Gauguin 4 – 5.2 – ANA]

Menos: “O Cristo Amarelo”

[1. Devido à irrealidade como foi produzido. As cores já não são tão claras, o que dá à obra um aspeto obscuro. Os corpos, em especial o do Cristo, não estão bem executados devido às suas formas e volumes.] [Gauguin 4 – 15.1 – ANA]

A categoria contextual (CON) mereceu apenas 1 registo, em que o enunciado produzido faz um enquadramento da obra no seu contexto histórico e cultural.

Menos: “Jacó e o Anjo”

[1. Pois a obra retrata uma narrativa da Bíblia quando Jacó volta para casa, depois de muitos anos de solidão.] [Gauguin 4 – 16.1 – CON]

Também aqui não encontramos qualquer situação de enunciados considerados vagos (VAG) ou de não respostas (NR).

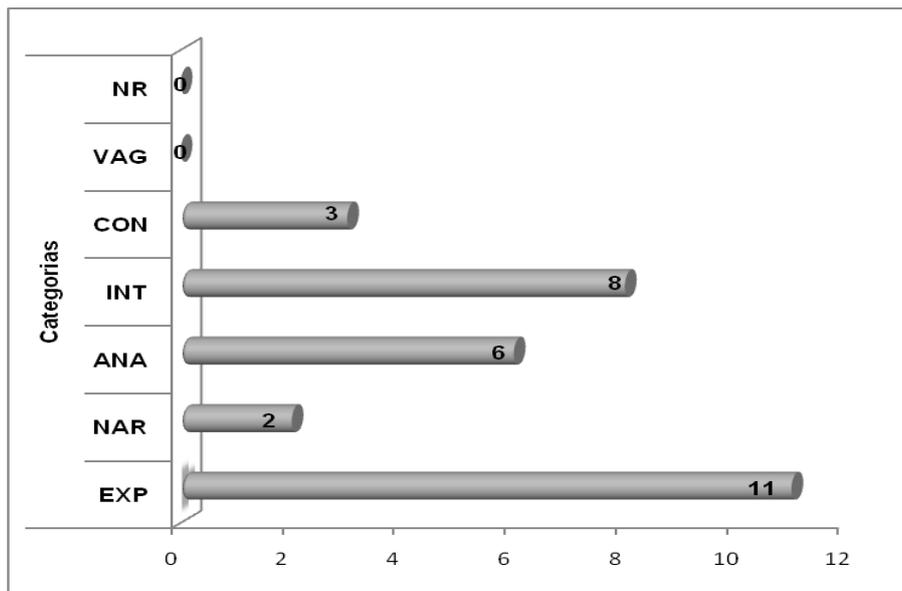
Relativamente às obras de **Auguste Rodin mais apreciadas**, verificamos que a obra “*O Pensador*” foi a mais referenciada com 6 ocorrências, seguida pelo quadro “*O Beijo*” com 4 preferências. No conjunto de obras de Rodin mais apreciadas entram mais cinco em que o número de ocorrências é bastante reduzido (V. Quadro 24).

Quadro 24 – Obras de Auguste Rodin mais apreciadas

Obras	Ocorrências
• O Pensador	6
• O Beijo	4
• Os Burgueses de Calais	2
• Porta do Inferno	2
• A Mão de Deus	1
• Idade do Bronze	1
• Spirit of War	1

Uma vez lidos e analisados exaustivamente os enunciados produzidos pelos alunos sobre a apreciação estética das obras de que gostaram mais em Rodin, procedemos à sua categorização (V. Gráfico 17).

Gráfico nº 17
Apreciação estética das obras de Rodin que mais gostaram
 Distribuição de ocorrências por categoria



A categoria expressão (EXP) domina claramente com 11 ocorrências. A grande maioria dos enunciados que entram nesta categoria expressa sentimentos, emoções e o impacto exercido pela obra no sujeito fruidor. Por vezes, formulam mesmo julgamentos sobre a obra em causa:

Mais: “Spirit of War”

[1.1. De todas as esculturas esta foi a que me chamou mais a atenção. E porquê? Porque para além de ser visualmente bela é extremamente expressiva.] [Rodin 4 – 1.1 – EXP]

Mais: “O Beijo”

[1. Esta escultura é, sem dúvida, a que gosto mais, porque ele conseguiu captar aquele momento íntimo, pessoal e demonstrar especificamente um momento de ternura e carinho sem tirar o valor do sentimento.] [Rodin 4 – 4.1 – EXP]

Mais: “Porta do Inferno”

[4.... trabalho monumental, tal como o seu talento: escultura, relevo, etc.; sentido artístico incrível – viu numa porta o potencial artístico desta, analisando o espaço disponível onde elaborou e organizou uma composição fantástica, de outro mundo, muito perfeccionista, mas ainda assim com o seu valor simbólico e estilo pessoal.] [Rodin 4 – 14.4 – EXP]

A categoria interpretativa (INT) surge com 8 ocorrências, surgindo como a segunda com mais ocorrências. Muitos dos enunciados que integram esta categoria estabelecem relações entre as ideias, crenças, sentimentos e emoções, do quotidiano pessoal, profissional ou social do artista. Alguns alunos procedem à interpretação de conceitos, metáforas e símbolos, presentes na obra apreciada:

Mais: “Spirit of War”

[2. Faz-me lembrar personagens dos cavaleiros do zodíaco, parece que estava em ação e eu pus em pausa, parando o grito de libertação. Até as asas parecem vivas. Rodin capta espíritos dentro das suas esculturas, quase que com os seus poderes mágicos transcendentais transfere a beleza do Homem para a pedra, qual Medusa qual quê!] [Rodin 4 – 1.2 – INT]

Mais: “O Pensador”

[1. Devido à sua serenidade e postura psicológica. Por outro lado, julgo que procura reforçar a ideia de que o Homem deveria parar para “pensar”.] [Rodin 4 – 10.1 – INT]

Mais: “A Mão de Deus”

[1. Pois tem uma ambivalência de significados em que a mão divina é na realidade a de um escultor em atividade, captando o momento da criação.] [Rodin 4 – 16.1 – INT]

A categoria análise (ANA) regista 6 ocorrências. Os enunciados que entram nesta categoria privilegiam reflexões sobre aspetos muito específicos da obra apreciada ou focalizam-se em algumas das suas dimensões formais:

Mais: “O Pensador”

[1. Sendo um das mais famosas esculturas de bronze do escultor, e porque retrata um homem em meditação soberba, lutando com uma poderosa força interior, é uma escultura que não mostra só glória ou cenas quotidianas, ou religiosas, mostra um pensamento, um sentimento, mostra algo mais do que só a imagem em si.] [Rodin 4 – 2.1 – ANA]

Mais: “O Beijo”

[2. O uso do corpo humano, reflete luminosidade e vitalidade.] [Rodin 4 – 5.2 – ANA]

Mais: “A Idade do Bronze”

[1. É talvez das obras mais complexas, em termos anatómicos, do que outras dele.] [Rodin 4 – 11.1 – ANA]

A categoria contextual (CON) surge com apenas 3 registos de ocorrências. Nos seus enunciados, os alunos dão uma certa ênfase ao enquadramento da obra fruída no seu contexto profissional, artístico, cultural e histórico. Há mesmo uma situação em

que o fruidor revela já um conhecimento da obra apreciada, anterior ao momento da aplicação do instrumento de análise utilizado para a concretização deste trabalho:

Mais: “O Beijo”

[1. É uma obra que expressa bem as características da obra de Rodin.] [Rodin 4 – 5.1 – CON]

Mais: “O Pensador”

[1. Talvez por ser a mais conhecida, sendo muito famosa, também já a conhecia há muitos anos.] [Rodin 4 – 8.1 – CON]

Mais: “Porta do Inferno”

[14.3 - envolve temas e técnicas da escultura renascentista (altura que o influenciou bastante);] [Rodin 4 – 14.3 – CON]

A categoria narração (NAR) reúne apenas 2 ocorrências. Os enunciados produzidos dão ênfase à descrição da obra ou à sua contemplação. Adotam também uma focalização direcionada para aspetos muito concretos da obra, assumindo-se como uma ‘história’ que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes na sua fruição:

Mais: “Os Burgueses de Calais”

[1. Porque as figuras são apresentadas em tamanho natural, característica que reforça a monumentalidade e o dramatismo da cena.] [Rodin 4 – 15.1 – NAR]

Mais: “O Pensador”

[1. É uma das mais famosas esculturas de Rodin, retrata um homem em meditação soberba, lutando com um poderosa força interna, ele procurava inicialmente retratar Dante em frente das “Portas do Inferno”.] [Rodin 4 – 17.1 – NAR]

Também neste âmbito não encontramos qualquer situação de enunciados considerados vagos (VAG) ou de não respostas (NR).

Quanto às **obras de Rodin menos apreciadas** pelos alunos, “Balzac” registou um grande número de ocorrências (14), tendo sido referidas outras (V. Quadro 25).

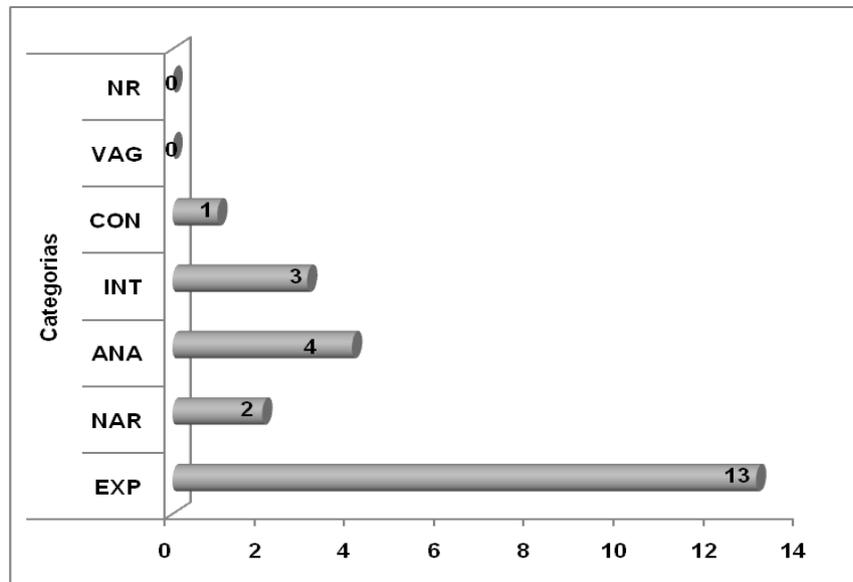
Quadro 25 – Obras de Auguste Rodin menos apreciadas

Obras	Ocorrências
• Balzac	14
• Os Burgueses de Calais	1
• Danaide	1
• Retrato de Rose Beuret	1

Uma vez lidos e analisados os enunciados produzidos pelos alunos sobre a apreciação estética das obras de que gostaram menos em Rodin, procedemos à sua categorização (V. Gráfico 18).

Gráfico nº 18

Apreciação estética das obras de Rodin que menos gostaram
Distribuição de ocorrências por categoria



Este apresenta a distribuição das ocorrências pelas várias categorias consideradas, sobressaindo o elevado número de registos na categoria expressão (EXP) com 13 enunciados considerados. Na sua grande maioria as narrativas que entram nesta categoria, descrevem o impacto causado pela obra aos sujeitos fruidores, verificando-se inclusive algum distanciamento entre aquilo que a obra apresenta materialmente e aquilo que é partilhado:

Menos: “Balzac”

[1. Esta escultura não me diz absolutamente nada, não se consegue perceber uma mensagem, um sentimento, emoção, absolutamente nada, é imperceptível. Por isso creio que esta seja a obra que gosto menos, para além de estar desfigurada e não se perceber os membros do corpo.] 8Rodin 4 – 4.1 – EXP]

Menos: “Balzac”

[1.Nenhum motivo em particular me levam a indicar esta obra, no entanto achei-a uma composição demasiado confusa, “sem pés nem cabeça”, posso até mesmo dizer, porque não entendo onde começa a figura nem onde termina.] [Rodin 4 – 11.1 – EXP]

Menos: “Balzac”

[17.2. Para mim é um das suas obras que não me atrai, embora provavelmente ao vivo possa mudar de opinião e verificar que se trata de uma obra fabulosa.]

A categoria análise (ANA) registou 4 ocorrências, com enunciados que privilegiam a reflexão sobre aspetos muito específicos da obra fruída e ‘responsáveis’ pela apreciação menos positiva da mesma. Por vezes, verifica-se também uma focalização fragmentada no estilo ou na sua dimensão formal:

Menos: “Balzac”

[1. Acho-a uma obra pouco expressiva, parece que o escultor não conseguiu “dar vida” à matéria de onde extraiu Balzac.] [Rodin 4 – 10.1 – ANA]

Menos: “Retrato de Rose Beuret”

[1. Pois é um retrato e não uma visão da sua mente, portanto não é criativa nem tem nada de incomum ou especial. É apenas um busto de uma mulher, é mais uma obra de Auguste Rodin, mas não é mais uma peça de arte dele.] [Rodin 4 -14.1 – ANA]

Menos: “Balzac”

[3. Particularmente, acho que a forma como está exposta não a favorece muito, pois tem umas escadas que podemos subir e descer, conseguindo assim devassar ângulos.] [Rodin 4 – 17.3 – ANA]

A categoria interpretativa (INT) reuniu 3 registos de ocorrências. Nesta categoria, os enunciados produzidos procuram estabelecer relações entre as ideias, sentimentos, emoções e o quotidiano profissional do artista. Por outro lado, verificase também a preocupação com a interpretação de metáforas e símbolos presentes na obra:

Menos: “Balzac”

[3. No entanto, Rodin não faz justiça a Balzac, esculpiu-o robusto, parece que teve preguiça, ou estava com pressa acabando por não fazer muito pela obra.] [Rodin 4 – 1.3 – INT]

Menos: “Danaide”

[5.2. A cabeça a sair da pedra parece que está a fazer força para sair da pedra.] [Rodin 4 – 5.2 – INT]

Menos: “Balzac”

[1. As posições das figuras, que demonstram um pouco de desespero e tristeza; também acho uma obra bastante sombria, devido ao tom escuro.] [Rodin – 4 – 9.1 – INT]

A categoria narração (NAR) surge com apenas 2 ocorrências. Estes enunciados contemplam predominantemente o processo de criação da obra, em particular o tempo que demorou a ser realizada:

Menos: “Balzac”

[1. Foi encomendada, levou cinco anos a ser construída.] [Rodin 4 – 16.1 – NAR]

Menos: “Balzac”

[1. Foi uma obra encomendada pela Société des Gens de Lettres, que levou cinco anos a ser realizada (1892-1897), mas foi uma obra inicialmente bem aceite, à primeira vista.] [Rodin 4 – 17.1 – NAR]

A categoria contextual (CON) surge com apenas 1 ocorrência. O enunciado produzido procura fazer um enquadramento da obra no seu contexto artístico/cultural, neste caso, a da personagem esculpida – Balzac:

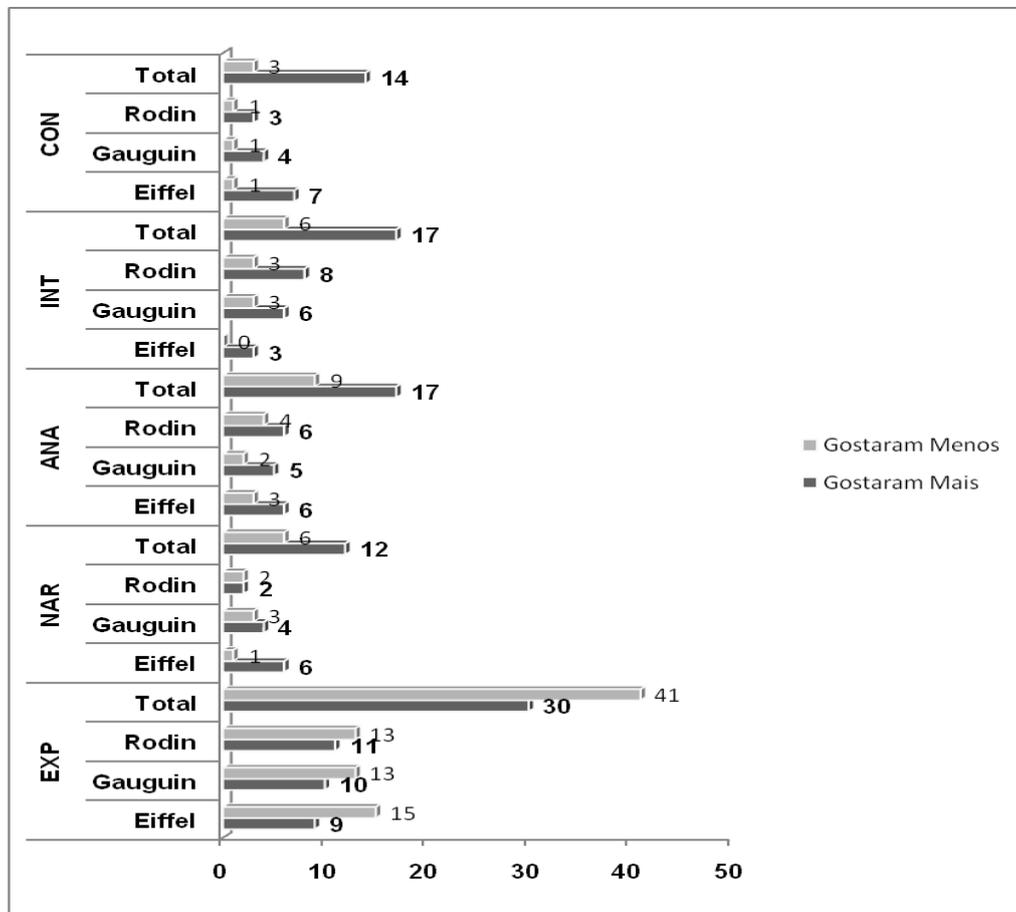
Menos: “Balzac”

[1.2. Balzac foi um grande escritor francês, tal como Rodin, ambos artistas e ambos franceses.] [Rodin 4 – 1.2 – CON]

Também no âmbito das obras menos apreciadas em Auguste Rodin, não encontramos qualquer situação de enunciados considerados vagos (VAG) ou de não respostas (NR).

Relativamente à **apreciação estética das obras mais e menos apreciadas no conjunto dos três artistas estudados**, a distribuição das ocorrências pelas várias categorias permite-nos constatar que a mesma não é uniforme, como podemos verificar no gráfico 19.

Gráfico nº 19
Apreciação estética das obras de que gostaram mais e de que gostaram menos
 Distribuição de ocorrências por categorias / totais relativos aos três artistas estudados



A categoria expressão (EXP) destaca-se largamente das demais com um total de 30 ocorrências no que respeita às obras mais apreciadas, e de 41 para as obras menos apreciadas. Em ambas as situações verificamos que distribuição das ocorrências pelos três artistas estudados é bastante uniforme, ao contrário do que acontece na generalidade das outras categorias. Nas suas apreciações estéticas sobre

as obras, os alunos privilegiam a expressão de sentimentos ou emoções suscitadas pela obra em causa. Não nos surpreende que esta categoria se tenha destacado do conjunto de categorias usadas na análise dos enunciados produzidos pelos alunos no âmbito desta dimensão. Quando desafiados a apreciar uma obra de arte, vários tipos de públicos (desde o ‘conhecedor’ ao cidadão comum) tendem a expressar os sentimentos, as emoções que o impacto da obra provoca.

Um outro dado relevante a retirar da distribuição de ocorrências pelas restantes categorias, é o facto de se verificar um maior número de enunciados produzidos relativos às obras mais apreciadas. O impacto causado pela obra de que se gostou como que acentuou o diálogo com a obra, permitindo a produção de uma apreciação estética simultaneamente mais detalhada e mais divergente. Ao contrário, quando não gosta de uma obra, os alunos revelam uma certa apetência para uma apreciação predominantemente emocional, limitando o seu diálogo com a obra e o seu autor.

Revelando já alguma competência estética, nas respostas dos alunos não raras vezes, emerge o impacto da obra no sujeito fruidor, levando-os a emitir julgamentos:

Menos: “Palácio de Ferro”, Luanda

[1. Não gosto pois parece-me demasiado “frio e robusto”] [Eiffel 4 – 11.1- EXP]

Mais: “De Onde Vimos? Quem Somos? Para Onde Vamos? ”

[12.1 Gosto sobretudo do tema retratado, sendo as fases da vida humana e também das cores utilizadas.] [Gauguin 4 – 12.1 – EXP]

Menos: “De Onde Vimos? Quem Somos? Para Onde Vamos? ”

[1. Nesta obra, para mim, apenas o título sugestivo e filosófico é mais interessante tornando assim a obra uma completa desilusão pictórica.] [Gauguin 4 – 1.1 – EXP]

Mais: “O Beijo”

[7.1.É uma escultura bonita, bem trabalhada e transmite amor. Os corpos estão realistas, a posição das mãos, da cabeça, estão bem conseguidas.] [Rodin 4 – 7.1 – EXP]

Há duas categorias, análise (ANA) e interpretativa (INT) que surgem com o mesmo número de ocorrências (17), quanto à obra de que mais gostaram. No entanto, e no que se refere à obra de que menos gostaram, as mesmas categorias apenas reúnem 9 e 6 ocorrências, respetivamente. A distribuição das ocorrências pelos três artistas não é coincidente, o que nos deixa perceber que estas duas categorias foram mais usadas na apreciação estética das obras de Gauguin e Rodin, do que em relação às obras de Eiffel.

Nos enunciados produzidos é perceptível que Eiffel é visto essencialmente como um engenheiro, e não como um ‘artista’ como acontece com Gauguin e Rodin. A corroborar esta ideia está o facto de em Eiffel apenas encontrarmos 3 enunciados de

âmbito interpretativo (INT) para a obra de que mais gostaram, e nenhum para a obra de que menos gostaram, situação que não acontece nos outros artistas. Em Gauguin e em Rodin, o diálogo do fruidor com as suas obras é um pouco mais profundo, tentando os alunos com os seus enunciados desmontar a «gramática» da linguagem artística utilizada pelos artistas nas suas obras. Essa linguagem artística em Eiffel é apresentada como sendo possuidora de um vocabulário não tão rico em termos interpretativos.

A perceção individual de uma obra de arte não é um processo fácil, e pressupõe o desenvolvimento de competência estética, o que está bem patente nos enunciados enquadrados nas categorias anteriormente referidas. Ao apresentar reflexões sobre aspetos concretos da obra, ou focalizando a sua apreciação estética em algumas das suas dimensões formais, estilo ou escola (ANA), o aluno revela uma competência estética que lhe permite penetrar na obra estabelecendo com ela uma interação, diálogo que está ainda mais evidente na dimensão interpretativa (INT), quando o aluno estabelece relações entre as ideias, crenças, sentimentos e emoções, e o quotidiano pessoal, profissional ou social do artista. Não raras vezes, o aluno detém-se na interpretação de conceitos, metáforas e símbolos presentes na obra:

Mais: “Estátua da Liberdade”, Paris

[2. a coloração verde -azul é causada por reações químicas, o que produziu sais de cobre e criou a atual tonalidade.] [Eiffel 4 – 16.1 – ANA]

Mais: “Mulheres do Taiti na Praia”

[1. Porque são elementos naturais. A maneira como as expressões do rosto foram pintadas, dá um ar de preocupação e tristeza. As cores utilizadas nos vestuários são vivas, o que desperta a atenção mas o local onde elas estão inseridas é escuro., parece que tem também um pouco a ver com o estado de alma das personagens.] [Gauguin 4 – 15.1 – INT]

Mais: “De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos? ”

[1. Pelo tema da obra em que parece que o pintor andava em busca de um sentido para a sua vida.] [Gauguin 4 – 2.1 – INT]

Mais: “O Pensador”

[2. reflete um homem em meditação soberba, sendo que a própria estátua tem uma grande força psicológica.] [Rodin 4 – 3.2 – ANA]

Menos: “Balzac”

[2. Não se notam as expressões do rosto, e as formas também não.] [Rodin 4 – 12.2 – ANA]

A categoria contextual (CON) surge com um total de 14 ocorrências para as obras de que gostaram mais, e apenas 3 para a obra menos apreciada. Neste caso, é a obra de Eiffel que está na origem do maior número de enunciados produzidos nesta

categoria, principalmente no que respeita à apreciação estética da obra de que gostaram mais (7), tantas quanto a soma das dos outros dois artistas.

Alguns alunos privilegiaram o enquadramento no seu contexto histórico e profissional da obra de Eiffel de que mais gostaram. A nova realidade vivida na segunda metade do século XIX, sobretudo as novas soluções construtivas e a integração de materiais da ‘nova geração’ tecnológica, o ferro e o vidro, é realçada na obra de Eiffel. Mais do que nos outros artistas, onde a contextualização é utilizada mais na sua perspetiva cultural ou artística:

Menos: “Torre Eiffel”, Paris

[2. e faz parte de uma época importante quer económica, social, quer artística, visto que é construída na época do ferro (o material mais predominante será essencialmente o ferro).]
[Eiffel 4 – 4.2 – CON]

Menos: “Jacó e o Anjo”

[16.1. Pois a obra retrata uma narrativa da Bíblia quando Jacó volta para casa, depois de muitos anos de solidão.] [Gauguin 4 – 16.1 – CON]

Mais: “Porta do Inferno”

[3. (...) envolve temas e técnicas da escultura renascentista (altura que o influenciou bastante);] [Rodin 4 – 14.3 – CON]

A categoria narração (NAR) reuniu apenas 12 ocorrências na apreciação estética da obra de que gostaram mais, e 6 na apreciação da obra de que gostaram menos. Nesta categoria, Eiffel destaca-se com 6 ocorrências relativamente à apreciação estética da obra de que gostaram mais, já no que se refere à obra de que gostaram menos é Gauguin que reúne um maior número de ocorrências (3). Nos enunciados produzidos e que integram esta categoria, os alunos fazem a descrição da obra, e ou focalizam um ou noutro aspeto muito específico da obra, desenvolvendo como que uma ‘história’ a partir dos elementos considerados relevantes, e ou como suficientes para a reconstrução da obra.

Os enunciados produzidos alusivos à apreciação estética da obra de Eiffel, deixam perceber que o edifício assume uma dimensão significativa e simbólica, traduzida no modo de implantação e orientação, na composição volumétrica, na escala e na expressão plástica da própria forma arquitetónica. Reconhecem que para lá da funcionalidade e a par desta, existe uma poética do espaço arquitetónico:

Mais: “Torre Eiffel”, Paris

[3.2. Além disso, a Torre possui 3 andares, sendo que o último fica a 276 metros de altura do solo e suporta 400 pessoas, oferecendo uma vista ampla, deslumbrante e vertiginosa da cidade de Paris.] [Eiffel 4 – 3.2 – NAR]

Relativamente às obras de Gauguin, os alunos focalizam-se essencialmente na estrutura material das cores e formas:

Menos: “Cristo Amarelo”

[3.1. Pois é um tema religioso e já muito batido, até um pouco mórbido, no qual nada me capta a curiosidade, nem mesmo o terroso jogo de cores.] [Gauguin 4 – 3.1 – NAR]

Já quanto à obra de Rodin, os ‘olhares’ dos alunos estão mais direccionados para os conceitos de espaço, volume e movimento.

Mais: “Os Burgueses de Calais”

[1. Porque as figuras são apresentadas em tamanho natural, característica que reforça a monumentalidade e o dramatismo da cena.] [Rodin 4 – 15.1 – NAR]

Nesta dimensão não foi encontrado qualquer enunciado vago (VAG) ou de não resposta (NR), o que pressupõe que os alunos não sentiram grande dificuldade em responder à questão formulada. Apesar de estarmos perante um grupo de alunos que frequentam a disciplina de História da Cultura e das Artes, em que ler e interpretar o mundo visual das criações artísticas se assume como um dos objetivos mais importantes da disciplina, esse desafio nem sempre é encarado com o mesmo entusiasmo por todos os alunos.

Interpretar uma obra de arte é o passo indispensável para uma aproximação e plena fruição da obra em toda a sua intensidade significativa. Foi esse o desafio que foi lançado ao solicitarmos uma apreciação estética das obras de Eiffel, Gauguin e Rodin, disponibilizadas pelo site em consulta. As categorias utilizadas na análise dos enunciados produzidos são bem elucidativas da riqueza do ‘diálogo’ que os alunos estabeleceram com as obras de que gostaram mais e com as que gostaram menos. Esse ‘diálogo’ fez despertar nos alunos estímulos e sentimentos, ideias e emoções, a reconstituição estética, técnica e história sob as quais a obra foi concebida e concretizada.

Parece-nos relevante enfatizar que quanto maior e mais correcta for a informação, mais ampla poderá ser a fruição de uma obra. Ora, a WWW pode assumir-se como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da educação estética dos nossos alunos. Num mesmo site, nós pudemos reunir informação sobre o artista em estudo, a sua obra, aspetos inerentes à mesma e o seu processo criativo. Desta forma, situamo-nos simultaneamente como fruidores e como investigadores.

Capítulo V - Reflexões Finais

Neste capítulo confrontar-se-á a questão da investigação com as conclusões do estudo, verificar até que ponto ela foi geradora de indicadores interessantes no campo do processo de ensino e aprendizagem da História da Cultura e das Artes em particular, e da educação histórica e artística em geral, contribuindo para a melhoria das metodologias que lhes estão associadas.

5.1. As respostas à pergunta de investigação

Uma vez chegados a esta fase do estudo urge refletir sobre os resultados obtidos, inferir sobre a sua importância no campo da educação histórica em geral e a educação artística em particular, assim como a necessidade de se continuar a fazer investigação dentro desta área por nós privilegiada.

Como estudo inserido no domínio da investigação em Educação Histórica, ele procurou compreender como é que os alunos lêem e interpretam a produção artística fornecida pela Web, enquanto ferramenta mobilizadora no processo de ensino e aprendizagem tendo, para o efeito, sido formulada a seguinte questão de investigação:

- Que tipo de informação histórica é privilegiado pelos alunos usando a Web na resolução de tarefas de natureza explicativa, interpretativa e de fruição estética?

Foi nosso intuito que este estudo gerasse alguma reflexão entre aqueles que se encontram envolvidos no ensino da disciplina da História da Cultura e das Artes, não só os professores, autores de materiais didático -pedagógicos ou de propostas de metodologias de trabalho dos conteúdos programáticos.

Como expresso no Programa da disciplina de História da Cultura e das Artes, a disciplina adquire uma nova dimensão ao «procurar consagrar uma permanente interação da história da cultura com os objetos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo» (ME, 2004:3). Neste contexto, para além da pesquisa histórica sobre a obra e o artista, ler e interpretar o mundo das criações artísticas é um dos objetivos mais importantes da disciplina. Saber interpretar uma obra de arte é o passo indispensável para uma aproximação e plena fruição da obra.

Atualmente nas várias propostas de trabalho e nas várias ferramentas metodológicas a que o professor recorre para desenvolver a cultura artística dos seus alunos, assume especial relevância o recurso a esse mundo inesgotável de informação que a WWW nos oferece. Foi com base nessa fonte de informação que

desenvolvemos o nosso estudo, procurando encontrar respostas para a questão de investigação formulada.

Relembre-se que no site sugerido para efetuarem a sua pesquisa <http://pt.wikipedia.org/wiki>, a informação disponibilizada está organizada da forma que quadro 26 explicita.

Quadro 26 – Forma como está estruturada a informação sobre os artistas no site consultado

Artista	Estrutura da informação disponibilizada
Eiffel	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiros anos • Projetos • Estátua da Liberdade • Torre Eiffel • Referências (remete para http://commons.wikimedia.org/wiki/) • Portal de engenharia • Portal da França • Categorias (mortos em 1923; engenheiros da França; arquitetos da França; naturais de Dijon)
Gauguin	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia • Características da obra • Obras e curiosidade • Ver também (História da arte ocidental/Pós-Impressionismo) • Ligações externas (Obras de Paul Gauguin; Art Gallery – Paul Gauguin; Museu de Orsay; Pintores famosos: Paul Gauguin; Cultura e Pensamento: Paul Gauguin; WebMuseum. Paul Gauguin; Pinturas de Paul Gauguin na Picasa; Paul Gauguin) • Biografias • Categorias (mortos em 1903; Pintores do Pós-Impressionismo)
Rodin	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia • Obra • Bibliografia aconselhada • Ver também (Museu Rodin) • Ligações externas (Museu Rodin, Paris; Museu Rodin, Filadélfia; Insécula: Auguste Rodin; Galeria de Escultura: Auguste Rodin; Artigo-Biografia. Auguste Rodin) • Portal da Arte • Portal da França • Categorias (mortos em 1917; escultores da França; naturais de Paris)

Como se pode verificar há uma grande diversidade de informação, possibilitando um conjunto de hiperligações para complemento. O aluno acede não só a um conjunto alargado de informação em texto, como também a um acervo de obras dos respetivos artistas muito diversificado através das hiperligações. Nesse sentido, os enunciados produzidos resultam da seleção e organização da informação que, individualmente, cada um dos alunos foi efetuando durante a aplicação deste estudo.

Assim, no que concerne à questão relacionada com a *vida do artista e a compreensão da Obra*, os alunos foram levados a realizar um estudo efetivo da obra do artista, cruzando-a com os elementos disponibilizados pelo site proposto, nomeadamente no que respeita: ao contexto socioeconómico e cultural do artista, à sua formação e experiência, aos círculos culturais em que se moveu, os encomendadores das suas obras, o seu círculo de amigos. De um modo geral, os alunos que fizeram parte da amostra deste estudo, souberam extrair do site a informação relacionada com a vida dos artistas, considerada mais pertinente para a compreensão das respetivas obras.

Todas as categorias definidas para a análise desta dimensão foram cobertas pelos raciocínios produzidos, embora com uma distribuição de ocorrências muito desigual. Constatámos que de uma forma inequívoca, este grupo de alunos desenvolveu raciocínios de compreensão e de argumentação em que privilegiaram a profissão e a formação dos artistas. Os discursos produzidos dão grande ênfase a «factos, situações, contratos, encomendas de obras, formação académica, viagens ou encontros com personagens» que influenciaram a sua obra ou nela estão refletidos. Esta hegemonia de raciocínios no domínio da compreensão da obra e respetiva argumentação, em que os alunos privilegiaram a profissão e a formação do artista não se pode explicar como sendo exclusivamente uma consequência do tipo de informação disponibilizada pelo site. Nos enunciados produzidos sobre a vida e obra de Eiffel, Gauguin e Rodin, verificámos que os alunos selecionaram e organizaram a informação de acordo com os aspetos que individualmente lhes pareceram mais significativos para a sua compreensão, desenvolvendo raciocínios argumentativos bastante consistentes e mobilizadores de conhecimentos histórico /artísticos pertinentes.

Aspetos relacionados com a inovação (INO) ou a família (FAM) não foram muito valorizados nem considerados relevantes na elaboração dos seus raciocínios, encontrando-se um conjunto muito reduzido de enunciados sobre estes aspetos para a totalidade dos artistas estudados. Mesmo quando essa informação estava implícita na informação consultada, ela não foi muito considerada pelos alunos, não a vendo como um aspeto decisivo para a compreensão das obras dos artistas. No caso da inovação, verificámos que os alunos que a consideraram, o fizeram preferencialmente no que respeita à obra de Eiffel (engenharia/arquitetura) e de Rodin, (escultura), dado que as características específicas destas expressões artísticas

lhes permite uma maior evidência. Já o aspeto familiar (FAM), como na informação disponibilizada surge na maior parte dos casos mais como um elemento da esfera pessoal ou privada do artista, os alunos, na sua grande maioria, consideraram que ele não é marcante para a compreensão da obra do artista. Aliás, esta ausência está de acordo com algumas tendências críticas que desvalorizam esta dimensão de natureza mais psicológica e biográfica, reação a um período onde as leituras freudianas foram predominantes no mundo da estética.

Uma outra constatação que emerge da leitura dos enunciados produzidos pelos alunos no âmbito desta dimensão atém-se com o número de respostas vagas (VAG) ou de não respostas (NR). Do conjunto de dimensões cobertas por este estudo, foi nesta que verificámos por parte dos alunos envolvidos neste estudo uma maior dificuldade em responder à questão formulada. Por um lado, esta constatação deita por terra a ideia de senso comum de que os alunos perante um trabalho de pesquisa na Web, se limitam a fazer ‘copy & past’ da informação fornecida. Por outro, mesmo tratando-se de alunos do ensino secundário em que algumas competências deveriam já estar suficientemente consolidadas, nomeadamente no âmbito da compreensão histórica, da educação artística e da seleção e organização da informação, o facto é que os alunos continuam a evidenciar algumas dificuldades quando confrontados com uma questão desta natureza.

Considerando o conjunto de enunciados produzidos, emerge que os alunos perceberam com clareza os aspetos da vida pessoal dos artistas considerados mais relevantes para a compreensão das respetivas obras, apresentando uma argumentação explicativa coerente, lógica e bastante plausível.

Relativamente à questão de *contextualização histórica do artista e a compreensão da Obra*, a generalidade dos alunos apresenta discursos organizados e consistentes, deixando perceber uma coerência no raciocínio desenvolvido. Os enunciados produzidos cobriram todas as categorias por nós utilizadas, embora com uma distribuição diversificada de ocorrências. A categoria contexto (CON), como era expectável dada a natureza da pergunta, registou, no conjunto dos três artistas estudados, o maior número de ocorrências. Nas narrativas produzidas, constata-se que os alunos souberam mobilizar conhecimentos ao nível do contexto histórico adquiridos noutras situações de aprendizagem, não se limitando à informação disponibilizada no site consultado. Assim, é frequente a referência a situações,

sujeitos, datas ou acontecimentos, para além daqueles que o site consultado disponibiliza, e que o aluno foi capaz de mobilizar para concretizar a contextualização da obra em causa. O estilo (EST), a cultura (CUL) e a economia (ECO), conheceram uma menor incidência. Estes resultados podem ser interpretados, por um lado, pela natureza da questão formulada, dado que o aluno foi desafiado a “considerar se a obra dos artistas em estudo, refletia o contexto da época em que estes viveram e porquê”.

Por outro lado, a ‘natureza’ das respetivas obras refletiu-se nos raciocínios elaborados pelos alunos, onde os enunciados que recorreram ao estilo (EST) e à cultura (CUL) estão praticamente associados às obras de Gauguin e de Rodin, ou seja à pintura e à escultura. Constata-se que alguns alunos privilegiaram os elementos caracterizadores do estilo (EST) ou a referência a crenças, correntes de pensamento ou ideológicas (CUL), para considerarem que as suas obras refletem o contexto cultural da época. A ‘natureza’ da respetiva obra e o ‘género’ de artista emergem nitidamente nos enunciados associados a Eiffel dado encontrarmos um número significativo categorizados no contexto (CON) mas também na economia (ECO). Aliás, nesta dimensão foi o único artista a reunir ocorrências nesta última categoria. O facto de a educação artística destes alunos ainda não estar suficientemente consolidada, pode ter enformado a tendência de convocar alguns conhecimentos já adquiridos, revelando uma predisposição para colocar apenas a obra de Eiffel no contexto histórico -a Revolução Industrial, e focalizar a sua natureza enquanto obra de engenharia. Poder-se-á inferir que os alunos mostram dificuldade em atribuir uma dimensão estética a obras que no seu dia-a-dia não são ‘olhadas’ como obras de arte.

Um outro aspeto que sobressai a partir dos enunciados dos alunos nesta dimensão prende-se com o facto de, na sua grande maioria, compreenderem o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico, evidenciando o desenvolvimento de uma das competências gerais expressas no programa da disciplina de História da Cultura e das Artes.

No que respeita à *caraterização da Obra*, os alunos foram convocados a desenvolver enunciados de análise/interpretação da informação disponibilizada no site e nas hiperligações. A generalidade dos alunos envolvidos no estudo foi capaz de desenvolver narrativas organizadas e consistentes, deixando perceber alguma preocupação com a coerência interna no raciocínio produzido. A seleção e

organização da informação mostram-nos que os alunos evidenciaram capacidades de a organizar de uma forma autónoma e sustentada em conhecimentos adquiridos na disciplina. Nesta dimensão, o domínio categorial incidiu de uma forma esmagadora no estilo (EST), seguindo-se a grande distância os materiais (MAT) e a cultura (CUL), surgindo a inovação (INO) com uma expressão pouco significativa. Mais uma vez, no conjunto de enunciados produzidos emerge a questão da ‘natureza’ das respectivas obras em estudo, continuando a obra de Eiffel a ser vista predominantemente pelo lado dos materiais (MAT) empregues, e não tanto pelo estilo (EST) que a possa caracterizar. Esta situação pode dever-se ao facto dos alunos, de uma forma ou de outra, já terem tido Contacto com algumas das obras mais conhecidas de Eiffel, não se dedicando de uma forma mais minuciosa à sua leitura, interpretação e reflexão. Ao contrário do que se passou com as obras de Gauguin e de Rodin, a obra de Eiffel foi essencialmente caracterizada do ponto de vista da ‘engenharia’, mobilizando convenções /representações já adquiridas e transportadas para os seus discursos declarativos.

A capacidade de seleccionar e organizar a informação disponibilizada e transformá-la em conhecimento mobilizável evidencia-se na generalidade do conjunto de enunciados produzidos pelos alunos nesta dimensão.

Quanto à questão que solicitava uma *apreciação estética das obras dos artistas* em estudo, verificamos que, as suas escolhas tanto ao nível das obras de que mais gostaram como das que menos gostaram, as suas preferências espalharam-se por um conjunto muito alargado de obras, abrangendo todas as categorias por nós adotadas e inspiradas nos estudos de Leontiev (2000). No entanto, é de salientar que o domínio categorial com maior incidência nas respostas dos alunos foi a expressão (EXP), tanto para as obras de que gostaram mais como para as obras de que gostaram menos. Os enunciados produzidos expressam os sentimentos, emoções vivenciadas, descrevem o impacto exercido pela obra no sujeito fruidor, e apresentam julgamentos alicerçados numa organização discursiva coerente e com consistência interna. As restantes categorias, análise (ANA), interpretativa (INT), contextual (CON) e narração (NAR), apresentam uma menor incidência. Cada uma destas categorias não ultrapassa metade do número de ocorrências registadas na categoria expressão (EXP). A presença mais diminuta de enunciados do tipo interpretativo (INT) denuncia que existe ainda um caminho a percorrer, já que a formulação de uma

apreciação estética não deve ser sustentada apenas na formulação do gosto mas também em processos de compreensão dos múltiplos significados que a obra pode gerar, e oriundos de vários sujeitos, ou seja, os criadores e os seus contemporâneos, e os sujeitos fruidores que neste caso são os alunos.

Estes resultados deixam evidenciar que os alunos foram capazes de analisar cada obra no seu tempo e espaço histórico e cultural. Tratando-se de uma questão que evidenciava um apelo à fruição estética, os alunos foram desafiados a relacionar-se com o processo complexo de observar, ler a obra de arte e encontrar a sua significação. A resposta a este desafio foi bastante positiva dado que evidenciaram competências ao nível da seleção e organização da informação disponibilizada pelo site que lhes permitiram enriquecer a leitura e a análise da obra de cada um dos artistas estudados (composição formal, do tema desenvolvido e dos significados), levando-os a selecionar a obra de que mais gostaram e a obra menos apreciada.

Uma outra constatação que se pode retirar deste estudo prende-se com *as competências desenvolvidas ao nível da escrita*, essenciais na explicitação das ideias dos alunos. Apesar de alguns enunciados apresentarem deficiências ao nível da construção morfosintáctica, estas não foram impeditivas para a apresentação das suas ideias. Este tipo de tarefa deve ser implementado com alguma regularidade em contexto de sala de aula, sobretudo proporcionando situações que impliquem a seleção e organização da informação disponibilizada.

5.2. Considerações finais

Este estudo procurou conhecer o tipo de leitura e a interpretação da informação que os alunos fazem a partir da WWW, enquanto alunos da disciplina de História da Cultura e das Artes. Esperamos que ele contribua para a dinamização de metodologias de trabalho nesta disciplina, assentes numa vertente construtivista onde o aluno seja desafiado a construir o seu próprio conhecimento através de uma seleção e organização criteriosa da informação disponibilizada pelo professor. Por outro lado, foi nossa intenção suscitar algum debate sobre os novos desafios que se abrem nas nossas escolas no campo de uma educação artística que urge incrementar e na qual a WWW abre caminhos que temos que palmilhar de uma forma criteriosa, objetiva e sustentada.

Quadro 27 - Dificuldades evidenciadas pelos alunos na realização das tarefas propostas
Distribuição das ocorrências por dificuldade

Dificuldades	Artistas			Total
	Eiffel	Gauguin	Rodin	
Domínio de línguas estrangeiras	1	0	0	1
Sintetizar a informação recolhida	8	8	8	24
Escolher a informação mais relevante	8	11	10	29
Compreensão do tipo de linguagem (conceitos...)	2	0	0	2
Selecionar os sites que cubram diferentes aspetos do tema	1	1	1	3

Como está evidenciado na análise da última questão que compunha este estudo (V. Quadro 27), não é inocente o facto de os alunos apontarem a «escolha da informação mais relevante» (29 ocorrências) e «sintetizar a informação recolhida» (24 ocorrências) como as principais dificuldades encontradas na obtenção da informação necessária para responder às perguntas colocadas. Aliás, os próprios autores do Programa de História da Cultura e das Artes de certa forma já anteviam que esta competência ainda não estaria totalmente consolidada, pois a dada altura referem que «...caso isso não se verifique será necessário reforçar as chamadas metodologias de trabalho ativas» (ME, 2004:4). É de constatar que, segundo os alunos, o site sugerido não suscitou grandes problemas aos alunos, tirando uma ou outra situação pontual sem grande expressão. Entre essas situações pontuais, podemos referir uma ou outra hiperligação que no momento da aplicação do questionário estava desativada, podendo criar alguns condicionalismos na obtenção da informação necessária. Por outro lado, recorde que no início do questionário apresentado aos alunos, além da indicação do site a consultar, era-lhes dada a possibilidade de consultarem outro site devendo, nesse caso, mencioná-lo. Do levantamento efetuado junto dos 17 questionários que compõem a amostra, verificámos que apenas 2 alunos no questionário sobre Eiffel, e 1 aluno nos questionários sobre Gauguin e Rodin é que recorreram a outros sites. Da análise efetuada dos mesmos verificámos que as razões da sua consulta estão relacionadas com a procura de outras obras dos artistas estudados, que não apenas as que eram apresentadas no site sugerido.

Defendemos que a WWW pode assumir-se como uma ferramenta de trabalho preciosa na sala de aula de História da Cultura e das Artes, possibilitando o desenvolvimento de muitas das competências expressas no respectivo programa. Este estudo é exemplificativo do potencial, em termos de metodologia de trabalho, que a ela nos oferece, contribuindo para derrubar algumas ideias feitas sobre o diminuto valor ‘académico’ dos trabalhos de pesquisa efetuados pelos alunos. Uma vez confrontados com questões precisas que impliquem a seleção e organização da informação disponibilizada, que lhes exijam a produção de um discurso argumentativo e explicativo, e que lhes coloquem o desafio de fazer ‘falar’ a sua voz, os alunos conseguem produzir enunciados coerentes e pessoais não se ficando pelo movimento de ‘copy & past’.

Por outro lado, a WWW assume-se como uma ferramenta de um potencial enorme no que concerne à possibilidade de fruição estética de muitas obras, às quais, de outra forma, não teríamos acesso, independentemente da distância a que se encontram. A existência de vários museus ‘online’ que nos possibilitam uma viagem pelo seu acervo em ‘3 D’, permite-nos uma observação das obras com um grau de detalhe muito para além daquele que conseguimos provavelmente obter com a obra fisicamente disponível à frente dos nossos olhos.

Trabalhar a História da Cultura e das Artes pressupõe o desenvolvimento de competências que são indispensáveis para a construção de uma cidadania esclarecida. Hoje em dia, qualquer indivíduo, numa sociedade aberta e plural como aquela em que estamos inseridos, precisa de saber fazer escolhas, de ser capaz de selecionar e organizar informação, e possuir capacidades de análise, crítica, argumentação e de fruição estética. A disciplina de História da Cultura e das Artes, para se afirmar no currículo, deve apresentar-se como uma ferramenta poderosa que propõe atividades de desafio cognitivo que permitam aos jovens lidar com a informação oriunda de múltiplos Media. Poderá, deste modo, dar um contributo importante para aquele que é um dos grandes desafios da educação atual, ensinar a pensar, evidenciando uma atitude crítica enquanto recetor de objetos artísticos.

A História da Cultura e das Artes deve assumir-se como uma disciplina vocacionada essencialmente para a promoção de uma das dimensões da educação artística (outra é a criação artística) dos alunos, funcionando como um espaço dominado por uma constante interação professor/aluno. A compreensão da arte, suas linguagens e processos de criação pode ser despoletada com a implementação de

situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e de fruição estética. Esta dimensão da educação artística processa-se numa permanente interação entre a cultura com os objetos artísticos nos quais, no decurso do tempo e do espaço, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo. É tarefa dos professores potencializar junto dos alunos o desenvolvimento das competências históricas, artísticas e estéticas através da adoção de metodologias de ensino-aprendizagem facilitadoras e exploradoras dos seus conhecimentos prévios e tácitos de que são portadores. Segundo Melo (2008:9), «Não podemos continuar a pensar o professor como transmissor de verdade ou explicador de significados das obras de arte ou de artefactos da cultura visual».

Torna-se necessário pesquisar mais sobre a forma como os alunos selecionam e organizam a informação disponibilizada, e desenvolvem as competências acima mencionadas recorrendo à WWW. Indagar como é que o conhecimento tácito do aluno surge na leitura da obra de arte ou como é que o conhecimento construído em contexto de sala de aula interfere no seu diálogo com a obra do artista, são algumas questões que carecem de respostas mais conclusivas. Como afirma Leontiev (2000:128) «a educação artística não se pode reduzir exclusivamente ao conhecimento nem à informação», assumindo o contacto com a arte, com o objeto artístico, um processo fulcral no estabelecimento de uma relação mais idiossincrática e privada. Também aqui o recurso à WWW pode assumir um papel relevante na consolidação da educação artística do aluno, através da produção de enunciados reveladores de uma fruição estética, já que aquele meio confronta o aluno com a obra do artista na sua globalidade, confrontando-o não só com aqueles objetos artísticos que lhe são mais familiares e os menos conhecidos e que, durante muito tempo, estiveram apenas ao alcance de um grupo muito restrito de especialistas.

A WWW democratiza a arte tornando-a mais próxima do grande público, fazendo com este dialogue com ela, a saiba ler, interpretar, fruir. Esperamos com este estudo contribuir para que surjam outros desafios relacionados com o seu impacto na formação de um público ‘mais especialista’.

Como afirma Leontiev (2000:131):

«A arte dá-me a oportunidade de viver várias vidas em vez de uma só e, conseqüentemente, de enriquecer a experiência da minha vida real».

Referências Bibliográficas

A

- AFONSO, R. (2004). Análise da integração de múltiplos formatos de software educativo multimédia. Braga: UM. IEP.
- ALVES, C. (2008). O Computador e a Internet como Instrumentos Pedagógicos: Estudo Exploratório com Professores do 2º me 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de Escolas do Concelho de Vila Verde. Braga. UM. Instituto da Educação e Psicologia.
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação. Cursos Profissionais. Acedido em 07/01/2011 <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>
- ARGAN, G. (1973) El Concepto de Espacio Arquitectónico. Desde ele Barroco a Nuestros Dias. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. Acedido em 27/12/2010 <http://www.scribd.com/doc/32085805/Argan-Giulio-Carlo-%E2%80%93-El-concepto-del-espacio-arquitectonico-desde-el-Barroco-a-nuestros-dias>
- ARGAN, G. (1988). A Arte e a Crítica de Arte. Imprensa Universitária. Lisboa. Editorial Estampa.
- AUMONT, J. (2009). A Imagem. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

B

- BALLE, F. (2003). Os Media. Porto: Campo das Letras Editores.
- BARCA, I. (2001). Educação Histórica na Sociedade da Informação. O Ensino da História. Boletim (III Série), nº 19-20, Fevereiro/Junho. Lisboa: Associação dos Professores de História, pp.35-42.
- BARCA, I. & GAGO, M. (2000). De Pequenino se Aprende a Pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. Cadernos Pedagógico-didáticos APH, nº 23, 1ª Edição. Lisboa: Associação dos Professores de História.
- BARTHES, R. (1984). O Óbvio e o Obtuso. Lisboa: Edições 70.
- BARTON, K. (2001). Ideias das Crianças Acerca da Mudança Através dos Tempos. Resultados de Investigações nos Estados Unidos da América e na Irlanda do Norte. In Barca, I. (Org.) Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BATISTA, M. (2005). Impacto da Internet no Desenvolvimento de Competências Gerais. Universidade de Aveiro.
- BETÂMIO A. (1967). Ensaios para uma Didática do Desenho. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- BONILLA, M. (2002). As tecnologias e as transformações das práticas educativas. In M. Nistal, M. Iglesias e L. Rifón (eds.), Atas di IE2002 L6 Congresso Iberoamericano, IV Simpósio Internacional de Informática no Ensino, 7 Taller Internnacional de Software Educativo. [CD-ROM]. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

C

- CALADO, I. (2003). Fronteiras da Imagem com a Palavra. Contributo para uma abordagem da Representação e cultura Visuais. CD-Rom.
- CALADO, I (2008). A Crise das Imagens. Estudos do Século XX, nº 8.
- CALAF, R. NAVARRO, A. & SAMANIEGO, J. (2000). Ver y Comprender el Arte del Siglo XX. Sintesis Educación. Madri. DCS – Didáctica de las Ciencias Sociales.
- CARVALHO, A. (1999). Os Hipermédia em Contexto Educativo. Braga: UM.IEP.
- CARVALHO, A. (2002). Multimédia: um conceito em evolução. Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp.245-268.
- CARVALHO, A. BASTOS, A. & PAZ, A. (orgs) (2004). Os Multimédia na Aprendizagem: da análise do software educativo às relações dos utilizadores. Braga: UM.IEP.
- CARVALHO, A. (2004). A World Wide Web e o ensino da História. In Barca, I. Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga. UM. Instituto de Educação e Psicologia.
- CARVALHO, A. (2005). Como olhar criticamente o Software Educativo Multimédia. SACAUSEF, 1, pp.69-82.
- CARVALHO, A. (2006). Indicadores de qualidade de sites educativos. In. Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação. Número 2. Ministério da Educação, pp.55-78. Acedido em 22/11/2010 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5922>
- CARVALHO, R. (1996). História do Ensino em Portugal, desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, J. (2007). Perspetiva de Alunos do Ensino Secundário Sobre a Interculturalidade e o Conhecimento Histórico. Braga, Universidade do Minho. Currículo sem Fronteiras.
- CONDIE, R. MURNO, B. SEAGRAVES, L. & KENESSON, S. (2007). The Impacte of ICT in Schools – A Landscape Review. Quality in Education Centre. University of Strathclyde. Acedido em 12/11/2010 de <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221>
- COSME, A. (2010). Escola Virtual. Um Estudo de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga. UM. Instituto de Educação.
- COX, M. ABBOT, C. WEBB, M. BLAKELEY, B. Beauchamp, T. & RHODES, V. (2003). ICT and Pedagogy – A Review of the Research Literature. British Educational Communications and Technology Agency. Department for Education and Skills. Acedido em 18/11/2010 de <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES-0793-2003.pdf>.
- CRIE – Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (2006). Acedido em 10/11/2010 de <http://www.crie.min.edu.pt>.

CRSE (1987). Documentos Preparatórios da Reforma Educativa. Vol II. Lisboa: CRSE/ME.

D

- DAMÁSIO, J. (2001). Práticas Educativas e Novos Media. Contributo para o Desenvolvimento de um Novo Modelo de Literacia. Coimbra: Edições Minervacoimbra.
- DIAS, M. (2009). História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Criança.
- DICKIE, G. (Trad.). Guerreiro, V. (2008). Introdução à Estética. Lisboa, Editorial Bizâncio
- DGIC. (2010). Boletim de Dezembro – Brochura Digital. Programa de Educação Estética e Artística - uma política educativa para o desenvolvimento da educação artística. Acedido em 10/01/2011, em www.dgicd.min-edu.pt.

E

- EÇA, T. (2000). 150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal. In IV Jornadas de História de la Educación Artística. Barcelona.
- EISNER, E. (1997). «Cognition and Representation». Phi Delta Kapa. Acedido em 11/12/2010 de <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid>

F

- FERREIRA, C., CORDEIRO, T., DIAS, I., PEREIRA, I. (2004). Avaliação do software educativo: porquê? Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. Acedido em 05/11/2010 de http://proformar.ficheirospt.com/revista/ava_soft_educativo.pdf
- FINO, C. (2003). Avaliar Software Educativo. In, Atas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, pp. 689-694. Braga: Universidade do Minho.
- FOSNOT, C.T. (1999). Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRADE, P. (1992). Figuras do Espanto – A Fotografia antes da sua Cultura. Lisboa. Asa.
- FRANÇA, A. (1990). A Arte em Portugal no Século XIX. Lisboa. Bertrand Editora.
- FREEDMAN, K. (2003). Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art. Nova York: Teachers College, Columbia University. Acedido em 11/12/2010 de <http://www.google.com/books?>
- FRIZOT, M. (1987). Photomontages – Photographie Experimentale de L'Entre-Deux-Guerres. Paris. Centre National de la Photographie.
- FRÓIS, J. (Coord.) (2000). Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

FRÓIS, J. MARQUES, E. & GONÇALVES, R. (2000). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In FRÓIS, J. (Coord.). Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

G

GERSCHENFELD, A. (2011). Longa vida à Wikipédia – artigo publicado no Caderno P2. Jornal Público de 10.01.2011.

GONÇALVES, R. (2000). Arte e Ciência no Século XX. In Fróis, João P. (coord.). Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares. Textos da Conferência Internacional Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GONÇALVES, R. (2002). Aprender História com Recurso à Internet – um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

GONÇALVES, V. & RODRIGUES, C. (2006). Um sistema de b-learning no Ensino Secundário Português. *Proceedings of 8th International Symposium on Computers in Education*. Universidad de León.

GOMÉZ, C. (2002). Internet por dentro: Su tecnologia. In José I. Gómez & Júlio C. Almenara (Eds.). Educar en red: Internet como recurso para la education. Málaga: Ediciones Aljibe.

GOVERNO INTERATIVO (2010). Programa de Educação Estética. Acedido em 10/01/2011 em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/Documentos/Pages/20101116_ME_Doc_Educacao_Artistica.aspx

GRÁCIO, R. (1967). Museu como “livro de imagens”. In Rui G. (1995). Obra completa, da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

H

HARGREAVES, A. (2003); O ensino na sociedade do conhecimento – A Educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora

HENWOOD, K. & PIDGEON, N. (1995) Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, March.

HERNÁNDEZ, F. (2000). Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.

I

INE. Instituto Nacional de Estatística. Sociedade da Informação e do Conhecimento. Inquérito á Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias (2010). Acedido em 08/11/2010 de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=83386604&DESTAQUESmodo=2

IHALAINEN, P. (1995). Historian in the Middle of the Information Revolution. Texto apresentado no Seminário Internacional ‘Concetual History and Political Science Strtegies’. Jyväskylä University Library Information Service.

Department of History: University of Jyväskylä. Acedido em 26/11//2010 de <http://www.xs4all.nl/~swanson/history/chapter02b.html>

J

JANSO, H. (1977). História da Arte. Panorama das Artes Plásticas e da Arquitetura da Pré-História à Atualidade. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

JOHNSON, S. (2001). Cultura da Interface: Como o Computador Transforma a nossa maneira de Criar e Comunicar. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. Acedido em 26/11/2010 de http://wiki.nosdigitais.teia.org.br/images/f/fe/Steven_Johnson_-_Cultura_da_interface.pdf

JONASSEN, D. (1988). Instructional designs for microcomputer courseware. In Avaliação online. Acedido em 19/11/2010 de <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=535315>

JONASSEN, D. (2007). Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora.

K

KENSKY, R. (2000). **Futuro: Superprofissional**. In: Revista SuperInteressante. Edição 157 – Outubro. Editora Abril. Acedido em 27/11/2010 de <http://super.abril.com.br/cotidiano/superprofissional-441683.shtml>

L

LAM, J. (2004). Technology in the Classroom. Acedido em 15/11/2010 de <http://www.technology.com/tutorials/techinclass/>

LAVIE, J. (1991). Reggards. Destins de L'Image. Nouvelle Revue de Psychanalyse 44.

LEE, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (A.). Progression in Children's Ideas about History. Project Chata. In Hughes, M. 8Ed.), Progression in Learning (pp.50-81). Clevedon: Multilingual Matters.

LEE, P. (2001). Progression in students' understandings of the discipline of history. In Barca, I. Perspetivas em Educação Histórica – Atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

LEONTIEV, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, João P. (coord.). Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares. Textos da Conferência Internacional Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LÉVY, P. (2001). Filosofia Worl: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Lisboa: Instituto Piaget.

LIGAR PORTUGAL (2005). Um programa de ação integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo: Mobilizar a Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Acedido em 29/10/2010 de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/ligarportugal.pdf>
 LOPES, I. (2009). Literacia e Outros Vectores da Educação Visual. In Ramos (Coord.), Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes. Coimbra, Fernando Ramos Editor.

M

- MANO, A. & Campos J. C. (2005). A Study on Usability Criteria Regarding Interfaces for Children. Braga: UM. Acedido em 08/11/2010 de
- MACHADO, J. (2006). Os computadores na facilitação da aprendizagem: estudo tomando o conceito de função. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- MARQUES, E. & FRÓIS, J. (1999). Revista NOESIS. Nº 52, Out/Dez. Fundação Calouste Gulbenkian
- MARTINS, H. (2007). A WebQuest como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos 5º ano. Dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho.
- MARTINS A. (2008). A utilização da WebQuest na aula de História e Geografia de Portugal. Dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Psicologia e Educação, Universidade do Minho.
- MATTOSO, J. (2007). Revista História (III Série), Ano XXIX, nº 100, Setembro. Lisboa: História Publicações, pp.18-23.
- MAYER, R. (2003). Multimedia Learning. In B. H. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation: volume 41.
- MELO, M. C. (2001). O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos Alunos – No Rasto da Escravatura. In Barca (Org.), Perspetivas em Educação Histórica – Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- MELO, M.C. (2003). Os Saberes dos Professores de H(História(s))! – As Competências de Leitura e Escrita e Aprendizagem da H(H)istória. Universidade do Minho. In APP (Org.). Como pôr os Alunos a Trabalhar Experiências Formativas na Aula de Português. Lisboa Editora.
- MELO, M. & Lopes, J. (2004). Narrativas Históricas e Ficcionalis – Receção e Produção para Professores e Alunos. Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. Braga. CIED – Universidade do Minho.
- MELO, M.C. (Org.) (2008). Imagens na Aula e História. Diálogos e Silêncios. Mangualde, Edições Pedagogo.
- MENESES, U.B. (2003). Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual. Balanço Provisório, Propostas Cautelares. Revista Brasileira de História, vol.23, nº 45. São Paulo.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Programa de História da Cultura e das Artes – Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MIRANDA, G. (2009). Ensino Online e Aprendizagem Multimédia. Relógio D'Água Editores.
- MORAN, J., MASETTO, M.& BEHRENS, M. (2006). Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 12ª ed. Campinas: Papirus. Acedido em 03/12/2010 de <http://books.google.pt/books?>

N

- NADAL, E. & XAVIER, B. (1998). Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes. Lisboa: CNE.
- NAKON, I. (2007). Educação Histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. Currículo sem Fronteiras, v.7, nº 1 Janeiro/Junho, pp.137-159.

O

- OLIVEIRA. L. (2002). Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação. Lisboa. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- ORMEZANO, G. (Org.) (2004). Questões de Artes Visuais. Passo Fundo. Universidade de Passo Fundo. UPF Editora.

P

- PEREIRA. M. (2007). Os Videojogos na Aprendizagem. Um estudo sobre as preferências dos alunos do 9º ano e sobre as perspectivas dos editores. Braga: UM.IEP.
- PERRENOND P. (2004). Diez Nuevas Competências para Enseñar. Barcelona: Editorial Graó.
- PINTO. A. & OUTROS (2001). História da Arte Ocidental e Portuguesa - das origens ao final do século XX. Porto: Porto Editora.
- PINTO. M. (2002). Práticas Educativas numa Sociedade Global. Porto: Edições Asa.
- PONTE. J., VARANDAS. J. & OLIVEIRA. H. (1999). A Internet na Formação de Professores. Atas do Profmat 99. Lisboa: APM. 51-58. Acedido em 10/11/2010 de [http://www.educ.fc.ul-pt/docentes/jponte/docs.pt/99-varandas-etc\(Prof.Mat.ICM\).doc](http://www.educ.fc.ul-pt/docentes/jponte/docs.pt/99-varandas-etc(Prof.Mat.ICM).doc).
- PONTE. P. (Org.). (2002). A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

R

- REVISTA ONESSIS. Nº 52 / Out/Dez (1999). Dossier. Conclusões da Conferência: Educação Estética e Artística. Fundação Calouste Gulbenkian.

- RIBEIRO, A. (2005). A Imagem da Imagem da Obra de Arte no uso dos Manuais de Educação Visual. Dissertação de Mestrado. Braga: UM. Instituto de Educação e Psicologia.
- RIBEIRO, N., GOUVEIA, L., MORREIRA, R. (2005). Informática e Competências Tecnológicas para a Sociedade da Informação. Porto. Universidade Fernando Pessoa. 2ª Edição.
- RICHARDSON, W. (2008). Blogs, Wikis and Podcasts and other powerfull Web tools for classroom. Hawker Brownlow Educationa. Second editions. Acedido em 27/11/2010 de <http://www.hbe.com.au/PUBLIC/HBEItemImages/pdf/CO2437.pdf>
- RODRIGUES, A. Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- RUIZ, L. (2001). À Internet en clase de Historia? In: Las Ciencias Sociales en Internet. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida. Acedido em 27/11/2010 de http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ccss_Int.pdf

S

- SILVA, A. (2006). Processos de Ensino-Aprendizagem na Era Digital. Acedido em 12/11/ 2010 de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf>.
- SILVA, B. (2001). As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 14 (2) p. 111-153.
- SILVA, B. (2002). A globalização da educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In O particular e o global no virar do milénio, Cruzar Saberes em Educação. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. 779-788.
- SILVA, R.& A. Silva (Org.). (2005). Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um Paradigma para Professores do Século XXI. Lisboa: Edições Sílabo.
- SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (1997). Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Missão para a Sociedade da Informação. Acedido em 05/11/2010 de <http://purl.pt/239/2/>.
- SOLÍS, I. (s/d). Enseñar Historia Del Arte – Una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria. Madrid. Editorial CCS. Serie Educadores 13.

T

- TORGAL, L. (2009). Estados Novos, Estado Novo, Ensaio de História Política e Cultural. Coimbra. Edição: Imprensa da Universidade de Coimbra. Apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Acedido em 06/12/2010 de <http://books.google.pt/books?>

V

- VAZ, C., LUCAS, M., RODRIGUES, S., CAVALEIRO, Z. (2007). Avaliação de Software Educativo. Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Acedido em 08/11/2010 de <http://www.scribd.com/doc/92489/aseMDCprojeto-final>
- VASCONCELLOS, J. (1908). O ensino da História da Arte nos Liceus e excursões escolares. Typografia de A. J. Silva Teixeira, Successora. Rua da Cancellaria Velha, 70. Porto. Acedido em 04/12/2010 de <http://www.scribd.com/doc/2334862/O-Ensino-da-Historia-da-Arte-nos-Lyceus-e-as-excursoes-escolares-by-Vasconcellos-Joaquim-de-18491936>
- VENTURI, L. (2007). História da Crítica de Arte. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- VIEIRA, M. (2005). Educação da Informação: Uma Perspetiva Crítica sobre as TIC num Contexto Escolar. Braga: Universidade do Minho.
- VIEJO, F. (1996). Proyecto Curricular de Historia del Arte. Conferencia Impartida en el “Curso de Actualización y Didáctica de la Historia del Arte”. In CALAF, R. NAVARRO, A. & SAMANIEGO, J. (2000). Ver y Comprender el Arte del Siglo XX. Síntesis Educación. Madrid. DCS – Didáctica de las Ciencias Sociales.

U

- UPJOHN, E. & Outros (1997). História Mundial da Arte. Vol. IV. Bertrand Editora. Lisboa

ANEXOS

ANEXO I

FICHA DE LITERACIA INFORMÁTICA

NOME: _____ IDADE: ____ ANO: ____ TURMA: ____

SEXO: M F

Nota: Assinala com um X a opção que mais se adequa à tua situação. Se for necessário, utiliza a opção outras para explicar melhor a tua situação.

UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

1- Tens computador

Sim Não

2 – Utilizas o computador:

Sim, em casa

Sim, na Escola

Sim, noutro local. Indica qual: _____

Não

3- Já frequentaste algum curso de informática?

Sim Não

4- Qual a frequência com que utilizas o computador?

Diária

2 a 3 dias por semana

4 a 5 dias por semana

1 vez por semana

1 vez por mês

5 – Para que utilizas o computador?

Escrever os trabalhos escolares

Pesquisar na Internet

- Fazer gráficos
- Fazer apresentações em PowerPoint
- Pintar, desenhar
- Trabalhar imagens
- Jogar
- Outra. Indica Qual: _____

UTILIZAÇÃO DA INTERNET

6- Acedes à Internet?

- Sim Não

7- Se não costumavas aceder à Internet, indica porquê?

- Não tenho ligação à Internet
- É muito caro
- Não me interessa
- Não sei usar
- Outro. Indica qual: _____

Atenção: Se nunca acedes à Internet a Ficha, para ti, termina aqui. Obrigado pela tua colaboração.

8- Qual a frequência com que acedes à Internet?

- Diária
- 2 a 3 dias por semana
- 4 a 5 dias por semana
- 1 vez por semana
- 1 vez por mês

9- A que acedes na Internet?

- Correio Eletrónico

- MSN Messenger
- Facebook
- Twitter
- Jogos
- Sites. Quais os assuntos? _____
- Plataforma Moodle da escola
- Outro. Indica qual: _____

10 - Recorres à Internet para realizar trabalhos escolares?

- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

11- Se costumavas aceder à Internet para realizares os trabalhos escolares, indica as disciplinas em que isso acontece com mais frequência, dando exemplos de temáticas pesquisadas:

12 – Das dificuldades que a seguir apresentamos selecciona aquelas com que mais te debates na procura da informação para a realização dos trabalhos escolares (podes escolher mais do que uma).

1. Selecionar os sites que cubram diferentes aspetos do tema escolhido
2. Compreensão do tipo de linguagem (conceitos, estrutura, organização, etc.)
3. Escolher a informação mais relevante
4. Sintetizar a informação recolhida
5. Domínio de línguas estrangeiras
6. Outra. Indica qual? _____

Obrigado pela tua colaboração!
O professor, Francisco Marinho

ANEXO II

Questionário

«Construindo com Eiffel»

NOME: _____

CURSO: _____ IDADE: ____ ANO: ____ TURMA: ____

Consulte de novo o site que lhe foi sugerido sobre o engenheiro Gustave Eiffel, http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Eiffel. No caso de achar que este não tem informação suficiente, pode pesquisar noutro sobre o mesmo artista (não se esqueça de referenciá-lo). Em seguida responde às seguintes questões:

1. Quais foram os aspetos da vida de Gustave Eiffel que considerou mais relevantes para a compreensão da sua obra? Fundamente a sua resposta.

Aspetos da vida	Porquê?

2. Considera que a obra de Gustave Eiffel reflete o contexto da época em que este viveu? Porquê?

3. Caraterize a obra de Gustave Eiffel.

4. Das obras apresentadas, selecione aquela de que gostou mais e aquela de que gostou menos. Fundamente a sua escolha.

Mais:

ANEXO III

Questionário

«Pintando com Gauguin»

NOME: _____

CURSO: _____ IDADE: ____ ANO: ____ TURMA: ____

Consulte de novo o site que lhe foi sugerido sobre o pintor Paul Gauguin, http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Gauguin. No caso de achar que este não tem informação suficiente, pode pesquisar noutra sobre o mesmo artista (não se esqueça de referenciá-lo). Em seguida responde às seguintes questões:

1. Quais foram os aspetos da vida de Paul Gauguin que considerou mais relevantes para a compreensão da sua obra? Fundamente a sua resposta.

Aspetos da vida	Porquê?

2. Considera que a pintura de Paul Gauguin reflete o contexto da época em que este viveu? Porquê?

5. No(s) site(s) consultado(s), identifique as principais dificuldades encontradas na obtenção da informação necessária para responder às perguntas formuladas.

- 1. Navegação/consulta do(s) site(s)
- 2. Compreensão do tipo de linguagem (conceitos, estrutura, organização, etc.)
- 3. Escolha da informação mais relevante
- 4. Sintetizar a informação recolhida
- 5. Domínio de línguas estrangeiras
- 6. Outra. Indique qual? _____

Obrigado pela colaboração

O professor



(Francisco Moreira Marinho)

ANEXO IV

Questionário

«Esculpindo com Rodin»

NOME: _____

CURSO: _____ IDADE: ____ ANO: ____ TURMA: ____

Consulte o site de novo o site sugerido sobre o escultor Auguste Rodin, http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Rodin. No caso de achar que este não tem informação suficiente, pode pesquisar noutra sobre o mesmo artista (não se esqueça de referenciá-lo). Em seguida responde às seguintes questões:

1. Quais foram os aspetos da vida de Auguste Rodin que considerou mais relevantes para a compreensão da sua obra? Fundamente a sua resposta.

Aspetos da vida	Porquê?

2. Considera que a obra de Rodin reflete o contexto da época em que este viveu? Porquê?

5. No(s) site(s) consultado(s), identifique as principais dificuldades encontradas na obtenção da informação necessária para responder às perguntas formuladas.

- 1. Navegação /consulta do(s) site(s)
- 2. Compreensão do tipo de linguagem (conceitos, estrutura, organização, etc.)
- 3. Escolha da informação mais relevante
- 4. Sintetizar a informação recolhida
- 5. Domínio de línguas estrangeiras
- 6. Outra. Indique qual? _____

Obrigado pela colaboração

O professor



(Francisco Moreira Marinho)