

## **Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica brasileira**

Teresinha Sueli Franz

### *Resumo:*

*Trata-se de uma pesquisa sobre as faculdades de compreensão de um grupo de indivíduos sobre uma pintura histórica brasileira e as conseqüências didáticas da avaliação destas compreensões para os educadores e estudantes, a partir de um enfoque da Educação Artística para a Compreensão, onde a obra de arte é abordada como um fenômeno cultural. Seguindo a perspectiva metodológica qualitativa e interpretativa, as compreensões dos indivíduos foram ordenadas em diferentes níveis e âmbitos. Ao desconstruir um velho mito da cultura visual hegemônica brasileira (a "Primeira Missa no Brasil"), nasce um modelo que pode ser tomado como um provável ponto de partida na Educação para a Compreensão da Arte, seja na escola ou fora dela.*

### *Palavras chave:*

*Educação artística para a compreensão; arte e educação; arte e cultura.*

Teresinha Franz  
Professora de Estética e História da  
Arte da Universidade do Estado de  
Santa Catarina -UDESC  
Coordenadora Pedagógica da Fun-  
dação Catarinense de Cultura.  
Doutora em Belas Artes

## 1 Elementos teórico-metodológicos e contextuais

O presente trabalho apresenta (resumidamente) o resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 1997 e 2000 e que objetivou refletir o processo que vai da *avaliação das compreensões às estratégias de ensino*<sup>1</sup>, tendo como referente o caso de uma pintura histórica brasileira, a “*Primeira Missa no Brasil*<sup>2</sup> (1860)”, de Victor Meirelles de Lima (Desterro/1832- RJ/1903). Na busca de subsídios (empíricos) para responder a velhas perguntas, que nasceram em duas décadas de práticas em torno da Educação para a Compreensão da Arte, em escolas, galerias e museus de Florianópolis, foram realizadas 34 entrevistas semi-estruturadas, com perguntas abertas, sobre a compreensão da referida pintura.

A perspectiva adotada considera as obras artísticas (neste caso a *PMB*<sup>3</sup>) mediadoras de significados sobre o tempo e o espaço do qual emergem, segundo as teorias de Hernández (1994, 1997, 1998, 2000), para quem no estudo de uma pintura há de ser priorizado o processo de interpretação, mais do que o da percepção. Ao abordar a obra de arte de acordo com a racionalidade cultural, estamos pensando na possibilidade da Educação para a Compreensão no âmbito escolar, como a explica este mesmo autor, onde a função da escola não é somente transmitir conteúdos, mas é também facilitar a construção da subjetividade para crianças e adolescentes que passam por ela, de maneira que aprendam estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem.

Também consideramos neste estudo o caráter interdisciplinar da arte, conforme Hernández, (1994, 1997a, 2000a) Efland, (1996), onde uma pintura deve ser compreendida na medida em que o aluno estabelece numerosas conexões entre a diversidade de conhecimentos implicados na compreensão profunda de uma obra de arte e a vida pessoal e social de cada um. Além do caráter interdisciplinar e transdisciplinar da arte, levamos em conta que sua compreensão implica diferentes níveis de complexidade, que vão desde as respostas ingênuas, implícitas, intuitivas, parciais e equivocadas sobre a arte até as mais complexas, elaboradas e coerentes dos especialistas. Para esses aspectos nos baseamos em investigações realizadas em diferentes áreas do conhecimento, de diversos autores, entre eles Gardner e Mansilla apud: (WISKE 1999); KOROSCIK (1990, 1992, 1993); EFLAND (1993, 1996), KOWALCHUK (1993), PARSONS (1992).

Acreditamos que ao eleger, para este estudo, uma abordagem cultural e compreensiva, em que o sujeito é o centro de interesse da escola, uma pintura histórica do século XIX brasileiro como objeto de seu mundo cultural, pode ser útil para ajudá-lo a compreender melhor a si mesmo e a seu entorno social, o que explica sua eleição entre as demais.

Enfatizamos que a PMB, neste estudo, é entendida dentro de um sistema particular ao qual chamamos arte, porque é parte de um sistema geral de formas simbólicas ao qual chamamos cultura. No sentido que explica Geertz (1997, p. 165), o primeiro sistema (arte) é um setor do segundo (cultura); assim, uma teoria da arte nada mais é que uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo.

A história da Arte/Educação no Brasil, conforme Barbosa, (1991), comprova que os estudos sobre obras de arte podem ser a principal meta do que chamamos pós-modernidade no ensino da arte. Notadamente nas duas últimas décadas do século XX, os Arte/educadores brasileiros despertaram para a importância de incluir a obra de arte como objeto de estudos na educação escolar, o que tem sido importante no sentido de ampliar o acesso de todas as camadas sociais à arte<sup>4</sup>. No presente estudo, pensamos este acesso também como apropriação pela compreensão desta nos mais elevados níveis, porque, como nos recorda Thisthewood (1989, p.143)

*se as obras de arte são submetidas apenas a uma análise ingênua, elas podem ser bem conhecidas como combinações de formas, cores, texturas e massas, mas pouco entendidas em relação aos motivos religiosos, históricos, políticos, sociais, econômicos e outros que a geraram.*

Revisões teóricas atuais no campo da cognição, envolvidas no processo de interpretar e compreender profundamente a arte, sugerem engajar-se no Ensino para a Compreensão Koroscik (1990, 1992, 1993); Efland (1996); Hernández (1997, 2000); Perkins, Gardner, Mansilla apud Wiske (1999).

As pessoas, ao compreenderem, segundo PERKINS (1995), realizam, ao menos, sete desempenhos de compreensão em relação a um tópico: a explicação, a exemplificação, a justificação, a aplicação, a comparação, a contextualização e a generalização. Ensinar para compreender, segundo Simmons (1994), exige que prestemos muita atenção à avaliação, porque por mais que um professor se empenhe para que seus alunos compreendam, nada pode garantir que definitivamente seus alunos compreen-

deram e o quê compreenderam. Por isso, ao mesmo tempo em que desenvolvemos um processo de ensino-aprendizagem, é necessário que busquemos, simultaneamente, evidências do quê, e até que nível nossos alunos compreenderam o que pretendemos lhes ensinar. Hernández (1997) diz que se trata de converter a avaliação em uma peça-chave do ensino-aprendizagem que possibilite aos docentes pronunciar-se sobre os avanços educativos do alunado e a estes contar com pontos de referência para situar-se onde estão, aonde podem chegar e do quê vão necessitar para isso. A importância em avaliar as compreensões (concepções, interpretações, idéias prévias, representações) está em detectar idéias, pensamentos e atitudes que podem estar impedindo a compreensão mais coerente e complexa de algo. Para Prawat (1996); Hernández (1997, 2000), Carretero (1993); Giordan (1993, 1996, 1997), os conhecimentos (informais, intuitivos, ingênuos, espontâneos) implícitos tanto podem facilitar como impedir formas de compreensão.

Um bom objetivo para a Arte/educação, segundo Koroscik (1992, p. 469), é aprimorar a compreensão de obras de arte. Ela sugere que o professor tenha em mente o que quer que seus alunos compreendam e a necessidade de desenvolver estratégias didáticas de alto nível para que eles alcancem tal objetivo, uma vez que interpretar uma obra de arte pode ser uma atividade cognitiva difícil. Se as interpretações múltiplas da arte são uma realidade, a qualidade dessas interpretações varia muito, das interpretações inconsistentes e ingênuas, que refletem a compreensão imatura, às interpretações sofisticadas que refletem o conhecimento avançado e a compreensão profunda, a que normalmente nos referimos como sendo de especialista. Uma das principais metas da Educação em Artes, segundo Koroscik (1992), é perguntarmos por que essas diferenças de compreensão ocorrem e qual é a natureza das compreensões de nível mais elevado. As contribuições desses teóricos citados (entre outros) servem de guia para a análise dos dados do estudo empírico por nós realizado, objeto da reflexão que segue.

## 2 Estudo empírico

Valendo-nos da metodologia qualitativa/interpretativa, segundo a explicam Sancho, Hernández, Carbonel, et al. (1993), levamos a cabo o estudo das 34 entrevistas realizadas com a seguinte amostra: 4 alu-

nas da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, 20 alunos e professores do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2 Arte/educadores do museu Victor Meirelles em Florianópolis<sup>5</sup> e 2 profissionais do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro<sup>6</sup>. Como pesquisa complementar, estendemos as entrevistas a um grupo de 6 indígenas da tribo Pataxó de Coroa Vermelha, em Santa Cruz de Cabrália, na Bahia.

Constatamos, a partir de duas investigações-piloto realizadas inicialmente com alunas dos dois cursos de formação de professores em artes da amostra citada, que as entrevistas deveriam se estender além dos alunos, indo também aos professores e aos profissionais dos dois museus de arte brasileiros que têm uma relação direta com a pintura PMB. Porque, além de buscar evidências sobre diferentes âmbitos de compreensão acerca da pintura em estudo, pretendíamos investigar como aparecem os diferentes níveis de compreensão (iniciantes x especialistas), seja sobre a pintura PMB, seja sobre os problemas relacionados com a educação para a compreensão desta, nos contextos educativos: museu e escola, os quais enquadrados no âmbito pedagógico deste estudo. Assim, dirigimos as perguntas além dos indivíduos sem contexto, aos profissionais de dois museus de arte e aos alunos e professores de uma Licenciatura em Educação Artística, um curso de formação de professores. Trata-se de uma amostra de indivíduos que se relacionam com diferentes níveis e diferentes contextos educativos com a pintura PMB, seja em termos de compreensão sobre a pintura em si, seja em termos de ensino-aprendizagem propriamente dita. Com os indígenas nossa intenção principal foi dar voz a outra cultura presente na representação do conteúdo narrativo da PMB, ou seja, na história que a pintura conta, que diz respeito à vida deles.

### 3 Imagens utilizadas

Todas as 34 entrevistas foram realizadas sobre a pintura “Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles de Lima. Para alunos da UDESC, porém, foram oferecidas também outras imagens: “Première Messe en Kabylie” (1855), de Horace Vernet (1789-1863), e imagens de índios xavantes fotografados pela Folha de S.Paulo em dezembro de 1997 em matéria de ZORZAN, intitulada “Evangélicos mudam fé e cultura dos índios”. Nosso objetivo com a introdução dessas imagens foi buscar evidências sobre meta-

reflexões que surgem com o uso desta estratégia didática (introdução de outras imagens no ensino com obras de arte), e com a intenção de trazer a reflexão sobre o indígena para o contexto atual de recepção.

#### 4 As entrevistas

Embora semi-estruturadas e com perguntas de caráter aberto (que as vezes adquiriram a forma de conversação), nasceram de um processo reflexivo e crítico. As compreensões (interpretações) dos entrevistados, nesta pesquisa, são preciosas fontes. Elas trazem evidências sobre diferentes âmbitos e diferentes níveis de compreensão, seja sobre a pintura PMB, seja sobre os problemas de ensinar a aprender com ela. Citamos algumas perguntas realizadas apenas para exemplificar: *que vemos nesta pintura, que história conta? Por que terá Victor Meirelles escolhido este tema e por que ele pintou o quadro assim dessa maneira? Que relação vê entre estas imagens (“Première Messe en Kabylie”, “Primeira Missa no Brasil” e “Evangélicos mudam fé e cultura dos índios)? Utilizarias esta imagem no ensino, e em que contexto de estudos? Ou com os índios, em forma de conversação: Vou lhe mostrar uma imagem que para nós brancos representa uma questão que envolve o indígena brasileiro; o que tem você a me dizer sobre isso?*

#### 5 Ordenação, análise e interpretação dos dados

Comparando teorias e dados, a partir da perspectiva metodológica citada e utilizando o sistema interpretativo de Milles e Huberman (1994), realizamos a análise, a interpretação e a ordenação das compreensões dos entrevistados. Dedicamo-nos à construção de um instrumento de avaliação, o qual inclui cinco âmbitos de compreensão: o **Histórico/antropológico, o Estético/artístico, o Pedagógico, o Biográfico e o Crítico/social**, além de quatro diferentes níveis de compreensão, os quais seguem os mesmos critérios de Gardner e Mansilla (1999). São eles: o **Ingênuo, o de Principiante, o de Aprendiz e o de Especialista**.

Olhar para as obras artísticas como representações sociais (culturais) e não puramente estéticas na perspectiva que ensina Hernández (1997, 2000) é o que nos permite entendê-las em diferentes âmbitos de

compreensão que transpassam várias disciplinas e âmbitos do saber humano, como a História (política, social e cultural), a Antropologia, a Estética, a Pedagogia, a Crítica Social e a Biografia dos indivíduos. Ao interpretar esta pintura, os entrevistados manifestaram variados tipos de saberes, mas principalmente os que podem ser ordenados dentro dos âmbitos antes citados. Assim, partindo das teorias estudadas e respeitando o resultado da análise das interpretações sobre a PMB, ordenamos cinco âmbitos de compreensão, sobre os quais apresentamos a síntese a seguir.

### ÂMBITOS DE COMPREENSÃO - SÍNTESE

#### COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO HISTÓRICO/ANTROPOLÓGICO

Faz referência a perguntas como: O que a pintura PMB nos diz sobre a vida das pessoas (do homem como ser moral, cultural e social) que estão representadas no quadro? E sobre a história contada pelo colonizador (na Carta de Caminha, no próprio ato do descobrimento e da missa, Mito Fundador, etc.) e também sobre o ponto de vista do colonizado (o indígena de 1500)? Que compreensão têm os entrevistados da obra como reflexo de determinado contexto histórico/político/social/cultural (de produção) e como o relacionam com o contexto de recepção? Como compreendem o modo de vida das duas culturas representadas no quadro, o índio e o português (de 1500)? Como compreendem o “olhar” brasileiro (contexto de recepção) que consolidou esta pintura como obra-prima e ícone da nacionalidade brasileira ao longo da História do Brasil?

#### COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO ESTÉTICO/ARTÍSTICO

Faz referência à compreensão da Pintura Histórica como um Sistema de Representação do Universo Visual: códigos simbólicos, referências culturais. Este marco se adquire mediante a formação e a experiência (Hernández, 2000) e articula seu conteúdo a partir de perguntas do tipo: como identificam e compreendem os códigos simbólicos e os elementos da linguagem visual na PMB e como os relacionam com a cultura estética/artística que a originou: pintura histórica, academias de arte francesas e italianas e Academia Imperial de Belas Artes do RJ? O que disseram os críticos de arte sobre esta pintura desde sua criação até hoje? O que ela representa como criação estética/artística para os brasileiros ao longo da nossa História da Arte?

#### COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO PEDAGÓGICO

Define-se a partir de perguntas do tipo: O que podemos aprender e ensinar com esta pintura? O que devemos levar em conta ao apresentar esta obra no ensino e aprendizagem? Como compreendemos os problemas encontrados pela Arte/educação em relação à compreensão e interpretação desta pintura, tanto em Educação Escolar em Artes como no ensino da História? Como compreendemos o papel dos museus (Victor Meirelles e Museu Nacional de Belas Artes) no ensino para a compreensão mais complexa desta pintura? Quais são as questões relacionadas com as metodologias de leitura de obras de arte que podem prejudicar ou facilitar a compreensão desta pintura?

#### COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO BIOGRÁFICO

Pode ser definido a partir das seguintes perguntas, entre outras: Como cada indivíduo entrevistado relaciona a PMB com a sua biografia? O que ela diz sobre a vida do entrevistado como ser individual e social (identidade coletiva construída)? Em que medida a história pessoal do intérprete ajuda na interpretação da pintura? Como a pintura ajuda o entrevistado a conhecer melhor sua história pessoal? Como ela contribui para melhorar a compreensão do mundo e de si mesmos e nesse sentido desenvolver sua identidade?

#### COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO CRÍTICO/SOCIAL

Define-se a partir de perguntas como as que seguem: Como esta pintura ajuda os estudantes a interpretar criticamente o mundo social em que vivem? Como os leva a discutir noções de democracia, tolerância e cidadania? A questionar sobre a quem beneficia a visão de mundo que esta obra representa e a quem prejudica?

Estes âmbitos não aparecem de forma isolada, mas interconectados. Sua definição tem valor categorial, na medida em que permitem organizar formas de discurso que se relacionam com campos de compreensão e que se projetam em formas ou níveis de compreensão.

## 6 Níveis de compreensão: considerações gerais e esboço de um guia

A partir desta investigação, aprendemos que não podemos mais acreditar na premissa de que tudo o que se diz sobre uma obra de arte tem o mesmo valor, e que o caráter pessoal e subjetivo implicado na interpretação da arte impede uma avaliação mais objetiva do que dizem as pessoas sobre, por exemplo, uma pintura histórica. Nas compreensões sobre a pintura PMB encontramos diferentes tipos de significados, os quais já classificamos em âmbitos de compreensão, mas, ainda assim, estes significados apresentam diferentes níveis de complexidade, indo dos mais superficiais, parciais, fragmentados e errôneos até os significados de nível superior, mais holísticos, críticos e complexos. Isso nos leva a crer que é possível também ordenar as interpretações dos nossos estudantes em diferentes níveis de compreensão, com o objetivo de tornar explícitos os problemas que prejudicam uma compreensão de alto nível e para inferir estratégias didáticas que sejam úteis para ajudá-los a avançar para níveis mais complexos de compreensão.

Quais são as causas dos níveis menos complexos de compreensão da PMB? Concepções simplificadas, isoladas e fragmentadas sobre arte em geral estão entre as causas dos baixos níveis de compreensão encontrados nas falas dos entrevistados. Quando os alunos são iniciados nos estudos sobre arte com exemplares demasiados simplificados de obras de arte, ou se os saberes implicados na sua compreensão não são apresentados interrelacionados, estes podem ter prejudicadas suas compreensões futuras, conforme Efland, (1996) e Koroscik (1992).

Percebemos que os entrevistados que não possuem os conhecimentos prévios necessários para explicar esta pintura tentaram interpretá-la a partir do seu caráter narrativo, ou seja, descrevendo e julgando a cena pintada por Victor Meirelles como sendo esta a única via para sua compreensão, o que não lhes permitiu avançar na busca dos seus significados mais complexos. Nem sempre em estudos com obras de arte podem ser feitas amplas generalizações, por esse motivo os alunos devem estar aptos a interpretar obra a obra. A aplicação de regras gerais a todas as obras pode resultar em compreensões de baixo nível de complexidade, como nos lembra Efland (1996). Constatamos que há uma enorme quantidade de dados de caráter Histórico/Antropológico e Estético/Artístico sobre esta

pintura em particular para serem apropriados, o que pode implicar um longo processo de estudo. No caso da avaliação das compreensões sobre a pintura PMB, encontramos evidências de que transcender a simplificação (o que pode ser a leitura formal, de caráter esteticista que freqüentemente se aplica na escola) permite ampliar a compreensão para níveis mais avançados. Somente a identificação correta do tema e alguns breves conhecimentos sobre a História da Arte e da Estética não são suficientes para compreender esta pintura com profundidade.

Outro problema encontrado nas compreensões de baixo nível é a falta de flexibilidade cognitiva para estabelecer as relações necessárias entre os vários âmbitos disciplinares inerentes a esta pintura, pois, segundo Efland, (1996), além de grande número de conhecimentos prévios de variados âmbitos disciplinares, é necessária também esta habilidade para promover o entrecruzamento das idéias, que só encontram os significados mais complexos e coerentes se estiverem corretamente interconectadas.

A qualidade das interpretações varia muito, desde as interpretações ingênuas e intuitivas às interpretações mais sofisticadas e profundas, que classificamos como sendo de nível de especialista. Norteados este estudo, está nossa intenção em descobrir por que essas diferenças de compreensão ocorrem e qual é a natureza dos níveis mais elevados de compreensão da pintura PMB. A resposta a isso pode nos levar a inferir as estratégias didáticas de educação para a compreensão, seja na escola, seja nos museus.

O que pode ser considerado um nível mais complexo e coerente de compreensão da PMB? Aprendemos com a presente investigação que para compreender esta pintura (no nível que aqui consideramos de especialista) é necessário possuir uma boa base de conhecimentos prévios equivalentes aos âmbitos histórico/antropológicos e estético/artísticos. É necessário, também, conhecer estratégias didáticas de alto nível para aprender e ensinar com elas (com a amostra deste estudo especificamente - o que pode ser aplicado a um curso de formação de professores em artes). Tal grau de compreensão, sobretudo, implica saber que a PMB traz implícitas certas representações culturais que se transformam em impressões subjetivas, as quais todos nós, brasileiros, trazemos na memória pessoal e coletiva, de forma mais ou menos elaborada. Compreender essa pintura em toda sua complexidade é ter também consciência dos pontos críticos, de idéias implícitas, de contradições incrustadas nas nossas próprias crenças e esquemas mentais. Ou seja, é também

necessário não subestimar o poder dessa imagem, na medida em que ela influencia historicamente (ao lado de outros elementos culturais) no que pensamos e sentimos a respeito do que é ser brasileiros. Este aspecto da compreensão é imprescindível, uma vez que nos situamos no discurso de uma educação libertadora (para a cidadania plena e consciente), Freire (1999), e o caráter subjetivo da nossa compreensão, por exemplo sobre esta imagem, pode alterar nossa percepção da realidade e determinar o modo como nos movemos e atuamos como construtores do nosso mundo particular e social.

Short (1995) lembra que os futuros professores devem possuir uma compreensão profunda da arte, porque isso vai influir diretamente nas compreensões de seus alunos. Os professores podem informar erroneamente seus alunos sobre os significados de uma obra de arte ou conduzi-los de forma equivocada nas estratégias de busca de significados de alto nível de compreensão e, por isso, eles desenvolvem uma compreensão da obra de arte errônea, ou equivocada e pobre. Essas concepções, uma vez formadas, são difíceis de mudar. Portanto, é especialmente importante para os educadores de professores de arte examinar mais atentamente o que os futuros professores compreendem sobre arte, uma vez que a Educação em Artes inclui estudos com obras de arte no currículo escolar. A partir das evidências encontradas neste estudo, concluímos que o mesmo é válido para a formação de profissionais que vão atuar em museus de arte (ou outros espaços expositivos, como galerias e centros de cultura). Uma ação educativa inadequada nesses contextos também pode resultar em compreensões fragmentadas sobre a arte.

Uma vez que já sabemos que tudo o que se diz sobre as obras artísticas tem valor, porém não o mesmo valor, que critérios adotar para avaliar e ordenar as compreensões/interpretações das pessoas de modo a encontrar níveis diferentes de compreensão? Comprovamos neste estudo o que diz Koroscik (1990) acerca do resultado de seus estudos sobre a compreensão da arte. Ou seja, que tanto o conhecimento prévio sobre arte quanto o uso de estratégias ineficientes para transferir estes conhecimentos prévios, ou ainda, o uso de critérios ou suposições errôneas sobre a PMB impediram compreensões mais coerentes da pintura em questão. As interpretações/compreensões que revelaram níveis de conhecimento mais complexo refletem uma boa integração entre forma e significados culturais. Os de níveis menos elevados tentam explicar a obra a partir da análise formal. Não conectam os códigos visuais aos significados culturais, o que resulta em uma interpretação fragmentada e pobre.

Outro problema, também apontado por Koroscik (1990) como causa de baixo nível de compreensão da arte e que também aparece nas falas dos entrevistados neste estudo, é a limitação na transferência das habilidades e conhecimentos que possuem sobre arte em geral para o contexto interpretativo da PMB, além do desconhecimento do tema que a obra aborda, ou seja, a primeira missa no Brasil. Para explicar esta pintura também é necessária uma base rica de conhecimentos sobre o histórico e a capacidade de transferi-los para o nível de interpretação.

A maioria dos entrevistados revelou ou a ausência de conhecimento histórico ou um conhecimento histórico deturpado, fragmentado, compartimentalizado. Outros não conseguiram transferir estes conhecimentos para interpretar, de modo mais coerente, a pintura em questão. Quando alguém não possui um repertório de conhecimentos base que o ajude na interpretação da pintura PMB, mas continua tentando uma resposta alternativa, acontece o que Koroscik (1990) chama de perseverança. Ou ele simplesmente supõe uma resposta qualquer, ou desiste desanimado pela falta de alternativas. Esses problemas de compreensão são chamados por Koroscik (1990) de suposição e desistência. É freqüente encontrar nas interpretações dos principiantes a adoção de estratégias como a tentativa de entender a pintura somente pela identificação e explicação do seu conteúdo narrativo, o que pode ser conseqüência dos métodos de leitura de obra de arte do tipo “receita”. Ainda que o conteúdo iconográfico da PMB seja importante, esta não é única via de compreensão. O uso de critérios inapropriados ou contraditórios é uma característica comum encontrada nas interpretações de baixo nível. Isso acontece porque se pensa que a interpretação da arte não requer nenhum conhecimento especial, o que pode ser também uma conseqüência das práticas em torno de obras de arte, onde se crê que “a obra fala por si mesma”, segundo os PCN’s do MEC, (1997), além da crença de que o que quer que seja que se diga sobre a arte tem o mesmo valor. Pensando desse modo, os alunos não procuram refletir sobre suas interpretações. É muito freqüente, nesses casos, o uso de significados pessoais de caráter subjetivo e relatos psicológicos. Ainda que no nosso estudo possamos encontrar significados desse tipo, que aqui ordenamos nos âmbitos biográfico ou crítico/social, é certo que estes não substituem a falta de conhecimentos prévios sobre a PMB nos âmbitos histórico/antropológico e estético/artístico, o que supõe a necessidade de uma intervenção educativa adequada para mudar essas concepções.

Acreditar fielmente no que o livro ou os especialistas dizem pode ser o motivo também de problemas de compreensão. Porque tanto os historiadores quanto os críticos de arte e os curadores contribuíram (ao longo da história do Brasil) para as compreensões equivocadas, errôneas, parciais e preconceituosas sobre esta pintura, conforme constatamos na pesquisa histórica sobre a PMB. Acreditar cegamente no que a pintura conta, como narrativa da primeira missa, é um grave problema de compreensão. É o que nos leva a dizer: é a primeira missa no Brasil! As pessoas que se enquadram nos níveis mais avançados de compreensão sabem que existem diversas maneiras de interpretar a história e que a pintura PMB (como qualquer pintura de História) é uma invenção. Estudar o contexto físico, social e crítico de uma obra de arte pode ser um longo caminho a ser percorrido, mas pode garantir níveis mais complexos e coerentes de compreensão.

Em se tratando de uma pintura histórica, em torno da qual giram velhos preconceitos (modernistas), também é comum encontrar estes nas falas dos entrevistados. Como disse um professor entrevistado, ao explicar o seu desinteresse por esta pintura: “É uma coisa da distância no tempo, da questão do academicismo, como subserviência a algumas questões impostas pela corte ao próprio Victor, que vivia na Europa com o impressionismo e não trouxe dele praticamente nenhuma contribuição”. Koroscik (1990) lembra que é mais fácil um iniciante se apropriar de um preconceito do que um especialista. Porque estes estão mais preparados para desafiar e reconhecer seus próprios preconceitos, sobre o que podemos refletir, lendo uma interpretação mais complexa e menos carente de conhecimentos específicos sobre esta pintura, em especial, e que compreende o contexto histórico, político, social e cultural da qual ela emerge, como vemos na fala do educador entrevistado:

*O olhar brasileiro dessa época não conhecia o que era o impressionismo ou os movimentos modernos que estavam surgindo na época. Victor Meirelles pinta, pensando no olhar de quem vai ver sua pintura no Brasil. Tanto que o impressionismo só chega ao Brasil em 1906 (Pintura de vanguarda no Teatro Municipal), cinqüenta anos depois de o movimento se estabelecer na Europa. Como querem que este homem, em 1860, estabelecesse rompimentos..*

Ao analisar uma interpretação mais complexa sobre a pintura aqui em estudo, entre os entrevistados do estudo empírico, podemos observar que eles estabelecem numerosas conexões entre os âmbitos disciplinares, e o fazem de maneira crítica e reflexiva. Interrelacionam o modo como a obra foi pintada (âmbito estético/artístico) com outros significados culturais (políticos, sociais, econômicos, religiosos, antropológicos, etc.). Ou seja, a compreensão de que a pintura de História estava a serviço de uma ideologia e que História e Arte imbricados fabricaram verdades, conforme diz Coli (1998), tudo combinado com as devidas considerações contextuais. Esta flexibilidade cognitiva é característica de níveis mais coerentes de compreensão.

A tendência a simplificar em demasia é chamada por Koroscik (1992) de “preconceito redutivo”. No caso dessa pintura, tentar reduzir a sua interpretação à descrição do tema e a uma breve análise formal é uma maneira de reduzir a sua complexidade. A complexidade é inerente ao campo da arte. Ainda que não possamos falar em interpretação correta ou incorreta da pintura PMB, temos evidências, porém, de que algumas são mais coerentes que outras e de que há níveis diferentes de compreensão, além de consideráveis diferenças entre as interpretações dos especialistas e dos iniciantes no domínio da arte.

Voltamos a enfatizar que tudo o que se diz sobre os objetos artísticos tem valor, porém, não o mesmo valor. O que precisamos é encontrar critérios para ordenar o que dizem nossos alunos (ou públicos) sobre determinada obra. “A compreensão se dá por níveis; porque as pessoas com diferente experiência e desenvolvimento demonstram mais o menos capacidade de reflexão”, explica Wiske (1999, p. 75). Os colaboradores citados pela autora dizem também que nas aulas onde se busca a Educação para a Compreensão, onde se pretende que os professores avaliem seus alunos em direção à superação de determinadas metas de compreensão, surgiram perguntas no sentido de encontrar uma definição mais específica do que seja a compreensão, como por exemplo: o que quer dizer compreender em profundidade? Que qualidades de compreensão podem esperar os professores de seus alunos quando determinado conteúdo está em estudo? A partir das perguntas dos docentes, os autores perceberam a necessidade de elaborar um guia mais detalhado para avaliar a compreensão dos alunos, o qual utilizamos para ajudar a identificar as origens das qualidades e problemas das compreensões sobre a pintura PMB. A diferença entre novatos e especialistas tem

movido pesquisadores em variados âmbitos do conhecimento como Giordan (1993, 1996, 1997); Carretero (1993,1995); Koroscik (1990, 1992, 1993) e Short (1995). Apoiamo-nos também sobre estas pesquisas para traçar um guia das compreensões em diferentes níveis.

Mais do que apresentar aqui os dados coletados, estamos tentando refletir sobre o que poderia ser o estabelecimento do que entendemos neste estudo como características dos diferentes níveis de compreensão da pintura “Primeira Missa no Brasil”. Esboçamos a seguir uma síntese dos quatro níveis de compreensão, seguindo principalmente a Mansilla e Gardner (1999, p. 246-56), como vemos a seguir.

### **NÍVEIS DE COMPREENSÃO DA PINTURA PMB (SÍNTESE)**

#### **INGÊNUO**

Prevalecem as idéias intuitivas e míticas. Pensamos que para compreender esta pintura não são necessários conhecimentos específicos (dos âmbitos Histórico/Antropológicos e Estético/Artísticos). Vemos esta pintura (assim como a arte de forma geral) como algo não problemático. Olhamos para ela sem refletir sobre se há ou não alguma intenção comunicativa implícita nela. Na ausência de conhecimentos formais coerentes sobre ela explicamos a história que ela conta a partir do seu conteúdo narrativo, usando explicações tiradas do sentido comum. Sequer consideramos seu contexto de produção e não conseguimos relacioná-la com o contexto de recepção (história pessoal e social). Não consideramos um caminho de interpretação pessoal. Nesse nível de compreensão, estamos completamente sujeitos ao poder da imagem. Somos acríticos.

#### **PRINCIPIANTE**

Misturamos crenças intuitivas sobre esta imagem com fragmentos de conhecimentos Histórico/antropológicos e Estético/artísticos, mas prevalecem as idéias intuitivas sobre ela. Tentamos estabelecer algum tipo de relação, mas os fragmentos de informação desconectados não permitem estabelecer alguma relação significativa. Reconhecemos a necessidade de validar nosso conhecimento sobre esta pintura, mas nos apoiamos demasiado nas fontes de informação (professor, livros de texto, críticas, etc.). Ao relacionarmos a pintura com nosso mundo pessoal e social, emitimos significados mais de caráter psicológico porque nos faltam conhecimentos específicos do contexto de produção e dos significados implícitos do seu conteúdo narrativo.

#### APRENDIZ

Fértil rede de idéias prévias (âmbitos Histórico/antropológico e estético/artísticos dominado) sobre esta pintura. Começamos a compreender que esta pintura é uma produção cultural e como tal pode trazer implícitas certas representações que influem em nossa vida. Nesse sentido, relacionamos os significados dela com nosso mundo particular e social. Tornamo-nos mais autocríticos e cépticos a respeito do que vemos na pintura e do que dizemos sobre ela, e sobre o que os especialistas dizem, mas ainda nos apoiamos demasiado nas posições alheias sobre ela.

#### ESPECIALISTA

Usamos com grande domínio os conhecimentos de âmbito Histórico/Antropológico e Estético/Artístico da PMB e sobre arte em geral para superar as interpretações de sentido comum. Compreensão interdisciplinária da pintura. Estabelecemos numerosas relações (flexibilidade cognitiva) entre os dados, o seu contexto de produção e o contexto de recepção (pessoal e social). Sabemos que esta pintura (como outras imagens e símbolos) do nosso universo cultural influencia nosso modo de olhar para nós mesmos e para nosso entorno social e cultural. Reconhecemos que nós também podemos influenciar os outros sobre o que eles pensam e fazem. Admitimos que existem múltiplas interpretações dessa pintura (assim como de outra qualquer) e podemos ir além do que ouvimos e lemos sobre ela. Emitimos juízos próprios, demonstrando consciência crítica, sensibilidade, autonomia e estilo pessoal. Ao reconhecermos as idéias implícitas desta pintura (Mito Fundador, versão da história, etc.), nos libertamos da imagem e aprendemos a generalizar esta compreensão olhando criticamente para o mundo cultural (do próprio país e de culturas distantes). A partir dessa compreensão, somos capazes de rever nossa história pessoal, social e cultural.

**MATRIZ PRINCIPAL**  
**COMO SE RELACIONAM OS NÍVEIS E ÂMBITOS DE COMPREENSÃO**

ÂMBITOS	HISTÓRICO/ ANTROPOLÓGICO	ESTÉTICO/ ARTÍSTICO	PEDA- GÓGICO	BIOGRÁ- FICO	CRÍTICO /SOCIAL
Nível 1 I n g ê n u o	Está relacionada com Cristo, com a cruz e com os índios é alguma coisa em relação ao Brasil, (...) é uma missão. Quando foi o Descobrimento do Brasil?	Não sei porque ele pintou, deve ser pela vivência dele, ou da imaginação.	Vejo esta pintura como uma aula de história.	Quando eu vi esta pintura voltou aquele tempo de criança. (...) Essa relação gostosa com a pátria, com a terra (...) patriotismo!	Isso é o paraíso perfeito, onde as culturas estão juntas (...) num dia ensolarado e a cruz como sendo a finalidade de todas as almas.
Nível 2 P r i n c i p i a n t e	O foco central está na cruz e no homem branco que está chegando. Ele quis enaltecer a religião, porque ele era português (...) Ele representa os índios como seres humanos e não como selvagens.	Eu fui lá no Museu Victor Meirelles e a moça me explicou que os artistas faziam estudos dos adereços, das armas, das roupas e depois juntavam tudo!	Com ela podemos ensinar história, geografia, antropologia, sociologia, filosofia, religião e além de tudo a questão artística!	Eu lembro dela desde escolar, pequeno. Foi num livro de história, na 4ª ou 5ª séries. Era ilustração, por isso eu tenho com ela uma relação de história.	Ela faz o que o futebol faz pela gente na questão do patriotismo. A gente olha a bandeira e diz: eu sou brasileiro e me orgulho disso! Se tem uma identidade, por isso ela está nos livros de história!
Nível 3 A p r e n d i z	O referencial histórico é muito forte neste momento (...) o registro religioso. A arte a serviço de um poder da igreja, desta instituição européia sobre a nudez e espontaneidade do índio.	Traz a referência européia. Porque por muito tempo a única coisa que tinha valor para nós, a arte era a referência européia. O tratamento da cor, da luz, da figuração é da Escola européia.	Podem ser feitas várias leituras com ela: leitura formal, iconográfica, fenomenológica mítica, simbólica, psicanalítica, iconográfica e iconológica. Enfocando esta imagem por todas as possibilidades de leitura possíveis.	Serve para pensar o que causou a mistura de raças. Eu também carregou em mim tanta mistura. Meu avô era negro, chegou a viver na época da escravidão.	Não aceito essa influência cultural, essa invasão e desrespeito. Pode haver uma troca, não uma influência tão grande. Com a globalização temos agora a cultura do neocolonialismo

Continua

## MATRIZ PRINCIPAL

Continuação

## COMO SE RELACIONAM OS NÍVEIS E ÂMBITOS DE COMPREENSÃO

Nível 4 E s p e c i a l i s t a	Este quadro não foi feito pela vontade de um pintor. Está dentro de um plano mais geral, de um país recém criado. Descobriram a Carta (...) certidão de nascimento do Brasil. A PMB é o retrato para a carteira de identidade. É um resumo do Brasil.	Esta pintura é de 1860. Reproduz exatamente o que a ideologia da Academia no Brasil queria que ele reproduzisse na Europa. A pintura histórica na academia, está então construindo (...) uma identidade visual para a nação brasileira.	Em primeiro lugar é preciso desconstruir o conceito de pintura histórica. O professor não consegue fazer isso se este conceito não estiver desconstruído na cabeça dele enquanto educador.	Ela é um ícone fundamental, primordial, para mim e para todos nós brasileiros, em termos de História da Arte e em termos gerais também.	É uma história de morte cultural de ideologia imposta! Lembra a confusão que sempre foi a nossa identidade cultural, e a nossa identidade como artistas.
---	---	---	--	---	--

## 7 Conseqüências do estudo para a Educação em Artes

Recordamos que não há um modelo de interpretação ideal único sobre a pintura PMB, como explica Perkins (1995, p. 83):

*a compreensão não é algo que se dá, ou não se dá, é aberta e gradual. Sobre um tema determinado, uma pessoa pode entender pouco (quer dizer, pode realizar poucas atividades de compreensão) ou muito (realizar muitas atividades de compreensão), mas nunca pode entender tudo pois sempre aparecem novas extrapolações que ainda não somos capazes de fazer.*

Nossa pesquisa demonstrou que a maioria dos entrevistados possui alguma experiência com a PMB, assim como com imagens de maneira geral – de vários contextos: televisão, vídeos, revistas, museus, livros didáticos, etc. Como resultado desta experiência prévia com os saberes implicados nesta pintura, (os entrevistados) desenvolveram algum conhecimento básico, genérico, sobre esta imagem. No entanto, pelas evidências obtidas nesta investigação, concluímos que com os alunos da Licenciatura em Artes Plásticas (entrevistados no estudo empírico) não foram utilizadas as estratégias didáticas adequadas para desenvolver compreensões de níveis mais coerentes, complexos e críticos sobre a pintura PMB. Pelas

evidências encontradas, esta imagem de pintura histórica não encontra lugar nos estudos escolares. Para a educação em Artes ela não é utilizada porque os professores estão interessados e comprometidos em pesquisas contemporâneas sobre arte, e esta pintura acadêmica é considerada antiquada. Nas aulas de História da Arte, ela só é mencionada rapidamente. Sem um estudo adequadamente contextualizado, os alunos não conseguem acessar os dados que aprenderam sobre ela.

O caráter representativo, discursivo, figurativo da pintura histórica resulta em um código fictício que, muito freqüentemente, é confundido com o real. Por essa causa, uma melhor compreensão dessa pintura requer uma intervenção didática bem pensada no sentido de instrumentalizar os alunos com determinados conhecimentos prévios. Esses conhecimentos são de caráter interdisciplinar, o que pode implicar na revisão do currículo escolar.

Encontramos evidências, neste estudo, de que há, entre professores de Artes, a crença de que às crianças não convém o estudo da História da Arte, e sim a produção artística, o que pode ser também um motivo pelo qual esta pintura não é levada a sério como objeto de estudos em um curso de preparação de professores. A maioria dos entrevistados demonstrou desconsideração pelo contexto de produção da obra, o que pode ser consequência (entre outras coisas) das habituais abordagens formais e esteticistas nos estudos com obras de arte nos meios de ensino.

Na direção da Educação para a Compreensão, consideramos que o que diz Maria, ex-estagiária do Museu Victor Meirelles (entrevistada no estudo empírico), pode ser um instrumento didático útil, para um professor transformador, politicamente comprometido com a existência humana. Observando a PMB, Maria diz: “Isso é o paraíso perfeito, onde as duas culturas estão juntas (...) em um dia de sol, e a cruz como sendo a finalidade de todas as almas!” Passar de uma concepção ingênua dessa pintura para níveis que aqui consideramos de especialista nos âmbitos biográficos e crítico/sociais implica em compreender que essa imagem contribui, desde nossos primeiros anos de escola, para a formação da idéia que temos sobre nós, brasileiros, e sobre o que pensamos que é o nosso mundo. Verdades criadas pela história oficial e que a maioria dos entrevistados compreende conforme o nível de ingenuidade ou de principiante. Verdades que permanecem no campo das idéias implícitas, do pensamento cotidiano, baseado no senso comum ou também em uma

inadequada educação escolar. Verdades (inculcadas) que fazem parte da cultura brasileira, como sistema simbólico compartilhado e tão profundamente arraigado em nosso pensar (que passa despercebido).

## 8 Considerações finais

Pelas evidências encontradas no estudo empírico, não há entre os entrevistados ninguém que tenha manifestado, durante a entrevista realizada, uma mesma síntese interpretativa ou uma compreensão de alto nível de coerência e complexidade em todos os âmbitos de compreensão considerados em nosso estudo. O que quer dizer que um indivíduo pode, por um lado, manifestar um nível de compreensão de especialista no âmbito histórico/antropológico e estético/artístico e, por outro, manifestar uma compreensão ingênua no âmbito biográfico e crítico/social, o que ocorreu com evidente frequência neste estudo realizado. Isso pode ser conseqüência do ensino baseado nas tradições condutivistas (empiristas) e racionalistas (cognitivistas) da psicologia tradicional no entendimento do conhecimento individual. Como nos lembra GERGEN (1996, p. 23) e aconselha Gómez (1998, p. 59):

*a escola pós-moderna deve superar a ruptura clássica que estabeleceu a modernidade entre a razão e o sujeito, ampliando o sentido do racional para incluir a complexidade e a multiplicidade, (...) como instrumento para provocar a subjetivação, a emergência do sujeito capaz de converter-se em agente de interpretação, criação e transformação.*

A escola nessa perspectiva, nos ensina Hernández (1998), é um bom lugar para desenvolver a capacidade de auto-reflexão do indivíduo sobre si mesmo e facilitar sua reconstrução criadora. Como também explica GIROUX (1997, p. 36), os professores necessitam desenvolver um discurso e um conjunto de hipóteses que lhes permitam atuar como intelectuais transformadores e, como tal, mudar a reflexão e a ação com o objetivo de dotar os estudantes das habilidades e conhecimentos necessários para converter-se em atores críticos engajados no processo de construção de um mundo livre de opressões e especulações. Nessa escola, pensamos, deve haver lugar para que os alunos que por ela passam, digam o que pensam e sentem sobre uma imagem do seu universo cultural e encontrem ouvidos atentos e o apoio

necessário para transformar suas concepções ingênuas em todos os âmbitos de compreensão inerentes a esta pintura, incluindo o âmbito biográfico e crítico/social, tão desconsiderados pelos entrevistados.

Dizer apenas que a pintura PMB é um símbolo fundamental, primordial para nós, brasileiros, como disse a professora entrevistada Ana e cuja compreensão classificamos no mais alto nível de compreensão do âmbito biográfico desta pintura, (porque não havia outra mais complexa), é pouco. Nenhum dos entrevistados levou em conta a força persuasiva desta imagem no sentido de criar e reforçar uma representação que possuímos de nós mesmos como indivíduos e como identidade coletiva, representação contraditória, sobre o que é o Brasil e sobre o que somos nós, brasileiros. A PMB, ao lado de outros emblemas e símbolos nacionais como a bandeira brasileira e o Hino Nacional, nos leva a crer “que somos um povo sem preconceitos (...), essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o apartheid social, passa a ter de si mesma uma imagem positiva de sua unidade fraterna”, como bem nos recorda Chauí (2000, p. 8).

O que significa que ao educar para a compreensão desta pintura tenhamos também consciência do poder expansivo das representações, textos e imagens na produção de identidades e na configuração entre o eu e a sociedade, como o diz Giroux (1996, p.17). Tudo isso demanda estratégias didáticas de alto nível na Educação em Artes para a compreensão, porque pretender que as imagens possam informar ou educar por si mesmas é uma provocação à própria idéia de conhecimento. “A imagem sugere, estimula, propõe, mas isso é só o primeiro passo para a reflexão (...), a interpretação simbólica é uma tarefa complexa e precisa de tempo e esforço para ser efetuada”, como nos recorda Estivalis (1957, p. 50).

Compreender essa pintura, desde o ponto de vista cultural, implica rever nossa história de preconceitos, que classificou essa pintura como “plágio” ou como carente de inovações. Neste estudo encontramos evidências de que a pintura PMB, considerada como patrimônio nacional, deve ser compreendida como resultado de um cruzamento de olhares, por exemplo: entre Victor Meirelles e seus patrícios brasileiros e entre estes e os pintores franceses, como Horace Vernet, em quem o artista buscou referências para sua missa; ou também os artistas e professores de Victor Meirelles na França e na Itália, por onde esteve nos anos que antecederam a criação da PMB; os olhares dos teóricos de arte que orientaram os estudos deste artista ao

largo de seu processo de formação. Sem esquecer do olhar das elites do segundo Império, no século XIX brasileiro, que buscava na França um modelo de civilização possível para um país recém-criado. A partir dessas evidências, já não podemos considerar a noção de patrimônio vinculada a uma só identidade nacional e relacionada a um território e a uma cultura. Mas tendemos a ver que o que se considera como próprio se constrói sempre com o cruzamento de olhares, valores, representações e histórias de outros, como bem explica Hernández (2000, p. 136).

A pintura PMB permitiu aos entrevistados (brancos e índios) fazer uma revisão crítica do colonialismo. Levou-os a refletir (ainda que não sempre em níveis mais complexos) sobre nossa história de colonização e às vezes violenta transformação cultural. Das entrevistas com os indígenas aprendemos “o olhar do outro” sobre a história que a pintura conta. Um olhar crítico como o do jovem índio Matalauê, entrevistado no estudo empírico: “Descobrimento? Como se a gente fosse uma pedra que não pudesse mover-se. (...); não foi um descobrimento, mas uma agressão total à nossa cultura! (...)”. Para quem estes quinhentos anos de história representam quinhentos anos de matanças, de exclusão, de extermínio de seus parentes, transformação cultural, estupro de suas mulheres, devastação de suas florestas, que tomaram com a invasão, como conta em Antenore e Zorzan (2000). Na direção da Educação para a Compreensão, as conversas dos indígenas têm um lugar certo, uma vez que cremos que a escola dentro de um contexto democrático e socializante deve ajudar aos que por ela passam a rever criticamente sua história, seja ela de inclusão ou de exclusão social. Esperamos que em uma situação de ensino concreta<sup>7</sup>, (seja na escola ou em museus) a avaliação das compreensões (interpretações) sobre uma obra de arte, como a que realizamos aqui, possa ser útil para o educador planejar melhor suas atividades, com o objetivo de tornar mais complexas as compreensões dos estudantes em todos os âmbitos de compreensão aqui considerados, interferindo nas pré-concepções de seus educandos da maneira mais eficiente possível, por exemplo, com textos de especialistas (críticos de arte, historiadores, antropólogos, etc.), outras obras, pesquisas em museus e galerias, conversas com artistas, outras imagens e perguntas problemas, porque aplicando estratégias didáticas de alto nível também chegaremos a elevados níveis de compreensão. Aprendemos a partir desta investigação, que mais que desenvolver a percepção estética, e a sensibilidade artística, uma obra de arte, segundo Jamenson (1998, p. 87), pode ajudar-nos a desenvolver “uma teoria da identidade coletiva”, onde possamos

trabalhar no sentido de formar comunidades mais humanitárias, “facilitando a cada indivíduo seu processo singular de construção de sua identidade subjetiva, de recriação da cultura (...)” (Gómes, 1998, p. 260). Onde a escola, segundo este autor, pode ser um bom lugar para refletir sobre os contrastes entre os diferentes processos de socialização sofridos pelos alunos, e também o lugar para refletir em diferentes níveis sobre a bagagem crítica que constituem as artes, as ciências e os saberes populares. Esta é uma escola onde os estudantes devem aprender sobre as forças que restringem suas vidas, entre as quais está o mundo das imagens, como parte do sistema simbólico. Libertar-se do jugo desse poder pode exigir dos educadores uma postura libertadora e política, promovendo e facilitando a emergência do pensamento autônomo, que facilite a reflexão, a reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta que cada indivíduo desenvolveu através dos seus intercâmbios espontâneos com a cultura de seu entorno (GÓMES, 1998, p. 260).

Após esta investigação, já não parece ter sentido falar que o papel da escola é iniciar a alfabetização estética, porque cremos que a iniciação é apenas um primeiro passo. Como já disse em outro momento, o grande desafio é levar nossos alunos ao mais alto nível de compreensão e reflexão sobre a obra. Além da descoberta dos significados impregnados nas obras de arte, temos, conforme Franz, (1995, p. 82), que almejar o privilegiado nível de compreensão, onde ocorrem a crítica e o julgamento consciente, e onde o espectador avalia a importância desses significados para a sua vida e para o seu tempo. Para alcançar esta meta, talvez seja necessário repensar o papel da Educação em Artes na educação escolar (assim como em museus e galerias de arte), vinculando-a a um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com uma formação mais justa, democrática e igualitária para todos os meninos e meninas do Brasil.

Parafraseando a Giroux (1992, p. 18), concluímos, sabendo que não há caminhos seguros. Mas cremos que existem possibilidades efêmeras para que pensemos através do passado e para que examinemos as histórias sedimentadas que constituem o que somos, e com isso possamos nos inserir conscientemente no presente, para lutar por uma sociedade melhor. Este estudo não oferece respostas definitivas, mas faz um sincero esforço no sentido de contribuir para pensar uma Escola mais democrática e justa. Mais do que dar respostas, nossa intenção é deixar no ar muitas perguntas, convocando outros educadores a se juntar a nós para pensar uma Educação em Artes que contribua para construir um mundo melhor.

O resto está aberto à discussão.

## Notas

- 1 A pesquisa foi realizada sob a orientação do Dr. Fernando Hernández, professor e coordenador do programa *Representación y Interpretación en la Cultura Visual da* Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona/Espanha.
- 2 A pintura Primeira Missa no Brasil é um trabalho em óleo sobre tela de 260 cm x 356 cm, a qual, juntamente com os numerosos estudos preparatórios, faz parte do acervo de pinturas do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro – RJ. Foi produzida em Paris durante um período de estudos de seu autor, como bolsista da Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Representa o momento da consagração da primeira missa rezada no Brasil em 26 de abril de 1500, celebrando a implantação da fé cristã em terras brasileiras e a posse da terra pelo português colonizador (ROSA, p.1982).
- 3 **“Primeira Missa no Brasil”**.
- 4 Nesse aspecto, é notável o papel da “Metodologia Triangular” (BARBOSA,1991), promovendo a democratização da arte pelas escolas do país.
- 5 Museu Victor Meirelles: criado em 1952 na casa onde nasceu o autor da pintura norteadora da pesquisa realizada, a “Primeira Missa no Brasil”. Possui uma coleção de sessenta e quatro obras do artista (expostas em sistema de rodízio), entre pinturas históricas, estudos acadêmicos, retratos e paisagens que bem representam sua trajetória artística (FRANZ, 2001).
- 6 Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro: situado no Rio de Janeiro, possui entre as suas coleções a maior parte do acervo de obras de Victor Meirelles, entre elas a pintura “Primeira Missa no Brasil”.
- 7 É possível que os âmbitos e níveis de compreensão aqui ordenados possam ser considerados um ponto de partida (um modelo?) para estudos em torno à compreensão da arte. Ainda assim podemos acrescentar outras perguntas em cada âmbito de compreensão aqui

citado, como por exemplo no âmbito Histórico/antropológico cabe a pergunta de cunho político, sugerido pela Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa (presidente da banca) na defesa da tese: *por que esta pintura aparece (e é posta em evidência) em determinados períodos da História do Brasil e torna a desaparecer do cenário em outros momentos?* É bom lembrar também que no caso do estudo sobre outras obras de arte, os âmbitos aqui apresentados podem ser úteis para começar um processo de estudos, mas é provável que devam ser repensados em função da especificidade de cada obra. Sem esquecer que nas escolas desenvolvemos também o âmbito prático, o “fazer artístico” como estratégia de compreensão da arte (BARBOSA, 1991), e que este talvez possa ser incluído em todos os estudos com obras de artes. Cabe a cada educador decidir sobre estes aspectos, segundo as singularidades do contexto de estudos, do conhecimento pedagógico e do conhecimento em artes que possui.

## Referências

- ANTENORE A.; ZORZAN P. “Índio invade celebração e protesta contra violência”. *Folha de São Paulo*, 27 abr. 2000, (2000).
- BARBOSA. A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo:Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. ( org) *Arte-Educação:leitura no subsolo*. São Paulo:Cortez, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*.Vol. 6, MEC/SEE, Brasília. MEC/SEE, 1997. v.6.
- CARRETERO, M. *Construtivismo y Educación*. Zaragoza:Edelvives, 1993.
- COLI, J. “Primeira Missa e Invenção da Descoberta.” In: NOVAIS <sup>a</sup> (Org). *A Descoberta do Homem e do Mundo*. São Paulo:Companhia das Letras. 1998, p.107-121.
- CHAUÍ, M. *Brasil - Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo:Fundação Perseu Abramo, 2000.
- EFLAND, A. “El curriculum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje”. *Kikiriki*, 42/43, p. 96-109, 1996.

\_\_\_\_\_. “Teaching and Learning the Arts”. *Arts Education Policy Review*, 94, n.5, p-26-29, 1993.

ESTELVIVES, M. L. “Detrás de una gran imagen”. La revista *El Viejo Topo*, v.106, n.9,p.50-55, abr.1997.

FRANZ, T. S. *Educação para a Compreensão da Arte – Museu Victor Meirelles*. Florianópolis:Insular, 2001.

\_\_\_\_\_. “Pensando a obra de arte como recurso pedagógico”. *Arte & Educação em Revista*, Porto Alegre, n. 1p. 73-83, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo:Paz e Terra, 1999.

GERGEN, K J. *Realidades y Relaciones*. Barcelona:Paidós, 1996.

GIORDAN, A. “Representaciones y concepciones”. *Currículo*. Revista de Teoría, Investigación y Practica Educativa, n. 6-7. p. 5-30, 1993.

\_\_\_\_\_. “¿ Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes.” *Investigación en la Escuela*, n.28. p. 7-22.

\_\_\_\_\_. “Enseñar no es aprender”. *Kikiriki*, n.44-45.Pp. 49-55, 1997.

GIROUX , H. *A Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona:Paidós, 1996.

\_\_\_\_\_. *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997

\_\_\_\_\_. *Teoria y Resistência en Educación*. Madrid: Siglo XXI Editores. (1992)

GÓMES, A. I. P. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata 1998.

GUEERTZ, G. *O Saber Local – Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro:Vozes, 1997.

HERNÁNDEZ, F. “Para Repensar la Educación de las Artes Visuales. In: *PAPERS - Programas Educativos de la Fundación La Caixa*. Barcelona:Paidós, 1994

HERNÁNDEZ, F. *Educación y Cultura Visual*. Sevilla:Publicaciones M.C.E.P. , 1997.

\_\_\_\_\_. *Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projetos de Trabalho*. Porto Alegre:Artes Médicas, 2000.

JAMESON F. “Sobre los Estudios Culturales”. In. JAMESON F.; ZIZEK S. 1998 *Estudios Culturales: Reflexiones sobre el Multiculturalismo*. Argentina:Paidós, 1998.

KOROSCICK, S. “Novice-Expert Differences in Understanding and Misunderstanding Art and Their Implications for Student Assessment in Art Education”. *Arts and Learning Reserch*, v. 8, n.1. p. 6-29, 1990.

\_\_\_\_\_. “Research on Understanding Works of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students”. *Kasvastus*, v. 23, n.5, p. 469-477, 1992.

\_\_\_\_\_. Introduction to the Symposium: “The Nature of Learning and Expertise in Visual Arts: Some Considerations for Preparing Future Teachers. Learning in the Visual Arts: Implications for Preparing Art Teachers”. *Arts Education Policy Review*, v. 94, n.5, p. 20-25, 1993.

KOWALCHUK E. “Novices and Expert Differences in Art Teaching: The Effects of Knowldge and Experience” Symposium. *Arts Education Policy Review*. v. 94, 05, p. 16-19, 1993.

MANSILLA B.. V; GARDNER, H.¿ Cuáles son las cualidades de la comprensión? In: WISKE. M. S. 1999. *La Enseñanza para la Comprensión- Vinculación entre la invenstigación y la práctica*. Barcelona:Paidós, p.215-256, 1999.

MILLES M.; HUBERMAN M. *Qualitative Data Analisis*. Londres: Lague Publications, 1994.

PARSONS, M. J. *Compreender Arte*. Lisboa:Proença, 1992.

PERKINS, D. *La escuela inteligente. – Del adestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona:Gedisa, 1995.

\_\_\_\_\_. “¿Que es la comprensión? In: WISKE. M. S. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión- Vinculación entre la invenstigación y la práctic*. Barcelona:Paidós, p.215-256, 1999.

PRAWAT, R. S “ Aprender como forma de acceder al conocimiento”. *Kikiriki*, 1996.

ROSA, A P. (org) *Victor Meirelles de Lima 1832-1903*.Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. ; CABONELL, J. et al.  
*Aprendiendo de las inovaciones en los centros*. Madrid: Gráficas Juma, 1993.

SHORT, G. “Understanding domain knowledge for teaching: higher-order thinking in: pre-service art teacher specialists.” *Studies in Art Education*, v. 36, n.3, p. 154-69 1995.

SIMMONS, R. “The Horse Before the cart: Assessing for Understanding”. *Educacional Leadership*, v. 5, n.5, p. 22-23, 1996.

THISTHEWOOD, D. “Estudos Críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social”. . In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura de subsolo*. São Paulo:Cortez. p. 141-155, 1997.

WISKE. M. S. *La Enseñanza para la Comprensión- Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona:Paidós, p.215-256, 1999.

ZORZAN, P. “Evangélicos mudam fé e cultura dos índios.” *Imagens de JUNQUEIRA. Folha de São Paulo*, 28/12/1997.

**Abstract:**

*The investigation deals with a group of individuals faculties for understanding a Brazilian historical painting and the consequences for educators and students of the didactics of evaluation in this process of understanding. The starting point is the Education of Art Understanding that considers the work of art as a cultural phenomenon. The methodological approach is qualitative and interpretative and from this standpoint people's way of understanding was classified in different levels and realms. When an old myth of Brazilian hegemonic visual culture is deconstructed ('The First Mass in Brazil'), a model has been born, a model that might be a starting point for the Education of Art Understanding inside or outside schools.*

**Keywords:**

*Education of Art Understanding; art and education; art and culture.*

**Resumen:**

*En la presente investigación, se plantea el estudio de las facultades de comprensión de unos individuos sobre una obra pictórica de contenido histórico y las consecuencias didácticas de la evaluación de estas comprensiones para los educadores y estudiantes, desde un enfoque de la Educación Artística para la Comprensión, donde la obra de arte es abordada como un fenómeno cultural. Desde la perspectiva metodológica cualitativa interpretativa, las comprensiones de los individuos fueran ordenadas en distintos ámbitos y niveles de comprensión. Al desconstruir el viejo mito de la cultura visual hegemónica brasileña (la pintura "Primeira Missa no Brasil") nace un modelo que puede ser tomado como un posible punto de partida en la Educación para la Comprensión del Arte, sea en la escuela o fuera de ella.*

**Palabras claves:**

*Educación Artística para la Comprensión; arte y educación; arte y cultura.*

Teresinha Franz  
Rua Capitão Romualdo de Barros 861,  
apto. 201, Bl. 5  
Florianópolis – SC  
88040-600  
teresf@terra.com.br

Recebido em:11/01/2001  
Aprovado em:14/03/2001