

Abstract

This paper deals with career development in the school context as far as its time and organizational dimensions are concerned. Throughout the paper a historical and political analysis of vocational guidance is done. Having in mind the focus of the policy makers, as well as the last social and economical changes, the evolution that is occurring in the practice of this domain is stressed. Furthermore, vocational guidance is contextualized in the Portuguese educational system. Finally some structural and organizational changes are suggested.

AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ESTÉTICA DE MICHAEL PARSONS E ABIGAIL HOUSEN E AS SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Luís Rocha

Doutorando; Bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia

Joaquim Luís Coimbra

Universidade do Porto

Resumo

Após situarem a questão da compreensão estética no âmbito da Psicologia da Arte, os autores apresentam e sintetizam dois modelos teóricos e de desenvolvimento: os de Michael Parsons e de Abigail Housen. É estabelecida uma análise crítica e comparativa entre os dois modelos, apontando os seus pontos comuns e divergentes, procurando enfatizar os processos psicológicos e as características sociais e cognitivas do indivíduo que determinam a sua compreensão e relação com o objecto de arte. A secção final do texto aponta para as várias implicações educativas que estes modelos teóricos e investigações empíricas têm no domínio da psicologia do desenvolvimento aplicada à questão artística.

Introdução

*"Como é que as pessoas compreendem a arte?
Ainda não sabemos muito bem responder a esta pergunta."*

Michael Parsons

*A interacção cíclica entre uma obra de arte e o observador
permanece uma experiência por verbalizar que pede uma análise (...)."*

Abigail Housen

A arte como um fenómeno humano decorre da relação directa ou mediada do homem com um cosmo físico, social e cultural (Vigotski, 1998). Coloca-se, então, a tónica na dimensão relacional, podendo a arte dizer-nos algo sobre a forma como os indivíduos representam e compreendem a realidade, ou seja, a arte pode constituir-se como um palco de construção de uma teoria, ainda que parcelar, do funcionamento psicológico. Do mesmo modo, para Arnheim (1997), a arte, como qualquer outra actividade da mente, é assunto para a psicologia, acessível e compreensível, necessária a qualquer estudo amplo sobre o funcionamento da mente, isto é, as obras de arte permitem uma melhor compreensão da mente humana em geral. Para este autor, a arte não deve excluir o raciocínio analítico, fazê-lo é sucumbir a um preconceito romântico, ou seja, a arte pode ser pensada e não apenas desfrutada. No entender de Read (1982), a arte foi sendo tratada como um conceito metafísico quando, na verdade, se trata de um fenómeno mensurável, estando a arte profundamente envolvida no processo de percepção e pensamento. Ora, esta asserção é fundamental para justificar a pertinência da apresentação de duas teorias do desenvolvimento da compreensão estética, a de Michael Parsons e a de Abigail Housen, ambas fundadas em investigações empíricas, cujos resultados apontam para várias implicações no domínio da Educação.

A arte sempre foi usada e pensada como meio de interpretar a natureza do mundo e da vida para os olhos e ouvidos humanos, mas agora os objectos de arte estão entre as realizações mais singulares que o homem produziu, sendo estes objectos e a própria arte que necessitam de uma interpretação (Arnheim, 1997). Ou seja, sendo objectos interpretativos também são passíveis de interpretação pelo comum observador.

A concepção de que a arte, tanto ao nível da produção como ao da fruição, não é um privilégio de uma minoria, mas uma actividade natural de todo o ser humano, que uma cultura verdadeira depende menos dos poucos génios do que da vida criativa do cidadão comum, e que a arte é um instrumento indispensável para fazer face às tarefas que a vida nos impõe, tem vindo a ganhar uma consistência e uma força consideráveis (Arnheim, 1992, 1997). A este propósito Henderson e Gladding (1998), apontam e sintetizam o potencial das artes como promotoras do desenvolvimento humano, nomeadamente no contexto de uma relação psicoterapêutica. Assim, as diversas formas de arte podem: promover uma maior autoconsciência pela expressão simbólica; enfatizar e servir de suporte ao processo expressivo; permitir a partilha

de experiências vivenciadas; promover sentimentos e afectos positivos, assim como ajudar a lidar com os negativos; promover o desenvolvimento de novas ideias, pensamentos, interesses e formas mais criativas de relação com o mundo; promover a auto-estima; desenvolver a capacidade de *insight* através do potencial simbólico e metafórico da arte.

Antes de abordar de forma mais sistematizada o potencial desenvolvimental da arte, interessa-nos primeiramente a noção de que qualquer observador, isto é, não apenas o observador sofisticado, com formação especializada ao nível da crítica ou da história da arte, mas também o observador ingénuo (Housen, 1983), pode estabelecer uma relação e interpretar objectos de arte.

Um objecto não é uma obra de arte enquanto tal a não ser em relação com uma interpretação. As interpretações são as funções que transformam objectos materiais em obras de arte (Chalumeau, 1997). As interpretações pertencem ao campo da crítica da arte, da filosofia da arte, da história da arte, da psicologia da arte, da sociologia da arte, etc. (Melo, 1994). De forma menos visível e sistematizada, estas interpretações também pertencem ao cidadão comum, interpretações essas que nos podem ajudar a avaliar a forma como percebemos, como compreendemos a arte, isto é, quais as estruturas, processos e esquemas psicológicos que usamos para o fazer. Ora, foram as possíveis interpretações dos cidadãos comuns que interessaram tanto Housen (1983), como Parsons (1987).

Os estudos empíricos sobre a relação dos indivíduos com a arte abrangem diversos domínios. Neste artigo aprofundaremos dois em particular, os que investigam as concepções gerais das pessoas sobre a arte; e os que exploram a forma como as pessoas compreendem (constróem significado) os objectos de arte, especificamente quadros.

A) *Concepções gerais sobre a arte*

A equipa de investigação de Anna Kindler, especialista em educação artística, tem prosseguido objectivos de investigação centrados na avaliação das concepções de crianças provenientes de culturas diferentes sobre a natureza das competências de desenho (Kindler & Darras, 1999), e na avaliação das concepções gerais sobre a arte por parte de crianças vivendo em diferentes países e culturas (Kindler, Darras & Kuo, 2000). Este estudo sobre as concepções de arte das crianças está ancorado no interesse dos autores na forma como as crianças de diferentes idades constróem a relação entre elas próprias e os objectos sociais de conhecimento. É importante notar que este estudo não se

centra no significado denotativo da arte, mas em significados conotativos, isto é, os significados que as pessoas atribuem ou associam ao mundo. A ambição dos autores não foi questionar ou validar as definições existentes de arte construídas por filósofos, historiadores de arte, críticos de arte ou professores do ensino artístico, mas antes examinar os significados deste constructo numa variedade de contextos culturais.

Esta investigação foi concebido para comparar e contrastar ideias sobre a natureza da arte, por parte de crianças canadianas de ascendência francesa e chinesa, com as crenças de crianças canadianas com ascendência não francesa e com crianças francesas e de Taiwan. Para aceder a tais ideias usou-se um protocolo de entrevista que incluía questões como as seguintes: "O que é a arte?", "A arte tem de ser bonita?", "Coisas feias podem ser arte?".

Outro autor a reter é Norman Freeman, psicólogo cognitivo na Universidade de Bristol, no Reino Unido. O seu objectivo é compreender como é que as crianças desenvolvem as suas teorias sobre a arte. Num estudo realizado em parceria com Daniela Sanger (1995), tenta-se aceder a estas teorias com base numa entrevista que inclui questões como: "Uma coisa feia faz uma pintura pior do que uma coisa bonita?", "Um artista pode fazer uma pintura com o propósito de te fazer você sentir feliz ou triste?".

Segundo os autores, as crianças constróem gradualmente uma teoria de arte, ideias formadas durante experiências de contacto com a arte, que usam para alicerçar e expressar a sua compreensão.

Ao contrário do que habitualmente se pensa, o cidadão comum tem crenças muito enraizadas sobre a sua relação com a arte, adquirindo ao longo da vida alguns conceitos que formam uma estrutura conceptual que usam para explicar a arte para si mesmas, isto é, para construir um significado pessoal para a arte (Freeman & Parsons, 1999).

B) *Compreensão dos objectos de arte – Compreensão estética*

O que se passa durante os encontros entre as pessoas e os objectos de arte? Rossi (2003) desdobra esta pergunta em várias questões que, de certo modo, sintetizam as preocupações dos investigadores nesta área: O que é que a pessoa vê numa imagem? O que enfatiza quando analisa uma imagem? Como a interpreta? Que perguntas faz frente à imagem? Que critérios usa para julgar a qualidade da imagem? O que diferencia a leitura de cada pessoa? Quais são os pressupostos que a pessoa traz?

Durante as décadas de 60 e 70 surgiram estudos, especificamente teses de doutoramento, que, com um enfoque desenvolvimental, tentaram investigar o desenvolvimento estético. Por exemplo, Brunner (1975) explorou o juízo estético, tentando compreender os critérios usados por pessoas de diferentes idades para avaliar arte representacional.

A década de 80 trouxe os dois estudos considerados unanimemente como os mais importantes nesta área. O de Abigail Housen (1983) e o de Michael Parsons (1987). A sua importância deriva do impacto que tiveram na área da Educação, nomeadamente na Educação artística e estética, e na área da Psicologia da arte, tendo influenciado a realização de investigações nas mais variadas partes do mundo. A tese de Housen (1983) estimulando estudos especialmente nos Estados Unidos da América e na Europa de Leste, onde se constituíram Institutos com o intuito de promover e divulgar a teoria do desenvolvimento estético da autora ao nível educativo e dos museus, formando profissionais para a aplicação de um programa educacional designado por *Estratégias Visuais de Pensamento – VTS, Visual Thinking Strategies*. Este programa, ao qual voltaremos mais adiante, é definido por uma sequência de perguntas feitas ao mesmo tempo que se observa uma série de reproduções de obras de arte. A função do profissional animador do grupo consiste em colocar perguntas abertas, incentivar os membros do grupo a pensar em voz alta, encorajar todas as crianças a falar e promover as oportunidades para que todo o grupo partilhe o que está a ver (Housen, 2000).

A obra de Parsons (1987) estimulando os estudos de Freeman e Sanger (1995) no Reino Unido, os estudos de Chen (1999; 2001) em Taiwan, os estudos de Wang e Ishizaki (2002) no Japão, e os estudos de Rossi (2000; 2003) no Brasil.

A Teoria do Desenvolvimento da Compreensão Estética de Michael J. Parsons (1987)

A obra de Michael Parsons apresenta uma aplicação à arte da teoria do desenvolvimento cognitivo do juízo moral de Kohlberg.

Parsons (1987) partiu de questões como: "Como é que as pessoas entendem os quadros? O que procuram neles? O que sentem? Ao longo de dez anos (1977-1987), dedicou-se a mostrar quadros às pessoas e a entrevistá-las, perguntando-lhes o que pensavam sobre eles. As

entrevistas foram semi-estruturadas, ou seja, o autor partia de um número definido de tópicos a explorar: *Descreva-me este quadro; De que é que se trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?; Que sentimentos encontra neste quadro?; E as cores? São bem escolhidas?; E a forma? E a textura?; Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?; É um bom quadro? Porquê?*

A sua tese fundamental é que as pessoas reagem de forma diferente aos quadros porque os entendem de forma diferente, isto é, têm concepções distintas quanto ao que deveria ser, de um modo geral, a pintura e a arte, quanto às características que um quadro deve apresentar, e quanto à forma correcta de o julgar, de modo que tais concepções afectam a forma de reagir aos referidos quadros. Estas formas de compreender a arte, e mais especificamente a pintura, surgem organizadas numa sequência de desenvolvimento. O autor defende que as pessoas as adoptam por uma determinada ordem ou estádios de desenvolvimento. Os estádios são aglomerados de ideias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si que tendem a associar-se no espírito das pessoas precisamente por estarem interna, ou logicamente ligados. As pessoas servem-se destas ideias para compreenderem a pintura.

Segundo o autor, há quatro grandes ideias acerca da arte - tema; expressão de emoções; meio de expressão, forma e estilo; e a natureza dos juízos - que estão presentes em todos os estádios, exceptuando, talvez, o primeiro, mas têm uma dominância diferente.

Parsons (1987) defende que cada estádio é sequencialmente mais ajustado ao seu objecto a dois níveis: o estético e o psicológico. Do ponto de vista estético, cada estádio interpreta a pintura de forma mais perfeita que o anterior. Sob o ponto de vista psicológico, os estádios assentam de forma crescente na nossa capacidade para assumir os pontos de vista dos outros - esta é uma dimensão comum aos diferentes esquemas do desenvolvimento cognitivo.

Descrever-se-ão sucintamente os estádios de desenvolvimento da compreensão estética:

Primeiro estádio: Preferência

As características fundamentais do primeiro estádio são um gosto intuitivo pela maioria dos quadros, uma quase incontrolável atracção pela cor e uma reacção ao tema do quadro em forma de associações

livres, ou seja, mesmo percebendo o que está representado, integram nas suas respostas as mais variadas recordações e associações de ideias - o que as pode e muitas vezes leva a afastarem-se do tema em si.

Do ponto de vista psicológico, não há consciência do ponto de vista dos outros e só tem existência o que se manifesta através da experiência.

Do ponto de vista estético, os quadros são um estímulo para uma experiência agradável. Aquilo que representam ou não representam não tem uma grande importância. O que importa é se gosto ou não do quadro.

Segundo estádio: Beleza e Realismo

No segundo estádio, a ideia dominante é a do tema. Esta configuração organiza-se em torno da ideia de representação: a pintura tem como objectivo representar alguma coisa e, como tal, os quadros não figurativos parecem não ter grande sentido. Desta forma, um quadro será tanto melhor quanto mais interessante e cativante for o tema e mais realista a sua representação. O trabalho e meticulosidade do artista são muito apreciados. Pode dizer-se que a beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos do juízo estético.

Do ponto de vista psicológico, reconhece-se implicitamente o ponto de vista dos outros. Assim, a noção de representação exige uma distinção entre aquilo que qualquer pessoa pode ver no quadro e as ideias que ele nos evoca, ou seja, quando nos confinamos àquilo que está representado compreendemos que as associações que estabelecemos a propósito do quadro podem não corresponder àquilo que os outros vêem.

Do ponto de vista estético, desenvolve-se a capacidade de distinguir aspectos esteticamente relevantes (os que têm a ver com o que está representado) dos aspectos irrelevantes (os que não têm relação com o que o quadro representa).

Terceiro estádio: Expressividade

A ideia organizadora do terceiro estádio é a expressividade. Os quadros são observados em função das experiências que podem proporcionar, isto é, quanto mais intensas e interessantes, melhor serão os quadros. Num quadro, o sentimento ou pensamento expresso pode ser o do artista, do observador, ou o de ambos, sendo sempre o que é interiormente apreendido por um indivíduo. O objectivo da arte é a expressão da experiência de uma determinada pessoa. A beleza do tema

representado torna-se secundária em relação aquilo que se exprime. Da mesma forma, o realismo e a mestria do pintor não são fins em si mesmos, mas apenas meios de expressão. A criatividade, a originalidade e a força dos sentimentos expressos são extremamente valorizadas. Os observadores mostram-se renitentes na formulação de opiniões acerca da pintura, na emissão de juízos objectivos, uma vez que o critério que utilizam e valorizam é sempre o da experiência individualmente vivida.

Do ponto de vista psicológico, este estádio assenta numa nova consciência da interioridade da experiência dos outros e numa nova capacidade para apreender ideias e sentimentos pessoais. Da mesma forma, o observador também toma consciência da sua própria experiência como algo íntimo e único.

Do ponto de vista estético, há a clara percepção da irrelevância da beleza do tema, do realismo do estilo e da habilidade do artista.

Quarto estádio: Estilo e Forma

As ideias dominantes nesta configuração são o estilo e a forma. A significação de um quadro desloca-se da interioridade de um ser único para a esfera do social, integrando-se numa tradição, criada por um conjunto de pessoas que ao longo do tempo foram observando e emitindo juízos sobre um conjunto de obras de arte. Aqui a obra existe num espaço público, sendo possível destacar, de forma intersubjectiva, certos aspectos do seu meio de expressão, da sua forma e do seu estilo, corrigindo-se e aperfeiçoando-se sucessivamente as diferentes interpretações. Existe uma relação entre as diferentes obras – os estilos – e há uma história da sua interpretação. Neste estádio, a significação da obra consiste naquilo que o grupo consegue dizer acerca dela, o que é mais do que os indivíduos são capazes de apreender sozinhos num dado momento. Pode dizer-se que este é o estádio por excelência dos críticos de arte e das diferentes formas de conceber a própria arte.

No seio das formulações identificadas a este estádio, a tónica é colocada na maneira como o meio de expressão é explorado, na textura, na cor, na forma, no espaço, ou seja em aspectos públicos da obra, patentes aos olhos de todos, e no estilo e nas relações estilísticas, sendo desta forma que as diferentes obras se ligam há tradição, há história da arte. Tudo o que é exprimido através da arte é reinterpretado em termos de forma e estilo, passando a representar uma ideia mais pública do que um estado de espírito individual.

Do ponto de vista psicológico há a capacidade de adoptar a perspectiva de uma tradição considerada no seu conjunto. Tal capacidade

permite-nos ler várias interpretações de um determinado quadro, apreciar o sentido de cada uma e compreender que, apesar de algumas diferenças, todas se inscrevem na mesma tradição.

Do ponto de vista estético dá-se relevância ao meio de expressão, à forma e ao estilo, colocando em evidência as relações estilísticas e históricas entre os quadros. Descobre-se a utilidade da crítica de arte enquanto guia da nossa percepção e a concepção do juízo estético como algo racional e susceptível de objectividade.

Quinto estádio: Autonomia

A perspectiva fundamental é a de que o indivíduo deve julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte. Considera-se o juízo como sendo ao mesmo tempo mais pessoal e mais social, pertencendo a responsabilidade do mesmo ao sujeito, pois a nossa própria experiência é o único terreno onde estes podem ser postos à prova, isto é, só podemos confirmar ou rectificar as nossas opiniões compreendendo as nossas próprias reacções.

Por outro lado, embora cada um de nós seja individualmente responsável, trata-se de uma responsabilidade para com outros. O processo de reexaminar as opiniões vigentes é um esforço para formular um juízo mais pertinente à luz da situação comum e pretende ter validade para quem se encontre na mesma situação. Desta forma, é extremamente importante conversar com os outros acerca das obras de arte, pois não conseguimos questionar a nossa experiência sem recorrer ao diálogo, sem levar em linha de conta a reacção de outros à mesma obra de arte. Assim, ao mesmo tempo que se considera o juízo como uma responsabilidade individual, há também a percepção da necessidade de discussão e compreensão intersubjectiva, bem como o sentido de responsabilidade para comunidade na procura da verdade.

Do ponto de vista psicológico, tal exige que se transcenda o ponto de vista da cultura, exigindo a capacidade de questionar as opiniões estabelecidas e de considerar o sujeito como apto a responder às questões levantadas.

Do ponto de vista estético, esta concepção permite-nos ter reacções mais subtis, percebendo que as perspectivas tradicionais podem ser enganadoras. Por outro lado, possibilita-nos a compreensão da arte como um constante re-exame e reajustamento do sujeito numa situação comum, como a exploração dos valores em circunstâncias históricas mutáveis.

A Teoria do Desenvolvimento Estético de Abigail Housen (1983)

Para Housen (1983) a interacção cíclica entre uma obra de arte e o observador permanece uma experiência por verbalizar que pede uma análise e uma avaliação, ainda/mesmo que desafie os procedimentos de avaliação estandardizados. Então, o objectivo principal da sua tese de doutoramento é o desenvolvimento de um método de codificação das respostas estéticas. De modo a consegui-lo, a autora parte de certos pressupostos, tais como: concentração no observador principiante; olhar para pensamentos concretos, de momento a momento; procurar estruturas de compreensão que podem manifestar-se numa sequência; conduzir discretamente a entrevista, procurando interromper o menos possível, captando directamente a resposta estética, mantendo abertura de espírito sobre as categorias que se vão encontrar, persistindo, no entanto, em alcançar conclusões e em procurar aplicar os dados (Housen, 2000).

O método recolhe dados ao longo de uma entrevista não estruturada do fluxo da consciência (*stream-of-consciousness*). A técnica do fluxo da consciência não é uma entrevista, mas sim uma amostragem directa da resposta estética em curso. Tomando reproduções de obras de arte como estímulo, o entrevistador faz apenas uma pergunta «o que vê aqui?» e depois desaparece gradualmente, à medida que a pessoa interrogada dá início ao fluxo da consciência. O processo é, assim, um verdadeiro monólogo, um processo de pensar em voz alta, à medida que o observador procura construir significado em relação ao objecto de arte. Cada monólogo é transcrito e analisado, dividindo-se em unidades de pensamento, ou seja, frases curtas, muitas vezes de poucas palavras, que são depois examinadas, comparando-as com domínios e subcategorias do *Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético*. No manual de codificação resumem-se todos os pensamentos da amostra original das entrevistas. Este manual foi elaborado para revelar um conjunto de estádios, que vão do principiante ao especialista.

Os estádios representam diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte. Em cada Estádio, um observador reage a uma obra de arte de um modo distintamente característico. A seguir, apresentar-se-ão de forma sintética os cinco estádios de desenvolvimento estético descritos pela autora em sucessivos momentos (Housen, 1983; 1987; 1992; 2000).

Estádio I (Estádio Narrativo/Descritivo)

Os observadores *narrativos* são contadores de histórias. O modo de funcionamento parece ser o das observações ao acaso. Usando os seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte criando uma narrativa. O observador parece dar mais importância aos aspectos mais concretos e óbvios do conteúdo, do tema ou da cor. Os julgamentos produzidos acerca do quadro são muito influenciados pela forma como o quadro se posiciona perante os critérios, as memórias e as crenças do observador. Se gosto de cães, o quadro de um cão será considerado bom. As preferências, as crenças, a história passada não se distinguem dos julgamentos, mas são, na verdade, a base para fazer os julgamentos. As emoções dão cor aos comentários, à medida que os observadores parecem entrar na obra de arte e se tornam parte de um drama que se desenrola.

Estádio II (Estádio Construtivo)

Os observadores *construtivos* começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional. Se a obra não parece ser o que «deve ser» - se a habilidade, a aptidão, o esforço, a utilidade, a função não são evidentes - se, por exemplo, a árvore é laranja em vez de castanha ou se o tema parece inadequado então, este observador ajuíza o quadro como sendo «estranho», deficiente e sem qualquer valor. Há um feitiço realista. À medida que as emoções começam a adquirir profundidade, o observador começa a distanciar-se da obra de arte e, simultaneamente, a desenvolver um interesse pelas intenções do artista.

Estádio III (Estádio Classificador)

Os observadores *classificadores* adoptam a atitude analítica e crítica do historiador de arte. Eles querem identificar a obra de modo a situar o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência. Eles descodificam a superfície da tela à procura de sinais como os elementos formais da linha, a cor, a composição que se constituem como critérios através dos quais ele compreende, descodifica e julga a obra de arte. Este observador considera que, adequadamente categorizados, o significado e a mensagem da obra de arte pode explicar-se e racionalizar-se. O observador centra-se nas ferramentas que o artista usou para criar a sua obra, e, pela primeira vez, directa e objectivamente confronta a obra de

arte. Aqui, a história e as emoções do observador são suprimidas. Emoções, preferências, quando mencionadas, são camufladas por justificações e explicações intelectuais. A recompensa para todo este trabalho de detective é a correcta classificação da obra em termos de período, escola, estilo, ou melhor de tudo, um lugar particular dentro da obra do artista.

Estádio IV (Estádio Interpretativo)

Os observadores *interpretativos* procuram um contacto pessoal com a obra de arte. Explorando a tela, deixando que o significado da obra se revele lentamente, eles analisam as subtilezas da linha, forma, cor. Aqui, as capacidades críticas são postas ao serviço dos sentimentos e intuições, à medida que estes observadores deixam que o significado da obra – os seus símbolos – ocorra. Cada novo encontro com uma obra de arte apresenta a possibilidade de novas comparações, intuições e experiências. Sabendo que a identidade e valor de uma obra de arte estão sujeitas a reinterpretção, estes observadores vêem-se como sujeitos de contínuas mudanças. O encontro com a obra de arte torna-se um catalisador para o observador, ocasionando uma nova consciência, tanto do próprio, como do mundo.

Estádio V, (Estádio Recreativo/Criativo Reconstrutivo)

Os observadores *recreativos* têm uma longa história de olhar e reflectir sobre obras de arte. O observador, trata o objecto como se este tivesse vida própria, com as suas propriedades, leis e regras. O quadro torna-se semelhante à realidade. Um quadro familiar é como um velho amigo que se conhece na intimidade, todavia cheio de surpresas, merecendo atenção diária, mas também existindo num plano mais elevado. Como em todas as grandes amizades, o tempo é o ingrediente chave, permitindo aos observadores do Estádio V conhecer os dados das obras – o seu tempo, a sua história, as suas questões, as suas viagens, as suas complexidades. A obra de arte é vista de formas diversas, de muitas perspectivas diferentes, com cada novo encontro a ser colorido por intuições do passado. Ao relacionar-se com o quadro desta forma, o observador reconhece que tanto ele como a obra de arte trazem ao encontro histórias e propriedades particulares. Fazendo uso da sua própria história com a obra, em particular, e com a observação em geral, estes observadores combinam uma contemplação mais pessoal com outra que mais amplamente engloba preocupações universais. Neste

ponto, a memória permeia o cenário do quadro, combinando intrinsecamente o pessoal e o universal. O encontro com a obra requer que o observador faça um uso equivalente de todas as suas faculdades. No fim, baseado no que vê, no que sabe, e no que sente, o observador reconstrói, uma vez e sempre, a obra de arte para si.

As teorias do desenvolvimento estético de Housen (1983) e Parsons (1987): acordos e desacordos

Após a descrição das duas teorias do desenvolvimento estético, considera-se pertinente sintetizá-las numa tabela comparativa antes de empreender uma análise mais aprofundada dos acordos e desacordos entre as mesmas.

Tabela 1

Estádios de desenvolvimento estético para Housen (1983) e para Parsons (1987)

Estádios de desenvolvimento estético descritos por Housen	Estádios de desenvolvimento da compreensão estética descritos por Parsons
1. Narrativo/Descritivo: Observações concretas sobre a obra de arte usando os sentidos e associações pessoais, criando uma narrativa. As preferências, as crenças, a história passada são a base para fazer os julgamentos.	1. Preferência: Pouca consciência do ponto de vista dos outros; As imagens como estímulos agradáveis; Gostar é julgar; Toda a arte é boa. O prazer é o princípio organizador (Efland, 2002).
2. Construtivo: Construção de uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando as percepções, o conhecimento do mundo natural e os valores do mundo social e moral. Se a habilidade, a aptidão, o esforço, a utilidade, a função não são evidentes ou se o tema parecer inadequado o quadro é avaliado como não tendo valor. Há um feitiço realista.	2. Beleza e Realismo: A representação torna-se a ideia operativa. Temas belos e representação realista são os critérios objectivos para o julgamento.

- | | |
|---|--|
| <p>3. Classificador: Atitude analítica e crítica. Procura activa de sinais como os elementos formais da linha, a cor, a composição que se constituem como critérios através dos quais ele compreende, descodifica e julga a obra de arte. A história e as emoções do observador quando mencionadas, são camufladas por justificações e explicações intelectuais.</p> | <p>3. Expressividade: Organiza-se em torno dos conceitos de expressividade e empatia; baseia-se numa nova consciência da interioridade da experiência dos outros e do próprio.</p> |
| <p>4. Interpretativo: Procura de um contacto pessoal com a obra de arte. As capacidades críticas são postas ao serviço dos sentimentos e intuições. O encontro com a obra de arte torna-se um catalisador para o observador, ocasionando uma nova consciência do próprio e do mundo.</p> | <p>4. Estilo e forma: A perspectiva de uma tradição estilística torna-se importante. A significação da obra de arte é social e não pessoal. A obra de arte existe dentro de uma tradição.</p> |
| <p>5. Recreativo, Criativo/Reconstrutivo: O observador, trata o objecto como se este tivesse vida própria, com as suas propriedades, leis e regras. Um quadro familiar é como um velho amigo que se conhece na intimidade. O encontro com a obra requer o uso equivalente de todas as faculdades. Com base no que se vê, no que se sabe, e no que se sente, cada um reconstrói a obra de arte para si.</p> | <p>5. Autonomia: Os julgamentos acerca da arte não são vistos como sendo uma espécie de verdade tradicional, emergente da crítica e da história da arte, mas como a afirmação de um indivíduo consciente da dimensão social da arte, mas que é capaz de fazer uma síntese complexa e iminentemente pessoal.</p> |

Na primeira parte desta secção analisar-se-ão as semelhanças entre as teorias do desenvolvimento estético propostas por Housen (1983) e por Parsons (1987). Na segunda parte reflectir-se-ão as diferenças.

Acordos

Ambas as teorias do desenvolvimento estético podem ser consideradas neo-piagetianas. Housen reconhece-o. Parsons, ao confessar-se devedor da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, admite-o

implicitamente. Ambos os autores partilham uma noção de desenvolvimento através de estádios que implica características como: a) a ordem de sucessão das aquisições é constante; b) os estádios têm um carácter integrativo, ou seja, as estruturas (constelações de ideias para Parsons; estratégias de pensamento para Housen) construídas num dado estádio tornam-se parte integrante do estádio seguinte; c) os estádios possuem uma estrutura total, isto é, não são apenas uma justaposição de propriedades estranhas umas às outras, mas têm características de totalidade (Piaget, 1972).

Dando um exemplo concreto, embora nem Housen nem Parsons descrevam as mudanças no desenvolvimento estético usando a terminologia piagetiana da assimilação (utilização e incorporação de algo do ambiente) e da acomodação (modificação da estrutura de desenvolvimento, por influência da acção do sujeito sobre o estímulo ambiental), invariantes funcionais que acompanham todo o processo de desenvolvimento, não seria difícil olhar para as suas descrições dos estádios estéticos à luz destes conceitos (Efland, 2002).

Tanto Housen como Parsons afirmam a compreensão estética se torna qualitativamente diferente ao longo do ciclo vital. As mudanças ocorrem gradualmente, configurando 5 estádios de desenvolvimento, com as características gerais já mencionadas, cada um apresentando uma maior complexidade e sofisticação.

Os estádio iniciais e o estádio final propostos por Housen e por Parsons são bastante semelhantes, como nota Rossi (2000; 2001; 2003).

Assim, no primeiro estádio, o sujeito demonstra uma leitura egocêntrica, idiossincrática e fragmentada da obra de arte: Os critérios de julgamento são pessoais. O principal factor de compreensão é a preferência, que é associado às vivências pessoais. Existe uma pequena diferença que exploraremos mais adiante: o facto de o observador de Housen construir uma narrativa.

Os dois autores parecem concordar que no segundo estádio assistimos à construção de uma estrutura para interpretar a obra de arte. O sujeito relaciona a arte com o seu dia a dia, valoriza a habilidade técnica do artista, o realismo fotográfico, a beleza do tema, e a utilidade que a obra pode ter. As duas teorias referem-se à presença de um certo egocentrismo no julgamento: se o observador estima o tema representado, julga a obra como boa, isto é, obra e tema não parecem distinguir-se, tendo o mesmo julgamento.

A diferença surge ao nível do terceiro estádio. Diremos apenas que a sequência de Parsons precede de uma orientação afectiva e emocional

(Estádio III) a um enfoque mais formal (Estádio IV), enquanto que a sequência proposta por Housen apresenta a compreensão baseada em aspectos formais da obra (Estádio III) como antecedendo a experiência afectiva (Estádio IV). Aprofundaremos esta diferença mais adiante.

Por último, o quinto estágio é visto pelos dois autores como o estágio da integração plena das dimensões sociais e individuais da compreensão da arte. Desta forma, o observador, baseando-se em todas as suas faculdades, reconstrói a obra de arte para si mesmo, isto é, consciente da dimensão social da arte é capaz de fazer uma síntese complexa e pessoal do significado da obra de arte.

Desacordos

As diferenças entre os dois autores começam logo pelo suporte de apresentação das suas teorias, diferença essa que se revela muito importante. Assim, enquanto Housen o faz através de uma tese de doutoramento, seguindo uma série de normas académicas de apresentação deste tipo de trabalhos, Parsons fá-lo através de uma obra de divulgação científica junto do grande público que não tem que respeitar as supracitadas normas académicas. Esta diferença de suporte de apresentação terá implicações, por exemplo, ao nível do pormenor com que são apresentadas as amostras participantes nos dois estudos, como veremos mais adiante.

Uma segunda diferença prende-se com os objectivos das duas investigações. Para Housen, o objectivo principal do estudo é o desenvolvimento de um método de codificação das respostas estéticas, apresentando-se as etapas de refinação de um manual de codificação piloto para medir os estádios estéticos, de molde a atingir alguns parâmetros psicométricos tradicionais. A autora acrescenta que é esperado que o manual sirva dois propósitos: para além de ser uma ferramenta através da qual juizes podem ser treinados a fazer juízos precisos de cotação das respostas estéticas, o manual deve clarificar e refinar a descrição dos estádios estéticos. Parsons queria compreender a forma como as pessoas compreendem a arte, partindo da premissa de que as pessoas têm reacções diferentes às obras de arte porque as compreendem de forma distinta, isto é, porque usam e combinam diferentemente um conjunto de ideias em relação à arte e à pintura quando perante um quadro. Desta forma, enquanto que Housen coloca o enfoque na descrição do método de recolha de dados, Parsons dá mais importância à descrição qualitativa dos estádios, isto é, à explicitação fenomenológica do fenómeno (Rossi, 2003).

Um terceiro grupo de diferenças diz respeito à metodologia usada nos dois estudos. Dividiremos a análise deste grupo de diferenças em vários tópicos: a amostra e o processo de amostragem; os procedimentos de recolha dos dados e o instrumento; o desenvolvimento de um manual de codificação; e, por último, a forma de tratamento e de apresentação dos dados.

Em relação à amostra, Parsons não a descreve claramente, sabendo-se apenas que vai desde crianças em idade pré-escolar até professores universitários de arte, num total de mais de 300 sujeitos, não pretendendo ser representativa de qualquer população. Não parece haver preocupação com a constituição de grupos de sujeitos com características diferentes, nem com paridade ao nível da idade, do género, ou outras variáveis. O autor reconhece que, muitas vezes, motivos de conveniência determinaram a escolha dos entrevistados.

A amostra de Housen incluiu 90 sujeitos que foram extraídos de populações diferindo em termos de idade (dos 14 aos 80), exposição à arte, e estatuto sócio-económico.

Os procedimentos de recolha de dados foram conduzidos por Parsons com a ajuda de uma colega e de vários alunos ao longo de 10 anos. O autor utilizou uma entrevista semi-estruturada onde se focavam tópicos como tema, sentimentos, cores, forma, etc.

Housen recolheu os dados ao longo de 8 meses, recorrendo a uma entrevista aberta. A autora critica o instrumento utilizado por Parsons, afirmando que este tende a moldar a resposta estética, isto é, quando Parsons pede ao observador para responder a um conjunto pré-existente de questões, corre o risco de ouvir ecos. Housen conclui que deve ser dada ao observador a máxima oportunidade de expressar a sua experiência única, não devendo ser continuamente forçado a responder às questões e objectivos do entrevistador. Efland (2002) reconhece que sendo os conceitos que habitualmente são usados quando os indivíduos falam sobre arte, tais como a beleza ou a expressividade, o foco do interesse de Parsons, isto pode sugerir que os estádios de desenvolvimento farão, em certa medida, a recapitulação das ideias dominantes dentro da filosofia e da crítica da arte.

Housen descreve de forma exaustiva os passos a que guiaram o desenvolvimento do manual de cotação das respostas, confessando-se devedora do método de Loevinger (1970): codificação clínica das respostas; divisão em unidades de pensamento; amostragem das unidades de pensamento; transcrição das unidades amostradas em

cartões/ficheiro; criação de categorias; descrição teórica das categorias; classificação clínica por estágio; verificação da classificação com os dados clínicos; manual completo.

Parsons não aborda a existência de um manual de codificação das respostas, ainda que refira a modificação, tanto da entrevista, como dos procedimentos de codificação, ao longo dos 10 anos de recolha dos dados.

Housen empreendeu uma rigorosa análise estatística dos dados, apresentando-os segundo as variáveis que estruturam a amostra, ou seja, a idade, o nível sócio-económico e exposição à arte. Quanto ao nível sócio-económico, o grupo de classe média apresentou os valores superiores. Em relação à idade o desenvolvimento estético parece dar um salto enorme entre a adolescência e a idade de frequência do ensino superior - um ganho de um estágio - enquanto que o ritmo de desenvolvimento entre estes e os adultos desacelera. Uma análise da variância dos estádios estéticos por exposição estética, mostra que a exposição é o efeito mais forte no estudo ($F=38.5$, $p<0.0001$), sendo que o grupo com maior exposição apresenta valores superiores, o que denota a importância da experiência no desenvolvimento da compreensão estética, abrindo caminho para o desenvolvimento de programas educativos de promoção deste.

Parsons levou a cabo uma análise qualitativa dos dados com um enfoque marcadamente fenomenológico, compilando descrições sumarentas dos mesmos.

Todas estas diferenças a nível metodológico têm, necessariamente, implicações ao nível da descrição dos estádios de desenvolvimento estético. Analisaremos, então, tais implicações.

Como já foi referido anteriormente, as descrições dos estádios I, II e V são muito semelhantes, tanto em Housen como em Parsons. No entanto, aflorou-se uma diferença ao nível do estágio I: o facto de o observador de Housen construir uma narrativa, enquanto que o sujeito de Parsons se exprime por associações livres. No entender de Rossi (2000; 2003), se por um lado, o observador narrativo se assemelha ao sujeito do primeiro estágio de Parsons, por outro diferencia-se dele, uma vez que faz uso das operações concretas (não esqueçamos que Housen entrevistou apenas maiores de 14 anos), o que lhe permite criar histórias, relacionando os elementos da imagem com uma totalidade, o que é impossível para o sujeito de Parsons, devido à centração pré-operacional. Para Parsons, o primeiro estágio é característico de crianças

em idades pré-escolares, que ainda não atingiram o estágio das operações concretas. Em Housen, estágio I é coerente com o pensamento concreto, sendo que, no segundo estágio, é necessário que o leitor tenha alcançado as operações formais (Rossi, 2001).

É ao nível do terceiro estágio que as diferenças entre as duas teorias do desenvolvimento estético se agudizam.

A ideia central do terceiro estágio de Parsons é a expressividade da obra, o reconhecimento da interioridade da experiência do artista e do sujeito que se relaciona com a obra, o que gera uma leitura mais emotiva. O realismo deixa de ser o principal critério do julgamento sendo em favor da emoção que a obra transmite. Parsons enfatiza que neste estágio não há o relacionamento da expressividade com os elementos do meio de expressão, como a forma, linha, textura e outros (Rossi, 2003).

Ao contrário, o observador classificativo (estádio III de Housen) procura a compreensão através de um olhar diagnóstico, que lhe permite compreender a obra relacionando-a com o contexto histórico. Dá-se prioridade à classificação, tratando os elementos formais como critérios de descodificação e de julgamento da obra de arte.

Em ambas as teorias os sujeitos no estágio III demonstram preocupação com as intenções do artista, mas enquanto que em Housen tais intenções são o produto de uma grande variedade de influências sociológicas patentes nos elementos formais da obra de arte, em Parsons a consideração das intenções do artista advém da descoberta da sua interioridade e da relação que se pode estabelecer entre esta e a interioridade do próprio observador.

Ultrapassando a discrepância entre a sequência proposta por Housen (1983) e a sequência defendida por Parsons (1987)

Nesta secção, apresentar-se-ão, e serão alvo de reflexão, contributos para ultrapassar a discrepância entre as sequências de desenvolvimento propostas por Housen e Parsons.

Os estádios de transição descritos por Housen

Aquando da apresentação de resultados, Housen (1983) menciona quatro estádios de transição, ou, nas palavras da autora, "quatro meio estádios" (p. 183), contribuindo para um total de nove estádios passíveis de avaliação com o manual de codificação das respostas estéticas.

A sequência proposta pela autora seria a seguinte: Estádio I; Estádio I/II; Estádio II; Estádio II/III; Estádio II/IV; Estádio III; Estádio III/IV; Estádio IV; e Estádio V. A autora não proporciona uma descrição das características destes estádios intermédios, pelo que apenas podemos supor que estes partilhem características dos dois estádios que lhe dão nome.

Para esta discussão em torno da discrepância das sequências de desenvolvimento propostas, interessa-nos a reflexão sobre os Estádios II/III, II/IV e III/IV. A apresentação destes estádios intermédios admite que o desenvolvimento se pode fazer pela via II/III ou pela via II/IV. Esta última é a defendida por Parsons (1987), ou seja, que após um estádio caracterizado por uma estrutura de compreensão da arte fundada em critérios como o realismo e a beleza do tema, surge um outro que se pode definir como sendo organizado ao redor de conceitos como a expressividade, em que se procura um contacto mais pessoal, mais sentimental e intuitivo com a obra de arte. Do mesmo modo, a existência de um Estádio II/IV faz com que se possa olhar para o Estádio III de Housen como um tardio Estádio II (cujas características são comuns aos dois autores), ou seja, alguns observadores, talvez aqueles com maior exposição à arte, complexificam a sua estrutura de olhar para a arte de tal forma que incluem os elementos formais descritos no seu Estádio III. A existência de um Estádio III/IV pode ser interpretada da mesma forma, ou seja, alguns observadores, que desenvolveram uma grelha de análise da arte mais formal, estão agora disponíveis para avançar para uma leitura mais pessoal da obra de arte.

Ainda que não ferindo de morte a sequência proposta por Housen, a existência destes estádios intermédios chama a atenção para a complexidade do fenómeno da compreensão estética, nomeadamente a grande influência do grau de exposição estética na mesma, tornando inteligíveis os esforços da autora na construção de um instrumento de avaliação válido e fiável

A proposta de Maria Helena Rossi (2000)

Rossi defende que esta inversão na sequência de desenvolvimento estético não se dá ao nível empírico, devendo ter sido gerada por questões metodológicas, como sejam a constituição da amostra, o tipo de instrumento e o procedimento de análise dos dados.

A autora desenha em traços largos o que se poderia esperar, em termos de desenvolvimento estético, após o ao segundo estádio, isto é, antes da

inversão, se tivesse havido semelhanças nas amostras, se, por exemplo, esta fosse constituída por sujeitos do contexto brasileiro actual.

Para Rossi (2000) haveria um hipotético estádio III, abarcando ideias como: pensamento formal, com uso de substantivos abstractos mas não complexos durante a interpretação; desconhecimento das interpretações emergentes da crítica e da História da Arte; busca do significado da obra de arte em aspectos subjectivos da obra, do artista e do observador, dando origem a uma leitura emotiva; aplicação de conceitos ou autores do mundo da arte largamente difundidos, como *expressão, criatividade, cor, textura, Picasso, Van Gogh, da Vinci*; o observador não tem consciência de que está a interpretar, pensando que apenas descreve o que vê; depreciação do realismo, com valorização do Expressionismo; as obras abstractas são olhadas com condescendência, pelo que se tenta descobrir o seu valor, nem que seja pela espontaneidade expressa pelo artista. É preferível um vínculo mínimo com a figuração para que a obra tenha valor.

Este hipotético estádio III está mais próximo do descrito por Parsons (1987) do que do apontado por Housen (1983), possuindo uma tonalidade emocional e subjectiva, ainda que se usem ideias mais formais como linha, cor e textura.

Após este estádio surgiria um também hipotético estádio IV bifurcado. De um lado estariam os estudantes universitários de Artes Visuais e de outro, os das Ciências Humanas, ou de outra área, mas com interesse pela arte e pela cultura. Para Rossi (2000), a compreensão estética dos estudantes de arte (estádio dito académico/classificativo) aproximar-se-ia do estádio III de Housen e do IV de Parsons, por outro lado, as interpretações dos outros estudantes universitários (estádio dito académico/expressivista), corresponderiam ao final do terceiro estádio de Parsons. Para os sujeitos com formação especializada em arte prevaleceriam os aspectos formais na avaliação das obras de arte, aspectos estudados e valorizados na formação académica, em detrimento dos aspectos mais emocionais, menos valorizados na formação académica ao nível da crítica e da História da Arte. Notemos que os efeitos de exposição à arte são os mais fortes no estudo de Housen (1983), sendo que o grupo com maior exposição à arte tema mais de um estádio de ganho em relação ao grupo com menor exposição à arte. Deste modo, o que parece decidir o itinerário do desenvolvimento estético é a presença ou não de uma forte exposição à arte com traços academistas, ou seja, impregnados dos conceitos

vigentes na História da Arte. Tal facto enfatiza a importância da Educação no desenvolvimento estético.

A investigação Wang e Ishizaki (2002)

O objectivo desta investigação era reexaminar, do ponto de vista transcultural, a teoria desenvolvimental de compreensão da arte proposta por Parsons, clarificando as possivelmente diferentes características desenvolvimentais em diferentes culturas e, interpretando-as à luz das diferenças de contexto ao nível da educação artística. O *Art Appreciation Profile*, construído com base na teoria de Parsons, foi administrado a 884 estudantes, desde o 3.º ano de escolaridade até ao nível universitário, em três países: Japão, Taiwan e Estados Unidos da América. Adicionalmente, foram efectuadas análises qualitativas tomando por base entrevistas efectuadas com 35 estudantes japoneses. Como resultado, esta investigação não conseguiu suportar a universalidade da proposta de Parsons, isto é, a mudança desenvolvimental do segundo para o terceiro estágio foi apenas verificada em casos no Japão, mas não se verificou na amostra norte-americana. Esta diferença entre a amostra japonesa e a amostra norte-americana parece estar relacionada com uma diferença na definição de licenciatura em educação artística. O conteúdo dos *curricula* para os estudantes via-ensino nos EUA é bastante diferente do conteúdo de um curso de educação artística no Japão. No Japão, enfatiza-se a formação da área da promoção das competências relacionadas com a produção de arte em detrimento das teorias da educação artística. Apesar destas teorias também serem estudadas, o seu peso no *curriculum* é limitado. A educação artística no Japão ainda atribui grande importância a uma teoria da educação artística que enfatiza a expressão do artista, da sua individualidade e criatividade. Por outro lado, as faculdades americanas onde este estudo foi conduzido não ofereciam cursos ligados à produção artística, mas apenas cursos de educação artística com grande ênfase nas teorias da arte e da educação artística. O contexto parece ter um impacto considerável na diferença que se observa entre o Japão e os Estados Unidos.

Mais uma vez, os resultados dos sujeitos ligam-se à sua formação ao nível da arte, o que confirma que o desenvolvimento dos estádios parece ter uma maior influência de factores ambientais, nomeadamente sociais, do que de factores íntos, ou seja, as diferenças de sequência desenvolvimental em Parsons (1987) e Housen (1983) podem fundar-se,

para além das diferenças ao nível do instrumento de recolha de dados, em diferenças de amostra e do ambiente, no sentido mais lato, incluindo-se aqui variáveis ligadas à Educação, que as rodeava.

As teorias do desenvolvimento estético de Housen (1983) e Parsons (1987): suas implicações educativas

As teorias do desenvolvimento estético de Housen (1983) e Parsons (1987) são duas abordagens cognitivas da arte, sendo que o desenvolvimento estético, tal como acontece com o desenvolvimento gráfico em termos de desenho (Efland, 2002), é visto como uma evidência do desenvolvimento cognitivo, sendo este a sua pedra de toque (Lourenço, 2002).

Uma análise cuidada das duas teorias deixa entrever a importância conferida pelos autores à experiência, especificamente a experiência de exposição e do contacto com a arte, e do conhecimento que essa experiência pode proporcionar na promoção do desenvolvimento estético. Ao defenderem a invariância e universalidade das sequências desenvolvimentais por si propostas, os autores não enjeitam a influência de factores ambientais, nomeadamente educativos e de exposição à arte.

A influência de tais factores, ainda que não seja consensual, é admitida por vários autores. Por exemplo, Gombrich (1977) defende que para apreciar e compreender as imagens o observador tem que se familiarizar com o vocabulário da representação pictórica, o que exige uma extensa educação da sua parte. Gardner (1990) acredita que o desenvolvimento do nível de compreensão da arte ocorre lentamente como resultado de interacções com o mundo da arte, assim como de percepções mais profunda da vida física e social. O autor acredita que a educação para o desenvolvimento da compreensão da arte se fará através da promoção de um envolvimento intenso com a arte durante um período de tempo significativo. Do mesmo modo, Parsons (1987) defende que o desenvolvimento estético é influenciado pela educação, uma vez que só através de momentos de educação, consubstanciados em encontros com obras de arte em que se observem, interpretem e pensem as mesmas, é possível que esse desenvolvimento aconteça. Por outro lado, ainda que se insurja contra uma abordagem pedagógica tradicional do ensino da arte, centrada nas propriedades estáticas das obras de arte e não nas suas qualidades expressivas, Arnheim (1997)

reconhece que se pode promover a sensibilidade visual e uma compreensão mais profunda da arte. Para concluir, refira-se que Housen (1983) chegou à conclusão de que o factor individual mais importante que prediz o nível de desenvolvimento estético parece ser a quantidade de tempo que se despende na observação da arte, ou seja, o nível de exposição à arte de cada um.

Todas estas contribuições apontam para a possibilidade de promover o desenvolvimento da compreensão da arte. Tomando por base as teorias de Housen (1983) e de Parsons (1987) não é difícil desenhar programas educativos, ou derivar princípios de actuação para a promoção do desenvolvimento da compreensão estética.

Housen (2000) desenvolveu um programa designado por Estratégias Visuais de Pensamento (VTS, *Visual Thinking Strategies*). A autora questiona-se sobre

como é que se cria ou apoia uma experiência e descoberta imediatas no domínio da compreensão estética, defendendo que inicialmente deve ser possível a criação de um ambiente de descoberta de grupo. Este ambiente de descoberta em grupo materializa-se na apresentação de estímulo (um objecto de arte ou reprodução), numa maneira de focar a atenção (isto é, perguntas cuidadosamente elaboradas) e num processo (de diálogo) que mantém a atenção focada e que permite que se desenvolvam novas estratégias de olhar e de compreender a arte. Neste programa, os participantes dispõem de imenso tempo para a tarefa, muitas oportunidades para procurar construir o significado seguindo vários percursos. Cada um fica também exposto ao pensamento dos seus pares, o que pode acelerar as transições da sua própria maneira de pensar.

Housen (2000) define o seu programa educativo, que chama de currículo, como uma sequência de perguntas feitas em conjugação com uma série de reproduções de obras de arte. A função do animador do grupo consiste em colocar estas perguntas, incentivar os membros do grupo a pensar em voz alta, encorajar todos os participantes a falar e a deixar que se repitam oportunidades para partilhar o que vêem. Ao fazer uma sequência de perguntas de tipo evolutivo, o animador mantém a discussão centrada na produção artística, sem transmitir informação, parafraseia os comentários dos alunos sem avaliar as suas respostas, associa diversas observações sem oferecer qualquer outra informação e assegura-se que todas as crianças têm oportunidade de falar. As discussões duram, pelo menos 45 minutos a uma hora.

As duas perguntas de início (a autora não avança mais nenhuma, uma vez que este programa está a ser comercializado, tendo por destino os serviços educativos de vários museus) têm por objectivo de produzir o desenvolvimento do Estádio I para o Estádio II. As perguntas são:

- O que se vê aqui?
- O que é que se vê que o faz ver isso?

A primeira pergunta está concebida para se adequar às estratégias de pensamento utilizadas no Estádio I. Esta primeira pergunta pede aos participantes para fazer algo em que eles são naturalmente hábeis, ou seja, contar histórias. Ou seja, ao convidar os participantes a fazer aquilo que eles já fazem muito bem, Housen (2000) propõe-se integrá-los na discussão, promovendo o seu envolvimento: todos participam porque todos têm qualquer coisa a dizer. O sucesso da intervenção consiste na criação de um espaço de partilha e na promoção de respostas diversificadas, validando cada resposta como uma experiência legítima. O uso desta metodologia não pressupõe a comparação nem a avaliação das respostas dos participantes típicas do Estádio I relativamente aos outros estádios. Ao invés, procura-se incentivar o olhar para as obras de arte, a articulação e a partilha de ideias, validando-se cada experiência num ambiente de não-avaliação. A primeira pergunta permite que os participantes sejam activos e bem-sucedidos na descodificação da obra de arte.

A segunda pergunta (O que é que se vê que o faz ver isso?) incita os participantes a prosseguirem em direcção ao pensamento do Estádio II. Uma das características marcantes do Estádio I é a exploração rápida e aleatória da produção artística, à qual se liga imediatamente uma associação pessoal e uma história que se partilha. Neste processo, o observador pode não despende muito tempo, nem prestar muita atenção à obra de arte mas, em vez disso, narrar um quadro mental que emerge na sua imaginação, ligado ou submerso pelas suas associações pessoais. O que o observador do Estádio I não faz – e, em contrapartida, o observador do Estádio II faz – é olhar a obra de arte uma segunda vez. A segunda pergunta estimula a que se olhe de novo, a que se olhe de mais perto para a obra de arte, mas pede também que se apresente dados para corroborar a resposta à primeira pergunta. O que é que se vê que o faz ver isso?, pede a cada membro do grupo que identifique partes específicas da imagem e que as confronte de novo com a sua primeira resposta. Surge a necessidade de cada um sustentar o que disse. A um

olhar breve e ao acaso sucede olhar mais longo e intenso para traços mais pequenos e subtis do quadro. Ao ser estimulado a sustentar as hipóteses, cada participante pode sentir-se encorajado a especular e, porventura, a interpretar. Para que a expressão de ideias aconteça, os participantes têm de rever as suas ideias iniciais. As novas observações, os comentários dos outros elementos do grupo, as achegas do animador do grupo contribuem para ajudar neste processo. Desta forma, cada membro do grupo tem tempo e espaço para pensar de uma nova maneira, que não é inteiramente habitual e que, no entanto, não está fora do seu alcance. Ao ser interpelado a olhar de novo, ao ser estimulado a reconstruir e a desenvolver novas hipóteses, o participante aprende que a experiência estética é uma experiência aberta, sujeita e múltiplas interpretações, compreendendo pela experiência que não há qualquer mal em cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não é pecado mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas.

Housen (2000) defende que o emparelhamento de uma pergunta que permite que cada um diga o que ocorre naturalmente com outra que sustenta uma nova perspectiva, dá origem a uma discussão fértil, criando um espaço de prática para uma nova interpretação focada e detalhada, enquanto permite rever ideias anteriores. A segunda pergunta, além de focalizar a atenção no quadro, exige reflexão no sentido de justificar o que se viu. Além disso, permite a tomada de consciência de que é possível aprofundar a opinião e até mudar de ponto de vista, seja por livre iniciativa, seja pelo confronto com a opinião dos outros. Com cada nova interpretação, os participantes no grupo sentem a legitimidade de outras formas de fazer sentido, tão válidas, ainda que diferentes, da sua percepção original.

Em vez de orientar os participantes para uma determinada conclusão, as perguntas solicitam que se atente num modo diferente de descobrir ou construir um significado. O programa parece proporcionar, a cada etapa, uma nova forma de abordar ou ganhar compreensão, uma nova estrutura para observar, sentir e interpretar as obras de arte.

Este programa parece assim assentar na promoção de momentos de acção com objectos de arte, seguidos de momentos de discussão e de integração. Adoptando uma perspectiva mais psicológica poderíamos considerá-lo impregnado da concepção piagetiana de que o ponto de partida do conhecimento é a acção. Coimbra (1991) refere que a produção do conhecimento ocorre na acção, ou seja, nas interacções do

sujeito com o meio e são estas interacções o ponto fulcral do programa desenvolvido por Housen (2000).

Do modelo de compreensão da arte proposto por Parsons (1987) também é possível retirar implicações educativas. Assim, as suas descrições detalhadas de cada estágio de desenvolvimento possibilitam que, por exemplo um professor de arte, avalie o grau de desenvolvimento estético dos seus alunos e defina os objectivos educativos para cada um com um enorme grau de precisão e sofisticação (Funch, 1997). À semelhança do procedimento utilizado por Housen (2000), a abordagem de Parsons (1987) também pode inspirar a formulação de questões centradas nas ideias principais de cada estágio, a que se seguiriam discussões, partilha de opiniões e integração das mesmas. Qualquer estratégia baseada na linguagem facilitaria o tipo de pensamento que promove a compreensão da arte (Funch, 1997), tal qual o autor a define, tornando exequível a adopção desta perspectiva pelo sistema educativo tradicional tanto em escolas como em museus. Por exemplo, para um grupo de alunos cujas discussões das obras de arte fossem regidas principalmente por questões de beleza e do realismo de representação, poder-se-ia construir uma série de questões que desafiassem esta concepção, centrando os alunos na exploração dos eventuais significados da obra de arte, remetendo tanto para o mundo interior do pintor, como para o mundo interior de quem observa, promovendo, eventualmente uma análise diferente.

Ambas as teorias colocam a sua ênfase numa dimensão por vezes descurada, a da recepção das obras de arte, a da sua apreciação e compreensão. Assim, para além da preocupação com a produção da arte por parte dos alunos e da contextualização histórica das formas de arte, a compreensão da arte não deve ser descuidada porque através dela pode promover-se o desenvolvimento estético dos alunos. Este papel de compreensão da arte tem estado a cargo da história da arte, mas torna-se difícil para os alunos interiorizar eficazmente respostas pré-empacotadas sob a forma de verdades quase absolutas e inquestionáveis. Não negligenciando a importância da contextualização histórica da arte, os alunos têm de transcender o papel de receptores de informação passivos e entrar em contacto com conhecimentos pessoais. Os significados são construídos pela e para a própria pessoa com base nas experiências de contacto com a arte (Housen, 2000). Ora, concepção da fruição da arte como uma dimensão central do ensino da arte nas escolas deve estar presente tanto nas salas de aula das mesmas como nas salas de aula onde

se formam os futuros professores, alertando-os para o papel da fruição da arte no desenvolvimento estético e global dos alunos.

De facto, a pergunta que urge colocar é a de até que ponto a arte, na sua vertente de produção e de apreciação, pode contribuir para o desenvolvimento estético e global dos alunos. Muitos autores reflectiram sobre esta temática, pelo que abordaremos de forma sucinta o contributo de alguns para o esboço de uma resposta

Ana Mae Barbosa, influente educadora Brasileira, defende que por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, o que permite ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (2000), não concretizando, contudo, de que forma é que a arte o consegue. Para além de um impacto mais genérico, a arte permitiria mais do que o desenvolvimento de uma sensibilidade nos alunos, mas poderia contribuir positivamente para o seu desenvolvimento cultural.

No entender de Parsons (1987), a arte é uma forma de articular a vida interior, não apenas da forma como o artista percebe, mas como cada um a interpreta quando olha uma obra de arte. A arte seria assim um meio de reflectir acerca das condições de vida, ou seja, a arte far-nos-ia compreender a realidade da nossa vida comum.

Para Arnheim (1997), é necessário ressuscitar a consciência das funções vitais que a arte preenche e tal consciência exige uma valorização geral da actividade sensorial. Desta forma, subestimar a arte é apenas uma das consequências particulares de subestimar os sentidos. Uma das principais teses do autor é de que o verdadeiro pensamento criador consiste no manejo de objectos e forças concebidos perceptualmente e que todos os componentes da aprendizagem são inerentes ao próprio acto de percepção, ou seja, é por meio de imagens que se efectiva um pensamento verdadeiramente criativo, antes, durante e depois da percepção directa. Pode assim dizer-se que o pensamento primordial é essencialmente pensamento visual – o intelecto apenas manipula concepções abstractas em fases posteriores, mas mesmo quando os seres humanos abordam o mundo com maior complexidade, o pensamento abstracto permanece intimamente ligado à procura de, e à sensibilidade para, experiências reveladoras dos sentidos. A arte é conceptualizada, então, como uma fonte superior para reviver e construir uma sensibilidade visual ou uma intuição perceptiva que o autor acredita estar na base de todo o pensamento.

A arte começa a ter sentido quando é concebida como a tentativa mais radical de compreender o significado da nossa existência através das formas, cores e movimentos que o sentido da vista capta e interpreta (Arnheim, 1997).

Perkins (1994) chama a atenção para a relação entre arte e pensamento. No seu entender, olhar para uma obra de arte requer uma forma elaborada de pensamento: olhar para uma obra de arte convida, recompensa e encoraja uma disposição de pensamento porque as obras de arte exigem uma atenção extrema para que o seu significado seja acedido. Como a arte se relaciona tanto com a dimensão social como com a dimensão pessoal e com outras dimensões da vida com fortes tonalidades afectivas, a arte, o fruir a arte, melhor do que muitas outras situações, pode ajudar na construção de uma estratégia de pensamento sobre o mundo. De forma concludente, o autor defende que a apreciação da arte facilita o cultivo de competências cognitivas gerais, uma vez que uma obra de arte actua como uma âncora para o olhar e para o pensamento, tornando possível a imediata aferição de qualquer ideia ou conclusão. Esta concepção aproxima-se muito da defendida por Housen (2000) aquando da observação e discussão de obras de arte.

Ainda que reconhecendo que os benefícios da compreensão da arte são muitas vezes exagerados, não tendo por base qualquer dado concreto, Kreidler e Kreidler (1972) afirmam a importância da arte, nomeadamente na sua vertente de apreciação, não só como uma actividade privilegiada de lazer que apenas contribui para um desenvolvimento cultural, mas como sendo uma actividade que contribui para a expansão da orientação cognitiva (a arte reforça a consciência do meio que nos rodeia; fornece explicações alternativas para os fenómenos; ajuda-nos a vislumbrar domínios inconscientes e pré-conscientes; favorece a compreensão das regras sociais e da moral vigente; e, finalmente, apresenta-nos visões do futuro), sendo indubitavelmente importante para a uma existência completa.

Notas finais

A apresentação, discussão e reflexão sobre duas teorias do desenvolvimento estético, ou mais especificamente, da compreensão estética coloca a tónica no observador. Os filósofos têm-se envolvido em debates ao longo dos séculos sobre a maneira como experimentamos e

compreendemos obras de arte, como extraímos ou construímos significado a partir de tais obras, sendo consensual que a maneira como se olha dá forma ao que se. De facto, a sabedoria popular, as declarações poéticas e os desenvolvimentos da filosofia pós-cartesiana conduziram à asserção corrente de que a beleza está, de certo modo, no olhar do observador (Housen, 2000). E, nos casos apresentados, tanto no olhar do observador especializado, como no olhar do observador inexperiente. A investigação empírica ao nível da relação que as pessoas estabelecem com a arte demonstrou que todos têm concepções artísticas, sobre o que é arte ou não é, sobre o que deve ser tema de uma obra e sobre o que não deve (Freeman & Sanger, 1995; Kindler, Darras & Kuo, 2000; Rocha & Coimbra, 2004a; 2004b). De facto, a existência de tais concepções gerais, aliada à falta de atenção que é dada à dimensão da apreciação da arte nos contextos educativos pode ajudar a entender a generalizada incompreensão da arte contemporânea pelo público, definida por Dorfler (2001) como uma instintiva desconfiança perante uma boa parte das manifestações mais interessantes e vitais da arte actual. numa época em que o público parece tão distante da arte contemporânea. O filósofo liga esta incompreensão da arte de vanguarda à falta de uma educação, diríamos, recuperando a terminologia de Housen (1983) de uma adequada exposição à arte, que gera uma falta de interesse e uma falta de necessidade dos fenómenos artísticos. Ora, a pertinência de investigações que se centram sobre experiências concretas, que recolhem dados no terreno e não se limitam às generalizações abstractas dos gabinetes, prende-se tanto com o enriquecimento da descrição do fenómeno da experiência estética, como com o impacto que tais descrições e os dados recolhidos podem ter nos contextos educativos mais gerais, assim como naqueles especificamente ligados à arte e, em consequência, com o tipo de relação que as pessoas estabelecem com a arte.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1992). Why aesthetics is needed. *The Arts in Psychotherapy*, 19, 149-151.
- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte. Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.
- Chalumeau, J. L. (1997). *As teorias da arte*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Chen, J. C.-H. (1999). Aesthetic reasoning of young children and adolescents. *Proceeding of InSEA 30th Research Conference*, Brisbane, Australia.
- Chen, J. C.-H. (2001). Aesthetic thinking of young children and adolescents. *Journal of Taiwan Normal University, Humanities and Social Science*, 43 (2), 1-19.
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal*. Tese de doutoramento em Psicologia. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Dorfler, G. (2001). *As oscilações do gosto: A arte de hoje entre a tecnocracia e o consumo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York/Reston: Teachers College, Columbia University/National Art Education Association.
- Freeman, N. H. & Sanger, D. (1995). The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, 21, 1-10.
- Freeman, N. H. & Parsons, M. J. (1999). Children's intuitive understandings of art. In B. Torff & R. J. Sternberg (Org.), *Understanding and teaching the intuitive mind*. N.Y: Erlbaum.
- Funch, B. S. (1997). *The psychology of art appreciation*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press University.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gombrich, E. H. (1977). *Art & illusion: A study in the psychology of pictorial representation* (5th edition). London: Phaidon.
- Henderson, D. A. & Gladding, S. (1998). The creative arts in counseling: A multicultural perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 25, 183-187.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Ed. D. Dissertation. Harvard: Harvard Graduate School of Education, Harvard University.
- Housen, A. (1987). Three methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal*, Spring-Summer.
- Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. *ILVS Review*, 2, 2.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens*

transdisciplinares. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.

Kindler, A. M. & Darras, B. (1999). Young children's understanding of the nature and acquisition of drawing skills: A cross-cultural study. *Journal Of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 17, 85-100.

Kindler, A. M., Darras, B. & Kuo, A. C. S. (2000). When a culture takes a trip: Evidence of heritage and enculturation in early conceptions of art. *Jade*, 19 (1), 44-53.

Kreitler, H. & Kreitler, S. (1972). *Psychology of the Arts*. Dunham, N.C.: Duke University Press.

Loevinger, J. et. al. (1970). *Measuring ego development*. San Francisco: Jossey Bass.

Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Melo, A. (1994). *Arte*. Lisboa: Difusão Cultural.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive account of the aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.

Piaget, J. (1972). *Problemes de psychologie génétique*. Paris: Editions Denöel.

Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rocha, L. & Coimbra, J. L. (2004a). What is art? The answers from Brazilian and Portuguese students. Comunicação poster apresentada na IX Conference of the European Association for Research on Adolescence, 5, 6 e 7 de Maio, Porto.

Rocha, L. & Coimbra, J. L. (2004b). General conceptions about art: Preliminary findings. In, J. P. Fróis, P. Andrade & J. F. Marques, *Proceedings of the XVIII Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, Art and Science*. Lisboa: IAEA.

Rossi, M. H. (2000). *Leitura estético-visual na educação fundamental*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rossi, M. H. (2001). A compreensão do desenvolvimento estético. In A. D. Pillar (Org.), *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Rossi, M. H. (2003). *Imagens que falam – Leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Vigotski, L. S. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Wang, W. & Ishizaki, K. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in Japan, Taiwan and the United States. *Studies in Art Education*, 43 (4), 373-392.

Abstract

After positioning the issue of aesthetic/artistic understanding in the realm of Art Psychology, the authors present and summarize to developmental and theoretical models: Michael Parsons and Abigail Housen. A critical comparative analysis is carried out stressing communalities and divergences in both approaches and an emphasis is given to psychological processes and individual social cognitive structures that determine the relationship, and respected meaning, between the subject and the art object. The final section discusses some educational implications of theoretical models and empirical findings in the domain of artistic developmental psychology.