

3. A Importância da Imagem no Ensino da Arte: Diferentes Metodologias

ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO É MERO EXERCÍCIO ESCOLAR

Sempre me encomendam textos ou palestras com o título "A Importância da Arte na Escola". Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentado a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.

Entretanto, para escapar à acusação de simplismo que esta resposta poderia provocar, vamos pensar na necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência.

Estes dois momentos evocam no senso comum instantaneamente necessidades de natureza diferente: a alfabetização como necessidade de conquista de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional.

Porém, se pensarmos que **uma** tem como objetivo apenas o **domínio** cognitivo ou intelectual (a alfabetização) e a outra (a adolescência) é uma crise de domínio afetivo estaremos cometendo o velho erro de dicotomizar razão e emoção.

Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras.

Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa.

A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal.

Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. Em 1988, Maria Lucia Toralles Pereira defendeu uma tese na Universidade de São Paulo (ECA) pesquisando numa creche de crianças pobres demonstrou que o grupo que trabalhou com arte desenvolveu melhor sua motricidade que o grupo submetido aos exercícios psicomotores usuais, e provou isto usando testes empregados pelos especialistas em psicomotricidade, isto é, usando as armas do inimigo.

As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras *lata* e *bola* são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica , isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual.

Aprende-se a palavra visualizando. Outra importante função da arte é a complementação da comunicação entre professor-aluno. Os professores, por mais iletrados que sejam, têm um universo vocabular muito maior que a criança e, se são letrados, têm uma linguagem muito diferente da linguagem "nós vai", "nós sem" das crianças pobres. Como é possível a comunicação verbal?

É como se o professor falasse grego para um aluno imbecilizado pela incompreensão.

A representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita a umas setenta palavras para uma criança de seis anos.

Para a demonstração da necessidade da arte na adolescência prefiro recorrer a textos com os quais me identifico.

Em primeiro lugar, Octavio Paz para definir a natureza da crise existencial da adolescência, seguindo-se Regina Machado que nos fez imaginar a imaginação que **organiza** a consciência interrogante do adolescente. Octavio Paz diz no *Labirinto da Soledão*:

A todos, em algum momento, se nos revelou nossa existência como algo particular, intransferível e precioso. Quase sempre esta revelação se situa na adolescência. O descobrimento de nós mesmos se manifesta como um saber — nós só: entre o mundo, e nós se abre uma impalpável, transparente muralha: a de nossa consciência. É certo que basta nascermos para nos sentirmos só; ^{mas} as

crianças e os adultos podem transcender sua solidão e esquecer-se de si mesmos através do jogo ou trabalho. Por outro lado, o adolescente, vacilante entre a infância e a juventude, fica suspenso um instante ante a infinita riqueza do mundo. O adolescente se assombra de ser. E ao pasmo sucede a reflexão: inclinado sobre o rio de sua Consciência pergunta se este rosto, que aflora lentamente do fundo deformado pela água, é o seu. A singularidade de **ser** — mera sensação na criança — se transforma em problema e pergunta, em consciência interrogante.

Regina Machado comenta este texto de Octavio Paz:

Que possibilidade o nosso sistema educacional oferece ao adolescente de exercer uma consciência interrogante? Acho desnecessário responder a esta questão, todos sabemos o quanto uma criança, desde mais ou menos sete anos, já está "formada" pelos padrões da lógica do certo e do errado, o quanto suas possibilidades de perguntar sobre o que pode ser estão enquadradas em regras preestabelecidas. Daí para a frente ela busca sempre acertar, guiando-se pelo que "parece estar de acordo" com o mundo adulto, pelas exigências exteriores do "vencer na vida". O momento da adolescência me parece crucial como oportunidade para que a escola preencha de significação esta revelação da existência como algo particular, intransferível de que fala Octavio Paz. É preciso que o adolescente tenha a possibilidade de se apoderar do ser único que ele é, das suas aptidões, sonhos, angústias e indagações; penso que isto ele pode conseguir se puder EXPRESSAR ou construir, de forma significativa, a reflexão sobre seu "assombrar-se de ser". É preciso ter espaço e condições que me permitam, se eu tenho quinze anos, confrontar-me com quem eu sou enquanto individualidade, no momento em que eu a descubro como minha. Além da voz, que me diz o tempo todo como eu *devo* ser, como *devo* vestir-me, comportar-me, o que *devo* dizer, o que *devo* escolher, é preciso que me seja permitido escutar uma outra voz que pergunta dentro de mim o que eu PODERIA ou GOSTARIA de ser. É preciso enfim que eu possa IMAGINAR. Quero dizer, imaginar não no sentido pejorativo que esta palavra tem cada vez mais na nossa sociedade, ou seja, o de produzir ilusões, fantasias, "gostaria de ser uma princesa" etc. Mas falo da função primordial da imaginação, que é a de possibilitar ao indivíduo perguntar-se sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta. O real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre e passa a ser algo que eu possa olhar de vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreendê-lo.

O que o processo de socialização faz com a imaginação? A criança pequena entra na escola e encontra o olhar complacente do adulto: "que lindo o seu desenho, olhe só que imaginação que 'criatividade', como é interessante seu jeito diferente de perguntar". Isto, na melhor das hipóteses, quando encontra um adulto "sensível" ao "mundo infantil". Então aí a Imaginação está bem, afinal, dizem, a criança ainda "não sabe pensar direito", a fantasia estrutura o ser da criança, é sua forma de relacionamento com o mundo. Ela precisa brincar — quando deixam, é claro — também desenhar, ouvir histórias; *ainda* não está na hora de ESTUDAR. No 10 grau, tudo muda: a seriedade dos números, palavras, regiões do mundo, do corpo humano invade os espaços ocupados até então pela Imaginação.

1. Octavio Paz, *El Labirinto de la Soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

Tais informações poderiam e podem conviver com a Imaginação, de muitas formas. Mas, em geral, o que acontece é que a razão e a imaginação são colocadas em compartimentos separados e estanques, até mesmo pelas tentativas modernas de juntá-las: o desenho da caravela junta-se à matéria sobre o desenvolvimento do Brasil, ou coloca-se em dramatização o texto da aula de português. Mas trata-se de uma relação mecânica e não orgânica como poderia ser. Isto se dá por um desconhecimento da complementaridade que existe entre a razão e a imaginação em todo processo genuíno de aprendizagem.

Pior do que isso, tal desconhecimento gera uma desinformação muito grave na visão que se tem da Imaginação, relegada aos artistas, aos loucos e às crianças. Muitos autores chegam a discutir o perigo de incentivar a atividade imaginativa no sentido de que ela poderia impedir a atuação do indivíduo no mundo: a fantasia "tira" a pessoa da realidade, deixa-a "sem recursos" para enfrentar os problemas concretos que a vida apresenta. Não há dúvida que existem mecanismos neuróticos, doentes, que isolam determinados indivíduos em uma fantasia exacerbada, na qual eles se refugiam por se sentirem incapazes de lidar com a realidade.

Mas a alienação não se produz apenas pela fantasia. E a fantasia não se reduz à alienação. Esta apenas é um mau uso de uma faculdade humana que existe justamente para promover a afirmação do homem enquanto ser criador, para mostrar diferentes ângulos possíveis, de uma realidade que a lógica apresenta de uma só forma.

Antigamente, nos povos tradicionais, o momento da adolescência era marcado por ritos de iniciação, que tinham a função precisa de introduzir o indivíduo na SIGNIFICAÇÃO de ser adulto. A visão de mundo daquela sociedade estava expressa em símbolos compartilhados por todos e tal conhecimento era transmitido ao adolescente através de rituais que o faziam passar por duras provas, marcavam-no, escreviam, às vezes no seu corpo, na sua mente, o modo como aquele grupo humano entendia seu estar no mundo.

Na nossa sociedade, o adolescente recebe REGRAS e não SIGNIFICAÇÕES. Ele deve aceitá-las para poder se transformar num cidadão bem-sucedido. Edmund Burke Feldman fundamenta sua teoria e método da arte-educação na necessidade que hoje temos de ritualizar nossas crises de confronto com a vida, durante várias etapas do nosso crescimento. Segundo Feldman, só existe crise de adolescência em nosso mundo, porque tal crise não é RITUALIZADA por nenhum rito de passagem. A arte então cumpriria um importante papel nesse sentido, possibilitando ao indivíduo, através de sua expressão, confrontar-se com suas crises.

Acredito que a arte tem, de fato, uma função específica nesta fase da vida do indivíduo, em que ele deixou de ser criança, em que se vê como consciência interrogante e ainda não é adulto. Comecei falando da Imaginação porque ela é indissociável da atividade artística, uma não existe sem a outra. A princípio considerei a imaginação como potencialidade humana fundamental para qualquer idade ou atividade; não existe pensamento genuíno sem imaginação. Todos os relatos dos grandes cientistas, como por exemplo Poenkaré ou Einstein, falando de seu trabalho, mostram o quanto a imaginação e a intuição estão na base de qualquer investigação científica. Para chegar a uma verdade nova, que contribua para o avanço da ciência, o investigador precisa arriscar, perguntar, transgredir o que já está dado como certo, como logicamente possível.

Se passamos pelo plano dos cientistas, pequena parcelada humanidade, para todos os outros seres humanos, o fenômeno é o mesmo. Um adulto equilibrado, que seja capaz de resolver satisfatoriamente os problemas que a vida lhe

apresenta, necessita não apenas do pensamento lógico, mas também da intuição e da **imaginação**²

Regina Machado nos dá, no texto acima, as razões poéticas e cognitivas da arte na educação do adolescente, e quero lembrar também que não menos importantes são as razões catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador.

Como estas [ustificáveis da arte na educação têm sido exaustivamente defendidas pelos arte-educadores, prefiro me referir às razões pragmáticas da arte na escola para os adolescentes e pré-adolescentes.

A adolescência é o momento de se testar pré-profissionalmente, é quando o jovem começa a se interrogar que carreira seguir ou, mais imediatisticamente, que vestibular fazer.

Mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e, seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem. O contato com a arte é essencial para várias profissões ligadas à propaganda, às editoras, na publicação de livros e revistas, à indústria dos discos e fitas cassetes. Não conheço nenhum bom *designer* de publicidade que desconheça a produção contemporânea das artes plásticas, como não conheço nenhum bom programador visual de editora que não conheça a produção gráfica da Bauhaus, nem bons profissionais que trabalhem em gravadoras que não conheçam música para melhor julgar a qualidade do som que estão gravando.

E na televisão? Todos os trabalhadores de TV, desde os produtores até o *comeraman*, seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade das imagens. Já há uma pesquisa nos Estados Unidos mostrando que os *comeramen* que tiveram cursos de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos, dominam melhor a imagem que jogam em nossas casas.

Pensemos também na indústria têxtil, que desde a textura à padronagem, se enriqueceria com profissionais que conhecessem arte. O desenho de nossas cadeiras, em geral tão ruim, seria bem melhorado se aqueles que o fazem conhecessem arte.

Quando falo de conhecer arte falo de **um** conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a

2. Regina Machado, "Alie ED ASAC: uma Reflexão sobre a Função da Arte no Magistério", 1988, texto manuscrito.

apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte.

O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Arte-educação é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador.

Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem a arte-educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico.

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido.

É paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo "verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música", despreza a arte na escola.

Reconhecemos que a arte representa a apoteose cultural de uma sociedade, mas reservamos um espaço bem pequeno para ela na escola.

Por quê?

Lembra Elliot Eisner que os resultados da negligência da ar-

3. Elliot W. Eisner, "Why Art in Education and Why Art Education", in *Beyond Creating: the Place for Art in America's Schools*, USA, 1. Paul Getty Trust, 1985, p. 5.

te na escola são claros. "Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos".

Só uma pequena minoria é capaz de apreciar e usufruir da experiência estética apresentada nestes espaços, mas através de impostos, um número muito maior de pessoas paga pelas realizações artísticas. Contudo, aos códigos da arte erudita tem acesso apenas uma pequena elite.

A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império, disse Stuart Hampshire alguma vez em algum de seus escritos.

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

O que temos, entretanto, é o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval.

As massas têm direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre "hospedada no Hilton Hotel".

O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. Pesquisadores já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, isto é, buscam soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, ao mesmo tempo, mais agradáveis, que lhe dêem maior prazer.

Por isso, ao viajarmos pelo interior do Brasil, nos deparamos às vezes com casas muito pobres, de taipa e cobertas de palha de

4. *hlrm, tbulrm,*

coqueiro, mas ao redor alguém plantou um jardim **organizando** as cores das flores de maneira a lhe dar um prazer que vai trazer um pouco de qualidade de vida à miséria.

Dentro de uma destas casas podemos até encontrar um jarro de flores de plástico, que foi posto ali também para dar prazer ou qualidade de vida. A flor de plástico pode não ser prazer estético para mim e para meu padrão de valor cultural, mas o é para os donos daquela casa que também podem ter uma reprodução da *Santa Ceia* de Leonardo da Vinci na parede.

O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da **contextualização** destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

A METODOLOGIA TRIANGULAR: HISTÓRIA DA ARTE, LEITURA DA OBRA DE ARTE E FAZER ARTÍSTICO

No Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas o trabalho de *atelier*, isto é, o fazer arte.

Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/ linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/ linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica.

O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

Este mundo cotidiano está cada vez **mais** sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem a 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da

qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Teremos assim equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: a que centra na criança os conteúdos e a que considerava as disciplinas autônomas com uma integridade intelectual a ser preservada.

Este equilíbrio curricular começou a ser defendido na Inglaterra pelo "Basic Design Movement" ainda nos anos cinquenta.

Em um congresso, no Bretton Hall em 1956, sobre a Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato, duas correntes começaram a se degladiar. De um lado, o grupo que passou a ser chamado de romântico, liderado por Barclay Russel e os discípulos de Marion Richardson, defendiam a intuição como origem de toda expressão e rejeitavam a idéia de processos lógicos e conscientes tomando parte do processo de criação em arte.

Este grupo falava em termos místicos do trabalho de seus alunos, dizendo como Veronica Zabel que a beleza destes trabalhos "permanece misteriosa e além de qualquer explicação",

De outro lado, o grupo liderado por Harry Thubron, do qual participavam Tom Hudson, Maurice de Suasmarez, Victor Pasmore e posteriormente Richard Hamilton, começou neste congresso a defender o desenvolvimento do profissionalismo na escola e a idéia de que os adolescentes necessitam informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento. Maurice de Suasmarez chegou a dizer que a atitude denegridora da inteligência estava tendo conseqüências danosas para a arte-educação acrescentando:

Free expression had played a vital role in fostering creativity in the primary school, but all agreed that at the adolescent and adult stages, a more objective and rational approach was necessary"

5. Richard Ycornans, "Basic Design and the Pedagogy of Richard Hamilton", *Journal of Art and Design Education*, volume 7, nº 2, p. 155 Londres, 1988.

C. *Idem*, p. 15(.

Richard Hamilton desenvolveu esta abordagem, acusada de racionalismo, associando ao fazer artístico, os ensinamentos dos princípios do *design*, as informações científicas sobre o ver e o pensar e a ajuda da tecnologia.

Seus alunos estudavam a gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, espaço positivo e negativo, divisão de área, cor, percepção e ilusão, signo e simulação, transformação e projeção, e não só na imagem produzida por artistas, mas também na imagem da propaganda, como na embalagem de suco de laranja, eram assunto de suas aulas.

Nos anos sessenta, Richard Hamilton, com a ajuda de artistas professores como Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi", em Newcastle University, lançava as bases teórico-práticas do que hoje os americanos denominam DBAE, isto é, Disciplined-Based-Art Education, a bandeira educacional do competente trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts. Precursor do DBAE foi também o trabalho desenvolvido nas "Escuelas ai Aire Libre", no México, depois da revolução de 1910. Aquelas escolas seguiam a orientação de Best Maugard que pretendia, através do ensino da arte, levar a uma leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história destes padrões e ao fazer artístico recuperariam a consciência cultural e política do povo. Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo. Enfim, as Escuelas ai Aire Libre geraram o movimento muralista mexicano e podemos considerá-las portanto o movimento de arte-educação mais bem-sucedido da América Latina.

O que é admirável no trabalho do Getty Center for Educational in the Arts não é a novidade da proposta, mas a tenacidade com que este centro está preparando os professores de arte em todos os Estados Unidos, e até no Canadá, para um ensino que inclua produção de arte, história da arte, crítica e estética.

Para Elliot Eisner que junto com Brent Wilson e Ralph Smith forma o *team* dos arte-educadores, mais conhecidos da Getty Trust, esta metodologia do ensino da arte corresponde "às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cul-

tura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade"⁸

Para ele o trabalho prático de estúdio ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo, coerência, *insight* e ingenuidade. A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte.

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. "A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto".

Nos Estados Unidos estas áreas que compõem o conhecimento da arte estão sendo aprendidas de forma integrada ou separadamente.

Acredito que a separação das áreas vai levar rapidamente a um retorno ao academicismo e teremos escolas onde se ensinará somente história da arte e talvez algo que se aproxima mais ao que criticamente chamamos de "história do *s/ide*".

A grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento.

A metodologia de ensino da arte usada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo integra a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos.

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.

As operações acima referidas se integram na busca de significações e o limite entre a história da arte e a leitura da obra é muito tênue.

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e científico que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de

8. Elliot W. Eisner, "Structure and Magic in Disciplined Based Art Education", *Journal of Art and Design Education*, volume 7, n° 2, p. 189, Londres, 1988.

9. *idem*, *ibidem*.

expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma. À esta idéia de Popper podemos juntar Benedetto Croce que dizia: "toda História verdadeira é História Contemporânea" e Ortega y Gasset com sua frase dramática "o passado sou eu".

A reconstrução do passado é apenas um dado e não tem um fim em si mesma, especialmente no que se refere à história da arte.

Na história da arte o objeto do passado está aqui hoje. Podemos ter experiência direta com a fonte de informação, o objeto.

Portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral.

Em palestra que assisti de Arnaud Reid, pouco tempo antes de sua morte, ele dizia que o caminho do conhecimento da arte se inicia na intuição estética imediata do objeto, uma espécie de iluminação de interesse até a extrema acuidade, consequência do ver, ler, fazer *again and again*.

Por isso, a história da arte não pode estar separada daquilo que chamávamos antes do DBAE, "apreciação da obra". O termo "apreciação artística" caiu de moda mas esta prática foi tão dominante nos anos sessenta que os historiadores da arte começaram a ver sua área ameaçada. Quentin Bell chegou a ser explícito dizendo:

A história da arte é freqüentemente confundida com a apreciação da arte que consiste numa espécie de exortação estética: deve-se dizer ao estudante o que é bom e o que é mau e a história transforma-se numa espécie de apologia do bom!,"

O que Bell estava criticando em 1976 era já um desvio maniqueísta da apreciação artística que não poderia substituir mesmo a história da arte, uma vez que para dominar a história temos, às vezes, que entender, ver e analisar muita obra de qualidade duvidosa, como é o caso dos retratos do século XVIII, essenciais para se conhecer a pintura inglesa daquela época.

William Hare!', dois anos antes do texto de Quentin Bell, escreveu um artigo iluminador do sentido da apreciação artística.

Começava o artigo procurando distinguir os sentidos, em linguagem cotidiana, da palavra "apreciação".

Lembrava ele que o mais comum, embutido na frase: "Eu apreciei o que você fez por mim", é o de *gratidão*, seguindo-se o de *admiração*, encontrado na frase: "Ele deu uma olhada apreciativa para a garota". Outro sentido com que usamos a palavra apreciação é o de entendimento. Em: "Eu apreciei seus argumentos", alguém analisou e entendeu os argumentos de outro.

Não são diferentes significados mas diferentes implicações ou significações.

As diferenças estão relacionadas com a espécie de *estimação* feita. Eu posso admirar seu argumento sem ser grato a você por ele. Eu posso não admirar o argumento e ser grato a você por ele. Eu posso não admirar o argumento porque o *estimei* como trivial.

É mais difícil separar admiração de entendimento. Admiração pressupõe entendimento, entretanto podemos admirar Einstein sem entender sua teoria da relatividade porque entendemos sua significação para o mundo, para as conquistas modernas. Admiração pressupõe entendimento, gratidão pressupõe *estima*, portanto admiração e entendimento.

De acordo com diferentes implicações, nos impomos diferentes espécies de avaliação, mas a *estima do valor* capta o significado essencial do que se pretendia com a apreciação estética dos anos sessenta. De acordo com este sentido, para entender a história da arte do século XVIII na Inglaterra era importante fazer uma estimativa do valor cultural dos retratistas daquela época, era importante "apreciar" os retratos que abundaram naquele período histórico, embora não gostássemos deles, embora não sejam esteticamente bons.

A apreciação artística não pretendia substituir a história da arte, como disse Bell, mas complementá-la. Entretanto, a crítica de Bell se **justifica** porque, na prática da sala de aula, apreciação artística passou a ter o sentido de *enjoyment*, de gozo apenas.

Aquela idéia de apreciação, como a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela, passou a se chamar, *critical studies*, antes de ser dividida em estética e crítica, como o fizeram os teóricos da Getty Foundation através do DBAE.

Dois congressos, ambos na Inglaterra, foram importantes para determinar a importância dos estudos críticos da arte (*critical studies*), ao lado do fazer artístico e da história da arte nas estruturas de ensino da arte.

Trata-se do congresso sobre "Art History, Criticism and The Teacher", na Universidade de Manchester, em outubro de 1972, e de outro sobre "Filosofia e o Ensino das Artes", organizado pela seção de Filosofia da Associação de Professores em Escolas e Departamentos de Educação no Madely College of Education, em julho de 1973.

Em ambos os congressos se reforçou a idéia de que "o estudo da arte contemporânea, da arte do passado, do trabalho de sociólogos, filósofos, psicólogos etc. e as atividades dos estudantes de arte hoje não podem ser áreas de estudos mutuamente exclusivas!".

Um problema real se colocou para os participantes destas conferências: o fato de que teoria e história da arte tinham se tornado, por seu papel descritivo e especulativo e sua preocupação em fazer julgamentos estéticos objetivos, numa função *a posteriori*. Apresentavam aos jovens artistas um conjunto de regras e o jogo artístico mudava, mas as regras continuavam imutáveis.

Por outro lado, o fazer artístico contemporâneo, que não tem "produto final", veio provocar uma crise da teoria e da história. Fazer julgamentos objetivos de quê?

Esta abordagem da contemporaneidade acerca do fazer artístico obrigou a história a refazer alguns dos critérios com os quais julgava obras anteriores.

O niilismo da era pós-Duchamp exigia outra forma de interrelacionamento teoria-prática-história apontando para a simultaneidade do julgamento e não para a seqüência classificatória que era possível apenas depois do objeto artístico terminado.

"Um entendimento crítico de como conceitos visuais e formais apareceram na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesenhados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seu processo formativo!", necessita da contribuição simultânea da história e de teorias da arte que iluminem a leitura da obra de arte assim como de

12. Adler Mortimer, "What Sort of Art History?", *The New Era*, volume 55, nº 2, Cambridge, March 1974.

13. David Thistlewood, "Critical Studies, the Museum of Contemporary Art and Social Relevance", manuscrito.

uma prática problematizadora. A prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte.

Nos Estados Unidos, o ensino livre expressivo da arte existe nas escolas públicas, portanto para todas as classes sociais, desde os anos trinta, nem por isso os americanos são apreciadores mais argutos da arte. Pelo contrário, a livre expressão, sem desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção, tem formado nos Estados Unidos um consumidor ávido e acrítico de imagens.

A ausência de contato com padrões avaliativos da arte, através da sua história, impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor crítico da arte não só de agora mas da arte do futuro também.

O conhecimento do relativismo dos padrões avaliativos através do tempo flexibiliza o indivíduo para criar padrões apropriados para avaliar o novo, o que ele ainda não conhece. Os defensores da arte na escola para a liberação das emoções devem lembrar que as emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a **refletir** acerca de nossas próprias respostas.

O subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar mas não ao acaso.

Se a arte não é tratada como forma de conhecimento mas como "um grito da alma" não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional.

Lembro Wordsworth que disse: "As artes têm que ver com as emoções mas não tão profundamente para levar às lágrimas".

Por outro lado, é bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão caro aos defensores do que se convencionou chamar de livre expressão no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte.

Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de **decodificação** da obra de arte.

Aliás as próprias teorias da criatividade, ainda nos anos sessenta, defendiam a necessidade do desenvolvimento da capacidade criadora, propondo que o objeto criado fosse analisado em função de critérios aqui definidos, Samuel Messick e Philip Jackson, por exemplo, **propunham que diante do objeto inquirissimos**

se ele representava uma resposta estética: surpresa, satisfação, estimulação e *saboreo*.

Qual o grau de surpresa que a obra provoca? Por quê? Esta pergunta verificaria o grau de originalidade, de inusualidade do objeto frente as normas conhecidas.

O choque de reconhecimento elimina a possibilidade da obviada do objeto e afirma o seu poder de alterar a maneira convencional do observador ver e pensar as coisas.

Já a pergunta pela espécie de satisfação que a obra dá, aponta para a verificação de onde e de como ela responde ao contexto, sendo apropriada à sensibilidade do tempo e espaço em que está sendo examinada.

Surpresa e satisfação são critérios aparentemente opostos que se imbricam dialcticamente.

Enquanto a surpresa demonstra a inusualidade do objeto e exige que o observador assimile o objeto para fazê-lo parte de seu mundo cognoscível, a satisfação do objeto demonstra a adequação ao mundo conhecido do observador, obrigando-o a tomar consciência deste mundo. O critério de estimulação transformadora instiga à pergunta: esta obra muda alguma coisa na forma de representar o que ela pretende representar? Esta obra muda algo em mim? Esta obra muda algum conceito de arte? Esta obra opera alguma mudança na arte hoje? Qual a mudança que ela significa para a arte de outros tempos ou para a arte em diversos outros tempos?

Por último, temos o critério mais inusual: a idéia de que a obra de arte deve ser saboreada, que requer para isto uma concentração de significados que advêm de sua complexidade. A obra para ter qualidade estética deve ter o poder de sumarizar múltiplos significados. Daí se conclui que uma obra de significado único, evidentemente percebido à primeira olhada não tem a qualidade estética de *saboreo* para o espectador.

Ele a deglute de imediato. Um exemplo desta evidência de significado é a mão espalmada de Oscar Niemayer no Memorial da América Latina da qual escorre sangue formando uma poça em vermelho na base do punho. A obviada de significado a constitui num *statement* e não numa obra de arte, enquanto a *Guernica* de Picasso, embora tenha um enunciado evidente, a destruição da cidade de Guernica durante a guerra civil espanhola, possui um intrincado de relações formais que propõem múltiplos e particulares significados, individualizáveis de acordo com o observador.

O *saboreo* advêm do poder de sumarizar da obra, da sua

condensação que implica a possibilidade do observador exercitar sua capacidade de criar múltiplas interpretações.

Nos anos sessenta, os arte-educadores que trabalhavam com desenvolvimento da criatividade já exercitavam a capacidade das crianças e adultos analisarem seu próprio trabalho e o trabalho de artistas baseados nestes critérios, dando muita ênfase à exploração dos muitos significados prováveis que a condensação de uma obra tornasse possíveis.

No campo da teoria da arte-educação a idéia da educação estética ao lado da educação artística, isto é, o conhecimento e o valor da obra de arte ao lado do fazer artístico, foi muito divulgada nos escritos de Ralph Smith, Vincent Lanier, Kenneth Marantz e Eiliot Eisner. Mas foi só nos anos setenta que a alfabetização visual e estética chegou aos livros de orientação didática para os professores. Muitos refletiam a influência da orientação que era dada em museus como a MaMA e o Cleveland Museum, Os museus de arte moderna foram pioneiros da arte-educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra de arte e até permite que a criança faça releituras gráficas expressivas de obras de arte.

MÉTODO COMPARATIVO DE ANÁLISE DE OBRAS DE ARTE

O primeiro livro amplamente divulgado que estabelecia para o ensino a relação entre arte como conhecimento, e arte como *performace* foi de Edmund Feldman, *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*, publicado em 1970.

Trata-se de uma digestão mais didática de outro livro do mesmo autor, *All as Image and Idea*, não tão difundido.

Para Feldman aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem.

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental da sua teoria. Para ele a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do

14. Edmund Burke Feldman, *Becoming Human Through Art*, New Jersey, Prentice Hall, 1970.

que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte: *julgamento*.

Demonstra o quanto se pode entender o mundo, entendendo uma obra de arte do ponto de vista da relação entre os elementos visuais como linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, e do ponto de vista das características de construção com predominâncias diversas como agudeza, ordenação, emoção, fantasia, e também tendo em vista comportamentos apreciativos como empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte.

Meu entusiasmo por este livro de Feldman é tão grande que só me contentaria com o ato de tradução integral de *Becoming Human Through Art*, o que satisfaria meu desejo de fusão absoluta com a obra.

Entretanto editores ainda temem tradução de livros de arte-educação, porque os direitos autorais e a reprodução das imagens são caras e os arte-educadores lêem pouco. É a desculpa!

Para efeitos didáticos, ousou classificar o método de leitura da obra de arte de Feldman como comparativo. Ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferentemente nas várias obras.

Por exemplo, para a leitura do espaço arquitetônico e decorativo, nos faz comparar uma sala projetada por Lucas Samaras com os interiores da Hanna House de Frank Lloyd Wright e da Villa Shodan de Le Corbusier, acrescentando ainda um interior de uma casa americana dos fins do século XIX caracteristicamente vitoriana.

Para mostrar a diferença entre pintura e desenho, isto é, a diferença entre construção por linhas (desenho) e construção por massa (pintura), nos faz comparar o *Mon sieur Boi/eu at the Café* de Henri Toulouse-Lautrec e *Broadway* de Mark Tobey com *Nighthawks* de Edward Hopper e *Woman I* de William de Kooning. A **mera** visualidade comparativa impõe a evidência da diferença dos comportamentos construtivos através de linhas e de massas.

Para o estudo da linha, especificamente, Feldman propõe a análise das diferenças e semelhanças entre as linhas onduladas de uma cadeira de balanço Thonet e da escultura de Calder *The Hostess* em contraposição à angulosidade do quadro de *Family Walk* de Paul Klee e das linhas agudas do quadro de Jacob Lawrence, *Pool Parlar* (Figs. 1, 2, 3 e 4).

Há sempre uma proposição de trabalho prático que se segue à leitura dos elementos da obra de arte.

O trabalho proposto para ser feito depois da análise da linha repousa sobre o quadro de Jacob Lawrence que transcrevemos".

Olhe para os tacos de bilhar na pintura de Lawrence. Trace-os ou copie-os sozinhos numa folha de papel. Agora tente decidir o que eles poderiam significar por eles mesmos. Você poderia fazer um poema sobre aquelas linhas sem as pessoas na figura?

Vire seu papel para que as linhas se tornem horizontais. Por que seu significado mudou? A lei da gravidade e poderia ter algum a coisa a ver com isto?

Para uma idéia mais clara do método de Feldman vamos transcrever uma de suas aulas, sobre a leitura de imagens de pessoas. Vejamos a aula na qual ele propõe a leitura de obras que representam figuras humanas em duplas (Figs. 5, 6 e 7).

As obras colocadas à frente dos alunos para análise são a *Madona e Criança* de Jacob Epstein, *O Banho* de Mary Cassat e *Um Velho e seu Neto* por Ghirlandaio.

A condução da leitura das obras se faz da seguinte maneira**.

ALGUNS PROBLEMAS: Cada um destes trabalhos mostra uma criança com uma pessoa mais velha. Você pode adivinhar qual a atitude da pessoa mais velha em relação à criança? A criança parece saber o que a pessoa mais velha está pensando? Quantos anos você acha que estas crianças têm? Como você pode dizer? O que o artista está nos tentando dizer através de sua utilização de contraste entre a velhice e a juventude?

ALGUMAS POSSIBILIDADES: Você acha que a mãe na escultura de Epstein está orgulhosa de seu filho? Por quê? A mulher está gostando de dar banho no seu bebê na pintura de Cassat? Como você pode dizer? Na pintura de Ghirlandaio, a criança acha que seu avô é feio? O que faz você acreditar que não ou que sim? Além de retratar indivíduos, cada artista aqui está retratando um relacionamento. Tente descobrir como um relacionamento pode ser expressado sem a utilização de palavras. Por exemplo, se duas pessoas caminham para dentro de uma sala sem dizer coisa alguma, nós podemos dizer se eles são irmão e irmã, namorado e namorada, patrão e empregado, estranhos ou amigos? O que nos ajuda a reconhecer as relações entre eles? Como os atores utilizam seus corpos para demonstrar relacionamento? Ouça *Pedro e o Lobo* de Prokofiev. Como o compositor utilizou o som para descrever o menino, o homem e o avô? Como os artistas utilizam formas para representar a infância, juventude ou velhice?

O QUE VOCÊ PODE FAZER?: Reúna um catálogo de formas indefinidas de tamanhos equivalentes em seis folhas de papel e faça uma forma diferente em cada uma. Dê um número para cada folha. Então peça aos membros de sua classe para assinalar se cada forma é jovem ou velha. Junte as respostas e veja se existe alguma concordância. Como você explica isso?

* Tradução de Sofia Fan.

** Tradução de S'fla Fan.



Fig. 1. CALDER, Alexander. Filadélfia (Pensilvânia), EUA, 1898 – Nova York, EUA, 1976. *The Hostess*, s.d.'Col. The Museum of Modern Art.

Fig. 2. KLEE, Paul. Munchenbuchsee, Suíça, 1879 – Muralto (Locarno), Suíça, 1940, *Family Walk*, 1930.

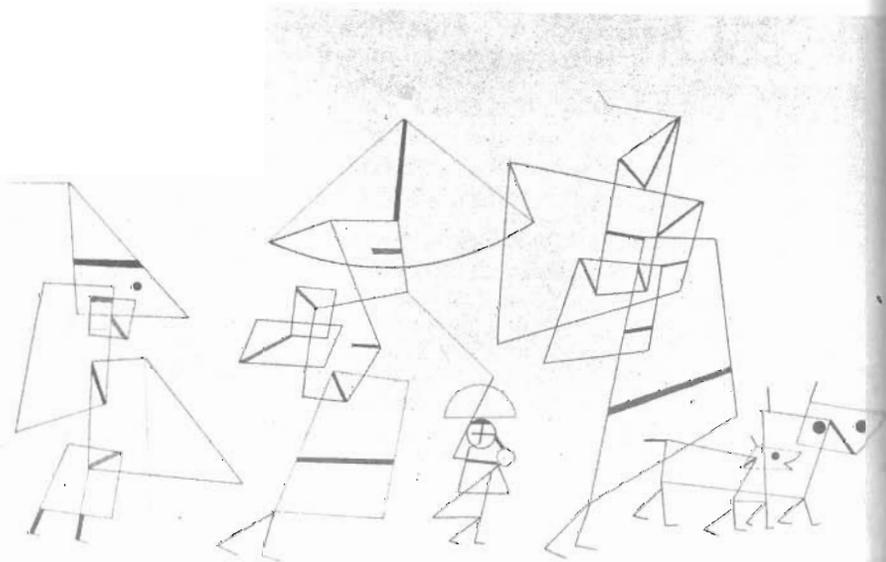


Fig. 3. THONET, Gebrüder. *Rocking Chair*, s.d. Col. The Museum of Modern Art.



Fig. 4. LAWRENCE, Jacob Armistead. Atlantic City (Nova Jersey), EUA, 1917. *Pool Parlor*, 1942. Col. Metropolitan Museum of Art.

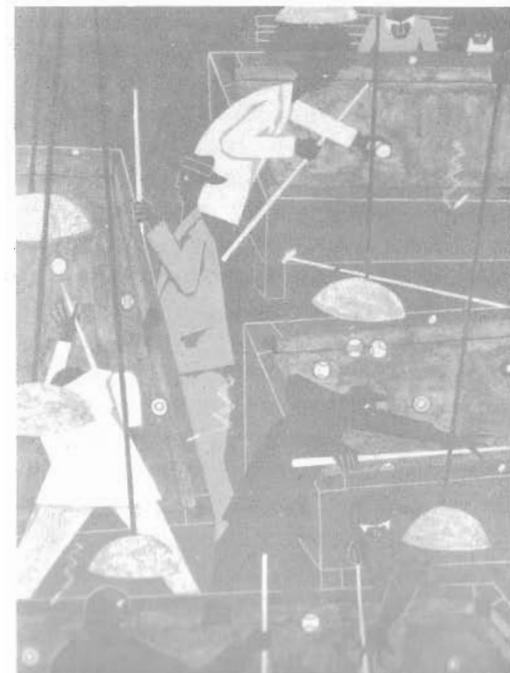




Fig. 5. EPSTEIN, sir Jacob. Nova York, EUA, 1880 – Londres, Inglaterra, 1959. *Madonna and Child (Madona e Criança)*, s.d. Col. The Riverside Church.



Fig. 6. CASSAT, Mary. Pittsburg, EUA, 1845 – Le Mesnil Théribus (Oise), França, 1926. *La Toilette (O Banho)*, s.d. Col. The Art Institute of Chicago.



Fig. 7. GHIRLANDAIO, Domenico di Tommaso Bigordi. Florença, Itália, 1449-1494. *An Old Man and his Grandson (Um Velho e seu Neto)*, s.d. Col. Musée du Louvre.

Faça uma exposição para sua **classe** de propagandas de **revistas** mostrando pares de pessoas - uma mais velha e uma jovem. Omita ou cubra o produto e o material escrito. Rotule cada exemplo descrevendo a relação que *you* observa,

Você pode pensar em exemplos de literatura nos quais o herói é feio? Cope as passagens nas quais a feiúra é descrita. O avô na pintura de Ghirlandaio se encaixaria em uma destas descrições? O que faz uma **pessoa** ser feia? Além disso, como as pessoas decidem o que é feio e bonito? **Escreva um ensaio sobre** este assunto e ilustre-o com fotos de **revistas**.

Em conexão com a pintura de Cassat, escreva um diálogo imaginário entre a mãe e a criança e leia para a classe. Então reúna propagandas de produtos para bebês. Agora, reescreva seu diálogo, substituindo a mensagem da propaganda pelas falas da mãe. Leia para a classe **depois** deles terem ouvido seu diálogo original.

Vá, numa viagem de fim de semana, fazendo **esboços baseados** na observação de pais e filhos fazendo coisas juntos. **Limite-se** a pares - **mãe** e filho ou filha, pai e filho ou filha. Se *you* preferir, use uma máquina fotográfica. Em seguida, amplie seus exemplos mais interessantes e os compare **às** quatro **obras** de arte mostradas aqui. **Peça** ao seu professor para *you* contar à **classe** onde *you* coletou seu material, como *you* trabalhou com ele e o que *you* acha que ele **significa**. Mostre seus primeiros **esboços** ou fotos **assim** como **os** resultados finais. Não hesite em incluir algumas citações ou alguma **coisa** que *you* mesmo tenha escrito para explicar o material visual ou contar como *you* se sente em relação a ele.

Acredito que estas aulas ilustram muito bem a preocupação de Feldman com a leitura formal aliada à leitura de significado.

No ano seguinte à publicação deste livro de Feldman outra abordagem de leitura de obra de arte para as crianças chega às escolas norte-americanas.

MÉTODO DE MULTIPROPÓSITO

Trata-se da série *Teaching Through Art* de Robert Saunders. Constitui-se de três livros para o professor acompanhados de uma série de excelentes reproduções de obras de arte em pintura e desenho.

O autor considera os *slides* um recurso menos poderoso que a boa reprodução em papel. A homogeneização das dimensões de todas as obras operadas pelos *slides* que devem ser vistos de luz apagada diminuindo a intensidade da relação professor/aluno são seus argumentos para preferir as reproduções, o mais próximo possível ao tamanho e à textura das obras originais.

Saunders foi aluno de Viktor Lowenfeld, que orientou seu doutoramento.

São dele próprio as palavras que definem seu método, denominado Abordagem Multipropósito:

Este programa é desenhado para orientar no uso de reproduções como instrumento de ensino que vise a educação estética da criança, a percepção visual, a acuidade espacial, a simbologia visual e verbal, as mudanças históricas e a auto-identificação¹⁵.

Justifica seu método dizendo:

Nós estamos mudando da cultura verbalmente orientada para uma cultura visualmente orientada.

Televisão, macluhanismo, acuidade visual, o reconhecimento da aprendizagem sensório perceptual e os estudos sobre os processos mentais da criatividade estão tendo seus efeitos na adaptação dos nossos programas escolares às mudanças do século XX e às necessidades futuras das crianças de hoje que viverão além de 2001¹⁷

Explica a abordagem do Multipropósito dizendo:

Entender uma obra de arte *vem* com repetidos encontros à medida que a pessoa amadurece e é capaz de observá-lo de diferentes pontos de vista. Esta maturidade perceptiva usualmente começa através de alguma forma de contato com reproduções mas recebe qualidade e verificação através do contato com originais¹⁸.

Torna claro que as reproduções podem ser usadas para diferentes propósitos em diferentes séries. Isto é, o *Vermelho Pesado* de Kandinsky pode ser usado a partir da quarta e da quinta séries e daí em diante, em outras séries, não havendo nenhum problema em fazer uma criança analisar a mesma imagem dois anos em seguida. Se ela amadureceu, a leitura será diferente de um ano para o outro.

Recomenda que para o método ser usado com adultos é interessante que seja completado com leitura de outras imagens e objetos do meio ambiente construído. Acredito que ele deve ser sempre completado com a leitura arquitetônica, e do *design* mesmo com crianças (como o faz Eileen Adams).

Em seu livro *Série A*, Saunders apresenta vinte reproduções cuja leitura é mais apropriada para as classes de jardim de infância à sexta série, mas repito, cada uma pode ser apresentada novamente às mesmas crianças ao longo de seu desenvolvimento.

Entre as imagens estão pinturas das cavernas de Lascaux, da tumba de Nakht no Egito - , 1425 a.c., mosaico de Ravenna do

15. Robert Saunders, *Teaching Through Art, Série A*, New York, American Books Company, 1971, p. 1.

16. *Idem, Série B*, p. 1.

17. *Idem, Série A*, p. 1.

18. *Idem, Série II*, p. 3

século VI, alguns artistas americanos do século XIX e XX como Edward Hivks (*The Cornell Fann*), Robert Gwatrney (*Soft Crabling*), Joseph Hisch (*Circus*), John Frederick Peto (*The Old Cremonai*), Samuel Gerry (*New England Homestead*), que conhecemos pouco, além dos mais divulgados como Winslow Homer (*The Country School*) e Gilbert Stuart (*77ze Skater*). Entretanto, as leituras mais interessantes que oferece são as de obras europeias internacionalmente conhecidas como a *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci, *Pássaro na Gaiola* de Dufy, *O Banho* de Mary Cassat, *Jovem com a Vassoura* de Rembrandt, *Jogos Infantis* de Bruegel, *A Carta* de Bonnard, *O Cachorro Latino para a Lua* de Miró e o *Tableau I* de Mondrian.

Seria importante que informasse em que museus ou coleções estão os originais, uma vez que ele próprio reconhece que a leitura de reproduções é apenas um passo para o contato insubstituível com os originais.

De todos os livros e manuais que têm sido publicados, é o mais organizado pedagogicamente, refletindo enorme influência da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom. Divide os exercícios a serem feitos com cada reprodução em quatro categorias:

1. Exercício de ver (descrever claramente, identificar acuradamente e interpretar detalhes visuais).
2. Exercício de aprendizagem (compreender as pinturas ou desenhos, expressar julgamento de valor, exercitar habilidades de fantasias e imaginação, desenvolver conceitos espaciais, desenvolver o sentido da ordem visual).
3. Extensões da aula (relacionar arte com seu meio ambiente, escrever criativamente, fazer comparações históricas, usar símbolos visuais e verbais, investigar os fenômenos de luz e cor, fazer improvisações dramáticas, explorar relações humanas, tornar-se consciente de problemas ecológicos).
4. Produzir artisticamente (desenvolver a auto imagem através do desenho, encorajar a atividade criadora grupal, experimentar com o espaço positivo e negativo, experimentar com representações em três dimensões, investigar formas, texturas, cores e linhas, exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura etc., desenvolver a habilidade para lidar com régua, compasso e até lentes de aumento).

Tudo isto poderá ser explorado segundo o autor relacionando-se com unidades de estudo de história da arte mas também com estudos de língua, literatura, matemática, geometria, ecologia, história etc.

Os livros *Série B* e *Série C* apresentam cada um, também, vinte reproduções de obras que devem ser lidas seguindo orientação semelhante à descrita no livro *Série A*.

A *Série C* destina-se a estudantes a partir da quarta série e o livro *Série B* apresenta reproduções para serem usadas desde o jardim da infância até a terceira série. Para cada reprodução há nos livros do professor sugestões para trabalhos e exercícios dentro das quatro categorias de aprendizagem já enunciadas.

Uma radical diferença de discurso decodificador se estabelece quando analisam os um quadro isoladamente. A diferença mais evidente é que a análise isolada se prende mais aos detalhes representados que a significação metafórica ou metonímica da representação.

Isto fica claro quando examinamos a leitura de *O Banho* de Mary Cassat (fig. 6) feita por Saunders e a leitura desta mesma obra em comparação com outras obras de outros tempos feita por Feldman.

Na análise da obra isolada a informação histórica fica verbalmente sobreposta à imagem enquanto na análise comparativa o olho capta as diferenças históricas, isto é, a própria análise visual organiza a informação histórica.

No livro *Série B*, páginas 27 e 29, Robert Saunders analisa *O Banho* de Mary Cassat com os seguintes propósitos: levar os alunos a:

1. Identificar detalhes na pintura.
2. Discutir a atividade doméstica representada na arte.

Propõe a extensão da aula para levar os alunos a:

1. Examinar detalhes decorativos em suas casas.
2. Fazer um desenho "Minha mãe me ajudando a pentear os cabelos".

O autor propicia ao professor uma descrição detalhada da pintura, uma interpretação e informações históricas acerca da artista que poderão ser usadas pelo professor para ajudar as crianças a responderem questões como estas que ele propõe.

1. Exercícios de ver:

Análise global: O que você vê na pintura?

Rastreamento analítico: Que espécie de desenhos você vê no tapete, na cômoda e na parede? São os mesmos ou diferentes? Como as listas do vestido da mãe mudam de posição de acordo com a direção do seu corpo?

O que acontecerá quando ela se levantar?

Acuidade visual: Qual a ordem de cores nas listas do vestido da mãe?

2. Exercício de aprendizagem:

Como difere este banho do que tomamos usualmente?

Você pensa que esta pintura tem algum sentido por trás de apenas um banho?

Que outras atividades **domésticas** poderiam dar uma boa pintura ou constituir uma boa pintura?

Entre as propostas de extensão da aula para incentivar o ver e o fazer arte estão: para a terceira série -, pedir aos alunos uma lista de objetos decorados que tenham em sua casa e no dia seguinte trazer a lista com mais alguns que tenham esquecido de mencionar.

Fazer observar o padrão da roupa de cada um e pedir para descrever os desenhos e padrões das cortinas, paredes e móveis de sua casa é outra proposta.

Para o jardim de infância o estímulo seria pedir às crianças que desenhem "Minha mãe me ajudando a pentear os cabelos".

Nas sugestões de procedimento o autor, que foi aluno de Viktor Löwenfeld, segue a linha didática do mestre recomendando ativar o conhecimento passivo da criança em relação à experiência de "pentear os cabelos" através de perguntas: (Quem já teve problemas para pentear os cabelos? Por quê? etc.).

Considero que a determinação do tema leva à predominância do conteúdo, acredito que as problematizações temáticas mais abertas, como faça um desenho mostrando em que atividade a ajuda de sua mãe é mais necessária, seria indicado porque permitiria ao aluno dar forma a uma experiência escolhida por ele próprio dentro de seu campo de referência inter-relacionando forma e conteúdo de maneira mais dialógica.

Por outro lado, as perguntas de Saunders desde a fase de rastreamento visual já conduzem o observador a ver uma relação mãe e filha na representação da criança e da mulher adulta.

É interessante, entretanto, para o leitor ter uma idéia mais clara do Método Multipropósito, transcrever integralmente uma aula baseada na observação dos *Três Músicos* de Picasso da *Série A*, páginas 65 a 67*:

Três Músicos (fig. 8) - Abrams Artprint 86484

Por Pablo Picasso - Espanha 1881**

PROPOSIÇÃO PARA SELEÇÃO

Esta pintura proporcionará ao aluno a oportunidade para:

1. Analisar colagem e aspectos pictóricos de uma pintura.

* Tradução de Sofia Fan.

** Texto publicado antes da morte de Picasso, ocorrida na Flórida em 1973.

2. Analisar abstrações relacionadas com a figura humana.

Estenda a lição para:

1. Analisar seres humanos e **vestuários** por convenções abstratas.
2. (quinta e sexta séries) Fazer uma colagem cubista representando uma figura humana.

DESCRIÇÃO

Esta é uma das duas pinturas que Picasso realizou simultaneamente no verão de 1921.

Ambas chamam-se *Três Músicos* e medem aproximadamente 1,80 m. Esta pintura contém figuras que freqüentemente aparecem na obra de Picasso: o arlequim com roupas e **motivos** de losango (à esquerda, com violino), o pierrô em traje branco (ao centro com clarineta), e o monge com manto marrom e preto (à direita, com sanfona). Os músicos estão sentados numa mesa marrom onde está um livro de música com uma escala musical simbolizada. O arlequim descansa seu braço esquerdo na mesa e segura o arco de seu violino. Formas simples estendem as elaborações geométricas das figuras centrais **através** do espaço em volta delas. As **cores** são azuis suaves, marrons e pretos com contrastes de branco azul pálido e os losangos vermelhos e **amarelos** da roupa do arlequim. Os contornos de algumas formas e texturas indicam que esta é uma colagem e técnica mista feita com combinações de papel cortado e formas e detalhes pintados. Esta pintura também chamada, *Os Três Músicos Mascarados*, está exposta na A.E. Gallatin Collection no Museu de Arte, Filadélfia, Pensilvânia.

INTERPRETAÇÃO

A elaboração complexa dos *Três Músicos*, o uso de formas angulares e circulares, a toma uma pintura cubista. Entretanto, nesta época, Picasso já estava deixando a escola do Cubismo. Como Gris (*Unidade 78*) e Braque, ele nunca trabalhou com abstração pura ou formas geométricas não objetivas. Eles insistiam em manter alguns **vestígios** de representação da figura. O quadro *Três Músicos* está tão próximo das formas geométricas puras, não objetivas, quanto foi possível para Picasso.

SOBRE O ARTISTA

Picasso, nascido em 1881, foi o artista mais produtivo e mais constante revolucionário do século XX. Ele progrediu do tratamento clássico e representacional dos temas para as abstrações do cubismo, e do cubismo para as técnicas de colagem mais tarde utilizadas no Dadá, Picasso também usa fortes elementos da fantasia e imaginação em suas cerâmicas e esculturas.

EXERCÍCIO DE APRENDIZAGEM

Exercícios introdutórios de apreciação: os alunos irão descrever e identificar os detalhes visuais em *Três Músicos* para propósito interpretativo com relação

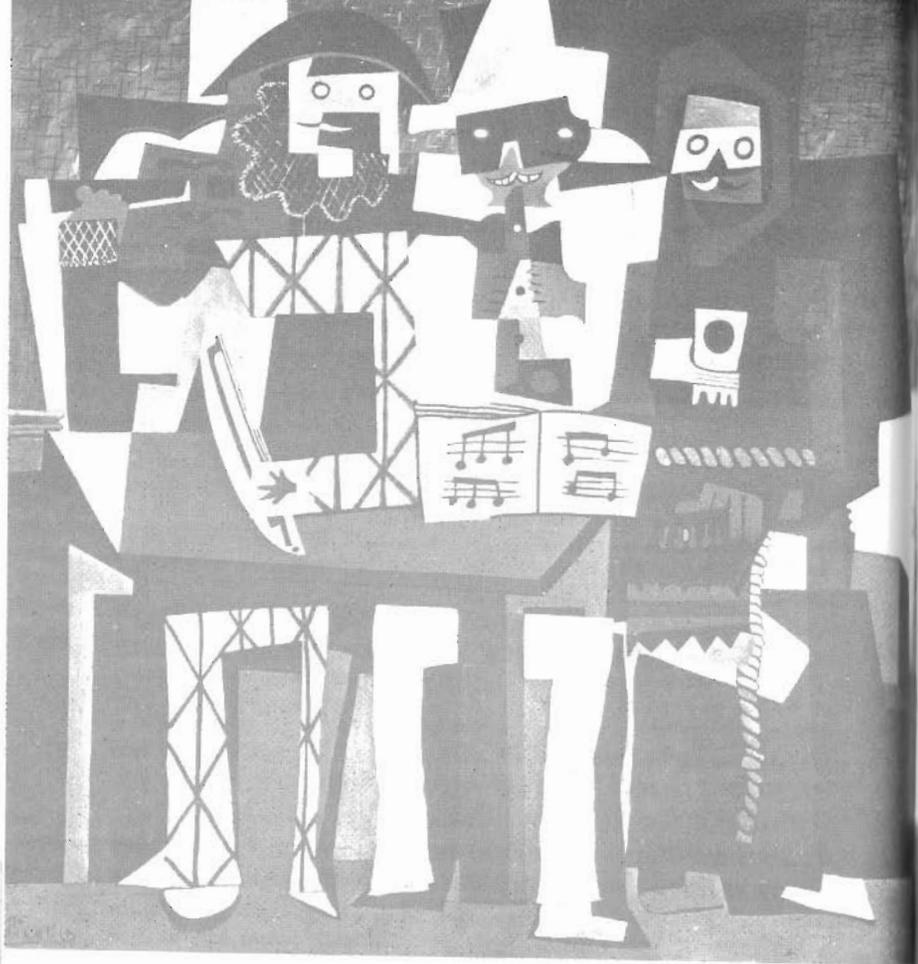


Fig. 8. PICASSO, Pablo Ruiz. Málaga, Espanha, 1881 - Mougins, França, 1973.
Three Musicians (Três Músicos), 1921. Col. Philadelphia Museum of Art.

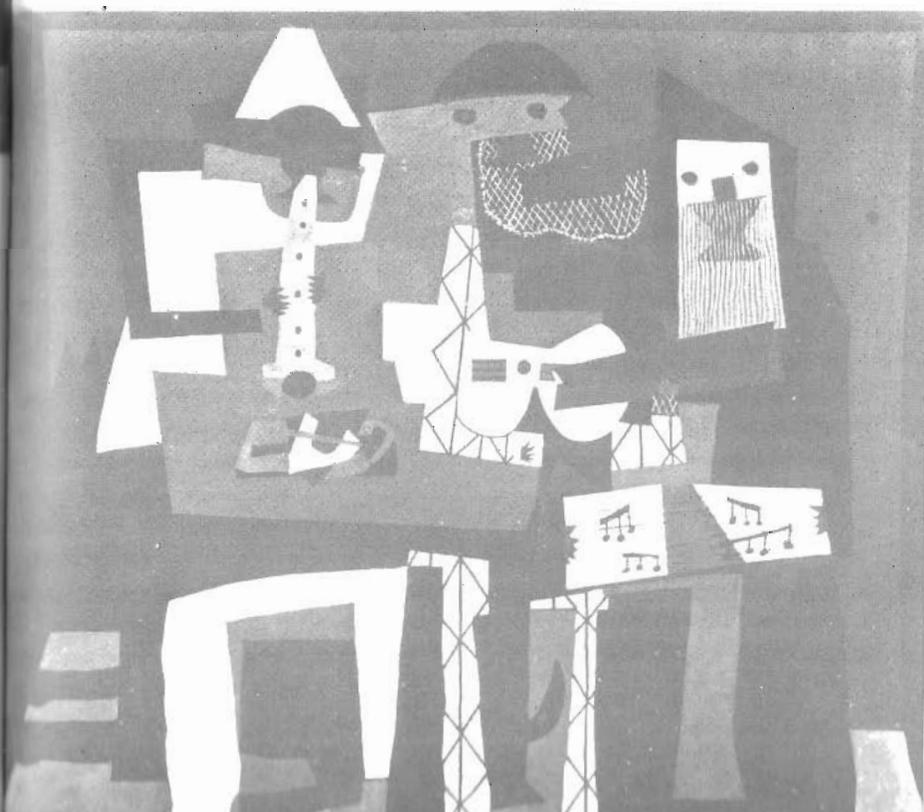


Fig. 9. PICASSO, Pablo Ruiz. *Três Músicos*, 1921. Col. Museum of Modern Art New York.

ao título. O professor compõe a imagem e grupos de alunos próximos o suficiente para que cada um possa ver os detalhes claramente.

QUESTÕES SUGERIDAS

"O que você vê nesta pintura?"

Exercício 1: Os alunos vão analisar as formas, cores, texturas e padrões, e categorizá-los como colados ou pintados.

QUESTÕES SUGERIDAS

"Olhe cuidadosamente. Que cores ou formas têm texturas ou padrões que parecem com pedaços de papel? Quais formas parecem coladas? Quais formas ou cores parecem pintadas? Este cantata com Picasso, o que *diz* a você para a criação de uma colagem?"

Exercício 2: Os alunos vão analisar a pintura relacionando abstrações com a figura humana.

QUESTÕES SUGERIDAS

"Que artifício usou para dar a cada face um desenho similar? Todas as faces parecem ter máscaras? Como ele ao mesmo tempo *fez* cada face diferente? Como ele fez os braços de cada figura diferentes da outra? O que os trajes acrescentam à pintura? Com o Picasso manteve as pernas dos homens e as pernas da mesa separados sem misturá-los ou parecer monótono? Por que *você* acha que Picasso adicionou as formas em torno dos três homens?"

EXTENSÕES DA LIÇÃO

Extensão 1: Os alunos olharão um para o outro e para o professor, afim de observar aquelas características da figura humana e vestuário que sugerem formas e desenhos geométricos.

QUESTÕES SUGERIDAS

"Olhar um para o outro. Quais são os primeiros tipos de ângulos e formas que você nota? Mova seus braços e pernas em diferentes posições para produzir outros ângulos e formas. Quais roupas têm padrões, cores, ou outros detalhes que poderiam fazer uma boa pintura abstrata ou colagem? Quais ângulos são mais importantes? Menos importantes?"

Extensão 2: (quinta e sexta séries) Os alunos analisarão um modelo que posa para eles para encontrar ângulos e formas abstratas e geométricas que utilizarão numa colagem.

Processo: Colagem é o processo de utilização de objetos, papel, ou texturas junto com o desenho e pintura para estabelecer uma relação visual que resulte em representação simbólica, ou desenho puro.

Materiais: Uma folha de papel-madéria (30 cm x 45 cm) deverá ser providenciada para cada aluno. Papéis sortidos (retalhos coloridos, papel de presente decorado, papel de seda, papel de parede, tecidos, papéis texturados etc.).

Adesivos: Pasta, cola, cola de amido, cola branca, cola de caseína, ou uma cola acrílica transparente média. Materiais secos de desenho, assim como carvão, pastel, crayon, giz de cera oleoso, giz etc. Estes materiais são necessários.

Procedimento: Primeiro passo – Esboce o desenho básico na toalha de papel antes de fazer a colagem.

Segundo **passo** - Distribua os materiais de colagem para complementação da pintura.

Motivação: O exercício de desenho da figura poderia ser usado como motivação. Tanto o professor como um aluno poderia posar para a classe. Um fantasia improvisada com chapéu, máscara etc., adicionará possibilidade ao desenho.

Primeiro Passo – O modelo deverá sentar-se sobre uma mesa, banquinho ou objeto semelhante para que a **pose** ofereça ângulos. Elementos adicionais tais como instrumentos musicais, livros etc., acrescentariam detalhes ao desenho.

Segundo passo - Os alunos deverão discutir as formas e ângulos que são notados na pose. O fundo, mesa, cadeiras deverão ser considerados parte da pintura. (Observe na obra *Três Músicos* o desenho de parede e a disposição do mobiliário.)

Terceiro **passo** – Os alunos deverão esboçar a figura básica e as formas nas quais eles irão acrescentar seus materiais de colagem. O modelo é temporário para que as idéias possam ser despertadas. Os alunos não devem restringir sua liberdade de desenho.

Demonstração – Quando os desenhos estiverem prontos, distribua os materiais e demonstre os métodos de colagem. Junte os alunos à volta para que possam observar detalhes e técnicas.

Primeiro passo - Experimente cores, tecidos, texturas e desenhos para cada área do esboço pelo método de tentativa e erro.

Segundo passo - Corte formas dos materiais selecionadas e mova-os em volta para um melhor efeito; permita sob reposições.

Terceiro passo - aplique pasta ou cola no verso dos materiais. Caso for utilizado papel de seda, aplique o adesivo na superfície onde será colado.

Quarto passo - Cubra a colagem com uma folha de papel limpa para esfregar facilitando a fixação.

Quinto passo – Quando seco, desenhe ou esboce os detalhes finais, ângulos, texturas etc.

AVALIAÇÃO

Os alunos deverão dispor os projetos para discussão em grupo ou mantê-los nas suas mesas para análise individual.

Pergunte: "O que você aprendeu sobre a figura humana durante este projeto? O que você descobriu sobre as possibilidades do desenho na figura? O que você descobriu sobre os diferentes tipos de pastas e colas e diferenças no papel e tecidos? Em qual parte do projeto você encontrou mais dificuldade? Mais satisfação?"

Considere: As peças estão bem colocadas? As formas evidenciam a aplicação bem-sucedida dos alunos da análise geométrica? Existe variedade e balanço na seleção de materiais, colagem e formas? O desenho e a pintura contribuem ou prejudicam o efeito total? As partes básicas do corpo estão ainda reconhecíveis?

REFERÊNCIAS E LERATURAS SUGERIDAS

Wertenbaker, and the Editors of Life, *The World of Picasso*. Time. Inc., New York, 1967, pp. 100-101.

As orientações práticas referentes ao fazer artístico têm pouco interesse. Podemos encontrá-las em qualquer livro de técnicas, sempre convencionais, para arte-educadores medíocres.

O que representou grande avanço nestes livros didáticos de Saunders foi a ênfase na leitura da obra de arte e na sua associação com o fazer artístico.

Em geral o conjunto de perguntas se dirige à percepção de elementos pré-identificados, mas podem inspirar ao professor uma investigação mais interpretativa e mais analítica.

Estas sugestões as vejo apenas como estímulo para que outras perguntas possam ser construídas pelo professor a fim de alimentar comentários individuais dos estudantes.

Acredito que, em vez de livros e/ou vídeos só de propostas de leitura de obras de arte, precisamos de material visual que mostre também como reagem a esta proposta diferentes grupos e como a interpretação individual diversificada da proposta pode ser estendida pela ação do professor.

Enfim, além de propostas de leitura devemos mostrar operacionalizações desta proposta e estimular o professor e os alunos a enriquecer a leitura da obra diversificando a problematização e criando os seus próprios exercícios de extensão.

Um professor que orientasse seus alunos para a leitura dos *Três Músicos* exatamente como sugere o texto de Saunders estaria usando uma receita única, empobrecendo a riqueza de leituras possíveis e cometendo o mesmo engano que ele cometeu ao afirmar que há partes do quadro que são colagens. Certamente não viu o original da obra e partiu para a análise apenas através da observação de suas reproduções. Picasso foi bem-sucedido na provocação da ilusão de colagens através da pintura, confundindo o professor. Posteriormente o autor corrigiu este erro, em conversa pessoal.

Se o método de análise fosse mais aberto, as crianças chegariam à interrogação: será tudo pintura ou há partes coladas?, e a evidência de que só vendo o original ou escrevendo ao museu onde está a obra poderiam obter informação que a visualização de reproduções é incapaz de dar, mas o professor direcionou a análise dos alunos a partir de sua análise visual.

Acho imprescindível que em se tratando da leitura de *Três Músicos* de Picasso, embora concentrados no quadro que está na Filadélfia, devíamos mostrar também reprodução da outra versão que dele fez o próprio Picasso e que está no Museu de Arte Moderna de Nova York (Fig. 9), levando as crianças a identificarem, em ambos, as diferenças de textura visual, de tratamento da irna-

gem etc., e as conseqüências destas diferenças para a mudança de *nuances* do significado.

Seria também o momento de comparar a atitude de Picasso buscando diferentes soluções para o mesmo tema, isto é, diferentes estruturas sintáticas para uma mesma imagem, como por exemplo, a atitude de Monet ao representar sucessivamente a mesma imagem da Catedral de Rouen. Enquanto um buscava a influência da luz no sistema de significação, o outro buscava a influência da sintaxe, do rearranjo de elementos na significação da imagem.

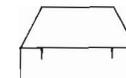
Para estimular os exercícios de ver, procuraríamos fazer com que os alunos rastreassem um dos elementos da pintura, como por exemplo a cor azul; levando-os a notar em que espaço foi utilizado, verificando assim qual a função do azul na pintura, que pode ser identificada com a função de separar as figuras do fundo. O azul é colocado em pontos estratégicos para diferenciar a figura do fundo ou para acentuar as figuras.

Ainda para aprofundar a percepção das relações figura e fundo, os levaria a traçar com o dedo o contorno da figura de cada músico e verificar em que pontos parecem mais claramente separadas umas das outras, observando que no tórax as figuras parecem mais unidas, talvez para reforçar a indicação de que estão tocando a mesma música, o que é enunciado pela presença de apenas uma partitura no meio do quadro.

Proporia questões que explorassem possíveis significados, como por exemplo: Por que o conjunto de três músicos é composto por um arlequim, um pierrô e um monge?

Chamaria a atenção para a mesa, sua forma de representação que contraria o código da perspectiva euclidiana, apontando a representação do *mundo visual*, o real mundo de nosso meio ambiente como o princípio construtivo do cubismo, contrário à teoria da representação do *campo visual* que dominou o impressionismo,

A teoria da representação do mundo visual supõe que não percebemos os objetos, apenas estando nosso corpo em imobilidade, mas considerando também o meio ambiente que o cerca. A perspectiva euclidiana que preside os manuais de desenho supõe que o indivíduo que vê o objeto esteja imóvel (teoria da representação do campo visual).



Falando concretamente: nas tem dito que o tam po rectangular de uma mesa vista de lado (não de rima), projeta uma imagem trapezoidal na retina de olho parado.

Isto é verdade mas raramente relevante. O que é relevante é que a seqüência de projeções de formas variadas que surgem à medida que mudamos nossa posição, matematicamente, corresponde à forma retangular invariante do tampo da mesa e isto é o que **percebemos** ao **nos** movemos pela sala¹⁹ onde está a mesa.

Como cubista, no momento que pintou esta mesa, Picasso representou concomitantemente várias visões possíveis da mesa enquanto nos movemos ao redor dela.

Proporia aos alunos experimentarem representar um objeto da mesma maneira que Picasso representou a mesa, colocando na representação vários momentos da percepção do objeto à medida que andamos em volta dele. Em vez de representação da percepção do objeto teríamos o que Gibson chamou de "própriocepção".

Proporia também aos alunos que tomassem um de seus trabalhos anteriores considerado acabado e que procurassem representar os mesmos elementos, arranjando-os de maneira diferente, como fez Picasso nas duas versões dos *Três Músicos*. Isto daria possibilidade de falarmos de como o arranjo sintático dos elementos no espaço modifica a significação, dando diferentes ênfases e entonações à imagem como um todo.

Outros professores de arte teriam outras idéias para despertar a leitura analítica dos *Três Músicos* de Picasso e um trabalho prático a partir desta leitura. Qualquer material de orientação para professores na área de leitura da obra de arte, quer sejam livros, vídeos ou filmes, deve estimular uma leitura criadora, particular a cada observador, embora descortinando elementos objetivos, que devem ser notados por todos os observadores independentemente da significação pessoal auferida a eles, como é o caso da representação do tampo da mesa.

Material didático que ajude a leitura da obra de arte deve propor problemas e não somente dar as soluções.

Os livros de Feldman e de Saunders mostram uma nítida preocupação com a interdisciplinaridade que se apresentava como princípio organizador da educação americana nas décadas de sessenta e setenta.

Os trabalhos desses dois autores sobre a leitura de obra de arte, para alunos do jardim de infância à escola secundária, são anteriores ao *boom* do Disciplined Based Art Education provocado pelo Getty Center nos Estados Unidos que, como já expli-

19. Ernst Gombrich, "Distinguished Dissident", James J. Gibson, *The New York Review of Books*, janeiro 19, volume XXXV, números 21 e 22, p. 13.

quei, reclama para o ensino da arte a coexistência dos aspectos experienciais e cognitivos da história da arte, da estética, da crítica de arte e do fazer artístico.

A preocupação com a interdisciplinaridade é deixada de lado pela prioridade de se demonstrar que a arte é uma especificação disciplinar do currículo e não apenas uma atividade integradora de outras atividades, disciplinas e conhecimentos.

DISCIPLINED BASED ART EDUCATION COM ÊNFASE NA PRODUÇÃO

Uma das muitas, porém das melhores, obras didáticas escritas em função dos princípios do DBAE é a de Monique Brière, do Canadá. Trata-se da série *Art Image* (1988)²⁰ que se compõe, como o trabalho de Saunders, de uma coleção de excelentes reproduções acompanhadas de livros para professor. O projeto de Monique Brière é composto de um conjunto de trinta reproduções e um livro do professor, para cada série (primeira à sexta).

Dos seis manuais do professor ganhei da autora apenas o que é destinado à quinta série, onde alterna leituras de obras isoladas e leituras comparativas de duas a quatro obras.

As propostas comparativas são temáticas, como a análise da representação do jogo por quatro artistas de diferentes culturas e diferentes tempos: Caravaggio, Cezanne, Pippin e Utamaro; ou formais, como a comparação entre a abstração geométrica de Jean Desvasne, o abstrato expressionismo de Paul Jenkins" e o figurativo não realista do *The Red Studio* de Matisse,

O comparativismo domina o livro de Monique Brière porque mesmo quando se propõe a analisar uma única obra, como no caso da pintura *The Fortune Teller* de Georges La Tour, faz referências e leva as crianças a verem novamente obras analisadas anteriormente como *The Cardshorps* de Caravaggio, desta vez, para analisar a luz e a categoria de pinturas que contam uma estória ou têm o anedótico como figura do discurso visual, não apenas para analisar uma representação de jogo. Podemos dizer melhor: há aulas centradas em uma única obra mas sempre lida em comparação com outras.

20. Monique Brière, *Art Image 5*, New York, Art Image Publications Inc., 1988, pp. 101-104.

21. Paul Jenkins tem obra no Museu de Arte e Contemporânea da Universidade de São Paulo.

A série *Art Image* é primorosamente editada, traz a localização dos museus e coleções públicas onde se podem ver os originais das obras usadas em reproduções. Há uma parte teórica coerente e bem explicitada que ocupa um terço do livro e que precede as sugestões dos modos de operacionalizar a leitura de obras de arte reproduzidas de maneira a explorar o fazer artístico, produzir conhecimentos de história da arte e de estética, e provocar o amadurecimento crítico. O primeiro capítulo defende a arte como disciplina na escola e não apenas como atividade, demonstrando que como todas as outras disciplinas ou matérias de instrução, a arte tem um específico domínio, uma específica linguagem e um específico contexto histórico.

O domínio específico compreende o ver e o fazer arte. Ao contrário da maioria dos livros que orientam em relação ao uso da metodologia do DBAE, o de Monique Brière dá importância primordial ao fazer artístico, afirmando que a primeira coisa que um professor precisa conhecer é a fase de desenvolvimento gráfico das crianças da classe com a qual vai trabalhar. Neste volume que estou tentando resenhar, o qual se destina à quinta série, ela faz um estudo dos períodos: esquemático e pós-esquemático, nos quais em geral se insere o processo de construção de imagem das crianças desta série.

Por outro lado, inicia a aula, quase sempre, através da atividade artística da criança para depois introduzir propostas que levam à leitura crítica, ao julgamento estético e à compreensão histórica das imagens produzidas por artistas. A produção da criança antecede as indagações sobre a produção de artistas, numa demonstração da prioridade de importância ao fazer artístico.

Na leitura das imagens criadas por artistas, estética, crítica e história são aspectos integrados de uma aula e não partes separadas como vemos comumente acontecer na utilização da metodologia do Getty Center.

O importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas, desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Para isso usa-se conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte.

Para se entender melhor o livro de Brière transcreverei o capítulo onze da parte dedicada às atividades práticas e que é presidido pela leitura de duas obras; uma de James Ensor, *Masks Confronting Death* (Fig. 10) e a outra já nossa conhecida, os *Três Músicos* de Picasso, analisada por Robert Saunders em seu livro, dezessete anos atrás. Contudo, enquanto Saunders usou os *Três Músicos* do Museu de Arte de Filadélfia (Fig. 8), Monique Brière

Fig. 10. ENSOR, James, Ostentlc, Bélgica, 1860 - 1949. *Masks Confronting Death*, 1888. Ca1. The Museum ar Modern Art New York,



usa os *Três Músicos* do Museu de Arte Moderna de Nova York (Fig. 9).

Monique Brière nem se quer menciona a existência de outro quadro de Picasso com o mesmo título, com as mesmas imagens, pintado ao mesmo tempo nas mesmas dimensões. Saunders pelo menos dá esta informação.

Atividade Onze; Fantasia (Figs. 9 e 10)

Picasso, Pablo

Ensor, James

A INVIDADE DE ARTE; FAZER

Esta atividade será feita em três dias. A primeira parte consiste num trabalho feito a partir da observação.

Antes de apresentar a primeira parte da atividade o professor pede aos alunos para trazerem chapéus antigos, bonés, óculos escuros etc.

As crianças **são** solicitadas a experimentar alguns destes chapéus e podem adicionar um aspecto original com a utilização de óculos grandes ou brincos extravagantes. Os três mais disfarçados serão escolhidos para posar para os outros. Cada um posa por quinze minutos. Os alunos são solicitados para desenhar os modelos escolhidos dos ombros para cima.

A segunda parte consistirá no desenho de uma máscara. Usando um dos três trabalhos feitos a partir da observação, os alunos inventarão máscaras insólitas. Eles terão uma pequena seleção de cores. Cada um deles escolherá apenas cores primárias (vermelho, amarelo e azul); somente cores secundárias (verde, laranja e roxo); ou somente valores acromáticos (preto, cinza e branco).

Não lhes será permitido usar nenhuma outra cor além daquelas três que forem escolhidas e com as quais desenharão suas máscaras.

MATERIAIS E TÉCNICAS SUGERIDAS

Primeira parte: desenho - carvão sobre papel manilha (12" x 18"), canetas hidrográficas preta sobre o papel cartão (12" x 18").

Segunda parte: desenho - pastel oleoso sobre construção colorida ou papel Kraft.

ATIVIDADE DE ARTE; VER

A IMAGEM DA CRIANÇA

As máscaras estão dispostas nas paredes e os alunos são solicitados a discutir a originalidade de seu projeto, ou seu estilo e a função das cores escolhidas para realçar a personagem de suas máscaras etc. O professor encoraja a crítica positiva.

A IMAGEM DE ARTE

O professor posiciona as duas reproduções de arte na frente da classe e pede aos alunos para se reunirem em torno delas a fim de discutí-las e analisá-las.

CENÁRIO DE UMA SALA DE AULA

Q: Aqui estão duas novas reproduções de obras de arte. Por que vocês acham que estas duas obras foram escolhidas para estarem juntas? Por que elas são ambas feias, Jimmy? Esta não é uma consideração particularmente construtiva. Você pode não **gostar** destas figuras, mas todas as gravuras que eu estou mostrando a vocês são obras de arte. E obras de arte não são necessariamente "bonitas" ou, pior, "graciosas".

Agora, você está certo se você acha que estas duas imagens não representam beleza ou **graciosidade**, nem os desenhos que vocês fizeram representam beleza ou **graciosidade**. Os seus foram pessoais, originais, audaciosos, divertidos, assustadores, estranhos, excêntricos etc. Sim, George, há uma pessoa usando uma máscara nesta figura e na outra todo o mundo está usando uma máscara. Sim, Kim, esta imagens mostram pessoas fantasiadas.

Q: Vamos começar por esta, de Pablo Picasso. Eu sei que todos sabem quem é ou pelo menos já ouviram falar dele! Agora vocês vão aprender a olhar para um de seus trabalhos. O que vocês vêem, exatamente? Diana? Há três pessoas disfarçadas. Sim, eles parecem estar tocando música. Eles estão de **pé**? Um está de frente para o outro? O que mais vocês vêem? Há um animal aqui, vocês podem localizá-lo?

Sim, Henry, há um enorme cão marrom no fundo. Que tipos de fantasias estas pessoas estão usando? Um é um monge, verdade! O do meio é um arlequim. A **pessoa** à esquerda, parece um palhaço de preto e branco, ou PiETÔ. Pierrô e Arlequim pertencem à comédia italiana do século XVII. No carnaval em Veneza, que é um carnaval famoso, tão famoso quanto o do Rio de Janeiro e muito mais antigo, muitas pessoas vestem-se como PiETÔ e Arlequim. **Nós nos** fantasiamos para o carnaval aqui? Sim? Apenas no dia das bruxas (Halloween).

Q: Vamos discutir o estilo desta pintura de Picasso. Sim, ela contém linhas bastantes definidas; ela parece uma colagem. É **geométrica**. Agora, vocês lembram que já falei sobre um estilo de arte chamado **cubismo**? Vocês lembram? Picasso teve um forte período cubista. **Esta** é a razão porque esta pintura é tão geométrica.

Q: E as cores? Sim, Glória, elas são **chapa**das e não sombreadas. Existem várias cores escuras e claras, verdade! Sim os contrastes **são** fortes, Allon. Existem texturas representadas? Sim, o hábito do monge. Qual a cor predominante aqui? Sim, Daphne, é o marrom. Quantos marrons podemos identificar nesta imagem? Vamos conferir!

Q: **E** sobre a composição? Ela tem ritmo? As três **pessoas** disfarçadas estão **justapostas**, ou seja, colocadas uma ao lado da outra em fila. Os elementos principais são **verticais**, ainda que, os elementos musicais criem um desvio por serem **horizontais**. As três figuras fantasiadas preenchem o espaço. Este é um verdadeiro espaço, vocês sabem; esta pintura é muito grande!

O: E a respeito desta outra, por James Ensor? O que você vê, Andrey? O homem no meio está vestindo uma caveira? Sim, Ingrid, estas máscaras têm expressões **ch**(antesjaomináveis)pavorosas. Você não gostaria de encontrá-los na rua, Charlotte? Não acredita que as pessoas vestidas tão horrivelmente pos-

sam ser boas? Nós discutiremos como nos sentimos sobre esta imagem depois da análise, está bem?

Q: Descreva as cores, Roderich. Existem muitos contrastes? Texturas?

Q: E sobre a composição? Sim, Rachel, existem figuras justapostas na fila da frente, e há pessoas logo atrás. Existe bastante profundidade nesta figura? Você acha que não, Denis? Todas estas pessoas parecem amontoadas juntas? Sim, *lesse*, as pessoas preenchem o espaço nesta imagem assim como na de Picasso. Verdade, Katleen, existe uma grande diferença: na figura de Picasso, as três pessoas são mostradas dos pés à cabeça. Aqui, nós vemos apenas a partir do dorso.

Q: Agora, quais os seus sentimentos sobre as duas figuras? Sim, Lucy, o trabalho de Picasso é mais *decorativo* o de Ensor é mais *realista*. Há alguma coisa triste no trabalho de Picasso, você acha Angela? George não acha que parece triste, ele acha que é animado. Gary, você sente que o trabalho de Ensor é assustador? Estas máscaras não parecem agradáveis, afinal vocês consideram o trabalho de Picasso mais sereno que o de Ensor? Qual pintura vocês preferem, a de Picasso ou Ensor? Stewart? Graeme? Claire? Por quê?

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR, DOS ARTISTAS E OBRAS

A pintura de Picasso intitulada os *Três Músicos* foi uma das suas últimas pinturas cubistas como eu mencionei antes. Em certo sentido esta pintura é uma espécie de *resumo*, assim como afirmação final, do interesse de Picasso na arte cubista, na qual se iniciou através de seu interesse pela arte africana.

O predomínio da cor marrom é identificado pelo uso de várias tonalidades desta cor, tanto no primeiro plano como no fundo. A preferência de Picasso pelos valores contrastantes é revelado através desta imagem, na qual os valores e cores diferentes estão *justapostos* com grande frequência. Esta pintura, como a maioria dos trabalhos de Picasso, é muito ousada e forte. A partir de os *Três Músicos*, seu estilo de pintura tornou-se mais colorido e imaginativo. Aqui, era mais decorativo do que imaginativo. As sombras e cores pretendiam estar em completa *harmonia*.

Muitas pessoas consideram Picasso um dos pintores mais importantes do século XX. Ele pintou as coisas como elas nunca tinham sido representadas antes, ele rejeitou o passado e inventou um novo estilo. Suas explorações artísticas e experimentos influenciaram não somente seus contemporâneos, porém, também, muitos artistas mais tarde. Por toda a sua longa vida – ele viveu até a idade de noventa e um anos – o desenvolvimento artístico de Picasso atravessou mudanças e transformações constantes. Picasso nasceu em Málaga, Espanha. Ele passou a maior parte de sua vida na França. Num certo momento, sua fama rivalizou-se somente com a Torre Eiffel, verdade! Após a guerra, muitos soldados americanos em Paris queriam apenas ver Picasso e a Torre Eiffel!

Informação histórica apreciativa semelhante foi dada sobre Ensor também.

OBJETIVOS

Os estudantes irão:

1. Ser introduzidos a dois grandes artistas do século XX (história da arte).
2. Aprender ou serem lembrados sobre movimentos artísticos como cubismo, expressionismo e pós-impressionismo (história da arte).
3. Discutir os elementos representacionais da arte (análise, crítica, vocabulário artístico visual, desenvolvimento afetivo).
4. Experimentar o uso de harmonia com três cores (imaginação criativa, experiências estéticas, habilidade).
5. Discutir elementos de desenho como composição vertical e horizontal, distribuição e justaposição, cores primárias, cores secundárias, harmonia, crítica, vocabulário artístico e visual, proficiência verbal).
6. Compreender a diferença entre a arte decorativa e realista (crítica e percepção).
7. Determinar como eles se sentem a respeito das obras de arte (desenvolvimento afetivo, apreciação estética, julgamento).

Considerando o discurso didático, Monique Brière escreve *a posteriore* e Saunders *a priori*. Supõe-se que Brière trabalha primeiro com crianças suas hipóteses e depois é como se descrevesse o que já aconteceu em alguma aula. Já Robert Saunders parece sugerir o questionamento a partir de suas próprias hipóteses que se converterão em aula sem deixar antever ao leitor se a experiência foi realizada anteriormente com crianças. Outro livro recente baseado no DBAE, *Arttalk* de Rosalind Ragans (1988)²², dá a mesma impressão que o de Monique Brière de se tratar de uma série de experiências já exploradas em sala de aula e que deram certo. Por isto, estes dois livros dão mais segurança ao leitor que os de Feldman e Saunders.

Pode ser até uma estratégia de *marketing aperfeiçoada* nos últimos dezessete anos que separam a publicação dos quatro livros, dois a dois.

DISCIPLINED BASED ART EDUCATION COM ÊNFASE NA CRÍTICA

O livro de Rosalind Ragans é prefaciado por Feldman que foi seu professor e que evidentemente exerce uma forte influência sobre a autora. É o melhor livro americano atual que orienta mais flexivelmente em direção à leitura da obra de arte.

O formato editorial de *Arttalk* é bem diferenciado dos livros aos quais me referi anteriormente. O de Feldman é um livro para estudantes universitários de arte-educação. Ensina como ensinar. Já os de Saunders e Brière constituem um conjunto de reproduções excelentes e caras, que no Brasil só poderiam ser compra-

22. Rosalind Ragans, *Arttalk*; Mission Hill, Califórnia, Glencoe Publishing Company, 1988.

das por escolas e não pelos professores individualmente, acompanhado por livros de orientação didática para o professor, enquanto o de Ragans, compreende dois volumes, um do aluno e outro do professor, como os convencionais livros didáticos que temos no Brasil.

Entretanto seu conteúdo não é nada convencional e o aspecto visual do livro do aluno, uma verdadeira obra de arte gráfica com todas as reproduções em cores.

A diagramação do livro estabelece duas narrativas, que embora integradas, podem ser lidas separadamente: a narrativa verbal e a narrativa visual. Esta última cria um diálogo estético que inter-relaciona a obra de arte consagrada e bons trabalhos de alunos, entremeados de algumas imagens de arte popular e arte comercial de alta qualidade estética. Uma das possíveis interpretações desta narrativa visual é a afirmação da arte como artefato de alta qualidade estética, não importa se feito na escola, para a TV, para o uso cotidiano ou para a contemplação em museus.

Quanto à narrativa verbal, Feldman afirma no prefácio que "reflete um seguro conhecimento do que os estudantes podem entender, do que administradores podem aprender (se eles tentarem) e do que os professores precisam?".

O livro é organizado de maneira que os estudantes entendam o que estão aprendendo e por quê.

Em primeiro lugar, defende a idéia da arte como uma forma de comunicação que transpõe as barreiras de diferentes países e que pode falar de modo a ultrapassar o simples ato de descrever alguma coisa ou contar uma estória, "arte expressa idéias e sentimentos que as palavras usuais não podem explicar?".

Eu diria que o núcleo central do livro é a leitura ou entendimento das artes visuais e da imagem. Para isto a autora segue a metodologia do Disciplined Based Art Education do Getty Center mais ao pé da letra que Monique Brière sem entretanto deixar de imprimir sua marca pessoal a esta metodologia que é precisamente fazer da crítica o elemento principal e mais importante no estudo da arte. Enfatiza, portanto, ao longo de todo o livro, a crítica, tornando-a preponderante em relação à história, ao fazer arte e à estética, que se tornam instrumentos importantes mas subsidiários para o entendimento crítico. Trata-se de um livro que não simplifica o entendimento da arte mas demonstra a comple-

23. Edmund Burkler Feldman, "Forword", in Rosalind Ragans, *op. cit.*, p. 6.

24. Rosalind Ragans, *op. cito - Livro do Professor*, p. 6.

xidade deste entendimento de forma simples. Ao explicar o propósito do livro demonstra seu desprezo pelas críticas meramente conteudísticas, afumando ao hipotético leitor a quem se dirige, sempre diretamente, que ao terminarmos de usar o livro, o quadro de Raphael, *São Jorge e o Dragão*, cuja reprodução apresenta na primeira página, nos dirá muito mais que a óbvia estória de um herói salvando uma jovem que precisa de ajuda. Para preparar para este entendimento aprofundado da obra de arte, explicando primeiro o que significa crítica de arte, reserva mais ou menos quatro quintos do livro para instrumentalizar esta crítica através do domínio da gramática visual e da análise da imagem.

Estuda os elementos do desenho, em primeiro lugar. Um deles, a linha, analisa em relação à espécie de linhas, variações, desenho de contorno, desenho gestual, desenho caligráfico, linha e valor, levando os alunos a verem criticamente os trabalhos de outros alunos e de grandes mestres como Durer, Roualt, John Marin, Juan Gris, Tintorcuo, Calder, Edward Hopper, em especial, *Cabinet Maker* de Jacob Lawrence. Propõe trabalhos práticos com lã, arame, relevos etc., para explorar as múltiplas possibilidades de expressões da linha.

Enquanto nos livros de Monique Brière e de Feldman predomina a leitura do significado, no de Ragans predomina a leitura do significante.

O significado e o valor são discutidos como ápice do entendimento das relações entre os elementos da arte e os princípios de desenho, isto é, entre linha, forma, espaço, cor, textura de um lado, e ritmo, movimento, equilíbrio, proporção, variedade, ênfase e unidade de outro, assim separados para análise mas integrados na crítica acerca do valor da obra.

No guia do professor Ragans, explica de maneira sucinta e prosaica os componentes do DBAE da seguinte maneira:

Produção de arte é alegria. Quase todo mundo gosta de manipular material artístico.

Crítica da arte é um procedimento semelhante a montar um quebra-cabeças.

História da arte é complexo. Ela se relaciona com todos os aspectos da história dos seres humanos.

Estética é um estranho novo mistério. Como professores, sempre tem o lidado com ela mas não sabíamos seu nome²⁵.

Para desenvolver a capacidade crítica segue os mesmos passos que Feldman. Primeiro a descrição e análise da obra, quando

25. *hlrrn*, p. 1.

os estudantes são levados a coletar dados objetivamente, depois vem a interpretação durante a qual os estudantes são estimulados a especular acerca de significados da obra, baseados nos dados objetivos coletados.

Na quarta fase do processo crítico - julgamento - os estudantes chegam a conclusões pessoais, porém demonstráveis ou defensáveis através de evidências formais da obra.

Na área da estética há uma constante preocupação, de demonstrar que não se trata de estudo da beleza, mas a autora não apresenta uma conceituação aprofundada, ficando apenas na afirmação de que a arte hoje pode ser algo perturbador e feio. Procura demarcar os territórios da crítica e da estética afirmando que:

Quando uma discussão sobre uma específica obra de arte se amplia para uma discussão sobre a arte em geral é porque mudamos da crítica para a estética. Quando seus alunos estão comparando as qualidades expressivas da música com a pintura estão lidando com o domínio da estética²⁶.

Há um esforço de, em cada aula, pôr em discussão problemas de crítica e estética através da leitura da obra de arte, de dar informações históricas e de propor trabalhos práticos de criação artística, mas o objetivo de desenvolver a capacidade crítica para entender e fruir arte é a dominante do livro.

Há um capítulo especial sobre os empregos e carreiras profissionais que existem no campo da arte como: desenho gráfico, desenho editorial, ilustração, computação gráfica, desenho gráfico para televisão, o desenho industrial, desenho de moda, arquitetura, planejamento urbano, paisagismo arquitetônico, desenho de interiores, desenho de exposições, desenho de vitrines, fotografia, desenho de animação e *story boards*, direção de arte para as artes cênicas, televisão e cinema, planejamento de locação, efeitos especiais e cenografia, e, por último, arte-educação ou ensino da arte. Paradoxalmente, para um livro que valoriza a crítica acima das outras áreas do DBAE falta a demonstração do quanto é importante ler imagem e desenvolver a capacidade de julgamento estético, através da compreensão da arte, para ser um consumidor ou fruidor de toda esta gama de produção e produtos que resultam da atuação dos profissionais destas diferentes áreas das artes visuais.

Entretanto insiste na aplicação dos princípios da crítica de ar-

26. *Idem*, Livro do Aluno, p. 15.

te não só aos trabalhos dos grandes mestres **mas** ao trabalho feito pelos próprios alunos.

Dos autores que nos oferecem modelos de análise de obra de arte é o que exige mais objetividade de leitura na fase da descrição, porém é o mais permissivo e flexível, na fase de interpretação. Por exemplo, enquanto Saunders e Feldman partem da análise preconcebida por eles de que no quadro *O Banho*, de Mary Cassat, temos mãe e filha, ela adverte que **se** a criança nesta fase descreve as figuras já estabelecendo esta relação maternal, devemos responder que não há nada objetivo que prove que se trata de mãe e filha.

Deixem a interpretação para depois. Se vocês vêm algumas figuras e se vocês não sabem se são homem e mulher simplesmente designe-os como pessoas²⁷.

Contudo, na fase de interpretações, afuma que devemos aceitar interpretações, mesmo as mais metafóricas como de "solidão de alguém separado da família"²⁸ para *O Banho* de Mary Cassat, dada por um de seus alunos.

Conta também que em uma de suas aulas um estudante interpretou a *Guernica* de Picasso como um protesto contra a destruição nuclear e justificava a interpretação através da lâmpada no meio de um olho centrado no alto da composição.

Cada pessoa em cada época tem direito à sua interpretação, desde que justificável formalmente; portanto, é necessário ler claramente os elementos formais e de composição primeiro, parece dizer a autora.

A melhor proposta de aula do livro é a sobre ritmo e movimento que obviamente não pode ser desenvolvida em um dia, **mas**, pelo menos em quatro encontros.

Começa analisando ritmo na natureza e no mundo manufaturado do objeto de uso cotidiano (um banco de jardim, um *quilt*, uma porta de elevador de Louis Sullivan etc.), chegando aos trabalhos de artistas que constituem o núcleo de história da arte desta aula. São eles Calder, Andy Warhol, os futuristas como Baila e Boccioni, sem esquecer o *Nu Descendo a Escada* de Marcel Duchamp, posto em destaque. Regularidade, repetição, deslocamento e acaso são classificações do discurso rítmico, trabalhadas na prática de *atelier* assim como módulo, padrão, cinética etc., através de carimbos, desenhos e esculturas.

27. *Idem*, Livro do Professor, p. 57.

28. *Idem* Livro do Professor.

Finaliza a lição como o faz com todas as outras do livro, propondo uma obra para ser lida criticamente seguindo-se os passos determinados pelo método que tornou de empréstimo a Feldman.

A obra escolhida para ser analisada como ápice da aula sobre ritmo e movimento é *A Noite Estrelada* de Vincent Van Gogh, (Fig. 11).

Vamos transcrever esta aula*.

APRECIÇÃO ARI S IICA

Aperfeiçoando sua habilidade crítico-reflexiva

Descrição: O que você vê?

Observe os créditos de *A Noite Estrelada* por Vincent Van Gogh (os créditos acima da ilustração de Vincent Van Gogh são: *A Noite Estrelada*. Óleo sobre tela 73,7 x 92,1 cm. Coleção do Museu de Arte Moderna de Nova York. Adquirida através da doação de Lillie P. Bliss). Qual mistura foi usada para criar esta pintura? Qual o tamanho desta pintura? Observe a maneira como a tinta foi aplicada à tela. O que você vê?

Agora descreva tudo o que você vê na pintura. Para ajudá-lo a organizar seus pensamentos, comece listando as coisas que você reconhece no primeiro plano. Então liste as coisas que você vê no plano do meio, ao fundo e no céu.

Análise: como a obra é organizada?

Antes de você estudar a maneira que Van Gogh utiliza o ritmo, observe os diferentes elementos artísticos que ele usa.

Agora olhe a maneira como o artista arranhou as sombras, formas e espaço. Existe algum espaço negativo totalmente vazio? Qual o efeito expressivo das sombras maiores?

As cores neste trabalho são importantes. Onde você encontra as cores mais brilhantes?

A seguir estude as texturas. Van Gogh está tentando imitar as texturas reais dos objetos? A textura das pinceladas é mostrada?

Agora você está pronto para observar os ritmos visuais em *A Noite Estrelada*.

Quais os elementos e objetos são usados com o motivo neste trabalho? Descreva-os.

Que tipos de ritmos Van Gogh utilizou?

Você pode encontrar exemplos de ritmos regulares?

Você vê algum ritmo alternativo?

Van Gogh utilizou ritmos ao acaso?

Existem alguns exemplos de ritmo progressivo?

Em quantos lugares ele tem usado ritmo ondulatório? Descreva-os.

Qual o movimento rítmico dominante?

Que área apresenta mais movimento?

Interpretação: O que está acontecendo?

O que o artista está tentando dizer?

O lema desta pintura não é o mais importante. A maneira como Van Gogh incluiu os elementos de arte e organizou-os utilizando o princípio do ritmo nos

29. *Idem*, *Livro do Alvo*, pp. 238-240.

* Tradução de Sofia Fan.

diz bastante a respeito de seus sentimentos. Que parte da pintura está mais viva, com ritmos dançantes? Qual é a parte mais calma? O que ela diz a você?

Coloque-se na posição do artista - imagine os pensamentos que estavam correndo através de sua mente enquanto ele pintava. Escreva palavras ou frases que ele devia estar pensando.

Escreva um parágrafo explicando sua interpretação.

Em seguida crie um novo título que expresse seu sentimento sobre *A Noite Estrelada*.

Julgamento: O que você pensa acerca da pintura?

Você gosta do assunto desta pintura?

Você gosta da maneira pela qual o artista organizou os elementos de arte? Como o artista usou o princípio do ritmo? Esta pintura toca seus sentimentos? Use uma ou mais teorias da arte para defender suas reações a este trabalho³⁰.

ALGUMA COISA EXTRA

Você já ouviu uma canção popular com o mesmo nome desta pintura?

Obtenha uma cópia dela e ouça a letra. Você acha que o compositor se sentiria da mesma maneira que você a respeito deste trabalho?

SOBRE O ARTISTA: Vincent Van Gogh

Vincent Van Gogh nasceu numa pequena vila holandesa em 1853. Ele tinha apenas trinta e sete anos quando morreu em 1890. Mas sua vida trágica e curta foi um marco no mundo da arte.

Você deve estar já familiarizado com a história da vida de Van Gogh. Ela tinha sido retratada em livro, canção popular e numa peça de teatro. Você deve saber que ele ficou louco, cortou fora parte de sua orelha e cometeu suicídio no auge de sua criatividade. Ainda assim ele deixou para o mundo mil e seiscentas extraordinárias pinturas e desenhos.

Van Gogh não era interessado em arte quando ele era jovem. De fato, ele passou vinte e sete anos tentando encontrar a si mesmo. Ele tentou várias carreiras diferentes, incluindo professor, pastor e missionário, mas abandonou todas elas. Durante estes anos, entretanto, escreveu para seu irmão e melhor amigo, Theo, ilustrando suas cartas com vários esboços. Theo admirava as ilustrações e se ofereceu para sustentar Vincent em sua tentativa de fazer uma carreira artística.

Nos dez anos seguinte, Van Gogh pintou e continuou a escrever para Theo.

Em mais de mil cartas ele explicou todas as pinturas em que estava trabalhando. Estas cartas têm ajudado o mundo a compreender melhor o processo do pensamento criativo de um gênio.

As primeiras pinturas de Van Gogh eram marrons e pardas.

Então, em 1886, ele mudou-se para Paris para estar perto de Theo, e foi durante este período que ele foi influenciado pelas cores dos impressionistas e pelos diferentes estilos de gravuras japonesas. Não estava satisfeito em simples-

30. A autora no capítulo em que explica o que é crítica de arte apresentou três teorias: imitação, formalismo, e orio na lixmo.

mente pintar uma cena. Ele tinha que expressar seus sentimentos mais profundos. A pintura era quase uma expressão religiosa para ele.

Ele estava fascinado pelos céus cintilantes das noites do Sul. A primeira noite estrelada que ele pintou foi pintada ao natural. Isto foi muito antes da eletricidade e dos postes de luz. A solução de Van Gogh para o problema de enxergar suas tintas no escuro foi fixar velas ao redor da aba do seu chapéu. Ele fixou, também, velas em tomo da tela.

Ele deve ter tido uma estranha visão com sua cabeça inflamada num círculo de fogo.

A *Noite Estrelada* deste capítulo, foi pintada de memória, mais tarde enquanto ele estava num asilo para doentes mentais.

Ninguém realmente sabe porque Van Gogh ficou doente.

O que é importante é o trabalho e as idéias que ele deixou para os artistas que o seguiram.

A linguagem do livro de Ragans é menos coloquial que a do livro de Brière, o que o faz utilizável em todas as séries do 1º grau (primeira à oitava séries). As propostas serão aprofundadas em função da maior possibilidade reflexiva e construtiva da classe. A mesma amplitude de utilização tem o livro de Feldman, enquanto os de Brière e Saunders têm propostas especificamente dirigidas a cada série ou grupo de séries.

Por acaso ao mesmo tempo que eu estava escrevendo este texto, minha filha, aluna de artes plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado estava em plena atividade de fim de semestre, escrevendo freneticamente os trabalhos para nota.

Uma noite, passando por seu quarto, vejo-a com o projetor de slides ligado observando atentamente *A Noite Estrelada* de Van Gogh, a mesma versão que eu estava estudando no meu quarto. (Fig. 11)

Quando perguntei o que estava buscando, me contou que sua professora de estética pedira, como trabalho final, a leitura de uma obra da arte. Sua primeira idéia fora fazer uma leitura comparativa entre um texto literário e uma obra visual, mas, que depois, havia pensado em fazer sistematicamente o que ela acreditava que todos nós, que trabalhamos com artes plásticas, fazemos sempre de maneira assistemática: comparar pinturas, desenhos, esculturas até para descobrir que influência têm, quem imita quem etc.

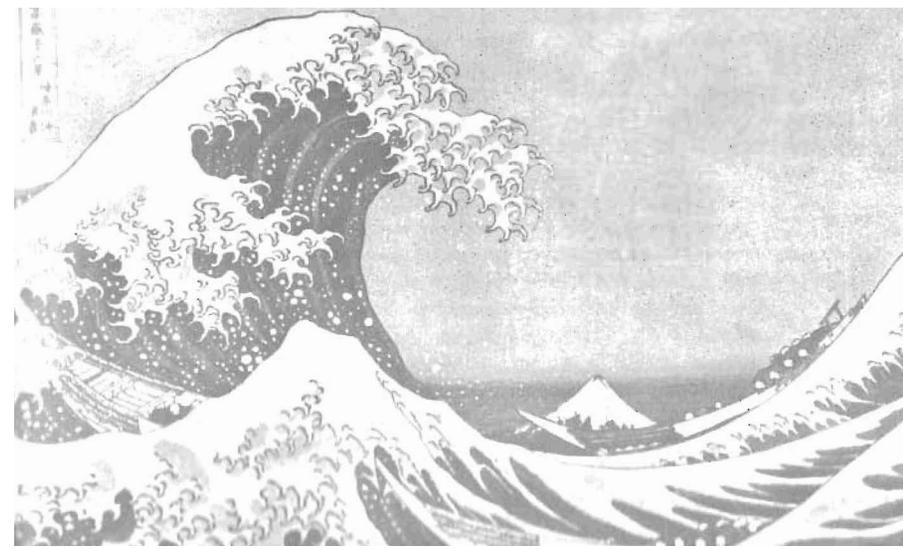
Desde criança minha filha Ana Amália é fascinada por gravura japonesa, possuindo uma boa coleção de livros sobre o assunto.

Foi guiada por suas preferências visuais que começou a aproximar comparativamente o slide do quadro de Van Gogh que estava examinando com a *Grande Gilda* do japonês Hokusai (Fig. 12).



Fig. 11. VAN GOGH, Vincent - Zundert (Brabant), Holanda, 1853 - Auvers-sur-Oise, França, 1890. *The Starry Night (A Noite Estrelada)*, 1889. Col. The Museum of Modern Art, New York.

Fig. 12. HOKUSAI, Katsushika. Yedo, T6quio, 1760-1849. *The Great Wave off Kanagawa*, s.d. Col. Victoria & Albert Museum London.



Sem conhecer os métodos de Feldman, de Ragans, ou do DBAE, dos quais já ouviu falar mas não se interessou em estudar, percebi que intuitivamente ela estava planejando o trabalho, seguindo três das disciplinas da arte, consideradas pelos projetos do Getty Center: história, crítica e estética.

Não interferi na sua linha de pensamento, mas pedi que me mostrasse o trabalho terminado, e qual não foi minha surpresa ao ver que para a consecussão da tarefa, embora tenha interligado, crítica e estética, seguiu, também intuitivamente, os passos propostos por Feldman e Ragans para o exercício da crítica, isto é, primeiro **descrição** e análise, seguindo-se interpretação e julgamento.

Sua primeira **preocupação** foi *histórica*, isto é, reler as cartas de Van Gogh ao seu irmão Theo para verificar se havia referência a Hokusai e como não encontrou, recolheu e citou no tópico que intitulou «Um pouco de história» as referências do pintor à gravura japonesa entremeadas por informações biográficas. Além disso procurou comprovações iconográficas da influência da gravurajaponesa sobre a pintura de Van Gogh.

Vejamos parte do texto dedicado a história:

Que Van Gogh tenha sido influenciado pela gravura japonesa ou por Ukiyo-e nem se discute mais. Ele **começa** a colecionar gravuras em Nuernern, mas sua primeira referência a elas, nas cartas, foi em 1885 quando estava em **Antuérpia**: "Coloquei algumas gravuras japonesas na parede, o que me dá enorme prazer. Você sabe, aquelas figuras de pequenas mulheres nos jardins..."

Com certeza Van Gogh se sentia atraído pelo exotismo de Ukiyo-e e é **isso** esta influência que Van Gogh tem a confiança de introduzir maiores áreas de uma só cor e clarear suas cores e, é ele próprio que **nos** conta em setembro de 1888: "...Eu admiro as gravuras populares japonesas, com suas grandes **áreas** chapadas e coloridas pela mesma razão que admiro Veronese e Rubens. Estou certo de que isso não é arte primitiva..."

Em 1887 ele pintava *Tanguy* com fundo de gravuras de Hokusai, Hiroshige, e outras [incluiu aqui um xerox do quadro citado].

Também copiou várias gravuras e até fez em 1887 uma exposição de Nishiki-e no café Le Tambourim, e **essas** cópias, além de impressionarem a todos (críticos e artistas), parecem ter-lhe ensinado como usar a cor com seu potencial decorativo, ou seja, que o céu, por exemplo, poderia ser vermelho sem que se **fizesse** uma afronta ou uma violência à natureza.

Quando Van Gogh vai a Arles escreve maravilhado: "... E as paisagens nevadas com os cumes brancos contra um céu tão luminoso quanto a neve eram exatamente como paisagens de inverno que os japoneses fazem".

Apesar das gravuras terem ajudado Van Gogh a simplificar seus desenhos e a pintar áreas de cor, à primeira vista, no entanto, suas marcas, como pontos alcançados pelas pinceladas não eram tão inexistentes no Japão, pois Hokusai usava esta técnica para criar texturas e diferenciar áreas em gravuras preto e branco.

Um desenho de barcos feito em junho de 1888, claramente mostra as inúmeras possibilidades desta técnica e lembra muito Hokusai (incluiu aqui xerox de

Barcos Chegando ao Porto de Van Gogh, e gravura de duas páginas da série *Cem VIS/as do Monte Fuji* de Katsushika Hokusai.

LEITURA COMPARADA

1. As obras

As obras escolhidas foram: *A Noite Estrelada* de Van Gogh (Saint Remy, junho de 1889) e *Grande Onda* de Hokusai (mais ou menos 1830). (Figuras 14 e 15).

Logo à primeira vista as duas obras parecem semelhantes, mas primeiro é necessário olhar cada uma individualmente.

2. Descrição

A Noite Estrelada - Van Gogh

Em primeiro plano, à esquerda, vemos um enorme cipreste que quase toca o alto do quadro, em segundo plano, temos uma cidade com suas casas às escuras e alguma luz ao redor da Igreja, em seguida, temos as montanhas e então o céu em movimento ondulatório, cheio de estrelas que criam como que uma aura amarela, ao redor e à direita, uma meia-lua bastante iluminada.

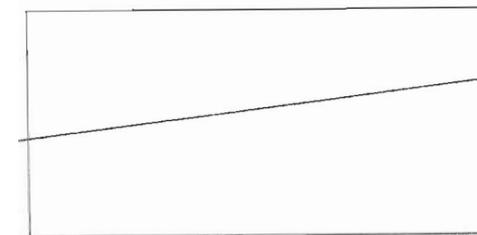
Grande Onda - Hokusai

Em primeiro plano temos uma onda média que encobre em parte um barco, logo em seguida, à esquerda, temos uma onda que quase toca a parte de cima do quadro. Ao fundo, temos um barco ao sabor das ondas.

3. Comparação

A Grande Onda é dada como tendo sido a inspiração para Debussy criar sua peça *La Mer* (1905) e foi a gravura que mais impressionou o Ocidente. O elemento humano quase desaparece, **há** uma influência da perspectiva ocidental. Ela faz parte de série Trinta e Seis Vistas do Monte Fuji e é o próprio movimento da onda que leva **no**ssa vista ao monte, tema do quadro, **assim** como é o próprio movimento do céu de *A Noite Esrrdada* de Van Gogh que nos leva a ver a cidade.

Se compararmos a estrutura das duas obras, ambas parecem estar divididas por uma linha transversal mais elevada à direita:

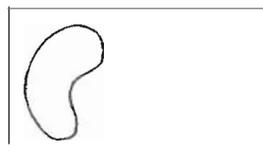


Tanto em uma quanto na outra o que acontece na metade de cima, parece ser mais importante **do que** o **que** acontece embaixo.

No **Van Gogh**, à esquerda, existe o cipreste que cresce e no **Hokusai** é a própria onda:



Van Gogh



Hokusai

Existe uma **diagonal** que cria uma **tensão** entre o cipreste escuro e a grande claridade da lua e, se fizermos a mesma diagonal no Hokusai, existe um contraste entre a riqueza de detalhes à esquerda e uma nuvem quase **inexistente** à direita. Mas com certeza o que mais chama atenção é que também há uma onda no céu de Van **Gogh** [até aqui descrição e análise].

Podemos comparar também, a força de expressão **dessa** onda e **desse** céu em contraste com o barco e a cidade representados, que na verdade se tomam subtemas, sendo mais importante a representação desta **força**, desta tensão de um céu com ventos fortes e uma onda que **está** para quebrar [interpretação].

Tanto um quadro como o outro **são** fortes e criam um clima de que algo está para acontecer [juízo].

CONCLUSÃO

Talvez Van Gogh nunca tenha visto esta gravura, ou quem sabe viu. Não podemos ter certeza disso, mas sabemos, como **disse** Gombrich na sua introdução à *História da Arte*, que todo artista aprende com outros artistas. De qualquer maneira a pergunta "Será que ele viu a *Grande Onda*? é intrigante, não?"

Aqui acredito que se Ana Amália dominasse a metodologia do Getty Center, que intuitivamente usou, estenderia seu questionamento explicitando mais esta questão de ordem estética sobre a influência direta ou indireta de artistas uns sobre os outros.

Às vezes pode não haver uma influência direta de uma obra sobre a outra, mas um artista captando o universo plástico de outro artista pode trabalhar coincidentemente.

De repente minha filha estava se tornando para mim um estudo de caso. O fracionamento das disciplinas na universidade nos impede de poder ver um aluno desde suas obsessões históricas à sua produção. O Útilmente podemos acompanhar o procedimento de organização do conhecimento de arte em nossos alunos.

A observação do trabalho teórico de minha filha, uma aluna universitária adulta, comprova o que dizem os epistemólogos de arte, isto é, que o conhecimento de arte se organiza na inter-re-

• As classificações entre colchetes são **minhas**.

lação da história, da leitura da obra de arte e do fazer artístico, a partir dos nove anos até a idade adulta.

Pus-me, então, a investigar o *atelier* de Ana Amália para ver o que ela andava pintando e desenhando, e qual não foi minha surpresa ao ver que ela vem perseguindo há mais de um ano, interpretações, representações e desconstruções, enfim, variações sobre cadeiras.

A série começou pela observação de uma cadeira de Van Gogh, passou pela observação da cadeira da sala de jantar e chegou à invenção de cadeiras de sua desconstrução quase ao nível da dissolução da representação.

Portanto, uma forma, uma imagem viajando através da história, recebe o tratamento plástico contemporâneo submetido à desconstrução que teoricamente é a escola crítica da pós-modernidade. Esta coexistência de princípios históricos e contemporâneos da crítica e estética influenciando no fazer dão validade ao DBAE.

A metodologia do DBAE não é usada hoje apenas na escola primária e secundária. As universidades americanas estão organizando seus currículos baseados na inter-relação da história da arte, da crítica, da estética e da produção.

Cai por terra o *slogan* dos arte-educadores dos anos sessenta: "O que importa é o processo e não o produto". Este *slogan* começa a ser substituído pela consciência da importância da relação "processo-produto", na história do indivíduo e na história cultural.

Procurei neste livro analisar a apreciação e leitura da obra de arte através da reprodução **fixa**. Entretanto, o uso de vídeos apresentando e analisando obras de arte é cada vez mais freqüente na metodologia do DBAE nos Estados Unidos e Canadá. Trata-se de vídeos feitos especialmente para o ensino da arte e não da utilização de vídeos sobre artistas em sala de aula.

Todos os que examinei dão preponderância à história da arte em relação aos componentes do DBAE.

Os melhores são os da série Wilton Art Appreciation que têm vários programas temáticos como representação de cavalos, jogos e auto-retratos em obras de arte e outros acerca de movimentos artísticos como o impressionismo, o expressionismo etc.

Usam a imagem móvel para organizar uma série de imagens fixas das obras de arte que se sucedem. A narração é apenas verbal.

Os vídeos sobre artistas em geral exploram melhor as qualidades da imagem **móvel** e já começam a ser produzidos para uso didático cspcfficco.

É importante ressaltar a importância do projeto Arte na Escola, financiado pela Fundação Iochpe. Uma atenta pesquisa de vídeos sobre arte produzidos no Brasil possibilitou a organização de uma valiosa videoteca, disponível para empréstimos aos professores de arte, de início apenas em Porto Alegre, mas a se localizar também em outras cidades do Brasil. Acredito ser necessário um outro livro, no qual os participantes deste projeto descrevam e analisem a pesquisa sobre a utilização destes vídeos sobre arte com crianças em sala de aula, que envolveu professores da rede particular e da rede pública através de um trabalho convênio entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Secretaria de Educação), a Universidade Federal de Porto Alegre (Pró-Reitoria de Extensão) e Fundação Iochpe. A pesquisa realizada por Denyse Alcalde Vieira e Analice Dutra Pillar sob a coordenação de Evelyn Berg, mostrou a maior desenvoltura das crianças que viram, comentaram e discutiram os vídeos em sala de aula, uma desenvoltura não só da expressão plástica mas também na compreensão da arte ao nível da expressão apreciativa verbal.

O nível de entendimento das obras de arte foi mais aprofundado e demonstrado através de conceitos visuais por aqueles alunos que passaram pela experiência de ver e analisar vídeos sobre arte e/ou sobre artistas.

Também os professores de arte que participaram da pesquisa mostraram um crescimento muito grande na sua capacidade de ver e interpretar obras de arte. Antes operavam com clichês acerca de arte, passando depois da experiência no projeto Arte na Escola (Iochpe) a fazer análises mais pessoais, descortinando entretanto os elementos objetivados visualmente na obra.

4. Arte-Educação no Museu de Arte Contemporânea da USP: um Estudo de Caso

No Brasil o trabalho do arte-educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos cinquenta, quando Ecylla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro.

Apesar de, atualmente, existirem no país setenta e oito cursos de educação artística, em nenhum deles há qualquer abordagem a respeito da preparação do arte-educador para trabalhar em museus.

Em 1986, com mais cinco colegas, das mais diferentes áreas de artes, preparei um pré-projeto para deflagrar as discussões sobre a possível criação do Instituto de Arte na Universidade de São Paulo.

Propunha e delineava um Departamento de Arte-Educação com três áreas de formação inter-relacionadas, porém distintas: Ensino de Arte em Escolas Formais, Arte-Educação em Museus e Arte-Educação para Ação Cultural.

Este departamento e sua conseqüente preocupação com a formação do professor de arte para museu nem sequer figurou no projeto definitivo do Instituto de Artes que sucumbiu nos canais burocráticos da Universidade de São Paulo. A oposição cerrada do professor de teatro-educação e a oposição mais amena, porém configurada com clareza, do professor de educação musical, que preferiram permanecer como apêndices de outros departamentos, aliados ao disfarçado boicote de membros da comissão de implantação, destruiu a utopia de se criar o primeiro curso de