

Rede São Paulo de

# *Formação Docente*

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP  
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo  
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Rua Quirino de Andrade, 215  
CEP 01049-010 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 5627-0561  
www.unesp.br



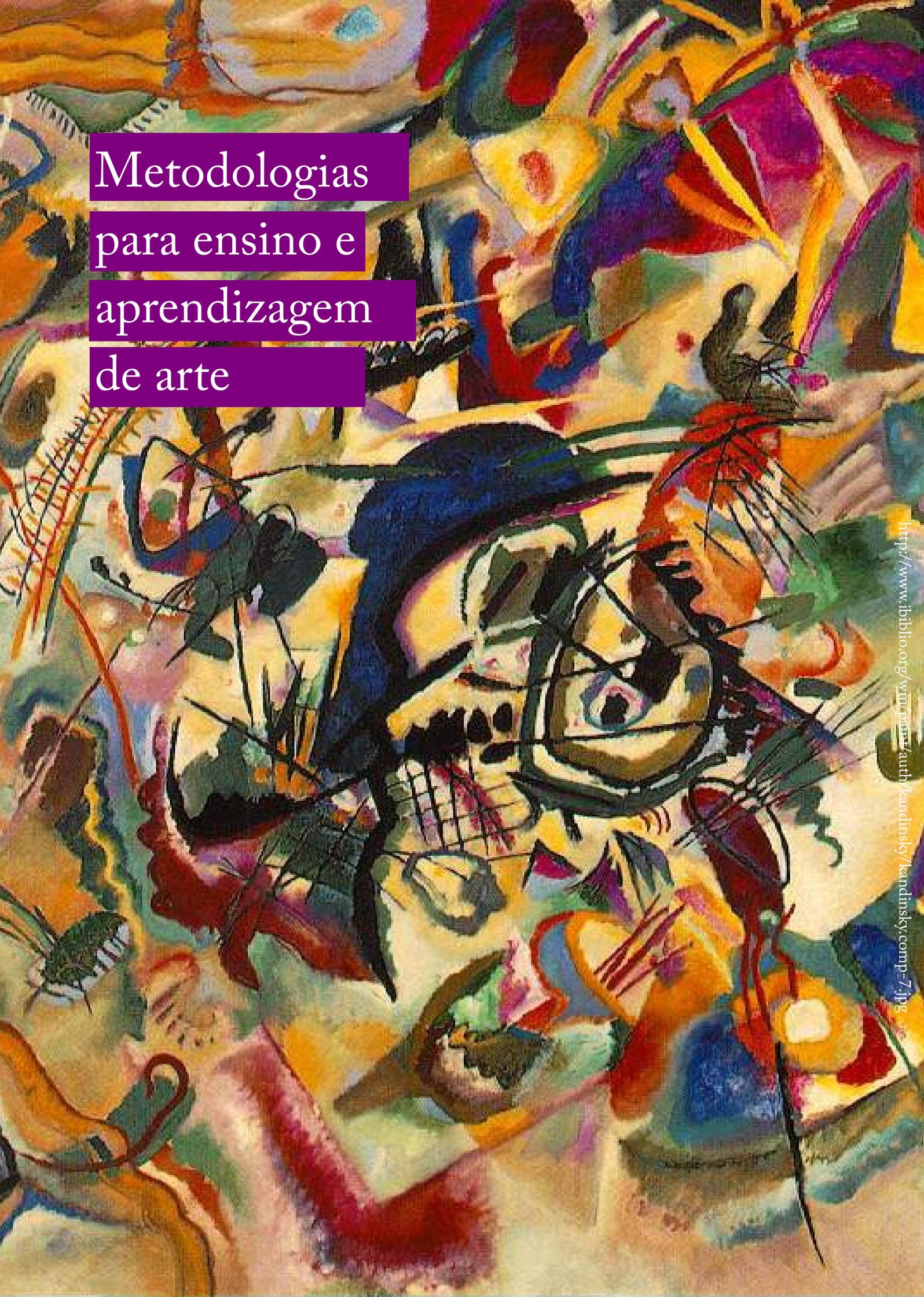
**GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO**

Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria de Estado da Educação  
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
Gabinete da Coordenadora  
Praça da República, 53  
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO**

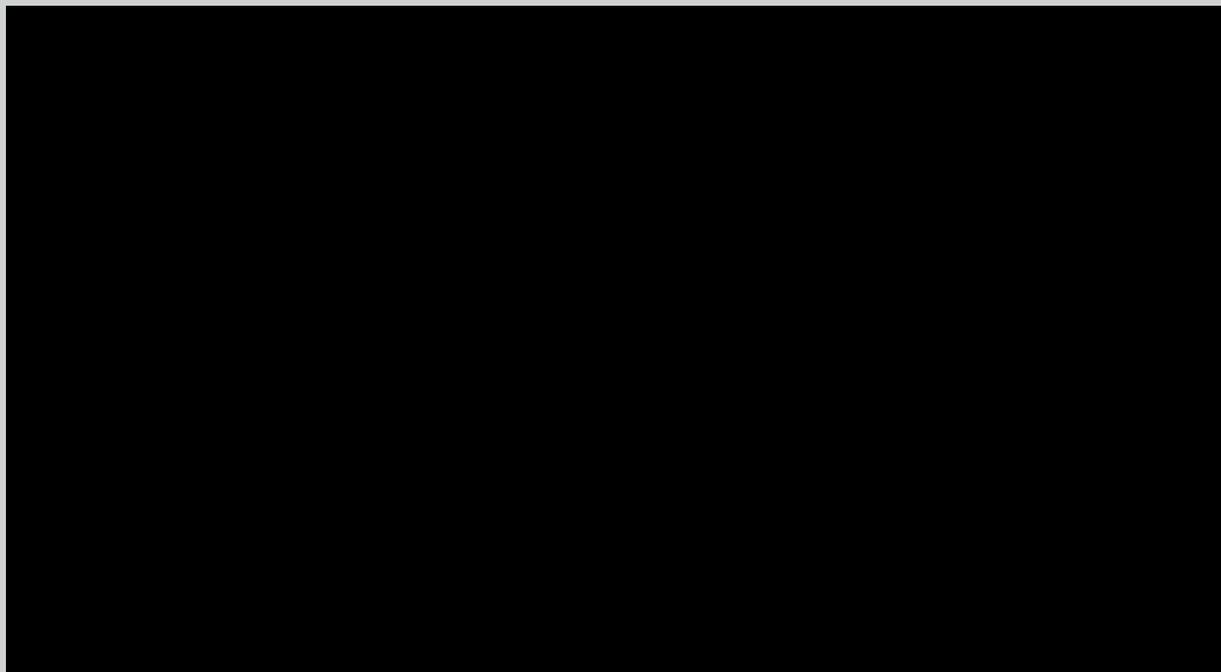




Metodologias  
para ensino e  
aprendizagem  
de arte

## Vídeo da Disciplina

---



## Sumário

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte .....	2
2.1. Metodologias modernas: academicismos .....	5
<b>Para saber mais: .....</b>	<b>14</b>
2.2. Metodologias modernas: modernismos .....	14
<b>Para saber mais: .....</b>	<b>21</b>
2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura.....	21
<b>Para saber mais: .....</b>	<b>28</b>
<b>Referências Bibliográficas: .....</b>	<b>28</b>

## Metodologias para ensino e aprendizagem de arte

No tema anterior procuramos e apresentamos alguns dos sentidos de método. Agora percorreremos as metodologias. Voltando ao *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, quatro foram os significados encontrados para a palavra Metodologia. Desses, apresentamos apenas dois pertinentes às nossas discussões.

Um deles é a compreensão de metodologia como “lógica ou parte da lógica que estuda os métodos”, sendo a lógica definida, entre outros, como a “arte de bem conduzir a própria razão no conhecimento das coisas, tanto para instruir-se como para instruir os outros”, definição “pós-cartesiana”, divulgada pela *Lógica de Port-Royal*<sup>1</sup>, publicada em meados do século XVII.

1. A *Lógica de Port-Royal*, como era popularmente conhecida a *Art de penser* foi durante muito tempo o texto mais importante sobre lógica, servindo como modelo para demais tratados sobre esse assunto. Foi criada no convento de Port-Royal na França, daí seu nome e publicada por volta de 1662.

A outra acepção de metodologia, apropriada a essa disciplina, é a de um “conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências”. Nesse sentido, a metodologia é resultante da necessidade específica de garantir à sua disciplina também específica o “uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimento de que dispõem” (ABBAGNANO, 2003, p. 669).

Assim como método, independente da forma como é compreendida, assumida e usada, a metodologia pressupõe sistematização, consciência e domínio sobre um processo de aquisição de conhecimento.

Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari, apresentam uma concepção de metodologia em seu livro *Metodologia do Ensino de Artes* (FERRAZ; FUSARI, 2001). Segundo as autoras a metodologia do ensino e aprendizagem em arte integra

os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e

em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 98)

Importante ressaltar a relação entre teoria e prática como fundamento do conceito de metodologia exposto pelas duas autoras. A metodologia, do ensino da arte em nosso caso, funda-se na relação entre subsídios teóricos e “práticas escolares”. Ela é indissociável da epistemologia. Não há possibilidade de separar o “como fazemos” e o “como entendemos” a arte e o seu ensino. Portanto, a metodologia é inseparável de nossa concepção sobre arte e de como ensinar essa arte por nós concebida:

A metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades) (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 98).

Por citação a José Cerchi Fusari, as autoras incluem em seu texto uma outra definição de metodologia, complementar às ideias expostas no início de seu texto, em afirmação à ação. Conjunta entre teoria e prática como elementar a uma elaboração metodológica:

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo mencionados na realidade da prática educacional. (...) Todavia, para que a metodologia cumpra esse objetivo de ampliação da consciência é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos (...) e os diferentes meios de comunicação (FUSARI, 1988: 18-19 Apud FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 101).

Ressaltando sempre a relação teoria e prática como fundadora da metodologia, Fusari e Ferraz apresentam, em seqüência ao seu texto, um quadro sinóptico dos “componentes curriculares básicos que se inter-relacionam no planejamento e desenvolvimento desse processo

educativo”, quais sejam: os professores de arte, os objetivos educacionais em arte; os conteúdos escolares em arte; os métodos de ensino e aprendizagem em arte; os meios de comunicação escolares em arte e os alunos de arte (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 102-103).

Para articulá-los, as autoras estabelecem 3 etapas constituindo uma seqüência de observação e avaliação, uma constatação, contínua, sobre os conhecimentos artístico e estético dos alunos. A partir dessas constatações promove-se a análise dos conceitos sobre os quais os alunos ainda não tem domínio, considerados essenciais para que ocorra gradualmente a diversificação, aprofundamento e aprendizagem pela realização e compreensão de produções artísticas e suas histórias. Essa segunda etapa nomeada “encaminhamento” seria integrada, pela análise de conceitos, por roteiros, por planos, “flexíveis” de curso e pelas aulas de arte propriamente ditas, integradas por começo, meio e fim. Finalizando a seqüência sugerida por Fusari e Ferraz, para a articulação dos componentes curriculares básicos para o processo metodológico, encontramos o item “discussões periódicas”, fechando esse caminho em um ciclo, pois tais discussões não são senão observações e avaliações contínuas sobre toda essa articulação, visando o rearranjo de algum de seus elementos, para promover a realização dos objetivos que definem a direção de um processo de ensino e aprendizagem (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 102-103).

Metodologia, portanto, é um todo integrado por nossa concepção de arte, educação e de sua relação; pelo conteúdo escolhido pelo professor; pelas condições objetivas de trabalho; pelos objetivos. Metodologia é o todo desse conjunto e também uma de suas partes, em ação contínua às outras que o integram. Podemos entendê-la como um organismo, viável se compreendido na articulação e interdependência entre as partes que o compõe.

Assim compreendida, podemos ressaltar como sua característica a variabilidade. A metodologia é transformada na medida da transformação de suas partes, alteradas, pois, suscetíveis às interferências de uma relação tempo-espço. Suscetíveis, portanto, a outras ideias e práticas criadas e acumuladas ao longo do tempo em relação a diversos espaços. Voltaremos, pois, à história e tentaremos compreender as concepções metodológicas em relação às concepções de ensino da arte de um certo tempo e lugar.

Para tanto, apresentaremos aqui algumas das variações metodológicas-conceituais do ensino da arte, compondo com esses fragmentos uma breve historiografia das *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte*. Volte à disciplina M1\_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e*

*metodológicos*, da qual você poderá retomar a história sobre arte e seu ensino, lembrando-a e a trazendo a esse texto para complementá-lo.

Queremos lembrá-los e ressaltar que esse texto é apenas um ínfimo recorte, portanto houve uma edição e muitas ações e informações ficaram de fora dessa disciplina. Para um conhecimento mais aprofundado, portanto, vale a *leitura* dos textos, filmes, sites indicados e outros que encontrarem, caso esse texto tenha despertado o interesse pelo tema. Trouxemos a vocês algumas metodologias compreendidas como exemplares para mostrar as mudanças conceituais e metodológicas e a resistência de certas ideias que foram se configurando ao longo de alguns séculos e que mantêm-se, guardadas as suas devidas variações, em nossas práticas, livros didáticos e paradidáticos.

Queremos ressaltar que algumas das citações incluídas nesse tema 2 dessa disciplina são fontes primárias e por isso optamos por manter a sua grafia original, por entendê-la também como um documento<sup>2</sup>, um indício do contexto ao qual pertencem.

2. Documento entendido aqui como dependente de “causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos por sua transmissão”. (BLOCH apud LE GOFF, 2006, p. 534). Não o compreendemos como um “feliz instrumento” capaz de “reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”, como uma “matéria inerte”, sobre a qual atribuímos uma fala, mas como elemento de um “tecido documental”, do qual é possível inferir “unidades, conjuntos, séries, relações”. Desta “materialidade documental”, escrevemos uma história (FOUCAULT, 2000, p. 7-8).

## 2.1. Metodologias modernas: academicismos

Muito ouvimos falar e falamos sobre o ensino acadêmico, o ensino desenvolvido nas academias de arte. A academia era um lugar específico aonde os jovens iam para se formarem artistas. No entanto, seu método de ensino de arte na escola ainda conduz a forma de pensar e praticar o ensino da arte na escola, ainda conduz nossos conceitos e práticas.

Um livro elucidativo sobre a formação das academias e sobre o ensino praticado nessas instituições é o de Nicolau Pevsner *Academias de Arte: passado e presente*.

Segundo Pevsner, a “sequencia de desenhos a partir de desenhos, desenhos a partir de modelos em gesso e desenhos a partir de modelo-vivo era considerada o fundamento do currículo acadêmico” (PEVSNER, 2005, p. 149). Tal procedimento era preconizado por diferentes te-

óricos em textos sobre o assunto, mesmo que sem a devida referência ao “velho currículo” de Squacione e Leonardo da Vinci”. Essa ressalva foi feita por Pevsner com a intenção de mostrar que um programa em vigor durante os séculos XVIII e XIX tinha por fundamento um método realizado no século XVI.

Há uma gravura do século XVIII, reproduzida e publicada no livro de Pevsner, apresentando as etapas da sequência mencionada. Junto a imagem encontramos a seguinte legenda:

Programa de ensino de arte na França no século XVIII. Esta gravura de C. N. Cochin, o Jovem, data de 1763 e encontra-se no começo da série de ilustrações do verbete ‘desenho’ da Encyclopédie de Diderot d’Alembert. Pode-se ver, à esquerda, o desenho a partir de desenhos; ao centro, o desenho a partir de modelo em gesso, e à direita, ao fundo, o desenho a partir do nu (PEVSNER, 2005, p. 148).

Como vimos na M1\_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*, o ensino da arte no Brasil foi influenciado por essa conformação européia. O método de ensino de *dezenho* usado na Escola Nacional de Bellas Artes durante os primeiros anos da República brasileira (1890-1930) mantinha-se coerente com o modelo acadêmico.

Abaixo reproduzimos por exemplo, o “Programa das disciplinas práticas do curso de Pintura da Escola nacional de Belas Artes durante a 1ª. República”<sup>3</sup>, trazendo a seguinte metodologia de ensino:

3. Essa e outras informações sobre a Escola Nacional de Bellas Artes podem ser encontradas no site <http://www.dezenovevinte.net>

Programa para a aula de Dezenho Figurado da Escola Nacional de Bellas Artes

Todo discípulo que entrar para a aula de dezenho é obrigado á fazer um trabalho de prova, e conforme o trabalho que apresentar, entrará nas seguintes classes:

1 anno

1. desenho linear e figuras geométricas

2. desenho de folhas e ornamentos, copias de phototypias

3. as mesmas folhas e ornamentos formadas do natural e reproduzidas em gesso

4. modellos em gesso apresentando bocca, nariz, olhos, orelhas, etc.

2 anno

5. partes de extremidades mãos, pés, etc., formados em gesso do natural

6. mascaras troncos, braços, pernas, formado do natural

7. bustos, cabeças, troncos de originaes antigos

3 anno

8. figuras antigas em tamanho natural (conforme o espaço que houver na sala de dezenho)

9. retratos em tamanho natural, modello vivo

Para estes estudos é absolutamente necessário que as salas sejam illuminadas com uma luz de 45 gráus.

Capital federal, 8 de junho de 1891

Outro estudo elucidativo sobre método de ensino durante o século XIX no Brasil é a tese de doutorado de Renato Palumbo Dória (2005), *Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX*, defendida na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU-USP.

A pesquisa de Renato Palumbo Dória é sobre manuais de ensino de desenho que circulavam no Brasil durante o século XIX, alguns de origem portuguesa, sempre trazendo referências acadêmicas. De sua tese apresentamos a citação de um anúncio para modelo vivo publicado em um jornal de 1834. Nessa podemos encontrar, explicitamente, a concepção acadêmica européia de ensino da arte como um paradigma a ser seguido:

“A Academia das Bellas Artes, para equiparar os meios de estudo, que ela oferece aos Alunos, como os das mais Academias da Europa, necessita de um homem Branco, Nacional ou Estrangeiro, robusto e jovem, que sirva de modelo. Quem estiver nas mencionadas circunstancias pode-se dirigir à mesma Academia na travessa Sacramento, das onze horas da manhã até às duas da tarde, para tratar do ajuste, que será favorável” (DÓRIA, 2005, p. 104).

Um outro livro, também sobre o ensino acadêmico e sua interferência na formação específica de artistas mulheres brasileiras é o de Ana Paula Simioni *Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*. Como exemplo do rigor do método acadêmico, destacamos do texto de Siminoni o seguinte trecho sobre um desenho reprovado da então aluna de escultura Julieta França:

Um desenho por ela elaborado em 1899, a partir do gesso, recebeu parecer contrário da comissão [...]. De fato a produção continha defeitos evidentes. Especialmente no que concerne aos erros grosseiros de anatomia: como o exagerado cotovelo esquerdo que se confunde com uma suposta prega a pender do meio das costas, ao que se seguia o contorno excessivamente volumoso nas nádegas e ainda os tendões demasiadamente pronunciados na perna esquerda do modelo, uma estatueta em gesso. Mas havia também a demonstração de certas qualidades, como o bom uso das sombras e um dom para a captação de volumes. Se o desconhecimento anatômico e a incapacidade de registrar o objeto eram aspectos profundamente comprometedores para qualquer estudante de belas-artes, em se tratando dos escultores eram negligencias imperdoáveis (SIMIONI, 2008, p. 169).

Julieta França ganhou uma bolsa para estudar na *Académie Julien* em Paris, uma referência do ensino da arte no século XIX. Desse período, Ana Paula Simioni coletou um outro desenho, do qual pode-se verificar os “principais ensinamentos da escola: a observação segura e competente; a ênfase em um desenho fidedigno com contornos distinguíveis; e a atenção aos volumes obtidos com uso de sombreamentos” (SIMIONI, 2008, p. 159).

O estudo e aplicação das proporções era outro elemento fundamental do rigor metodológico do ensino e concepção acadêmica da arte. Outra citação da tese de Renato Palumbo Dória demonstra como esse era um elemento norteador dos métodos acadêmicos, inclusive servindo

de parâmetro para os críticos da época:

“[...] perguntaremos ao Sr. Moreau Velho, porque razão se não sujeita as regras mais triviais do desenho? Nós julgamos ter ouvido dizer que a estatura ordinária de um homem, ou de uma mulher, é de sete cabeças para o talhe ordinário, e de sete e meia para as figuras altas. Pensamos que nenhuma das figuras do Sr. Moreau tem mais de seis cabeças. Este defeito tira toda a graça, toda a elegância a esta composição: estas cabeças colossais sobre corpos enfiados nos representam um povo de hydrocéfalos [...] É triste” (DÓRIA, 2005, p. 118).

A arte acadêmica assim como o seu ensino, traziam o rigor e a precisão das relações matemáticas e de pesquisas realizadas no âmbito da ciência da anatomia. Caso é a apropriação das pesquisas feitas por Pieter Camper, também conhecido por Petrus ou Pierre Camper, anatomista holandês nascido em 1722. Os resultados de seus estudos sobre a anatomia, especialmente a *craneometria* ou *intellectometria*, realizados ao final do século XVIII, foram incorporados como diretrizes para a elaboração do desenho da figura humana, por exemplo, em auxílio à discriminação de “raças, nacionalidades, temperamentos”.

Tais pesquisas pautavam-se na medição craneana, estabelecendo uma relação entre a medida do ângulo facial e a inteligência do animal pesquisado. Em sua tese, Dória comenta a interferência dos estudos de Camper sobre a arte e seu ensino, apresentando-os como parte da “cultura científica do século XVIII, e que alcançariam grande popularidade nos séculos XIX e XX” sedimentando, “indiretamente um aparato conceitual que serviria ao racismo, fortalecendo os pressupostos da criminologia e da eugenia” (DÓRIA, 2005, p. 119).

Entre as publicações de Camper, Dória cita uma com um título elucidativo: *A conexão entre a ciência da anatomia e as artes do desenho, pintura e estatuaria* de 1794. Camper, fazendo uso do “Apolo de Belvedere como modelo de perfeição, justifica ‘cientificamente’, a noção de belo ideal” (DÓRIA, 2005, p. 120).

Como exemplo da interferência das pesquisas de Pieter Camper sobre a concepção da arte, Dória cita um trecho de uma revista de 1845, no qual um crítico comenta os retratos do im-

perador Pedro II:

[...] Parece-nos que o respeito, o bom gosto, o amor da verdade deveriam proibir uma representação tão falsa de SS.MM.II. D. Pedro II tem-se tornado um belíssimo homem, sua cabeça tem muito caráter, sua tez é de uma grande fineza de tom, sua fronte desenvolvida anuncia uma alta inteligência, seus olhos são brandos ainda que observadores, seus cabelos são de um louro todo germânico, sua mão é muito delicada. Dizei-me, na verdade, vê-des nós alguma coisa que se assemelhe a tudo isso nos retratos que há alguns anos afluem nas exposições? Geralmente exageram tanto as qualidades da cabeça imperial que dela fazem defeitos; sua tez delicada torna-se cadavérica, sua grande fronte torna-se de dimensões impossíveis, sua oval, um pouco alongada, torna-se disforme (DÓRIA, 2005, p. 120).

As pesquisas de Camper resistiram ao tempo. Um exemplo de sua sobrevivência está contido em 3 páginas de uma publicação brasileira de 1932, intitulada *Methodo de Desenho Pintura e Arte Aplicada*.

Durante 15 anos a religiosa irmã Maria Raphaela trabalhou na elaboração desse seu *metodo* o qual compreende um período de 6 anos de estudos sobre arte, direcionado, particularmente, à educação das “senhoritas”, e por isso laureado em sua apresentação feita pelo professor Antonio Rocco:

É este sem dúvida, um livro instrutivo e de grande utilidade. Além da diversidade e seleção dos assuntos, cujo conhecimento é necessário, principalmente às senhoritas, são eles tratados de maneira simples, demonstrando, porem, um profundo conhecimento da matéria; noções de geometria, arte aplicada, desenho, noções de perspectiva, biografia de artistas celebres, historia da arte, pintura, arte de pintar, etc.

Tudo isso repito, é exposto com uma clareza e simplicidade tais, que se torna acessível a qualquer inteligência (RAPHAELA, 1932).

12

O trabalho de Camper aparece no volume II desse livro que compreende as aulas dos “IV, V e VI anos”. As alunas encontrariam esse conteúdo da aula de desenho, em seu IV ano de

estudos.

O texto introdutório ao estudo sobre ângulo facial traz a seguinte afirmação:

Segundo as observações dos anatomistas, a medida do **ângulo facial** é uma referencia certa para reconhecer e estabelecer scientificamente o nivel relativo das facultades intellectuaes nos animaes. Quanto mais o facial for aberto, mais a raça á qual pertence o animal occupa um logar elevado na escala dos seres...A invenção desse processo engenhoso, que se poderia chamar craneometria ou mais exactamente a intellectometria [...] É devida ao anatomista hollandez Pierre Camper e conserva o seu nome. Diz-se indifferentemente **ângulo facial** ou **ângulo de Camper** (RAPHAELA, 1932, p. 11).

A autora continua o texto com uma advertência sobre a transformação das conclusões de Camper em “lei” por alguns “sabios que vieram depois delle”. Porém, nem mesmo o próprio Camper teria extraído todas as “consequencias de sua descoberta”. Por esse motivo eram necessárias “algumas reservas” sobre os “veredictos pronunciados pela jurisprudencia empirica do angulo de Camper”. No entanto, as exceções de precisão dos estudos de Camper eram de um número muito pequeno, segundo a autora. A exatidão dos resultados dos estudos de Camper superavam o número de suas excepções. Valendo-se dessa conclusão, a autora de *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada*, afirmava que não se poderia “senão prestar homenagem á justeza assim como á originalidade desta especie de criterio achado por Camper”. Segue o texto um exemplo das conclusões de Camper endossado por irmã Maria Raphaela, o qual é hoje reconhecido, identificado e rechaçado, com indignação, como um conteúdo discriminatório.

Segundo a autora, como o grau de inteligência estaria associado a abertura do ângulo facial, os escultores da Grécia antiga, teriam uma tendência a “exaggerar a amplitude do angulo facial” de suas figuras. As mais “bellas estatuas” ofereceriam um ângulo facial de “90°. e meio”.

Os textos que integravam o conteúdo desse livro de irmã Maria Raphaela vinham acompanhados de perguntas como forma de fixação do conteúdo teórico. Exercícios práticos também eram propostos, sempre a partir de um conteúdo teórico precedente.

Além de referenciar Pieter Camper, esse *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada* de 1932, trazia como conteúdo das aulas sobre “myologia expressiva” observações e desenhos de

Charles Le Brun, nome fundamental da arte acadêmica, não somente por ter sido o pintor oficial do rei Luis XIV e diretor da Academia Real de Pintura e Escultura em 1663, mas também por ter elaborado um compêndio que normatizou, inclusive o senso comum – indiretamente – sobre o desenho das “paixões” humanas, das emoções: *O método para aprender a desenhar as paixões*, ou *Caracteres das Paixões*.

O pintor Charles Le Brun, segundo a irmã Maria Raphaela, “escreveu um tratado sobre as paixões debaixo do ponto de vista expressivo e pittoresco, não hesita em considerar as sobrancelhas como principal instrumento da linguagem dos olhos” (RAPHAELA, 1932, p. 168).

A autora finalizará os estudos sobre a “myologia expressiva”, cujo “conjunto constitui o jogo da fisionomia, com alguns croquis muito interessantes do pintor Le Brun [...] tirados de seu álbum “muito pouco conhecido: **Caracteres das paixões**” (RAPHAELA, 1932, p. 7).

*O Méthode pour apprendre à dessiner les passions (Método para aprender a desenhar as paixões)*, divulgado por volta de 1698, se tornou referência para métodos e manuais de ensino e aprendizagem da arte e do desenho, mantendo-se como uma referência durante séculos como foi observado por sua citação em *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada* de 1932.

Um dos manuais de desenho mencionado por Renato Palumbo Dória em sua tese, trazia o apêndice “Caracteres das paixões segundo M. le Brun por M. le Clerc para uso da Mocidade Portugueza oferecido A S. A. R. [ Sua alteza real], O Príncipe Regente Nosso Senhor”, uma publicação sem data precisa, mas que provavelmente faz parte do século XVIII, segundo o autor que ressaltou ainda tratar-se de um conteúdo que prescrevia uma “fórmula que teria grande sucesso no século XIX” (DÓRIA, 2005, p. 120).

Ainda hoje, no século XXI, podemos nos encontrar com as prescrições de Le Brun sobre as expressões fisionômicas. Alguns manuais oferecidos como livros paradidáticos para o ensino fundamental, trazem, guardadas as devidas variações, os ensinamentos desse pintor do século XVII.

O método de ensino acadêmico, ainda resistente em variações, como dissemos, fundou e nos legou uma forma de compreender e realizar a arte e seu ensino, bem como o padrão de um certo tipo de beleza, que nos move, mesmo depois de tanto tempo, a identificar o bonito e o feio, o bom e o mau desenho.

No entanto, esse tipo de ensino resiste em convivência com seus contrários. Segundo Pevsner, desde meados do século XVIII vinha se configurando um movimento em oposição às academias, intensificado entre o final desse século e início do XIX. Artistas, escritores e filósofos do Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto) e do Romantismo manifestavam-se contrariamente a “arte e a educação artística” desenvolvidas nas academias. Schiller (cf. M2\_D4: *Estética*), por exemplo, em uma carta de 1783, escreveu: “Pode haver entusiasmo onde reina o espírito das academias?”. O conceito de “gênio”, da genialidade do artista, concebida e assumida pelos românticos justificava o ensino como realizado então, como algo supérfluo.

O programa das academias da época era organizado de tal forma que durante todo o primeiro ano, o estudante se limitava a desenhar “disiecta membra” [elementos isolados]: “olhos, focinhos, narizes, orelhas e faces, mãos e pés, de acordo com as normas” [...] Os estudantes adiantados elaboravam suas figuras pelo mesmo método, fazendo um inventário de atitudes tiradas de obras célebres, e suas composições, como arrolamentos de figuras completas emprestadas das mesmas fontes (PEVSNER, 2005, p. 248).

Em contrapartida a esse método acadêmico, os artistas e pensadores integrantes desse movimento romântico de oposição à academia, propunham um ensino livre de regras, afeito a invenção, à liberdade de expressão: “Não gaste muito tempo fazendo cópias; experimente inventar, uma atividade beatífica”. Na concepção desses opositores, arte não se aprenderia “como se aprende a contar; a arte é livre, não é assunto para professores”. Um método de ensino nesse caso se mostrava como contradição. Como resolver, portanto o ensino da arte, se arte é livre e não pode ser aprendida? A solução não foi abolir o método, tampouco o ensino. Esses artistas e pensadores do final do século XVIII e início do XIX enfrentaram esse paradoxo, disseminando a ideia - a qual nos acompanha até hoje, junto às reminiscências acadêmicas - de que se deixasse cada um trabalhar “à sua maneira, segundo sua forma de expressão, e ajudem o estudante com seus conselhos, em vez de lhe impor a regra”. Essa ideia pertinente aos séculos XVIII e XIX pode ser considerada como uma das origens do ideal da livre-expressão, fundamental para o ensino da arte realizado em ateliers e museus ao longo do século XX, especialmente em sua primeira metade. O pensamento romântico abriu espaço para ideais firmados como modernistas.

## Para saber mais:

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Podemos dizer que esse livro de Ana Mae Barbosa é um clássico sobre a história das relações entre arte e educação no Brasil entre o final do século XIX e início do XX. O livro traz, além das implicações políticas dessa relação, fontes primárias que apresentam trechos de pensamentos sobre arte e educação durante esse período.

- COMENIUS. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Outro clássico sobre educação, escrito no séc. XVII, e vale ser lido somente por isso. A *Didática Magna* de Comenius atravessou os séculos e se tornou uma referência para educadores da transição do XIX para o XX. Especialmente há uma parte dedicada ao *Método de Ensino das Artes*, na qual podemos identificar ideias que nos são bastante familiares.

- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Mais um clássico sobre educação. Nesse livro, Rousseau trata de ideias educacionais pela história de formação do menino Emílio. Há belos trechos sobre o ensino do desenho e sobre o conceito de liberdade nesse texto do século XVIII que também se tornou referente para o pensamento educacional da primeira metade do século XX, que não deixa de ser também nosso, por isso vale a leitura.

### 2.2. Metodologias modernas: modernismos

Artistas e intelectuais do primeiro modernismo brasileiro, imersos na tendência das vanguardas européias, incentivavam a valorização da produção gráfica e plástica infantil.

Flávio de Carvalho, por exemplo, realizou no ano de 1933 o “mez dos alienados e das crianças” no CAM, Clube dos Artistas Modernos, um evento dedicado ao debate sobre a arte produzida pelos loucos e pelas crianças. Palestras sobre a *Interpretação dos desenhos de crianças e o seu valor pedagógico*, sobre a *Psychanalyse dos Desenhos dos Psychopathas*, sobre *A arte*

e a *Psychiatria através os tempos* e *A musica nos Alienados*, entre outras foram proferidas durante esse “mez”. Sobre esse evento é publicado o artigo *Crianças-artistas, doidos-artistas* na revista carioca *Rumo*<sup>4</sup>. Nesse, foram incluídos trechos atribuídos a Flavio de Carvalho sobre a “profunda importância psicologica” da produção infantil, quando “não estupidamente” controlada pelos professores, como evidências de “todo o drama animico dos homens das cavernas, do *epithecanthropus erectus*”. Além desse mérito, a produção infantil teria um valor artístico, pois para esse artista modernista os “verdadeiramente grandes artistas” possuíam a mesma “espontaneidade inconsciente” da criança, e preservavam-se à distância “dos ‘trucs’ dos prestidigitadores das escolas de belas artes”, responsáveis por “abafar ou matar qualquer surto de originalidade que aparece na fantasia da criança”.

Anita Malfatti foi outra modernista que incentivou a valorização sobre a expressão infantil. Não apenas como artista formada “sob a orientação expressionista”, mas também como professora de desenho e pintura para crianças. Anita Malfatti inovou a concepção de ensino de desenho vigente, ao considerar os “sentimentos” infantis. Em um artigo sobre a exposição das produções de seus alunos, intitulado “Mostrando a’s crianças os caminhos para a sua formação artística”, publicado no jornal *Correio da Tarde* em 1 de dezembro de 1930, a pintora e professora Anita Malfatti, expõe seu *methodo* de ensino, cujo ponto de partida era a ideia de que:

todo individuo de intelligencia normal póde ser um artista. Da mesma forma por que manifesta suas ideias e as consubstancia na escripta, igualmente póde expressar no desenho o seu pensamento e minucial-o das mais complexas formas imagináveis. Na criança normal, notadamente, é instinctiva essa intuição artística. Para desenvolvê-la basta despertar no desenho essa atividade creadora que a imaginação provoca. E isso se consegue por um trabalho orientado scientificamente, tendente a sua idéa, inspirada na própria imaginação. Aproveitando-se dessa forma a technica, procura-se exprimir-a de acordo com as qualidades básicas que cada criança possui. Nunca contrariar-a na sua inclinação, porém deixal-a manifestar o seu sentimento livremente. O que produz maior sensibilidade é índole infantil é justamente o que serve de motivo (MALFATTI, 1930).

4. CRIANÇAS-artistas, doidos-artistas. *Rumo*, Rio de Janeiro, n.5/6, set/out. 1933, p. 29.

Na sequência desse artigo é exemplificada uma situação de aula de Anita Malfatti. Foi pedido aos alunos que desenhasssem um *pic nic*. O articulista pondera que se isso fosse pedido a um adulto, as imagens mais óbvias de um *pic nic* seriam realizadas. No entanto, as crianças por terem se deixado levar pela “sensação” do passeio, “desenharam despertadores de vários tamanhos [...] trem [...] praias com banhistas”. O aparente estranhamento causado por essa diversidade de imagens incomuns para um *pic nic*, era justificado pela consideração à “subjectividade”. Dos desenhos apresentados, depreendia-se o “elevado grau fantasista de seus alunos”.

Sobre o *methodo* usado em suas aulas de pintura, Anita Malfatti teria afirmado que este era meramente mecânico e intuitivo, orientado por observações psicológicas que me induzem a aproveitar o sentimento do aluno. Dessa maneira não uso determinado assumpto, porém, uma infinidade, promanados de uma sugestão do aprendizado, que se utiliza e estimula.

[...]

Baseio meu methodo [...] na inclinação de cada um, procurando realizar um trabalho colectivo

[...]

A technica é instinctiva. Todo o individuo pode desenhar, desde que tenha intelligencia normal.

(MALFATTI, 1930).

Dessas suas convicções, e da constatação de que 75% de seus alunos desenhavam “com facilidade”, Anita Malfatti julgava, segundo o artigo, “errada a opinião pública que restringe os artistas a uma insignificante minoria”.

Em continuidade a apresentação do método da professora Anita Malfatti, nos é exposto a preferência pelos “desenhos mais simples: todos objectivos. De preferência assumptos esportivos, divertimentos”. O “necessário” realmente era fazer a criança “interessar-se pelo próprio trabalho e tel-o como um coisa agradável e jamais como uma obrigação aborrecida”.

Tarsila do Amaral e Mário de Andrade comentaram também em artigos de jornal essa exposição de trabalhos dos alunos de Anita Malfatti. Tarsila pelo texto *Instrução Artística-Infantil*, publicado em 28 de janeiro de 1931 no *Correio da Tarde*, ressaltou o “cultivo” à “imaginação de seus alunos”. Mário de Andrade, por sua vez, exalta a qualidade espontânea dos trabalhos criticando aqueles que demonstravam ainda uma certa propensão à cópia, “frios como Cambuci”. Para ele, nesta mostra “havia não só muito que aprender como teoria de pintura e como psicologia, mas também umas três ou quatro obras-primas indiscutíveis.”

Mário de Andrade problematizava o reconhecimento da produção plástica e gráfica infantil como “obra de arte” (COUTINHO, 2002). Estabeleceu critérios de julgamento para qualificar o valor artístico, responsabilizando o acaso pelo aparecimento de uma “verdadeira obra de arte realizada por crianças”, pois a criança não estaria ainda “munida das verdades críticas que permitem ao adulto suprir com técnica geral as falhas e incertezas da imaginação criadora”. Por outro lado, como lhe foi observado pela “própria pintora Anita Malfatti”, a criança possuiria “por instinto todos os princípios básicos da técnica da pintura. Chegando mesmo a, dentro das normas gerais da técnica, inventar sua técnica particular” (ANDRADE, 1930).

A exposição dos trabalhos infantis orientados por Anita Malfatti foi realizada em 1930, momento modernista de uma “agudização da consciência política” entre artistas e intelectuais, expressa em produções artísticas-literárias cuja ênfase recai sobre o drama social brasileiro. A reunião de uma consciência nacionalista e do interesse pelo social criam um modernismo que substitui o “projeto estético” e a euforia dos anos de 1920 por um “projeto ideológico”, expandindo seu campo de atuação, antes limitado ao artístico (LAFETÁ, 2000, p. 28).

No mesmo ano dessa exposição, em 26 de fevereiro de 1930, Fernando de Azevedo, um dos principais nomes do escolanovismo brasileiro, pela palestra *A Arte como instrumento de Educação Popular na Reforma*, realizada na Sociedade de Educação de São Paulo (AZEVEDO, 1958, p. 117-131), sustentava sua defesa sobre a inserção da arte nas escolas, por identificar nela um caráter lúdico e familiar. Para Azevedo a arte falaria “direto ao coração” do povo, pois seria sua única forma de expressão, além de ser seu “recreio”, seu “drama”, seu “anelo” e sua “esperança”. Para o projeto escolanovista, a arte representava um poderoso instrumento de aproximação, persuasão e socialização. A arte era uma possibilidade de educação e padronização dos sentidos. As manifestações artísticas e culturais, sob o controle das autoridades responsáveis, seriam

instrumentos para a reeducação estética e cultural do povo (LOPES, 2000, p. 409). A arte seria, neste sentido “uma forma superior da própria sociabilidade, da simpatia universal”, um agente da comunhão de “sensações” e “sentimentos”, genitora de “simpatia e [...] solidariedade social”, proporcionando, inclusive a adequação a um “regime de vida e trabalho em comum” (AZEVEDO, 1958, p. 119).

A arte na escola contribuiria, segundo Azevedo, para o desenvolvimento do “bem-estar do indivíduo e da comunidade”, promovendo a “sensibilização” das novas gerações “ao encanto espiritual das coisas delicadas” e ao despertar, “como que por instinto” a todas “as formas que pode revestir a beleza”, para que o sujeito, além de “descansar o espírito” da “tensão constante das atividades modernas”, tivesse também a possibilidade de “recrear, isto é, criar de novo, pôr em vibração, renovar e elevar a mentalidade embotada pelas ocupações cotidianas às altas esferas do pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana” (AZEVEDO, 1958, p. 119).

Azevedo mencionará o valor de cada uma das linguagens artísticas para esse projeto educacional, no entanto, ao falar do desenho infantil o tratou como manifestação “espontânea e criadora” da criança, rechaçando o exercício da cópia e enaltecendo o incentivo à produção livre de quaisquer “influências prejudiciais”. Destacou a importância da “originalidade e ingenuidade” desses desenhos, que não seriam “na primeira idade, resultado de observação da natureza, mas representações plásticas de seus estados de alma”.

O discurso da livre-expressão ganhará força ao longo da primeira metade do século XX, tornando-se também um método de ensino, embora mais próximo do sentido de “educação através da arte”, como exposto por Herbert Read. No final da década de 1940, a livre-expressão, nesse sentido, moverá muitas ações educativas, configurando uma tradição modernista. O movimento Escolinhas de Arte do Brasil, EAB, criado por Augusto Rodrigues (cf. M1\_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*) foi o grande responsável pela instituição desse tipo de ensino da arte.

Outra ação realizada sob essa tendência foi o *Club Infantil de Arte* do Museu de Arte de São Paulo, criado e orientado pela atriz de teatro de bonecos Suzana Rodrigues.

As crianças que freqüentavam esse *Club* criado em abril de 1948, eram incentivadas a trabalhar em grupo, pintando e desenhando sobre grandes pedaços de papel dispostos sobre mesas, chão e paredes. O mínimo de orientação era dado. Por essa concepção moderna e modernista,

que valorizava a expressão infantil, o “professor deve falar o mínimo possível, se ele puder ser mudo melhor!”, como nos contou Suzana Rodrigues, em entrevista realizada para a pesquisa de mestrado intitulada *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*<sup>5</sup>. Mas essa livre-expressão dos anos de 1940 e 1950 não era a mesma livre-expressão da década de 1970. Nesse modernismo da metade do século XX, o aluno não era *deixado a fazer*. Sua intenção era considerada, no entanto, se esse aluno começasse a se repetir ou se distanciasse de uma representação “natural”, seria o momento de intervenção do professor:

claro que se uma criança estiver desenhando uma figura humana com oito dedos, seis dedos, o papel do professor é chegar muito habilmente e dizer: opa! Vamos olhar nossa mãozinha, põe sua mãozinha aqui e vamos contar 1,2,3,4,5 e lá quanto é que tem? Vamos contar quanto tem. Então cá está errado, não pode ser seis. E assim dessa maneira você vai induzindo uma criança a observar melhor, a fazer melhor, copiar melhor, reproduzir melhor, ela está aprendendo a entender que não é como ela quer às vezes precisa ser como é: uma mão, cinco dedos (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 194).

O professor deveria ficar atento a essas situações, e conduzir o aluno quando considerasse necessário, conforme constatamos pelo relato de Suzana Rodrigues, citado acima. No entanto, também deveríamos ficar atentos, ainda segundo suas palavras para não

exigir da criança mais do que ela pode nos dar, assim, o respeito e o acatamento a toda a manifestação da sua personalidade, deve ser o nosso principal cuidado. Devemos compreender que todo o desenho produzido livremente por uma criança é antes de mais nada um retrato da sua alma, uma descarga das suas emoções. Antes de julgá-lo pela perfeição de suas formas, devemos analisá-lo pela sua espontaneidade (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 216).

A “espontaneidade” da criança, para esses modernistas, era o que deveria ser incentivado e preservado, pois como vimos, os desenhos infantis produzidos livremente eram considerados retratos da alma. Os adultos, portanto, deveriam se limitar a observar e interferir, sempre “habil-

5. Essa dissertação, realizada na Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA-USP sob orientação da profa. Ana Mae Barbosa foi publicada sob o mesmo título em 2007 pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.

mente”, em último caso, para não obstruir a expressão da criança, como exemplificado por outra história contada por Suzana Rodrigues sobre seu trabalho no Museu de Arte de São Paulo:

Eu disse : minha senhora, não pode interferir no trabalho do seu filho. Na sua casa a senhora já está errando, se ele estiver fazendo alguma coisa que a senhora quer que seja. Agora, aqui não! Aqui, se ele diz que é um cavalo e o que a senhora vê é um cachorro é problema seu! Aqui se ele disse que é cavalo é cavalo mesmo! (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 216).

Entre as atividades realizadas por Suzana Rodrigues para exercício da livre-expressão estava a da *Sala Suja*, lugar onde as crianças pintavam sem qualquer intervenção em grandes papéis estendidos, presos sobre as paredes, usando tintas naturais e comestíveis “feitas com frutas, era com a mão que elas desenhavam, fazia aquele embaralhado de beterraba com laranja, com espinafre, tudo que desse cor de uma forma natural, se libertando” (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 194).

A criança passava algum tempo apenas experimentando o material. Depois cansava-se da monotonia da atividade e começava, por ela mesma, a elaborar um desenho. Neste momento, era conduzida para uma outra sala “onde ela pudesse fazer aquilo que ela queria fazer”. Primeiro “faziam aquela bobagem na sala suja”, depois iam para “o trabalho na outra sala, de atuação, de trabalho, de ocupação pessoal de cada um”, como nos contou Suzana Rodrigues.

A “Sala Suja” era uma espécie de “método” usado em instituições inglesas voltadas ao tratamento de jovens “delinqüentes”, como divulgado em um artigo de 1950 redigido pelo jornalista Ibiapaba Martins, intitulado *O Direito da Criança à Criação Artística*. Não temos outros dados sobre esse artigo, por ser um recorte integrante do acervo pessoal de Suzana Rodrigues. Mas, uma informação interessante é que esse texto de Martins foi criado a partir de uma publicação da UNESCO, o *El Correo* do mês de fevereiro de 1950. Isso mostra como essas ideias sobre a livre-expressão e seu potencial educativo, como um “tratamento” contra os males do “espírito” eram divulgadas e disseminadas entre vários países. Uma espécie de ideia e ideal comuns que circulavam pelo mundo em dado momento, fomentadas pelo interesse de determinados grupos, no caso educadores e artistas modernistas.

A valorização da importância da livre-expressão como caminho para a paz mundial foi um projeto encampado pela UNESCO, Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas no Pós-Segunda Guerra, tendo como seu principal motivador e divulgador, Herbert Read.

Durante a segunda metade do século XX, a livre-expressão instituiu-se como possibilidade metodológica para o ensino da arte. Nas escolas ainda não havia Educação Artística. Próximas às linguagens artísticas podemos identificar as disciplinas escolares de Desenho, Música e Trabalhos Manuais, mas a *arte*, essa ideia um tanto mais generalista, somente entrou na escola em 1971 pela lei 5692/71, quando as três disciplinas específicas Desenho, Música e Trabalhos Manuais foram extintas e seus professores remanejados para as aulas de Educação Artística.

A livre-expressão manteve-se presente nessa nova configuração, no entanto sem o teor psicológico da primeira metade do século XX. Ganhou a alcunha pejorativa de *laissez-faire*, transformada em “ponto de pauta” do Movimento Arte-Educação da década de 1980, conjunto de ações dirigidas ao fortalecimento político e conceitual da área do ensino da arte, pela criação e afirmação de uma “identidade” para seus profissionais.

## Para saber mais:

- READ, H. **Educação através da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Herbert Read foi um dos principais divulgadores da livre-expressão e esse seu livro de 1941, uma das principais referências sobre o tema, trazendo um pequeno capítulo sobre o sentido desse conceito.

### 2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

O Movimento Arte-Educação (nesse momento ainda usava-se o hífen) promovia um debate em torno da Educação Artística realizada nas escolas durante a década de 1970, abordando diretamente temas considerados problemáticos como, além do já referido *laissez-faire*, a ênfase sobre a produção – “o fazer” - em detrimento de um conteúdo teórico e analítico sobre arte, e a polivalência.

Ao longo da década de 1980, encontros de *arte-educadores* foram promovidos com o intuito de desenvolver o debate e encontrar soluções para esses temas, como, por exemplo, a *Semana de Arte e Ensino* no ano de 1980 e o *Festival de Inverno de Campos do Jordão* de 1983, dedicado aos professores de arte da rede pública municipal de Campos do Jordão e estadual paulista. Entre os anos de 1984 e 1989, foram também realizados três *Simpósios de história do ensino da arte*.

Além desses eventos, durante a década de 1980 foram criadas as associações políticas de arte-educadores como a AESP, Associação de Arte-Educadores de São Paulo, fundada em 1982; a Associação Nordestina de Arte-Educadores, ANARTE, fundada em 1983; a Associação Gaúcha de Arte-educação, a AGA, criada em 1984 e em 1987 a FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil.

Dentre os resultados dessa mobilização, a ideia de que o ensino da arte não se realiza apenas pelo incentivo à produção, mas também pela contextualização e análise dessa e de outras produções. O Movimento Arte-Educação instituiu uma nova concepção de ensino da arte no Brasil. Uma outra forma de conceber o ensino da arte demanda uma outra forma de ensinar arte.

Em 1991, Ana Mae Barbosa lança um de seus livros mais influentes *A Imagem no Ensino da Arte*, divulgando o trabalho por ela desenvolvido no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, cuja ênfase recaía sobre a *leitura* de imagem. Nesse livro chamava esse seu trabalho de “metodologia triangular”. Nome revisto para “proposta triangular”, em seu livro *Tópicos Utópicos* de 1998 e recentemente na 7ª edição de *A Imagem no Ensino da Arte*, publicada em 2009 (cf. M1\_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*).

Esse livro foi um dos responsáveis pela divulgação da sistematização de um ensino da arte efetivado pela complementaridade de três ações: produção, *leitura* e contextualização, sendo a *leitura* compreendida no sentido exposto por Paulo Freire, portanto, não limitada a uma análise sintática, formalista, no caso das imagens, mas ampliada para sua relação com o tempo e o espaço no qual foram criadas, por isso a menção ao contexto como um dos itens dessa triangulação.

As noções de *leitura* e *releitura* de imagem, também foram divulgadas por esse livro, podemos dizer a tal ponto de transformar o conceito de *releitura* em método, fato também revisto no livro de 1998, *Tópicos Utópicos*.

Mas, além desses motivos, destacamos o livro *A Imagem no Ensino da Arte* de 1991 por compreender alguns métodos de *leitura* de imagem, que acabaram incorporados ao cotidiano escolar. A imagem, nesse texto de Ana Mae Barbosa, bem como nos discursos sobre arte/educação, tanto se refere a uma produção quanto a sua reprodução em forma de impressões em páginas de livros, slides ou fotografias.

Dentre algumas das “diferentes metodologias” apresentadas no capítulo *A importância da imagem no ensino da arte*, destacamos o *Método comparativo de análise de obras de arte* de Edmund Feldman (BARBOSA, 2009), o *Método do Multipropósito* de Robert Saunders (BARBOSA, 2009) aluno de Viktor Lowenfeld, nome fundamental para a tendência da livre-expressão e por fim, o método de Rosalind Ragans, cuja ênfase recai sobre a crítica como descrito por Ana Mae Barbosa. Tais métodos foram desenvolvidos para o ensino das Artes Visuais especificamente, embora tais procedimentos sejam, pela característica de sua estruturação passíveis de adaptação para outras linguagens. Podemos expandir a ideia de imagem e nos remeter, por exemplo, aos jogos teatrais, de Augusto Boal, criados sob a perspectiva de seu Teatro do Oprimido. A *leitura* de cenas criadas a partir desses jogos era incentivada como exercício crítico.

O “desenvolvimento crítico para a arte” também era o “núcleo fundamental” da teoria de Edmund Feldman, segundo Ana Mae Barbosa. Tal competência crítica seria exercitada por meio do “ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos”.

Quatro procedimentos distintos, porém inter-relacionados, constituem o método, o caminho, elaborado por Feldman para o exercício da capacidade crítica, fundamental para o conhecimento artístico realizado pela compreensão de uma imagem: descrição, análise, interpretação e julgamento.

A descrição é proposta com o intuito de envolver a atenção daquele que observa para aquilo que é observado. A imagem é observada e descrita; a análise refere-se à observação da relação entre os elementos que compõem a imagem; a interpretação é o exercício de atribuição de significado à imagem; enquanto o julgamento exercita a valoração da imagem observada.

Ana Mae Barbosa denominou o método de Feldman de “comparativo”, pois esse autor nunca propõe a *leitura* de uma única imagem, ao contrário, sempre dispõe duas ou mais imagens para motivar a percepção de similaridades ou diferenças entre aquilo que está sendo visto. Como exemplo, a autora cita uma situação criada para o ensino das diferenças entre pintura e desenho, por meio da comparação entre reproduções de trabalhos de Toulouse-Lautrec, Mark Tobey, Edward Hopper e Willem De Kooning. A exposição dessas imagens já seria suficiente para evidenciar a distinção almejada.

Outra peculiaridade do método de Feldman é a inclusão de um trabalho prático sempre após o ato da análise, ou observação das relações entre os elementos compositivos da imagem.

Perguntas integram esse processo como caminho para estimular uma *leitura* de imagem criada pelos próprios alunos. No método de Feldman, a *leitura* formal alia-se ao significado da imagem.

O segundo método destacado foi elaborado por Robert Saunders sob a intenção de constituir um caminho para o trabalho com reproduções de obras em sala de aula, sendo por ele reconhecido, segundo Ana Mae Barbosa, como “apenas um passo para o contato insubstituível com os originais”.

Os exercícios propostos por Saunders para serem realizados com cada reprodução usada em sala de aula, assim como os de Feldman, dividem-se em quatro categorias: exercício de ver; exercício de aprendizagem; extensões de aula e por fim, produzir artisticamente.

Os exercícios de ver requerem do observador uma descrição clara, a identificação “acurada” e a interpretação de “detalhes visuais”. Para os exercícios de aprendizagem, Saunders propõe a compreensão das imagens, expressando julgamentos de valor, exercitando o uso das capacidades inventivas da imaginação, o desenvolvimento de conceitos espaciais e dos sentidos da organização espacial. Ao realizar a categoria “extensões de aula”, são incentivadas as relações entre arte e seu meio ambiente, a redação criativa sobre a imagem, o estabelecimento de “comparações históricas”, a investigação dos “fenômenos de luz e cor”. Além disso, Saunders propõe ainda para essa categoria, o estímulo a “improvisações dramáticas”, a exploração das “relações humanas” e a conscientização sobre os “problemas ecológicos”. Por fim, quando da realização da categoria “produzir artisticamente”, o autor desse método apresenta como propostas “desenvolver a autoimagem através do desenho, encorajar a atividade criadora grupal”, fazer experimentações com as ideias de espaço positivo e negativo, bem como com representações do espaço tridimensional, além de investigações sobre os elementos da linguagem visual como textura, cor, formas e linhas, e ainda “exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura”, e para o uso de instrumentos como régua, compasso, incluindo lentes de aumento, por exemplo. Todas essas proposições, assim como o processo de Feldman deveriam ser dirigidas por perguntas realizadas aos alunos, como meio de “ativar o conhecimento passivo da criança”, procedimento didático coerente ao de seu mestre Viktor Lowenfeld.

Tudo isso poderia ainda ser relacionado, conforme Saunders propôs em seu método, com estudos sobre história da arte, bem como com outras disciplinas do currículo escolar, propiciando trabalhos interdisciplinares.

Finalmente, apresentaremos o método de Rosalind Ragans, que foi aluna de Edmund Feldman. Ragans, de acordo com Ana Mae Barbosa (2009), teria criado seu método seguindo a metodologia do DBAE, *Disciplined Based Art Education*, que exerceu forte influência no ensino da arte norte-americano e também brasileiro na década de 1980. A metodologia do DBAE era pautada em 4 disciplinas: produção artística, crítica, história da arte e estética. Ao se apropriar dessa metodologia construída sobre essas quatro disciplinas, Ragans, enfatiza a crítica, sobrepondo-a as outras três, tornando-as subsídios para o exercício crítico. Haveria o esforço de estimular o debate sobre questões da crítica e estética a partir da *leitura* de imagem, introduzindo informações históricas e ainda incluindo proposições de “trabalhos práticos de criação artística”. No entanto, o exercício crítico como caminho para a compreensão e fruição da arte é predominante.

Ragans, antes de expor seu método, apresenta as disciplinas do DBAE como enunciado por Ana Mae Barbosa:

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

*Crítica de 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 temos lidado com ela mas não sabíamos seu nome ( BARBOSA, 2009, p. 77).*

O exercício crítico proposto por Ragans segue a mesma estrutura daquele proposto por seu professor Edmund Feldman. Inicia com a descrição da imagem, depois a análise, quando os alunos são estimulados a pesquisar dados objetivos sobre a imagem analisada, logo em seguida a etapa da interpretação, quando o significado da obra é especulado em relação aos dados

coletados no momento anterior. Por fim chega a etapa do julgamento, quando apoiados por “evidências formais” da imagem “demonstráveis” ou “defensáveis”, expõe suas conclusões particulares sobre o que estava sendo lido.

A autora, seguindo afirmações de Ana Mae Barbosa, teria como preocupação a distinção entre a crítica e a estética. Ao âmbito da crítica pertenceria o debate sobre uma obra especificamente. Caso esse debate extrapolasse a abordagem da obra em questão, atingindo o âmbito da arte de maneira generalizada, então estaríamos atingindo o campo de estudos da estética. Como exemplo, Ragans teria afirmado que quando nossos alunos comparam uma linguagem artística com outra ele estaria “lidando com o domínio da estética” (BARBOSA, 2009, p. 78).

O método de Ragans, segundo Barbosa, é dentre os apresentados em seu livro, o que exige maior “objetividade de leitura na fase da descrição”. No entanto, é o de maior flexibilidade na fase de interpretação, coerente com a sua intenção de *leitura* pautada sob o exercício crítico. Enquanto Saunders e Feldman partem de pressuposições interpretativas, as quais de certa forma induzem o aluno a concluir algum significado, Ragans, preocupa-se com a fundamentação das interpretações, advertindo os alunos sobre os dados formais objetivos que podem sustentar ou não o significado encontrado na imagem, por exemplo, não poderíamos afirmar, somente pela composição formal, que uma mulher segurando uma criança é a representação de uma mãe seu filho, ou filha. Apesar disso, defende a aceitação de toda interpretação, mesmo as mais abstratas, “metafóricas” ou poéticas. Ragans considera a interferência do contexto do observador sobre aquilo que é observado, portanto, mesmo uma interpretação anacrônica pode ser válida se justificada formalmente, por esse motivo requer como necessidade a *leitura* clara dos elementos formais e de composição. O método de Ragans parte daquilo que é evidente.

Esses métodos apresentados são exemplos de um momento no qual o enfoque do conhecimento sobre arte é voltado para exercícios de análise crítica, e para a aquisição de informações sobre a estética e sobre a história, o contexto de criação da obra de arte.

Essa mudança de concepção e de metodologia de ensino da arte da década de 1980 abriu espaço para outras concepções e metodologias que convivem conosco, em nossos dias, são nossas coetâneas, nossas contemporâneas, mas não menos vinculadas a uma tradição.

Essas outras formas contemporâneas de compreender e encaminhar o ensino da arte é parte também de toda essa trajetória apresentada nesse texto. Nelas estão contidas todos esses

movimentos de variação. Algumas começaram a se constituir na mesma época dessas que acabamos de expor, integrando as mesmas preocupações sobre análise crítica, estética e história da arte, mais tarde desviando-se para uma compreensão ampliada de arte. Caso é o da própria Proposta Triangular e da Cultura Visual, tendências que vêm se configurando desde antes da década de 1980, e que trazem consigo a preocupação com a *leitura* crítica de imagens, porém expandindo seu campo de estudos além dos limites da produção artística consagrada como tal pelas formas de legitimação tradicionais: história e crítica da arte, revistas e livros especializados, museus, salas de aula.

Essas tendências contemporâneas de fundo crítico, como as citadas acima, além de expandirem o conjunto de seus objetos de estudo, incluem como tema a problematização dos limites entre arte e artesanato, arte erudita e popular, arte e cultura; integram ainda questões sobre representação, discriminação, preconceitos, hegemonia, enfim as relações entre arte, educação e poder (cf. M1\_ D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*).

Para essas tendências, os pequenos e múltiplos relatos da cada aluno, por exemplo, de cada pessoa que faz parte da comunidade escolar e de seu entorno, são privilegiados em detrimento dos grandes relatos hegemônicos como aqueles encontrados nos livros de história da arte transformados em referência para nossas universidades, por exemplo, que geralmente contam uma história linear construída pela sucessão de eventos como se cada um superasse seu antecedente. Uma história feita de muitos compartimentos, cada qual contendo uma época e um estilo em sua maioria da produção artística ocidental.

A estruturação curricular sob a compreensão dessas concepções contemporâneas de ensino da arte, não obedece a uma sequência pré-determinada. Seu movimento é o da necessidade emergente dos acontecimentos imprevistos da sala de aula. É claro que há uma preparação, um programa, mas esse é entendido em aberto, flexível aos contratempos.

## Para saber mais:

- Os sites abaixo trazem importantes referências para introdução e aprofundamento aos estudos sobre a cultura visual, em alguns casos, entendida como sinônimo de estudos visuais, um campo de pesquisas que se conforma desde os anos de 1970, mas, que hoje se tornou uma forte tendência para a compreensão das relações entre arte e educação. O primeiro foi criado pela profa. dra. Jocielle Lampert da Universidade Estadual de Santa Catarina, UDESC, o segundo por José Luis Brea, que era professor titular da *Universidad de Castilla-La Mancha*.

<http://www.artistasvisuais.com.br/culturavisual/noticia.asp>

<http://estudiosvisuales.net/revista/index.htm>

## Referências Bibliográficas:

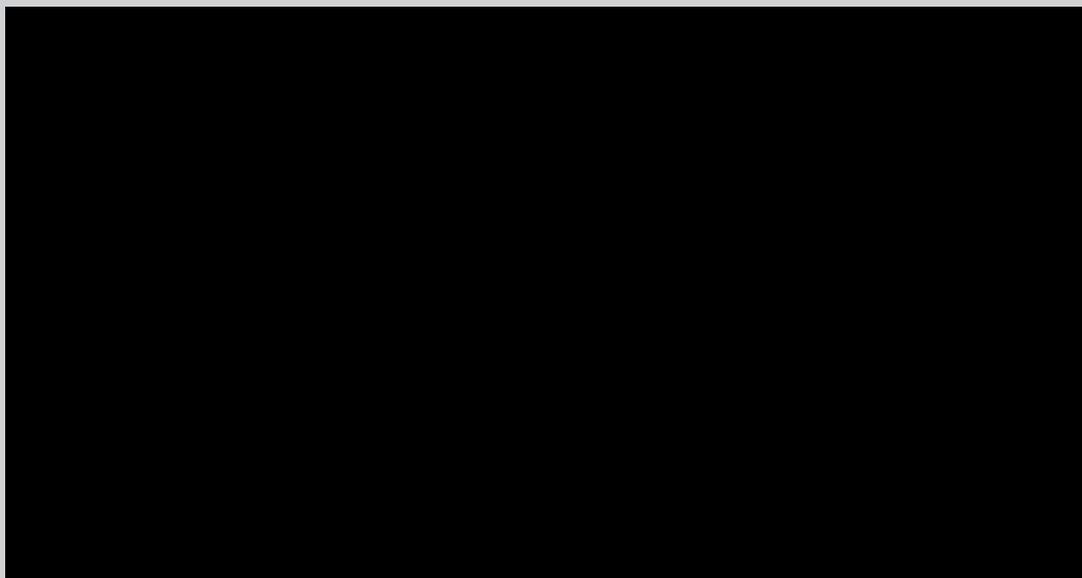
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANDRADE, Mário. Pintura infantil. In: LOPEZ, T. P. A. **Mário de Andrade: táxi e crônicas no Diário Nacional**. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976. p. 277-279.
- AZEVEDO, F. A arte como instrumento de educação popular na reforma. In: \_\_\_\_\_. **Novos caminhos e novos fins**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 117-131. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, 7).
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. São Paulo: C/Arte, 1998.
- BREDARIOLLI, R. **Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação**. Vitória: Edufes, 2007.

- \_\_\_\_\_. **Das lembranças de Suzana Rodrigues:** tópicos modernos de arte e educação. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- COUTINHO, R. G. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade.** 2002. 144 f. Tese (Doutorado)-Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- DÓRIA, R. P. **Entre o Belo e o Útil:** manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX. 2005. 220p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. **La educación en el arte posmoderno.** Barcelona: Paidós, 2003.
- FREEDMAN, K. **Teaching visual culture:** curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York and London: Teachers College, 2003.
- GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.
- LAFETÁ, J. L. **1930:** a crítica e o modernismo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão. 5ª. ed. Campinas: Unicamp, 2006.
- LOPES, E.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPEZ, T. P. A. **Mário de Andrade:** Táxi e Crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1975.
- MALFATTI, A. Mostrando as crianças os caminhos para a sua formação artística. **Correio da Tarde,** São Paulo, 1 dez. 1930.

- OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.
- PEVSNER, N. **Academias de arte**: passado e presente. Tradução Vera Maria Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- RAPHAELA, I. M. **Methodo de desenho, pintura e arte applicada**. São Paulo: Thyphographia da Ave Maria, 1932.
- SIMIONI, A. P. C. **Profissão artista**: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: EDUSP, 2008.

## Ficha da Disciplina:

# Metodologias para ensino e aprendizagem de arte



Rita Luciana Berti Bredariolli



É Bacharel e Licenciada em Educação Artística pela Universidade de Campinas, UNICAMP (1993). Possui mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA-USP (2004) e doutorado em Artes pela mesma instituição (2009). Atuou como professora de Arte de Ensino Fundamental II por 12 anos. Em 2005 ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, voltando a São Paulo em 2010 para assumir o cargo de professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, IA-UNESP. Leciona as disciplinas de Fundamentos do Ensino da Arte e Didática para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Artes Cênicas e Licenciatura em Música. É autora do livro *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos Modernos de Arte e Educação* e desenvolve pesquisas sobre teoria da imagem, história e memória do ensino da arte e ensino da arte como mediação cultural.

## Ementa:

Conceitos de método e metodologia. A relação entre epistemologia e metodologia do ensino da arte em suas variações ao longo do tempo. Métodos e Metodologias artístico-educacionais contemporâneos. O professor-pesquisador. O artista/pesquisador/ professor. As relações entre teoria (*theorie*), prática (*práxis*) e criação (*poiésis*). Metodologias para o artista/pesquisador/ professor.

# Estrutura da Disciplina

## Tema 1: Metáforas, métodos e metodologias, metáforas

- 1.1. Metáforas
- 1.2. Métodos e Metodologias
- 1.3. Metáforas

## Tema 2. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte

- 2.1. Metodologias modernas: academicismos
- 2.2. Metodologias modernas: modernismos
- 2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

## Tema 3: Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.

- 3.1. O professor ironista
- 3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

## Tema 4: professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas

- 4.1. Teoria como A/R/TOGRAFIA: artista/pesquisador/professor

## Tema 5 : Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa

- 5.1. Etnografia
- 5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa -Ação
- 5.3. História de Vida
- 5.4. Estudo de Caso

Rita Luciana Berti Bredariolli

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

*(equipe Redefor)*

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva