

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa
Moema Martins Rebouças

PROPOSTAS *metodológicas* do ensino da • ARTE 1 •

Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Artes Visuais
Licenciatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

PROPOSTAS
metodológicas
do ensino da
• ARTE 1 •

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa
Moema Martins Rebouças

UFES – Vitória
2019

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Abraham Weintraub

Diretoria de Educação a Distância**DED/CAPES/MEC**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO****Reitor**

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Coordenador Adjunto UAB da UFES

Júlio Francelino Ferreira Filho

Diretor do Centro de Artes (CAR)

Paulo Sérgio de Paula Vargas

Coordenador do Curso de Graduação**Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES**

Erick Orloski

Revisor de Conteúdo

Maria Regina Rodrigues

Larissa Fabrício Zanin

Revisor de Linguagem

Júlio Francelino Ferreira Filho

Designer Educacional

Juliana de Souza Silva Almonfrey

Design Gráfico

Laboratório de Design Instrucional – SEAD

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514

CEP 29075-910, Goiabeiras

Vitória – ES

(27) 4009-2208

Laboratório de Design Instrucional (LDI)**Gerência**

Coordenação:

Leticia Pedrucci Fonseca

José Otávio Lobo Name

Hugo Cristo

Equipe:

Giulliano Kenzo Costa Pereira

Patrícia Campos Lima

Fabiana Firme

Luiza Avelar

Diagramação

Coordenação:

Heliana Pacheco

Thaís André Imbroisi

Equipe:

Filipe Motta

Beatriz Feijó de Sousa

Ilustração

Coordenação:

Priscilla Garone

Equipe:

Abner Boldt

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C788p Corassa, Maria Auxiliadora de Carvalho, 1959-
Propostas metodológicas de ensino da arte 1 [recurso eletrônico] /
Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Moema Martins Rebouças. - Dados
eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de
Ensino a Distância, 2019.
58 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-416-1

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso: <Disponível no ambiente virtual de aprendizagem –
Plataforma Moodle>

1. Arte - Estudo e ensino - História. 2. Ensino - Metodologia. 3. Arte
moderna. I. Rebouças, Moema Lúcia Martins, 1957-. II. Título.

CDU: 7:37.0

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

Clique nas marcas abaixo para acessar os sites das instituições:

Atenção

ESTE ARQUIVO É UM PDF INTERATIVO: no rodapé de todas as páginas você encontra botões para navegar entre as páginas, voltar ao Sumário ou pular entre capítulos.

Para conseguir utilizar as interatividades, sugerimos que leia esse arquivo no programa *Adobe Acrobat Reader DC*, disponível para *download* no link <https://get.adobe.com/br/reader/>.

Evite ler esse material no seu navegador de Internet. Instale o programa sugerido no seu computador e **boa leitura!**

DEPOIS DA SUA LEITURA, ficaríamos felizes com o seu retorno sobre a qualidade desse material. Reporte algum erro ou dificuldade que teve em sua utilização, ou mesmo nos dê um elogio!

Vá para nosso questionário clicando sobre essa frase.



Laboratório
de Design Instrucional

Sumário

The background is a solid blue color. There are three white lines that create a stepped, descending pattern from the top right towards the bottom right. The top line is horizontal, then slopes down to the right, then becomes horizontal again. The middle line is horizontal, then slopes down to the right, then becomes horizontal again. The bottom line is horizontal, then slopes down to the right, then becomes horizontal again. The lines are parallel to each other.

Apresentação

Produzir este material educativo foi um exercício prazeroso para nós. Fez com que revíssemos as pesquisas realizadas em nossos mestrados em Educação, revisando-as para apresentá-las a vocês. Estão aqui segmentos de nossos referenciais teóricos, relacionados ao ensino da arte, as teorias que influenciam este ensino, abrangendo, dessa forma, o histórico dele no Brasil. O que nos surpreende é que as preocupações que tínhamos há tantos anos e os desafios a serem enfrentados na educação escolar em arte permanecem presentes ainda hoje, reforçando a existência de uma dicotomia entre a Arte e seu ensino. Acreditamos que nosso papel na formação de formadores, que são vocês, os atuais e futuros professores de ensino básico, é o de apresentar os conceitos norteadores da Arte e resgatar a sua historicidade, para que juntos possamos desenhar um outro mapa de fazeres e saberes em Arte em nosso país. Pensamos em nosso estado como ponto de partida e compromisso nosso e da instituição a qual pertencemos: a Universidade Federal do Espírito Santo. Nosso desejo é compartilhar com vocês os nossos saberes, conhecer os seus e somando a eles a nossa imaginação, reflexão e afetos, contribuirmos para que os saberes que só a Arte pode expressar e transmitir alcancem a todos que, como nós, acreditam na escola e na educação.

Assim foi pensado este material, uma apresentação de conhecimentos, de experiências e reflexões revisadas e atualizadas, portanto, repensadas por nós. Elas estão apresentadas em duas unidades:

A **UNIDADE 1** apresenta uma síntese dos conceitos atribuídos à arte, enfatizando duas concepções: a da Arte como expressão e a da Arte como conhecimento.

A **UNIDADE 2** apresenta uma visão da História e dos Fundamentos da Arte-educação no Brasil.

Cada unidade é composta de uma **apresentação dos conceitos** que envolvem as metodologias da arte, uma conversa mais próxima intitulada **de educador para educador** e, por fim, o convite **para estudar mais com referências e links de apoio**.

Desejamos que, juntos, nós, os orientadores acadêmicos, vocês e toda a comunidade envolvida, possamos percorrer cada etapa proposta nesse fascículo, pensando nas inserções e buscas que serão acrescidas por todos no decorrer da disciplina.

Bem-vindos às metodologias da arte!!

Dôra e Moema.

unidade 1



A relação da arte e seu ensino

Quais os fatores que envolvem a docência, particularmente o ensino da arte na escola? O que poderia e o que não deveria deixar de constar no currículo de Artes? O que é importante e o que não pode ser negligenciado no ensino da arte?

Se você pensou na Arte, em suas manifestações nas mais diferentes linguagens, suportes e meios, e que ela deverá ser o norteador de seu ensino na educação escolar, temos uma pista para nos guiar nesse percurso. Entretanto, a dúvida poderá persistir e outras dúvidas permanecerem, como, por exemplo, a qual arte nos referimos? Para responder a você, propomos uma reflexão sobre os conceitos artísticos que envolvem o professor de arte, apreendidos tanto no plano histórico e social, quanto nos vivenciados em nossa prática docente. Estes conceitos artísticos fundamentam-se na arte enquanto fenômeno pessoal, histórico e social e apontam questões como: a finalidade da arte na sociedade, sua relação com o ensino da arte e as teorias que influenciam este ensino. Esperamos que você participe deste debate conosco.

Se pensarmos na Arte em nossa sociedade do ponto de vista de suas manifestações, poderemos rapidamente concluir que ela muda, dependendo do contexto na qual está inserida. Um contexto que é histórico, social, estético e ético.

A seguir propomos um passeio e várias reflexões que começam na Pré-história, atravessa a Arte Clássica, entra na Idade Média, circula na Modernidade e alcança a contemporaneidade. Para percorrê-lo você necessitará conhecer um pouco desses períodos, ativando a sua memória e os estudos realizados por você na educação básica.

Na Antiguidade, prevaleceu o aspecto da fatura da arte, aproximando-a do ofício do artesanato, numa contradição entre arte liberal e arte servil, inaugurando uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, intensificada e, radicalizada, na cultura greco-romana. O trabalho produtivo manual era menosprezado pela sociedade grega, mas, contraditoriamente, seus membros exaltavam as obras de arte, o que levou Hauser (1969, p. 115) a afirmar que: “o mundo antigo venera a criação, mas despreza o criador”.

Na Idade Média européia, a arte e a literatura passam a se concentrar nos mosteiros, que detêm o monopólio de toda a produção artística e intelectual. Nos mosteiros, esses trabalhos eram desempenhados por religiosos, e também por trabalhadores livres, leigos contratados regularmente. São as oficinas monásticas que cumprem um papel de assegurar aos mosteiros e catedrais uma renovável formação de jovens artistas.

Se na Pré-história, na arte egípcia e, em grande parte da Grécia Clássica, Roma e na Idade Média, ou seja, em diferentes espaços e tempos, a arte desempenhou uma função simbólica e ritualística, a partir do Renascimento, no século xv, com a valorização do homem como centro do mundo, temos uma arte essencialmente estética.

Falamos da ênfase de uma arte estética, pois a estética, mesmo sem ter esse nome, existiu desde a Antiguidade. No período do Renascimento, especificamente após Giotto (um pintor florentino que viveu de 1267–1337), acompanhamos o surgimento de uma arte laica que substituiu a pintura cristã realizada até então. Em Florença, ocorre a conquista do corpo humano e a figura humana é inserida numa paisagem de fundo, que muitas vezes é convencional e não naturalista.

Assim, se antes desse período a estrutura social era teocêntrica, as transformações no ocidente europeu no século xv, que tinham o homem como centro do processo histórico, além de promoverem o desenvolvimento comercial e industrial, liberavam a produção da arte da tutela eclesiástica. A partir de então, a criação artística passou a ser avaliada por critérios do sistema de arte, que definiam e autonomizavam a produção artística. Se na Idade Média a preocupação com a beleza era ultrapassada pela utilidade, e se nessa época os clérigos protestavam contra o embelezamento das igrejas, o artista passou a imitar a natureza porque para ele, ela era um ser vivo de Deus; imitar a natureza era rezar e o inverso disto era a concepção do Renascimento. Nesse período, a arte tornou-se uma magnificência de todo o ser humano e essa concepção não era apenas teórica, pois as obras afirmaram

as teorias fundadoras. Assim, na busca pela perfeição estética, comparavam-se modelos e estilos procurando consolidar a arte estética.

Por outro lado, o naturalismo presente em outros períodos da história da arte assumiu um caráter científico e metodológico, passando a dominar a expressão artística voltada aos estudos da natureza: os artistas desse período almejavam criar um mundo referencial para essa dimensão plástica que era apresentada por eles. Entre as características do conceito pictórico do naturalismo, podemos enumerar: a da ilusão dos corpos, a da ilusão do espaço, a da ilusão da matéria, a do acabado desenho do pormenor, a da justeza das proporções anatômicas e a da perspectiva e a da exatidão da cor dos objetos pertencentes a este mundo, tomado como referência pela arte. Tais características exigem uma maestria técnica apurada pelo artista e o uso de recursos tais como o da câmara escura, os planos transparentes e outros, que contribuíram para o êxito dessa representação que exige, além de tudo, uma perspectiva perfeita para possibilitar a ilusão de profundidade que a pintura criava. Tal esforço trouxe para a superfície bidimensional da tela a “presença” de um mundo referencial que se descortinava, e ainda o faz diante de nossos olhos, atribuindo à moldura um limite desse universo que a pintura encena.

A Mona Lisa de Leonardo da Vinci e de tantas outras pinturas realizadas por Ticiano ou Rafael, obedecem a um sistema pictórico que tem a figura no primeiro plano e uma paisagem ao fundo.



Leonardo da Vinci,
Mona Lisa, 1503, 77×53cm,
Museu do Louvre, Paris.



Rafael, **A Madona de Alba**,
c.1510, 95cm de diâmetro,
National Gallery of Art,
Washington.

Vamos agora dar um grande salto na história do pensamento sobre a arte e passar para o século XVIII, considerado como o século da razão tomada num sentido de uma “potência crítica” em que a crença do senso comum não bastava, era preciso ter a certeza.

Ter a certeza significava naquela época enaltecer o papel da razão! O princípio era de derrubar as crenças tradicionais existentes, pois acreditava-se que o mundo se encontrava repleto de erros e se deveria ir ao encontro de um novo conhecimento da

verdade. Nessa época, valorizou-se o filósofo como um sábio. Todavia estes reconheceram que a razão é limitada e que diante dos infundáveis problemas há um limite, são os **problemas metafísicos**, que transcendem a materialidade das coisas. Destacamos, entre outros, o pensamento de Rousseau, pois este, mesmo animado pela razão, atribuiu valor à sensibilidade, aos sentimentos, enfim, às afetividades. Com isso, foi o precursor de uma reação do sentimento contra a razão, do irracional contra o racional, aproximando-se de uma outra concepção que surgiria mais tarde: o Romantismo.

No século XIX verificamos o Romantismo e do surgimento da Arte como expressão.

No Romantismo, as figuras artísticas são associadas aos sentimentos que as animam e à sua expressão individual, relegando, na arte, a representação de modelos externos e convencionais. É a **antítese** da arte desde o Renascimento e a formação de uma arte pela arte. Se antes tínhamos uma estética da forma, no Romantismo temos uma estética do conteúdo.

O que é forma e conteúdo na arte, você sabe?

Sem nos determos na complexidade que envolve esses termos na história da estética, mas na da criação artística, devemos lembrar que essa implica dois processos simultâneos: um processo de formação de conteúdo e outro de formação de matéria, inseparáveis e coincidentes. Leiam o que demonstra-nos Pareyson:

Há arte quando o exprimir apresenta-se como um fazer e o fazer é, ao mesmo tempo, um exprimir, quando a formação de um conteúdo tem lugar como formação de uma matéria e a formação de uma matéria tem o sentido da formação de um conteúdo (PAREYSON, 1989, p. 57)

Quando realizamos um trabalho artístico; sonoro, visual, cênico ou, ainda, contendo, som, visual e a cenografia como o cinema, por exemplo, combinamos a nossa imaginação, a nossa percepção, aliadas ainda, aos nossos repertórios culturais, sensíveis e cognitivos por meio de formas. Elas são o modo com que fazemos arte: conectamos as palavras, configuramos os sons, traçamos as linhas, pincelamos uma tela. Elas são o gesto, a marca de um autor. É a forma que concretiza, expressa um conteúdo. E, se esse conteúdo está associado à temática, à forma e à poética do autor, ambos serão inseparáveis, pois no processo artístico o conteúdo se dá na forma. Para aprofundar mais, leia *Didática no ensino da Arte: a língua do mundo*, das autoras Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Teresinha Telles Guerra.

A arte para Schiller, professor de estética desde 1795, assim como a moral, é desinteressada, não importando, na poesia, por exemplo, a sua forma, mas a maneira de a sentir. Para Hegel, que viveu entre 1770 a 1831, a arte é superior à natureza, pois é uma aparência carregada de espírito, é uma alienação do espírito numa representação sensível. Para Hegel, a obra de arte não é produto da natureza, ela é criação humana; a obra de arte é criada para os sentidos do homem e, como terceira tese, ele defende que toda obra de arte tem um fim em si mesma.

Hegel defende que sendo a obra de arte produto da ação humana, não é absolutamente consciente, não é portadora de regras passíveis de serem ensinadas, pois, antes, a liberdade e a espontaneidade são essenciais. Surge, assim, o dom como elemento insubstituível, que, juntado à reflexão e à técnica, possibilitou ao artista a criação de obras verdadeiras e belas.



Vamos então para o século xx sem a pretensão de esgotar a história da Estética, mas apresentando-a de modo sintético. Nesse percurso, as dificuldades que você encontrar devem ser anotadas e discutidas com seus colegas e com seu tutor, quer por meio da plataforma quer em seus encontros presenciais!

No século XIX, a cultura idealista caracteriza-se por considerar que o mundo material, e exterior, só pode ser compreendido a partir de sua verdade espiritual, mental ou subjetiva, distanciando-se de doutrinas realistas. Se considerarmos como exemplo a arte no século XIX, enquanto os românticos franceses admitiam os descontroles da natureza e os pintavam a partir do que lhes parecia, com toda a teatralidade e idealismo, os artistas do realismo, contrários às concepções românticas, pretendiam observar a realidade para dela esboçar um retrato fiel.



Observe detalhadamente as pinturas a seguir de Géricault e de Courbet e anote as similitudes e as diferenças encontradas! Quando você cursar História da Arte aprofundará os seus estudos sobre o Romantismo e o Realismo.



Théodore Géricault, *A jangada do "Méduse"*, 1819, 491x717cm. Giraudon, Paris.



Gustave Courbet, *Bonjour, monsieur Courbet*, 1854, 130x150 cm. National Gallery of Art. Washington.

A cultura idealista do século xx, que tem como representante o filósofo italiano Benedetto Croce, reivindica para a arte o caráter individual, e considera o artista, como no Romantismo, um gênio. Vista desta forma, a arte, é um produto individual.

Um outro filósofo, da segunda metade do século xx, Pareyson, afirma que se voltou a “revalorizar o conteúdo, o significado humano, a função não puramente estética da arte e a sublinhar a relação que liga a arte com o tempo do qual ela emerge e com o ambiente de onde ela surge” (PAREYSON, 1989, p. 87).

Entretanto, este autor alerta que se corre o risco de exceder-se, pois se anteriormente a tese crociana separava a arte dos outros valores da vida, hoje não a devemos submeter a fins artísticos. Portanto, um discurso social da arte somente assume caráter específico se:

[...] as condições sociais se tornam, elas mesmas, na sociedade concreta do artista, ocasiões estéticas, iniciativas da arte, sugestões operativas, pressentimentos de êxitos artísticos, conteúdos preñhes de uma vocação formal. É essencial, em suma, tanto o influxo da sociedade sobre a arte quanto o influxo da arte sobre a sociedade. (PAREYSON, 1989, p. 92)

Assim, a arte pode assumir uma função social, sustentando-se nos seus próprios objetivos sem, contudo, comprometer sua autonomia. A exemplo da influência que certas obras de arte, em determinadas épocas, exercem sobre a sociedade, sobre alguns povos ou mesmo sobre toda a humanidade.

Pense nas obras que você conhece! Lembre-se da influência cultural francesa, especificamente a parisiense, nos fins do século XIX sobre a Europa, manifestada nas obras de artistas como Édouard Manet, Degas e Claude Monet! Ou como no início do século XX, na Alemanha, os artistas expressionistas usavam as imagens da cidade moderna para, em suas pinturas, por meio de cores fortes, transmitir a sensação de violência que assolava o mundo, principalmente na época entre as duas grandes guerras! São eles Kirchner e Beckmann. Enquanto isso, na Espanha Picasso cria “Guernica”, que nos remete aos horrores da Guerra Civil Espanhola. São obras que, contextualizadas com seu tempo e espaço de produção, nos fazem pensar e nos remetem àquela época, a uma certa estética, sociedade, valores, sem, todavia, comprometerem sua autonomia.



Édouard Manet, *Le déjeuner sur l'herbe*, 1836, 206x265 cm. Museu de Orsay, Paris.



Pablo Picasso, *Guernica*. Centro Nacional de Arte Rainha Sofia, Madrid.



Max Beckmann,
Auto-retrato, 1944, 95x60 cm.
Artothek/Staatsgalerie Moderner
Kunst, Munique.

As obras de arte, como afirma Pareyson, possuem ligação com o contexto em que foram criadas, e ultrapassam as fronteiras de seus espaços e tempos de criação.

Por fim, a arte é considerada como condição indispensável de civilização e fator importante na educação, ponto que nos interessa aprofundar neste material de estudo. Apesar disto, percebemos, entretanto, que as transformações sofridas na arte neste século não têm sido acompanhadas pelo sistema escolar.

As mudanças vigentes desde o Romantismo — os conceitos de criação e da individualidade do artista — trilham o caminho para a ARTE MODERNA e para a autonomia da arte. Por outro lado, após a 2ª Guerra Mundial, a crise artística européia, a valorização da arte-americana e a inserção da arte no circuito de comunicação de massa, que integram a produção estética à produção das mercadorias, devido a exigências da economia e do consumo de produtos “novos” impõem outros rumos à arte contemporânea.

Na educação escolar brasileira, a expressão criativa ganha espaço nas aulas de arte a partir do Modernismo. O princípio fundamental era o de que o importante no ensino da arte não era o que se ensina, mas quem aprende.

Neste sentido, a arte como meio de expressão permitia um ensino que não deveria ser homogêneo, estático, mas que acompanhasse as diferenças individuais de cada criança e as mudanças provocadas durante o seu desenvolvimento.

Entre os teóricos que defendiam esse princípio destacamos CROSS (1983, p. 55), para quem o professor de arte interessado no desenvolvimento expressivo de seu aluno deveria:

1. propor várias atividades para os alunos, que usariam diferentes materiais, tanto individual como coletivamente;
2. que as crianças utilizassem diversos instrumentos [...];
3. não seguiria um plano de estudo, como tampouco havia um plano de trabalho predeterminado.

O interesse principal estaria no desenvolvimento da emoção e do sentimento, expressos por meios dos trabalhos artísticos.

Contudo, o ensino da arte fundamentado na livre expressão, permitiu certos desvios decorrentes da ausência do planejamento e de objetivos de ensino, e, ainda, detem-se em um quantitativo de atividades pontuais e sem encadeamento uma com a outra. Tais procedimentos não contribuíram para a formação do apreciador e do conhecedor da arte, pois envolviam, quando muito, um único aspecto da arte: o da proposição de produção de técnicas artísticas.

A partir das mudanças provocadas pelo Modernismo no Brasil, tanto no sistema da arte, como nos vários circuitos que ela abrange, percebemos a existência de outras preocupações e de outras estéticas.

O que vai sendo proposto pelo Modernismo e pela Arte Contemporânea?

A arte contemporânea, conforme De Fusco (1988), impõe diferentes significações que extrapolam a visão particular do artista ou do espectador. Esclarecemos, aqui, que o autor considera como contemporânea as manifestações e movimentos artísticos desde o Cubismo, Fauvismo, Futurismo e Pop Art, sendo os primeiros do início do século xx. Outros historiadores da arte e críticos, como Giulio Argan ou Clement Greenberg, propõem uma outra demarcação do período moderno para o contemporâneo; defendem os estilos citados acima como modernistas, mas essa é uma discussão de marco temporal que varia segundo o ponto de vista de cada autor e que você aprofundará nos estudos das disciplinas de História da Arte. O que importa para nós é que você possa acompanhar as proposições e perceber, nesse período de transição do moderno para o contemporâneo, quais são as mudanças que ocorreram, e como elas se refletem na arte e, conseqüentemente na educação escolar.

Para conhecer melhor esses movimentos artísticos, e perceber as diferenças entre eles, é necessário ver as obras e conhecer um pouco sobre os artistas que as produziram. Por estarmos distantes de museus, a visita será virtual.

Uma das dificuldades no modo como as pessoas compreendem a arte, a partir do Modernismo, está na difusão de tantas especificidades e características que mais diferenciam que aproximam essa produção artística, a partir do século XX, como você deve ter percebido em suas pesquisas e visitas aos museus virtuais.

As noções clássicas da beleza, presentes nas características do conceito pictórico do naturalismo, apresentadas, anteriormente nesse material, exigem uma maestria técnica apurada pelo artista e o uso de recursos especiais, como os difundidos no período renascentista, tais como os da câmara escura, os planos transparentes e ainda o véu de Alberti, entre outros. Eles poderão ser visualizados por você no filme “A moça do brinco de pérolas”, que mostra a produção do artista holandês Jan Vermeer. Essas noções tendem a cristalizar os ideais de “belo” e “perfeição” como atributos da arte, sedimentando um modo particular das pessoas a compreenderem a arte. Migram de uma época a outra, de pequenos circuitos a outros maiores, expandindo-se gradualmente das academias às outras esferas da cultura, como as que, em pleno século XXI, por vezes, ainda, podemos encontrar.

O historiador De Fusco, (1988), defende que se antes dos *ismos* do Modernismo um maior número de pessoas compreendiam a arte, deve-se ao fato delas recorrerem em suas leituras e apreensões das obras de arte a aspectos como conteúdo, temática e técnica, como os sintetizados no quadro a seguir:

Conteúdo expressivo transmitido pelas obras, presentes em sua composição	Cores, formas e utilização do espaço pictórico
A temática	Os retratos, os temas históricos, mitológicos, as paisagens e ainda as cenas de cotidiano
Apuro técnico de fatura da obra	Perfeito domínio da pintura, da escultura e de suas materialidades.

O autor enfatiza que os movimentos e estilos artísticos posteriores, aos *ismos*, enfatizam aspectos particulares e especializados da arte. Assim, dependendo do movimento e estilo artístico, privilegia-se um destes aspectos, a exemplo do que se segue, em um outro quadro sintetizado por nós:



Cubismo

a plástica formal específica

Georges Braque,
Natureza-morta: le jour, 1929,
115x147cm.
National Gallery of Art, Washington

Fauvismo

a cor pura

Henri Matisse,
Madame Matisse, 1905, 40,5x32,5cm.
Museum of Kunst, Copenhagen.



Futurismo

o fator dinâmico

Umberto Boccioni,
Ruídos da rua invadem a casa,
1911, 100x107cm.
Sprengel Museum, Hanover.



Surrealismo

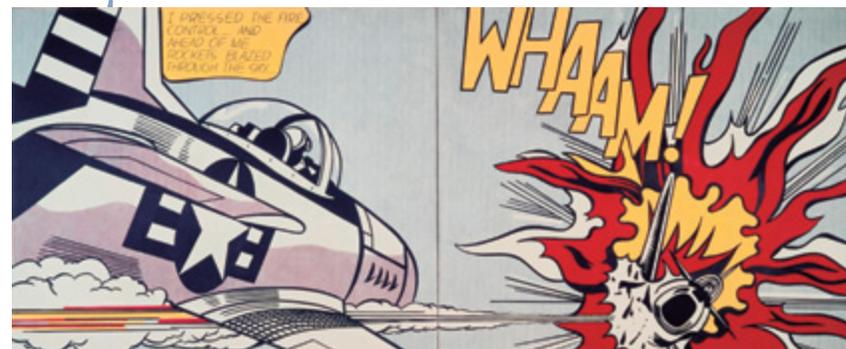
o fator dinâmico

René Magritte, *A queda*, 1953,
80x100cm. Bridgeman Art
Library, Londres.



Pop Art

o cotidiano e a cultura popular presentes na mídias impressas como as das histórias em quadrinhos, os cartazes, a tv e astros de cinema (imagens que circulam no dia a dia).



Roy Lichtenstein, *Whaam*, 1963, 173x406 cm. Tate Gallery, Londres.

Estas manifestações e estilos tão diferenciados que a arte apresenta, com tantas especificidades, diz respeito a como cada artista imagina, interpreta e apresenta na plástica da obra, a sua visão de mundo e da pintura, a maioria dos exemplos que temos recorrido nesse material. Tal postura distancia-se daquela idéia de que a arte imita ou copia a natureza e nós, ao reconhecermos as figuras do mundo numa pintura, a exemplo de uma árvore, uma pessoa, e, como essas imagens nos são familiares, julgamos entendê-las. Alguns ainda afirmam que esta pintura é boa, pois a árvore que lá está é como as que eles conhecem.

E assim, acham que a obra acadêmica naturalista é a única com a qual podem interagir e compreender. Ora, se agimos assim, se interpretamos a obra pela semelhança com os objetos e paisagens e pessoas presentes no mundo, nos distanciamos das proposições modernistas, dos “ismos” que as compõem, e de suas especificidades que possibilitam tantas leituras. De Fusco argumenta que as particularidades das linguagens artísticas, apresentadas de tantos modos diferenciados, transcendem o modo mimético de entendê-las e exigem para sua compreensão uma outra sensibilidade do olhar e um acervo cognitivo que funciona como uma chave de leitura acessível apenas a uma elite capaz de assimilar e interpretar essa produção.

Será que somente quem tem acesso a museus, a galerias e tem contato com o circuito artístico pode entender e interpretar a arte?

Por que tanta gente ao ver uma obra abstrata diz que não a entende? Nela, não encontramos uma temática que procura imitar as paisagens e cenas do mundo como algumas pinturas que chamamos de figurativas, pois nelas vemos e acreditamos reconhecer os objetos, figuras e cenas ali presentes.

Lembra-se da pintura da “Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles, presente em tantos livros didáticos de História do Brasil? Reconhecemos a cena e, por essa razão a compreendemos? A arte abstrata é de difícil compreensão?

Ela exige um outro tipo de relação e interpretação do espectador ou leitor diante dela. Como não estamos mais na época dos mecenas, como no Renascimento, e há um mercado de arte que controla a produção, o interesse desta elite está associado ao controle desse mercado da arte.

Devem-se ao mercado de arte o interesse da descoberta de novos valores e o estímulo da produção artística ao ritmo da sociedade uniformizada pelas leis de produção e consumo. Este poder excessivo, conforme Argan (1993, p. 85) deu lugar a reações de outras camadas da população, com o objetivo de retirar da classe dirigente o poder exclusivo da apreciação dos produtos artísticos. Com isto, duas grandes tendências atualmente se contrapõem, refletindo uma concepção de arte: uma como bem econômico, privilegiado, destinado a uma elite e uma outra concepção de arte, como fator educativo do qual toda a sociedade deveria poder usufruir, através de sistemas funcionais e didáticos, a exemplo dos museus e das escolas (ARGAN, 1993, p. 26).

Embasadas nessa última concepção de arte é que nos engajamos como produtoras desse material para vocês. Esta segunda concepção exige um ensino de arte que, além de permitir o espaço da descoberta e da criação individual, enfatizados pela arte moderna, possibilita o acesso e o entendimento do patrimônio cultural da humanidade e não só e exclusivamente o artístico a todos.

1. A Arte e a estética na educação

O ensino das artes plásticas, ao qual nos detemos neste material educativo, defende que a escola atue como mediadora entre a arte e os alunos, possibilitando a eles o acesso às manifestações artísticas antes restritas a uma elite e, por outro lado, considera também uma outra via; ou seja: o que esses alunos em suas comunidades vivem de manifestações culturais. Na escola, os alunos convivendo com materiais artísticos poderão vivenciar as condutas que permeiam as artes visuais, tanto na perspectiva de quem as produz quanto na de quem as lê, as consome e as desfruta.

Os materiais plásticos como os lápis, pincéis, cores permitem o contato do aluno com a expressão, manifestando seus sentimentos e emoções; por outro lado, somente através da familiarização das imagens e de sua compreensão ele ascenderá à informação e ao conhecimento da arte.

A esta compreensão sensível-cognitiva do aspecto artístico denominamos educação estética. E esta educação estética deve ser dinâmica, e sua compreensão e percepção ocorrem ao longo de toda a vida e não necessariamente deriva da Arte. A estética que compreendemos aqui deriva do grego *aisthesis* (sensação sensível) que significa a percepção pelos sentidos ou um conhecimento que não se dá meramente pelo inteligível, porém, sobretudo, pelo sensível. É essa abordagem, que é a da arte contemporânea, que considera uma estética derivada do sensível e está presente em todas as esferas da vida cotidiana, vista não como no Modernismo, quanto se entendia a arte a partir da obra de arte e da percepção de suas qualidades visuais.

Desde a infância, a criança interage com as manifestações culturais a sua volta, formando, gradativamente, sua educação estética. As “obras de arte” participam dessa interação, direta ou indiretamente, concretizadas em diversas linguagens artísticas, técnicas e materiais, expressando ou representando o mundo da natureza e da cultura. Os artistas, ao produzirem seu trabalho, expressam, além do próprio desejo, sua reação diante das pessoas e do mundo social. O público e o espectador, ao apreciarem a obra, percorrem os caminhos trilhados pelo artista, mas com seus próprios interesses e apreensões culturais. Suas vivências emotivas e cognitivas, tanto de fazeres quanto de análises do processo artístico nas modalidades artes visuais, música, teatro e dança, participam como componentes na apreciação da arte e nas formas de interação na sociedade.

Para a compreensão da Arte, numa perspectiva contemporânea, tornam-se urgentes considerar a análise das relações artísticas e estéticas ao longo do processo histórico social da humanidade, a de cada grupo, e a das relações construídas por eles, pois essas relações se dão num espaço/tempo cultural que mobiliza os valores e as concepções de mundo e de ser humano, de cada um, e do grupo ao qual pertence.

Para que o ensino da arte forme produtores, apreciadores e conhecedores da produção artística, BARBOSA (1991) propõe que o objetivo do conhecimento é a ARTE e suas linguagens; a valorização da arte e sua dimensão cognitiva através da estética; e que este conhecimento da arte se dá na interseção do fazer, do apreciar e da contextualização.

Nas experimentações artísticas, aprendemos a construir e a criar imagens; na apreciação, o diálogo, o pensar e o refletir acerca destas imagens e, através da história da arte, adquirimos conhecimentos

dos artistas, dos estilos, situando as obras no tempo/espaço sócio-cultural em que foram produzidas. A importância desta abordagem está na integração das áreas que compõem o conhecimento da ARTE, possibilitando o seu entendimento pelos alunos.

Isso quer dizer que se a construção artística está embasada em uma teoria de arte ou conceito de arte, o objeto artístico é portador de um discurso de arte, em que, de um lado se encontra o artista e, do outro, o leitor, intérprete ou espectador, participando da experiência estética. Assim, se o artista seleciona, simplifica e cria sua obra, o leitor a recria para si. “Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte” (DEWEY, 1980, p. 103).

Desta forma, a participação do leitor exige sua compreensão e conhecimento da ARTE e da produção artística. Só assim ocorrerá o ato de “recriação”.

Um ensino compromissado com a arte preocupa-se com a formação de apreciadores e intérpretes da arte. A escola e o professor, atuando como mediadores, possibilitam aos alunos o entendimento de mensagens gráficas, plásticas e visuais, e a interpretar as diversas manifestações artísticas, bem como a dispor de uma atitude crítica diante dessa produção.

Como então podemos propor um programa de ensino que contemple os aspectos produtivos e apreciativos da arte? Leia a seguir a citação que se segue:

1 – O objetivo da educação artística como disciplina é o desenvolvimento das habilidades dos estudantes para compreender

e apreciar a arte. Isto implica num conhecimento das teorias e concepções de arte e habilidade tanto para se agir diante da arte como para criá-la;

2 – A arte se ensina como um componente essencial da educação geral como fundamentação para seu estudo especializado (CLARCK, DAY; GREER, 1987 *apud* HERNÁNDEZ, MIÑARO; VIADEL, 1991, p. 126).

O ASPECTO PRODUTIVO privilegiará as experiências e habilidades relacionadas aos aspectos técnicos, produtivos e expressivos da arte. Incluirá tanto técnicas tradicionais como as mais modernas; suas utilizações dependerão dos recursos disponíveis. A criação de formas expressivas está presente no desenho, na pintura, na escultura, na comunicação gráfica, na gravura, na fotografia, no artesanato (argila, metal, madeira, etc.). O contato com a criação proporcionará ao aluno a expressão de seus sentimentos, suas emoções, a sua percepção de mundo e sua sensibilidade estética.

O ASPECTO APRECIATIVO incluirá a estética e a história da arte. Permitirá que o aluno conheça a natureza da arte, seus significados, sua contribuição ao legado cultural da humanidade para que possa interpretá-lo.

Contempla, ainda, conforme VIADEL (1991) as três posições sobre o que ensinar em Artes Plásticas: a expressão plástica, enaltecendo a capacidade criativa e perceptiva, o domínio da linguagem visual e, ainda, a defesa de que as obras de arte constituem o conteúdo próprio da área.

1.1 Teorias que influenciam a arte

Montes Castanhos (1982), em sua dissertação de Mestrado, ao analisar as concepções de ensino da arte, classifica-as em dois grandes grupos: a de concepção modernista e a de concepção contemporânea.

A de concepção modernista, com base no expressionismo, denomina em seu estudo **arte como intuição sensível**. Nesta concepção, considerada pela autora como a mais presente no pensamento educacional, a arte, dado o seu caráter místico e sensível, é considerada como **conhecimento inferior aos outros campos do saber**. Fundamenta-se nas estéticas idealista e romântica que consideram a arte importante, mas não defendem sua especificidade nem sua autonomia em relação à sociedade, gerando, segundo a autora, posições individualistas e a-históricas.

O segundo grupo, a autora classifica a arte contemporânea como **informante do real**. Nesta concepção, é enfatizado o valor cognitivo da arte e a compreensão e a interpretação dos signos artísticos, tornando-os inteligíveis para quem os aprecia. Para tanto, a autora adverte que a arte na escola não pode prescindir da apreciação artística, dada a inseparabilidade entre a educação artística e a educação estética. Apresenta um conceito de educação artística, no qual os produtos artísticos contêm significações e é por meio deles que o ser humano resignifica o universo ao qual interage. Esta proposta se embasa em pesquisas de arte-educação desenvolvidas nos Estados Unidos por pesquisadores como Elliot Eisner e Efland.

Esta concepção de ensino de arte conquista espaço nas escolas brasileiras, nas pesquisas e publicações desenvolvidas por Ana Mae Barbosa, tais como “A imagem no ensino da arte”, e nos encontros nacionais e internacionais promovidos pela Federação de Arte-Educação no Brasil, a partir de 1980.

Para efeito deste material de estudo, agruparemos estas distintas concepções de ensino da arte em dois grandes grupos, adequando suas denominações aos aspectos mais relevantes encontrados nas pesquisas sobre a educação escolar e nos escritos sobre o ensino da arte, a partir do Modernismo.

Denominaremos a concepção modernista de – **Arte como auto-expressão** e a concepção contemporânea de – **Arte como campo de conhecimento**.

1.1.1 Arte como auto-expressão



Gênio

Nesta teoria, a arte é um instrumento da expressão do sentimento do artista para seu público. Conforme FUSARI; FERRAZ (1992), a teoria da expressão, fundamentada na psicologia, tem sido a de maior influência na educação escolar em arte até os anos 90.

As principais características desta teoria, que influenciam o ensino da arte, são os conceitos de **inspiração, gênio e intuição**; a defesa de que a principal função da arte é a **comunicação emocional, ou linguagem das emoções**, e a separação **entre arte e vida**.

Convém apresentá-las separadamente, ainda que não sejam excludentes. Destaquemos-las.

Os conceitos de **inspiração e gênio**, conforme utilizados atualmente, remontam mais aos do Romantismo do que à Antiguidade Clássica. Para os românticos, a **inspiração** era função da parte subconsciente, não racional, agindo involuntariamente no artista. Este conceito também se faz presente, na obra do filósofo italiano CROCE e na estética idealista que trata a inspiração como força mística e misteriosa, mas vinda de fora, externa, como explicamos anteriormente. O conceito de inspiração como força interna que atua sobre o artista é fortalecido com o conceito de gênio, que também possui fonte de inspiração, situada no inconsciente do artista.

No Romantismo, o conceito de **gênio** se supunha inato, não podendo ser adquirido como o talento e a capacidade.



Inspiração



Intuição

Definia-se o **gênio** artístico como uma pessoa dotada de exagerada vocação, que, por isso, sentia necessidade compulsiva de extravasá-la e concretizá-la numa determinada forma de arte. Conseqüentemente, a compulsão pela auto-expressão e a teimosia criativa, presentes no artista, passaram a ser consideradas como sintomas comuns do **gênio**.

O Romantismo foi responsável pela construção de um tipo psicológico particular de artista e de arte que, embora julguemos ultrapassados, como a noção de **gênio**, ainda “domina a crítica e é pressuposta pela maioria dos escritos contemporâneos sobre a teoria da arte” (OSBORNE, 1968, p. 192).

Se um professor pensa, por exemplo, que só alguns de seus alunos possuem aptidão para a arte, é porque ainda há nele a crença de que os verdadeiros artistas são gênios. Ou ainda que, sendo assim, arte não se ensina, pois somente alguns são capazes de produzi-la.

Na estética de CROCE, a arte ou beleza é comparada com a **intuição**, considerada a etapa pré-conceitual do pensamento.

O conhecimento para o filósofo divide-se em duas classes distintas, o conceitual e o intuitivo. A filosofia, para CROCE, pressupõe a intuição ou as imagens da percepção da arte, da mesma forma que estas pressupõem por si mesmas as múltiplas impressões dos sentidos. Ao considerar a arte como originária da intuição dos sentimentos que o artista converte em imagens, CROCE supõe que a “intuição prescindida dos conceitos abstratos e gerais, indispensáveis ao conhecimento científico e filosófico e que se constitui em expressão sentimental ou emotiva” (NUNES, 1989, p. 75).

CROCE considera que a boa arte é expressão feliz das emoções através de imagens que expressam essa emoção, chamada de intuição. A criação artística, antes de se concretizar em forma física e em objeto público, é processo mental presente no espírito do artista.

O filósofo ressalta ainda a indissociabilidade existente entre **intuir e expressar**, dada a insuperabilidade da imagem e da sua corporeidade física.

Ao criticar os pressupostos apontados acima pelo Romantismo, o sociólogo **HAUSER**, aponta-nos que a valorização da intuição e de elementos irracionais na criação artística; a idéia de que a origem da arte perpassa por insuficiências corporais e irritabilidade nervosa; a crença de que a fonte da criação se encontra no profundo da alma em região obscura, misteriosa, compartilhada somente pelo artista, pela criança e pelo homem primitivo; a proximidade da obra de arte com os sonhos, dada a estrutura onírica, misteriosa, sentimental desfrutada por ambos. Enfim, o exagerado subjetivismo do artista, constitui protesto contra a ordem social existente e contra a burguesia.

O autor argumenta que, se os artistas anteriores ao Romantismo tinham uma série de convenções e regras a seguir, como as apontadas aqui, anteriormente, pela arte naturalista renascentista, a liberdade concedida ao artista individual e a ânsia por originalidade, tornam-se, sob o ponto de vista sociológico de **HAUSER**, armas para a luta de conquista de mercado artístico para quem ganhou a liberdade criativa, mas perdeu os antigos patrocinadores, o que caracteriza um sintoma da neurose de nosso tempo.

*Arnold Hauser é autor do livro **História Social da Arte e da Literatura**, que poderá ser lido para aprofundar estudos sobre o enfoque sociológico da arte.*

Quanto à defesa de que a principal função da arte é a **comunicação da expressão**, **OSBORNE** (1968), divide-a em três grupos: arte como auto-expressão do artista, arte como transmissão da emoção do artista para o público e a arte como concretização da emoção num objeto de arte.

Nos três grupos, a palavra expressão é utilizada e as obras de arte são consideradas **objetos expressivos**.

OSBORNE afirma que em torno da idéia de que uma obra de arte exprime o caráter do artista foi construída uma escola de crítica psicológica. Sob este prisma, todos os atos convictos dos homens demonstram que tipo de homens eles são, da mesma forma que as obras de arte exprimem o caráter do artista. Porém, parece haver pouca dúvida, conforme afirma o autor, de que a importância da auto-expressão do artista foi exagerada, não autorizando a diferenciar como uma grande obra de arte exprime mais intensamente a personalidade de um artista, do que uma obra fraca.

Os defensores da arte como auto-expressão argumentam:

[...] que é o caráter qualitativo da emoção sentida que se exprime nas obras de arte, só nelas ou, pelo menos, muito mais adequadamente nelas do que em qualquer outro meio de comunicação (**OSBORNE**, 1968, p. 213).

No entanto, o autor acima citado afirma não ser estreita a relação entre a expressão natural das emoções e a expressão emocional em obras de arte, uma vez que a expressão na arte não é instintiva, estereotipada. As obras não se constroem somente pela **emoção** do artista. A expressão na arte concretiza situações que o artista experimentou, ultrapassando sua experiência pessoal. Cabe ao artista representar, pelo meio que escolher, com sentimento interior e as situações emocionais reais que não podem ser transmitidas pela linguagem comum e sim pela **linguagem das emoções**. Assim, a teoria da expressão, muitas vezes, aproxima-se da **concepção naturalista** da arte, ou seja, “[...] imita situações naturais, reais, imaginadas ou ideais, mas não as **imitam** objetivamente; imitam-nas coloridas pela atitude emocional particular que o artista tem para com elas” (OSBORNE, 1968, p. 125).

Desta forma, a concepção de obra de arte reflete tanto um segmento da realidade como espelho, quanto a atitude emocional do artista em relação a ela. O fato da objetividade da representação não ser perseguida pelo artista, torna-se um valor específico da arte.

A exaltação do individualismo do artista e sua expressividade dominam a crítica e a prática educacional moderna, por meio das quais se estimula a criança mais a expressar-se do que a conhecer, aprender e a seguir regras. Qual a sua opinião? Já havia pensado nesses princípios que estamos expondo?

Quanto ao segundo grupo, o da **arte como transmissão da emoção do artista para o público**, OSBORNE diferencia a teoria naturalista da teoria da expressão. Na primeira teoria, a ênfase estava na descrição da narrativa, nos sinais da emoção; enquanto que na teoria da expressão, importa a criação das **qualidades emocionais**, inerentes aos desenhos abstratos de cores, formas e linhas (OSBORNE, 1970, p. 11).

O que se pretende não é mais o estilo teatral do Naturalismo, apoiado na simulação da reprodução dos sinais do sentimento, mas a materialização da emoção na obra de arte. Para tanto, é necessário criar configurações formais com poder expressivo, como a arte de Van Gogh ou de Kandinsky.

O terceiro grupo, o da **arte como concretização da emoção num objeto de arte**, compreende a concepção de que o artista concretiza uma emoção na obra de arte e o observador saboreia e frui a emoção, de uma forma universal, mais significativa do que os sentimentos percebidos cotidianamente. Neste sentido, na fruição da obra de arte, percebemos o conteúdo emocional na plena concreticidade de sentimento, mas sem, necessariamente, nos identificarmos emocionalmente, a exemplo do que ocorre nas situações rotineiras da vida.

Veja as obras ao lado e pense se para você há uma transmissão da emoção do artista e como ela é concretizada na obra! Veja uma de cada vez, faça anotações e, a seguir, repita o procedimento com a outra obra! Nos encontros com seus colegas e com o tutor, compartilhe as suas anotações!



Vincente Van Gogh,
Quarto do artista, 1889, 71x90 cm.
Musée d'Orsay, Paris.



Wassily
Kandinsky,
Improviso 31
(Batalha naval),
1913, 140x120cm.
National Gallery of
Art, Washington.

Na filosofia crociana, é admitida uma **dupla presença de sentimento na arte**. Os sentimentos **contidos** ou expressos na obra, não são sentimentos vividos pelo artista antes da obra, “mas sentimentos **contemplados**, não atos de vida prática, mas invenção da fantasia, não elementos biográficos, mas devaneios poéticos” (PAREYSON, 1989, p. 72).

É o sentimento **concomitante**, ou seja, os sentimentos vividos pelo artista, ao fazer a obra, que correspondem à alegria de criar, ao amor pela beleza e pela arte.

Acerca do primeiro sentimento, CROCE argumenta que o ato da **contemplação** exprime os sentimentos do artista, objetivando-os em imagens na obra de arte; tratando-se de uma catarse que transporta o sentimento que não é mais particular e não diz respeito somente à individualidade do artista, mas a possibilidade universalmente humana, que, enquanto tal, interessa a todos os homens (PAREYSON, 1989).

Esta doutrina, conforme PAREYSON, caracteriza a presença do sentimento na arte como contidos e concomitantes, distinguindo os sentimentos reais dos contatos realizados pelos artistas e dependendo do significado universal dos sentimentos transfigurados na arte.

Pode o conhecimento da vida de um artista aumentar a compreensão de uma arte? Por meio da obra de um artista conhecemos sua vida? Para responder a estas questões o autor citado acima, parte da relação entre arte e vida.

Se existe continuidade entre uma e outra, o artista extravasa na arte a sua vida, sendo suas obras documentos dela. Goethe afirma que suas poesias são confissões. Por outro lado, a vida do artista, sua formação e cultura refletem-se em suas obras. Ao contrário, ao distinguir

arte e vida, a doutrina crociana nega qualquer informação sobre a vida nas obras, ou seja, não é através da biografia dos artistas que compreendemos a arte. Tal fato se deve à distinção da personalidade artística, que coincide com a obra, da personalidade humana, biografia, que contém sentimentos vividos, mas, não o “mundo fantástico do autor”.

Para CROCE, a personalidade artística é a única que interessa, pois ela representa o seu valor e significado. Sendo assim, é impossível reconstruir a vida do artista a partir das obras e, por outro lado, recorrer a sua biografia para a compreensão das obras.

Confirmando ainda esta posição, da relação entre arte e vida, existem exemplos de artistas cujas vidas não conhecemos, mas cuja obra se compreende e se valoriza.

Contrapondo a rigidez desta posição, PAREYSON, recorda que:

[...] o artista afirma a própria personalidade humana sobretudo no fazer arte, isto é, no dedicar-se àquela tarefa que ele escolheu para a própria vida, de modo que não é possível compreender a fundo a arte de um autor sem se dar conta do que foi, para ele, sua arte (PAREYSON, 1989, p. 79).

Quanto à segunda questão, se a biografia contribui para o conhecimento da obra do artista, o autor acima citado, ao não distinguir arte e vida, coloca a biografia sob o signo da arte. Ninguém contesta a influência de certos meios expressivos, afinidades e herança cultural e preferência estilística na produção do trabalho artístico. Nesta maneira, a personalidade humana se prolonga na artística e a vida “transpassa a arte”.



Você já havia pensado nisso, na relação arte e vida? Propomos que faça uma pesquisa, em publicações sobre a arte destinada ao público infantil e adolescente e analise como a questão acima é tratada! A ênfase é dada à vida do artista ou às suas obras? Compartilhe a sua pesquisa com seus colegas e com seu tutor!

1.1.2 Arte como conhecimento

Neste grupo, reunimos as concepções de ensino que enfatizam na arte o seu **valor cognoscitivo, sua especificidade, os conteúdos artísticos**. Como a arte não se encontra isolada, para compreendê-la é necessário perceber e analisar as relações artísticas e estéticas ao longo do processo histórico-social da humanidade.

Neste sentido, os conceitos anteriormente analisados na teoria da expressão, como os de **intuição**, da função da arte, dos valores artísticos e estéticos e da relação arte e vida, mudam.

A seguir, destacaremos as características principais destas concepções de arte que influenciam o ensino dela.

O conceito de intuição que apresentaremos a seguir não deve ser confundido com dom misterioso, distinto do pensamento intelectual e, portanto, dificilmente ensinável, como preconiza Arnheim (1989). Este autor defende que o trabalho intuitivo exige um sério esforço mental, e que não se pode, na educação, reservá-lo somente às artes visuais, às teatrais, à poesia e à música. Defende ainda que a intuição e o intelecto são dois processos cognitivos, e entende ambos como aquisição do conhecimento no sentido amplo do termo,

ou seja; do registro elementar das sensações (por meio do olfato, visão) até os registros mais sofisticados, como aqueles que envolvem a análise e as linguagens.

Ao relacionar intuição e intelecto, o autor ressalta que “a intuição é mais bem definida como uma propriedade particular da percepção, isto é, a capacidade de apreender diretamente o efeito de uma interação que ocorre num campo ou situação gestaltista” (ARNHEIM, 1989, p. 14). Argumenta ainda que aquelas capacidades atribuídas ao pensamento, tais como a diferenciação, a comparação, a classificação e outras, realizadas por nós em nossa infância, em nossa exploração do mundo, –, exigem a atuação de uma base sensorial. Sendo assim, a intuição se constitui na primeira forma da mente humana explorar e compreender o mundo e, com o amadurecimento desta, surgem os conceitos intelectuais. Estes conceitos são responsáveis pela identificação dos componentes aos quais são realizadas as inferências.

Contudo, há uma interdependência entre estes dois conceitos. Por exemplo, para um mapa, deve-se percebê-lo como uma configuração, um campo como um todo, conferindo significado a seus componentes e contribuindo para o significado do todo. Captar este campo é um processo intuitivo. Mas para a identificação dos componentes necessários para a realização das inferências, utiliza-se o intelecto (EISNER, *apud* ARNHEIM, 1989). Destacamos do autor que toda a imagem visual é uma interpretação de seu tema; não uma cópia mecânica. Sendo assim, esta afirmativa é tão abrangente que não importa o fato das imagens serem da arte, ou estarem, por exemplo, a serviço da ciência, a exemplo do mapa geográfico.

ARNHEIM defende a relação entre ver e pensar e como o ensino das artes plásticas propicia o desenvolvimento da percepção visual,

e torna-se, pois, nessa relação, o centro deste processo. O autor, ao considerar o pensamento visual como ato de percepção, relaciona razão e intuição, pois a percepção envolve exploração, seleção, simplificação, abstração, análise e síntese, solução de problemas, assim como a apreciação e a produção de trabalhos artísticos. Estas operações estão presentes no pensamento visual, na percepção visual e atuam diretamente no modo como vemos e produzimos desde trabalhos artísticos na escola, até outras produções.

A obra de ARNHEIM, ao demonstrar a percepção como eixo cognitivo, reforça que a criação de imagens, em qualquer campo, necessita de imaginação e de invenção.

Quanto à **especificidade** da arte, PAREYSON relaciona arte e vida, diferenciando-a da separação entre arte e vida da filosofia crociana. A partir daí, reafirma a inseparabilidade das manifestações da vida; da história, o que se reflete nas ações do homem, educando-o, e nas manifestações artísticas.

A arte é influenciada pela vida do seu autor, mas dela emerge e se distingue, com especificação, natureza, finalidade e caracteres próprios. Assim, como a vida do homem penetra na arte, constituindo seu conteúdo, a arte é também específica, isto é, “a arte é arte e não outra coisa, suficiente em seu valor arte” (PAREYSON, 1989, p. 79).

O pensamento moderno elaborou o conceito de autonomia da arte, enaltecendo a sua pureza, isto é, não permitindo que a arte se guie por preceitos morais ou utilitários. Este conceito, quando entendido como isolamento da arte, conduza uma negação do valor artístico. Negação, é aqui entendida, quando subordina o valor artístico e o isola dos outros, privando a arte de sentido e de referências, reduzindo-a, ou mesmo quando é entendida de modo exclusivo e absoluto.

PAREYSON afirma que pecam contra a arte tanto quem subordina o valor artístico a outros, concebendo a arte como instrumento a serviço de outros fins, quanto quem a isola dos outros valores num absoluto imaginário.

Pense, por exemplo, como é importante para o professor de artes, não se esquecer dessa afirmativa de Pareyson ao compor o currículo e ao planejar a sua disciplina na escola! Sabemos que muitos ainda consideram a Arte na escola como uma experiência unicamente do sensível, sem conteúdo específico, e, portanto, a desvaloriza diante das demais disciplinas que compõem o currículo, atribuindo a ela uma função decorativa ou mediadora das demais disciplinas, como no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, em que ela aparece, tão-somente, ilustrando estes conteúdos, como naquelas aulas em que se propõe uma pesquisa sobre determinado conteúdo, e se recorre às aulas de arte para a confecção da ilustração, ou da maquete. Pense e reflita sobre isso!



Se a arte, pelo contrário, for entendida como especificação, esta se afirmará, com sua própria lei, sem se subordinar, portanto, a fins diversos.

Advoga-se a suficiência da arte, pois, em sua fatura, o artista, por vezes, renuncia às convenções sociais, políticas, ideológicas e estéticas e introduz outras, implícitas ou explicitamente na própria arte que apresenta.

Outro defensor da especificidade e do valor intrínseco da arte é o filósofo e educador Dewey. Ele considera a arte como uma forma de experiência que propicia uma intensidade de sentimentos à vida do ser humano. Esta experiência é rara, valiosa e não deve ser distorcida,

como no caso de ser utilizada como instrumento para outros fins, violando as verdadeiras características da arte.

Quanto aos valores artísticos e estéticos, Dewey entende que o valor artístico se refere primordialmente ao ato de produção, enquanto o valor estético ao ato de percepção e ao de apreciação.

Neste sentido, a arte denota um processo de fazer, envolvendo diversos materiais, o corpo humano ou algo fora do corpo, com ou sem instrumentos, produzindo algo visível ou audível. O filósofo alerta que o aspecto do fazer da arte é tão marcante que muitos dicionários só a definem nestes termos.

Faça uma busca, consulte dicionários, ou pergunte a um grupo de pessoas, isoladamente, o que é arte? Observe as respostas e anote: quais os anseios e as expectativas que possuem e quais desses valores artísticos e estéticos são mais citados?

O estético, como já foi mencionado, refere-se à experiência apreciativa, tanto do ponto de vista do leitor quanto do ponto de vista do produtor.

Entretanto, o artístico e o estético não são discutidos na realização de uma experiência, mesmo quando essa, geralmente, na prática, os envolve. A obra de arte não pode ser definida ou avaliada somente por quem a executa, ou pela percepção de sua execução; ela envolve aqueles que percebem e gozam o produto realizado, senão valorizaríamos só o aspecto técnico, ou uma obra sem significação.

Para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética, isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva. A observação constante é naturalmente necessária para o autor

enquanto está produzindo. Mas, se sua percepção não é também de natureza estética, não passa de um reconhecimento descolado e frio daquilo que foi feito [...] (DEWEY, 1980, p. 99).

Em vista disso, o artista incorpora a atitude do que percebe, enquanto trabalha, conseqüentemente, a experiência estética está inteiramente conectada com a experiência do fazer.

DEWEY rejeita a “idéia de que a percepção estética é questão de momentos singulares” (DEWEY, 1980, p. 103) e atribui a esta crença o atraso das artes entre nós.

A percepção estética, bem como as outras atividades humanas, requerem aprendizagem. Assim como aprendemos a falar a ler um texto, a entender um mapa, aprendemos a pensar visual e graficamente. Não é uma tarefa fácil, dada as diversidades estruturais que cada forma de arte possui.

Estas dificuldades dizem respeito aos diferentes modos de apresentação empregados nas obras e exigidos ao leitor para compreendê-las.

Quando observamos uma obra de arte, podemos fazê-lo, utilizando diferentes aspectos. Para WOODFORD (1983), o primeiro destes aspectos seria o da finalidade ou função da obra. Esta função pode ser simbólica, extraída dos mitos e das crenças, ou normativa, extraída da vida e da religião, caracterizando, principalmente, a arte até o Renascimento. A partir do Romantismo, valoriza-se a individualidade do artista. Em razão disso, a função da arte desloca-se para os sentimentos contidos e vividos pelos artistas, como discutimos anteriormente neste material.

Outra forma de ver a arte consiste em analisar a sua construção formal, ou seja, o modo como as formas e as cores são usadas na obra.

Envolve, ainda, a composição usada pelo artista, além da proporção e do equilíbrio existentes entre os elementos constitutivos da obra. Esta é uma proposição da estética modernista, que ressalta e enfatiza a leitura formal da obra, desconsiderando os contextos de produção e de leitura, e afirmando uma crença em uma objetividade contida nela própria.

Estas características compõem uma série de aspectos de leitura da obra, que chamamos de formal ou expressiva, abrangendo distintas camadas de conhecimento e percepções humanas de cor, de forma, de composição, que permitem a sua compreensão pelo maior número de pessoas, independente de seu repertório artístico e cultural.

Mas, à medida que tais aspectos tornam-se mais específicos na arte contemporânea (como aqueles dos “ismos”, sintetizados do autor De Fusco, organizados nesse material em um quadro; como a não-identificação de uma temática, de uma preferência pessoal que envolve o gosto), exige-se uma informação cultural também específica para sua apreciação. Assim, o leitor pode ver a obra, mas não percebê-la esteticamente. Para que perceba, é necessário que este espectador crie sua própria experiência.

“A sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu” (DEWEY, 1980, p. 103).

Portanto, de acordo com o que propõe Dewey, o leitor recria o objeto, contemplando para si e percorrendo as operações que o artista fez ao executar a obra. No entanto, isso ocorre conforme seu interesse e informação cultural.

A percepção estética exigirá do leitor, além da observação, a familiaridade estética para decifrar o que se apresenta a ele em forma/ conteúdo artístico.

Se o leitor está acostumado a ouvir música, a visitar galerias de arte, conseqüentemente tem mais facilidade para entender e perceber esteticamente o que circula nesses espaços, pois a percepção estética encobre muitos domínios do conhecimento, percorrendo, muitas vezes, toda uma vida para o pleno amadurecimento. Por esta razão, a escola tem enorme responsabilidade na formação da percepção ou sensibilização estética de seus alunos, devendo promover, portanto, encontros constantes deles com as artes.

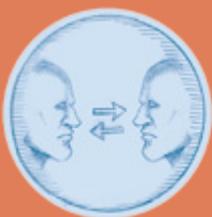
Outro desafio referente ao ensino da arte surge dos questionamentos acima citados. Se para a compreensão da arte do passado, apesar da existência dos variados e múltiplos aspectos de leitura, ainda se apresentam dificuldades, como compreender a arte contemporânea?

A dificuldade na compreensão da arte na escola, segundo autoras como Maria Heloisa Ferraz e Mariazinha Fusari (1993), devia-se a posicionamentos contrários à presença da arte adulta na escola, o que impossibilitava a aquisição e discussão destes diferentes aspectos da arte. Assim, a percepção estética para os integrantes da proposição expressiva modernista dependia unicamente da produção artística dos alunos, pois, assim se evitavam influências externas, principalmente da inserção da arte dos adultos no sistema escolar.

Quando a arte contemporânea, ao invés de empregar os paradigmas do passado, adota proposições particulares e específicas de seu tempo, exige informação estética do leitor para interpretar o que se apresenta como manifestação.

Conseqüentemente, a necessidade de aproximar a arte da escola incentiva os pesquisadores de arte e instituições de arte e educação, a elaborarem propostas educacionais contemporâneas. Na próxima unidade, descrevemos algumas delas para você.

De educador para educador



Para que você possa aprofundar um pouco mais as idéias e os conceitos apresentados até aqui temos algumas sugestões, além daquelas já feitas no decorrer do texto e das referências bibliográficas que sempre devem ser consultadas. Além das obras que você conheceu ou reencontrou aqui reproduzidas, propomos-lhes uma pesquisa de outras imagens/obras de arte, que, como essas, manifestam uma determinada estética. Sugerimos que, nas suas buscas, você as divida por períodos, podendo iniciar com obras da Idade Média, do Renascimento, do Romantismo, do Realismo, até chegar aos “ismos” do Modernismo como o Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Fauvismo e outras como as da Pop Art. Você poderá encontrá-las em livros, ou enciclopédias e em sites de museus, tanto do Brasil, como de qualquer outro lugar do mundo. Será uma oportunidade de visitá-los virtualmente. Ao observá-las, faça uma descrição de como as vê, o que elas têm, e o que não têm; observe as cores, as formas, a composição e a distribuição espacial, e veja como elas vão se distanciando das figuras que reconhecemos do mundo natural!

Pense também em como o que está lá, presente na obra, apresenta-se para você. O filósofo Heidegger, ao analisar uma pintura do alto modernismo do pintor Van Gogh que tem como título “Um par de botas” (procure-a na Internet), afirma que a obra de arte faz com que o mundo ausente e a terra se revelem em torno dela[...] observa como a obra de arte

transforma uma materialidade, no caso dessa pintura, a própria terra, seus caminhos e objetos físicos, em uma outra materialidade, a da pintura a óleo (Jameson, 1996, p. 34). Observar e realizar essa descrição é um caminho de uma análise do conteúdo da arte que se expressa em suas formas plásticas. É um desafio que terá de ser enfrentado por você como professor(a). Pesquisar as obras, conseguir as suas reproduções é um primeiro passo para estar preparando o seu banco de imagens, imagens da arte que podem e devem estar presentes nas salas de aula!

Continuando a nossa conversa apresentamos a você um educador americano chamado Edmund FELDMAN que destaca para o ensino da arte a inseparabilidade entre arte e vida. Para ele, a escola deverá compreender a natureza dialética da arte e seus propósitos e funções no mundo. Ao invés de motivações artificiais para a criação artística, a escola deverá perceber a necessidade do indivíduo se comunicar e a conscientização da sociedade acerca das funções que a arte pode cumprir e a necessidade de seu aprendizado.

Alerta para o fato de que as crianças precisam aprender e que o que elas criam não é produto de impulso passageiro, mas sim a expressão criativa que é resultado da realidade imposta pela sociedade e pela natureza. A diferença na natureza dialética da arte fez com que teóricos e professores da arte se concentrassem em um único aspecto da criação infantil: a representação, a percepção isolada, desconsiderando o caráter simbólico da criatividade humana e seu confronto com a realidade. Para explicar a teoria humanista de educação artística, FELDMAN divide-a em quatro categorias.

1. **ESTUDO COGNITIVO** – tem como objetivo compreender o mundo, através da aquisição de fatos, informações ou conhecimento sobre o homem através da arte;

2. **ESTUDO LINGUÍSTICO – TEM COMO OBJETIVO APRENDER A LINGUAGEM ARTÍSTICA E SEUS FUNDAMENTOS;**
3. **ESTUDO DO MEIO – TEM COMO OBJETIVO O ESTUDO DAS VÁRIAS LINGUAGENS, AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS;**
4. **ESTUDO CRÍTICO – que visa a compreender as técnicas da crítica da arte.**

Saiba que a estrutura do currículo mínimo de Educação Artística (Indicação CFE 36/73) procura seguir a orientação filosófica de FELDMAN. Dessa forma, compreende as categorias de modo não didaticamente isoladas, porém, em integração horizontal e vertical.

Com isto, o currículo mínimo do Curso de Educação Artística, de nível superior, deveria atender às principais funções da arte na educação, ou seja, a importância da arte como forma de interagir com o mundo, e como parte integrante da vida.

O Curso de Educação Artística foi extinto na Universidade Federal do Espírito Santo e substituído pelo de Licenciatura em Artes Visuais, mas será que a proposição de FELDMAN continua presente no novo curso? Ao final de sua jornada como aluno(a) dele poderá estar respondendo a essa questão. Mas, nesse momento, você pode refletir sobre como anda o currículo nas escolas de ensino básico, especificamente nas aulas de Artes. Pense nessa proposição de FELDMAN e se ela atende aos seus anseios como professor de arte! O que você proporia? O que seria possível de mudança nele?



Para estudar mais, referências e links de apoio

ARGAN, Giulio. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo - Porto Alegre: Perspectiva/IOCHPE, 1991.

BAYER, Raymond. *História da Estética*. Lisboa: Estampa, 1993.

CROCE, Benedetto. *Estética como scieza dell'espressione e lingüística generale*. Bare: Lateya, 1928.

CROSS, Jack. *O ensino da arte nas escolas*. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

DE FUSCO, Renato. *História da arte contemporânea*. Lisboa: Presença, 1988.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural (XV), 163–246, 1980.

FELDMAN, Edmund. *Becomin human thought art: a estetic experience in the school*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Mariazinha Rezende. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Mariazinha Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GREENBERG, Clement. *Arte e Cultura*. São Paulo: Ática, 1989.

HAUSER, Arnold. *História de la literatura y el arte*. 1.ed. Madrid: Guadarrama, 1969.

HERNANDEZ, MIÑARO E VIADEL. (Coords.). *?Qué és la educación artística?* Barcelona: Sennai, 1991.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

MONTES CASTANHOS, M. Eugênia. *Arte-educação e intelectualidade da Arte*. Campinas, 1982. Dissertação de mestrado em Educação.

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Ática, 1989.

OSBORNE, Harold. *Apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1970.

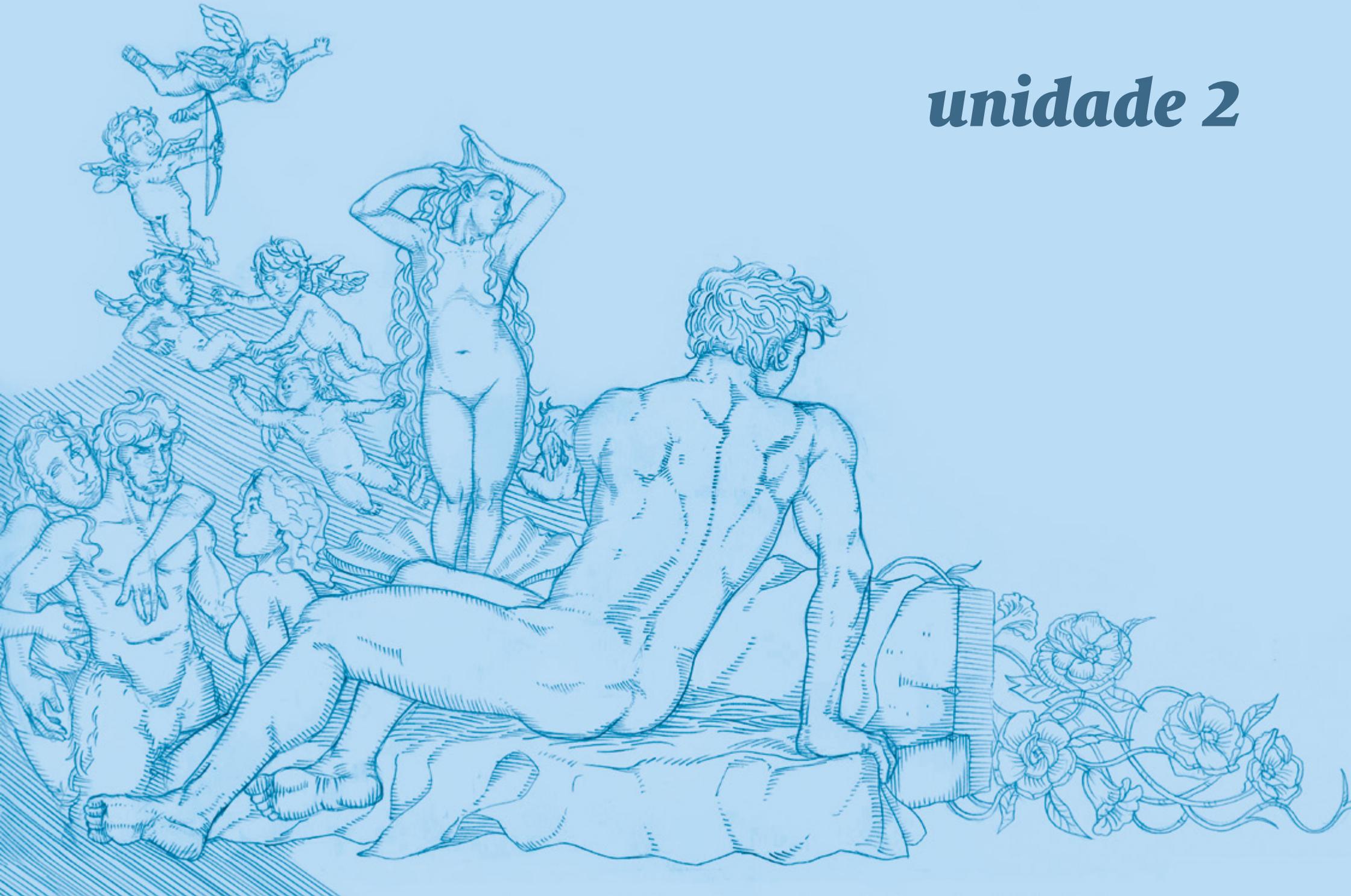
_____. *Estética e teoria da arte*. São Paulo: Cultrix, 1968.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

REBOUÇAS, Moema Martins. *A construção do conhecimento artístico nas aulas de Educação Artística das escolas de 1º grau das prefeituras de Vitória e da Serra*. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

unidade 2



Uma breve história da arte na educação no Brasil

A partir da bibliografia existente sobre o assunto, propomos que conheçamos o ensino da arte no Brasil desde seu início. Este ensino, durante muito tempo, preocupou-se pouco em contribuir para a formação de alunos conhecedores, questionadores e críticos em relação às manifestações artísticas que lhes são apresentadas, por não terem tido a oportunidade de acesso, por meio do ensino da arte, a uma abordagem que privilegiasse o contato com as imagens das obras, e também que permitisse sua leitura, sua apreciação estética e uma visão crítica da arte. Como consequência, esta atitude ocasionou também uma postura não crítica em relação não apenas à arte, mas em relação à cultura e ao cotidiano.

É claro que o ensino da arte encontra-se inserido em um contexto, o do universo pedagógico, o qual é regido por visões de mundo, orientado por filosofias e submetido a políticas públicas, com as quais nem sempre os professores concordam. Como isto influencia o ensino? Vejamos um exemplo: se voltarmos no tempo, para o período da ditadura militar na década de 70 no Brasil, veremos que o ensino de arte com postura mais técnica em uso, então, era mais adequado ao momento político — de censura e de reprodução de conceitos — do que a um ensino de arte mais criativo e crítico.

Retomando informações obtidas pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, a partir de estudos realizados sobre o ensino da arte no Brasil, veremos que alguns fatores contribuíram para um ensino considerado supérfluo não apenas na década de 70, mas até durante os anos 90, como por exemplo: a má-formação profissional dos docentes, a diversidade de leituras e interpretações da Lei 5.692/71 que regulamentava aquele ensino e a pouca carga horária destinada à **Educação Artística** — era este o nome que recebia esta disciplina na época e até em momento recente da história de nosso ensino.

Vamos voltar mais ainda no tempo, para conhecer como se desenvolveu o ensino da arte no Brasil, não sem antes mencionar as ações desenvolvidas pelos jesuítas no Brasil, principalmente com objetivos de catequização dos indígenas e de formação de mão-de-obra. Contudo, optamos por tomar como ponto de partida de nossa narrativa o século XVII. Naquela época, nosso ensino de arte estava voltado para a formação de mão-de-obra, cujo aprendizado era realizado com mestres em ateliês, por meio da cópia de modelos importados da Europa, predominantemente, ainda que se possam perceber alguns traços de originalidade nas cópias.

Entretanto, foi com a vinda da família real para o Brasil, no início do século XIX, e com a posterior chegada da **Missão Artística Francesa**, (grupo de artistas que veio para o Brasil em 1816 e foi responsável pela introdução do **neoclassicismo — movimento artístico nascido na Europa do século XIX, que se caracterizou pelo retorno às formas artísticas clássicas, ao equilíbrio das formas e ao racionalismo**), que ocorreu a primeira formalização no ensino da arte, quando então foi criada a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, cujo ensino estava voltado para a elite. Este ensino promovia cópias de modelos importados e

de retratos, com características acadêmicas e distantes de nossa realidade em relação a seus aspectos social, cultural, climático, étnico e de meio ambiente.

Que características acadêmicas são estas?

Elas dizem respeito a uma formação acadêmica, a qual se refere à influência do ensino ministrado na École de Beaux Arts de Paris e que se caracterizava por convencionalismo das impressões de ateliê, uniformidade técnica, apuro no desenho e nas formas de proporções perfeitas, composição rígida baseada em moldes predeterminados e convencionalismo temático.

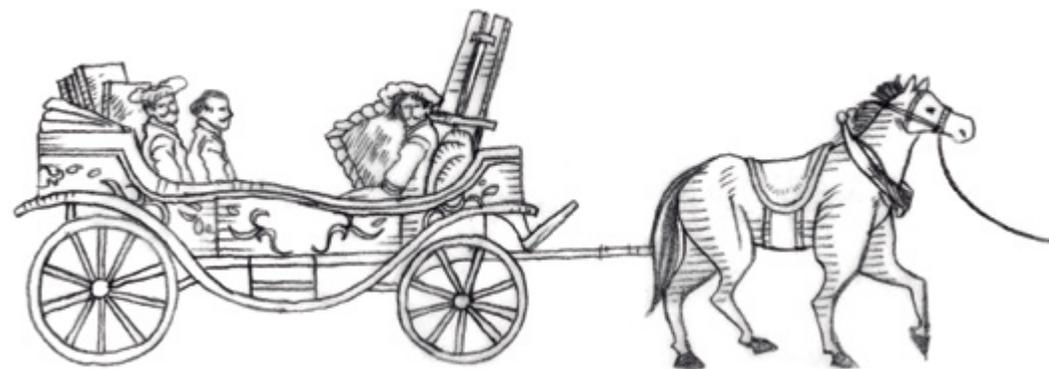
Continuando nossa leitura...

No ensino para as camadas populares, o objetivo era a formação de artífices voltada para os aspectos técnicos e não estéticos, enquanto as elites dispunham de um ensino capaz de dotá-los de uma educação estética nos moldes europeus, de acordo com o que se considerava um padrão de boa educação na época. Como se organizava então a Escola de Artes e Ofícios criada por D. João VI em 1816? Pretendia um ensino com atividades artísticas ligadas a ofícios mecânicos (artes industriais), visando a integrar a instrução das camadas populares – para o trabalho — e a da elite — para a manutenção de sua posição social e cultural com o contato e a fruição das obras-de-arte.

Porém, esta Escola só iniciou efetivamente seu funcionamento alguns anos mais tarde, com o nome de Academia Imperial de Belas Artes, distante dos ideais de educação artística das camadas populares em prol de uma elite cultural necessária à corte. Criada e dirigida por europeus, ela incorporou no ensino da arte a divisão já existente

na Europa: de arte como criação — abordagem com ênfase na estética — e arte como técnica — abordagem com ênfase na formação de mão-de-obra, necessária à expansão industrial no desenvolvimento de atividades em fábricas e em serviços artesanais.

A partir de 1855 e influenciado pelo Romantismo (movimento artístico de princípios do século XIX, caracterizado, principalmente, pela priorização dos sentimentos, por paisagens íntimas, por situações dramáticas e pelo regresso ao mundo das lendas e das histórias da Idade Média), Araújo Porto-alegre (1806-1879), artista, professor e então Diretor da Academia Imperial de Belas Artes pretendeu uma reforma no ensino da arte naquela Academia, propondo que o artesão e o artista cursassem juntos as mesmas disciplinas básicas, mantendo, apesar disso, a preparação do artesão para o trabalho e a do artista para ocupar seu lugar junto à elite. Esta reforma não funcionou, pois os objetivos diferentes para as duas classes e a linguagem sofisticada utilizada no dia-a-dia da Academia resultaram em uma procura mínima de tais cursos, por parte das camadas populares.



A partir de 1870 até o início do século xx, o ensino obrigatório do desenho geométrico (desenho mais técnico) no currículo das escolas primária e secundária, hoje níveis fundamental e médio de ensino, passa a ser defendido por liberais, que acreditavam ser a educação popular para o trabalho o principal objetivo da arte na escola, levando à propagação deste tipo de atitude em relação ao ensino da arte. Nesta fase, observam-se as influências dos modelos do inglês Walter Smith, que, mais uma vez, não levaram em consideração, no ensino da arte, todos os aspectos de nosso contexto sócio-cultural, mantendo-se a tendência de implantação de saberes e processos importados, que legitimavam modelos de sociedade criados no Brasil pelos europeus, para não apenas formar mão-de-obra, mas também um promissor mercado de consumo.

Nesta mesma época, os **positivistas**, cujos princípios valorizavam o racionalismo e a exatidão científica, defendiam a cópia de ornamentos geralmente feitos em gesso, enquanto os **liberais**, que enfatizavam a liberdade e as aptidões individuais, combatiam o pensamento positivista e foram responsáveis pela reforma republicana da Escola

Nacional de Belas-artes em 1890 e pela reforma educacional de 1901 (Código Fernando Lobo) no que diz respeito à, então, escola secundária.

Conforme nos lembra Ana Mae Barbosa (1978), no início do século xx permanecem as diretrizes liberais no ensino da arte, com grande influência das idéias pedagógicas de **Rui Barbosa** para quem o ensino do desenho, sua popularização e sua adaptação aos fins da indústria eram o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já em processo de industrialização. Segundo estas diretrizes, a escola devia preparar os indivíduos para o desempenho de papéis de acordo com aptidões individuais, enfatizando o aspecto cultural e ocultando a realidade das diferenças entre os diversos segmentos sociais da população brasileira.

O ensino da arte de então, baseado na **pedagogia tradicional**, voltava-se para o aspecto humanístico e para a cultura geral, transmitindo aos alunos conteúdos reprodutivistas que nada tinham a ver com sua realidade social e que não respeitavam as diferenças individuais dos mesmos.



Dê uma olhada em imagens de arte brasileira, pertencentes ao período do séc. xvii ao séc. xix. Você as encontrará no banco de imagens (slide desk) e, quando terminar, retorne ao texto.

2. Tendências pedagógicas no ensino da arte no Brasil

Antes de voltarmos ao nosso trajeto pela história do ensino da arte no Brasil, vamos falar um pouco sobre as tendências pedagógicas que estiveram ou estão presentes na história do ensino da arte no Brasil. Isto lhe ajudará a entender do que trata cada uma delas e não apenas a pedagogia tradicional.

Você já sabe que, em sua prática educativa, o professor de arte encontra-se apoiado não apenas por sua concepção de mundo, pelos valores nos quais acredita, mas também pelas teorias pedagógicas com as quais teve contato em sua formação e/ou em sua atuação profissional.

Retomando algumas informações presentes em publicações de Heloísa Ferraz e Mariasinha Fusari (para saber mais consulte leituras sugeridas no final desta unidade), professoras e pesquisadoras do ensino da arte no Brasil, começaremos falando sobre a **tendência idealista-liberal**. Sobre esta tendência é interessante citar o professor e autor de vários livros sobre educação, José Carlos Libâneo, o qual nos fala que nesta pedagogia a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenharem papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais (Para maiores informações você poderá ler a obra deste autor intitulada *Democratização da escola pública*, São Paulo: Loyola, 1985).

Nesta tendência, encontram-se a **pedagogia tradicional**, a **pedagogia nova** e a **pedagogia tecnicista**.

Na pedagogia tradicional, acredita-se que pelos conhecimentos adquiridos na escola os indivíduos tenham a possibilidade de formar

uma sociedade democrática, porém, aponta-se que o processo de aquisição destes conhecimentos é “bancário”, ou seja, o professor detém o saber e passa para o aluno, muitas vezes, de forma mecânica e sem a preocupação de contextualizar estes conhecimentos.

E como esta pedagogia se manifesta no ensino de arte no Brasil?

Geralmente, pela cópia de modelos propostos pelo professor e pela repetição de modelos e de conteúdos, visando à perfeição do desenho, enfatizando aspectos técnicos e de preparação para atividades laborativas.

Quanto à **Escola Nova** ou **Escolanovismo**, teve origem na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e começou a manifestar-se no Brasil por volta de 1930. É importante mencionar que as idéias do filósofo americano John Dewey (1859-1952) foram de extrema importância nesta tendência, influenciaram e ainda influenciam bastante o ensino de arte no Brasil.

Nesta pedagogia, diferente da tradicional que enfatiza a transmissão de conhecimentos, o professor orienta o processo de ensino e aprendizagem, considerando-o como processo de pesquisa individual ou de pequenos grupos. Aqui são levados em consideração os interesses e as necessidades dos alunos que aprendem “fazendo”.

No ensino da arte orientado por esta tendência pedagógica, que, no Brasil, foi enfatizada até o início da década de 90 do século XX, valorizam-se os estados psicológicos das pessoas e centra-se o processo de ensino e aprendizagem no aluno-produtor de trabalhos artísticos.

Quanto à **pedagogia tecnicista**, originou-se na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, e manifestou-se no Brasil a partir das décadas de 60 e 70. Esteve presente de maneira mais efetiva em nosso ensino de arte no decorrer da década de 90 e ainda pode ser detectada na atualidade. Tem concepção mecanicista,

grande utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, e considera como primordial os planejamentos de aula e de curso, visando, preferencialmente, à preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Você, em algum momento de sua vida escolar, teve contato com algumas destas pedagogias? Tente lembrar de como foi o ensino da arte quando você era estudante de ensino fundamental e médio. Registre por escrito para que possa utilizar estas informações posteriormente!

Vamos falar agora de outra tendência pedagógica, a **realista-progressista** que abrange:

A **Pedagogia Libertadora**, que se origina das ações desenvolvidas pelo educador Paulo Freire no início dos anos 60 para a alfabetização de adultos, baseada no diálogo entre educador e educando, visando à consciência crítica deste último e que tem influenciado movimentos populares e de educação não formal.

A **Pedagogia Libertária**, na qual podemos citar Célestin Freinet, Michel Lobrot, Maurício Tragtenberg e Miguel Arroyo, propõe autonomia de professores e alunos na gestão do processo ensino-aprendizagem, acreditando na independência teórica e metodológica.

Será que esta independência teórica e metodológica funciona? Você já esteve em alguma situação de aprendizagem orientada por esta pedagogia?

A partir da década de 80, educadores brasileiros promoveram discussões sobre o papel da escola nas mudanças sociais e culturais, que culminaram com encaminhamentos pedagógicos que trazem características das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora, apesar do objetivo de serem mais realistas e críticos. Esta proposta — denominada **Pedagogia Histórico-crítica** (Saviani, 1980) ou **Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos** (Libâneo, 1985), concebe os métodos de ensino a partir de uma relação direta com a experiência do aluno, na qual o professor é o mediador entre esta experiência e o saber trazido de fora, visando a que este aluno possa exercer uma cidadania consciente, crítica e participante.

E então, ficou claro? Você pode aprofundar estas informações a partir das leituras sugeridas ao término desta unidade.

2.1 Propostas para o ensino da arte no Brasil

2.1.1 Dos anos 20 aos anos 50

Estávamos falando do ensino da arte no Brasil no início do século xx e da presença da pedagogia tradicional. Porém, a partir da década de 20, observa-se uma modificação na concepção de arte a ser ensinada, que se evidencia por meio das investigações sobre as características da expressão da criança através do desenho – visto aqui como teste mental – e por meio das quais a *livre-expressão* é valorizada não como atividade artística em si mesma, mas com o intuito de pesquisar os processos mentais das crianças.

A *livre-expressão* é um marco importante, pois se opõe ao ensino baseado na cópia de modelos importados, permitindo à criança expressar-se livremente, e sem a interferência do adulto, sendo-lhe facultadas todas as condições possíveis para seu aprender fazendo. Entretanto, mesmo se condenando os modelos impostos e se permitindo à criança usar sua própria imaginação, o ensino da arte é encarado apenas como mero instrumento para a compreensão do pensar infantil, e não como um processo enriquecedor e formador de consciência estética.

Neste momento, podem ser observados traços do *escolanovismo*, que entendia a arte como instrumento capaz de mobilizar a capacidade de criar, unindo imaginação e inteligência. A ênfase no processo de aprendizagem e não no produto, na valorização da auto-educação, no experienciar o meio, no aprender fazendo e na postura do professor como mero auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo da

criança, encontra terreno fértil sob a influência do norte-americano John Dewey, sobre quem já nos referimos.

Sua obra recebeu enfoques diversos, dentre os quais a observação naturalista, expressa no país através de Nereu Sampaio, por meio da qual se associava ao desenho infantil de memória na livre-expressão, um segundo desenho, executado após a análise do primeiro e inserindo elementos observados do objeto real. Neste momento, nota-se então grande interesse da sociedade pelo ensino da arte, que pode ser verificado pela abundância de artigos, em jornais diários e especializados em educação. A influência das idéias defendidas por Nereu Sampaio — através da metodologia do desenho espontâneo, seguido da apreciação naturalista — é sentida com a reforma educacional de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1929) e ainda pode ser detectada em nossas escolas.

Por volta de 1927, a discussão sobre o ensino da arte é retomada e se deu sob a influência da *Semana de Arte Moderna de 1922* (evento ocorrido em São Paulo-sp), importante não apenas para as Artes Plásticas e o ensino da arte no Brasil, mas também para nossa cultura, pois propunha a negação dos modelos e padrões europeus nas várias vertentes artísticas, valorizando-se exclusivamente as manifestações nacionais. Tal discussão esteve centrada nas figuras de Mário de Andrade e da pintora Anita Malfatti, com seus cursos para crianças. Devemos lembrar a importância, naquele momento, da tentativa de Mário de Andrade de estudar a arte da criança na Universidade do Distrito Federal, encarando-a com critérios científicos e à luz da filosofia da arte, comparando o espontaneísmo e a normatividade do desenho infantil com a arte primitiva.

Outra forte vertente na época foi o **ensino da arte centrado em conteúdos**, com a arte colocada ao final de uma experiência como mera ilustradora, ajudando na formação e compreensão de conceitos. Este último enfoque foi dado ao ensino da arte a partir da interpretação da idéia de Dewey — de arte como experiência consumatória — interpretação errada de acordo com Ana Mae Barbosa (1978), já que se considerou tal conceito como experiência final, conclusiva, não se preocupando com o processo-fazer artístico.

Outra influência observável no ensino de arte de então foi o método de Artus Perrelet, centrado em ação e movimento, no qual as crianças partiam da compreensão do ritmo ou das linhas mestras e simplificadas do movimento. É bom lembrar que, ainda segundo Ana Mae Barbosa, através da deturpação do trabalho da professora Perrelet, criou-se o chamado **desenho pedagógico**.

Este desenho, bastante propagado e disseminado por professores oriundos das Escolas Normais, limitou a capacidade de criação das crianças por duas décadas, pois os professores passaram a valorizar o produto final – forma simplificada, estilizada – e não o fazer artístico (processo), por meio do fornecimento às crianças de desenhos simplificados a serem copiados.

O desenho pedagógico na escola primária (hoje primeiro ciclo do ensino fundamental) e o geométrico na escola secundária (hoje ensino médio), foram fortalecidos durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, que afastou de posições-chave do governo os renovadores da educação, visando, então, o ensino da arte no Brasil,

ao treinamento do olho/visão ou à liberação emocional. Ao término do Estado Novo – a partir de fins da década de 40 – a arte passou a ser encarada como meio para a livre-expressão, passando a figurar na educação como atividade extracurricular e até mesmo extra-escolar.

Nota-se, então, o aparecimento de ateliês para crianças, inspirados nas idéias do inglês Herbert Read (Educação pela arte) e geralmente orientados por artistas como Lula Cardoso Aires (Recife) e Augusto Rodrigues (Rio de Janeiro). Este último criou a **Escolinha de Arte do Brasil** (1948) na qual, dos cursos iniciais destinados às crianças, ampliou seu atendimento ao ministrar também cursos de formação de professores, o que levou posteriormente à criação de Escolinhas de Arte por todo o Brasil.

Você sabia que estas Escolinhas foram responsáveis pela formação dos professores de arte antes de terem sido criados os primeiros cursos de graduação com este objetivo em Instituições de Ensino Superior e que em Cachoeiro do Itapemirim, em nosso estado, existiu uma destas? Que tal procurar informações e pesquisas a respeito?

É preciso lembrar que estes cursos de formação de professores foram extremamente necessários, principalmente a partir da década de 70, já que, com a obrigatoriedade do ensino da arte no sistema educacional brasileiro a partir da promulgação da Lei 5.692/71 e a inexistência de cursos universitários nesta área até 1973, o contingente de profissionais necessários ao mercado de trabalho era formado através dessas Escolinhas de arte.

Nelas, a arte tinha por objetivo fazer a criança manifestar-se livremente e sem a interferência do adulto, a partir da liberação de sua expressão, no entanto, apesar da liberdade defendida por elas, paralelamente foram editados programas originários dos meios educacionais oficiais que tolhiam a autonomia do professor.

Na década de 50, além da influência das Escolinhas de arte (livre-expressão, Herbert Read) temos raras iniciativas a partir de profissionais que visavam a modernizar os programas oficiais do ensino da arte e à regulamentação, por meio da lei federal, da criação de classes experimentais. Nestas classes, as aulas de arte baseavam-se no método naturalista de observação e na arte como expressão de aula — atividade consumatória/produto final do processo das várias disciplinas – porém, constatou-se também a exploração de várias técnicas artísticas, bem como das idéias de Viktor Lowenfeld (1903-1960), presentes no Brasil a partir de 1939, as quais defendiam o respeito às etapas de evolução gráfica das crianças (para saber mais sobre as propostas desse autor para o ensino de arte para crianças, consultar bibliografia sugerida no final desta unidade).

2.1.2 **Dos anos 60 aos anos 90**

No início da década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que normatiza a educação no Brasil de 1961 eliminou a uniformização dos programas escolares e possibilitou a continuidade das classes experimentais, mas não introduziu o ensino da arte nas escolas públicas comuns, ou seja, não experimentais. A professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, em seu livro “Arte-Educação no Brasil: das origens ao

Modernismo”, aponta que, no final da referida década, verificou-se que todas as escolas particulares, consideradas de prestígio, possuíam arte em seu currículo, ministrada segundo a metodologia das classes experimentais.

Já nas escolas públicas não experimentais, tal prática restringiu-se às escolas primárias, com fundamentos no desenho pedagógico e na **atividade consumatória** – a partir da interpretação errada da idéia de Dewey, de arte colocada ao final de uma experiência como mera ilustradora, ajudando na formação e compreensão de conceitos, não se preocupando com o processo-fazer artístico. Em nível secundário, a escola pública comum continuou a oferecer em seu currículo o desenho geométrico, em molde semelhante ao adotado no início do século xx.

Na transição da década de 60 para a de 70, constataram-se em escolas especializadas no ensino da arte experiências que visavam a relacionar a arte direcionada à crianças e a adolescentes com o desenvolvimento da criatividade, da percepção, da abstração, da capacidade crítica, bem como com a análise dos elementos do desenho, contextualizando esta arte socialmente, influenciadas pelas concepções sobre educação de Paulo Freire.

Nesta época, nada havia além dos movimentos de educação popular que permitiam um posicionamento crítico da massa populacional adulta, já que os meios oficiais de ensino estavam subjugados pela censura e pelas distorções do governo ditatorial ao qual estávamos submetidos.

Apesar das experiências com as Escolinhas de arte terem lançado idéias que foram retomadas ou mantidas por vários professores a partir dos anos 70, com a obrigatoriedade da disciplina **Educação Artística**, a reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71, que pretendeu lançar um novo enfoque para o ensino da arte e gerou a **polivalência**,

acabou por reduzir a qualidade do ensino de arte. Esta redução é decorrente principalmente de deficiências na formação dos docentes, devido à amplitude e à ambigüidade dos currículos propostos, provocadas principalmente por erros de interpretação da referida Lei.

Você já ouviu falar em polivalência no ensino de arte, a partir da Lei 5.692/71? Trata-se da formação de professores em cursos de licenciatura de nível superior, os quais seriam responsáveis não apenas pelos conteúdos de artes plásticas, mas também de teatro e música; estes últimos abordados nesses cursos em uma carga horária mínima e, deste modo, superficial. Nas escolas, esses professores eram responsáveis por todos estes conteúdos, quando a situação ideal seria a existência de vários profissionais, todos com habilitação específica para trabalhar cada um desses conteúdos.

Acreditem, ou não, esta **polivalência** ainda teima em permanecer no nosso cotidiano escolar, mesmo com o crescimento da oferta de cursos de licenciatura em música e em teatro. Vamos fazer uma pequena pausa, antes de retomarmos nosso trajeto pela história do ensino da arte no Brasil, enquanto você pensa sobre a **polivalência** no ensino da arte?

Em sua vida escolar, seus professores de arte também eram responsáveis pelos conteúdos de teatro e música? Qual sua opinião a respeito desta polivalência?

Em 1977, o MEC lança o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação – que, segundo o governo brasileiro, visava a integrar culturalmente a comunidade à escola, por meio da melhoria da **Educação Artística** na escola de primeiro grau (atualmente ensino fundamental), e da experiência criadora, da integração arte-artesanato, todavia sem mencionar o desenvolvimento de consciência estética nos alunos.

Propostas desse tipo continuaram a ser debatidas em sucessivos encontros de arte-educadores, nos quais foi constatada a carência de pesquisas sobre esta abordagem do ensino da arte, já que a maioria delas enfocava aspectos históricos, perceptivos, de criatividade e do conhecimento da arte, uma vez que os cursos de Educação Artística não possibilitavam a formação para uma pesquisa científica sobre o desenvolvimento de consciência estética.

Metodologia triangular

A partir da década de 80, entra em cena a **Metodologia triangular** que propõe que o ensino da arte seja baseado na análise da obra/imagem de arte (apreciação estética), na história da arte (contextualização histórica) e no trabalho prático (fazer artístico), apesar de uma pesquisa realizada entre 1983 e 1985, ter constatado uma ênfase da **livre-expressão** associada à “auto-liberação” do aluno, no ensino da arte naquele momento.

Por ocasião daquela pesquisa realizada por Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira, que culminou com a publicação em 1987 de “Arte-educação – vivência, experiência ou livro didático?”, foi observado que este enfoque da **livre-expressão** definia como objetivo predominante para o ensino da arte o desenvolvimento da criatividade. Entretanto, observou-se larga utilização do livro didático como recurso pedagógico pelos professores, cuja definição de criatividade estava associada ao senso comum, baseada no *laissez-faire*.

Laissez-faire? O que é isto?

É uma expressão francesa que significa “deixar fazer” e que, no caso do ensino da arte, significa deixar os alunos fazerem o que quiserem, muitas vezes sob o título de desenho livre, sem orientação prévia, sem objetivos, sem compromisso, como mero passatempo, encarando-se o ensino da arte como lazer.

Esta atitude ainda está presente no ensino da arte dos dias atuais? Qual sua opinião a respeito? Reflita sobre isto e registre sua opinião por escrito para embasar futuras discussões a respeito do assunto.

Apesar da forte influência da concepção de arte como atividade e não como disciplina, decorrente da interpretação da Lei 5.692/71, chamamos sua atenção para o importante papel das Associações de Arte-educadores na politização dos professores a partir de 1980, que

provocou entre eles união, pesquisa e aperfeiçoamento, possibilitando a adoção de uma nova proposta para o ensino da arte de então.

Já em 1983, por ocasião do Festival de Campos de Jordão, cursos de atualização de professores utilizavam-se dos princípios propostos pela **Metodologia Triangular**, seguidos depois pelo projeto **CIEP’S – Centros Integrados de Educação Pública** no Rio de Janeiro (1983/86), pelo **GEMPA – um grupo não governamental financiado através de projetos pela Unesco, Fundação Ford, etc**, o qual, baseado na linha pedagógica de Emilia Ferrero (México), utiliza a arte para formação de conceitos, catarse e desenvolvimento da habilidade motora no Rio Grande do Sul e pelo projeto **Fazendo Artes** da FUNARTE, uma Fundação Nacional pelas Artes do Ministério da Cultura.

Esta **Metodologia**, cuja denominação foi depois modificada para **Proposta Triangular**, foi inserida pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, que adaptou a proposta da **DBAE** para o contexto brasileiro, fundindo estética e crítica da arte em leitura da imagem (apreciação estética). O termo triangular refere-se às três vertentes desta proposta – fazer artístico, leitura da imagem e história da arte.

Mas o que é DBAE?

A sigla **DBAE – Discipline-Based Art Education** significa **Arte-educação como disciplina** e, apesar desta denominação ter sido criada nos Estados Unidos da América, as origens desta proposta remontam à década de 60, na Inglaterra e nos EUA, por meio dos trabalhos do inglês Richard Hamilton e dos norte-americanos, Manuel Barkam e Elliot Eisner. A concepção do ensino da arte que propõe está baseada na

epistemologia da arte e corresponde, de acordo com Elliot Eisner, às quatro coisas que as pessoas fazem com a arte: fazer, olhar, entender seu lugar na cultura e no tempo e julgar.

Foi adotada pela *Getty Center for Education in the Arts* (no início dos anos 80, difundindo-se desde então) a partir de pesquisa realizada por sua equipe – composta de Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson – após a constatação de que a arte-educação naquele país estava sendo utilizada preferencialmente como meio de desenvolvimento da auto-expressão e da criatividade, e não como corpo organizado de conhecimentos.

Voltando nosso olhar para o Brasil, observamos que se no final da década de 80 se verificou o preconceito ainda existente em relação à presença de reproduções de obras de arte nas salas de aulas no ensino da arte nos níveis fundamental e médio e a formação deficitária dos professores de arte, implantou-se, naquele momento (1987), no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (www.mac.usp.br) um programa de arte-educação que combinaria história da arte e leitura das obras-de-arte, experiência que foi relatada em vários estados brasileiros, buscando não apenas propagar tal metodologia, como também reduzir a polêmica em relação ao ensino da arte por meio de imagens, considerado por muitos professores como restritivo ao processo criativo das crianças.

Ainda no final daquele período, foi importante o projeto desenvolvido pela Fundação IOCHPE/RS, a partir de 1989, intitulado ARTE NA ESCOLA, que trabalhou não só com a leitura de imagens estáticas, mas desenvolveu pesquisa com a utilização de imagens móveis em escolas de ensino fundamental e médio, que resultou na publicação de “O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte”, de Analice Pillar e Denyse Vieira.

Apesar das iniciativas relatadas anteriormente, em pesquisa realizada pelas professoras Heloísa Ferraz e Mariasinha Fusari, foi apontado que a prática cotidiana do ensino da arte vinha sendo pautada por atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico (conhecimento da arte), convertendo a então **Educação Artística** em ações polivalentes, em uma pulverização de técnicas e tópicos, bem como em produtos artísticos (sem preocupação com o processo/fazer artístico).

No início dos anos 90, o ensino da arte esteve voltado com mais intensidade para um fazer artístico (ênfase no processo) não necessariamente consciente, apesar das propostas trazidas pela **Metodologia Triangular**, que articula fazer, apreciação e história da arte. Constatou-se, também, que em alguns momentos o ensino da arte trazia em certos trabalhos noções de apreciação artística, porém, sem um programa específico que abordasse os três aspectos anteriormente mencionados.

Já no final dos anos 90, são difundidas, no Brasil e especificamente no ensino da arte, as pesquisas realizadas pelo educador espanhol Fernando Hernández que propõem a organização do currículo por projetos de trabalho. Em 1998, é publicado a “Didática do ensino de arte: a língua do mundo” de autoria de Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque e Terezinha Telles Guerra, contendo, entre outras, as proposições deste educador, as quais recebem a denominação de **projetos em ação**.

Quais as principais ênfases desta proposta pedagógica para o ensino da arte? O que caracteriza um projeto de trabalho? Vamos responder a essas questões, sem esgotá-las, mas esperamos dar a você pistas de uma proposta que, na verdade, tem se apresentado nas escolas de diferentes modos.

Proposta de projetos



Há aqueles que defendem que um projeto de trabalho não pode sair somente da cabeça do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor é o mediador das ações e, portanto, aquele que percebe os anseios de seus alunos e busca atendê-los em conjunto com os mesmos, ainda que esses alunos estejam, por exemplo, na educação infantil. Deste modo, podemos constatar que não há um nível educacional pré-determinado ou aconselhado para esta metodologia.

As autoras acima citadas, longe de apresentarem uma receita de como proceder, argumentam que há algumas premissas que podem estar presentes nos projetos em ação. Estas não se estruturam hierarquicamente, mas serão mostradas aqui em uma seqüência.

1. A apresentação de uma temática, de um interesse detectado a partir de perguntas dos alunos que poderá gerar um estudo, uma pesquisa. Cabe aqui ao professor avaliar a dimensão dessa pesquisa que poderá demandar estudos mais aprofundados como os referentes às questões sociais, à natureza, ao meio ambiente e que exigem também ações interligadas às outras disciplinas e áreas de conhecimento.
2. Partir de situações de aprendizagem instigadoras que provoquem os alunos para a solução de problemas, exigindo outras ações não planejadas anteriormente e desencadeando outras.

3. O aprofundamento na linguagem artística e na sua compreensão e interpretação, bem como o interesse pelas obras-de-arte e pelos artistas e suas produções, gerando proposições de projetos de trabalhos.

Nessa proposta, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas podem e devem ser sintonizados com os conteúdos presentes nas indagações de nossos alunos. É um trabalho de problematização no qual aprofundamos aquilo que lhes desperta o interesse, envolvendo-os e seduzindo-os a querer saber mais. É um trabalho de interação, como as autoras destacam:

Como o projeto é um vir-a-ser, proporciona ao grupo a aprendizagem e o conhecimento através de situações de aprendizagem nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir e avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com o grupo e com o professor (MARTINS, 1998, p. 165).

O trabalho com projetos, por envolver alunos e professores como partícipes e aprendizes, exige uma reflexão constante de todas as ações realizadas, para assim permitir a proposição de outras e, sendo assim, pauta-se na ação-reflexão-ação. Como o trabalho de projetos não é uma idéia que passou pela cabeça do professor, mas de todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem, envolve, primeiramente, uma avaliação inicial, ou o levantamento da temática ou assunto a

ser desenvolvido, e a proposição de um planejamento de propostas e ações, incluindo, aí, as avaliações de cada etapa e, finalmente, a sistematização, ou apropriação, pelos alunos, do realizado e do conhecimento construído, mesmo que estes se revelem em trabalhos práticos.

Recapitulando: temos uma boa idéia oriunda de uma coletividade, ou seja, de desejos ou de necessidades dos alunos e do professor, ou mesmo da escola. Devemos possibilitar a participação de todos nesse projeto, articulando os anseios e as aspirações coletivas, não prescindindo, entretanto, de uma reflexão sobre as ações e, para isto, o professor e os alunos devem anotar suas dificuldades e os empecilhos encontrados no percurso de realização das etapas. Devem também utilizar tanto a documentação escrita verbal quanto a imagética-visual, dando-lhes o mesmo valor, pois o que encontramos, na maioria das vezes, na educação escolar, é a imagem sendo tratada como complemento ou ilustração do verbal. E se queremos a formação de apreciadores da arte, não podemos repetir este erro, mas tratar a dimensão plástica visual com a mesma valoração da verbal.

Outro ponto a se destacar é a vivência do entorno da comunidade escolar no desenvolvimento dos projetos de trabalho, ou seja, abordar temas que possuam interesse para esta comunidade, ou que possuam as referências locais, pois, agindo assim, possibilitamos a inserção da escola, cada vez mais, em sua comunidade, e nos aproximamos também dos aspectos ressaltados pela arte contemporânea tão próximos aos vivenciados por nós, que vivemos em pleno século XXI.

Outras propostas que ganharam abrangência nacional na década de 90 serão destacadas a seguir: surgem a partir da década de 80 e possuem como base conceitual obras-de-arte e suas leituras. São elas

as baseadas na teoria do desenvolvimento estético, na semiótica e nos chamados Estudos Culturais.

Teoria do desenvolvimento cognitivo

A abordagem que se fundamenta na teoria do desenvolvimento cognitivo tem como propositores, entre outros, os educadores norte-americanos Michael Parsons, Abigail Housen e Norman Freeman, os quais pesquisam o desenvolvimento estético com uma abordagem desenvolvimentista. O primeiro, com seu livro “Compreender a arte: uma abordagem à experiência do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo” tem sido muito citado, tanto nos cursos de graduação de licenciatura em Artes, como nos de pós-graduações e, especialmente, nos estudos de Maria Helena Rossi, pesquisadora e professora em curso de formação de professores de artes. Com base na teoria do desenvolvimento cognitivo – que tem como princípio que as pessoas alcançam as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estágios – Parsons argumenta que temos (...) *concepções diferentes quanto às características que um quadro deve apresentar, e quanto à forma correta de o julgar, e tais concepções afetam profundamente a sua forma de reagir.* (PARSONS, 1992, p. 19).

Este autor, sem classificar nem descrever as pessoas, mas sim o que elas entendem da pintura, pois os seus estudos aos quais nos referimos aqui são específicos sobre pinturas, organizou este pensamento, estruturando-o em estágios. Ao todo são cinco estágios de desenvolvimento estruturados conforme a experiência no domínio

da arte que cada um dos pesquisados possui, sem considerar outros componentes tais como gênero, idade, escolaridade e outros. Parsons relacionou os estágios às idéias centrais que estruturam o pensamento das pessoas sobre a pintura. São elas: o tema (incluindo as idéias da beleza e do realismo); a expressão das emoções; o meio de expressão (a forma e o estilo) e a natureza dos juízos. Essas idéias, segundo este pesquisador, abrangem os interesses aos quais as pessoas se referem ao falar da pintura. São estudos que se preocupam com o leitor da imagem, em como ele lê, o que ele lê e quais são os pressupostos que cada um de nós utiliza ao realizar a sua leitura.

Apresentaremos essa proposta com mais profundidade no próximo módulo, em Propostas Metodológicas no Ensino da Arte II. E em Semiótica, já ouviu falar?

Uma outra proposta para o ensino da arte que nasce nos cursos de pós-graduação, especificamente no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é a Semiótica de linha francesa. Vamos explicar como ela surge.

Não há no Brasil um curso de graduação em Semiótica, mas é uma disciplina que ocupa espaço nos currículos dos diversos cursos de graduação, principalmente em Letras, Comunicação e Design, podendo também estar presente em outros, como no de Artes. O único curso específico de Semiótica no Brasil são os mestrados e doutorados da PUC/SP, ou os de Lingüística, como o da Universidade de São Paulo (USP).



Como a semiótica chegou ao ensino básico de artes?

Por dois caminhos: um primordial é o da pesquisa, pois congrega professores de várias instituições que se titulam e desenvolvem projetos nas mesmas, e as suas pesquisas circulam em eventos nacionais, em artigos publicados, e, conseqüentemente, nas salas de aulas dos cursos de licenciatura em Artes em que são formadores dos futuros professores de nossas escolas de educação básica. O segundo caminho é o da publicação que extrapola o espaço da academia e chega diretamente aos professores das escolas, como é o caso do livro “Olhos que pintam” de Anamélia Bueno Buoro, e do material educativo **arte br** das pesquisadoras: Anamélia Bueno Buoro, Bia Costa, Eliana Braga Aithié, Lucimar Bello Frange e Moema Martins Rebouças, com desenhos e projeto gráfico de Beth Kok.

Mas o que é então a Semiótica?

A Semiótica é uma teoria geral de todas as linguagens e de todos os sistemas de significação. Não trata somente do verbal lingüístico, mas do extralingüístico, como a música, o teatro, a poesia, o cinema, e ainda, as propagandas das revistas, os jornais e tantos textos que o homem produz. Como uma teoria geral, possui percepções divergentes e heterogêneas do objeto estudado, dividindo-se em semiótica francesa, americana e soviética, por exemplo.

A SEMIÓTICA AMERICANA foi fundada por Charles Peirce e constitui-se de uma teoria filosófico-científica da linguagem que considera tudo que o homem faz como uma questão semiótica. Para dar conta disto, Peirce postula categorias universais para a compreensão dos fenômenos a partir de patamares de percepção intitulados: **primeiridade**, ou primeira percepção; **secundidade** são mais que impressões, são dados já corporificados e materializados como sensações; e **terceiridade**, que é o domínio do signo, que possibilita a interpretação do mundo.

A SEMIÓTICA RUSSA desenvolve-se a partir dos estudos formalistas de Bakhtin e de Lotman, e propõe análises sobre diversas manifestações da arte, da literatura, do folclore e dos mitos. E, finalmente, a semiótica que fundamenta as publicações citadas anteriormente, a de origem francesa, chamada de **discursiva** ou **semiótica greimasiana**, que teve como propositor Algirdas Greimas.

Esta semiótica entende a arte como linguagem e o objeto de arte como texto visual e, sendo assim, a obra-de-arte como texto é o ponto de partida para sua leitura. Portanto, para um semioticista nesta linha de pensamento, o exercício é debruçar-se sobre o texto e nele desvelar seus sentidos. A proposta para o professor trabalhar com as imagens, reproduções de obras-de-arte, ou imagens das mídias é oferecê-las aos olhos dos leitores antes mesmo da biografia dos artistas ou das informações históricas sobre ele ou sua obra.

Foi na corrente desse pensamento que as propositoras de **“arte br”** inverteram uma seqüência de trabalho que é de uso vigente entre os professores de arte – oferecer a biografia do artista antes de oferecer sua obra. Sendo assim, a provocação primeira de arte br é

experimentar um novo caminho: o de olhar a obra-de-arte por um bom tempo, antes de receber qualquer outra informação sobre ela. É como a semiótica discursiva propõe, pois o sentido não é anterior à relação do leitor com a obra, os sentidos acontecem ao mesmo tempo na relação entre significado e significante, entre os chamados **planos de conteúdo e planos de expressão**, entre o texto e o sujeito leitor. Se o texto, lingüístico ou imagético, é oferecido ao olhar do leitor, é no ato de sua leitura que se produz sentido, pois é lendo que questionamos os sentidos que construímos nesse ato, nas relações com o que estamos vendo e com as nossas experiências.

Só aprendemos a escrever e a interpretar um texto se cultivarmos o hábito da leitura. Na arte, essa prática não difere daquela do texto verbal. Como aprender a admirar uma pintura se o nosso contato com ela é pouco ou quase nada, se não visitamos museus e galerias com frequência, para podermos apreciar a obra? O hábito de analisar uma obra, então, torna-se muito mais difícil sem a prática, assim como a intimidade do leitor com a mesma, e, por conseqüência, ele se distancia dela. É como acontece com um leitor de livros ou de poesias, para quem é imprescindível o envolvimento e a entrega no ato de ler.

Qual o seu envolvimento com a leitura de livros, de poesias, de filmes, de jornais, de revistas... e da Arte? Você também está distanciado(a) da arte? Pense a respeito... No final desta unidade, você encontrará alguns links de museus para que possa ficar mais próximo da arte. Não deixe de os acessar!

Multiculturalidade

Antes de concluirmos esta unidade, falaremos um pouco sobre os estudos da **multiculturalidade**. Você já ouviu falar neles?

A partir das publicações de Ana Mae Barbosa, como por exemplo, o livro “Tópicos utópicos” (1998), divulga-se para um público maior as pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e, principalmente, no Canadá. Neste último, essa divulgação ocorre por meio dos trabalhos da educadora Rachel Mason, cujo livro intitulado “*Por uma arte-educação multicultural*” foi publicado no Brasil em 2001. Mas, de que maneira estes estudos da multiculturalidade estão presentes em nosso cotidiano escolar?

Realizados na educação escolar básica, estes, na maioria das vezes, apresentam-se sob a forma de projetos, já que sugeridos nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Essas práticas são criticadas por Ana Mae Barbosa, quando defende que:

[...] mais que mero tema de estudos de todas as disciplinas, as questões de multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores.[...] não se trata de problema transversal, mas básico para uma educação que se configure como democrática” (BARBOSA, 1998).

Para esta autora, os professores devem se perguntar o porquê de se trazer para a sala de aula a preocupação com as diferenças culturais? Se a resposta é óbvia para ela, qual seria a sua? Como são nossos alunos, quem são eles, são todos iguais? Se a sua resposta for negativa, já temos, aí, um motivo para nos preocuparmos com as questões do **multiculturalismo**.

Definido como indicador das múltiplas culturas presentes em nossa sociedade, os grupos culturais podem abranger desde diferenças de raça, gênero, opção sexual, idade, locação geográfica, renda, classe social, educação, religião e tantos outros que lembrarmos. Entretanto, no ensino da arte, esse enfoque direciona-se principalmente para os diferentes grupos culturais e como estes possuem necessidades próprias e conceitos de arte que diferem de um grupo para outro, de uma cultura para outra.

Portanto, os estudos da multiculturalidade tocam nestes aspectos e buscam reverter um ensino que sempre teve como modelo uma sociedade hegemônica e seus valores, histórias e culturas, em detrimento de outros, aqueles dos outros, sequer citados na escola. Percebemos, também, nas aulas de arte, que as questões de **multiculturalidade** são muitas vezes abordadas mediante lembrancinhas e painéis referentes às datas comemorativas de grupos minoritários como, por exemplo, o dia do índio, do negro, do folclore, enfim, dos diferentes.

Dos diferentes? Diferentes em relação a quem? Pense nisso!



Portanto, para o desenvolvimento de uma proposta multiculturalista na escola não basta eleger um tema e realizar um trabalho, como o dia do negro e a confecção de uma máscara africana. Agindo assim, estaremos nos limitando a uma abordagem meramente aditiva e ilustrativa sem questionarmos processos e relações que nos fazem um país de tanta diversidade.

Em “Tópicos Utópicos”, (1998), Ana Mae Barbosa faz para os professores de arte uma proposição de ensino de arte baseado na multiculturalidade, a qual sintetizaremos aqui:

1. perceber os cruzamentos culturais, particularmente nas funções da arte nos grupos culturais;
2. trabalhar o orgulho de nossa herança cultural junto aos seus alunos;
3. problematizar o etnocentrismo, os estereótipos culturais e assim os preconceitos, a discriminação e o racismo;
4. estudar grupos minoritários como o de mulheres, de índios, de negros;
5. confrontar problemas multiculturais como o sexismo, o racismo e questionar acerca das transmissões de valores.

Concluindo a conceituação desta proposta, enfatizamos ainda que ela envolve o desenvolvimento de competências em muitos e diferentes sistemas culturais, e exige uma atitude investigativa do professor e de seus alunos, não somente para perceber as similaridades e diferenças, como também para propor ações sob outro ponto de vista, que possibilite evitar as restrições de se enxergar a realidade apenas de uma maneira: aquela da classe dominante.

Nessa proposição, vocês devem ter percebido que a educação multicultural não é neutra, mas faz parte de uma tendência que quer resgatar espaços negados. Resgatar o que estava excluído, ou presente em nosso sistema educacional nas periferias de um currículo pautado em um conceito único de educação, oriundo de uma tradição particular, masculina e européia.

Uma sugestão para o início de projetos multiculturais é o de explorar o universo cultural no qual a escola está inserida. Perceber o quanto essa comunidade é heterogênea, e identificar os pontos de encontros e de desencontros também, pois são estes que poderão apontar para necessidades investigativas e proposições em arte que poderão ser desenvolvidas junto com os alunos, envolvendo também os membros da comunidade, tanto escolar quanto extra-escolar.

Chegamos, assim, ao fim dessa unidade e desse quadro tão amplo que é a história do ensino da arte em nosso país.

De educador para educador



Você imaginava que a história do ensino da arte fosse tão antiga e estivesse presente em nosso país desde o período colonial, num ensino ainda não escolar, mas das corporações de artesãos, ou seja, com a presença de um mestre e seus aprendizes?

E que, por outro lado, as proposições para esse ensino envolvendo os aspectos produtivos, históricos e estéticos da arte são tão recentes, assim como também é a sua inserção na escola como área de conhecimento e não como mera atividade recreativa, de lazer ou decorativa?

Pense em seu tempo de estudante e em como eram suas aulas de arte na escola. Escreva um pequeno relatório de lembranças que possa ser compartilhado com seus colegas de curso e com seu(sua) orientador (a)-tutor(a).

Depois de pronto, amplie este relatório, anexando a ele uma pesquisa sobre o ensino de arte em sua cidade. Você pode realizar algumas entrevistas com pessoas de diferentes faixas etárias e abrangendo épocas distintas, mas não se esqueça de realizar uma identificação desse material, contendo idade, gênero, período em que estudou, nome da escola, local e outras informações que julgar importante incluir. Saiba que para uma pesquisa não é necessário que a pessoa entrevistada se identifique. Vencida esta etapa, vamos a uma outra, que é a de comparar os dados de sua pesquisa com o histórico e as tendências do ensino da arte apresentados nesta unidade. Registre suas constatações. Quais tendências pedagógicas e propostas metodológicas foram encontradas no universo pesquisado? Para que o seu trabalho fique o mais completo possível, pesquise também em fontes documentais como livros e materiais de ensino, tais como planos de aulas e diários de classe antigos...



Para estudar mais, referências e links de apoio

arte.br / *Instituto Arte na Escola - São Paulo* - Instituto Arte na Escola, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CORASSA, Maria Auxiliadora de C. *A Metodologia triangular no ensino da arte em escolas de primeiro grau do município de Vitória*. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; FUSARI, Maria F. R. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, M.H.C.T.; SIQUEIRA, Z. – *Vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Edições Loyola, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Miriam; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação IOCHPE, 1992.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte: Introdução da história da arte da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.



Referências

ARGAN, Giulio. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

arte.br / *Instituto Arte na Escola - São Paulo* - Instituto Arte na Escola. 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAYER, Raymond. *História da Estética*. Lisboa: Estampa, 1993.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CORASSA, Maria Auxiliadora de C. *A Metodologia triangular no ensino da arte em escolas de primeiro grau do município de Vitória*. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

CROCE, Benedetto. *Estética como scieza dell'espressione e lingüistica generale*. Bare: Lateya, 1928.

CROSS, Jack. *O ensino da arte nas escolas*. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

DE FUSCO, Renato. *História da arte contemporânea*. Lisboa: Presença, 1988.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural (xv), 163:246, 1980.

FELDMAN, Edmund. *Becoming Human Through Art: A esthetic Experience in the School*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Mariazinha Rezende. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M.H.C.T.; SIQUEIRA, Z. *Vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Edições Loyola, 1987.

GREENBERG, Clement. *Arte e Cultura*. São Paulo: Ática, 1989.

HAUSER, Arnold. *História de la literatura y el arte*. 1.ed. Madrid: Guadarrama, 1969.

HERNANDEZ, Miñaro; VIADEL. (Coords.). *?Qué és la educación artística?* Barcelona: Sennai, 1991.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LOWENFELD, Víctor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Miriam; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MONTES CASTANHOS; M. Eugênia. *Arte-educação e intelectualidade da Arte*. Campinas, 1982. Dissertação (mestrado em Educação).

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Ática, 1989.

OSBORNE, Harold. *Apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *Estética e teoria da arte*. São Paulo: Cultrix, 1968.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação IOCHPE, 1992.

REBOUÇAS, Moema Martins. *A construção do conhecimento artístico nas aulas de Educação Artística das escolas de 1º grau das prefeituras de Vitória e da Serra*. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte: Introdução da história da arte da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.



Sobre as autoras

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa

Doutorada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Música do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando na Graduação juntos aos cursos de Artes Plásticas, Artes Visuais – Licenciatura, Música – Licenciatura, Arquitetura e Desenho Industrial.

Moema Martins Rebouças

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq, foi Presidente da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (2005–2007), é professora da Graduação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de pedagogia, atua na Pós-Graduação em Educação da UFES (mestrado e doutorado). Publicou vários artigos e é autora do livro “O Discurso Modernista da Pintura”.