

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

ALÉM DAS APARÊNCIAS:
um estudo sobre a compreensão estética em escolas de Londrina

CARLA JULIANA GALVÃO ALVES WARKEN

MARINGÁ
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

ALÉM DAS APARÊNCIAS:
um estudo sobre a compreensão estética em escolas de Londrina

Dissertação apresentada por Carla Juliana Galvão Alves Warken, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Sonia Maria Vieira Negrão

MARINGÁ
2005

CARLA JULIANA GALVÃO ALVES WARKEN

**ALÉM DAS APARÊNCIAS:
um estudo sobre a compreensão estética em escolas de Londrina**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Sonia Maria Vieira Negrão (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Loredana Límoli – UEL - Londrina

Prof^a. Dra. Regina Mesti – UEM

Maringá, 16 de dezembro de 2005.

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no poder transformador da arte.

AGRADEÇO...

... à Sonia Negrão, que soube ser orientadora e amiga nas horas certas, por acreditar e incentivar esta proposta.

... à Regina e à Loredana, pelas excelentes contribuições, críticas e comentários na qualificação.

... aos professores Gasparin e Lizete, por tudo o que aprendi em suas aulas.

... ao Pedro, por seu carinho, cuidado e apoio em todos os momentos, e também por rever os meus textos e discuti-los comigo.

... à minha querida amiga Rafaela, sempre presente e disposta a ajudar, por sua participação em diversos momentos do trabalho.

... aos amigos Isaac, Maria Irene e Rodrigo, pelas contribuições com as imagens e pelo incentivo desde o início.

... aos alunos e professores que participaram desta pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

... ao André e à Patrícia, por me acolherem em sua casa, e pelos “cafés filosóficos”.

... a Josiane, Jamile, Andréa, Íris e Mariza, amigas que fiz no mestrado, e especialmente à Denise, com quem pude dividir idéias, angústias, preocupações e boas risadas também.

... aos meus pais Carlos e Julia, por privilegiarem a educação.

... ao departamento de Arte da UEL, por me conceder licença para me dedicar integralmente a esse estudo.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo.
(Fernando Pessoa)

WARKEN, Carla Juliana Galvão Alves. **ALÉM DAS APARÊNCIAS: um estudo sobre a compreensão estética em escolas de Londrina**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Profª Dra. Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2005.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar o modo como os alunos concluintes da Educação Básica compreendem as obras de arte visuais. A pesquisa procurou encontrar respostas às questões motivadoras deste trabalho: Como os alunos da Educação Básica interpretam e compreendem uma imagem artística? Que valores e critérios de juízo utilizam em seus julgamentos? Como a escola tem contribuído para a sua formação artístico-estética? Foram entrevistados 21 alunos da terceira série do Ensino Médio, de quatro escolas da rede pública de ensino da cidade de Londrina - PR. O trabalho está fundamentado principalmente na teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Parsons (1992). A análise das entrevistas revelou que os alunos que tiveram pouco contato com imagens têm uma compreensão limitada e superficial das obras de arte e sentem-se muitas vezes incapazes de atribuir sentido a algumas delas. Por outro lado, aqueles que vivenciaram experiências significativas com imagens de arte, constroem interpretações pessoais mais ricas e revelam uma capacidade de compreensão estética mais complexa e refinada.

Palavras-chave: Educação Estética; Compreensão Estética; Parsons; Ensino de Artes; Artes Visuais.

WARKEN, Carla Juliana Galvão Alves. **BEYOND APPEARANCES: a study on aesthetic comprehension in schools of Londrina**. 152 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2005.

ABSTRACT

This dissertation presents work performed to investigate how students in the last year of school education understand visual pieces of art. The research sought answers to the motivating questions of this investigation: How do Basic Education students interpret and comprehend an artistic image? What values and criteria do they use when judging it? How has the school been contributing to their artistic-aesthetic art development? 24 third-year-of-high-school students have been interviewed, sampled from four different public schools in the city of Londrina, state of Paraná, Brazil. This dissertation is based mainly on Parsons' Theory Aesthetic Comprehension Development (1992). The analysis revealed that students who have had little contact with images appear to have limited and superficial comprehension of pieces of art and feel unable most of the times to give meaning to some of them. On the other hand, those who lived meaningful experiences with art images are able to build richer personal interpretations and reveal more complex and refined aesthetic comprehension.

Key words: Aesthetic Education; Aesthetic Comprehension; Parsons; Art Education; Visual Arts.

LISTA DE OBRAS

1. Diego Velázquez, <i>As Meninas</i>	62
2. Claude Monet, <i>Impressão: Sol Nascente</i>	63
3. Candido Portinari, <i>Os Retirantes</i>	64
4. Pablo Picasso, <i>Guernica</i>	65
5. Pablo Picasso, <i>As Pombas</i>	66
6. Alfredo Volpi, sem título.....	67
7. Piet Mondrian: <i>Composição com vermelho, amarelo e azul</i>	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	15
1.1. A Construção de Significados na Arte.....	15
1.2. Interpretar à Luz do Contexto Cultural.....	16
1.3. Os Novos Paradigmas da Arte Contemporânea e suas Conseqüências para o Ensino da Arte.....	19
1.4. A Compreensão como Interpretação Crítica da Realidade	22
1.5. Pensamento Visual e Verbal.....	24
2. A IMAGEM AUSENTE.....	26
2.1. O Escolanovismo e a Livre Expressão.....	26
2.2. O Ensino de Arte e o Modernismo no Brasil.....	28
2.3. Nem só de Espontaneísmo Sofreu o Ensino de Arte.....	30
2.3.1. O Desenho como Habilidade Útil e Funcional.....	31
2.3.2. A Obrigatoriedade do Ensino de Arte e o Tecnicismo.....	32
2.3.3. As Artes Manuais e a Preparação para o Lar.....	33
3. DEVOLVENDO ARTE À ARTE-EDUCAÇÃO.....	36
3.1. O D.B.A.E. e os Estudos Críticos	38
3.2. O Descompasso entre Teoria e Prática	40
3.3. As Vertentes Pedagógicas.....	42
3.4. O Ensino de Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	44
4. A PESQUISA SOBRE A COMPREENSÃO ESTÉTICA.....	48
4.1. As Teorias sobre o Desenvolvimento Estético.....	48
4.2. A Teoria da Compreensão Estética de Parsons.....	50
4.2.1. Primeiro Estágio.....	52
4.2.2. Segundo Estágio.....	53
4.2.3. Terceiro Estágio.....	54

4.2.4. Quarto Estágio.....	55
4.2.5 Quinto Estágio.....	57
5. UMA PESQUISA SOBRE A COMPREENSÃO ESTÉTICA EM ESCOLAS DE LONDRINA.....	58
5.1. Encaminhamentos Teórico-Metodológicos.....	58
5.2. O Tema.....	78
5.3. A Expressão.....	93
5.4. O Meio de Expressão, a Forma e o Estilo.....	106
5.5. O Juízo.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

Desde 1991, tenho me dedicado ao ensino de arte, inicialmente como professora do ensino fundamental e médio, depois como responsável pedagógica junto ao Núcleo Regional de Ensino, e, finalmente, como docente do curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina. Nestes 14 anos, acompanhei direta e indiretamente o trabalho de muitos professores de Arte e pude constatar a imensa dificuldade que enfrentam, alunos e professores, para aproximarem-se da arte. Quer pelas dificuldades sociais que limitam seu acesso aos eventos culturais em geral, quer pelas dificuldades educacionais que não os estimulam ou não mostram a arte como uma possibilidade de saber acessível a eles.

Em cursos de História da Arte ministrados em outros espaços também pude perceber o quanto as pessoas desejam entender as obras de arte, descobrir os mistérios que escondem, e o quanto isso lhes parece difícil. Revendo as experiências escolares que tivemos encontramos um dos motivos para esse distanciamento: a arte quase não esteve presente.

Por muito tempo a disciplina que se destina a ensinar arte às crianças e aos adolescentes na escola os manteve distantes das imagens artísticas produzidas pela humanidade ao longo de sua história. O medo de que o contato com elas pudesse contaminar a expressão individual dos alunos serviu de justificativa para a ausência do próprio objeto que se propunha ensinar.

Enquanto isso, a mídia tratou de povoar nosso cotidiano com uma incrível quantidade de outras imagens que ameaçam uniformizar o gosto dos indivíduos, criando estereótipos e impondo valores e modelos. A disciplina de Arte poderia desempenhar papel fundamental, promovendo a reflexão e o questionamento, ajudando a construir olhares alternativos, a atribuir sentidos aos fenômenos que nos rodeiam, a compreender seus significados.

Para isso é necessário superar velhas concepções sobre a arte e seu ensino, presentes no cotidiano escolar, que transformam as aulas de arte em um conjunto de atividades práticas fragmentadas e pouco significativas para o aluno; ou orientadas para a produção de objetos artesanais e decorativos; ou, ainda, centradas exclusivamente na percepção, ignorando o fato de que a imagem faz parte de um contexto histórico, social,

cultural. Uma concepção que parece desconsiderar o papel participativo e reconstrutivo daquele que olha.

O fato é que a maior parte dos professores desconhece os estudos que poderiam fundamentar seu trabalho, especialmente aqueles que tratam do modo como as pessoas compreendem as obras de arte. Um dos mais conhecidos estudos a esse respeito é a teoria da compreensão estética de Parsons (1992), que fornece uma importante ferramenta para o professor e para todos aqueles que trabalham com mediação cultural e se propõem a promover o acesso à arte num sistema social tão excludente quanto o nosso.

Ao entrar em contato com essa teoria, motivei-me a conhecer melhor a realidade de algumas escolas da cidade de Londrina e optei por realizar uma investigação sobre o modo como os alunos concluintes da Educação Básica compreendem as obras de arte visuais. Além de verificar se encontraria resultados semelhantes aos de Parsons, a pesquisa poderia ser útil também como um instrumento de avaliação do curso, responsável pela formação da maioria dos professores que atuam nas escolas envolvidas na pesquisa. O trabalho foi conduzido de forma a responder às seguintes questões:

- Como os alunos do Ensino Médio interpretam e compreendem uma imagem artística?
- Que valores e critérios de juízo utilizam em seus julgamentos?
- Como a escola tem contribuído para a sua formação artístico-estética?

No primeiro capítulo deste trabalho apresento alguns dos referenciais teóricos que orientam o ensino de arte na contemporaneidade. Parsons (1992), Efland (1998), Freedman (1998) e Hernández (2000) são alguns dos representantes desta tendência, os quais defendem a idéia de que a interpretação, a compreensão e a produção de sentido sejam o núcleo do ensino de arte.

As diversas denominações que a disciplina de Arte recebeu ao longo de sua história no contexto escolar são indicativas de várias concepções de arte e ensino que não foram completamente superadas e ainda orientam o trabalho de muitos professores. Essa trajetória é apresentada no segundo capítulo, “A Imagem Ausente”, com o intuito não tanto de descrever detalhadamente sua história, mas de refletir sobre os efeitos de certas idéias dominantes na forma como a disciplina é conduzida na escola. Este capítulo teve como fio condutor a seguinte questão: por que a imagem esteve ausente das aulas de arte?

O terceiro capítulo, intitulado “Devolvendo Arte à Arte-educação”, trata das importantes mudanças ocorridas na década de 80, marcada pela organização de encontros sobre o ensino da Arte, pela formação de associações de arte-educadores e pela criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Arte-educação no Brasil. Ana Mãe Barbosa foi uma das principais articuladoras desse movimento que ficou conhecido como Arte-educação e que teve como conseqüências mais importantes o fortalecimento da disciplina de Arte no currículo escolar e a valorização do uso da imagem nas aulas de arte.

O quarto capítulo trata das pesquisas sobre a compreensão estética, cuja grande contribuição foi o fato de demonstraram que a capacidade de compreender a arte não é natural, mas o resultado de formas complexas de aprendizagem e construída por meio do contato e das experiências que se tem com ela. Este capítulo traz uma síntese da teoria da Parsons, com uma descrição de seus estágios de desenvolvimento que irão orientar as análises das entrevistas.

No quinto capítulo descrevo os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa realizada nas escolas de Londrina. A entrevista semi-estruturada foi a principal estratégia utilizada, e possibilitou ouvir os sujeitos diretamente envolvidos, aos quais se destina a atividade educativa da escola. Os encaminhamentos teórico-metodológicos e a análise das entrevistas foram orientados principalmente pela teoria de Parsons.

A análise das entrevistas demonstrou que os alunos que tiveram pouco contato com imagens têm uma compreensão limitada e superficial das obras de arte e são muitas vezes incapazes de atribuir sentidos a algumas delas. Por outro lado, aqueles que vivenciaram experiências significativas com imagens de arte, constroem interpretações pessoais mais ricas e revelam uma capacidade de compreensão estética mais complexa e elaborada.

Ouvir os alunos e partilhar suas experiências escolares me fez repensar muitas vezes a minha prática docente em um curso de formação de professores. Conhecer o modo como os alunos constroem suas interpretações acerca das imagens é fundamental para a elaboração de estratégias educacionais eficientes para o ensino de arte, principalmente no que diz respeito à abordagem das obras. Acredito que este trabalho possa trazer contribuições neste sentido, e apontar alguns caminhos para o ensino das artes visuais.

1 O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 A Construção de Significados na Arte

Uma obra de arte não é algo que se possa traduzir, de forma objetiva e analítica. O significado de uma obra não é um dado objetivo, mas um conjunto de possíveis significados à espera do olhar do espectador e reclama a sua participação. Como o olhar do artista, o olhar de cada um de nós está impregnado de experiências, de lembranças, de fantasias... O que faz com que cada indivíduo tenha uma experiência particular no contato com a obra.

As nossas experiências individuais, por sua vez, inserem-se no contexto mais amplo da cultura na qual estamos inseridos. Assim, “[...] nossa história pessoal e cultural está impregnada em nós, determinada pelo tempo e espaço em que vivemos [...] nosso olhar é fruto de uma história pessoal e única, vivida em determinada sociedade, cultura e época” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

A experiência da arte, portanto, é compartilhada socialmente. E, embora os possíveis significados da obra lhe sejam inerentes, cada pessoa reage a ela de forma pessoal e única, ainda que influenciada pelo contexto social e cultural em que está inserida. Nas palavras de João Francisco Duarte Junior (1998, p. 54): “No jogo do sentido estabelecido entre a obra e o espectador cada qual entra com sua parcela de significados”.

O espectador/fruidor sai de sua posição meramente contemplativa e participa da produção da obra. Afinal, diz Ócio Garcia Canclini (1984, p.39):

Se a recepção da obra completa sua existência e altera sua significação, deve-se reconhecê-la como um momento constitutivo da obra, de sua produção, e não como um episódio final em que só se digeririam, mecanicamente, significados estabelecidos a priori e em forma definitiva pelo autor.

Uma vez que a recepção da obra de arte não é passiva, e possui um caráter coletivo e social, ao abordá-la em sala de aula, é fundamental promover a participação dos alunos nesse processo de olhar que é reconstrutivo e criativo. É preciso

instigar os sentidos, o intelecto, a imaginação, a percepção e a memória. É preciso resgatar os conhecimentos artísticos, históricos e culturais e relacioná-los à obra. E é fundamental levar em consideração as experiências pessoais e as interpretações particulares de cada um. “A linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 43).

A arte é um fenômeno público, compartilhado socialmente, e portadora de significados que vão além das intenções do artista e das interpretações do espectador. Pode revelar aspectos relativos ao seu tempo e à sua época, que o artista sequer percebeu. O ensino da arte permite mergulhar nesse universo artístico, à procura dos vários sentidos que outras pessoas, de diferentes lugares e épocas, deram à arte e à sua própria existência; à procura de outros olhares e da história desses olhares.

Promover o acesso à arte, portanto, não se resume a levar os alunos a museus e exposições, nem lhes apresentar reproduções de obras de arte, a título de ilustração de aula. Exige a mediação do professor e a participação do aluno/espectador. Exige uma educação crítica do olhar. Uma educação que permita ao aluno construir suas próprias interpretações, e dispor-se de convenções e verdades pré-estabelecidas.

1.2 Interpretar à Luz do Contexto Cultural

Esses pressupostos fazem parte de uma tendência que prioriza a compreensão dos significados da arte por meio da interpretação. Esta deve ser a principal meta do ensino de arte para alguns educadores e pesquisadores (EFLAND¹, 1998; FREEDMAN, 1998; PARSONS, 1998; HERNÁNDEZ, 2000) que, desde o início dos anos 90, vinculam-se a essa tendência, assim definida por Bruner (1991 apud HERNANDEZ, 2000, p. 48):

[...] preocupada não tanto com as regras de linguagem, mas também com a interpretação de discurso; centrada mais no contexto do que nos meios (apresentados com frequência, sem contexto); na compreensão dos

¹ Em 1998, Efland, Freedman e Parsons participaram de um evento intitulado “A Compreensão e o Prazer da Arte”, promovido pelo SESC, na cidade de São Paulo. A palestra de Efland foi publicada no livro organizado por: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

fenômenos da cultura artística e não só favorecedores de uma experiência estética; dirigidos para a interpretação mais do que para a percepção.

Para aqueles que se vinculam a essa concepção, a interpretação das obras de arte deve se dar à luz de seu contexto cultural. Isso determina mudanças no foco do ensino e da pesquisa em arte-educação para as habilidades cognitivas que tal interpretação exige dos alunos e que, no cenário contemporâneo, “[...] irão incluir a habilidade para entender outras culturas e para considerar diversas interpretações de uma única obra” (PARSONS, 1998).

Influenciado pelos pressupostos das vanguardas modernistas, o ensino de arte tem focalizado principalmente as habilidades relacionadas à criação e à percepção das qualidades estéticas das obras de arte – formais, expressivas e de estilo. Segundo a estética modernista², as obras de arte eram entidades autóctones e podiam ser aprendidas apenas por meio da percepção. “Para apreciá-las”, diz Parsons, “era preciso compreender suas qualidades estéticas e essas qualidades existiam em virtude das relações internas particulares dos elementos do meio, como a linha, a cor e a forma” (PARSONS, 1998). Essas relações deveriam ser percebidas, independentemente de elementos contextuais.

Alguns dos autores vinculados a essa concepção perceberam que a significação dessas relações depende de convenções mutáveis no tempo no espaço. Mas, como estas convenções foram fixadas em um determinado período, esse era o único contexto a ser levado em conta. Conseqüentemente, o principal objetivo da arte-educação era desenvolver a percepção estética.

Segundo Parsons, a interpretação de uma obra de arte contemporânea passou a requerer que se considere tanto as suas qualidades estritamente estéticas quanto o seu contexto, como veremos adiante. Esses dois fatores não devem ser considerados separadamente, mas em íntima relação. A interpretação, portanto, inclui a percepção, mas não se limita a ela.

Mas o que vem a ser o contexto? O que define o que é relevante para a construção da significação de uma obra? Para Arhur Danto (apud PARSONS, 1998), um dos mais conhecidos filósofos da arte nos E.U.A. e principal articulador dessa visão, “[...] o contexto importante tende a ser o mundo histórico da arte, o qual em seu relato consiste

² A estética modernista se refere às correntes artísticas surgidas no final do século XIX e início do século XX, ou seja, ao período das chamadas vanguardas históricas.

muito de teorias e idéias tanto quanto de práticas ou de instituições”. As idéias e teorias sobre a arte são parte essencial da obra, que em íntima interação com as qualidades perceptivas as tornam significativas. Essa interação segue um movimento circular, no qual “[...] as qualidades perceptivas da obra ajudam a decidir quais aspectos do contexto são relevantes e, simultaneamente, o contexto ajuda a decidir quais qualidades perceptivas são significativas” (PARSONS, 1998).

Cada obra em particular determina que aspectos do contexto devem ser considerados; estes, por sua vez, tornam-se relevantes em função de uma determinada obra. Não devem, portanto, ser determinados *a priori*. Isso é bastante diferente do que muitas vezes se verifica na prática escolar, quando o contexto cultural é confundido com uma série de fatos históricos ou biográficos do autor, que nem sempre possuem relação com a obra e que em nada contribuem para a sua interpretação.

Para determinar o contexto com o qual a arte se relaciona, diz Canclini (1984, p. 18), “[...] há que se distinguir, dentro do conjunto da sociedade, os aspectos que cumprem o papel de condições de produção da arte e demonstrar, além disso, que tais condicionamentos deixaram marcas nas obras”.

Como existem diferentes contextos, podem existir diferentes interpretações para uma mesma obra. Isso aponta para uma outra habilidade a ser perseguida pela arte-educação: a flexibilidade mental; fundamental para a compreensão da arte contemporânea, e tão necessária em sociedades como as atuais, cada vez mais diversas e multiculturais.

Essa visão contemporânea, salienta Parsons, oferece uma oportunidade para que a arte se integre às demais disciplinas do currículo escolar, que poderiam “providenciar” o contexto necessário à arte, enquanto que a arte poderia “emprestar” significados a alguns de seus conteúdos.

1.3 Os Novos Paradigmas da Arte Contemporânea e suas Conseqüências para o Ensino da Arte

Baseados em uma noção de progresso, os modernistas rejeitaram a arte do passado e empenharam-se na construção de uma nova visão de mundo e de uma nova estética. A adoção da originalidade como um dos principais critérios de valor levou à incessante busca de novos estilos e de novas formas de expressão pelos artistas. O abstracionismo representou um progresso em relação ao realismo, que passou ser considerado como coisa do passado, como simples cópia ou imitação. Por sua vez, a apreciação desses objetos passou a exigir uma especialização possível apenas a uma elite, capaz de compreender suas qualidades estéticas, mas nem sempre capaz de um entendimento cultural mais amplo.

Para muitos autores, em busca de sua autonomia, a arte foi isolada do resto da experiência humana (CANCLINI, 1984; PARSONS, 1998; HERNÁNDEZ, 2000; PEIXOTO, 2003; EFLAND, 2005). As obras de arte tornaram-se objetos autóctones, completamente desvinculados dos demais acontecimentos sociais. Como conseqüência de sua especialização e de seu distanciamento do público, observa Efland, a arte, especialmente após o Modernismo, não consegue fazer sentido para um grande número de pessoas.

O desejo de romper com a tradição e o entusiasmo pelo progresso influenciou a Educação Artística, levando-a a enfatizar as formas de arte mais recentes e a impor aos alunos a difícil tarefa de serem originais em seu fazer artístico. Na análise de Efland (2005, p. 174):

Professores de arte enfatizam elementos e princípios do desenho como uma base para a feitura da arte e sua apreciação, porém geralmente eles são incapazes de explicar de que forma a arte moderna refletiu as mudanças que ocorreram nas vidas das pessoas concomitantemente ao fato de que fatores científicos, tecnológicos e econômicos modificavam a cultura e a sociedade ocidentais.

Após a segunda metade do século XX, os artistas começaram a reexaminar algumas das premissas da vanguarda modernista. A arte da década de 60, principalmente o Conceitualismo, a *Land Art*, a *Performance*, a *Body Art* e o começo da

Instalação, afirma Michael Archer (2001, p. X), “[...] desafiou a narrativa modernista da história da arte identificada com o crítico norte-americano Clement Greenberg”³. Uma das principais conseqüências desse desafio foi:

[...] o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político, quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas para boa parte da arte dos anos 70 (ARCHER, 2001, p. x).

A apropriação de temas e objetos retirados do cotidiano e da cultura visual de massa, a utilização de materiais, técnicas e métodos de trabalho não convencionais, a incorporação das novas tecnologias (tais como o vídeo, a fotografia e o computador) e a desmaterialização do objeto da arte, características da arte contemporânea, suscitou uma série de questões em torno de sua definição: O que diferencia arte de não arte? O que faz com que um determinado objeto possa ser considerado como arte? Esse elemento definidor deveria ser encontrado na própria obra de arte ou nas atividades do artista ao redor do objeto? A arte deveria ser algo substancial ou poderia ser um conjunto de idéias?

Segue-se dessas considerações, que se torna quase fora de questão que uma pessoa identifique o conteúdo das obras de arte baseada nas suas qualidades visuais, e isso não se aplica meramente à arte contemporânea, ou próxima à contemporânea, mas também à arte de um passado distante – porquanto é sempre possível imaginar objetos indiscerníveis de determinadas obras de arte, originados, no entanto, por fatores devido aos quais não podem significar o que as obras que se lhes assemelham desejam significar (DANTO, 2005, p. 582).

Essa nova consciência artística e cultural, identificada por alguns como pós-modernismo⁴, promoveu uma revisão no *status* da arte e valorizou a atividade interpretativa do espectador/fruidor, promovendo a consciência de que não existe uma única interpretação para uma obra, como não existem verdades absolutas.

³ Greenberg foi um dos mais influentes críticos de arte do século XX e um dos principais formuladores do modernismo. Ver, a esse respeito, GREENBERG, C. et al. *Clement Greenberg e o debate modernista*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

⁴ O pós-modernismo aqui deve ser entendido como um fenômeno estético, cultural e intelectual, e não como um fenômeno geral. A esse respeito ver GUINSBURG, J.; BARBOSA, A.M. *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

A apreciação de todas essas formas de arte continua sendo uma questão de educação. Mas enquanto a arte moderna exigia um treinamento especializado, centrado na análise das qualidades formais da obra e no domínio de determinados códigos, a arte contemporânea muitas vezes só pode ser compreendida em seu contexto social e cultural.

Outras mudanças na arte contemporânea devem contribuir com o ensino da arte, apontando caminhos. Embora não estejam diretamente relacionadas a este trabalho, que trata da recepção, cabe aqui mencioná-las.

Assim como a arte contemporânea muitas vezes interage com obras e estilos anteriores, citando-os, reciclando-os, construindo novas significações, de forma a integrar passado e presente, o ensino de arte na contemporaneidade também não privilegia as formas de arte mais recentes, nem rejeita as tradições do passado, mas tampouco as reverencia como objetos consagrados.

Como observa Efland (2005, p. 178), “[...] o estudo histórico da arte é normalmente emoldurado por uma narrativa do progresso”. Essa narrativa é reforçada pelos livros de história da arte que, ao organizar o conteúdo numa seqüência cronológica, acabam por sugerir que a arte contemporânea é melhor que as anteriores. O mesmo se pode dizer da forma como grande parte dos professores organiza o planejamento da disciplina nas escolas.

Uma consequência dessa noção foi, e ainda é, a ênfase dada aos estilos abstratos e não-realistas, inclusive na produção artística dos alunos. Na arte contemporânea, o realismo é aceito mais uma vez, mas, diferentemente do realismo pré-moderno que se baseava na natureza, agora gira em torno de símbolos sociais e culturais. A abstração, assim como a novidade ou a originalidade, não podem mais ser o principal critério de julgamento da produção dos alunos, como não o são da arte em geral.

A arte contemporânea dissolve os limites entre a arte “erudita”, ou de “alta cultura” e a arte popular e condena o elitismo. “Formas de arte sérias deixam de ser concebidas de acordo com *status* privilegiados. Ambas tornam-se disponíveis para a apreciação” (EFLAND, 2005, p. 177). Isso amplia o repertório de imagens a serem estudadas nas aulas de arte, incluindo imagens e objetos das tradições popular e folclórica.

1.4 A Compreensão como Interpretação Crítica da Realidade

Em *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (2001), o educador espanhol Fernando Hernandez propõe que a compreensão da cultura visual seja um dos principais objetivos da educação escolar. Esta ampliação do conhecimento artístico para a cultura visual se tornou imprescindível em uma sociedade como a atual, saturada de imagens que ameaçam uniformizar o gosto dos indivíduos, criando estereótipos, impondo valores e modelos e constantemente criando novas necessidades. Isso implica em uma mudança qualitativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] não podemos dizer que estamos na cultura da imagem e abordar esse fenômeno social com as estratégias e os procedimentos de análise dos anos 60, ou dos anos 20” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 29).

Segundo o autor é necessário superar uma concepção de arte-educação que defende o ensino da leitura analítica da imagem, ou que reduz o conhecimento artístico a uma série de fragmentos disciplinares, como a estética, a história da arte e a prática artística, tratadas de forma estanque, sem que se estabeleçam relações ente elas. Resumidamente, propõe que o ensino da arte possa:

[...] ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo do nosso (o dos adultos e o das crianças e adolescentes) (HERNÁNDEZ, 2000, p. 32).

A compreensão deve ser entendida aqui como a capacidade de comparar, criar e interpretar significados para as manifestações e objetos artísticos. Sob esse enfoque o ensino de arte deve promover o desenvolvimento de estratégias de interpretação e de compreensão dos processos e significados da cultura visual. Essas estratégias de compreensão poderiam estar vinculadas a determinados temas e problemas relacionados à história da arte, à estética, a objetos de outras culturas, à sua própria identidade, enfim às mais diversas manifestações da cultura visual.

Ao trabalhar com a cultura visual amplia-se o repertório de imagens a serem estudadas em sala de aula, uma vez que não se trata mais apenas dos objetos já consagrados, como defende Hernández (2000, p. 50),

[...] mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da *Internet*; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos.

Kerry Freedman (1998) também defende a cultura visual popular – aquela a que os alunos têm acesso fora da escola, na maioria das vezes veiculada pela mídia – faça parte do conhecimento sobre arte e, conseqüentemente, faça parte do currículo escolar.

A autora chama a atenção para o modo como a cultura de massa se apropria das imagens da arte e cria novos significados, distorcendo-as significativamente. O modo como o cinema, por exemplo, tem representado os artistas ajudou a moldar as concepções que as pessoas têm sobre a arte, e estas nem sempre correspondem à realidade. “Quando a arte é sobre a arte, um complexo hall de espelhos é criado e parece refletir e distorcer infinitamente a imagem” (FREEDMAN, 1998).

A publicidade também se apropria das imagens da arte, tentando educar as pessoas e construindo uma realidade na qual elas ajam como consumidoras. “Os publicitários não só vendem produtos com as imagens, eles vendem políticas.” Segundo a autora, alguns estudos sobre a apropriação das representações da propaganda demonstraram que:

[...] os alunos não vêem essas imagens criticamente a menos que sejam ensinados a fazê-lo. O resultado é que a apropriação das imagens pode se transformar em conhecimento (assim como estereótipos de gênero) que é inconsistente com os objetivos da escolarização (assim como equidade). (FREEDMAN, 1998).

Isso quer dizer que as relações entre as várias formas de cultura visual e todas essas representações da arte deveriam fazer parte do currículo escolar, uma vez que agora fazem parte do conhecimento artístico. Elas suscitam questões importantes que deveriam ser discutidas na arte-educação, tais como:

[...] como é possível que um conceito possa ser representado de formas tão variadas e até contraditórias? Como essas representações influenciam a concepção que se tem sobre a arte? Como essas representações influenciam uns de forma semelhante e outros não? O que nós podemos dizer que as pessoas de fato sabem sobre a arte? O que podemos ensinar sobre a arte? (FREEDMAN, 1998).

A informação e o conhecimento sobre a arte vão sendo construídos socialmente. Os alunos possuem referências sobre a arte advindos de uma série de lugares dentro e fora da escola. “Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes na compreensão que o aluno tem da matéria que currículos sequenciais escritos”, diz Freedman (1998). Os alunos constroem significados a partir das experiências particulares com essas referências e, muitas vezes por meio da experiência coletiva da mídia. Aos serem trazidas para sala de aula, essas experiências podem ser analisadas e discutidas de forma crítica e consciente.

O que Freedman (1998) propõe é que:

O conhecimento que os alunos obtém fora da sala de aula, através de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes uma oportunidade de dar atenção a questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da arte. Em outras palavras, nós temos que começar a dar atenção ao conteúdo da mídia ao qual a criança assiste e a trabalhar para ampliar o conhecimento e a imaginação das crianças por meio de vários tipos de produções da cultura visual e da crítica.

1.5 Pensamento Visual e Verbal

Para muitos teóricos e educadores contemporâneos, o pensamento verbal e o visual são ambos necessários à interpretação, que une e vincula esses dois processos, no esforço de estabelecer relações entre os produtos artísticos ou culturais e a forma como são compreendidos pelas mais diversas pessoas. A mediação desse processo é feita pela linguagem, cuja finalidade é estabelecer marcos de compreensão (PARSONS, 1992; HERNÁNDEZ, 2000).

Nesta concepção os objetos artísticos não são unidades autônomas, mas “unidades discursivas abertas” para serem completadas por outros olhares e, portanto, com outros significados. Nesse sentido, diz Hernandez (2000, p. 108), “[...] interpretar significa

prestar atenção às diferentes versões dos fenômenos, questionando suas origens e as forças (os poderes) que criaram tais interpretações”.

Nessa perspectiva, o ensino de arte poderia promover a análise dos discursos sobre a arte nas diversas épocas, culturas e grupos sociais, procurando perceber os fenômenos a ela relacionados, tais como, as mudanças que imprimiram à sociedade, as relações entre arte, política e religião, as diversas funções que lhe foram atribuídas, que classes representou, entre outras.

Para Joe Kincheloe (1997), a arte e a literatura podem oferecer uma epistemologia alternativa, uma forma de conhecer que transcende as consagradas formas de conhecimento. Segundo o autor, a pintura, a música, bem como os textos literários, de drama, fortalecem a capacidade dos indivíduos para ver, e ouvir, e ler, além do nível superficial, e alertam para os interesses econômicos que estão por trás do mundo que a cultura dominante constrói. Criando novos ângulos para se ver o mundo, a arte pode ser transformadora quando inserida em contextos sóciopolíticos e educacionais.

A arte é capaz de promover uma compreensão como interpretação crítica da realidade. Ao conceber o conhecimento como construção cultural, o ensino de arte, nessa perspectiva, favorece uma atitude mental crítica e questionadora, capaz de construir diferentes versões e visões da realidade.

Essa concepção de arte na contemporaneidade, aliada ao conhecimento da psicologia cognitiva construtivista e às proposições das pedagogias críticas, fundamenta o presente trabalho. Para essa concepção, a interpretação deve ser o conteúdo central do ensino de arte.

2 A IMAGEM AUSENTE

Por que as imagens de arte estiveram ausentes das aulas de Arte por tanto tempo? Por que uma educação que se propôs artística deixou de lado a arte que a humanidade produziu ao longo de sua história? Uma breve análise histórica pode ajudar a encontrar respostas a essas questões e a entender por que a arte, no contexto da escola, passou a ser considerada como uma atividade informal e menos importante do que as demais disciplinas curriculares, em vez de uma área de conhecimentos próprios, que pode ampliar a nossa compreensão da cultura de nosso tempo, e a de outras épocas e lugares.

Acompanhando por anos o ensino de arte no Brasil, como pesquisadora e professora do primeiro programa de pós-graduação em Artes no Brasil, Ana Mae Barbosa (1997, p. 10) pode, com toda a propriedade, afirmar que:

O ensino de arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artista, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia.

Com isto privou-se a criança do contato com as imagens artísticas de toda a tradição cultural, ignorando-se o fato de que ela vive em um mundo saturado de imagens, principalmente aquelas veiculadas pela mídia.

2.1 O Escolanovismo e a Livre Expressão

Essa concepção espontaneísta da arte pautou-se pelos princípios da pedagogia da Escola Nova, influenciada pelas idéias de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e Dewey. Os defensores deste movimento “pretendiam uma educação estética do indivíduo como via de transformação da racionalidade tecnológica e industrial emergente” (HERNANDEZ, 2000, p. 39). Por muito tempo o desenho, por exemplo, esteve associado ao útil e funcional, e foi pensado como uma forma de qualificar os trabalhadores para a

indústria. As idéias dos escolanovistas sobre o ensino de arte contrapõem-se a esta concepção, tanto quanto se contrapõem às idéias de beleza e perfeição que predominavam no Ensino Tradicional. Para eles o desenho passou a ser valorizado por sua capacidade de contribuir para a formação estética dos indivíduos e de oferecer uma visão estética global ao indivíduo.

O que os educadores progressistas norte-americanos estavam cometendo era uma excessiva correção dos excessos da escola tradicional; se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades da criança, os progressistas superenfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos em impor qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos preestabelecidos das aulas, os progressistas freqüentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais do educando e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender [...] (EISNER, 1987, p.81-82).

Não somente a Pedagogia forneceu aporte teórico para essa concepção de ensino de arte, mas também a Psicologia e suas idéias sobre arte e desenvolvimento psicológico levaram a um enfoque da arte como auto-expressão e liberdade individual (HERNANDEZ, 2000).

O livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*⁵, do filósofo e educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), tornou-se bastante conhecido neste período e foi um dos principais responsáveis pela divulgação dessa visão no Brasil (BRASIL, 1997; HERNÁNDEZ, 2000; BARBOSA, 2003). O livro apresenta seus estudos sobre as etapas da evolução gráfica da criança, que deviam ser respeitadas pelos professores.

Também exerceram grande influência neste período, o filósofo norte-americano John Dewey⁶ (1859-1952) e o inglês Herbert Read (1893-1968). Read procurou demonstrar a presença de arquétipos e símbolos na arte infantil e, a partir dos tipos psicológicos de Jung (médico e psicanalista alemão), propôs categorias para a observação da manifestação artística de crianças e adolescentes. No Brasil, as idéias contidas em seu

⁵ Na época, disponível apenas em espanhol, com o título *Desarrollo de la capacidad creadora*. Foi traduzido para o português em 1977, e publicado pela editora Mestre Jou (São Paulo).

⁶ Em *Recorte e Colagem: a influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil* (1982) e em *Arte-educação no Brasil* (1978), Barbosa analisa as idéias do autor a respeito do ensino da Arte.

livro *A Educação pela Arte* (1943) foram divulgadas principalmente por Augusto Rodrigues iniciando um movimento que ficou conhecido como Educação pela Arte.

Essa concepção dominou a Europa e os Estados Unidos após a segunda guerra mundial, o que explica o fato de que, para muitos autores, a arte deveria contribuir para que a nova geração fosse educada na liberdade; deveria deixar as crianças livres para se expressarem sem travas nem limitações, como uma alternativa democrática para a sociedade a partir da educação.

No campo da arte, “[...] o slogan da livre auto-expressão surgiu como uma liberação trazida pela ânsia dos românticos e, depois, dos dadaístas, que se rebelavam contra as convenções e restrições que lhes eram impostas de fora. Foi então sacralizado pelas teorias psicanalíticas de Arte” (BARBOSA, 1994, p. 87).

2.2. O Ensino de Arte e o Modernismo no Brasil

Esta tendência também encontrou um clima propício no Brasil, que acabava de sair da ditadura getulista e estava fortemente influenciado pelos ideais modernistas de libertação dos modelos europeus e de valorização e renovação da cultura brasileira. Até este momento o ensino de arte no Brasil estava calcado no Classicismo trazido pela Missão Artística Francesa em 1816, apoiado na cópia e reprodução de obras da Antigüidade, e nos modelos jesuíticos de educação. A Semana de 22 rompeu com a hegemonia desta concepção de arte e promoveu uma abertura para novas expressões e novos questionamentos.

Os modernistas Anita Malfatti e Mário de Andrade mantinham cursos para crianças e jovens, baseados na livre expressão e no espontaneísmo. Estas primeiras experiências e os artigos que Mário de Andrade publicou em jornais, contribuíram para a valorização da atividade artística da criança (BARBOSA, 2003).

Em 1947, Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, com a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos na redemocratização da educação, entre eles Anísio Teixeira. A Escolinha de Arte do Brasil passou a oferecer cursos de formação de professores, por meio dos quais exerceu enorme influência. Seus ex-alunos criaram Escolinhas de Arte pelo Brasil, constituindo o que ficou conhecido

como Movimento Escolinhas de Arte. O objetivo era sempre o de liberar a expressão da criança para que ela se manifestasse livremente.

A partir de 1958, uma lei federal regulamentou a criação de classes experimentais, que visavam investigar formas alternativas para os currículos do Ministério de Educação. Discutiu-se muito sobre a importância de se incluir a arte no currículo escolar. Diversas escolas públicas espalhadas pelo país, principalmente colégios de aplicação e escolas ligadas a Universidades, realizaram experiências em arte-educação, aplicando métodos inovadores de ensino, sob a denominação de arte integrada, ou seja, vinculada a projetos que envolviam outras disciplinas.

Nessas classes experimentais, a prática que dominou foi a exploração de diversas técnicas (de pintura, desenho, etc.) e dos mais variados materiais. A idéia da livre expressão, defendida pelos escolanovistas, ganhou força com as novas teorias sobre o desenvolvimento psicológico das crianças. Os defensores deste movimento tentavam convencer a escola comum da necessidade de permitir que estas se expressassem livremente, sem a interferência do professor.

Cabia à escola e ao professor oferecer aos alunos oportunidades de explorar os mais diversos materiais plásticos: tinta, pincel, argila, etc. O conteúdo das aulas era praticamente composto de atividades livres, que pouco contribuíam para a aprendizagem de arte.

Os poucos livros sobre artes plásticas, publicados neste período no Brasil eram bastante redutores, limitados a apresentar e descrever técnicas, provavelmente feitos a partir de apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil na década de 50. Apresentavam técnicas de pintura com lápis de cera e anilina, cera e solvente; pintura a dedo; carimbo de batata, etc. (BARBOSA, 2003).

O trabalho das Escolinhas de Arte, especialmente por meio do Curso Intensivo em Arte e Educação, que, como mencionado anteriormente, formou toda uma geração de arte-educadores, contribuiu para que o ensino de arte priorizasse a criatividade e caracterizou o Modernismo em arte-educação. Mas acabou valorizando o fazer sem reflexão, a livre expressão de formas e a idéia do artista como gênio inspirado, que permanece arraigada ainda hoje.

Nas décadas de 60 e 70, são frequentes nas aulas de arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno, libertar o processo criador e promover a expressão de vivências e sentimentos (BARBOSA, 1975; FUSARI; FERRAZ, 1992;

BRASIL, 1998; IAVELBERG, 2003). Assim, promover experiências terapêuticas tornou-se a principal missão da Arte na Educação.

Uma pesquisa realizada por Barbosa (1975), entre 1971 e 1973, analisou 53 programas de arte e/ou desenho de escolas de São Paulo, e concluiu que o objetivo de liberação emocional estava entre os mais freqüentemente enunciados (estava presente em 86% dos programas). Entretanto, as ações propostas para alcançar este fim eram as mesmas do tradicional ensino do desenho.

O modo como essas novas idéias e teorias sobre a arte e o ensino de arte foram apropriadas e aplicadas na prática levou a muitas deformações. Na avaliação de Rosa Iavelberg (2003, p. 114), “[...] houve um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada”. Durante as aulas “[...] havia interpretação e mobilização psicológica dos alunos [...] sem estruturar os conteúdos internos mobilizados”. E adverte: “A interpretação psicológica fora do *setting* terapêutico é uma prática autoritária e violadora da intimidade psíquica”.

Nem só de Espontaneísmo Sofreu o Ensino de Arte

Desde que passou a fazer parte do contexto escolar a Arte recebeu diversas denominações (Desenho Geométrico, Desenho Pedagógico, Artes Domésticas, Artes Industriais, Educação Artística), cada uma delas vinculada a determinadas concepções e/ou tendências artísticas, estéticas e educacionais. Essas mudanças de nomes “[...] não são meras mudanças de rótulos”, alerta Hernández (2000, p. 70), “mas respondem a mudanças nas representações que refletem as estratégias de legitimação que pode mediar essa matéria curricular”.

São diversos os fatores que influem na organização dos currículos escolares e na definição dos conteúdos que serão trabalhados nas aulas. Não são, portanto, apenas as correntes artísticas e estéticas ou as tendências educativas dominantes a determinar essas mudanças, mas também os valores sociais vigentes e os interesses políticos, sociais e econômicos daqueles que as defenderam em cada uma das épocas.

Analisando a história dessas mudanças no Brasil, percebemos outras tendências além da espontaneísta, numa trajetória que é bastante similar à de outros países, como a Espanha e o Chile (HERNANDEZ, 2000). Compreender quando e como surgem pode ajudar a entender melhor a realidade presente.

2.3.1 O desenho como habilidade útil e funcional.

Outra tendência bastante forte no ensino de arte, que ainda hoje orienta a prática de alguns professores, prioriza o desenho como conteúdo central ou mesmo único da disciplina. No final do século XIX no Brasil, o desenho era visto como uma habilidade útil e funcional que poderia qualificar os jovens para a indústria e para o trabalho. No início do século XX essa concepção de desenho como preparação para o trabalho persiste, restringindo o ensino de arte ao ensino de desenho.

Nos períodos da história brasileira em que prevaleceu o regime ditatorial essa tendência foi predominante. O Estado Novo, por exemplo, implantou o desenho geométrico como conteúdo central da arte nas escolas primária e secundária. A disciplina recebeu as denominações de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, e o desenho passou a ser tratado como um recurso pedagógico que poderia ser usado inclusive nas aulas de Língua Portuguesa como ilustração de textos e redações e não em suas especificidades artísticas (BRASIL, 1998; BARBOSA, 2003).

Segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 25), entre os anos 30 e 70 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades:

- desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo das letras, barras decorativas, painéis);
- desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo das construções geométricas) e desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para ‘ilustrar’ aulas).

Após o golpe de 64, as escolas experimentais que haviam sido criadas foram pouco a pouco sendo desmontadas. O ensino da arte ficou restrito a desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Enquanto, por volta de 1969, a

arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, nas escolas públicas quase não havia um trabalho de arte. Nas escolas públicas secundárias, predominava o desenho geométrico.

Essa importância dada ao ensino do desenho, como desenvolvimento de destrezas e habilidades, pode ser observada em diversos países e épocas, principalmente naqueles em que houve grande desenvolvimento industrial. Nestes contextos o objetivo do ensino do desenho não era o de formar artistas, “[...] mas sim operários que contribuam para a produção de objetos e para um novo grupo de consumidores: a pequena e média burguesia” (HERNÁNDEZ, 2000, p.71).

Essa concepção vincula-se à Pedagogia Tradicional e às idéias sobre arte trazidas ao Brasil pela Missão Artística Francesa, em 1816. A arte era então concebida como “cópia” ou imitação do mundo. Nas aulas, os alunos desenhavam a partir de “modelos” geralmente vindos de fora do Brasil.

2.3.2 A obrigatoriedade do ensino de arte e o tecnicismo

A Reforma educacional de 1971 tornou obrigatório o ensino de arte nas escolas sob a denominação de Educação Artística⁷. Isto representou um avanço no sentido de amparar legalmente a atuação dos professores e garantir o espaço da arte na escola. Por outro lado, levou a uma perda na qualidade do ensino ao estabelecer a prática da polivalência, obrigando um único professor a ensinar as artes plásticas, a música e as artes cênicas (o teatro e a dança), independentemente de sua formação.

Como bem observou Barbosa, pode causar estranheza o fato de que a própria ditadura militar tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas, mas a verdade é que isto não passou de um “[...] mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola Média”. Os cursos universitários preparavam professores polivalentes, “[...] que ensinasse todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo” (BARBOSA, 2003, p. 44).

⁷ A arte era considerada como “atividade educativa” e não como disciplina.

Ainda influenciado pelo escolanovismo, e com um forte acento tecnicista, o ensino de arte centrava-se no ensino de técnicas e no domínio dos materiais. O conhecimento técnico necessário à produção artística, que havia sido tomado de forma fragmentada e preso a normas e padrões clássicos na Escola Tradicional, e considerado como algo que não deveria ser ensinado na Escola Nova, passou a ser super valorizado na Escola Tecnicista, desvinculado da reflexão estética, da contextualização histórica e da expressão individual.

O Ministério da Educação, juntamente com a Escolinha de Arte do Brasil, organizou um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação que deveriam implantar a nova disciplina e elaborar um guia curricular para o respectivo Estado. Entretanto, foram poucos os Estados que realizaram um trabalho de preparação dos professores para a efetiva implantação da disciplina.

As dificuldades encontradas pelos professores para assimilar e integrar as várias modalidades ou linguagens artísticas, em uma única aula semanal, levou a uma diminuição qualitativa dos saberes específicos de cada área, e transformou o ensino de arte num conjunto de atividades fragmentadas e pouco significativas.

2.3.3 As artes manuais e a preparação para o lar

A disciplina de Arte recebeu também outras denominações, como “Artes Domésticas” e “Artes Industriais”, e ensinava as meninas a bordar, tricotar, entre outras coisas, enquanto os meninos aprendiam a fazer artesanatos utilizando martelos, serras e madeira.

Em um documento da Imprensa Oficial de 1923, Aníbal Mattos afirma que a Arte serviria para “ameigar” o caráter e refinar a sensibilidade da mulher. Por meio da Arte, ela assimilaria “[...] os princípios elementares de estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da *toilette* até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçarias, tapetes e, sobretudo, a boa escolha dos objetos, estatuetas e quadros” (MATTOS apud BARBOSA, 1975, p. 39).

Analisando historicamente o ensino de arte na Espanha, Hernandez observou a mesma tendência educativa para as artes manuais. Segundo ele, há uma relação entre o ensino de arte centrado nos trabalhos manuais e a criação de um novo sistema de representações e papéis sociais imposto pelo regime de Franco. O ensino de arte contribuiria para “regular a experiência estética dos indivíduos”, e acabou por “criar um gosto estético centrado na atividade manual e na realização de objetos bonitos, populares, baratos e de duvidoso gosto em sua maioria, privando os indivíduos de uma experiência estética baseada na compreensão das obras de arte” (HERNANDEZ, 2000, p. 76).

Essas tendências não se restringiram a determinados períodos temporais, nem se pode dizer que tenham sido completamente superadas. Aliás, essa trajetória aqui delineada não ocorre de forma linear nem sucessiva. Ainda hoje é possível perceber resquícios destas tendências nas práticas escolares, e até de duas ou mais tendências conflitantes a orientar a prática de um mesmo professor. As mudanças acontecem primeiramente nos grandes centros, em algumas escolas, enquanto que nas demais escolas e cidades as idéias vão chegando aos poucos, e sendo incorporadas à prática escolar, nem sempre de forma coerente (CAMARGO, 1997; BRASIL, 1998; FUSARI e FERRAZ, 1992; BARBOSA, 2003; IAVELBERG, 2003).

Por tudo o que foi exposto até aqui, compreende-se porque as imagens de arte estiveram ausentes das aulas. Consideradas nocivas ao aluno, segundo os princípios da Escola Nova, foram banidas das aulas de arte. Como qualquer interferência do professor ou dos adultos, de maneira geral, as imagens poderiam influenciar negativamente a produção artística das crianças. Temia-se que estas fossem “contaminadas” pelas obras dos artistas consagrados. Hoje, a esse respeito, pode-se apresentar argumentos que se contrapõem a esta postura:

- a. A experiência estética visual não é restrita ao ambiente escolar; ela é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola, e durante toda a sua vida (LANIER, 1984; EFLAND, 2005; FREEDMAN, 1998; HERNÁNDEZ, 2000). Se a escola não lhe der oportunidades de vivenciar experiências de qualidade, seu repertório ficará restrito e sujeito às imagens ostensivamente veiculadas pelos mais diversos meios de comunicação.

- b. A imitação representa importante papel no processo de aprendizagem do desenho, como comprovaram as investigações realizadas durante vários anos por Wilson e Wilson (1997, p. 59), entre outras.
- c. A tradição também tem papel importante no processo de criação. A concepção de criatividade como capacidade de criar algo absolutamente original é uma herança do pensamento que vê a arte como “inspiração divina” e o artista como “gênio inspirado”. Não se cria a partir do nada, como bem observou Ernst Gombrich (apud BARBOSA, 1997, p. 37):

A criatividade se baseia na tradição, constrói-se sobre ela [...] a primeira criança que soprou assobiando pode ter sido muito inteligente e criativa, mas jamais poderia ter chegado a construir um órgão de igreja, pois isto levou muitos séculos de criatividade para ser atingido. Michelangelo não poderia ter pintado nas cavernas. Foi necessário um longo tempo de aprendizado.

- d. A arte é um fenômeno cultural, compartilhado socialmente, e a percepção e os valores estéticos são construídos socialmente. A capacidade de compreender a arte, portanto, não é natural, mas adquirida e sistematizada por meio do contato e das experiências que se tem com ela, e pelo interesse e esforço em compreendê-la. Conforme Hernandez (2000, p. 55):

A conclusão a que se chegou por diferentes caminhos é que o nível de compreensão de um indivíduo das artes é o lento resultado de sua interação com o domínio artístico e o desenvolvimento cognitivo e social (Gardner, 1994; Sullivan, 1993), não a mera aquisição e vocabulário ou a projeção universal sobre um determinado meio.

O contato com imagens de arte amplia o repertório imagético do aluno, por meio do qual ele constrói seu conhecimento sobre a arte. Cabe à escola, portanto, promover esse contato, por meio de experiências significativas, bem como promover o domínio dos saberes artísticos e culturais elaborados e sistematizados pela sociedade de seu tempo, e pelas sociedades de outros tempos e lugares.

3 DEVOLVENDO ARTE À ARTE-EDUCAÇÃO...

Este título, dado a um artigo de Vincent Lanier⁸, sintetiza bem os ideais desse e de outros arte-educadores norte-americanos e europeus (BRUNER, 1963; EISNER, 1968; FELDMANN, 1970; SMITH, 1971) que, a partir dos anos 60, começaram a questionar os pressupostos espontaneístas, responsáveis por uma cultura educativa, ainda bastante arraigada entre nós, que vê a imagem como nociva e prejudicial à criança.

Segundo Eisner (1997), essas questões foram debatidas em conferências, convenções e nas universidades onde atuavam esses professores. Alguns foram publicados em artigos, como *A transição na Arte-educação*, de Manuel Barkan (1962), *A Cisão no ensino de arte contemporânea*, de Vincent Lanier (1963) e *Elaboração do currículo para crianças: projeto Kettering da Universidade de Stanford*, de Elliot Eisner (1968).

O que havia em comum entre estes artigos era o fato de que já continham preocupações em relação às funções da arte na educação das crianças e em relação a seus métodos de ensino. Questionamos a visão de que o único método de ensinar arte nas escolas seria a partir da manipulação de materiais artísticos. Questionamos também a visão de que a principal função do professor fosse a de fornecer materiais e raramente fornecer conteúdos (EISNER, 1997, p. 78).

Os autores responsáveis por essas mudanças no campo da arte-educação defendem a idéia de que a arte tem um conteúdo específico, inerente às artes, e insistem em algo que hoje nos parece óbvio: a necessidade de ensinar arte por meio da arte. Seus estudos inauguraram uma nova tendência, “cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, [para o qual] articulou-se em um duplo movimento: por um lado, a reorientação da livre expressão; por outro, a investigação da arte como forma de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 22).

Outros artigos publicados neste período alimentaram os debates e contribuíram com a crítica ao modernismo. Num artigo publicado em 1976, Arthur Efland satiriza “o estilo de arte escolar”, distante de arte das galerias, das ruas, etc. O artigo de

⁸ Este artigo foi publicado na revista *Ar'te*, ano 3, n.10, 1984, e no livro *Arte-educação: leitura no subsolo*, São Paulo: Cortez, 1997, organizado por Barbosa.

Lanier⁹, publicado para o português em 1984, causou grande impacto no Brasil, junto aos professores universitários de arte mais bem preparados, juntamente com o livro de Canclini, *A Socialização da Arte* (1984) (BARBOSA, 1994).

O livro *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*¹⁰, de Edmund Feldman publicado em 1970 e amplamente divulgado, foi fundamental para a consolidação da idéia de arte como conhecimento e para a importância do ato de ver. Barbosa (1994, p. 43-44) assim o sintetiza:

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

As habilidades de crítica fazem parte do currículo norte-americano desde as primeiras séries, antes mesmo de a criança perceber que está sendo levada a isso. “Tomamos sua curiosidade natural acerca do que um objeto significa, o quão bom ele é, ou para o que ele serve, e a envolvemos nas mesmas operações críticas, executadas pelos profissionais: descrição, análise, interpretação e juízo”, diz Feldman (1970). Segundo ele, a criança executa todas essas operações desde cedo, mas o faz espontaneamente e numa ordem inversa. O papel do professor de Arte é sistematizar “o seu irrepreensível desejo de falar sobre arte”.

Na década de 70, essas idéias se cristalizam nos Estados Unidos¹¹ no movimento que ficou conhecido como *Disciplined Based Art-Education* (DBAE)¹², e na Inglaterra como *Critical Studies* ou Estudos Críticos. As metodologias que resultaram destes estudos foram denominadas como ensino pós-moderno da arte nos Estados Unidos e ensino de arte contemporâneo na Inglaterra, no sentido em que superam os pressupostos modernistas. A respeito dessas denominações, observa Berg (1991, p. xiv): “Como toda designação é polêmica, especialmente quando se refere à contemporaneidade, importa

⁹ Este artigo foi publicado na revista *Ar'te*, 10, São Paulo: Max Limonad, 1984e posteriormente no livro *Arte no subsolo* (1997) organizado por Barbosa.

¹⁰ FELDMAN, E. B. *Becoming human through art*. New Jersey: Prentice Hall, 1970. Em *Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa apresenta resumidamente idéias de Feldman contidas nesse livro, especialmente sobre seu método de análise de obras de arte, que ela chamou de *Método Comparativo*.

¹¹ Na Inglaterra também há uma reorganização do ensino de arte, com enfoque nos Estudos Críticos.

¹² Em português, *Arte-educação como Disciplina*.

menos rotular o movimento do que identificar um conjunto de idéias contemporâneas aptas a considerar a produção artística em sua feição do momento.”

A grande contribuição dessa reorientação no ensino da arte é que ela trouxe de volta a imagem e suas interpretações para a sala de aula.

3.1. O D.B.A.E. e os Estudos Críticos

O D.B.A.E. foi possível graças à Fundação Getty (*Getty Center of Education in the Arts*), instituto que ainda hoje financia pesquisas e experiências de arte em escolas e prepara professores de arte para um ensino que inclua a produção artística, a crítica, a história da arte e a estética. São essas quatro disciplinas que devem embasar o ensino de arte, segundo a metodologia que propõem.

Para Eisner (1988 in BARBOSA, 1997, p.37), um dos mais conhecidos defensores do DBAE, esta metodologia do ensino de arte corresponde “[...] às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade”.

A estética e a crítica correspondem também ao que chamamos apreciação estética, que compreende as ações de ver, analisar, interpretar e mesmo julgar uma obra, independentemente do fato de gostarmos ou não dela. A apreciação é enriquecida pela história da arte e parte ou culmina no fazer artístico. Por vezes, os limites entre a apreciação e a história da arte se dissolvem em busca das significações da obra, uma vez que o principal objetivo da história da arte não é reconhecer o estilo de determinada obra, ou decorar datas e nomes de artistas ou movimentos consagrados, mas compreender como a obra se insere em seu tempo e como a vemos em nosso próprio tempo.

Se considerarmos que o objeto do estudo da estética é o processo que abrange os artistas, as obras, os intermediários e o público, a história da arte será a história das relações entre esses componentes, suas transformações de uma cultura para outra: em suma, a história de certa relação entre a prática estética, suas condições de produção e os projetos sociais em que se busca superar tais condições (CANCLINI, 1984, p. 81).

A realização da crítica na sala de aula é mais simples do que pode parecer. As crianças aprendem a fazer crítica falando sobre arte. O professor não deve se preocupar em pautar-se pelo sistema crítico das artes e seus princípios filosóficos. O importante é que ele crie oportunidades para que as crianças vejam obras de arte e expressem suas idéias e opiniões sobre o que viram. A esse respeito, diz Feldmann (1970):

Infelizmente, aquele professor que interpreta a crítica como um complexo pronunciamento de filósofos e escolásticos, duvidam, da capacidade da criança de fazer o mesmo. O fato é, que as crianças são ótimos críticos quando você considera a forma delas discursarem criticamente sem levar em conta o valor cognitivo de suas observações. O valor cognitivo da crítica de Arte resume-se em conhecer o nome das coisas. O estágio descritivo da crítica, incidentalmente, é um excelente esquema de construção de vocabulário. Mas, não é o termo "crítica" que a criança precisa aprender. Ela precisa organizar a sua fala a respeito da Arte em configurações significativas.

Conhecer os nomes das coisas, assim como possuir um vocabulário que permita à criança manifestar-se é importante e faz parte do processo de ensino e aprendizagem da arte, mas não deve ser visto com um fim em si mesmo. Entender a arte é mais que conhecer nomes de artistas, técnicas e estilos. A aprendizagem crítica da arte pode se estender ao contexto da vida, numa dimensão muito maior, permitindo ao aluno uma maior compreensão da situação humana e de sua própria vida.

Do ponto de vista pedagógico a crítica é interessante também porque envolve diversas operações como a observação, a especificação, a conjectura, a intuição, a inferência, a autocorreção, o risco e a descoberta (Feldmann, 1970).

Na Inglaterra, dois congressos sobre o ensino de arte realizados em 1972 e 1973 foram fundamentais para a consolidação desta tendência, que ficou conhecida como Estudos Críticos. Estes congressos reforçaram a idéia de que o estudo da arte contemporânea ou da arte do passado não exclui os estudos da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia, etc. Sua metodologia propõe que o ensino de arte inclua a história da arte, o fazer artístico e os estudos críticos de arte, correspondendo, este último, à estética e à crítica.

No Brasil, essas idéias foram reformuladas por Barbosa, gerando a Proposta Triangular (anteriormente conhecida como Metodologia Triangular) que articula o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a história da arte. Esses três eixos estão

presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Arte, com a denominação de produção, fruição e reflexão, como veremos mais adiante.

Resumidamente, para esse enfoque a arte deve ser incluída no currículo escolar como área de conhecimento específico, articulando três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade. O que torna imprescindível o contato dos alunos com as obras de arte produzidas ao longo da história da humanidade.

3.2 O Descompasso entre Teoria e Prática: o Caso Brasileiro

É somente a partir da década de 80, que a imagem começa a ocupar o seu espaço no currículo escolar brasileiro, após tanto tempo de ausência. A organização de encontros sobre o ensino da Arte e a formação de associações de arte-educadores e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Arte-educação impulsionaram mudanças significativas neste campo, principalmente no que diz respeito à valorização do uso da imagem. Produziram e divulgaram os novos estudos e experiências em Arte e Educação, abrangendo diferentes abordagens e modos de produção de sentido, como, no caso das artes visuais, o formal, o iconológico, a estética e a semiótica (BARBOSA, 2003)¹³.

As mudanças chegam aos poucos às salas de aula. Percebe-se ainda um grande descompasso entre teoria e prática devido, principalmente, à dificuldade de acesso à produção teórica, à pouca quantidade de livros editados e divulgados e à carência de formação continuada. A prática se mantém ultrapassada em relação aos conhecimentos desenvolvidos (BARBOSA, 1997).

Uma pesquisa realizada entre 1989 e 1990¹⁴ chegou à conclusão de que, enquanto os professores universitários aceitavam a imagem como base para o ensino de arte, os professores secundários ainda reagiam energicamente a isso. A partir destes resultados, Barbosa procurou detectar, nas teses sobre o ensino de arte formuladas nas universidades

¹³ Esse movimento ficou conhecido como *Arte-educação* – termo que os professores (arte-educadores) brasileiros passaram a utilizar a partir de então ao se referirem ao ensino de Arte.

¹⁴ BARBOSA, A. M. *Arte education in Brazil: reality today research and future expectations. Research in Visual Arts*, v. 16, p. 2-32, 1990. A pesquisa foi encomendada pela UNESCO.

brasileiras, quais eram os textos estrangeiros mais influentes, para então traduzi-los e publicá-los, a fim de facilitar o acesso destes professores a essa produção.

O trabalho resultou no livro *Arte-educação: leitura no subsolo* (1997), que traz, além de uma entrevista com o historiador da Arte Ernst Gombrich, os seguintes textos:

Devolvendo arte à arte-educação, de Vincent Lanier: que já havia sido traduzido e publicado na revista *Ar'te*, hoje só disponível na biblioteca da Escola de Comunicação e Arte (ECA) da OF.

Uma Visão iconoclasta das fontes de Imagem nos desenhos de Crianças, de Brent e Marjorie Wilson: sobre a importância da imitação e de modelos nos desenhos infantis.

Estrutura e mágica no Ensino da Arte, de Elliot Eisner: uma defesa da Expressão, feita por dos maiores defensores da arte-educação como crítica, história, estética e produção.

Excelência no Ensino da Arte, de Ralph Smith: sobre a preocupação internacional com a excelência e as reações que sofreu.

Ensinando Crítica nos Museus, de Robert Willian Ott: sobre a aplicação da metodologia do D.B.A.E. no trabalho em museus.

Estudos Críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social, de David Thistlewood: apresenta a visão inglesa do ensino de arte contemporâneo, o *Critical Studies*.

Um dia escolar na vida de uma menina Navajo: estudo de caso em forma de conto oral etnográfico, de Mary Stokrocki. Este texto não foi citado nas teses pesquisadas, mas foi incluído pela organizadora por seu enfoque multicultural.

Em *A Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa (1994) já havia se ocupado de apresentar sucintamente algumas metodologias e propostas didáticas elaboradas por autores vinculados ao D.B.A.E.: o *Método Comparativo de Análise* de Edmund Feldman (1970), o *Método de Multipropósito*, de Robert Saunders (1971), o trabalho de Monique Brière (1998) em *Art Image* e o livro *Arttalk*, de Rosalind Ragans (1988).

A ausência de formação continuada é mais um dos problemas enfrentados no Brasil. Até o fim dos anos 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores. Com a obrigatoriedade do ensino da arte em 1971 (Lei n. ° 5692/71),

[...] muitos professores foram capacitados em cursos de pouca duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas (BRASIL, 1998, p. 27).

Junto com a obrigatoriedade, esta lei estabeleceu também a polivalência, de modo que professores formados em Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e Educação Artística viram-se obrigados a trabalhar com as diversas linguagens, independentemente de sua formação. Isso resultou na diminuição dos saberes específicos de cada uma das formas de arte, na crença de que o ensino de arte pode ser reduzido a propostas de atividades, desvinculadas de qualquer contexto, planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno (BRASIL, 1998).

Sem um embasamento teórico atualizado e consistente os professores de Arte acabam por reforçar a idéia de que essa disciplina é menos importante que as demais disciplinas do currículo escolar e, o que é pior, contribuem para que o conhecimento sobre a Arte, patrimônio universal da humanidade, continue sendo privilégio de poucos.

3.3 As Vertentes Pedagógicas

Além das influências advindas do D.B.A.E. e dos Estudos Críticos, há que se considerar as idéias de alguns educadores brasileiros (Paulo Freire, Saviani, Libâneo) que, embora não tenham se dedicado especificamente à arte-educação, imprimiram mudanças significativas à educação, de um modo geral.

A partir dos anos 60, esses e outros educadores passaram a discutir as contribuições da escola, principalmente pública, para a conscientização do povo, gerando novas propostas pedagógicas (escola libertadora, escola libertária e escola histórico-crítica. Essa vertente “realista-progressista” busca superar o pensamento liberal e,

conseqüentemente, suas pedagogias “idealistas-liberais” (Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista), a partir de um novo projeto pedagógico (FUSARI; FERRAZ, 1992).

As escolas libertadora e libertária propõem ações interdisciplinares a partir de um tema gerador, e práticas não-diretivas. As idéias de Paulo Freire, representante da pedagogia libertadora, influenciaram a arte-educação, abordando criticamente questões relacionadas à diversidade e às políticas culturais. A partir de então se passou a pensar em um ensino de arte que pudesse promover o olhar histórico, a consciência do caráter crítico e emancipatório da educação e do conhecimento cultural e o respeito à diversidade.

A arte e seu ensino, numa perspectiva emancipatória e inclusiva, partindo de uma práxis restauradora, transgressora, multicultural e dialética, possibilita variadas e ampliadas leituras de mundo, reafirmando a singularidade na diversidade. Neste sentido, a arte pode, deve e tem contribuído para reorganizar a escola como o grande palco de diálogos entre diferentes culturas (AZEVEDO, 2003, p. 134).

Por influência desses pressupostos, os conteúdos de arte popular, especialmente os de caráter político, passaram a ser bastante valorizados, além de uma maior preocupação com a contextualização.

No início dos anos 80, começa a surgir uma nova tendência pedagógica – histórico-crítica – que retoma os estudos teórico-críticos ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de ultrapassar o “denuncismo” e o “pessimismo” que tomaram conta das aulas e publicações na década de 70.

Os estudos de Saviani (1988) e de Libâneo (1994) são os principais referenciais teóricos dessa escola que acredita na capacidade transformadora da educação. Segundo essa concepção a escola e a educação são influenciadas pelos determinantes históricos e sociais, ao mesmo tempo em que são capazes de influenciá-los e, portanto, de transformá-los. Para que isto aconteça a educação escolar deve proporcionar o ensino do conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade. Garantir o acesso aos conteúdos essenciais, de forma crítica e indissociados da prática social, é fundamental para instrumentalizar os alunos para o exercício da *cidadania consciente, crítica e participante*. Para isso são necessários métodos de ensino eficazes, que levem em consideração os interesses, valores e expectativas dos alunos, bem como seu desenvolvimento psicológico e os processos de aquisição e assimilação dos conteúdos.

No ensino da arte, espera-se que o professor tenha um domínio do saber sobre arte e sobre ensinar arte, uma vez que essa escola pretende garantir aos alunos o acesso aos conteúdos fundamentais. Aqui os conteúdos da cultura universal são tão importantes quanto aqueles das diversas realidades sociais. O professor é um mediador que conduz o processo de ensino-aprendizagem partindo do que o aluno já sabe para o saber sistematizado articulado à prática social.

As contribuições destas vertentes pedagógicas para o ensino de arte merecem um maior aprofundamento, mas a escassez de estudos a esse respeito, bem como os limites deste trabalho, não o permitiram.

3.4 O Ensino de Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir de 1996, a área de Arte passa a ser assim denominada no currículo escolar, em substituição à Educação Artística, e a ser encarada como área de conhecimento, e não apenas como “atividade educativa”. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, art. 26, parágrafo 2º): "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

Para subsidiar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade da educação no Brasil, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental em 1998, e para o ensino médio em 1999. A produção desse documento teve várias etapas: uma versão preliminar foi apresentada em 1995, para que educadores, especialistas e instituições educacionais de todo o país participassem da elaboração desses parâmetros, analisando, criticando e encaminhando sugestões para a versão final.

O objetivo manifesto desses Parâmetros Curriculares Nacionais é estabelecer diretrizes curriculares, a partir das quais as secretarias de educação estaduais e as escolas constroem os currículos locais e o projeto educativo-institucional, com a participação efetiva dos professores.

A primeira parte do documento apresenta as concepções de arte que nortearam a elaboração de sua proposta de ensino, contextualizando-a história, estética e

pedagogicamente. A obra de arte é entendida como “[...] produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de suas experiências” (BRASIL, 1998, p. 35).

Segundo essa concepção, a arte é uma forma de conhecimento que envolve distintos âmbitos de experiência:

A experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato,, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

A experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas como dos próprios alunos (BRASIL, 1998, p. 36).

Na segunda parte do documento, são apresentados os objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação da Arte nas especificidades de cada uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os conteúdos foram organizados de modo a promover aprendizagens cada vez mais complexas ao longo dos ciclos escolares, e articulados aos três eixos norteadores da proposta: produzir, apreciar e contextualizar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas (BRASIL, 1998, 59).

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

Em relação a estes três eixos, os conteúdos podem ser trabalhados de acordo com o projeto pedagógico da escola e levando em consideração os aspectos sociais, culturais, econômicos, e a adequação a cada série. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - ARTE sugerem que o professor acolha a diversidade do repertório cultural do aluno e que introduza conteúdos da comunidade na qual está inserida a escola, bem como conteúdos de diversas épocas e culturas.

Segundo Iavelberg¹⁵ (2003, p. 40), a elaboração dos PCN foi norteadada pela concepção construtivista de ensino e aprendizagem; suas principais bases teóricas são a epistemologia genética de Piaget, a escola sócio-histórica de Vygotsky e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.

De acordo com a teoria de Piaget, o conhecimento é construído pelo próprio aluno; portanto, não é introduzido por outrem, nem acontece naturalmente à medida que ele se desenvolve. A construção do conhecimento depende da interação do aluno em contextos de aprendizagem, nos quais transforma conhecimentos menos elaborados em conhecimentos mais avançados, ao articular conteúdos anteriores aos novos conteúdos que lhes são apresentados. Os estudos de Piaget apontam, entre outras coisas, para a necessidade de se conhecer os processos de aprendizagem do aluno.

O construtivismo crítico (Kincheloe, 1993; Hernández, 2000) revisou alguns aspectos da teoria de Piaget, reconhecendo suas contribuições e limitações. Na análise de Hernández (2000, p. 106):

A educação se concebe assim não como um processo de adaptação e acomodação da mente a algumas estruturas de conhecimento (Piaget), mas como um processo dialético em que o sentido e o significado das estruturas de conhecimento se reconstruem na consciência histórica dos indivíduos, que tratam de dotar de sentido suas situações vitais. A mente mais do que se adapta às estruturas de conhecimento.

Os estudos de Vygotsky foram fundamentais para esse enfoque que concebe o conhecimento como sendo construído socialmente. Eles demonstraram que a aprendizagem ocorre nas interações com os outros e com os objetos da cultura, daí a

¹⁵ Iavelberg coordenou a comissão de redação do documento de Arte para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental; participou da elaboração do documento para o 3º e 4º ciclos e foi consultora de Arte do Referencial Curricular para a Educação Infantil.

importância de favorecer a interação do aluno com os objetos socioculturais que, no caso da arte, poderiam ser os objetos e fenômenos artísticos e culturais. A aprendizagem acontece nos mais diversos contextos, sejam escolares ou não, marcados por culturas que exercem influência sobre os indivíduos.

Para Vygotsky a criança também constrói o conhecimento nas interações que estabelece com os adultos ou colegas mais adiantados ao procurar soluções para os seus problemas (“zona de desenvolvimento proximal”). No contexto escolar, o professor pode ser o mediador que interage com os alunos num processo dialógico e oportuniza as interações destes com os objetos do conhecimento.

Nessa perspectiva, o conhecimento é algo a ser continuamente construído pelo indivíduo, em interação com o meio, ao longo de toda a sua vida. Uma das grandes contribuições da psicologia cognitiva construtivista para o ensino e a aprendizagem da Arte foi ter demonstrado a importância e a necessidade de pesquisas sobre a construção do conhecimento vinculado à compreensão estética e artística.

4 A PESQUISA SOBRE A COMPREENSÃO ESTÉTICA

4.1 As Teorias Sobre o Desenvolvimento Estético

Os novos paradigmas no ensino da arte, apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, devem muito às pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento estético-artístico (FELDMAN, 1970; HOUSEN, 1983; PARSONS, 1992; GARDNER, 1997). A partir da perspectiva desenvolvimental de James Baldwin, foram realizadas diversas pesquisas sobre o desenvolvimento em domínios relacionados à arte, tais como: os estágios do desenho por Henry Luquet; os estágios do desenvolvimento escultórico por Claire Golomb e os estágios da compreensão estética, por Michael Parsons, Abigail Housen, Norman Freeman e Howard Gardner, para citar os mais conhecidos (ROSSI, 2003).

Parsons (1992), realizou uma extensa pesquisa sobre o modo como as pessoas compreendem a arte, mais especificamente a pintura, e elaborou uma teoria do desenvolvimento da compreensão estética. A partir dessa pesquisa, identificou cinco etapas, ou estágios, que constituem novas formas de ver, e a seqüência pela qual são apreendidos.

Diferentemente de outras teorias do desenvolvimento, esses estágios não correspondem às idades, à exceção do primeiro. A partir deste, vão sucessivamente recorrendo aos outros, conforme adquirem experiências no domínio da arte. A maioria das crianças do ensino fundamental utiliza as idéias do primeiro estágio, o que não quer dizer que, ao se tornarem adultas, chegarão naturalmente a recorrer aos últimos estágios, pois, como já foi dito anteriormente, nossa capacidade de compreender a arte depende do contato e das experiências que tivemos com ela, e do nosso interesse e esforço em compreendê-la.

Em 1992, Abigail Housen revisou os estudos de Parsons e também chegou a cinco estágios: *narrativo*, *construtivo*, *classificativo*, *interpretativo* e *re-criativo*. Housen comprovou que, embora exista forte relação entre idade e estágio, nem todos os adultos alcançam os estágios mais elevados. O que favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com a arte (ROSSI, 2003).

Norman Freeman investigou a forma como as crianças constroem e modificam suas teorias sobre a arte. Essas teorias – uma espécie de filosofia da arte, segundo

o autor – são construídas pelas crianças a partir de suas experiências cotidianas para explicar ou entender a arte.

A maior contribuição dessas pesquisas para o ensino de Arte foi o fato de demonstrarem que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce. A capacidade de compreender a arte não é natural, mas adquirida e construída por meio do contato e das experiências que se tem com ela, e pelo interesse e esforço em compreendê-la. Isso significa que a arte pode e deve ser ensinada e que cabe ao professor propiciar as condições necessárias a essa aprendizagem.

Essa concepção “construtivista” do processo de compreensão vem se opor às inatistas ou ambientalistas, que por tanto tempo orientaram o ensino da arte. A esse respeito, escreve Hernández (2000, p.105):

Para essa concepção, sob a qual se pode agrupar um amplo espectro de autores que nem sempre dizem o mesmo (desde Vygotsky a Piaget, passando por Ausubel, Bruner ou Eisner) ainda que tenham em comum, como assinala O’Loughlin (1991), a idéia de *que os alunos constroem sua própria compreensão* e que as funções cognitivas e os processos com os quais ‘construímos’ nossas representações da realidade e com ela nos relacionamos têm uma base biológica, mas, ao mesmo tempo, estão fundamentadas não só cultural, mas também historicamente.

Longe de ser apenas uma habilidade informal de pouca importância, a Arte passa a ser vista como uma área de conhecimento específico, que pode ajudar a compreender a cultura de nosso tempo, e a de outras épocas e lugares. Além do mais, acrescenta Hernández (2000, p. 42):

Partindo de uma perspectiva psicológica, ou psicopedagógica, a aprendizagem no campo do conhecimento artístico exige um pensamento de ordem superior (Vygotsky, 1979) e a utilização de estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planejamento e a resolução de problemas são formas de compreensão e interpretação, etc. Além disso, quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a pesquisa evidenciou algo que, por óbvio, muitos esquecem: que não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo.

Assim na década de 90, solidifica-se esse novo paradigma no ensino da arte, para o qual confluíram idéias, correntes e propostas de diversos campos do conhecimento, especialmente os novos paradigmas da Arte Contemporânea, as pedagogias da vertente realista-progressista da Educação e a chamada escola construtivista (HERNÁNDEZ, 2000; IAVELBERG, 2003; ROSSI, 2003).

No seminário realizado em 1998, em São Paulo, Parsons falou a respeito dessa nova abordagem, que tem a formação estética como principal objetivo:

No paradigma contemporâneo nós focamos o significado e percebemos que a obra de arte tem de estar dentro de um contexto: o significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura sobre o qual vem o objeto de arte. Os significados, porque são símbolos, são como palavras, mais do que cores, e eles variam de acordo com o local no qual são recebidos. Isso quer dizer muitas coisas, mas uma delas é que as crianças crescem de forma a entender objetos de arte de forma diferente, dependendo da cultura e, quando elas começam a entender as obras de arte, elas entendem aquilo que a sua cultura lhes deu para compreender (PARSONS, 1998).

A presença das imagens de arte torna-se então imprescindível, bem como o estudo das teorias sobre o desenvolvimento estético dos alunos, ou seja, sobre o modo como os alunos interpretam as imagens que vêem. Sem esse conhecimento o acesso à cultura e a democratização cultural não se efetivarão.

4.2 A Teoria da Compreensão Estética de Parsons

Dentre os autores que se dedicaram a estudar a experiência estética no campo da psicologia, a escolha de Parsons para a minha pesquisa se deve ao fato de que Parsons procurou pensar a arte em suas especificidades, como um domínio distinto da ciência, da moral ou da religião. Conseqüentemente, seu trabalho foi influenciado também por artistas, filósofos (Dewey, Habermas) e filósofos da arte (Collingwood, Langer e Danto), além dos psicólogos (Piaget, Gardner e Kohlberg). Sua análise, como ele mesmo afirma, “[...] gira mais em torno dos conceitos que geralmente utilizamos ao falar sobre arte do que em conceitos psicológicos” (PARSONS, 2001, p. 29).

A teoria de Parsons foi influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget e, principalmente, pela teoria do desenvolvimento cognitivo do juízo moral de Kohlberg, na definição dos estágios. Parsons reconhece suas dívidas com a psicologia cognitiva, mas também percebe as suas limitações. Segundo o autor, essa concepção do conhecimento não inclui a compreensão:

Considera-se o conhecimento como sendo substituível por uma ou outra forma de comportamento, como preferir, identificar, categorizar, produzir. Mas os comportamentos não equivalem à compreensão, e observar os comportamentos será quando muito uma forma de descobrir alguma coisa acerca da compreensão (PARSONS, 1992, p. 14).

Segundo Rossi (2003, p. 22), “[...] a sua abordagem psicológica, atualmente, afasta-se do ponto de vista piagetiano ortodoxo, tornando-se mais construtivista social”, e se aproxima da teoria de Vygotsky e de seus seguidores “[...] que lhe parece mais adequada para o entendimento da compreensão estética”. Os estágios de Parsons não se vinculam ao desenvolvimento cronológico, mas às circunstâncias vividas pelo indivíduo, e às estratégias que utilizam para aprender.

Partindo do princípio de que vamos adquirindo nossas capacidades cognitivas gradualmente, Parsons identificou cinco etapas ou estágios, que constituem novas formas de ver, e a seqüência pela qual são apreendidos. Cada estágio interpreta a pintura de forma mais completa que o anterior, cada um deles atinge uma nova percepção da arte. Esses estágios, esclarece o autor, “[...] são aglomerados de idéias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si” (PARSONS, 1992, p. 27). As pessoas servem-se de um ou mais destes aglomerados de idéias, ou estágios, para compreenderem a arte. Portanto, não servem para descrever pessoas ou dizer em que estágios do desenvolvimento da compreensão estética se encontram, rotulando-as.

Além do mais, a pesquisa mostrou que não é possível afirmar que uma pessoa está em determinado estágio do desenvolvimento, pois, na maioria das vezes, diz Parsons (1992, p. 27), “[...] não somos coerentes na nossa forma de pensar sobre a arte, e, por conseguinte não nos encontramos ‘num’ estágio”. Pesquisadores e professores podem se servir desses estágios para entender a forma como as pessoas compreendem a pintura, e elaborar os objetivos e estratégias pedagógicas para o ensino de arte.

Ao longo de quase dez anos, Parsons e sua equipe entrevistaram um grande número de pessoas diferentes, que vão desde crianças em idade pré-escolar até professores

universitários de arte. As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma semiestruturada, girando em torno de cinco ou seis quadros, apresentados por meio de reproduções em cores, de grande formato. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, com o objetivo de construir um quadro de referências que pudesse contribuir para que “[...] nos compreendamos melhor uns aos outros quando falamos sobre arte” (PARSONS, 1992, p. 33).

Os resultados de sua pesquisa foram organizados a partir de quatro grandes temas ou tópicos, aos quais as pessoas se referem quando falam sobre obras de arte: *o tema* (incluindo a beleza e o realismo); *a expressão das emoções*; *o meio de expressão, a forma e o estilo*; e *a natureza dos juízos*.

Primeiro estágio

O primeiro estágio está diretamente relacionado à primeira infância, correspondendo em grande parte ao período pré-lingüístico. A relação das crianças com objetos artísticos ou estéticos é quase sempre muito agradável. Reagem a eles de forma intensa e espontânea. É natural sentirem-se atraídas pela aparência das coisas pelo simples prazer de observá-las, sem se importarem com o significado.

Segundo Parsons (1992) todas as pesquisas realizadas com crianças pequenas chegaram à conclusão de que dois aspectos dominam a sua reação à arte: a cor e o tema. Interessam-se principalmente pelas cores. Quanto mais nítidas, luminosas e abundantes, melhor é o quadro. Tanto melhor se as cores forem simples, chapadas, sem gradações de claro-escuro. Neste estágio, quase todos os quadros são bem recebidos, pouco importando se são figurativos ou abstratos, desde que sejam coloridos. O julgar é indissociável do gostar.

Também se interessam pelo tema do quadro, mas nem sempre distinguem entre o que estão vendo e o que estão imaginando. Identificam os elementos do quadro pouco a pouco e os associam a experiências pessoais ou a situações imaginadas. Não se preocupam em relacionar as partes entre si, nem compreender o quadro como um todo.

Do ponto de vista psicológico, ainda não são capazes de adotar o ponto de vista dos outros; só conhecem um ponto de vista, que é o seu. A relação com o quadro é direta e pessoal pouco importando o que os outros dizem ou pensam sobre ele.

Segundo estágio

No segundo estágio o interesse volta-se principalmente para a beleza do tema e para a idéia de representação. Predomina a idéia de que a obra deva representar algo, o que faz com que se dê preferência aos quadros figurativos e de maior realismo. A imagem da janela, utilizada por Parsons (1992, p. 56), ilustra bem esta idéia:

É como se o quadro fosse uma janela, através da qual olhamos para outra coisa. A nossa atenção não se foca na janela, mas no que está do outro lado. Olhamos através da, e não para a janela. A melhor janela é, portanto, aquela que for absolutamente transparente; e só repararemos nela se os vidros estiverem sujos ou distorcerem as imagens.

Da mesma forma, um bom quadro é aquele que nos permite ver as coisas claramente. O trabalho minucioso, a destreza e as habilidades do artista na representação do visível são valorizados. Espera-se que represente as coisas o mais fielmente possível. Já o meio de expressão e o estilo pouco importam, e podem até ser vistos como obstáculos para a compreensão da obra, como os vidros sujos da janela. O realismo é o único tipo de organização formal que realmente interessa.

A beleza do quadro também é um aspecto bastante valorizado neste estágio. Para a maioria das pessoas, as idéias de arte e beleza são inseparáveis. Um quadro é considerado belo, se o seu tema é belo. Por sua vez, um tema é belo se apresenta as qualidades próprias de sua espécie, no caso de pessoas e animais, ou se representa coisas agradáveis. Em suma, gostamos de ver num quadro as coisas que gostamos de ver na realidade. Com o tempo, amplia-se a lista de temas considerados como bons motivos para serem pintados, incluindo-se temas nostálgicos ou mesmo assustadores, contanto que mantenham um certo encanto.

É comum a associação entre a beleza e o moralmente bom, ou o contrário, de forma que muitas vezes a fealdade ou a violência dos temas sejam considerados indesejáveis ou inapropriados para uma pintura. Os juízos estéticos estão indissociavelmente ligados aos juízos morais.

Do ponto de vista psicológico, já se começa a considerar o ponto de vista dos outros. Entram em cena padrões de gosto. Determinados temas ou elementos são considerados dignos de apreço porque se parte do princípio de que os outros gostarão dele. “A beleza reside nos aspectos que podemos ver e indicar aos outros” (PARSONS, 1992, p. 60).

Terceiro estágio

A expressividade, ou seja, a capacidade que o quadro tem de nos proporcionar uma experiência intensa e verdadeira, é a questão central do terceiro estágio. Aqui, a beleza do tema e o realismo fotográfico passam para segundo plano, e podem até ser vistos como obstáculos à expressão. Valorizam-se a criatividade e a originalidade do artista.

O assunto do quadro deixa de ser um objeto físico e passa a ser um tema no sentido mais próprio do termo, isto é, algo mais geral e abstrato, um sentimento, uma intenção, estados de espírito, algum aspecto da experiência humana. Espera-se que a arte diga alguma coisa sobre a humanidade e não mais que simplesmente represente determinados objetos. Neste estágio, passa-se a apreciar um número maior de obras de arte que antes eram rejeitadas. Temas como a fealdade, a violência, o envelhecimento, a morte, o sofrimento tornam-se agora dignos de apreço. A idéia de beleza adquire um novo significado, agora vinculado à expressividade do quadro e não mais à aparência dos elementos nele representados.

Para a maioria das pessoas a importância das obras de arte reside exatamente na relação entre a arte e as emoções. É dessa perspectiva que as pessoas se relacionam com as obras e procuram interpretá-las. E é isto o que confere sentido à arte. Os quadros que não exprimem nada são considerados vazios.

Os sentimentos ou idéias que a pintura suscita tanto podem ser do pintor como do observador, ou de ambos. Diante de um quadro, a figura do artista é a que primeiro vem à mente. Procura-se perceber a relação que há entre o estado de espírito do artista e as características do quadro; quais foram as suas intenções, “o que ele quis dizer”.

Parsons chegou à conclusão de que é preciso algum tempo para se conjugar esta idéia com a inversa: “[...] a de que o quadro deve ser reconstruído no espírito do observador” (PARSONS, 1992, p. 91). Esta percepção completa a estrutura do terceiro estágio, que consiste na relação binária entre o artista e o observador, mediada pela obra. De um lado do quadro, está o artista, de outro, o observador, sendo que ambos devem experienciar aquilo que constitui a expressividade do quadro. No diálogo que se estabelece entre ambos, o espectador adquire consciência de si mesmo, de sua experiência de reagir a um quadro e da importância de seu papel nesse processo.

Embora a tônica da análise seja predominantemente subjetiva, numa abordagem emocional, faz parte deste estágio uma abordagem mais cognitiva, que põe a

tônica nas idéias, conteúdos, pontos de vista e mensagens que a obra transmite, sempre de forma intuitiva.

A partir dessas descobertas, outra conclusão a que se pode chegar neste estágio é a de que cada pessoa, por sua própria história, sua própria subjetividade individual, pode ter diferentes experiências de um mesmo quadro, e que cada uma destas experiências terá sentido para aquele que a viver. Este é o avanço, do ponto de vista psicológico: adquire-se consciência da subjetividade da experiência dos outros e da nossa, como algo íntimo e único.

Quarto estágio

A partir do quarto estágio o meio de expressão, a organização formal e o estilo da obra adquirem grande importância e são diretamente relacionados com a sua significação. A atenção do observador se detém nos pormenores da forma e do meio de expressão: a luz, as cores, as texturas, o modo como foram organizados pelo artista.

Embora a expressividade tenha sido o principal foco de interesse no estágio anterior, raramente foi relacionado ao meio de expressão. Era possível perceber que um ou outro elemento, tais como a pincelada, o tratamento dado à luz ou a intensidade de um traço, eram significativos, mas não se sabia ao certo como, nem por quê. No quarto estágio chega-se à percepção de que a forma e o meio de expressão estão intimamente relacionados ao sentido do quadro; são eles que constituem o quadro. Passa-se a examinar cuidadosamente as partes para chegar à compreensão do todo.

Como todos esses aspectos são públicos e podem ser percebidos por todos, descobre-se que o sentido de uma obra não se limita à subjetividade de uma consciência individual, seja ela do artista ou do observador, mas é construído a partir das qualidades reais do quadro. A significação de um quadro, portanto, é mais social do que individual. Faz parte de um universo artístico e “[...] integra-se numa tradição, construída por todas as pessoas que ao longo da história observam e comentam um conjunto de obras de arte” (PARSONS, 1992, p. 124).

O observador passa a considerar também as interpretações dadas pelos outros, procurando relacioná-las entre si e com as suas próprias impressões sobre a obra. Percebe que existem relações entre as diferentes obras e estilos, e que há uma história dessas

interpretações. Isso leva à compreensão de que “[...] a interpretação de um quadro requer um diálogo no contexto de uma comunidade de observadores” (PARSONS, 1992, p. 95). Do ponto de vista psicológico, o avanço deste estágio em relação ao anterior reside nesta capacidade de adotar a perspectiva da tradição em seu conjunto.

A percepção de que existem vários estilos, várias “maneiras de pintar”, também não é nova. Em estágios anteriores já seria possível inclusive reconhecer e identificar o estilo de determinados quadros ou artistas. A partir de agora, no entanto, o conceito de estilo se modifica: “[...] designa grupos, movimentos, tendências”, e permite compreender que os quadros se relacionam entre si, são produto de uma cultura, de um tempo e de um lugar (PARSONS, 1992, p. 130).

O artista também não ocupa mais o lugar que ocupava anteriormente. Ele se torna apenas mais um elemento dessa comunidade que discute e analisa a sua obra, e através da qual interpretamos o quadro. Os fatos relativos à sua vida, suas idéias e intenções, a sociedade a que pertenceu, são instrumentos que nos ajudam a interpretar a sua obra, mas não determinam o seu sentido.

Os conhecimentos de história da arte unem-se às experiências e sentimentos pessoais no processo de fruição da obra de arte. O quadro passa a ser visto em relação a outros quadros e inserido em um determinado contexto social ou conjunto de idéias. O que confirma a importância do trabalho dos críticos, dos especialistas e dos historiadores da arte e a idéia de que arte se ensina e se aprende. A pesquisa de Parsons mostrou que poucas pessoas atingem o nível de compreensão deste estágio, sem o qual não se pode apreciar boa parte da pintura contemporânea (PARSONS, 1992).

Quinto estágio

Embora esteja presente em todos os estágios, somente no quinto é que o juízo se converte em objeto de interesse consciente. Parsons chamou a este estágio de “pós-convencional”, quando os juízos consagrados pela tradição já não são aceitos sem um reexame pessoal. Do ponto de vista psicológico, representa um progresso em relação ao estágio anterior porque exige a capacidade de questionar as opiniões tradicionalmente aceitas, percebendo que estas podem ser enganadoras.

Isto não implica necessariamente em discordar ou contrapor-se às perspectivas tradicionais; elas apenas não servem mais como guias para um juízo válido.

Também não se resume a afirmar que determinada obra é “boa” ou “má”. Apenas pretende pôr em causa os valores e ideais construídos e aceites pela comunidade, independentemente da concordância dos outros. Esta independência, no entanto, “[...] exige que sejamos, tanto quanto possível, razoáveis e guiados por um desejo de validade pública daquilo que dizemos” (PARSONS, 1992, p.157). Assim, restabelecemos o diálogo com os nossos contemporâneos, compreendendo-nos uns aos outros.

Os estudos de Parsons confirmam idéias importantes a respeito da arte e seu ensino. Uma delas é a de que a arte não é apenas o conjunto dos objetos artísticos produzidos pela humanidade ao longo da história. A arte é a experiência artística, vivida pelo artista no processo de articular sua subjetividade interior com as respostas dadas ao mundo exterior, e pelo espectador no processo de interpretação, que também contribui para conferir sentido à experiência estética. Portanto, os significados das obras de arte não podem ser simplesmente transmitidos em sala de aula, mas devem ser construídos.

5 UMA PESQUISA SOBRE A COMPREENSÃO ESTÉTICA EM ESCOLAS DE LONDRINA

5.1. Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Tendo como principal referencial metodológico a teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Parsons, realizou-se uma pesquisa qualitativa com o objetivo de conhecer o modo como alunos concluintes da Educação Básica do ensino público de Londrina interpretam e compreendem as artes visuais, mais especificamente a pintura. A utilização dessa teoria não tem o objetivo de testá-la ou avaliá-la, mas utilizar-se dela como um esquema conceitual que pode ajudar a identificar aspectos relevantes no processo de análise das entrevistas.

O encaminhamento metodológico da pesquisa é muito semelhante àquele utilizado por Parsons e sua equipe. Como estratégia metodológica foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, a partir de algumas imagens de arte, mais especificamente, pinturas. As entrevistas foram conduzidas de forma a encontrar respostas às questões motivadoras deste trabalho:

- Como os alunos do Ensino Médio interpretam e compreendem uma imagem artística?
- Que valores e critérios de juízo utilizam em seus julgamentos?
- Como a escola tem contribuído para a sua formação artístico-estética?

Ao todo foram entrevistados 30 alunos da terceira série do Ensino Médio, dos turnos matutino e noturno, de quatro escolas da rede pública de ensino da cidade de Londrina, PR, no período de outubro de 2004 a maio de 2005. Todas as entrevistas foram realizadas nas próprias escolas dos alunos, em uma sala reservada e no horário das aulas de Arte.

Após obter autorização da direção e/ou equipe pedagógica da escola, entrei em contato com os professores da disciplina para explicitar meus interesses e solicitar sua colaboração no encaminhamento das ações. Nem todos se mostraram dispostos a participar da

pesquisa, embora nenhum tenha se recusado declaradamente. Isso foi determinante na escolha das escolas que se constituiriam em campo da pesquisa. Trabalhar com aqueles que se mostraram receptivos foi uma decisão bastante acertada. As conversas trocadas com as seis professoras efetivamente envolvidas com a pesquisa trouxeram à luz dados importantes acerca das experiências vividas pelos alunos na escola.

Essas conversas também levaram à criação de um grupo de estudos que passou a se encontrar semanalmente para refletir sobre a prática de sala aula à luz do referencial teórico deste trabalho. Desde os primeiros contatos algumas professoras me haviam solicitado a indicação de leituras a respeito de metodologias de ensino da arte e de história da arte. Havia um desejo de atualização e de troca de experiências que a política de capacitação docente dos últimos dez anos não satisfizera. Mas a falta de tempo deixava suspensas muitas de nossas conversas na sala de professores ou no portão do colégio e os textos em gavetas. O grupo foi uma forma de organizar o tempo e motivar para a leitura e para a discussão.

Os alunos eram escolhidos pelas professoras sem que houvesse algum critério pré-estabelecido por mim. Procuramos sempre uma sala reservada onde pudéssemos conversar tranquilamente sem interferências e sem a presença de outras pessoas, evitando assim qualquer constrangimento para o aluno. Quando se pretende dar voz ao aluno, faz-se extremamente necessário criar um clima de confiança e mesmo de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado e garantir que ele possa expressar suas idéias livremente. Apresentar-me como aluna, mesmo que de pós-graduação, contribuiu para que eu me colocasse como parceira desta experiência, como alguém que também procura respostas, o que não deixa absolutamente de ser verdade.

Algumas entrevistas foram individuais, outras em dupla, apresentando ambas vantagens e desvantagens. Quando entrevistados em duplas, os alunos mostraram-se mais à vontade para falar, e puderam confrontar as suas percepções e interpretações com as do outro. Por outro lado, foi possível perceber um certo acomodamento de alguns alunos às opiniões do outro, principalmente em relação ao julgamento das obras. As entrevistas individuais exigem um pouco mais do entrevistador no sentido de deixar os alunos à vontade para falar, uma vez que eles se sentem um pouco inseguros no início da conversa. Mas também oferecem a vantagem de se observar o aluno com maior atenção, possibilitando reorganizar as questões em função das respostas dadas por ele, refinando a investigação.

Iniciávamos com uma conversa informal, até dissipar-se a sensação de formalidade, reforçada pela presença do gravador para o qual olhavam assustadamente no

início. Ao pedir autorização para gravar a entrevista, justificava a necessidade de fazê-lo considerando que escrever demandaria muito do nosso tempo. Após explicitar quais eram as finalidades da entrevista e garantir que não se tratava de nenhum tipo de avaliação formal, iniciava o nosso diálogo, evitando sempre tons inquisidores ou ameaçadores e julgamentos. Aproveitava essa fase inicial para saber alguma coisa sobre as experiências do aluno com as artes visuais em casa ou na escola: se ele lembrava de ter visto algumas imagens de arte nas aulas de Arte; se havia se interessado particularmente por algum artista ou obra; se havia livros ou revistas de arte em sua casa.

Não é objetivo dessa entrevista analisar o ensino de arte nessas escolas, mas, ao tentar compreender o modo como os sujeitos envolvidos se relacionam com as artes visuais, não se pode prescindir de tentar compreendê-los a partir de seu contexto e das interações que vivenciam e vivenciaram na escola. Numa perspectiva histórico-crítica, procuramos considerar os alunos como sujeitos históricos, concretos, marcados por uma cultura e por uma trajetória que é ao mesmo tempo pessoal e social. Isto significa descartar uma concepção de desenvolvimento abstrata, universal e linear relacionada tão somente à idade cronológica do indivíduo.

As perguntas eram feitas acerca de seis ou sete imagens, reproduzidas em tamanho grande (A3 e A4), e formuladas de maneira bastante simples, sem a utilização de termos ou conceitos muito específicos, que pudessem ser desconhecidos do aluno. Aliás, a pesquisa demonstrou que os alunos apresentam grande dificuldade de expressar suas idéias sobre arte, provavelmente por não dominarem termos específicos da arte, ou pela pouca familiaridade com esse vocabulário. Como veremos adiante, os diálogos são permeados de hesitações, longas pausas e frases não concluídas.

As imagens

Para a escolha das imagens, fiz uma investigação prévia procurando descobrir quais seriam as imagens mais conhecidas nas escolas de Londrina. Para isso, conversei com alguns professores da disciplina e consultei livros didáticos, inclusive os de Língua Portuguesa e Literatura, que geralmente apresentam reproduções de obras de arte para ilustrar determinados períodos da Literatura. Da lista que obtive, procurei escolher imagens que apresentassem uma diversidade de características que ampliasse as possibilidades de interpretação do aluno entrevistado e a minha compreensão desse processo.

As primeiras entrevistas, realizadas em outubro de 2004, serviram como uma espécie de pré-teste e me levaram a repensar a forma como as estava conduzindo e a substituir algumas imagens por outras. Neste trabalho apresento apenas as entrevistas que giraram em torno de sete destas obras, as quais possibilitaram discussões muito produtivas. São elas:

- Velázquez: *As Meninas*, 1656, Museu do Prado, Madri.
- Monet: *Impressão Sol Nascente*, 1873, Museu de Marmottan, Paris.
- Portinari: *Os Retirantes*, 1944, Museu de Arte Assis Chateaubriand de São Paulo, SP.
- Picasso: *Guernica*, 1936, Museu Nacional Rainha Sofia.
- Picasso: *As Pombas*, 1957, Museu Picasso, Barcelona.
- Volpi: s/ título, final de década de 1970.
- Mondrian: *Composição com vermelho, amarelo e azul*, década de 1920, Tatte Gallery, Londres.

A pesquisa não contemplou nenhuma imagem de arte contemporânea porque esse conteúdo não havia sido trabalhado em nenhuma das escolas envolvidas até o momento das entrevistas. Na maioria das escolas de Londrina a arte contemporânea ocupa um espaço restrito no planejamento, geralmente aparecendo no segundo semestre da segunda ou da terceira série do Ensino Médio. Na prática, quase nunca é trabalhada. Por diversas vezes os professores afirmaram encontrar dificuldades em abordá-la, devido à falta de preparo, formação, informação e à falta de material didático ou de apoio.



Velázquez, *As Meninas*, 1656. Óleo s/ tela, 318 x 176 cm. Museu do Prado, Madri.



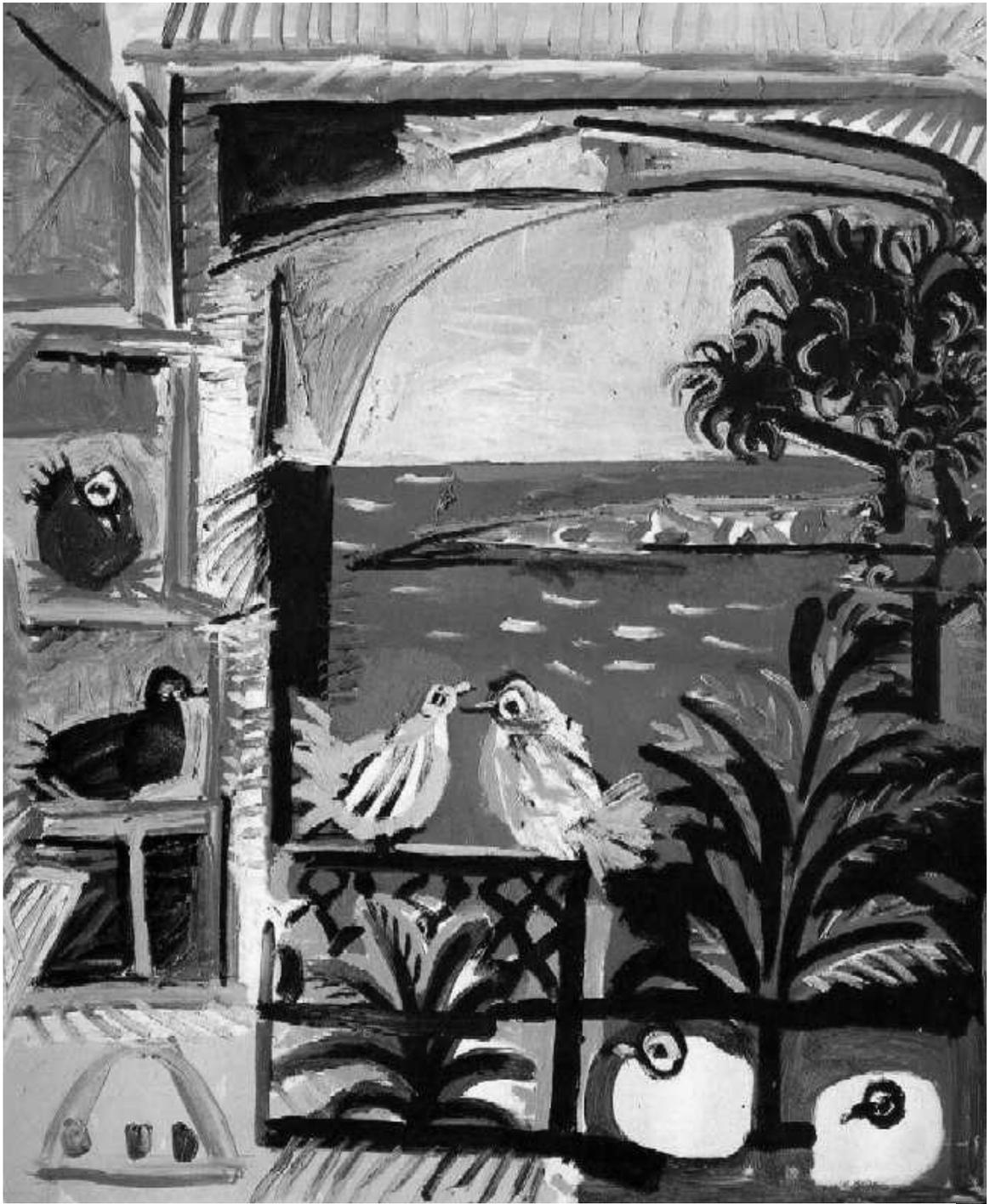
Monet, **Impressão: Sol Nascente**, 1873. Óleo s/ tela, 48 x 63 cm. Museu Marmottan, Paris



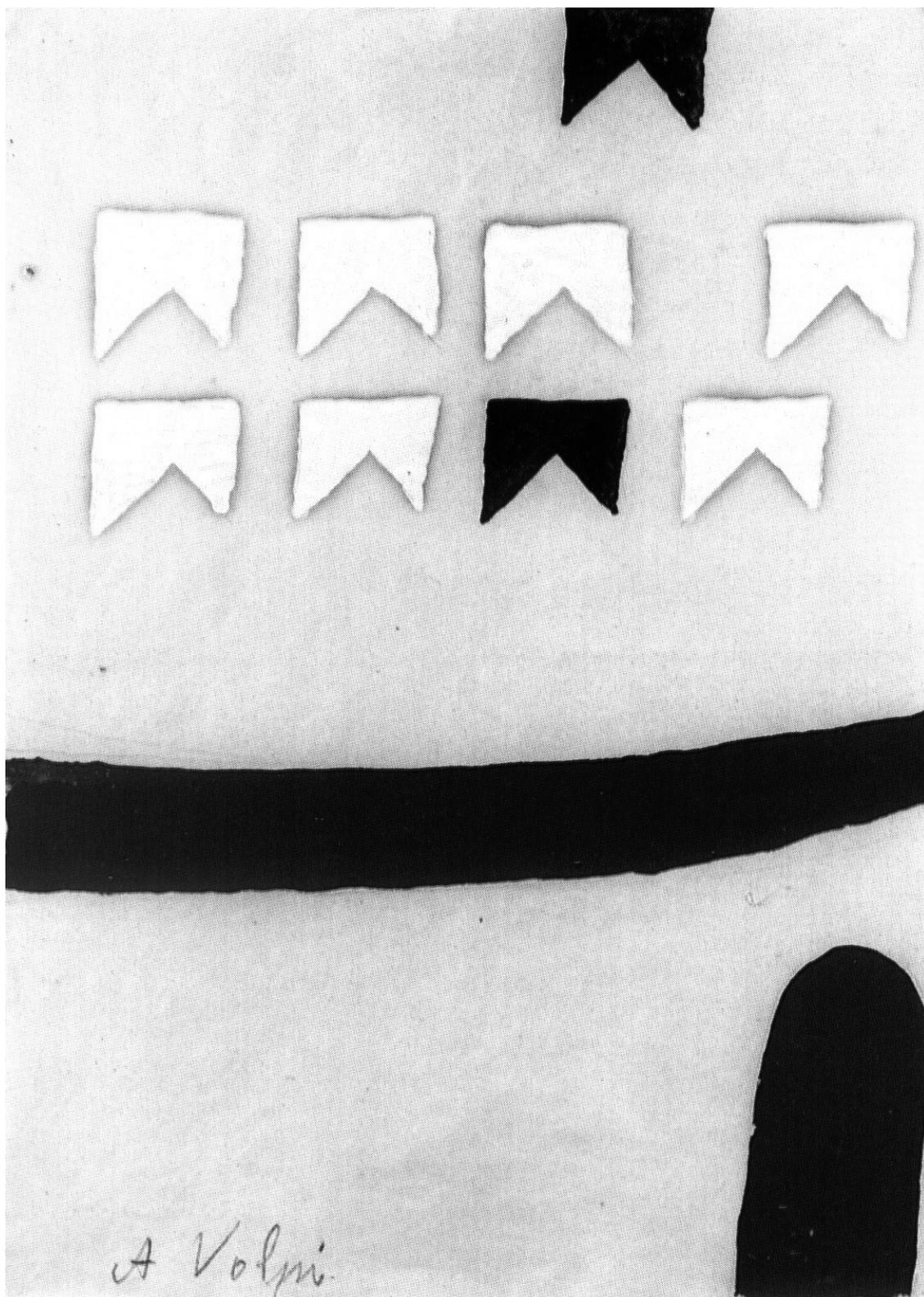
Portinari, **Os Retirantes**, 1944. Óleo s/ tela, 190 x 180 cm. Museu de Arte de São Paulo, Brasil.



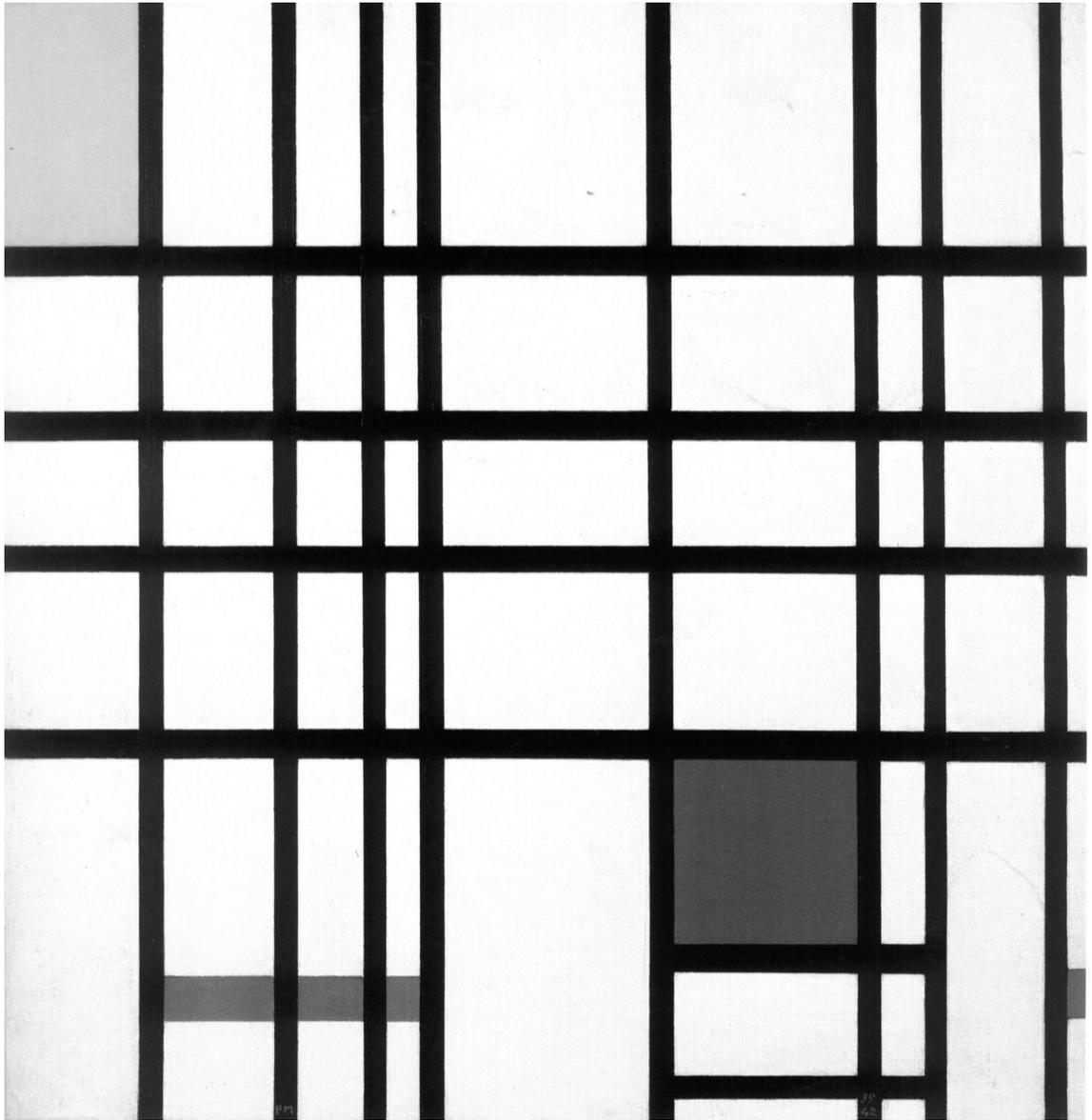
Picasso, **Guernica**, 1936. Óleo s/ tela, 349 x 776 cm. Museu Nacional Rainha Sofia.



Picasso, **As Pombas**, 1957. Óleo s/ tela, 100 x 80 cm. Museu Picasso, Barcelona.



Volpi, s/ título, final da déc. de 1970. T.S.P., 31 x 22,5 cm. Col. particular.



Mondrian, **Composição em vermelho, azul e amarelo**, dec. de 1920. Óleo s/ tela, 72,7 x 69,2 cm.
Tatte Gallery, Londres.

As questões

A teoria da compreensão estética de Parsons foi a principal fonte para a elaboração das perguntas. As perguntas giraram em torno de alguns tópicos ou grupos de idéias que, segundo Parsons (1992, p. 30), satisfazem a dois requisitos:

[...] Em primeiro lugar, abrangem razoavelmente bem a maior parte dos motivos de interesse a que as pessoas fazem referência quando falam sobre pintura. [...] Em segundo lugar, estão relacionados com os estádios de desenvolvimento.

São eles: o tema; a expressão das emoções; o meio de expressão, a forma e o estilo; e a natureza dos juízos. As perguntas variaram em cada entrevista e contexto, mas, de um modo geral, foram estas:

- O que você vê neste quadro?
- De que trata essa obra? Ou: qual seria o tema desse quadro?
- Você acha que esse é um bom tema para uma pintura? Por que o artista resolveu pintar esse quadro?
- Você percebe algum sentimento? Onde você vê isso?
- Em relação às cores que o artista usou, você acha que ficaram bem?
- E em relação às linhas, ao desenho e à organização do espaço, o que você diz? Por que o artista fez assim?
- Para você, esse é um bom quadro? Por quê?

Iniciei com as obras mais antigas e figurativas, abordando-as nem sempre da mesma forma. Às vezes voltava a alguma imagem sobre a qual já havíamos conversado, ou comparava uma e outra imagem, a fim de compreender melhor as idéias que me eram apresentadas, ou esclarecer e confirmar as minhas.

Ao final da entrevista, de modo bastante informal, interrogava os alunos a respeito de suas experiências com as imagens nas aulas de arte: se haviam tido a oportunidade de ver muitas reproduções de obras, se estudaram algo sobre elas, se

puderam expressar suas idéias a respeito e se achavam importante que elas fizessem parte do conteúdo das aulas.

As entrevistas revelaram que a maioria dos entrevistados não tem ou não teve experiências significativas com as artes visuais fora da escola.

Os Colaboradores

Para melhor compreender a estória escolar dos colaboradores da pesquisa em relação às suas experiências com a arte, é necessário considerar alguns fatores sobre o ensino de arte em Londrina e no Paraná. O primeiro deles diz respeito ao aumento da carga horária da disciplina em todo o Estado. Até o ano de 2001, apenas uma aula semanal era destinada à disciplina de Arte, em todas as séries do Ensino Fundamental e apenas na primeira série do Ensino Médio. A partir de 2002, houve um aumento da carga horária para duas aulas semanais, em todas as séries, inclusive do Ensino Médio.

Isso representou um grande avanço e foi uma conquista dos professores que há muitos anos lutavam por isto. Mas na prática, como quase sempre acontece, percebe-se que existem muitas dificuldades para ocupar o espaço conquistado. O número reduzido de professores formados na área, as deficiências na formação dos profissionais e a falta de uma política de capacitação permanente, reforçados pela ausência de reflexão crítica dos próprios professores, resultam em atropelos e improvisações que podem ter como consequência a perda deste espaço e o descrédito por parte da comunidade escolar.

Outro fator a ser considerado foi a introdução da arte nas provas do concurso vestibular da Universidade Estadual de Londrina. Apesar de ainda não haver nenhum estudo sobre as consequências dessa mudança para o ensino de Arte, é possível perceber que levou a uma preocupação maior das escolas, dos pais e da comunidade com a qualidade e os conteúdos trabalhados na disciplina, uma vez que ela se tornou “importante” para o ingresso na educação superior. Já havia uma orientação por parte dos Núcleos Regionais de Educação e mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para que se enfatizasse a História da Arte no Ensino Médio. A inclusão destes conteúdos no vestibular reforçou esta tendência e – o que é mais importante para o que se está discutindo neste trabalho – acabou impondo, gradativamente, a presença das imagens nas aulas de Arte.

Se por um lado isso tem contribuído para que a Arte seja respeitada como as demais disciplinas “sérias” do currículo e para que as imagens passem a fazer parte do cotidiano das aulas de Arte, por outro, persistem os problemas acima mencionados, entre outros. As dificuldades para obter imagens de qualidade que possam ser apresentadas aos alunos, e que geralmente têm um alto custo, e a quase total ausência de material de apoio, são outros fatores que devem ser levados em consideração.

A partir das entrevistas com alunos e professores envolvidos na pesquisa, ficou claro que alguns alunos tiveram pouco contato com imagens de arte, enquanto outros tiveram maiores oportunidades de observar, analisar e interpretar imagens, bem como de expressar suas opiniões, idéias e sentimentos a respeito da arte. De todos os alunos entrevistados, são considerados neste trabalho apenas 21, cujas entrevistas giraram em torno das mesmas imagens. Em função dos dados indicadores de maior ou menor familiaridade com as artes visuais, esses alunos foram divididos em grupo A e grupo B.

GRUPO A

Os alunos do grupo A têm pouca familiaridade com a arte. Em sua história escolar viram poucas imagens; a grande maioria apenas na última série do ensino médio. Fora da escola também não encontraram grandes oportunidades: nenhuma visita a museus ou exposições, nada de revistas ou livros sobre o assunto em casa.

Antonio, Sueli, Alaíde, Valéria, Tiago e Juliano voltaram à escola depois de quase dez anos, para fazer o supletivo. Conforme o programa do curso, a disciplina de Arte (então denominada de Educação Artística) só aparece na última série e apenas por um semestre.

Sueli, Alaíde e Antonio disseram ter ficado surpresos nas primeiras aulas quando a professora começou a falar de História da Arte. O depoimento de Sueli é um bom exemplo da idéia que muitos alunos têm da disciplina, e confirma o breve relato histórico apresentado neste trabalho:

Porque daí brota o interesse, né? Que nem eu... não tinha noção da Educação Artística dessa maneira. [...] fazem quase dez anos que a gente parou de estudar, agora que a gente voltou, quando se comentou que ia ter Educação Artística eu não acreditava que ia ser desse jeito. Para mim... eu falei: “Nossa, mas Educação

Artística, aquela coisa que você tem que ficar desenhando... fazendo trabalhinho daqui... colando isso..." Porque foi isso que eu aprendi, e eu tenho certeza que a maioria foi isso que aprendeu! Eu não sabia que a Educação Artística era isso!

Pode-se perceber, pelo modo como se refere à disciplina de Educação Artística – *aquela coisa que você tem que ficar desenhando... fazendo trabalhinho daqui... colando isso...* – que Sueli não consegue perceber nenhum sentido para o que fazia nas aulas. Ao relatarem suas experiências com a arte na escola, os alunos entrevistados referem-se, em muitos momentos, a atividades que tiveram que realizar de forma mecânica e desprovida de sentido.

Apesar da pouca familiaridade com a arte, todos os alunos desse grupo afirmaram considerar importante conhecê-la melhor e saber um pouco de sua história. Embora nem sempre consigam explicitar razões para considerarem importante esse conhecimento, demonstraram ter percebido uma expressiva mudança no enfoque da disciplina no Ensino Médio e uma preferência por essa forma atual.

Antonio vendia gravuras de arte e disse que sempre quis saber um pouco mais sobre elas. Mas não imaginava que isso poderia ser conteúdo de uma disciplina escolar. Sua fala revela o quanto a Educação Artística esteve distante da arte: *Eu achava que para aprender profundamente isso daí tinha que fazer algum curso, alguma outra coisa, que não era disciplina do colégio.*

Juliano, que trabalha como pedreiro, manifesta uma vontade de saber um pouco mais sobre a cultura e acredita que a arte poderia inclusive ajudar a nos entendermos melhor:

Eu acho que é uma grande beleza a gente tentar descobrir isso, porque se a gente tentar descobrir isso, eu vou entender você, você vai me entender, nós vamos... entende? E eu atualmente estou muito em busca disso! Porque o que me agrada não agrada a todos, o que agrada aos outros não me agrada. Eu estou em busca desse tipo de entendimento. Você vê, um homem na minha idade já era para entender esse tipo de coisa... Talvez se eu tivesse tido esse... uma cultura um pouco maior no meu tempo de adolescente, um conhecimento maior cultural eu poderia estar entendendo muito dessas coisas [...]

Larissa e Vagner cursam o Ensino Médio regular à noite, e suas experiências com obras de arte não são muito diferentes. Não se lembravam de ter visto nenhuma das imagens apresentadas, nem de outras. Este excerto da conversa com eles

também é bastante esclarecedor das experiências que tiveram com a disciplina de Arte durante sua vida escolar:

Entrevistadora: Vocês me disseram no começo da entrevista que só viram imagens de arte nesse colégio, certo? Vocês não se lembram de ter visto nenhuma imagem antes?

Vagner: Não, nenhuma.

Entrevistadora: E o que é que vocês faziam nas aulas de Educação Artística?

Vagner: Ah! Faziam nós desenhar só, e pintar... Traziam uns negócios para nós pintar.

Entrevistadora: Vocês acham que é importante ter aulas com imagens de arte?

Vagner: Ah! Acho que ficaria melhor, né? Interessante... Se a gente pegasse desde o começo, né? Porque tem história da arte, mas é tudo correria aqui... Porque ano passado teve aula de arte, mas no primeiro ano não teve. Aí no segundo teve que ter a matéria do primeiro e do segundo. Agora estou no terceiro, né? Agora vai ter aula do terceiro e do segundo! Aí vira uma bagunça, e... eu não consigo entender.

Entrevistadora: E você Larissa, de que você lembra das aulas de arte?

Larissa: Ah! Aquele negócio dos dias, né?

Entrevistadora: Datas comemorativas...?

Larissa: É. Dia das Mães... Festa Junina... a gente desenhava...

Entrevistadora: E você acha que é importante aprender sobre as obras de arte?

Larissa: Ah! Eu acho que devia começar desde a quinta série, com essas imagens... Acho que é mais conhecimento, né? ... Acho que é interessante!

Vagner: Para não chegar agora, né? Aquele negócio corrido... tudo apertado... você acaba o terceiro e praticamente não dá para ver nada de arte, né? Se for pensar mesmo...

É possível perceber na fala de Vagner, alguns indicadores do modo como ele, enquanto aluno, percebe o trabalho realizado nas aulas de Arte no Ensino Fundamental. Quando diz: *faziam nós desenhar só, e pintar*, revela uma dificuldade em ver algum sentido na realização daquelas atividades, de encontrar algum valor para aquilo. Era “só” desenhar e pintar “alguns negócios”. Para Larissa, os conteúdos de Arte se resumiam a *aquele negócio dos dias*, referindo-se às datas comemorativas. Em muitas escolas, cabe ao professor de Arte decorar a escola para essas datas, produzir cartões para o Dia dos Pais e o Dia das Mães, elaborar cartazes para o Dia do Índio, Semana da Pátria, entre outros. E como a carga horária da disciplina é bastante reduzida, o conteúdo acaba ficando restrito a isso, como o confirma a fala de Larissa.

Fernanda e André também cursam o Ensino Médio regular noturno, em uma outra escola. Durante a entrevista lembraram de algumas imagens que viram na primeira série, quando estudaram arte brasileira. Como na segunda série a professora deu ênfase aos conteúdos da Música, eles só voltaram a ter contato com imagens de arte na

terceira série. Fernanda disse ter muitos livros em casa (a maioria didáticos) porque sua mãe tem livreria e representa algumas editoras.

A princípio se poderia pensar que Larissa, Vagner, Fernanda e André têm uma maior familiaridade com arte porque tiveram maior contato com imagens que os outros alunos desse grupo. Porém, as entrevistas com eles e as conversas no grupo de estudos demonstraram que o simples contato com as imagens não garante uma experiência significativa e tampouco uma aprendizagem efetiva. Acompanhando algumas aulas, percebi que muitas vezes o professor inicia com algumas informações históricas sobre determinados artistas, obras ou períodos e apresenta as imagens ao final de sua exposição, como ilustração do que foi dito. Ou seja, não deixa espaço para a observação atenta da obra, para a reflexão, para a construção de significados, e mesmo para que os alunos possam expressar suas interpretações e compreensões. As entrevistas confirmaram que estes alunos têm pouca familiaridade com arte, o que justifica sua inclusão neste grupo.

GRUPO B

Os alunos do grupo B têm uma maior familiaridade com a arte. Todos eles cursam o Ensino Médio regular e, por no mínimo três anos, tiveram professores empenhados na tarefa de oportunizar experiências significativas com obras de arte. Durante o período em que estiveram na escola entraram em contato com várias imagens, e puderam analisá-las em relação a diferentes aspectos, tais como as cores, as linhas, as texturas, a organização espacial, a composição, entre outros. Tiveram oportunidades de atribuir sentidos para as obras que viram e expressar suas idéias e opiniões. Outras vezes estiveram empenhados em pesquisar e apresentar informações sobre o artista, a obra e o contexto em que foi criada. Ao relatar suas experiências com arte, a maioria desses alunos mencionou ainda visitas a exposições ou museus de arte, proporcionadas pela escola ou pela família.

Débora, Kátia, Bárbara, Andréa, Robson e Miguel estudam no mesmo colégio pela manhã. Quase todas as suas experiências com obras de arte visuais aconteceram na escola ou foram promovidas por ela. O contato com imagens se deve a uma mesma professora, com a qual tiveram aulas no Ensino Fundamental e em pelo menos duas séries do Ensino Médio. A professora possui um acervo de reproduções de imagens de Arte que ela mesmo organizou ao longo de 4 ou 5 anos, formando uma espécie de banco

de imagens. O acervo tem um número significativo de imagens de boa qualidade, de diversos tamanhos, e inclui reproduções recortadas de revistas ou fotocopiadas em papel ou acetato (transparências). Os alunos contribuem espontaneamente com a professora, trazendo imagens que encontram nos mais diversos meios.

Do grupo de alunos acima relacionados, apenas Miguel mencionou alguma experiência significativa fora da escola. Ficou sabendo que eu estava na escola fazendo as entrevistas e se aproximou perguntando se poderia participar. No decorrer da conversa me contou que faz parte de um grupo de Gnose, no qual estuda alguns símbolos presentes em muitas pinturas, principalmente as renascentistas. Por isso o seu interesse pelo assunto e pelo estudo que eu estava realizando. Apesar disso, suas idéias não diferem das idéias dos demais entrevistados; aparentemente o estudo que realiza contribuiu com informações interessantes e acabou despertando nele o interesse pela arte, mas não ampliou consideravelmente sua capacidade de compreender e atribuir sentidos.

Cristiane, Anelise, Patrícia, Ana e Lucas estudam em outro colégio, também pela manhã. Anelise e Patrícia vieram de outros estados e disseram ter visto e estudado muitas imagens, principalmente no Ensino Médio. Paralelamente à escola, Patrícia fazia um curso de História, que eventualmente abordava conteúdos de História da Arte.

Cristiane já foi a diversas exposições acompanhando a mãe, que é bibliotecária e gosta muito de arte. Frequentando a Biblioteca Pública de Londrina que oferecia cursos de desenho e favorecia o contato com livros de arte, Cristiane acabou se interessando também pelo assunto. Sua opinião a respeito do que viu na disciplina de Arte no Ensino Fundamental demonstra a persistência de uma idéia de arte como uma questão de talento e, portanto, privilégio de poucos:

De 1ª a 8ª o contato que a gente teve com arte não passou a importância que ela tem, né? Passou assim: quem tem habilidade para fazer algum tipo de arte que desenvolve, se sai bem, só que quem não tem talento, a aula de arte é uma aula de não fazer nada.

Outras falas relativas à Arte no Ensino Fundamental poderiam juntar-se às acima descritas, mas o importante aqui é que, ao menos no Ensino Médio, esses alunos tiveram melhores oportunidades.

Cristiane apresenta idéias avançadas em relação aos demais alunos entrevistados; a maioria características do quarto estágio de Parsons. Essas idéias

demonstram uma maior compreensão da arte, o que faz com que ela se destaque dos demais, assim como Lucas que, durante a entrevista usou muito apropriadamente termos e conceitos específicos da arte. Isso é notável, uma vez que a maior parte dos alunos apresentam grande dificuldade em falar sobre arte porque não possuem um vocabulário que lhes permitam expressar-se; não encontram as palavras adequadas e acabam utilizando termos e conceitos que ouviram nas aulas de arte, mas que não compreendem. Essa dificuldade aparece nas entrevistas, permeadas de pausas, hesitações, frases e pensamentos inconclusos.

Pergunto a Lucas se ele é capaz de me explicar a que se deve essa facilidade de se expressar e mesmo compreender a arte, e eis a sua resposta:

[...] Eu acho que Arte, assim como Português, ela é expressão, eu acho assim... arte é linguagem, eu entendo como linguagem. E... eu estava até estudando isso em Filosofia, que quando a gente tenta passar uma mensagem e a gente é compreendido, a gente se sente como parte da pessoa, entendeu? Então eu acho que arte, quando a pessoa tenta transmitir essa idéia através do quadro, através dos pontos, através da cores, e você, que está aqui, consegue compreender, parece que, num momento mágico, vocês se unem num só, e vocês conseguem compartilhar de um mesmo sentimento. Eu acho que tanto a Arte quanto a Literatura, toda forma de expressão, de linguagem, consegue esse poder único, mágico, de unir quem expressa com quem está recebendo isso, num só. Eu acho fascinante toda forma de linguagem, tanto verbal quanto artística, fotografia, e artes... Eu acho que o pouco que eu sei foi, realmente, aula de Artes, Filosofia e Literatura. E também as experiências que eu tive. Por ser um aluno negro a gente sofre! Apesar da sociedade ela se dizer desprovida de preconceito, existe muita discriminação, entendeu? Então, eu tento olhar, tanto a linguagem dos quadros, eu tento olhar sem preconceito. Aquele preconceito do impacto inicial, por isso eu acho difícil olhar assim, e já falar. Então eu acho melhor assim, primeiro, você entender o que se passa com a pessoa! Não julgar! Olhar e julgar! Eu sei porque isso já aconteceu comigo, a pessoa, não te conhece, a pessoa não sabe o que você viveu, a pessoa não sabe o que você pensa, e a pessoa te julga de imediato pela sua aparência. E com arte é comum a gente fazer isso também. A gente pega um quadro, a gente não quer saber o que o cara quis expressar, não quer saber o que o cara viveu, que período que ele estava passando, como foi... e já julga: “Não, isso daí não presta!” ou “Ah! não, isso daí é bonito!”. Mas eu acho que é importante não ter esses preconceitos, entendeu? Quebrar! Libertar! Ir mais a fundo, para poder compartilhar desse sentimento. É o que eu penso. Então, quando eu tento olhar uma linguagem artística um quadro, ou da própria Literatura eu tento vencer o preconceito, tento analisar o que a pessoa sentia. Eu acho que isso é fundamental!

Ao tecer uma relação entre a atitude preconceituosa que as pessoas têm para com a arte e com o negro, Lucas aponta para uma questão essencial da recepção da arte: a necessidade de ultrapassar o nível da aparência, do superficial. Seu depoimento revela uma refinada percepção das coisas e uma incrível habilidade de articular idéias

oriundas de vários campos de conhecimento com suas experiências particulares e utilizar-se dessas idéias para construir suas interpretações sobre a arte. Em diversos momentos da entrevista se evidencia essa capacidade que impressiona, principalmente considerando as poucas oportunidades que teve de vivenciar a arte, quase todas restritas à escola.

O quadro a seguir oferece uma visão geral dos alunos colaboradores:

SUJEITOS	GÊNERO	IDADE	TURNO	PROFISSÃO
Grupo A				
ANTONIO	M	28	N/S	VENDEDOR
SUELI	F	34	N/S	ATENDENTE
ALAÍDE	F	42	N/S	DO LAR
VALÉRIA	F	24	N/S	VENDEDORA
TIAGO	M	25	N/S	ENTREGADOR
JULIANO	M	34	N/S	PEDREIRO
LARISSA	F	19	N	ATENDENTE
VAGNER	M	22	N	MOTO TAXISTA
FERNANDA	F	18	N	ATENDENTE
ANDRÉ	M	17	N	ESTUDANTE
Grupo B				
DÉBORA	F	17	M	ESTUDANTE
KÁTIA	F	18	M	ESTUDANTE
BÁRBARA	F	17	M	ESTUDANTE
ANDRÉA	F	17	M	ESTUDANTE
ROBSON	M	18	M	ESTUDANTE
MIGUEL	M	19	M	ESTUDANTE
ANELISE	F	19	M	ESTUDANTE
PATRÍCIA	F	18	M	ESTUDANTE
CRISTIANE	F	17	M	ESTUDANTE
LUCAS	M	19	M	ESTUDANTE

5.2 O Tema

Nos primeiros estágios de compreensão estética, descobrir qual é o tema do quadro é a primeira coisa com a qual nos preocupamos; é fundamental saber de que se trata. Segundo Parsons há diferentes tipos de temas que um quadro pode representar; eles são de natureza diferente em cada estágio. Assim, no primeiro estágio o tema pode ser uma cor ou qualquer um dos elementos apresentados no quadro. No segundo estágio, o tema do quadro é um objeto físico, tangível, algo que pode ser representado e identificado por quem olha; e é também o que dá sentido ao quadro. No terceiro estágio, o tema ou assunto passa a ser algo mais subjetivo ou abstrato, como sentimentos, idéias, conceitos, etc. Nos últimos estágios já não há preocupação em identificar o tema da obra, ele se dilui e passa a relacionar-se com outros aspectos, como o meio de expressão e o estilo no quarto estágio, ou com as nossas próprias percepções e valores no quinto estágio.

Como a grande maioria dos alunos entrevistados utiliza idéias do segundo e terceiro estágios, a preocupação com o tema é bastante perceptível.

Grupo A

Os alunos pouco familiarizados com a arte identificam o tema com os elementos representados na pintura, isoladamente ou em conjunto. Por isso valorizam as pinturas realistas, aquelas que mais se parecem com a janela de que Parsons falou, porque são facilmente inteligíveis e facilitam a compreensão. A interpretação da obra é feita em seu sentido literal, e interpretar ou identificar o tema significa descrever o que está acontecendo, como se pode perceber neste excerto da conversa com Fernanda e André, sobre *As Meninas*:

Fernanda: Uma moça do lado da princesinha... que falou alguma coisa para ela. Parece que ela está preocupada, como se fosse uma festa e eles devem estar preocupados com algum convidado.

André: Aqui também parece que tem um padre, porque ele está com uma cruz (aponta para o pintor).

Entrevistadora: Esse aqui?

André: É.

Entrevistadora: Esse aqui é o pintor. E qual seria o assunto do quadro?

Fernanda: Parece que... com a freira o padre e ali dá impressão que é uma pessoa que está doente. Antigamente era assim, né?

A maioria desses alunos demonstrou dificuldade em identificar o assunto ou tema das obras apresentadas, ou em atribuir algum sentido a elas, mesmo em um quadro tão realista como *As Meninas*. Passam longo tempo descrevendo o que estão vendo, enumerando os vários elementos e ao final não conseguem “descobrir” de que se trata, encontrar um sentido para a obra como um todo. Eis alguns exemplos:

Larissa: Ela está noiva? (aponta para a figura da Infanta Margarida).

Entrevistadora: Essa personagem? Parece noiva?

Larissa: Parece.

Entrevistadora: O que você acha, Vagner? Qual é o tema do quadro para você?

Vagner: Eu não sei. Não vou saber te falar.

Entrevistadora: E qual seria o tema do quadro?

Tiago: Difícil! Ah! Sei lá... para mostrar como é o universo feminino? Alguma coisa assim? Porque o que predomina é a mulher, né? no quadro.

A maioria nem se dá conta da presença do pintor na tela, à exceção de

Juliano:

Juliano: É um grupo de meninas, né? Aqui... e esse é o pintor, né?

[...]

Juliano: Dá a impressão que ele está retratando esse quadro aqui, essas figuras (aponta para o grupo em primeiro plano) aqui nesse quadro (aponta para o reverso da tela que aparece na pintura). Porque aqui tem uma tela, não tem?

Entrevistadora: Tem.

Juliano: Porque ele olha assim, ligeiramente para a menina... parece que ele está retratando elas no quadro.

Entrevistadora: Isso mesmo.

Juliano: Porque aqui tem cavalete, né?

Entrevistadora: Então para você o assunto é esse: o pintor retratando ele mesmo?

Juliano: É.

Vê-se que Juliano percebe o jogo que o artista criou quando diz: *Só que, na verdade, o quadro original está retratando todo mundo, né? Inclusive ele, né?* Velázquez representou ali o próprio ofício de pintor, retratando-se a si mesmo enquanto trabalhava em uma pintura. É como se fosse um quadro dentro de outro. Apesar da pouca familiaridade com a arte, durante a entrevista Juliano demonstrou esforçar-se por encontrar respostas para as minhas questões, analisando demoradamente cada imagem e procurando aproveitar

informações e experiências anteriores, que pudessem amparar suas análises. Por isso diferencia-se um pouco dos demais entrevistados desse grupo. Suas idéias oscilam entre o segundo e o terceiro estágio, pelo que se pode depreender das entrevistas.

O tema de *Os Retirantes*, de Portinari, é facilmente identificado, mas sempre limitado a uma situação específica e concreta: a seca nordestina. Eis alguns exemplos:

André: Eu acho que eles tão indo embora, fugindo da miséria. Dá pra ver que eles tão mudando de lugar, indo pra um lugar melhor.

Larissa: Pode ser nordestino...?

Vagner: É eu vou concordar com ela: nordestinos, né, porque... eles estão meio parecidos com o povo nordestino, né?

Juliano: Ah! Isso é a saga nordestina, né? Os retirantes, né?

Tiago: Acho que é isso, a pobreza, a seca no nordeste.

A resposta de Tiago difere em parte das demais quando diz que o tema do quadro é a pobreza, algo mais geral e mais abstrato. Mas logo a seguir a vincula à seca no nordeste. Provavelmente não está se referindo à pobreza, num plano mais universal, como parte da experiência humana, como tema do quadro, apenas como condição dos personagens do quadro. Para esses alunos o tema ainda é algo bastante objetivo, concreto.

Se *As Meninas* e *Os Retirantes* são apreciados por seu realismo, *Impressão*, *Sol Nascente* e *As Pombas* o são pela beleza do tema. Eis um excerto da conversa com Valéria e Tiago:

Entrevistadora: Tiago, de todos os quadros que você viu aqui, de qual você gostou mais?

Tiago: Esse (*as Pombas*), esse daqui (*Guernica*) e esse aqui (*Retirantes*), e esse (*Sol Nascente*).

Entrevistadora: Por que esses?

Tiago: Esse aqui por causa das cores (*As Pombas*)... esse daí por causa do retrato da guerra (*Guernica*), esse aqui o retrato da fome, da miséria (*Portinari*), esse daqui porque é bonito (*Monet*).

Entrevistadora: E você, Valéria?

Valéria: Desse (*Sol Nascente*) e desse aqui também (*As Pombas*).

Entrevistadora: Por quê?

Valéria: A cor... as cores são bem alegres (*Sol Nascente*). Muito bonito! Esse daqui também (*As Pombas*).

Entrevistadora: E por que esse?

Valéria: Porque eu gosto mais de cores mais fortes.

A beleza do quadro está diretamente associada à beleza do tema. “É como se a beleza se transferisse do tema para o quadro”, diz Parsons. A fala de Wagner, sobre *Impressão, Sol Nascente*, ilustra bem essa idéia:

Entrevistadora: Vocês acham que esse é um bom assunto para um quadro?

Wagner: Eu acho que é bonito... a imagem.

E como são belos, o tema e a imagem representada, o quadro é bom, como afirma a seguir:

Entrevistadora: Vocês acham que é um bom quadro?

Wagner: [...] o jeito do quadro chama a atenção.

Entrevistadora: E você pode me dizer o que é que chama a atenção?

Wagner: O que chama a atenção é o sol, que está refletindo na água e assim... que está nascendo. Eu acho particularmente, né?... uma imagem bonita! Aí aqui em baixo parece que tem peixes. Para mim ficou muito bom!

A alguns, porém, a arbitrariedade das cores utilizadas por Monet incomoda, por não corresponderem à realidade. Eis mais um excerto da conversa com Fernanda e André:

Fernanda: Eu também gostei. Só que eu acho que aqui olha (aponta para a água) deveria ser mais colorido, porque o amarelo está bem na água, e a água deveria ser mais azul, que é a cor da realidade.

André: Concordo.

Entrevistadora: Vocês acham que o artista deve usar as cores como elas são no mundo?

Fernanda: Eu acho.

Sueli e Antonio demonstram o mesmo descontentamento com o *Auto-retrato* de Van Gogh:

Entrevistadora: E quanto às cores?

Sueli: Ah, eu ia falar sobre isso... Eu não gostei do tom. Fica muito apagado!

Antonio: É... e o rosto dele é muito verde. Acho que não fica bem isso para pessoa.

Sueli: Não é uma coisa que tem vida, sabe?... Tem umas pinturas que você vê que tem vida.

Entrevistadora: Entendi. E para você, Antonio, o que incomoda mais é o rosto verde?

Antonio: É, o rosto dele muito verde... a barba muito vermelha... não é bem vermelha a barba de uma pessoa, né?
 Sueli: Também não gostei, do rosto dele, da barba vermelha.

A preocupação de Sueli não é com o realismo das cores; é mais com o tom “apagado” da pintura: *não é uma coisa que tem vida*. Para muitos dos alunos que fazem parte desse grupo, as pinturas deveriam ser sempre coloridas, como veremos no capítulo dedicado ao meio expressivo.

Os quadros não-realistas apresentam grandes dificuldades para os alunos com pouca familiaridade com a arte. Tendem a procurar elementos figurativos que possam estar “disfarçados” na pintura; como se a pintura fosse feita sempre a partir de alguma coisa (uma cena, um personagem, ou qualquer objeto concreto) que foi simplificado ao extremo, até tornar-se abstrato. Eis alguns comentários sobre Mondrian:

Vagner: Olha, eu vejo uma estrada, rua né?... pelo formato assim... Eu que trabalho muito, que ando muito na rua, e mexo com muito mapa, né? então... para mim parece um mapinha, uma coisa assim. Aí esses quadrados: vermelho, amarelo e azul aqui, seria um, sei lá... prédio, casa. Eu que mexo muito com isso, né? Para mim parece isso, né?

Fernanda: Quadrados, retângulos. Ah! Parece uma grade! Aqui dá impressão de uma avenida, né? [...] Olha, dá impressão de que a pessoa que pintou está bem perdida. Não sabe o que vai fazer.

Larissa: Particularmente eu não consigo identificar nada.

Valéria: Parece uma prisão. [...] quadro abstrato é mais difícil você descobrir, né?

Para Valéria, o quadro é como uma charada, um enigma que precisa ser decifrado. Ela percebe, como os demais alunos desse grupo, que a abstração é intencional e pode até ser uma coisa boa, mas não sabe explicar por quê.

Neste estágio, segundo Parsons (1992, p. 107), “mesmo quando nos apercebemos das características formais dos quadros abstratos, não conseguimos ainda atribuir-lhes grande sentido”. Alaíde apresenta uma teoria interessante a esse respeito, quando fala de *Guernica*:

É aquele negócio, né...? Arte é... é... cada um vê de um jeito... depende da distância, do impacto que você olha... cada um vê alguma coisa... é igual abstrato, né? Se fechar o olho e abrir de uma vez, cada um vê uma coisa, né? Seria um detalhe desse, né?

Para ela, os quadros abstratos são uma espécie de jogo, uma mandala, cujas formas dependem do espectador ou mesmo do acaso.

O quadro de Volpi também apresenta muitas dificuldades. Logo de início identificam bandeirinhas de festas juninas, e o que parece ser uma porta. Mas isso parece muito pouco para uma pintura:

Tiago: Nossa! O quadro é só isso ou tem mais?

Fernanda: Porque a porta... não tem nada lá atrás. A única coisa que tem é um fundo azul. Ou seja, se tivesse alguma coisa, uma mesa, uma cadeira, um quadro, uma parede já seria diferente. Se tivesse uma mesa cheia de coisa gostosa pra comer. Agora aqui não, dá a impressão que está tudo vazio.

Para Juliano, o quadro de Volpi traz lembranças de sua infância. Mas isso não se constitui em um valor. Eis um excerto de nossa conversa:

Juliano: Isso aqui dá a impressão... é uma casa, isso? Com porta?

Entrevistadora: Você acha que é uma casa com uma porta?

Juliano: Você sabe o que está me lembrando isso? Isso aqui está me lembrando de uma coisa: eu fui criado em comunidade rural, naquela época era comum se fazer aquelas festinhas juninas, aquelas festinhas de dança na escola e ficar aquelas bandeirinhas lá, sabe? Dá a impressão de ser uma coisa desse tipo, assim, sabe? Para mim dá essa imagem. Mas eu não sei se seria isso, não.

[...].

Juliano: Eu acho que esse é assim meio simplzinho, né? (com uma expressão de desdém)

Entrevistadora: Você acha que não é um bom quadro?

Juliano: Eu acho bem simples.

Entrevistadora: Bem simples não é uma qualidade?

Juliano: Para mim não.

A primeira reação ao quadro foi sempre de risos. Nesse grupo, a simplicidade do quadro de Volpi não é vista com bons olhos. Além do mais, “as cores não são alegres... preto, branco, azul”. Faltam elementos que definam melhor o quadro:

Tiago: Festa junina? (rindo muito)

Valéria: Um castelo? Não, não seria um castelo.

Entrevistadora: Vocês acham que tem um tema?

Tiago: Se tem, eu não conseguir descobrir (ri). Nossa! O quadro é só isso ou tem mais?

[...]

Tiago: Se... isso é uma porta? Eu não entendi essa linha aqui.

Vagner: Bandeirinha, parece uma porta (ri).

Larissa: Eu não consegui ver uma porta ali não.

Vagner: Ah! Eu consegui, e aqui nesse cantinho aqui, só se for sujeira, mas parece uma fechadura.

Talvez as dificuldades com Volpi sejam maiores que aquelas encontradas em Mondrian devido ao fato de que aquele se encontra a meio caminho entre a abstração e o realismo. Identificam-se alguns elementos, mas o todo não faz muito sentido. É o que acontece com *Guernica*, de Picasso. Alguns elementos são percebidos logo de início: o touro “com chifre”, o cavalo, a tocha, pedaços de corpo. Outros passam despercebidos. Difícil é encontrar um sentido para tudo isso:

Juliano: Idéia maluca assim de coisa tudo meio maluca, né? Idéias meio fora da realidade... seria [essa] a questão?

Alaíde: Parece que eles estão querendo fugir de algum lugar [...] acho que é de algum demônio, né?

Larissa: É uma corrida?

A reação de André ao quadro de Picasso foi bastante interessante. No início, reagiu negativamente ao quadro, respondendo em tom de irritação às questões que lhe fazia. Achava o quadro confuso:

André: Eu acho que é muito confuso esse quadro, muito complicado!

Fernanda: Aqui tem um cavalo...

André: Tem um cavalo, tem um boi (irritado).

Fernanda: Um boi que não é um boi, que é um cavalo.

André: Tudo deformado, parece que tem um chifre na boca do cavalo... sei lá o que é isso.

Fernanda: Uma lamparina?

Entrevistadora: O que vocês acham que está acontecendo no quadro?

André: Eu acho que quando o Picasso pintou esse quadro, as pessoas achavam estranho o jeito como ele pintava, não é?

Entrevistadora: Sim, algumas achavam.

André: Elas estão assustadas...

Entrevistadora: E sobre as linhas, o modo como o artista organizou as formas no espaço?

André: Eu achei muito confuso! Não tem nada certo! Muito complicado!

Sem perceber, associa as personagens do quadro, que lhe parecem assustadas, aos contemporâneos de Picasso, aos quais se referiu supondo que achavam estranho o modo como o artista pintava. Sem perceber confunde a pintura com a realidade.

André reage negativamente porque as deformações do quadro não correspondem à realidade: *Parece que tem um chifre na boca do cavalo! Sei lá o que é isso!* Duarte Junior (1998, p. 87) diz que “[...] a primeira causa de reações desprazerosas frente à arte tem a ver com a incapacidade em entrar em relação com ela, em se ser incapaz de substituir a percepção prática pela estética”.

Mas em determinado momento da entrevista, arrisca dizer que talvez o artista tenha feito tudo assim para parecer uma guerra, mesmo. Encontra as chaves no próprio bolso:

Entrevistadora: Vocês têm idéia de por que o artista fez assim?

Fernanda: Não, eu não tenho idéia.

André: Para parecer uma guerra mesmo?

Entrevistadora: Você acha que esse jeito de desenhar tem essa intenção?

André: Ah! Porque está tudo deformado, não tem nada no lugar, né? É uma guerra mesmo.

Entrevistadora: Você acha que numa guerra as coisas ficam assim mesmo?

André: Ficam. Estranhas mesmo, né?

A fisionomia muda. Sorri, porque encontrou um motivo para o modo “estranho” como o artista organizou o quadro.

Grupo B

Os alunos entrevistados que apresentam maior familiaridade com a arte utilizam principalmente idéias do terceiro estágio de Parsons. Nessa fase, o tema passa ser algo mais geral e abstrato, e também uma questão mais íntima e pessoal. O realismo e a beleza deixam de ser os critérios mais importantes, podendo inclusive constituir-se em obstáculo à expressividade do quadro. A idéia de que a arte deva representar algo é substituída pela idéia de que ela deve expressar algo. O que dá sentido à obra é a sua expressividade, ou seja, a sua capacidade de expressar sentimentos, idéias, emoções, pensamentos. O feio e o doloroso passam a ser aceitos como temas dignos de serem pintados e, por conseqüência, um maior número de quadros passa a ser apreciado. Os juízos morais se distinguem dos juízos estéticos. O tema agora, diz Parsons (1992, p. 71), “[...] é o sentido do objeto representado, e não apenas o objeto – algo subjetivo, um sentimento ou uma intenção, algum aspecto da experiência humana”.

Eis alguns exemplos de como os alunos desse grupo definem o tema de *Os Retirantes*:

Débora: A pobreza.

Kátia: A pobreza.

Ana: Ah! Ele passa tristeza.

Bárbara: Miséria, fome, descontentamento.

Anelise: Ele retrata a miséria no Nordeste, não é?

Bárbara: Sofrimento, miséria.

Ao procurar respostas para essa questão, preocupam-se em encontrar um significado para a obra como um todo, alguma coisa que dê sentido ao que estão vendo.

Para Débora, por exemplo, *Guernica* parece confusa a princípio; difícil de entender e até mesmo de descrever:

Entrevistadora: Você pode me dizer qual é o tema do quadro?

Débora: Não.

Entrevistadora: O que você vê aí?

Débora: Ah! Um boi... Daí... Acho que várias pessoas. Não tem nenhum corpo assim normal. É mais, tipo, partes de vários corpos. Acho que só.

Entrevistadora: E você não consegue identificar o tema do quadro?

Débora: Não, o tema não.

Entrevistadora: E sentimentos, você percebe algum?

Débora: Acho que sentimento de dor, de morte. Sei lá, alguma coisa assim.

Débora se debate analisando os elementos que consegue reconhecer na pintura, à procura do tema, e apesar de afirmar que não consegue encontrá-lo, percebe que a obra expressa dor e sofrimento.

Nesse estágio da compreensão, apreender o sentido de um quadro é conseguir vivenciá-lo; é uma questão individual, intuitiva e interior. Assim acontece com a maioria dos alunos desse grupo: conseguem intuir a mensagem central de uma obra ainda que não consigam verbalizá-la objetivamente. Eis aqui mais alguns exemplos:

Andréa: Eu acho que pelo que ele quis retratar: a dor, a guerra...

Robson: Loucura, violência.

Bárbara: Acho que ele quer falar sobre a morte.

Já para Patrícia, o quadro se apresenta muito claro:

Patrícia: É, Guernica, então. Aí, bom... A violência, né? Ele retratou isso de uma maneira muito objetiva. Não tem como você não ver... Lança na garganta de cavalo, criança morta no colo... No pé da mãe... Todo o desespero no rosto das personagens...

Entrevistadora: E sobre as cores?

Patrícia: Ah! Ele usou só branco e preto... Para não... fugir do assunto que ele quis enfatizar. Ele só usou preto e branco para deixar bem claro o que ele quis retratar.

A fala de Patrícia ilustra bem uma concepção a que Parsons deu o nome de “realismo emocional”. Neste estágio, o realismo emocional torna-se mais importante que o realismo fotográfico. Para Patrícia o quadro é tão realista quanto um retrato, a ponto de permitir-lhe afirmar que: *Não tem como você não ver*”.

Isso representa um avanço em relação ao estágio anterior que valorizava a capacidade de representar as coisas detalhada e fielmente, tais como as vemos. Agora, a idéia de realismo adquire outra conotação. Ana, diz, por exemplo, sobre *Os Retirantes*:

Entrevistadora: Você acha que esse é um bom quadro, então?

Ana: É.

Entrevistadora: E você gosta também?

Ana: Eu gosto, justamente porque parece assim que é um retrato. Mesmo que seja com as distorções, que é característico dele. Mas é um retrato porque mostra muito da realidade, né? Então eu acho que é interessante.

Entrevistadora: Você acha que esse é um critério para julgar a obra de arte: ele parecer com a realidade?

Ana: Eu acho. Acho importante e também, parece que ele tinha a idéia assim de chocar as pessoas que não têm contato com esse tipo de gente, gente que sofre.

Ana sabe que a realidade inclui experiências tristes e dolorosas e que essas experiências podem ser temas interessantes para uma pintura. Nessa fase, diz Parsons (1992, p. 73): “Passamos por cima da fealdade superficial ao tomar consciência do lado já não exterior mas interior das coisas. É esta empatia que o quadro exprime; é ela o seu verdadeiro tema”.

Desse modo, um número maior de quadros passam a ser apreciados. O que se espera deles é que transmitam uma mensagem, que digam alguma coisa sobre a humanidade. Débora diz, por exemplo:

Entrevistadora: Você acha que esse é um bom assunto para uma pintura?

Débora: Ah! Eu acho que não tem um bom assunto para uma tela. Eu acho que cada artista expressa seu sentimento, né? Cada um faz do jeito que pensa.

Entrevistadora: Então você acha que qualquer assunto é tema para uma pintura?

Débora: Qualquer tema. Desde que o artista saiba o que é que ele quer mostrar com isso.

Uma vez que a expressividade da obra é o principal critério para a sua apreciação, não é de estranhar que essas duas obras – *Os Retirantes* e *Guernica* – por sua intensidade emocional, por seu poder de expressão, sejam as preferidas desses alunos. Não foi difícil para nenhum desses alunos perceber uma mensagem, intuir alguma coisa sobre o seu conteúdo, sobre aquilo que o artista quis “mostrar”.

A propensão por descobrir os sentimentos que uma obra expressa pode ser percebida mesmo em quadros cuja temática tem pouco de subjetividade, como é o caso de *Impressão, Sol Nascente*, de Monet. Eis outro excerto da conversa com Débora:

Entrevistadora: O que você acha que é o tema do quadro?

Débora: Dá a impressão que é alguma coisa assim: só... sozinho... Parece que o rio ficou um espaço... como se fosse uma solidão, uma coisa assim?

Entrevistadora: Você percebe solidão no rio?

Débora: É, parece que o rio está quieto, as pessoas parecem assim que estão... é, parece solidão. Não sei explicar porquê.

Para Débora o quadro dá a impressão de solidão, *parece que o rio está quieto*. Mas não consegue dizer o que, no quadro, dá essa sensação. Essa também é uma característica do terceiro estágio e da maioria desses alunos: não conseguem relacionar a expressividade ao meio expressivo, como veremos no próximo capítulo.

As Meninas, de Velázquez, não parece um quadro muito expressivo, por isso não está entre os preferidos desse grupo. Ainda assim, quando pergunto sobre o tema, os alunos iniciam com uma descrição dos elementos ali representados, mas não se atêm a ela como fazem os alunos do grupo A. Esforçam-se por entender o que é que dá sentido a tudo aquilo, quais foram as intenções do artista. Vejamos como Kátia elabora sua interpretação:

Entrevistadora: O que você vê aí?

Kátia: Bom, eu vejo várias meninas, um cachorro, dois homens, uma freira, tipo assim, aqui parece um quadro. Tem vários quadros, né?

Entrevistadora: O que você acha que é o assunto do quadro?

Kátia: Sei lá [...] Poderia ser uma festa, alguma coisa assim... uma preparação para uma festa, ou até mesmo o pintor, elas posaram e ele está pintando.
 Entrevistadora: E esse é um bom assunto para um quadro?
 Kátia: Eu acho que sim, tipo ele vai retratando assim o que ele mesmo está retratando.

Diferentemente dos alunos do grupo A, os alunos desse grupo percebem a presença do pintor no quadro e desconfiam que ele possa, inclusive, estar olhando para nós. Eis alguns exemplos:

Anelise: Ah! Eu vejo criança aqui, eu vejo umas meninhas com vestidinhos tudo bonitinhos. Aqui parece ser um pintor pintando. Aqui parece ser uma freira. Aqui não dá para identificar muito bem... aqui no fundo tem um senhor. Tipo... dá a impressão de que o pintor está olhando para mim (ri, feliz pela descoberta)! Estranho!

Miguel: Bom, o que eu vejo aqui, o que dá a entender aqui é que a pessoa está pintando eu, porque as pessoas estão olhando para mim.

Miguel gosta desse jogo do artista, da “idéia” do quadro. Por isso o elegeu como o melhor quadro. Segundo Parsons, muitas das respostas do terceiro estágio têm um caráter mais cognitivo; não se referem apenas a sentimentos ou emoções, mas também a idéias, pontos de vista, conteúdos e mensagens a transmitir. Na pintura de Volpi, Miguel também percebe que não se trata exatamente de um sentimento:

Entrevistadora: O que você me diz sobre esse quadro?

Miguel: Bom, o que eu vejo aqui...? aqui eu vejo uma coisa do Brasil lá para cima, que são as festas que eles têm... festas juninas... as casas lá não é... bem simples, um terreirão onde fazem as festas. Então eu vejo tipo uma festa de São João. A casinha... um barraco simples. porta simples... as bandeirinhas.

Entrevistadora: E você acha que tem algum sentimento?

Miguel: É, ele quer passar, num sei se é bem sentimento, mas tipo uma cultura que eles vivem lá. A cultura que eles vivem lá ele quer passar mostrando através dessa obra aí.

Essa noção de que a obra pode ter mensagens ou idéias a transmitir, e não apenas sentimentos, leva à aceitação de algumas obras não realistas, que anteriormente eram rejeitadas. Aceitam-nas, ainda que não as compreendam.

Embora essa idéia seja possível neste estágio, nem sempre foi possível percebê-la nas entrevistas realizadas. Diante das obras de Volpi e de Mondrian, alguns alunos esforçam-se por identificar sentimentos, como o faz Kátia, a respeito de Volpi:

Acho que sentimento de alegria, por causa da festa. Não sei, um sentimento de alegria, ou até... sei lá... de um pouquinho de tristeza, por causa das cores, que ele usou. Tipo, o azul é vibrante, o branco já não é tanto e o preto bem assim, calmo. Então eu acho que ao mesmo tempo em que ele teve alegria, ele teve um pouquinho de tristeza.

Como o importante aqui é que o quadro expresse alguma coisa, transmita alguma mensagem, mesmo os quadros não-realistas poderiam ser expressivos, poderiam ser bons quadros, contanto que se pudesse perceber alguma intenção, uma mensagem, um conteúdo.

O que se pode perceber nesse grupo de alunos é que as pinturas de Volpi e Mondrian foram as que apresentaram as maiores dificuldades. Muitas vezes os alunos desse grupo utilizaram idéias do segundo estágio, muito semelhantes às do grupo A. Acredito que isso se deva ao pouco contato que tiveram com imagens desse tipo. Analisemos esse excerto da conversa com Ana, a respeito de Volpi:

Entrevistadora: O que você vê nesse quadro?

Ana: Sinceramente não vejo nada (ri). Eu particularmente não gosto de quadros assim.

Entrevistadora: Você acha que o artista fez esse quadro assim por quê?

Ana: Talvez para fugir do padrão de antes. Porque só ele vai entender o que ele quer dizer com isso. Porque as pessoas que vão ver não vão entender, né? o que ele quer dizer.

Entrevistadora: Então você acha que o problema do quadro é que as pessoas não vão entender o que ele quis dizer?

Ana: É. A intenção dele, né?

Entrevistadora: Então você não gosta e acha que não é um bom quadro?

Ana: Ele deve ter o valor dele né? Senão você não estaria estudando ele e nem eu, mas... tem o valor dele! Mas eu não acho uma coisa legal, assim, porque não passa nada! Não quer dizer nada para mim.

Ana reconhece que o quadro deve ter o seu valor, apesar de não gostar dele. O “problema” com quadro é que ele “não passa nada!”, não “quer dizer nada” para ela. E esse é um pensamento característico do terceiro estágio da compreensão. Mas quando afirma que *as pessoas não vão entender o que ele quis dizer*, Ana retoma idéias do segundo estágio, demonstrando acreditar que todos reagirão da mesma forma que ela. Formula uma hipótese para o fato de Volpi tê-lo feito assim: *Talvez para fugir do padrão de antes*. E mesmo essa atitude “generosa” para com o artista pode ser atribuída à estrutura de pensamento do segundo estágio.

O modo como os demais alunos se referem às obras de Volpi e Mondrian não é muito diferente do de Ana. Elas não foram eleitas por nenhum deles como as

melhores, ou as preferidas. Concordo plenamente com Parsons (1992, p. 110) quando afirma que essa rejeição às pinturas não-realistas “é mais uma questão de educação do que propriamente de compreensão”. A maioria dos alunos entrevistados estava começando a ver arte moderna naquele momento, ou seja, na terceira série do Ensino Médio, e como as entrevistas foram realizadas no início do ano, tinham visto pouca coisa. Pelo que pude perceber isso acontece na maioria das escolas de Londrina que dão ênfase à História da Arte no Ensino Médio, e a organizam de forma cronológica, ficando a arte moderna e a contemporânea para o último ano.

Cristiane e Lucas apresentam idéias mais avançadas em relação aos demais alunos entrevistados. Algumas dessas idéias são características do quarto estágio, no qual quase não há distinção entre o tema e o modo como o quadro foi pintado ou o seu estilo. No quarto estágio, diz Parsons (1998, p. 55), “[...] o tema está mais diretamente relacionado com o meio de expressão do quadro, a tinta, a organização formal, e as questões de estilo”.

Quando pergunto a Cristiane qual seria o tema do quadro de Monet, diz o seguinte:

É Monet, né? Impressionismo. Ele era francês, eles tratavam a arte assim como... Ah, deixa eu olhar... objeto frente ao observador. Eles tratavam... como a luz transforma os objetos. Ele pintava, em cada período do dia, eles retratavam somente aquele objeto.

Cristiane já tinha visto a imagem quando estudou o Impressionismo e se lembra do interesse que os impressionistas tinham pela luz e seus efeitos sobre os objetos.

Lucas também se recorda de muitas coisas sobre esse conteúdo e se detém em questões essenciais à obra e ao Impressionismo em geral. Vejamos o que diz a respeito:

Eu acho que o período dele, o Impressionismo, prestes assim do surgimento da fotografia, dois movimentos que meio que se confundem, eu acho que aí ele busca meio que algo científico, assim de retratar como que a gente percebe, entendeu? Então, se a gente for fazer uma análise, ele tenta mostrar para a gente que a gente vê as coisas, mas tudo que a gente vê é uma síntese, o nosso cérebro sintetiza isso. E eu acho que ele tenta desmembrar o pôr-do-sol. Você não vê o pôr-do-sol assim, é claro! Mas talvez seja assim que o pôr-do-sol é. A luz transmitida apenas. Então se a gente for querer fazer uma analogia aqui, a gente pode tentar perceber que muitas coisas que a gente vê ou que a gente sente, na verdade ela é mais trabalhada pelo nosso cérebro do que pela percepção da

coisa em si. Então eu acho que o trabalho que ele faz da luz refletida e como que o sol, a luz solar e o rio se confundem num ângulo de visão inconcebível, mas talvez seja o real, entendeu? O puramente científico: a luz refletida! E o trabalho que ele faz com as cores também transmite isso. Mais pra frente eles vão também com o pontilhismo, né? Que é mais, é... analítico ainda, né? Mas esse daí já é bem analítico, é bem impressionista, né? (ri) Impressiona realmente a visão da gente. E eu acho que é legal. Eu acho que sempre que a gente olha uma obra de arte, a gente não consegue olhar impessoalmente, a gente olha sempre através das nossas experiências. Então eu acho que quando eu vejo um quadro de Monet ou Degas, eu sempre vejo a tentativa de mostrar além da visão... esse conceito de que muitas vezes a gente vê uma coisa mas talvez não seja apenas isso. Existe algo além, talvez, entendeu? E talvez os elementos que para nós é tudo muito sintético talvez tenham, é... facetas, muito mais expressivas, muito mais coloridas, talvez. É o que eu acho.

Lucas demonstra ter percebido que a pintura para Monet é muito mais racional que emocional, “algo científico”. Não há porque procurar sentimentos do artista na obra; trata-se aqui da “luz refletida!”. Analisando a obra, Lucas focaliza sua atenção em diversos elementos formais: o modo como *a luz solar e o rio se confundem num ângulo de visão inconcebível*; o tratamento analítico das cores; os efeitos de *luz refletida*.

Mas não se limita a isso. Procura interpretá-la a partir do contexto mais amplo do Impressionismo, estabelecendo relações com os princípios da pintura impressionista, com o pontilhismo e relacionando-a com outras obras do artista e mesmo de Degas. Tudo isso permeado por suas reflexões a respeito da própria percepção e do modo como percebemos as coisas.

Em diversos momentos da entrevista Lucas procurou estabelecer relações, entre a arte e a vida, entre o que sabe e o que vê, entre a disciplina de Artes e outras disciplinas. No quarto estágio, diz Parsons (1992, p. 99), [...] os factos relativos ao artista, incluindo elementos como a sua formação, os estilos que o influenciaram, as suas idéias acerca da arte e da vida, fazem parte do conjunto de instrumentos de que nos servimos para interpretar o quadro”.

Essa capacidade de estabelecer relações deve tê-lo ajudado a descobrir que não existe uma única interpretação válida para uma obra de arte. Como ele mesmo disse: [...] *sempre que a gente olha uma obra de arte, a gente não consegue olhar impessoalmente, a gente olha sempre através das nossas experiências*.

5.3 A Expressão

Para um grande número de pessoas, a arte é sempre expressão de sentimentos. E a capacidade de comunicar esses sentimentos é um dos principais critérios de julgamento de uma obra de arte. Ao longo do desenvolvimento da capacidade de compreensão da arte, a idéia de expressividade se transforma. Nos dois primeiros estágios, procuramos perceber os sentimentos nas personagens do quadro, em seus rostos, gestos e expressões. Os quadros não são expressivos em si mesmos, mas porque representam pessoas com sentimentos. No terceiro estágio, a expressividade é o elemento fundamental do quadro e é concebida como um estado subjetivo que pode ser do artista, do espectador ou de ambos. Apreender os sentimentos expressos na pintura é uma das questões mais importantes neste estágio. Somente no quarto estágio é que a expressividade começa a ser analisada em função do modo como o artista organizou o quadro, das cores, da luz, de seu estilo, da escola ou movimento a que pertence, enfim, percebe-se que a expressividade depende mais das escolhas do artista do que de seu estado de espírito.

Grupo A

Para os alunos desse grupo a expressividade da obra ainda não é uma questão fundamental. Os sentimentos são percebidos enquanto comportamentos das pessoas representadas no quadro e são, portanto, reconhecidos nos olhos, nas expressões do rosto, nos gestos, nas posturas e atitudes. As emoções e sentimentos pertencem às pessoas, não ao quadro, nem ao espectador. Eis alguns exemplos:

(Sobre *As Meninas*)

Entrevistadora: Vocês percebem algum sentimento no quadro?

Larissa: Sentimento de tristeza?

Entrevistadora: Onde você percebe tristeza?

Larissa: Ah, porque a moça está séria, assim...

Entrevistadora: Pelo rosto dela?

Larissa: É.

(Sobre *Os Retirantes*)

Entrevistadora: Você percebe algum sentimento no quadro?

Vagner: Um sentimento assim de tristeza, né?

Entrevistadora: E você consegue identificar no quadro o que é que dá essa sensação de tristeza?

Vagner: Eu acho que pela forma do... pelos traços do rosto, pelo traço... como ele desenhou o corpo da pessoa, né? Para mim acho que seria isso.

Entrevistadora: Onde você vê dor, Tiago?

Tiago: Aqui, olha... (aponta para um rosto)

Entrevistadora: Valéria, você também percebe tristeza no quadro?

Valéria: Ahã.

Entrevistadora: Onde?

Valéria: No rosto das pessoas, que nem ele falou...

Larissa: Um sentimento triste... de pessoas necessitadas...

(Sobre *Guernica*)

Entrevistadora: Vocês percebem algum sentimento no quadro?

Larissa: Sentimento de revolta, de tristeza...

Entrevistadora: Onde você percebe esse sentimento de tristeza?

Larissa: No rosto dela... no dela... esse está levantando os braços... esse daqui está gritando... (apontando para as figuras do quadro).

Nos dois primeiros estágios da compreensão, a expressividade está fortemente relacionada ao tema e vinculada à idéia de representação. A diferença entre o modo como se compreende os sentimentos no primeiro e no segundo estágios está no fato de, neste último, haver um esforço por relacionar as várias figuras entre si, em encontrar um sentido que explique o todo. Essa preocupação é perceptível na interpretação que Juliano faz de *Os Retirantes*:

Juliano: Eu acho que só conhecendo o Brasil para você fazer isso aqui, viu?

Tem sentimento nesse quadro né?

Entrevistadora: Tem sentimento?

Juliano: Tem, esse tem.

Entrevistadora: E você consegue me dizer qual é, ou quais são?

Juliano: Ah! Todo mundo está cabisbaixo, ninguém olha parece que para o futuro, né? Todo mundo assim com ar de melancolia. De tristeza, de incerteza, né?

Entrevistadora: Essa melancolia, essa tristeza, você vê onde?

Juliano: Nas formas, né? no rosto... cabecinha tombada de lado, das crianças, né? a mãe tem um olhar... essa deve ser a mãe, né? ...um olhar assim um pouco perdido.

Como a expressividade ainda está fortemente relacionada à idéia de representação, os quadros abstratos apresentam grandes dificuldades. Quase todos os alunos desse grupo responderam não perceber nenhum sentimento nos quadros de Volpi e Mondrian, o que significa dizer que também não encontraram nenhum sentido para essas obras, como podemos perceber na fala de André, a respeito de Mondrian: *É um bom quadro, só não gostei, não teria em casa. Parece que não tem sentido, não tem sentimento.*

Não lhes ocorre que a expressividade de um quadro possa estar relacionada aos aspectos formais da obra, tais como a linha, a textura, a luz, e suas relações na composição. Referências à cor, como elemento expressivo, no entanto, aparecem com alguma frequência. Eis alguns exemplos, a respeito de *Guernica*:

Antonio: Estão fugindo de alguma, coisa, né?

Sueli: Estão com pavor, né?

Entrevistadora: Sobre esse pavor que vocês percebem no quadro, onde percebem isso?

Alaíde: No rosto, né? E... está querendo sair do buraco onde ele está escondido.

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa no quadro que mostre esse pavor?

Antonio: A cor, a cor é assim bem tenebrosa....

Entrevistadora: E o que você me diz sobre as cores?

Tiago: [...] por se tratar de guerra... ficou bom! Tratar de guerra, né? só pintar uma linha preta e pronto!

A relação que Antonio e Tiago fazem entre a cor preta e sentimentos tristes é bem característica e pode ser percebida desde o segundo estágio, diz Parsons. “A criança concebe-a em termos genéricos: as cores vivas são alegres, as cores escuras são tristes” (PARSONS, 1992, p. 80). Vejamos mais um exemplo dessa relação na conversa com Tiago e Valéria, a respeito de Volpi:

Entrevistadora: Vocês percebem algum sentimento no quadro?

Tiago: Ah! Não dá para perceber... as cores não são alegres... preto, branco, azul.

Valéria: Ah! Sei lá. Também não acho muito alegres!

As cores criam mais uma dificuldade para a compreensão do quadro de Volpi, porque apresentam uma grande contradição. Se as bandeirinhas, logo de início, lembram festa, as cores... “as cores não são alegres... preto, branco, azul”. Neste estágio, as cores são consideradas isoladamente, independentemente do contexto da obra. “É como se a relação entre as cores e os sentimentos fosse uma relação fixa e bem conhecida, que não precisa ser individualmente estabelecida [...]” (PARSONS, 1992, p. 80).

Até aqui foram analisados aspectos da forma como esses alunos interpretam as imagens que são características do segundo estágio. Neste estágio, a expressividade não é o elemento mais importante e está subordinada ao tema. No entanto, em alguns momentos das entrevistas, os alunos demonstraram ter consciência de que “os quadros não são tanto sobre objetos concretos como sobre aquilo que podemos pensar ou

sentir e devemos apreender interiormente” (PARSONS, 1992, p.86). A expressividade não está apenas nas figuras representadas nos quadros, mas pode ser também expressão de sentimentos, idéias e estados de espírito do artista. Essa consciência, segundo Parsons, é característica do terceiro estágio.

Ter consciência de que a arte exprime coisas subjetivas não significa saber que coisas são essas. Segundo Parsons, no terceiro estágio sempre sabemos se apreendemos a “mensagem central” ou o sentido de um quadro, mesmo quando não o compreendemos ou não somos capazes de verbalizar articuladamente nossa percepção. É uma questão de intuição individual. A fala de Juliano, a respeito de *Guernica*, é um bom exemplo:

Juliano: Eu acho que ele tenta chamar a atenção para algo, aqui, mas eu não estou captando bem o que seja. ... porque ele trata muito bem os olhos, né? de todas as... usa a lâmpada do teto assim como um olho. Ressalta bem o olho nas figuras, né? Uns tons assim meio... triangulares sempre dá uma impressão de olho. Parece que ele está querendo chamar a atenção para abrir os olhos para alguma coisa. Parece que de maluco todo mundo tem um pouco, coisa desse tipo...?

Entrevistadora: Você acha percebe algum sentimento?

Juliano: Não consigo entender. Não consigo sentir isso aí. Dá a impressão que tem, mas eu não consigo captar.

Juliano analisa cada detalhe do quadro em busca de seu “conteúdo”, em busca de algo que não consegue explicar. Mas, apesar de não conseguir “entender”, ele tem consciência de que existe um “sentido”, uma “mensagem” e que ele ainda não conseguiu “captar”. Essa preocupação esteve presente em todas as interpretações que fez das obras apresentadas. Neste outro excerto, a respeito de Mondrian, manifesta mais uma vez sua preocupação com o conteúdo das obras de arte:

Juliano: Aqui ele está mostrando geometria... em cores? Para mim é só isso, geometria e cores.

Entrevistadora: E se for só isso, geometria e cores, você acha que esse é um bom quadro ou não?

Juliano: Para mim não. Para mim sempre tem que ter um conteúdo.

Para outros alunos, o fato de não conseguir encontrar nenhum sentido para uma pintura não significa que ela não seja boa, que não tenha nenhum valor. Tiago, por exemplo, diz a respeito de Volpi:

Tiago: Nossa! Que difícil! (ri). Se ele tentou passar alguma coisa eu não entendi!

Entrevistadora: Quando a gente não consegue entender o que o artista queria passar, então não é um bom quadro?

Tiago: Não! Eu acho que até é. Mas para mim ... Que nem a cor assim eu gostei mas não gostei, e porque eu não entendi. Mas tem muito quadro que a pessoa não entende. Esse aqui (*As Pombas*) eu não entendi o que é, mas é um bom quadro! Não dá para saber o sentimento que é.

Quando Tiago diz: *Se ele tentou passar alguma coisa eu não entendi!*, demonstra essa compreensão. No terceiro estágio, diz Parsons (1992, p. 87), [...] geralmente sabemos quando apreendemos o sentido de um quadro, pois apreendê-lo é conseguirmos nós próprios experimentá-lo. O autor utiliza uma outra imagem para ilustrar essa idéia:

É como se o quadro fosse uma ligação elétrica entre o artista e o observador, como se aquilo que é expresso passasse como uma corrente do artista para o observador através do quadro. Se a ligação funciona bem, podemos imaginar uma luz a acender-se no espírito do observador (PARSONS, 1992, p. 87).

Eis mais alguns excertos que revelam essa concepção:

Vagner: Não entendo direito, mas eu acho que o significado que ele deve passar eu acho que é um significado interessante. (sobre *As Meninas*)

Entrevistadora: Você percebe algum sentimento?

Juliano: não consigo entender. Não consigo sentir isso aí. Dá a impressão que tem, mas eu não consigo captar. (sobre *Guernica*)

Tiago: Nossa! Que difícil! (ri). Se ele tentou passar alguma coisa eu não entendi.

Larissa: Depende do que ele quer passar, assim... para as pessoas. (sobre *Os Retirantes*)

Entrevistadora: Vocês acham que é um bom quadro?

Larissa: Eu não acho não.

Vagner: Ah! Eu também não achei não, porque parece que ele não consegue passar nada para a gente no quadro. (sobre Mondrian)

Essas respostas demonstram uma consciência da presença e das intenções do artista, que é típica do terceiro estágio. Mas isso não é suficiente para dizer que as respostas dadas por estes alunos sejam sempre coerentes com o terceiro. Nas imagens mais realistas, tais como *As Meninas*, *Impressão*, *Sol Nascente*, *Os Retirantes* e *As Pombas*, nem sempre procuram perceber a expressividade da obra enquanto subjetividade. O fato de identificarem a “cena” ou o assunto do quadro já é suficiente. É como se, nestes casos, o artista tivesse apenas

registrado um momento. A expressividade está relacionada ao tema, e os sentimentos são das pessoas representadas, não do quadro.

Nas outras obras é que geralmente surge a preocupação em encontrar um sentido, um conteúdo, visto que não é possível compreendê-las em termos de representação, como no caso de Mondrian, ou visto que a representação parece “estranha” ou mal feita, como nos casos de Picasso (*Guernica*) e Volpi. Os temas tristes ou desagradáveis também induzem alguns a pensarem sobre os motivos que levaram o artista a escolhê-los como dignos de serem pintados e levam à proposição de que deve haver uma outra intenção por parte dele, que vai além da simples representação.

Grupo B

Para esses alunos a expressividade da obra é uma questão fundamental e está diretamente relacionada à subjetividade. Para Ana, por exemplo, o fundamental em uma obra não está na beleza ou nas cores, mas em seu conteúdo expressivo. Vejamos o que diz a esse respeito:

Entrevistadora: Para você um quadro sempre tem um sentimento? Tem que passar um sentimento?

Ana: Ah! Eu acho que geralmente passa, né? Não necessariamente. Mas eu acho que um quadro que consegue passar sentimento eu acho mais legal. Por exemplo, aquele do Portinari [*Os Retirantes*], passa sentimento, eu acho que o valor dele é maior. Esse também, né? [*Guernica*] Passa um sentimento, eu acho mais interessante! Porque daí ele atinge mais as pessoas, né? Ele toca as pessoas. Eu acho importante!

Entrevistadora: E esse [*As Pombas*] também é um bom quadro?

Ana: Ah! É bom assim... por causa das cores. Cores vivas! Eu acho bonito, mas não tanto quanto os outros que têm sentimento.

Já a vimos em outro momento demonstrar sua preferência por quadros que têm alguma coisa para “passar”, um conteúdo, uma “mensagem”. Não é o caso da pintura de Volpi:

Entrevistadora: Então você não gosta e acha que esse não é um bom quadro?

Ana: Ele deve ter o valor dele, né? Senão você não estaria estudando ele e nem eu, mas... tem o valor dele! Mas eu não acho uma coisa legal, assim, porque não passa nada! Não quer dizer nada para mim.

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa que você queira me dizer sobre ele?

Ana: Não. (ri). Porque eu não consigo ver nada legal nele para falar, entendeu?

Como foi dito anteriormente, *Guernica* e *Os Retirantes* são facilmente interpretados em termos de sentimentos, e considerados muito expressivos neste estágio. Por esse motivo são muito apreciados por esses alunos que, na maior parte das vezes, utilizam idéias do terceiro estágio. Mas como reagem a quadros como *Impressão, Sol Nascente* e *As Pombas*, que não apresentam figuras humanas nem grandes acontecimentos? Podem as paisagens suscitar sentimentos? Vejamos o que diz Anelise:

Entrevistadora: Você percebe algum sentimento no quadro?

Anelise: Eu acho que ele tenta transmitir uma paz aqui, sabe? Dá uma sensação de mar, com as pombinhas aqui, o vento batendo nos coqueiros, entendeu? Então acho que a mensagem que ele tenta passar para a gente é de tranqüilidade, sossego, assim. Geralmente, ainda mais quando a gente vai para a praia, a gente quer ficar sossegado a gente vai para relaxar. Então acho que é isso que ele quis passar.

Entrevistadora: Essa tranqüilidade, esse sossego você percebe no quadro pelo fato de ser uma paisagem?

Anelise: Não de ser uma paisagem, mas de ser o mar. Porque que naquele outro (Monet) ele tem uma paisagem, mas ele não quis passar nada. Era o pôr-do-sol e pronto. Aqui não. Aqui eu acho que ele já quis passar meio que uma paz para as pessoas, entendeu? Tipo uma tranqüilidade. Por causa do mar, o céu bem azulzinho, o vento batendo nas árvores... que é o maior gostoso você ficar num lugar assim...

Entrevistadora: No quadro do Monet, você já não tinha gostado dessas pinceladas...

Anelise: Eu acho que é porque não dá para entender. Esse, apesar da bagunça, dá para você entender mais claro a mensagem que ele quer passar.

As respostas de Anelise têm alguns aspectos interessantes. Primeiramente, ela sabe que a expressividade da obra não está no tema ou no assunto, por isso consegue diferenciar a paisagem de Monet da paisagem de Picasso. No caso do quadro de Monet, *era o pôr-do-sol e pronto*; ele (o artista) *não quis passar nada*. Já no de Picasso, *apesar da bagunça*, dá para *entender mais claro a mensagem que ele [o artista] quis passar*: tranqüilidade, sossego, paz. Para Anelise, é fácil perceber que o conteúdo expressivo dessas duas obras é diferente, mas não é tão fácil explicar por quê. Nesse estágio, isso não é importante, afinal, “[...] aquilo que se exprime é uma questão de intuição individual, e não precisa ser formulada de maneira articulada”, diz Parsons (1992, p. 87).

Independentemente de qualquer estágio, para apreciar uma obra de arte não é necessário saber formular articuladamente nossa compreensão. Nas palavras de Fayga Ostrower (1991, p. 60):

Quando apreciamos uma obra de arte, seguimos o mesmo rumo [que o artista]. Tampouco nós, ao recriarmos a obra mentalmente, precisamos

dar palavras às emoções ou idéias que são evocadas pela imagem. Mesmo assim entendemos, sem uma palavra, que alguma coisa nos está sendo transmitida, às vezes alguma coisa que queremos escutar com muita atenção.

No terceiro estágio: “Os quadros não são tanto sobre objetos concretos como sobre aquilo que podemos pensar ou sentir e devemos apreender interiormente”, diz Parsons (1992, p. 86). Podem exprimir coisas mais subjetivas, tais como estados de espírito, emoções, sentimentos, significações, como também idéias e pontos de vista. Anelise diz o seguinte, a respeito de *Os Retirantes*:

O papel do artista

A subjetividade pode ser do artista, do espectador ou de ambos. Inicialmente, o artista é mais importante; são os seus sentimentos ou estados de espírito que determinam o quadro. Nessa fase, interpretar uma obra é tentar descobrir que sentimentos são esses que o artista quis expressar ou “passar”. As respostas de muitos alunos demonstram esse esforço:

Anelise: Eu acho que dá mais ou menos uma idéia disso, mas eu não sei o sentimento que ele quis passar. Não dá para perceber. Eu pelo menos acho que não dá. (sobre Mondrian)

Cristiane: Não, também não acho que expressa muita coisa, não. Mas ele queria expressar alguma coisa, mas não consigo identificar. (sobre Mondrian)

Andréa: Eu acho que se ele tivesse, sei lá, colocado mais cor, passaria mais o que ele estava sentindo. (sobre Volpi)

Para alguns alunos, assim como para muitas outras pessoas, é como se o artista pintasse apenas para expressar seus sentimentos, ou apenas quando tivesse a necessidade de fazê-lo. Para explicar essa teoria, Parsons utiliza uma outra imagem, a da descarga hidráulica:

Segundo essa concepção, vamos acumulando sentimentos dentro de nós, e estes atingem por vezes uma pressão considerável. Fazemos então um quadro, libertando assim os sentimentos e atenuando a pressão (PARSONS, 1992, p. 83).

Outros alunos consideram a hipótese de haver outros motivos que levam alguém a ser um pintor. Vejamos o que Débora pensa a esse respeito:

Entrevistadora: E você acha que toda obra é expressão de sentimentos do artista?

Débora: A maioria é. Eu acho que a maioria é. Tem uns que desenham por gostar... ou tudo... mas a maioria eu acho que é expressão do que ele está sentindo... no momento.

Entrevistadora: Ele expressa o que ele está sentindo no momento em que está pintando?

Débora: Isso. Eu acho que geralmente é.

Entrevistadora: Você acha que esses é que são os bons quadros?

Débora: É. De uma forma é, os bons quadros. Porque no momento em que ele está sentindo ele consegue expressar e desenhar uma coisa mais óbvia, alguma coisa mais clara. Eu acho que esses são os bons quadros.

Débora acredita que um quadro é mais expressivo quando o artista pinta o que está sentindo naquele momento. Nesses casos, os quadros são mais autênticos e têm maior chance de serem compreendidos. Em *Os Retirantes*, por exemplo, *dá para perceber o que o artista estava sentindo*, diz Débora. O “êxito” do quadro, portanto, depende mais do artista do que do espectador.

Algumas respostas dadas pelos entrevistados demonstram a pouca, ou nenhuma, importância atribuída ao papel do observador na interpretação:

Robson: Se ele queria demonstrar que isso daí é uma festa ou alguma outra coisa, ele deveria se expressar melhor (sobre Volpi).

Entrevistadora: E porque você acha que o artista pintou esse quadro?

Débora: (Ri) Ah! Eu acho que ele queria demonstrar alguma coisa...

Entrevistadora: E não conseguiu?

Débora: É, ele tentou demonstrar alguma coisa e não conseguiu (sobre Mondrian).

Bárbara: Você acha que os quadros têm sempre que expressar sentimentos?

Entrevistadora: É. Que eu consiga entender, né? Tenho que conseguir entender. Não adianta eu ver um quadro, ver as linhas e não... por exemplo, você pergunta assim se as linhas estão bem, se... sei lá! As bandeirinhas estão aqui em cima, não estão coladas em nada. Parece até que é sombra de... de desenho (sobre Volpi).

Se o espectador não conseguiu apreender a mensagem é porque o artista errou; alguma coisa no quadro falhou. Não lhes ocorre que a “falha” possa estar em si mesmos, ou que o conhecimento dos meios expressivos lhes permitiria compreender melhor o quadro. Aqui a interpretação é uma questão de tudo ou nada; a “mensagem” passou ou não “passou”.

O papel do espectador

Segundo Parsons, leva um tempo para se chegar à conclusão de que o sentido do quadro deve ser reconstruído pelo espectador. “Esta noção completa a estrutura básica do terceiro estágio, que consiste na relação binária entre o artista e o observador, passando pela mediação do quadro” (PARSONS, 1992, p. 91).

Vejamos como Lucas relata sua experiência com o quadro de Volpi, considerado pelos outros entrevistados como um quadro desprovido de sentimentos, ou como uma tentativa frustrada do artista de expressar algo:

Assim, a primeira impressão que se tem é de uma festa junina. [...] Eu, realmente, o que eu vejo aqui são... uma forma bem simplificada. Aparentemente, quando a gente olha, até infantil, né? [...] Cores simples, que me parecem transmitir a idéia de pureza. É... as bandeirinhas, que parece Festa Junina, né? É um artista brasileiro, né?... é o que eu vejo. [...] Eu acho que existem quadros que te tocam mais pela sua experiência. Eu acho, que assim, por exemplo, não existe quadro ruim, existe quadro que se encaixa melhor com você. Eu acho que esse pode ser assim. Eu acho que essa idéia de pureza que ele me transmite, também de simplicidade é uma coisa que me toca, entendeu? Essa característica até infantil! A simplicidade, a pureza, as cores matizadas e as bandeirinhas, algo simples... mas eu acho que é tocante, sim. Eu acho que é tocante. Não chega a ser uma coisa que desperta aquele fluxo de sentimentos, mas é exatamente pela simplicidade que ele é tocante. Ele é simples e é marcante também, nesse sentido.

Lucas constrói uma interpretação do quadro a partir de sua experiência particular, sem a pretensão de descobrir a verdade sobre o quadro, ou adivinhar as intenções do artista. A simplicidade de Volpi é compreendida por Lucas como uma qualidade, capaz de “tocar-lhe” o espírito. O mesmo pode não acontecer com outras pessoas. E Lucas tem consciência disso quando diz que *existem quadros que te tocam mais pela sua experiência, que se encaixam mais com você*. O que ele quer dizer é que a experiência da arte é pessoal e por isso as pessoas se identificam mais com algumas obras do que com outras.

A freqüente utilização de verbos como “passar”, “atingir” e “tocar” pelos entrevistados e pelas pessoas de modo geral, remete à imagem da corrente elétrica formulada por Parsons. Vimos Ana dizer anteriormente que as obras que expressam sentimentos “atingem” o espectador, “tocam” as pessoas. Isso demonstra claramente o quanto a nossa reação a uma obra de arte pode ser intimamente sentida, vivenciada. Muitas

outras falas poderiam ser inseridas aqui, como exemplos dessa “ligação” quase física entre a obra e o espectador.

Da mesma forma que o artista, o espectador vivencia os sentimentos expressos na obra. Cristiane diz o seguinte a respeito de sua experiência com *Guernica*: *Esse aqui ele... exige mais, para quem está vendo mas... assim... o sentimento que ele provoca é muito maior, a gente pode sentir muito mais o que ele está querendo dizer.*

Cristiane não se refere ao que ela pôde **perceber** na obra, mas ao que ela pôde **sentir**; *Guernica* não só exprime sentimentos, mas os “provoca”. Se nos dois primeiros estágios os sentimentos estão representados, no terceiro eles são sentidos. Para Andréa, *As Pombas* de Picasso **dão** um sentimento de felicidade:

Entrevistadora: E sentimentos, vocês percebem algum?

Andréa: Ah! Sei lá, na hora que eu olho assim, dá um sentimento de felicidade, uma paz, né?

Em muitos casos, a experiência do espectador pode até suplantar as intenções do artista. “A partir do momento em que tomamos consciência da actividade interpretativa do próprio observador, podemos relegar o artista para um papel secundário”, diz Parsons (1992, p.92). Há uma tendência a que as qualidades expressivas de um quadro se transformem numa questão acerca da experiência particular do espectador.

O equilíbrio entre o papel de cada um não é fácil de ser conseguido, mas é o ideal. Lucas diz o seguinte a respeito dessa relação:

[...] eu acho que... Arte, assim como Português, ela é expressão, ela tenta, eu acho assim... arte é linguagem, eu entendo como linguagem. E... eu estava até estudando isso em Filosofia, que quando a gente tenta passar uma mensagem e a gente é compreendido, a gente se sente como parte da pessoa, entendeu? Então eu acho que arte, quando a pessoa tenta transmitir essa idéia através do quadro, através dos pontos, através das cores, e você, que está aqui, consegue compreender, parece que, num momento mágico, vocês se unem num só, e vocês conseguem compartilhar de um mesmo sentimento. Eu acho que tanto a Arte quanto a Literatura, toda forma de expressão, de linguagem, consegue esse poder único, mágico, de unir quem expressa com quem está recebendo isso, num só. Eu acho fascinante toda forma de linguagem, tanto verbal quanto artística, fotografia, e artes...

Embora as idéias de Lucas sejam mais complexas que as idéias dos demais alunos e estejam mais próximas do quarto estágio, os excertos aqui analisados são bons exemplos do modo como a expressividade de um quadro é concebida no terceiro estágio.

Nas interpretações apresentadas até aqui, apreender a expressividade de um quadro era mais uma questão de intuição, raramente relacionada aos elementos da forma ou do meio de expressão, tais como a linha, a textura, a cor, a luz, etc. No terceiro estágio, a interpretação é uma atividade subjetiva, sem outros critérios de sentido exteriores à reação espontânea do espectador. Somente no quarto estágio é que esses critérios exteriores começam a ser levados em consideração.

Um dos progressos do quarto estágio está no fato da interpretação ser concebida mais como uma construção discursiva do que como uma intuição imediata. “A interpretação deixa de ser uma questão de tudo-ou-nada, uma questão de atingir a intuição única que esclarece tudo” (PARSONS, 1992, p.97). Anelise chegou perto de o perceber:

Entrevistadora: Então você acha que é um bom quadro? (sobre *Os Retirantes*)

Anelise: Eu acho que sim porque você bate o olho e você entende a mensagem que ele quer passar.

Entrevistadora: Então você acha que um quadro é bom quando a gente entende a mensagem que o artista quer passar?

Anelise: Não, nem sempre. Porque às vezes tem quadro que você bate o olho e não entende, porque eu acho que precisa de uma sensibilidade maior para você poder entender. Mas que ajuda bastante quando você bate o olho e já entende ajuda! Só que nem sempre você bater o olho e já entender significa que o quadro seja bom.

O que Anelise não sabe ainda é que não é apenas uma questão de sensibilidade, mas também de conhecer melhor a forma e os meios pelos quais a arte se expressa, uma vez que são eles que determinam a significação do quadro. A esse respeito, diz Fayga:

Ao elaborarmos o conteúdo de uma obra, interpretamos subjetivamente o feixe de seus possíveis significados. Esse feixe, porém, não é subjetivo, é um dado objetivo, dado igual para todos nós (exatamente o que nos permite não confundir o conteúdo do quadro) ancorado na estrutura formal da obra (OSTROWER, 1991, p. 63).

A primeira impressão, intuitiva e hipotética, passa a ser confrontada com aquilo que o quadro apresenta por meio de uma análise dos pormenores. Esse processo foi assim descrito por Gadamer:

O próprio processo de interpretação tem um caráter hipotético e circular. Partindo das perspectivas que estão ao seu alcance, o intérprete faz uma projeção preliminar do sentido do texto no seu conjunto. À medida que vai captando de forma mais aprofundada dos pormenores do material em

questão, vai revendo a projeção preliminar, examinando propostas alternativas e testando novas projeções. Esse processo hipotético-circular de compreensão das partes em função de uma projeção do sentido do todo, e de revisão desta última à luz de um exame atento das partes, tem por objetivo a criação de uma unidade de sentido: uma interpretação do todo em que possa integrar-se sem violência o nosso conhecimento detalhado das partes. (GADAMER, 1975 apud PARSONS, 1992, p. 95).

A interpretação da pintura de Volpi, construída por Lucas, passou por esse processo. A primeira coisa que lhe veio à mente foi a idéia de que se tratava de uma festa junina; essa foi a sua primeira hipótese. Como quase todos os outros alunos, ele poderia ter concluído a interpretação por aí. Mas Lucas procura confrontar sua hipótese inicial com os pormenores do quadro. A forma lhe parece simplificada, “infantil” até. As cores também são simples. Sua projeção preliminar vai sendo revisada, ao mesmo tempo em que outras projeções são consideradas e testadas. Talvez o conteúdo do quadro seja a própria simplicidade, afinal é por essa simplicidade, *essa idéia de pureza, essa característica até infantil* que o quadro é *tocante*. As bandeirinhas tornam-se agora apenas mais um elemento do quadro, um pretexto. Como o processo de construção de sentido é circular, Lucas poderia continuar percorrendo-o eternamente. Se o quadro for suficientemente rico, podemos continuar eternamente a percorrer o círculo hermenêutico, reinterpretando seu sentido, diz Parsons (1992).

Informações sobre ao artista, seu estilo, o período em que viveu, suas concepções sobre a arte poderiam ser inseridas nesse processo, gerando novas relações e enriquecendo a interpretação. “No quarto estágio apercebemo-nos de que podemos confrontar as interpretações com a realidade do quadro, e de que os comentários dos outros nos ajudam a fazê-lo” (PARSONS, 1991, p. 95). Os “outros” a que Parsons se refere podem ser os críticos, os historiadores da arte, os especialistas, os professores, enfim, todos aqueles que estudam a arte. Como Lucas não tinha informações anteriores sobre Volpi e sua obra, pôde contar apenas com os elementos expressivos da obra e alguma intuição, neste caso.

5.4 O Meio de Expressão, a Forma e o Estilo

O que Parsons (1992, p.) denominou de meio de expressão “[...] é o material com que o artista trabalha e que o observador vê”. No caso das pinturas pode ser a tinta, a tela ou outro suporte, as cores, as texturas e as linhas. Cada um desses materiais tem suas características próprias que são determinantes para as qualidades do quadro. O meio de expressão não é apenas um meio para se alcançar um fim, mas é o próprio quadro, é aquilo que o observador vê.

Quanto à forma, “[...] consiste na relação entre os elementos do meio de expressão: nas justaposições, contrastes, variações, repetições destes elementos” (PARSONS, 1992, p. 101). A forma pode ser percebida tanto como organização dos elementos, ou seja, a composição (macronível), quanto como característica dos elementos, tais como as texturas, o modo como o artista aplica a tinta na tela, a tonalidade da cor ou a intensidade do traço (micronível). É na forma global da imagem, em sua estrutura formal, que está ancorado o conteúdo expressivo da obra, os possíveis significados que serão desvelados na interpretação.

Embora o meio expressivo e a forma sejam visíveis e aparentes, só se tornam objeto de interesse no quarto estágio, quando passam a ser observados por suas qualidades próprias. A cor constitui uma exceção a esta observação, conforme foi observado por Parsons e confirmado por esta pesquisa. É o único elemento observado desde o primeiro estágio; às vezes apreciada por sua beleza, outras, associada a sentimentos de forma fixa e independentemente do contexto do quadro como um todo. Mas é somente no quarto estágio que passa a ser concebida como forma, e considerada em relação ao contexto significativo do quadro. A partir de então, começa ser analisada por suas qualidades: as variações de tonalidade, a transparência ou a opacidade, as relações cromáticas, etc.

É também no quarto estágio que o quadro começa a ser considerado em relação ao seu contexto social, ou seja, em relação a outros quadros e a um conjunto de idéias sobre a pintura. Uma das formas de falar sobre essas relações, diz Parsons, é falar sobre estilo. Eis como o autor o define, na perspectiva deste estágio:

No quarto estágio, o estilo é característico de uma atitude situada numa época e num local bem determinados. Significa isso que o contexto é

cultural; é a ampla comunidade em que o quadro se situa, um espaço público maior do que os horizontes de qualquer subjetividade individual. Podemos então dizer que o estilo é o conjunto de qualidades do meio de expressão e da forma que este contexto torna publicamente significativas (PARSONS, 1992, p.103).

Grupo A

A cor é o único dos elementos expressivos a despertar interesse desde o primeiro estágio. Referências a ela são espontâneas e freqüentes. Já tivemos a oportunidade de ver, em excertos analisados anteriormente, como a cor é interpretada em relação ao tema e à expressividade. As reações a ela demonstram que a maioria dos alunos desse grupo a concebem na perspectiva do segundo estágio.

Para Larissa, por exemplo, os quadros devem ser sempre coloridos e as cores vivas e realistas. Como *As Meninas* e *Guernica* lhe parecem muito escuros, não hesita em afirmar que, se fosse ela a pintora, usaria mais cores e cores mais claras. A respeito de *Guernica*, diz o seguinte:

Entrevistadora: E em relação às cores que o artista usou, vocês acham que ficou bom?

Larissa: Eu acho muito escuro.

Entrevistadora: E como é que você faria?

Larissa: Ah! Eu mudaria as roupas, botava umas cores mais alegres, né? Mudava o ambiente.

Larissa não vê nenhuma contradição em afirmar que *Guernica* ficaria melhor com cores mais alegres; porque considera as cores em si mesmas, independentemente do contexto em que se inserem. A preferência por cores vivas e intensas, bem como a idéia de que devem corresponder à realidade exterior, revelada no excerto a seguir, sobre a pintura de Monet:

Entrevistadora: E em relação às cores, vocês acham que ficaram bem?

Larissa: Eu acho que não.

Vagner: Eu acho que não, também. Eu acho que ele poderia ter melhorado um pouquinho mais na cor do lago, assim. Porque parece que o lago está todo poluído! (risos).

Larissa: Eu acho que ele repetiu muito essa cor e não dá para identificar muito bem. Se mistura muito com o fundo.

Fica bem claro nas respostas dadas por Larissa e Vagner não apenas a preocupação com o realismo das cores, mas também a influência de certas convenções que determinam as cores corretas para a representação do mar, do céu e da terra. O mesmo se pode observar na entrevista com Larissa e Vagner, a respeito de *Os Retirantes*:

Entrevistadora: E em relação às cores?

Larissa: Eu acho que ficou bem assim.

Vagner: Ficou bem porque em cima, o céu, está só o céu, né? E na terra, ele fez a terra da cor que é, né? Fez um negócio bem feito.

[...]

Entrevistadora: E se ele usasse cores vivas e alegres, por exemplo?

Vagner: Ah! Eu acho que não ficaria bom, não!

Entrevistadora: Por quê?

Vagner: Porque lá... eles não usam essas roupas, não! Eles usam umas roupas mais escuras... ou o branco. Eu acho que não ficaria, não.

Entrevistadora: [Não ficaria bom] porque não pareceria com a realidade?

Vagner: Não pareceria, não.

Larissa: Eu também acho que não ficaria bom com outras cores, não... porque é bem isso, né?

Portinari *fez um negócio bem feito*, diz Vagner, diferentemente de Monet, subentende-se. Porque em sua pintura é possível distinguir céu de terra, e cada um deles está *da cor que é*. Não lhes ocorre, a Vagner e Larissa, que o céu e o mar possam ter uma cor diferente de azul; e isso tem menos a ver com os estágios da compreensão do que com estereótipos muitas vezes reforçados na escola. Também não lhes ocorre que a escolha das cores pelo artista tenha intenções expressivas; elas apenas são coerentes com a realidade representada, ou seja, com o tema. Isso justifica as roupas escuras das figuras do quadro.

Eis outra ilustração das mesmas idéias, na entrevista com Fernanda, sobre *Impressão, Sol Nascente*: [...] *só acho que aqui, olha (aponta para a água), deveria ser mais colorido, porque o amarelo está bem na água e deveria ser mais azul que é a cor da realidade*.

As reações dos outros alunos à cor não são muito diferentes. *As Meninas* poderia ter cores mais alegres e os quadros de Volpi e Mondrian poderiam ter mais cores. *As Pombas*, principalmente por suas cores alegres, é considerado um dos melhores quadros e está entre os preferidos. Eis alguns exemplos:

(Sobre *As Meninas*)

Fernanda: Eu acho que poderia ser mais alegre, já que estão esperando o rei e a rainha.

Tiago: É bem pesada, né? Muito escura!
 Entrevistadora: Como vocês fariam?
 Valéria: Ah! Uma cor assim bem mais alegre, né?

Vagner: Eu acho que ele usou uma cor muito escura, né?
 Larissa: Uma cor mais clara no fundo ficaria melhor.

(Sobre Volpi)
 Entrevistadora: E em relação às cores, ficaram boas?
 André: Não muito. Poderia ser mais colorido. Mais, sei lá... vivo!

(Sobre Mondrian)
 Entrevistadora: E as cores, ficaram bem?
 Tiago: Poderia ter espalhado mais o vermelho, o azul... (ri)
 Entrevistadora: [Poderia] ter mais destas cores?
 Valéria: Ter usado mais.

Antonio tem uma sugestão para quebrar o tom tenebroso de *Guernica*: *Se fosse um pouco mais colorido, eu acho que daí quebraria um pouco esse tom meio tenebroso, né? Vamos supor que em vez dessa cor preta, se fosse vermelha, eu acho que ficaria melhor.*

Antonio também acha o quadro muito escuro, mas diferentemente de Larissa, procura levar em consideração o tema ou conteúdo do quadro ao elaborar sua sugestão. O vermelho *quebraria um pouco esse tom meio tenebroso*, mas ainda estaria coerente com o tema. “A cor vermelha tem duas faces: é viva e alegre, mas é também a cor do sangue”, analisa Parsons (1992, p. 113), que se deparou com a mesma sugestão em algumas de suas entrevistas.

André não vê problemas com as cores de *Guernica*, que lhe parecem bastante coerentes: *Parece bem a ver mesmo, à noite... tudo escuro.*

Resumidamente, no que diz respeito à cor, as entrevistas com esse grupo revelaram a presença das seguintes concepções e critérios:

- os quadros devem ser alegres e coloridos;
- as cores devem atender às exigências do realismo ou ser um equivalente funcional do objeto;
- as cores expressam sentimentos, de uma forma fixa e convencional que independe do contexto (ex.: as cores vivas são alegres, as cores escuras são tristes, o preto é a cor do luto e da morte, o vermelho é a cor da guerra, o branco é a cor da paz, etc.);

- as qualidades próprias da cor, tais como as variações internas de tonalidade, saturação, ou matiz, e o modo como se misturam ou são aplicadas na tela pelo pintor, não são importantes.

Embora faça parte desse grupo que teve poucas oportunidades de estudar e experienciar a arte, Juliano utiliza estruturas de compreensão mais complexas que as dos demais alunos. Vejamos como analisa o quadro de Volpi:

Entrevistadora: O que você vê no quadro?

Juliano: Bandeirinhas de festa junina... sete bandeirinhas brancas, duas bandeirinhas pretas.... ou não é bandeirinha isso?

Entrevistadora: O que você acha?

Juliano: Isso aqui dá a impressão... é uma casa, com porta?

Entrevistadora: Você acha que é uma casa com porta?

Juliano: Pelo menos a fachada de uma casa, assim...

Entrevistadora: E sentimento, você acha que tem algum?

Juliano: Você sabe o que está me lembrando isso? Isso aqui está me lembrando de uma coisa; eu fui criado em comunidade rural. Naquela época era comum se fazer aquelas festinhas juninas, aquelas festinhas de dança na escola e ficar aquelas bandeirinhas lá, sabe? Dá a impressão de ser uma coisa desse tipo, sabe? Para mim dá essa imagem. Mas eu não sei se seria isso, não.

[...]

Entrevistadora: E você gosta do jeito como ele [Volpi] pintou? Das cores?

Juliano: É, não há muita diversidade de cores... seria um quadro até fácil de entender, se eu conseguisse... mas...

Entrevistadora: E o fato de ter poucas cores é uma coisa boa ou ruim do quadro?

Juliano: Eu acho que depende muito do que o artista quis passar, né?

Entrevistadora: E quanto ao desenho, as linhas, o modo como o artista organizou as coisas no espaço?

Juliano: Eu acho que esse é assim meio simplzinho, né? (com uma expressão de desdém)

Entrevistadora: Então, para você, esse não é um bom quadro?

Juliano: Eu acho bem simples.

Entrevistadora: Bem simples não é uma qualidade?

Juliano: Para mim, não. Como eu falei para você, eu gosto de quadro assim, olha, tipo esse aqui (referindo-se a *As Pombas*) ou esse aqui (*Impressão, Sol Nascente*).

Nesta e em outras passagens da entrevista, analisadas anteriormente, Juliano demonstra uma disposição para analisar os pormenores e relacioná-los entre si, em busca de um sentido maior para o quadro. Observa as bandeirinhas, procurando verificar se o número de pretas e brancas teria algum significado. Procura relacionar o que vê às suas experiências particulares, imagens da infância evocadas pelo quadro. Mas não consegue o que intenta. Seria apenas isso: bandeirinhas de festa junina? A fachada de uma casa?

Quando diz: *Seria um quadro até fácil de entender, se eu conseguisse...* e: *Eu acho que depende muito do que o artista quis passar*, demonstra uma concepção típica do início do terceiro estágio, segundo a qual o sentido da obra é dado apenas pelo artista. Como as suas experiências e sentimentos não são importantes, e como não consegue descobrir quais foram os propósitos do artista, o quadro não tem muito valor.

Juliano demonstra uma atitude que Parsons chamou de “abertura de espírito”, e que o leva a continuar olhando o quadro, mesmo que ele não lhe faça muito sentido. O processo é semelhante àquele descrito por Gadamer, que observamos na passagem da entrevista com Lucas, sobre Volpi. Mas, diferentemente de Lucas, Juliano não considera importante o seu papel no processo de interpretação e não leva em conta os aspectos do meio expressivo e da forma. A única referência que faz a esses aspectos é: *Eu acho que esse é assim meio simplzinho*. Por outro lado, também se diferencia dos demais alunos do grupo A por sua insistência em continuar observando o quadro, em busca de seus significados.

Esse comportamento pode ser percebido a partir do terceiro estágio, e surge com a convicção de que existe um propósito que transcende a mera representação e pela necessidade de apreendê-lo. Mas só se torna corrente no quarto estágio, quando já se tem uma idéia de como fazê-lo. Segundo Parsons¹⁶ (1991), é possível que a abertura de espírito seja um traço da personalidade de algumas pessoas, mas também se relaciona com os estágios do desenvolvimento, uma vez que requer um certo grau de compreensão para que seja exercida.

Essa abertura de espírito contrasta com uma outra atitude, que também pode ser percebida no terceiro estágio, mas é mais freqüente no segundo. Trata-se de uma postura que “[...] procura certezas absolutas, não tolera a ambigüidade, e caracteriza-se pela pouca persistência na busca do sentido” (PARSONS, 1992, p. 114). Uma certa impaciência e irritação diante de quadros que não parecem fazer sentido e a idéia de que o quadro deve ser compreendido num relance, no “bater o olho”, percebidas em diversos momentos das entrevistas, evidenciam a atitude aqui descrita.

Nas entrevistas com esse grupo de alunos, as referências espontâneas à forma e a outros elementos do meio expressivo, além da cor, são raras. Predomina a idéia

¹⁶ Neste mesmo livro, Parsons menciona alguns estudos e pesquisas sobre a “abertura de espírito” e a “tolerância à complexidade”, envolvendo pessoas de diversas culturas.

de representação realista, característica do segundo estágio, que evoca a imagem da janela de Parsons.

O quadro de Velázquez é um bom exemplo disso: é uma janela transparente. Por isso não chama a atenção dos alunos para ela mesma, mas para o que está do outro lado, ou seja, o tema, a cena representada. Os elementos do meio expressivo – as linhas, a textura, a forma – nem são percebidos, com exceção da cor. Quando convidados a falar sobre eles, na maioria das vezes, limitam-se a dizer que “ficou bom”.

Nesse quadro, a forma e o meio expressivo são considerados bons porque contribuem com uma representação fiel da realidade, e avaliados por sua execução difícil e laboriosa. Vejamos o que dizem Vagner e Larissa:

Entrevistadora: E vocês acham que foi difícil de fazer esse quadro?

Vagner: Ah! Eu acho que foi difícil, sim.

Larissa: Eu acho que não, para ele... ele já tem jogo de cintura, né?

Vagner: Mas também é muito detalhe que tem que fazer, né? É muito detalhe. Se não fizer certinho, acaba com o quadro, né?

Entrevistadora: Como assim?

Vagner: Tipo assim, se ele errar... vamos supor, então... se ele erra no traçado... do rosto da pessoa, aí ele vai ter que apagar, né? Tipo assim, é um trabalho... tipo assim, com o máximo de atenção, né? Prá não errar...

A idéia de erro surge em consequência dessa concepção de pintura como representação fotográfica que requer do artista habilidade manual, atenção e até *jogo de cintura*. O artista deve ser um artesão hábil e metucioso.

Considera-se, nesse estágio, que os quadros abstratos são mais fáceis de pintar que os realistas. Vejamos o que dizem alguns alunos, sobre a pintura de Mondrian:

Entrevistadora: E vocês acham que foi difícil fazer?

Vagner: (Ri, como se a resposta fosse óbvia) Ah! Acho que não!

Entrevistadora: E as linhas, a organização espacial?

Tiago: Como eu não entendi, está bom (rindo).

Entrevistadora: E apesar de você não entender o que o artista quis dizer, você acha que é um bom quadro, ou não?

Tiago: Eu gostei! Mesmo não entendendo. Dá para....

Valéria: Eu achei muito simples.

Tiago: Até nós fazemos, né?

Para Valéria e Tiago o quadro é tão simples que qualquer pessoa poderia ter feito, inclusive eles. Alaíde e André têm outra opinião:

Alaíde: Dá a impressão que é simples de fazer, né? Mas não é fácil de pintar, né?... as linhas retas.

Fernanda: Eu acho que ele deve ter usado muita régua (ri).

Entrevistadora: Vocês acham que foi difícil de fazer?

André: Ah! foi, hein? Porque o espaço dele é bem certo, as cores.

Fernanda: Às vezes eu vou desenhar e faço as linhas retinhas, sem régua sem nada. Agora tem aqueles dias que sai tudo torto.

A dificuldade de execução sugerida pelas linhas retas confere algum valor ao quadro de Mondrian, pouco apreciado pelos alunos. Volpi não conta sequer com esse atenuante:

Entrevistadora: E vocês acham que foi difícil fazer?

Vagner: Eu acho que não.

Larissa: Eu também não.

Valéria: Até eu faço.

Entrevistadora: Foi fácil de fazer, então?

Valéria: É.

Entrevistadora: E quanto ao desenho, às linhas, a organização espacial?

Fernanda: Poderia ser mais bem pintado. Dá impressão de coisa inacabada. Mas ficou legal, eu gostei.

Entrevistadora: André?

André: Eu achei muito estranho esse quadro. Sem forma, sem... ele não sabe o que quer.

Vejamos o que dizem a respeito de *Impressão, Sol Nascente*:

Larissa: Ah! As formas eu acho que está interessante, porque ele retratou bem o lago... as árvores.

Vagner: Tem a cidade, daí ficou legal.

Entrevistadora: Você acha que foi um quadro difícil de fazer?

André: Eu acho que foi, hein? Eu acho que ele teve que usar muitas cores.

Fernanda: É, para dar essa cor. Mas eu acho que não deu tanto trabalho assim.

André: Não tanto igual àquele outro (*As Meninas*). Parece uma foto aquele lá.

Tiago: É meio abstrato esse quadro, né? Isso é bem legal!

Entrevistadora: Você gosta?

Tiago: Eu gosto.

Larissa e Vagner o consideram um bom quadro porque ele representa bem uma paisagem. André valoriza o trabalho do artista com as cores (mais uma vez as cores) e o compara a *As Meninas*, que parece uma fotografia. Mas o que quer dizer Tiago com o termo abstrato?

Segundo Parsons, nos primeiros estágios, o termo “abstrato” é usado para designar todos os quadros não realistas, inclusive aqueles que apresentam apenas um desvio em relação aos padrões realistas. Isso permite incluir em uma mesma categoria, quadros como o de Mondrian e os de Picasso ou Monet. O termo “moderno” adquire o mesmo sentido, e serve para definir aquilo que o realismo não é.

A resposta de Tiago também é típica do segundo estágio: ele percebe que o desvio em relação aos padrões realistas é intencional, e não um erro ou uma inabilidade do artista; mas não é capaz de atribuir-lhe sentido nem de dizer o que lhe dá valor. Em outro momento da entrevista, analisando *Guernica*, Tiago demonstra a mesma compreensão em relação às intenções do artista:

Entrevistadora: E quanto ao desenho, às linhas, texturas ao modo como o artista organizou o espaço [ficou bom]?

Tiago: Desordem... no jeito como o quadro está formulado.

Entrevistadora: E você acha que essa desordem, o jeito como o artista formulou o quadro tem uma intenção?

Tiago: é. Eu acho que era na época da guerra esse quadro, se eu não me engano, né? Eu acho que ele queria mostrar isso...

A análise desse excerto poderia levar à conclusão de que Tiago utiliza idéias do terceiro estágio. Mas há que se considerar duas coisas. A primeira, já referida anteriormente, é a advertência feita por Parsons de que nem sempre somos coerentes em nossas idéias sobre arte, e de que os estágios não devem servir para rotular ou classificar as pessoas. Isso ficou claro nas análises das entrevistas, quando se pôde perceber que alguns alunos transitam entre um e outro estágio.

A segunda resulta de uma constatação feita por esta pesquisa. Ao se depararem com imagens já vistas ou estudadas nas aulas de Arte, os alunos procuram recorrer às informações de que dispõem para a construção de sua interpretação. Mas nem sempre obtêm êxito. Muitas das coisas que sabem, não contribuem significativamente no processo de interpretação, não os ajuda a compreender a obra. Observando *As Pombas*, de Picasso, Tiago pensou tratar-se de um quadro de Van Gogh:

Tiago: É Van Gogh?

Entrevistadora: Por que você acha que é Van Gogh?

Tiago: Pelo jeito da pintura e das linhas. Van Gogh pintava desse jeito assim...

Entrevistadora: E você pode me dizer como é esse jeito?

Tiago: Ah! É difícil, hein? Meio bagunçado, né? Não, acho que não. Bastante colorido! Van Gogh também usava bastante cores. Bem organizado. Eu acho que está organizado. Cores bonitas.

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa que parece Van Gogh?

Tiago: Tem, mas eu não estou conseguindo falar.

[...]

Tiago: Eu gostei! Acho bonito! Meio bagunçado, assim, né? Mas o bagunçado dele acaba saindo bonito. Bagunçado que eu digo é, sem se preocupar muito com linhas retas. Ele pintou com o dedo?

Apesar de reportar-se às linhas e ao jeito da pintura, é provável que o modo como Picasso aplicou a tinta na tela é que o tenham levado a pensar em Van Gogh. As pinceladas de Van Gogh são um dos aspectos do meio expressivos mais famosos e conhecidos. Tiago debate-se tentando explicar e mesmo perceber as semelhanças entre o quadro de Picasso e a imagem que tem dos quadros de Van Gogh: *é bagunçado*; não, *é bem organizado*. Seriam as cores? Por que são muitas ou por que são bonitas?

Segundo Parsons, algumas pesquisas demonstraram que é possível ensinar crianças pequenas a identificar estilos. Mas isso é realmente importante? Em vários momentos das entrevistas com os alunos de ambos os grupos aparecem referências aos estilos, sejam eles históricos ou particulares de determinados artistas. Mas a identificação nem sempre corresponde uma compreensão, como veremos adiante. “É importante evitar toda a abordagem redutora; de outro modo, corremos o risco de ensinar que o estilo é um conjunto de comportamentos, e de reforçar a idéia de que a identificação de estilos que o sujeito não compreende é esteticamente válida”, adverte Parsons (1992, p. 124).

Juliano procura valer-se das informações que recebeu, mas não são de grande valia e acabam até atrapalhando:

Juliano: Ele retrata uma paisagem né? natureza, né? É que os quadros do Monet é muito nessa área, né? Ele é o mestre do ilusionismo, né?

Entrevistadora: Do Impressionismo?

Juliano: É, do Impressionismo. Ele coloca uma impressão e às vezes nem sempre é. Impressionante! Meia altura e já quase se encobrindo no lago. Um barquinho aqui com algumas pessoas; não sei se eles estão fazendo uma travessia ou se estão apenas se divertindo no lago, né? Uma paisagem ao fundo, na margem esquerda. Algumas plantas sub-aquáticas, né? E ele retrata... interessante é isso aqui, né? a sombra né? da... isso é o chamado claro-escuro? É isso ou não?

Entrevistadora: Você fala do reflexo na água?

Juliano: É.

(explico o que é o claro-escuro)

Quanto aos aspectos do meio expressivo e da forma, mesmo quando questionados especificamente sobre eles, os alunos respondem de forma vaga e genérica. Nos excertos a seguir, referem-se à organização espacial de *Os Retirantes*:

Tiago: [...] a criança pobre tem essa de estar sempre muito apegada aos pais, né? E aqui ele faz bem isso, né? (apontando no quadro)

Larissa: As pessoas ficaram muito próximas, né?

Entrevistadora: Muito perto umas das outras?

Vagner: É, isso.

Entrevistadora: E como ficaria melhor?

Larissa: O artista está retratando uma família né? Mas talvez, um pouco separada, talvez ficasse melhor.

Vagner: é, um pouco mais separado um do outro.

Juliano: Eu acho que esse quadro, assim pelo que ele quer retratar, eu acho que ele é perfeito. Porque é o estilo da família nordestina, porque a família nordestina não é igual à família paranaense ou à paulista que o pai está para lá e o filho para cá, não! A família nordestina, pelo que eu tenho conhecimento, é uma família que vive agrupada, os filhos normalmente estão em roda do pai, à volta do pai e da mãe. Você pode observar, eu analiso isso aí nas reportagens, normalmente a mãe está aqui e os filhos estão à volta.

Entrevistadora: E você acha que o artista deu essa idéia aqui?

Juliano: Deu essa idéia aqui, de família, né?

Em nenhum dos casos há uma preocupação explícita em relacionar esse aspecto à expressividade da obra. No máximo, percebe-se que a organização formal é pensada e concebida por ele, e não apenas registrada. Para Juliano, Velázquez colocou no centro a figura mais importante: *Fica bem, né? Porque tem um tema central aqui, né? Vamos dizer assim... que essa menininha aqui dá uma impressão de ser assim uma princesa, né? [...] então por isso ela é o tema central da gravura.*

Grupo B

As reações desses alunos aos elementos do meio expressivo e da forma são, em sua maioria, características do terceiro estágio (à exceção de Lucas, como observamos anteriormente). A expressividade da obra é apreendida de forma intuitiva, e raramente relacionada às suas qualidades expressivas. Quando questionados sobre essas qualidades especificamente, na maior parte das vezes, se remetem ao tema. A técnica também tem pouca importância. Quanto ao estilo, existem muitas referências nos casos de

obras que já conheciam. No entanto, à identificação dos estilos nem sempre corresponde a sua compreensão. Antes de prosseguir, é necessário dizer que em muitos momentos é possível perceber a presença de idéias e concepções de estágios anteriores.

Primeiramente, vejamos como esses alunos analisam *As Meninas* em relação ao desenho e à organização formal e espacial:

Bárbara: O lugar escuro, umas mulheres feias (ri).

Andréa: Eu usaria um pouco mais de cor aqui (aponta para o fundo do quadro).

Anelise: Eu acho que a cor que ele usou é muito escura, eu faria mais claro.

Entrevistadora: E quanto ao desenho, à forma como o artista organizou o quadro, você acha que ficou bom?

Anelise: Ah! Eu gostei. Gostei.

Miguel: Passa uma coisa meio fria. Parece até que estão arrumando a menininha para um domingo... Eu vejo uma coisa assim bem fria.

Entrevistadora: O que te dá essa sensação de coisa fria?

Miguel: Por causa da expressão do rosto das pessoas. Não é uma expressão muito alegre. Por causa da cor, também. Ficou muito tenebroso... sombrio.

Entrevistadora: E sobre o desenho, a organização do espaço, você acha que ficou bem?

Miguel: Ficou bom! Esse salão bem grande, espaçoso.

Kátia: Acho que se fosse um pouco mais colorido eu acho que ficaria melhor. Ficou assim muito centralizado, assim, e ele não colocou muitas cores, colocou mais o preto e o marrom. Ficou muito escuro! Se ele tivesse realçado o fundo aqui teria ficado melhor.

Entrevistadora: E sobre o desenho, as linhas, o modo como o artista organizou as coisas no espaço você acha que ficou bom?

Kátia: Sim, tipo... que nem, no rosto, ele definiu bem as sombras. Ficou bom... o vestido tem detalhes.

O que se percebe mais uma vez é que as atenções recaem preferencialmente sobre a cor. A maioria acha que o quadro é muito escuro e a maioria acredita que ficaria melhor se fosse mais claro e mais colorido. Miguel é um dos poucos a associar as cores à expressividade do quadro, a uma intenção expressiva por parte do artista. O que ele percebe no quadro, quando diz: *Parece até que estão arrumando a menininha para um domingo*, ou, *passa uma coisa meio fria*, é uma certa formalidade, que justifica as cores do quadro. Lucas também fala sobre essa formalidade, de uma forma mais objetiva:

Lucas: Ah! Eu vejo o que predominava na época, uma espécie de formalidade até meio fria, assim, enquanto a expressão, né? Um pessoal bem formal assim... eu acredito que ele tenta passar esse tipo de formalidade. Ele não tenta passar uma emoção específica, não consigo...

Entrevistadora: E o que é que você me diz das cores que o artista usou, ficaram bem?

Lucas: Eu acho legal o jogo que ele faz do claro-escuro, com relação à figura central dessa menininha. Aqui tudo escuro, em volta, então quando a gente olha a primeira coisa que a gente vê já é essa garotinha! O que ela representaria eu acho que é de se analisar também. Eu acho que assim o enfoque das cores tenta realmente dar essa idéia central dessa garotinha.

Entrevistadora: E quanto ao desenho, à organização do espaço?

Lucas: Ah! Eu acho que, em relação à perspectiva... sim, sim! Eu acho que ficou bem, sim! Foi bem trabalhado.

De todos os alunos desse grupo, Lucas é o que mais se aproxima do quarto estágio. Neste excerto, ele vê alguns elementos que ainda não tinham sido referenciados pelos demais alunos. Não vê apenas as cores, mas também a luz, que ele chama de claro-escuro. E percebe que o artista usou esse elemento do meio expressivo para dar destaque à figura central. Como não conhecia o quadro, sente falta de elementos para dizer o que representa essa figura central. Patrícia e Ana também vêm que o artista procurou dar destaque a algumas áreas do quadro, usando cores claras:

Entrevistadora: E você acha que as cores ficaram boas?

Patrícia: Ficaram. Mas não tão alegres quanto deveriam ser. Eu acho que tem um breu no fundo, mas daí... acho que ele queria focar só essas meninas mesmo, né?

Entrevistadora: E o desenho, as linhas, o modo como o artista organizou o quadro, você acha que ficou bom?

Patrícia: Ficou sim. Ficou meio, ficou real. O estilo assim, tem movimento.

Entrevistadora: E sobre as cores que o artista usou você acha que ficaram boas?

Ana: Eu acho que sim, porque tem um fundo que parece meio escuro, mas quando coloca a luz nela eu acho que fica um contraste bonito.

Entrevistadora: E quanto ao desenho, à organização espacial...?

Ana: É, ele mostra a organização, né? do lugar.

Nas respostas acima relacionadas há apenas três referências a outros elementos do meio expressivo: ao efeito de claro-escuro no rosto da Infanta, que Kátia chama de “sombras”, ao movimento (Patrícia) e ao contraste de luz (Ana). Esses elementos são apenas mencionados e não analisados detalhadamente, em suas qualidades particulares.

Lucas é o único a referir-se ao estilo do quadro:

Lucas: A gente vê uma preocupação em retratar a realidade, da forma mais acadêmica!

Entrevistadora: Como é essa forma acadêmica? Você pode me explicar?

Lucas: Bom, eu acho que a forma acadêmica varia muito durante os períodos. Mas eu acho que nessa época em que foi feito esse quadro o que era visto como acadêmico era pintar a realidade. [...] É não existia a fotografia, então a

Academia tinha essa preocupação em retratar a realidade, principalmente da nobreza. Não sei se seria o caso aqui, mas pela indumentária realmente parece ser de altas classes.

A compreensão do estilo, nos termos em que foi manifestada aqui por Lucas, também é característica do quarto estágio, e revela a consciência de que o significado de um quadro é partilhado socialmente. Ao elaborar sua interpretação da obra, leva em conta o contexto de sua produção, as funções que assumia e os principais compradores. Lucas também não se limita a citar o nome do estilo, como vimos Juliano fazer, mas procura defini-lo. E consegue, ainda que se possa apontar alguma imperfeição.

Nos excertos relativos ao quadro de Monet aparecem mais referências ao estilo. Muitos alunos conheciam o quadro; é uma imagem que aparece com frequência em livros didáticos (de Arte, Literatura e História) para ilustrar o Impressionismo. Também é bastante comentado o fato de ter o seu título sido utilizado ironicamente pelos críticos da época, para designar pejorativamente os pintores “impressionistas”. Vejamos um excerto da entrevista com Anelise:

Patrícia: Já vi. Aqui também ele usa de... só que tem aquele borrado, né? Que caracteriza Monet... bom, pode perguntar...

Entrevistadora: O jeito como ele espalha a tinta, você diz que são característicos dele?

Patrícia: Violentos, né... sei lá, meio violento, eu acho assim..

Entrevistadora: E você sabe porque ele pinta assim?

Patrícia: Na época dele... ele foi... ele que expressou, né? A verdadeira... Expressionismo, não é?

Entrevistadora: Impressionismo?

Patrícia: É. É desse quadro que a gente tem, né? O nome Impressionismo. Eu sei que mesmo ele não tendo, ele não sendo adepto, não querer ser adepto ao nome que deram, enfim, eles tiraram o nome impressionismo dessa obra, né?

A fala de Anelise é mais exemplo de como se pode identificar o estilo de uma obra, a partir de algumas de suas característica formais, sem necessariamente tê-lo compreendido. Os “borrões” de Monet devem tê-la feito pensar em Van Gogh, da mesma forma que as pinceladas de Picasso, em *As Pombas*, o fizeram com Tiago. Mas as aparências, às vezes, enganam. A poética impressionista é tão diferente da expressionista quanto a atitude de Monet frente à arte difere da atitude de Van Gogh.

Interessados exclusivamente na sensação visual, os pintores impressionistas “[...] evitam a ‘poeticidade’ do tema, a emoção e comoção românticas”, diz o historiador da arte Giulio Carlo Argan (1992, p. 76). Por mais que a aparência dos quadros impressionistas seja sedutora, a atitude dos artistas era fundamentalmente objetiva;

se a obra desperta emoções, elas pertencem mais ao objeto ou ao espectador do que ao artista.

O Expressionismo, por sua vez, surge em oposição ao caráter essencialmente sensorial do Impressionismo. São dois movimentos inversos:

Literalmente, *expressão* é o contrário de *impressão*. A impressão é um movimento do exterior para o interior: é a realidade (objeto) que se imprime na consciência (sujeito). A expressão é um movimento inverso, do interior para o exterior: é o sujeito que por si imprime o objeto (ARGAN, 1992, p. 228).

O interesse dos expressionistas pelos temas relativos à condição existencial humana, incluindo estados de espírito do artista, e a necessidade de expressá-los, leva a distorções ou ênfases formais, tais como a “deformação” do objeto, a exacerbação de determinadas cores, a dissolução dos contornos, a angulosidade das linhas ou o empastamento da tinta (as tais pinceladas). Principalmente no caso de Van Gogh, as pinceladas surgem como conseqüência de um estado de tensão emocional. Como ele mesmo descreve, em uma de suas cartas: “[...] as emoções são por vezes, tão fortes que trabalho sem ter consciência de estar trabalhando... e as pinceladas acodem com uma seqüência e coerência idênticas às de palavras numa fala ou numa carta” (apud GOMBRICH, 1985, p. 436).

Na pintura de Monet, as pinceladas são mais intencionais: destinam-se a representar os efeitos da luz na água e na atmosfera, conseguindo um efeito de transparência e luminosidade que a tradicional técnica de claro-escuro não havia conseguido.

Débora também foi traída pela aparência da obra:

Entrevistadora: Você consegue identificar o estilo desse quadro?

Débora: Eu acho que é meio assim, expressionismo, mas eu não tenho certeza, porque eu não guardo muito os períodos de arte.

Entrevistadora: Porque você acha que é expressionismo?

Débora: Ai... não sei... Eu acho que ele parece os quadros do expressionismo, né?

Entrevistadora: Você se lembra de algum quadro expressionista?

Débora: Eu acho que um quadro nesse estilo assim, um pouco parecido era um quadro do Van Gogh. Um quadro assim, no campo... não me lembro direito. Mas era um pouco parecido, as pinceladas.

Aprender a reparar em aspectos como esse – as pinceladas – e reconhecer o estilo de um artista é útil apenas se ajuda a levar a uma compreensão mais elaborada do

estilo e da obra. Vimos anteriormente como o conhecimento do Impressionismo e das intenções dos pintores impressionistas ajudaram Lucas a perceber que o quadro era mais o resultado de uma pesquisa pictórica do que a expressão de sentimentos do artista.

Cristiane também recorre aos seus conhecimentos de História da Arte:

Cristiane: É Monet, né? Impressionismo, ele era francês, eles tratavam a arte assim como... Ah, deixa eu olhar... objeto frente ao observador. Eles tratavam... como a luz transforma os objetos. Ele pintava, em cada período do dia, eles retratavam somente aquele objeto.

Entrevistadora: E em relação às cores, à linha, à forma como o artista organizou o quadro...

Cristiane: Deve ter sido gostoso... porque tem bastante tinta...

A compreensão de que os quadros podem exprimir qualidades não subjetivas, e de que ele é fortemente influenciado por seu contexto cultural, é característica da estrutura do quarto estágio. Mas o conhecimento que Cristiane tem da história da arte não é suficiente para que a sua reação seja típica do quarto estágio. Cristiane já conhecia a maior parte das obras utilizadas na entrevista, e valeu-se desses conhecimentos para falar sobre elas. Mas a sua interpretação, na maior parte das vezes, limita-se ao que sabe, ao que aprendeu. Vejamos o que diz a respeito de *Guernica*: *Bom, eu não vale, porque eu sei a explicação. Ele trata de guerra... o quadro... dos horrores da guerra. E esse quadro consegue traduzir isso perfeitamente.*

Vê-se que Cristiane tem uma boa interpretação da obra, mas essa interpretação não é propriamente sua. Poderíamos dizer que Cristiane aprendeu a lição que lhe foi ensinada, e que aquilo aprendeu faz sentido para ela. Mas falta a Cristiane a atitude que percebemos em Lucas, e mesmo em Juliano, de confrontar o que sabe com aquilo que ela mesma vê no quadro e permitir-se elaborar suas próprias hipóteses. Para que a interpretação obtenha êxito, diz Parsons (1991, p. 114):

É preciso que a atitude do observador se baseie na formulação de hipóteses, sem pretender chegar a certezas absolutas, dispondo-se a adoptar ou abandonar hipóteses à medida que vão sendo sugeridas ou refutadas por aquilo que se descobre no quadro. É preciso ser-se capaz de tolerar a ambigüidade, perceber sem irritação que várias interpretações diferentes são susceptíveis de fazer sentido. A nossa atitude deve ser, portanto, hipotética, tolerante e imaginativa.

Analisando as respostas de Cristiane, percebe-se ainda uma ênfase na expressividade, e uma certa dificuldade em relacioná-la aos pormenores do meio expressivo e da forma,

reações típicas do terceiro estágio. A respeito das cores de *Guernica*, por exemplo, diz: *Traz uma noção assim... preto e branco... cor bem marcada... e frio, né?* Apesar de afirmar que o quadro consegue traduzir perfeitamente os horrores da guerra, não consegue dizer de forma o faz. É possível que o caso de Cristiane se trate de uma transição entre o terceiro e o quarto estágios.

Guernica é o mais conhecido dos quadros apresentados. Logo de início me dizem que é um quadro cubista. Peço a eles que me digam o que é que os fez identificar o quadro como cubista. Eis algumas respostas:

Andréa: Pela geometrização, o formato aqui, assim. Não é uma coisa perfeita. É uma coisa assim mais...

Miguel: Pelas formas. Formas bem geométricas. Aqui... aqui (mostrando no quadro). Aqui atrás, aqui, tudo quadriculado, formas cúbicas, triângulos.

Kátia: Ele usa só geometria, nada de traços nítidos e cores não muito vibrantes.

Entrevistadora: Foi por isso que você disse identificou o quadro como cubista?

Kátia: É, eu já identifiquei Cubismo pelo desenho geométrico.

Bárbara: É... formas cúbicas, geométricas que... que mostram vários sentidos da obra... e as cores que eram branco, cinza, e... acho que é... ocre?

Essas respostas demonstram o perigo dos reducionismos, sobre o qual Parsons nos alertou. Valeria a pena investigar os motivos que levaram estes alunos a reduzir a poética cubista a “formas geométricas”. Seria o termo “cubista”? E por que Bárbara acredita que as cores estavam limitadas a branco, cinza e ocre?

O que sabem sobre o Cubismo (formas geométricas?), lhes permite apenas identificar o estilo, mas não os ajuda a perceber sentido na forma como o artista organizou o quadro. O que mais chama a atenção em *Guernica* é a organização formal do quadro. Vejamos o que dizem sobre esse aspecto:

Robson: Eu acho que ficou um pouco amontoado.

Débora: Ah! É uma obra bem bagunçada, né? (ri) Não dá para identificar o quê que o artista quis dizer com isso. Mas é muita bagunça!

[...]

Bom, a organização não tem, né? (ri) Está bem bagunçado! Eu acho tão... para mim não tem organização, não tem lógica, sabe?

Anelise: [...] se ele quis retratar o que eu acho, que eu não tenho certeza, eu acho que ficou bom, porque você não pode estar assim desesperado com tudo organizado, tudo no seu lugar certo, então está bom sim.

Ana: É diferente, né? Não tem aquela organização, mas eu acho que também é outro elemento que ajuda a enfatizar. Porque está tudo meio que amontoadado, então eu acho que ajuda também.

Robson e Débora acham que o quadro está bagunçado e percebe-se que atribuem isto a uma falha do artista; esse aspecto poderia ser melhorado. Para Ana e Anelise, o quadro também não tem organização, mas isso *ajuda a enfatizar* a idéia de guerra e de desespero; a fala das duas pressupõe uma intenção expressiva de Picasso, mas ainda está relacionada ao tema, à idéia de representação (da guerra, do desespero). Miguel também acha que o quadro está “embaraçado”, “meio misturado”:

Entrevistadora: E sentimentos? Você percebe algum?

Miguel: Bom, esse daqui em mim não causou um bom impacto assim. Pelo fato de estar tudo embaraçado assim. Mas dá para perceber que é uma guerra. Eu acho que, pela causa de algo, dá para ver aqui [...] Tem umas, que nem a do Portinari, aquele lá causa um grande impacto, mas [esse] por estar meio misturado, assim, fica meio... não dá para sentir algo... mas dá para ver que eles estão sofrendo, dá para ver o sofrimento, mas não causa o mesmo impacto.

Entrevistadora: E quanto às cores?

Miguel: É... justamente! Porque as cores que causariam grande impacto... naquele quadro as cores causaram bastante impacto, mas aqui não...

Entrevistadora: Então você acha que a forma como o artista organizou o quadro ficou confusa?

Miguel: Não. É... Ficou confusa. Mas, foi bem isso mesmo, [são] as características do período: eles colocavam um pedaço de braço pra um lado, um pedaço de perna pro outro e cabeça para lá e cabeça pra cá. Isso que marcou um período também.

Para Miguel, a organização formal do quadro não contribui com a expressividade; por estar *meio misturado, não dá para sentir algo*. Ele percebe sofrimento pelas expressões nos rostos das figuras representadas, mas acha que essa “mistura” e as cores não causam o mesmo “impacto” que o quadro de Portinari. Ou seja, elas não contribuem com a expressividade do quadro. No entanto, há um motivo um motivo para que o quadro seja assim: *são as características do período*.

A fala de Miguel expressa um conflito que, segundo Parsons, é característico do terceiro estágio. Por um lado, há a consciência de que existem diferentes estilos na arte, e que eles se definem em função da forma e da ordenação espacial; por outro lado, há a dificuldade de entender ou mesmo perceber a relação entre o estilo e o significado do quadro.

A prova de que o Cubismo não foi compreendido por esses alunos, está no fato de não conseguirem relacionar a forma do quadro, considerada por eles como “confusa”, “bagunçada” e desprovida de organização, a algumas das premissas fundamentais do Cubismo, a saber: a não distinção entre figura e fundo e a apresentação simultânea de várias visões dos objetos, a partir de diferentes ângulos de visão, de modo a incorporar à obra a quarta dimensão – o tempo.

Bárbara sabe que os pintores cubistas procuravam representar os objetos a partir de vários pontos de vista e isso explica o jeito “bagunçado” do quadro. Mas não vê também nisso nenhum valor. Para ela é como se o trabalho do artista fosse completamente determinado pelo estilo vigente, e não coubesse a ele nenhuma escolha. Vejamos o que diz:

Entrevistadora: Em relação às cores do quadro, você acha que ficaram bem assim?

Bárbara: Ficaram. É meio escuro assim, mas se as cores do Cubismo eram só essas praticamente, né?

Entrevistadora: E quanto às linhas, à organização espacial, o que é que você me diz?

Bárbara: Bagunçado.

Entrevistadora: E você acha que o artista deveria ter feito diferente?

Bárbara: não. É que ele estava mostrando todos os... ele mostra desse lado, do outro, ele mostra todas as... direções.

Entrevistadora: E você acha que esse é um bom quadro?

Bárbara: Para mim não.

Entrevistadora: Por quê?

Bárbara: É um bom quadro. Eu só não teria [em casa].

Sua concepção de estilo, de certa forma, a obriga a reconhecer que o quadro é bom, levando-a refazer o juízo inicial. Mas ela deixa claro que não gosta do quadro quando diz que não o teria em casa.

Agora vejamos o que diz Lucas sobre a mesma obra:

Guernica! Esse é um dos meus preferidos! Sem dúvida! Eu acho que, do século XX, o mais importante! Não apenas pelo quadro em si, mas eu acho que por tudo o que aconteceu no século XX. [...] E esse quadro eu acho que expressa muito bem o século XX, com relação às catástrofes humanas, né? muito mais que naturais que nós tivemos. A Primeira Guerra, a Segunda Guerra, os horrores eu acho que nunca foram tão bem expressos quanto nesse quadro. O Cubismo já é fascinante, né? Porque ele tenta mostrar todas as faces, ele desmembra, a gente fez um trabalho com a professora, que a gente pegava um vaso e desenhava esse vaso de vários ângulos, entendeu? Então se a gente for querer fazer a mesma analogia, a gente vê que, muitas vezes, a gente vê as coisas por um ângulo só. Mas se a gente tentar desmembrar, fazer um “cubismo” dessa realidade, a gente vê muito mais facetas que juntas formam realmente a

expressão do objeto que a gente está apreendendo. E eu acho que os horrores que ele vivenciou, que ele sentiu são muito [bem] expressos: a dor, o sofrimento todo da Espanha, né? O sofrimento, é... pessoas assim, a forma como ele expressa através das linhas do Cubismo em si e do jogo. Você percebe que aqui não existe cores. É o branco e o preto. Se você for ver, duas cores antagônicas, que sempre disputam, que sempre concorrem pela predominância e, talvez, exatamente os dois mundos, talvez dispersos, que nessas guerras talvez tenham concorrido. Se você quiser fazer algo mais maniqueísta, a disputa entre o bem e o mal. Talvez... Mas ele consegue juntar esses dois de uma forma muito expressiva... as pessoas, o sofrimento, a forma como ele retrata a guerra, o ângulo, as facetas que ele descobre dessa guerra... muito impressionante!!! (entusiasmado). Muito chocante, até! E muito verdadeiro! É fascinante! (ri)

Este é um exemplo positivo do modo como o conhecimento do estilo pode ajudar a interpretar uma obra. Lucas sabe que os pintores cubistas procuravam mostrar as coisas a partir de diferentes pontos de vista. Percebe que o sofrimento se expressa também pelas linhas e não somente pelas expressões faciais e gestos das figuras representadas. E continua percorrendo o processo descrito por Gadamer, contribuindo com suas impressões pessoais e suas hipóteses, tal como a da disputa entre o bem e o mal.

As reações ao quadro de Portinari não diferem muito das reações a *Guernica*: pouquíssimas referências às qualidades expressivas da obra, além da cor. Para estes alunos as cores são adequadas à mensagem do quadro. Eles relacionam os tons escuros à tristeza e ao sofrimento, e a cor marrom à pobreza e à sujeira. Eis algumas respostas a respeito da cor:

E quanto às cores que o artista usou, ficaram bem para esse quadro?

Miguel: Escolheu bem, para retratar... roupas sujas, esses lençóis (referindo-se à trouxa de roupas que a figura que ocupa o lugar central superior da tela carrega na cabeça).

Débora: Para esse tipo de pintura que ele fez, eu acho que ficou bem. Ficou meio, ficou uma cor suja, como se diz, né? Eu acho que para esse tipo de quadro ficou muito bem usado.

Anelise: Eu acho que ficou bem representado porque esses tons que ele usou, esses tons meio escuros, assim, dá a sensação assim de ver mesmo que eles são pobres, que eles estão passando fome, você bate o olho você já percebe pelas cores do quadro.

Kátia: Faria. Eu colocaria um pouquinho mais de tom... claro! O tema é sofrimento... vai ter usar um preto, alguma coisa assim, porque o preto, ele é bem triste. Mas eu teria, no fundo, assim, eu teria colocado umas cores mais vibrantes assim para realçar as personagens.

A idéia de representação é bem evidente, mas também é preciso levar em conta que o quadro contribui para isso. De qualquer forma, as interpretações, neste caso, giram mais em torno da mensagem que ao artista quis passar do que do estilo. Vejamos esse excerto da entrevista com Kátia:

Kátia: [...] os traços que o autor usou parece muito com o surrealismo... uma coisa bem diferente.

Entrevistadora: O que você acha que é diferente no quadro?

Kátia: Aqui, olha o homem, o rosto dele não é tipo assim feitinho certinho, igual o outro quadro. Já está mais... um olho maior, outro menor. A barriga não está legal. O rosto não está feito assim... sei lá. Acho que ele não desenhou com as formas ideais, assim, na teoria mesmo: corpinho certinho...

Entrevistadora: E porque será que o artista fez assim?

Kátia: Eu não posso imaginar.

Entrevistadora: Você acha que ele só sabia desenhar assim?

Kátia: Não, não! Acho que foi... um momento que ele estava lá... sentindo, que ele desenhou assim.

Kátia sabe que os desvios em relação ao realismo não se devem à inabilidade do artista, então aventa a hipótese de que tenham saído assim, espontaneamente em um momento em que o artista estava sentindo. Mais um exemplo da concepção de expressão como descarga hidráulica, típica do terceiro estágio. Também pode ser que se trate de uma pintura surrealista, ou seja, *uma coisa bem diferente*.

Robson também pensa que a forma “saiu assim” por causa dos sentimentos do artista: *Eu acho que ficou também. Porque antes ele pensou num sentimento e depois ele fez esse quadro.*

Alguns aspectos do meio expressivo de *As Pombas*, especialmente a textura e as linhas grossas, são mais facilmente percebidos e merecem maiores comentários dos alunos. Sempre positivos, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

Entrevistadora: E sobre o desenho, as linhas?

Kátia: Ah! A linha assim, a textura bonita, meio relevo, alguma coisa assim. As linhas, ele soube utilizar, elas não ficaram bem certinhas. Ficou legal, assim! Achei um quadro muito bonito!

Entrevistadora: Ah! Você gostou desse?

Kátia: Ahã.

Entrevistadora: Mesmo com as linhas assim...

Kátia: (ri). Ahã!

Entrevistadora: Então você acha que é um bom quadro?

Kátia: É.

Entrevistadora: E o modo como o artista organizou o quadro, aplicou a tinta...?

Ana: É a tinta parece que não é assim, não tem a idéia de fotografia. Pinceladas rápidas, eu acho.

Entrevistadora: E você acha que isso é ruim ou bom?

Ana: Eu acho bom, porque também dá a idéia de movimento, né? O mar, por exemplo, dá a idéia das ondas mesmo.

Nos dois casos, esses pormenores do meio expressivo são analisados e apreciados porque contribuem com a beleza e o realismo do quadro. A beleza do quadro, em qualquer dos sentidos que assuma, é um critério que exerce forte influência, ainda que inconscientemente. Aspectos do meio expressivo e da forma que eram considerados ruins em outros quadros, adquirem outra conotação e passam a ser vistos como qualidades, como no caso desta pintura.

A reação de Anelise ilustra bem essa idéia. Em outra oportunidade, vimos como ela o compara ao quadro de Monet, que lhe parece bagunçado e confuso: *Eu acho que ficou muito bagunçado do jeito que ele fez. Porque olha só, tipo aqui, as árvores... Fica meio confuso... ah! Eu não gosto!* Ela se referia à indefinição dos contornos e ao tratamento dado à tinta, deixando aparentes as marcas das pinceladas. Agora, entretanto, essas mesmas características lhe parecem boas. Diz o seguinte:

Entrevistadora: E o desenho, o jeito como ele espalha a tinta?

Anelise: Eu achei legal também. Sei lá, dá um... ao mesmo tempo que ele passa uma tranqüilidade ele passa uma bagunça também. Eu acho que nem sempre as coisas certinhas, tipo assim perfeito, fica legal, entendeu? No caso assim desse quadro eu gostei do jeito que ficou meio que bagunçado.

Entrevistadora: No quadro do Monet, você já não tinha gostado dessas pinceladas...

Anelise: Eu acho que é porque não dá para entender. Esse, apesar da bagunça, dá para você entender mais claro a mensagem que ele quer passar.

A verdade é que Anelise gosta desse quadro, da sensação que ele lhe dá. Em outro momento da entrevista deixa isso claro: *Eu gosto. Dá uma sensação gostosa, assim o mar no fundo... aí parece que está batendo um vento nos coqueiros ... as pombinhas na janela, na janela, não na sacada. Ah! Eu gostei. Dá uma sensação gostosa.* Embora justifique seu julgamento pela expressividade do quadro, dizendo que há uma mensagem neste quadro, diferentemente do outro que é apenas o retrato de uma paisagem, percebe-se que a preferência por este também influencia seu julgamento. Como considera este um bom quadro, e gosta dele, não exige perfeição.

Patrícia, por sua vez, o compara ao outro quadro de Picasso – Guernica. E é interessante o modo como se refere a uma de suas características como *aquele borrado*. Vejamos essa passagem:

Entrevistadora: E o que você me diz sobre as linhas, a textura...?

Patrícia: Ele usa o que ele sempre usou, mas aqui ele, ele, já, já, como ele usa mais cores, não usa só aquele borrado, ele não deixou de usar a sua expressão como ele já usou em outros quadros, mas aqui ele usa mais cores e tal, e as linhas como ele sempre usou.

Entrevistadora: Você acha que esse é um bom quadro?

Patrícia: Sim.

Miguel vê outros pormenores do meio expressivo, tais como a perspectiva (que ele chama de “3 D”, em substituição à expressão “terceira dimensão”) e o modo como o artista mistura as tintas na tela, em vez de o fazer na paleta, deixando-nos ver as cores que a compõem. Eis o que diz:

Entrevistadora: E sobre o desenho, a forma como ele trata a tinta, o espaço...?

Miguel: É. É aquilo. Apesar de que não ficou tão figurativo assim, ficou tudo... mas... ele fez tipo em 3 D mas dá para perceber que ele está olhando por uma janela, dá para perceber que ele está além. Não fica só aqui na janela. Vai além o desenho. Essa mistura de tinta. Acho que é muito bom isso! Muito interessante isso! Sei lá, as tintas para dar efeito. Esse azul com, acho que é azul com branco.

Entrevistadora: Para você, esse é um bom quadro?

Miguel: É um bom quadro!

Quanto a Lucas, reage como de outras vezes: busca as informações que possui sobre o artista, o estilo, a técnica, etc, e aquelas que a obra lhe dá, para construir suas hipóteses e formular sua interpretação. Vejamos o que diz:

Entrevistadora: O que você me diz do modo como ele trata tinta, a composição...

Lucas: Assim, também é meio... analítico, né? Tentando analisar as partes, e essa questão do cubismo como, talvez, colagem né? Trabalhar com relevo. Porque não é mais só a tinta aqui, a impressão visual, mas também a textura. É muito interessante a forma como o Cubismo trabalha, a gente também trabalhou isso aqui no colégio. Legal, também. Um quadro bom. Mas eu ainda prefiro aquele (*Guernica*).

Quanto ao quadro de Volpi, também é de difícil interpretação. A maior parte das referências a ele são negativas (à exceção de Lucas, que analisamos anteriormente). As cores são poucas e não condizem com o suposto tema do quadro (festa). Os outros elementos do meio expressivo, são analisados na perspectiva do realismo, o que faz com o quadro pareça mal acabado. A sensação mais comum é a de que falta alguma coisa. Eis alguns exemplos:

Débora: Ficou assim meio sem lógica, não tem nada que segure as bandeirinhas. Não dá para saber se isso aqui é uma porta, é sem lógica.

Bárbara: De organização eu acho que não ficou legal, porque ficou meio separado, assim, meio separado, né? (referindo-se às bandeirinhas). Meio longe um do outro, né?

Robson: Eu acho que deveria ter mais algumas formas.

Entrevistadora: E você Andréa, o que você me diz?

Andréa: Eu acho que teria que ter mais coisas também. E expressar realmente o que ele...

Também não é fácil encontrar justificativas para a sua forma:

Entrevistadora: Porque será que o artista pintou esse quadro?

Kátia: Não sei.

Entrevistadora: Você sabe de que período é esse quadro, de que estilo?

Kátia: Não.

Entrevistadora: Você tem idéia de porque o artista pintou esse quadro?

Miguel: Não. A não ser que seja... não. (desiste novamente)

Entrevistadora: Porque será que o artista pintou esse quadro?

Anelise: Não sei. Eu acho que... nem sei... porque... se aqui fosse uma porta, isso daqui seria o que né? (aponta para a faixa branca que atravessa o quadro rindo). E ao mesmo tempo aqui seria uma parede, sei lá, se fosse uma porta isso aqui. Porque que ele ia pintar bandeirinhas na parede? (ri, meio inconformada). Meio confuso. A não ser que você visse o quadro de outro ângulo e tentasse ter uma outra interpretação. Mas, sei lá meio confuso o que ele quis passar aí.

A presença de objetos reconhecíveis, a dificuldade em reconhecer sentimentos no quadro, e o desconhecimento do estilo do artista ou do período ao qual pertence, levam os alunos a analisarem o quadro utilizando os critérios da representação realista. É como se o artista tivesse pretendido apenas representar uma paisagem, e não tivesse obtido êxito.

Como Mondrian não teve tal pretensão, sua pintura não provoca tantas reações negativas, mas também não merece muitos comentários. A interpretação de Lucas contrasta radicalmente com as demais:

Mondrian também, eu acho fascinante... que nem, hoje a gente estava tendo aula de Filosofia, né? E o professor estava falando de como a geometria consegue, de Platão, né? De como ela consegue transcender do real para o ideal. E eu acho que isso tem muito a ver com Mondrian, porque eu acho que ele procura... você olha assim, né? parece que não é nada... um monte de quadrados, linhas. Mas eu acho que ele procura a essência da coisa, muito mais do que seus detalhes. Eu acho que ele procura a essência da coisa na sua forma mais pura, mais ideal. E a forma como ele trabalha com as cores também, totalmente matizado, cores muito simples: preto, branco, vermelho, azul. Eu acho que é

para transmitir mesmo essa passagem, essa transcendência do sensível para o inteligível, para a forma mais pura da forma... a forma da forma! Eu acho que é isso que ele tenta passar. E a abstração, eu acho que ela envolve cada um, eu acho que é empírico, cada um vê de uma forma. Na minha concepção é isso que ele tenta passar mesmo, a fôrma da forma. Porque meu professor hoje estava falando de Platão e veio isso na minha mente agora, que Platão dizia que quando a gente olhasse uma coisa, por exemplo, uma flor, a gente deveria descobrir a fôrma, porque a gente, quando fala flor, a gente tem uma idéia na mente, né? Uma idéia que seria igual para todos, essencial. E é importante descobrir a fôrma que fez essa idéia. Eu acho que Mondrian consegue realmente buscar essa fôrma.

Interpretar o trabalho de Mondrian a partir de uma perspectiva filosófica é uma atitude bastante acertada. Mondrian sempre teve grande interesse pela Filosofia. O extremo formalismo de suas obras é resultado de uma busca pelos elementos mais simples – linhas retas e cores puras – guiada pela concepção de que há uma essência em cada coisa, que não pode ser conhecida apenas pela percepção. Segundo Argan:

[...] Mondrian pensa que não é possível conhecer nada sem a percepção, mas que a essência das coisas não se conhece na percepção, e sim com uma reflexão sobre a percepção: uma reflexão em que a mente opera sozinha, com os meios exclusivos que lhe são fornecidos por sua constituição (ARGAN, 1992, p. 409).

No ano anterior, a turma de Lucas teve aulas com uma professora de Artes que também é graduada em Filosofia e foi com ela que conheceram a obra de Mondrian. Lucas vai tecendo assim as suas interpretações: apropriando-se do que aprendeu, viu e ouviu; confrontando o que sabe com o que vê, relacionando tudo isso às suas experiências pessoais. Ao concluirmos nossa conversa, apresenta uma síntese de seu processo de compreensão, que traduz a essência deste trabalho:

Eu acho que quando você olha uma obra de arte, mais do que você contemplar, você cria essa obra, você recria! [...] Por isso que eu acho que arte não é morta! Quando alguém pinta um quadro ele revive nesse quadro; este quadro continua e continua sendo criado, recriado. Eu acho que a Arte nunca é morta. Eu acho que a partir do momento que tem alguém tentando buscar, tentando interpretar, eu acho que ela é eterna!

5.5 O Juízo

O julgamento faz parte da experiência estética desde os primeiros estágios, mas é apenas no quinto que se torna explícito e individualmente independente. Em relação ao juízo, Parsons, organizou os estágios em três níveis:

- ao nível pré-convencional, correspondem o primeiro e o segundo estágios, nos quais os critérios utilizados no julgamento das obras são concebidos mais como dados naturais do que como construções sociais;
- ao nível convencional correspondem o terceiro e o quarto estágios, nos quais se tem consciência dos critérios utilizados, mas estes critérios são aceitos como convenções sociais e utilizados sem um exame crítico;
- ao nível pós-convencional corresponde o quinto estágio, no qual os critérios consagrados pela tradição são utilizados mas também avaliados quanto ao seu valor.

Nos dois primeiros estágios o juízo se deixa guiar principalmente pela percepção. Ao olhar uma pintura sabemos de imediato se ela atende ou não aos ideais que acreditamos ser importantes. No primeiro estágio não há distinção entre julgar e gostar; o juízo assenta nas preferências pessoais. No segundo estágio os principais critérios são a beleza e o realismo; julgar uma obra consiste em verificar se eles foram ou não atendidos. Esses critérios, diz Parsons, são ideais que têm a sua origem nos valores da sociedade e são um produto da socialização. Mas nos dois primeiros estágios não se tem essa consciência. É como se eles fossem universalmente válidos e partilhados por todos.

No terceiro estágio a interpretação torna-se distinta da percepção. Interpretar uma obra é dar sentido a ela. Surge a consciência da participação do espectador e dos critérios utilizados na interpretação de um quadro. Mas o espectador não é responsável por eles, apenas os aceita. Isso não exclui a possibilidade de tais convenções serem encaradas como imposições alheias à experiência estética, gerando um conflito, uma vez que a experiência pessoal é um dos principais critérios utilizados nesta fase.

No quarto estágio, a interpretação pessoal é confrontada com os pormenores do quadro e com as interpretações dos outros (da comunidade artística). O

quadro, assim como as idéias do universo artístico, apresentam razões que podem fundamentar o juízo. A interpretação se torna uma espécie de diálogo, e um prolongamento do olhar, seguindo o percurso cíclico descrito por Gadamer.

Apenas no quinto estágio é que a interpretação se distingue do juízo. No terceiro e no quarto estágios a interpretação se tornou distinta da percepção, mas não do juízo. Agora a própria interpretação será examinada e explicitada. Os ideais tradicionais ou atuais da comunidade artística ainda são usados, mas são avaliados quanto ao seu valor. A experiência particular é tomada como representativa da experiência dos outros possíveis espectadores, porque os juízos são fundamentados em razões, buscam uma validade interpessoal. Mas o fato de não concordarem com o juízo não afeta sua validade, diz Parsons (1992, p. 13): “O juízo pressupõe o consenso enquanto ideal, e não enquanto realidade.” Julgar uma obra envolve a descrição, a interpretação e o julgamento, de forma cíclica e às vezes simultânea.

Grupo A

Os critérios utilizados pelos alunos deste grupo no julgamento das obras são coerentes com as suas reações aos demais aspectos abordados: o tema, a expressão, o meio expressivo e a forma. Ou seja, prevalecem os ideais de beleza e realismo, característicos do segundo estágio, mas também se observa a presença de critérios e razões do primeiro e do terceiro estágios em alguns momentos.

A beleza e a destreza do artista

A beleza é um dos critérios mais utilizados por estes alunos, seja ela a beleza do tema ou das cores. Esse é um dos motivos pelos quais *As Pombas* e *Impressão: Sol Nascente* estão entre os melhores quadros, e os preferidos deste grupo. Analisemos os excertos a seguir:

Entrevistadora: E vocês acham que é um bom quadro?

Vagner: [...] o jeito... do quadro... chama a atenção!!

Entrevistadora: E você consegue me dizer o que é que chama a atenção?

Vagner: Ah! Eu consigo, consigo... O que chama a atenção é o sol, que está refletindo na água e assim... que está nascendo, né? Eu acho particularmente,

né?... uma imagem bonita...!!! Aí aqui em baixo parece que tem peixes. Para mim ficou muito bom!

[...]

Entrevistadora: De todos os quadros que vocês viram, qual seria o melhor para vocês?

Vagner: Eu gosto do sol (*Impressão: Sol Nascente*).

Entrevistadora: Por quê, Vagner?

Vagner: Ah! Eu gostei pelo fato do sol estar refletindo na água, né? A cor do sol... No fundo está a cidade... Eu não consegui identificar direito se ele está pescando, o que é que ele está fazendo, né? Mas eu me encaixo mais nesse aqui.

Entrevistadora: Larissa?

Larissa: Eu gosto mais desse aqui (*As Pombas*) Acho que esse aqui é mais tranqüilo...

Entrevistadora: Então vocês acham que é um bom quadro? (Monet)

Tiago: Eu compraria.(ri)

Valéria: E você Valéria?

Valéria: Eu também acho bonito.

[...]

Entrevistadora: De todos os quadros que nós vimos aqui, qual seria o melhor para vocês?

Valéria: Esse (*Impressão: Sol Nascente*) e desse aqui também (*As Pombas*)

Entrevistadora: Por quê?

Valéria: A cor... as cores são bem alegres. Muito bonito! Esse daqui também (*As Pombas*).

Entrevistadora: Por quê?

Valéria: Porque eu gosto mais de cores mais fortes.

Como se pode perceber, para esses alunos os melhores quadros são os mais bonitos. Como vimos anteriormente, a beleza das cores é um dos ideais mais utilizados pelos alunos. Embora a preferência pela cor, especialmente as mais luminosas e abundantes, seja característico do primeiro estágio e das crianças pequenas, “[...] em todos os estágios continuamos a gostar das cores em si mesmas, apenas por sua intensidade, como já acontecia no primeiro estágio. Este prazer pode às vezes sobrepor-se às exigências do realismo [...]” (PARSONS, 1992, p. 68). É o que podemos perceber nas respostas de André, na passagem a seguir, sobre a pintura de Monet:

Entrevistadora: E quanto às cores?

André: Ficou muito bonito!

Fernanda: Eu também gostei. Só que eu acho que aqui olha (aponta para a água) deveria ser mais colorido, porque o amarelo está bem na água, e a água deveria ser mais azul, que é a cor da realidade.

Entrevistadora: E vocês acham que o artista deve usar as cores como elas são no mundo?

Fernanda: Eu acho.

André: Eu já não concordo tanto, mas também não discordo. Eu gostei como está, assim.

Entrevistadora: Vocês acham que foi difícil fazer esse quadro?

André: Eu acho que foi, hein?

Fernanda: Eu acho que não.

André: Eu acho que ele teve que usar muitas cores. É um bom quadro.

André achou-o bonito e isso é mais importante do que as cores corresponderem à realidade. Pelas mesmas razões considera bom o quadro de Mondrian; gosta das cores e admira a destreza do artista (provavelmente por causa das linhas retas):

Entrevistadora: E você acha que é um bom quadro?

André: Ah, assim, esse eu já achei legal.

Entrevistadora: Por quê?

André: Ah! Porque eu olho e acho legal.

Entrevistadora: E em relação às cores?

André: Legal!

Entrevistadora: Você acha que foi difícil de fazer?

André: Ah! Foi, hein? Porque o espaço dele é bem certo, as cores...

É comum que os juízos no segundo estágio sejam formulados como certezas absolutas. “Os juízos típicos do segundo estágio são juízos confiantes onde a beleza ou o realismo de um quadro surgem como factos evidentes” (PARSONS, 1992, p. 139). Como os critérios são ideais concebidos como dados naturais e não como construções humanas e sociais, acredita-se que sejam percebidos por todos. Como se pode perceber pela fala de André, basta olhar para saber se o quadro é bom ou ruim; não é necessário explicitar as razões. A percepção é nosso principal guia; ao olhar um quadro verificamos se os ideais foram ou não satisfeitos.

Para André, o critério de destreza ou da habilidade manual do artista também é mais importante do que o realismo. Por este motivo gosta e julga bom o quadro de Mondrian – ainda que represente nada – mas não gosta, nem julga bom o quadro de Volpi:

André: Eu achei estranho esse quadro. Sem forma, sem... ele não sabe o que quer.

[...]

Entrevistadora: E você acha que esse é um bom quadro?

André: Ah... não também.

Gostar e julgar

No segundo estágio é comum que o gostar e o julgar andem no mesmo sentido e a questão de se considerar bom ou não um quadro é muitas vezes interpretada como gostar ou não dele. Nos primeiros trechos analisados nesta seção dedicada ao juízo vimos muitas vezes isso acontecer. Mas a distinção já pode ser percebida, principalmente se for lembrada pelo entrevistador, diz Parsons. Esta pesquisa mostrou que os nossos alunos distinguem o gostar do julgar, mas nem sempre percebem o quanto um influencia o outro. Isso fica evidente ao final das entrevistas, quando peço que apontem os quadros que consideram como os melhores e as respostas recaem sobre os preferidos.

Distinguir o gostar do julgar, por vezes, gera conflitos, como esse que percebemos em Tiago, na passagem relativa ao quadro de Volpi:

Entrevistadora: Vocês acham que é um bom quadro?

Tiago: Não.

Entrevistadora: Por quê?

Tiago: Porque eu não entendi (ri).

Entrevistadora: Porque você não entendeu o que artista quis...

Tiago: Quis passar.

Valéria: Eu também! Quando não sabemos o que é...

Entrevistadora: Quando a gente não consegue saber do que se trata, então não é um bom quadro?

Tiago: Não... eu acho que até é. Mas para mim... [não é] Que nem a cor, assim, eu gostei, mas não gostei, e porque eu não entendi. Mas tem muito quadro que a pessoa não entende. Esse aqui (*As Pombas*) eu não entendi o que é, mas é um bom quadro! Não dá para saber o sentimento que é...

Entrevistadora: Já que você falou dele (*As Pombas*), você acha que foi difícil de fazer?

Tiago: Ah! Para ele não, né? Bom do jeito que ele é!

Valéria: É, também [penso que] não.

Entrevistadora: E esse (Volpi), foi difícil de fazer?

Tiago: Ah... esse eu não gostei, não!

Valéria: Pode ser que não.

Tiago se debate tentando responder à questão sobre ser esse um bom quadro ou não. Primeiro diz que “não”, depois acha que até é, mas não para ele. Explicitar as suas razões também não parece uma tarefa fácil. Inicialmente havia dito que o quadro não era bom porque ele não o havia entendido, mas depois percebe que este critério não serve para explicar o julgamento que faz de *As Pombas*: *Esse aqui eu não entendi o que é, mas é um bom quadro! Não dá para saber o sentimento que é...* A verdade é que para julgar *As Pombas* usou como critério a beleza. A fala de Tiago revela a consciência de que podem

existir vários critérios para se julgar uma obra, mas a beleza é um dos mais importantes, por isso foi utilizado em diversos momentos da entrevista.

Fernanda não gosta das deformações de *Os Retirantes*, mas o julga um bom quadro. Vejamos o que diz:

Fernanda: Apesar dele estar magro, o rosto dele parece deformado.

André: E está tudo parecido, né?

Fernanda: São muito parecidos.

Entrevistadora: E vocês acham que essa deformação no rosto atrapalha? Vocês acham que deveria ser como no quadro da Infanta Margarida? Como se fosse uma fotografia?

André e Fernanda: Ah, sim.

Entrevistadora: Vocês não gostam de um quadro assim?

Fernanda: Eu não.

André: Eu não muito, né?

Entrevistadora: E vocês acham que é um bom quadro?

Fernanda: Mostra a realidade.

Aqui Fernanda apresenta um outro critério também muito utilizado pelos alunos: o da função da obra. Para esses alunos, *Guernica* e principalmente *Os Retirantes* são consideradas boas obras porque denunciam determinadas situações sociais. Os fragmentos a seguir ilustram essa idéia:

Sobre *Guernica*:

Entrevistadora: Independentemente de vocês não gostarem, vocês acham que é um bom quadro?

Sueli: Se ele queria fazer uma denúncia, para o que ele queria passar, eu acho que foi muito bem elaborado!

Sobre *Os Retirantes*:

Entrevistadora: E vocês acham que esse é um bom assunto para um quadro?

Vagner: É, ele chama atenção, né? Para os movimentos sociais, para quem precisa de ajuda...

[...]

Entrevistadora: Para vocês esse é um bom quadro?

Larissa: Um bom quadro!

Vagner: É um bom quadro. Ele mostra a realidade do povo, né?

Entrevistadora: Dá para resumir porque esse é um bom quadro?

Tiago: É isso! Para mostrar a realidade. Está certo que quando esse quadro foi feito não estava horrível como está hoje, né? Mas já dava para imaginar. Eu acho que é isso, para retratar a realidade como é hoje, como é difícil... o Nordeste... não só o Nordeste, né?

Entrevistadora: Valéria?

Valéria: Ah! Eu acho... isso também...

Ao final da entrevista, Tiago explicita os critérios que utiliza para julgar a arte: a beleza e a função de denúncia que ela assume. Diz o seguinte:

Entrevistadora: Tiago, de todos os que você viu aqui, de qual você gostou mais?
 Tiago: Esse (*As Pombas*), esse daqui (*Guernica*), esse aqui (Portinari) e esse (Monet)
 Entrevistadora: Por que esses?
 Tiago: Esse aqui por causa das cores (*As Pombas*)... esse daí por causa do retrato da guerra (*Guernica*), esse aqui o retrato da fome, da miséria (*Portinari*), esse daqui porque é bonito (Monet).

As escolhas de Juliano, e conseqüentemente os critérios que usa em seus juízos, são semelhantes:

Entrevistadora: De todos esses quadros que nós vimos, então, você gosta mais de *As Pombas* e *Impressão: Sol Nascente*?
 Juliano: Gosto muito desse também... (Portinari). Porque é bem real esse aqui. Bem a realidade de uma classe brasileira, ou de uma determinada região do país, né?
 Entrevistadora: E esse dois, por quê?
 Juliano: Esse (*As Pombas*) porque tem um romantismo, né? E esse (*Impressão: Sol Nascente*) por estar ligado à natureza.

Não há referências no trabalho de Parsons a este critério, mas em uma pesquisa realizada no Brasil, Rossi (2003) observou que a utilidade da obra é freqüentemente utilizada como critério pelos alunos.

Um outro aspecto a ser considerado nestes dois últimos excertos, diz respeito ao modo como o tema é compreendido. Tiago e Juliano demonstram uma compreensão que é característica do terceiro estágio, quando o tema passa a ser algo mais geral e subjetivo e o realismo emocional passa a ser mais importante que o realismo fotográfico. É nesse sentido que Tiago diz que *Guernica* é o “retrato” da guerra e *Os Retirantes* é o “retrato” da fome, da miséria. Nesses casos, o critério de realismo emocional substitui o critério da beleza.

Outros critérios:

O realismo aparece com menor freqüência em relação aos demais critérios explicitados até aqui. A expressividade, embora seja típico do terceiro estágio, é

utilizada em alguns momentos da entrevistas. Para Vagner e Larissa, por exemplo, Mondrian não é um bom quadro porque não “passa” nada, não tem sentimento:

Entrevistadora: Vocês acham que é um bom quadro?

Larissa: Eu não acho não.

Vagner: Ah! Eu também não achei não, porque parece que ele não consegue passar nada para a gente no quadro.

Larissa: Não dá para identificar nada...

Entrevistadora: Por isso você acha que não é um bom quadro?

Larissa: É. É um bom quadro, só não gostei, não teria em casa. Parece que não tem sentido, não tem sentimento.

Um aspecto interessante da atitude de Fernanda é que, apesar de valorizar o realismo em vários momentos da entrevista, poucas pinturas a desagradaram ou provocaram reações negativas de sua parte. Diante do quadro de Volpi, Fernanda demonstrou uma atitude que Parsons chamou de “abertura de espírito”:

Eu gostaria [de ter] no meu quarto, de preferência, na minha frente, para eu ver ele toda manhã. Pelo menos eu ia acordar e ia pensar... esse quadro dá impressão de que é para a gente refletir sobre alguma coisa. Tipo assim, ah, que legal, aquela porta ali eu posso entrar e ver um monte de coisas. É a mesma coisa: Ah eu vou sair na rua hoje e fazer isso, isso e aquilo. É um quadro que eu gostaria de ter. É muito legal.

Grupo B

A expressividade e a função social

O grande esforço dos alunos desse grupo é encontrar um sentido no ou para o quadro. Aqueles que exprimem sentimentos ou que tenham uma mensagem mais clara são os melhores, para a maior parte desses alunos. O modo como Ana reage a *As Pombas* é um bom exemplo:

Entrevistadora: O que você vê no quadro?

Ana: Ah! é enfatizada muito as pombas, né? E tem o mar, acho que é o mar, né? Uma ilha... o colorido eu acho bonito, bem vivo! Legal!

Entrevistadora: E o modo como organizou o quadro, a tinta...?

Ana: É, a tinta parece que não é assim, não tem a idéia de fotografia. Ana: Pinceladas rápidas, eu acho.

Entrevistadora: E você acha que isso é ruim ou bom?

Ana: Eu acho bom, porque também dá a idéia de movimento, né? O mar, por exemplo, dá a idéia das ondas mesmo.

Você acha que tem algum sentimento aí?

Não. Não vejo sentimento.

Para você um quadro sempre tem um sentimento? Tem que passar um sentimento?

Ah! Eu acho que geralmente passa, né? Não necessariamente. Mas eu acho que um quadro que consegue passar sentimento eu acho mais legal. Por exemplo, aquele do Portinari, passa sentimento, eu acho que o valor dele é maior. Esse também, né? (Guernica) Passa um sentimento, eu acho mais interessante! Porque daí ele atinge mis as pessoas, né? Ele toca as pessoas. Eu acho importante!

Entrevistadora: E esse também é um bom quadro?

Ana: Ah! É bom assim, por causa das cores. Cores vivas! Eu acho bonito, mas não tanto quanto os outros que têm sentimento.

Já havíamos analisado uma passagem desta fala sobre as Pombas na seção dedicada à expressão, mas julguei interessante analisá-la no todo. Vê-se que Ana manteve-se fiel ao critério da expressividade. Ela vê muitas qualidades nesta pintura: o colorido bonito, vivo, a idéia de movimento das águas sugerida pelas pinceladas, e o próprio tema. Mas não se deixa seduzir pela beleza; prefere os quadros *que têm sentimento*, tais como *Guernica* e *Os Retirantes*.

Guernica e *Os Retirantes* figuram entre os melhores; à sua expressividade agrega-se um valor moral: o de denunciar uma situação, ou de chocar as pessoas; chamar a sua atenção para o sofrimento de outrem. Em última análise é mais uma vez a capacidade que tem a pintura de nos fazer vivenciar uma experiência autêntica e emocionalmente intensa.

Vejamos como Patrícia explica suas razões para julgar *Guernica* como um bom quadro, o melhor dentre aqueles que vimos:

Patrícia: Porque além de ser um quadro conhecido mundialmente, foi uma barbárie da época, é um fato histórico e Picasso fez parte da história, fazendo esse quadro. E ele sintetiza tudo o que viu, tudo o que ele sentiu, vendo o povo naquela situação, ele conseguiu pôr no quadro, expressando bem. Ele só usou branco e preto. E é incrível como ele dá conta de... olha o cavalo, ele faz direitinho cavalo, só que a gente olhando uma vez, não vê nem um décimo do cavalo...

Entrevistadora: E para você o faz um quadro ser bom?

Patrícia: Eu acho, o principal, que o artista deve expressar bem o que ele quer enfocar. Expressar bem e com criatividade. De preferência, igual ele usou, só o branco e preto, e bem assim, a gente vê que ele entende do assunto, que ele sabe e tal, mas ele quer extravasar, ele quer retratar o que ele viu, o que ele quer enfocar. Eu acho que o bom artista plástico tem esse objetivo de enfocar bem,

saber as técnicas da arte, mas também querer focar bem o assunto. Para que todo mundo que ver falar assim: isso aqui é Guernica.

Patrícia reconhece no quadro um valor histórico, mas organiza sua reação principalmente em função de sua expressividade. Embora já o tenha estudado e possua algumas informações a respeito, ela o interpreta intuitivamente. Sua reação é típica do terceiro estágio: valoriza a expressividade, mas não consegue relacioná-la aos pormenores do meio expressivo e da forma. Os aspectos técnicos são pouco importantes neste estágio, uma vez que não se tem consciência de sua ligação intrínseca com a significação do quadro. Isso fica claro principalmente quando se refere às cores: *ele usou só branco e preto* e conseguiu expressar o que queria. Ou seja, apesar das poucas cores, o artista conseguiu seu intento. É como se a técnica e a expressão fossem coisas completamente distintas. *O bom artista plástico*, diz Patrícia, tem que *saber as técnicas da arte*, mas também tem que saber focar o assunto.

Para Anelise, Guernica pode ser um bom quadro, mas suas razões assemelhem-se mais às dos alunos do grupo B; está vinculada à idéia de realismo emocional. Diz o seguinte:

Entrevistadora: E você acha que é um bom quadro?

Anelise: Ah! acho. Assim, não que seria um bom quadro, mas para retratar o que ele estava querendo retratar eu acho que é um bom quadro, entendeu?

Os critérios de Andréa para julgar *Os Retirantes* são semelhantes aos de Patrícia. Vejamos o que ela diz:

Robson: Esse daqui (*As Meninas*) eu gostei pelos detalhes, entendeu? Eu acho que podia ter um pouquinho mais de cor, mas eu gostei pelos detalhes. Esse daqui (*Os Retirantes*) eu acho que retrata mais ou menos o Nordeste do Brasil, aquela seca e as pessoas tentando sair de lá, para alguma cidade para ver se encontram comida! A miséria, a fome. Acho que tem um pouco mais a ver com o Brasil esse quadro.

Analisando a entrevista com Andréa como um todo, vê-se que, por diversas vezes, ela utiliza idéias e critérios do segundo estágio, valorizando o realismo. Isso justifica sua escolha pela pintura de Velázquez e nos leva a pensar que talvez o critério utilizado para julgar o quadro de Portinari se relacione mais com um certo tipo de realismo do que com a expressividade.

Ana também considera *Os Retirantes* um bom quadro, apesar de sua forma, de suas “distorções”:

Ana: Então, é diferente, né? do primeiro que eu gostei mais. Mas eu acho que tem valor também. E acho importante.

Entrevistadora: Você acha que esse também é um bom quadro, então?

Ana: É. Eu gosto, justamente porque parece assim que é um retrato. Mesmo que seja com as distorções que é característico dele. Mas é um retrato porque mostra muito da realidade, né? Então eu acho que é interessante.

Entrevistadora: Você acha que essa é uma forma de julgar a obra de arte: ele parecer com a realidade?

Ana: Eu acho. Acho importante e também parece que ele tinha a idéia assim de chocar as pessoas que não têm contato com esse tipo de gente, gente que sofre.

Entrevistadora: E como é que ele faz para chocar as pessoas?

Ana: Na expressão, na doença, né?

O termo ‘retrato’, muitas vezes utilizado durante as entrevistas, reforça a idéia de que esses alunos transitam entre o segundo e o terceiro estágios. O ‘retrato’ não precisa ser fotográfico, como se exigia no segundo estágio, mas precisa mostrar a realidade. Por um lado, o tema passou a ser concebido como algo mais geral e subjetivo, o que é característico do terceiro estágio. Por outro lado, a expressividade está mais ligada ao tema do que as motivações expressivas do artista, o que os mantêm vinculados ainda ao segundo estágio.

Para Lucas, esse é um dos melhores quadros brasileiros, e apóia seu julgamento na função social que exerce:

Entrevistadora: Então nem preciso perguntar: você acha que esse é um bom quadro...

Lucas: Ah! Sem dúvida. Eu acho que assim, brasileiro, com essa temática, é um dos melhores.

Entrevistadora: E você acha que esse é um bom tema para um quadro?

Lucas: Eu acho que a arte, a senhora, mais que eu sabe que ela tem várias funções. Ou é uma função alienada, arte pela arte, ou uma função engajada talvez, e eu acho, que essa função de arte engajada, eu acho que esse tipo de arte, tanto os movimentos como o *hip hop* e esse tipo de movimento engajado com a realidade, mesmo que ela não seja esteticamente assim bonita, eu acho maravilhoso, entendeu!? Porque é uma forma de tentar conscientizar e talvez modificar a sociedade, tentando quebrar os preconceitos, paradigmas que a gente tem. Eu acho interessante esse tipo de arte assim, de engajamento, de tentar conscientizar também as pessoas. Eu acho melhor do que a arte apenas formal, a arte apenas bonita, a arte apenas agradável aos olhos.

Lucas valoriza a arte “engajada”, mas também tem consciência de que arte pode assumir ou cumprir diversas funções. Este critério – de assumir uma função de crítica social – é

mais importante do que a beleza. Como também se pode dizer que a beleza esteja nisso mesmo. A partir do terceiro estágio, a beleza deixa de ser o mais importante e/ou adquire outra conotação.

À exceção de Bárbara, todos os alunos vêem *Guernica* e *Os Retirantes* como bons quadros. Aliás, reconhecem valores em quase todos os outros quadros. Mas há um aspecto das reações desses alunos que parece divergir um pouco das reações dos entrevistados de Parsons: elas assumem, por vezes, um tom de superficialidade. Muitos deles se referem à expressividade dos quadros, mas de tal forma que ela parece ser mais sabida do que sentida, mais aprendida do que apreendida; o que se afasta da atitude típica do interpretador no terceiro estágio. A esse respeito, diz Parsons:

Enquanto no segundo estágio admirávamos o belo e o realista, agora valorizamos o profundamente sentido. Distinguimos as emoções genuínas da admiração convencional, o autêntico do rotineiro. [...] Devemos ser honestos quanto àquilo que sentimos; há que pôr de parte a desatenção do hábito e o fingimento para conosco próprios ou para com os outros (PARSONS, 1991, p. 146)

Isso nos leva a refletir sobre o modo como o processo de interpretação está sendo conduzido nas salas de aula. É possível que haja pouco espaço e/ou pouca motivação para a experiência pessoal da arte, ou que interpretações prontas e convencionais substituam as particulares.

O valor utilitário, funcional ou de mercadoria

Um critério não mencionado por Parsons que aparece diversas vezes nas entrevistas, é o de valor utilitário, funcional ou de mercadoria. Por trás desses critérios parece haver algumas concepções de arte como objeto decorativo ou como mercadoria, o que mereceria estudos mais aprofundados. Para julgar um quadro, muitos alunos utilizam a mesma estratégia: imaginar se gostariam de tê-lo em casa ou se o comprariam. Eis alguns exemplos:

Entrevistadora: E você acha que esse é um bom quadro.

Débora: Ah! Na minha concepção, não. Depende do gosto de cada um, né? Mas eu, se fosse para eu comprar uma tela assim, um quadro assim, eu não compraria.

Entrevistadora: Você acha que esse (*As Meninas*) é um bom quadro?

Kátia: É. Para colocar numa sala.

Entrevistadora: Na sua sala?

Kátia: É, eu achei bonito.

[...]

Entrevistadora: E você acha que esse (Mondrian) é um bom quadro?

Kátia: É.

Kátia: Esse você gostaria de ter em casa?

Kátia: É... poderia ter, dependendo dos outros objetos.

Entrevistadora: Para combinar, você quer dizer?

Kátia: Isso! Tipo um sofá branco, daí ele daria certo.

Ana: Esse ficaria legal num consultório!

O quadro de Mondrian é freqüentemente avaliado nestes termos. Ana também acha que o quadro funcionaria bem como uma peça decorativa, embora prefira os quadros mais significativos, os que têm alguma idéia:

Entrevistadora: Você já tinha visto esse quadro antes?

Ana: Eu acho que eu já devo ter visto alguma coisa parecida. Eu acho legal assim... [para] decoração. Colocar numa sala. Eu acho que deve dar vida assim, mas também não quer dizer nada para mim.

Entrevistadora: Como o do Volpi?

Ana: É. Esse daqui ainda é legal porque tem o contraste das cores. É legal para decoração, mas ele não passa idéia nenhuma, não passa intenção nenhuma. Eu não gosto!

Entrevistadora: Então esse você teria para...

Ana: Colocar numa parede.

A criatividade e a originalidade

Quando não conseguem compreender uma obra, ou encontrar algum sentido para ela, os alunos recorrem a outros critérios, tais como a criatividade e a originalidade. Eles sabem que as obras em questão possuem algum valor, ainda que esse valor só seja reconhecido por outrem. Ana não gosta da pintura de Volpi, mas esforça-se por encontrar uma justificativa para o pintor tê-lo feito assim. Eis o que diz:

Entrevistadora: Sinceramente não vejo nada (ri). Eu particularmente não gosto de quadros assim.

Ana: Quando um artista faz um quadro, você acha que ele faz por quê?

Entrevistadora: Talvez para fugir do padrão de antes. Porque só ele vai entender o que ele quer dizer com isso. Porque as pessoas que vão ver não vão entender, né? o que ele quer dizer.

Entrevistadora: Então você acha que o problema do quadro é que as pessoas não vão entender o que ele quis dizer?

Ana: É, a intenção dele, né?

Entrevistadora: Então você não gosta e acha que não é um bom quadro?

Ana: Ele deve ter o valor dele né? Senão você não estaria estudando ele e nem eu, mas... tem o valor dele! Mas eu não acho uma coisa legal, assim, porque não passa nada! Não quer dizer nada para mim. Entrevistadora: Entendi. Você acha que foi um quadro fácil de fazer?

Ana: Ah! Deve ter sido. Deve ter sido difícil a idéia dele de pensar em alguma coisa diferente, sabe? De fugir do padrão. Isso deve ter sido difícil para ele, ele não deve ter sido reconhecido na época dele, deve ter sido criticado, né? Deve ter sido, por isso, mas pintar eu acho que não deve ter sido difícil, não. Deve ter sido a idéia, né?

Entrevistadora: Entendi.

O principal critério para Ana é que o quadro tenha alguma coisa a lhe dizer, que passe uma mensagem. Mas havia uma intenção por parte do artista: a de ser diferente, original, *fugir do padrão*. Essa é uma idéia bastante utilizada pelas pessoas em geral para falar sobre a arte moderna, e tem origem nos ideais modernistas, analisados no primeiro capítulo.

Robson também percebe que Monet fugiu dos padrões realistas propositalmente, e considera bom o seu quadro, embora não saiba o que o artista pretendia. Sua reação corresponde àquela fase do terceiro estágio, na qual se constrói a interpretação a partir do ponto de vista do artista. Diz o seguinte:

E vocês acham que esse é um bom quadro?

Robson: É. Pelo modo que ele pintou, eu acho que é um bom quadro. Porque se ele quisesse ele tinha feito uma riqueza de detalhes. Mas eu acho que pelo que ele quis desenhar, eu não sei o que quis desenhar, mas eu acho que é um bom quadro.

Miguel e Anelise, que haviam percebido a presença do pintor no quadro *As Meninas*, o consideram um bom quadro por sua criatividade. Vejamos o que dizem:

Miguel: O que eu achei mais interessante pelo jeito como ele desenhcou as pessoas, foi esse.

Entrevistadora: Você acha que esse é o melhor?

Miguel: Foi o que eu me identifiquei mais. Foi esse daqui.

Entrevistadora: Você gosta mais quando o desenho é quase fotográfico, como esse aqui?

Miguel: Não por causa disso, porque essas pessoas parecem que são fantasmas e esse cara está olhando para mim, e porque ele não está nem aí com nada. É porque aqui parece que estão se arrumando, colocando um vestido bem bonito, que antigamente era bem assim mesmo, colocava um vestido bem bonito e tal... e ele lá pintando eu e as pessoas aqui parecendo fantasmas.

Entrevistadora: Você gostou então da idéia do quadro?

Miguel: Isso.

Entrevistadora: Então você achou que esse é um bom quadro?

Anelise: Achei. [...] achei bem interessante porque ao mesmo tempo que dá a impressão de que tem um pintor pintando a gente, na verdade eles estão posando para um outro quadro. Eu achei bem legal a idéia.

Lucas recorre aos seus conhecimentos de história da arte para julgar o quadro. Vejamos como constrói seu julgamento:

Entrevistadora: Você acha que esse é um bom quadro, então?

Lucas: Depende da sua concepção de bom quadro. Eu, particularmente, não gosto muito de Barroco, eu gosto mais da parte mais racional, ou talvez até da arte mais contemporânea.

Entrevistadora: Ah é?

Lucas: É. Eu, particularmente, não gosto muito de Barroco, não! Eu não acho legal a proposta da época de... todo um rebuscamento excessivo... e... eu gosto bastante dos pós-impressionistas, mas Barroco não.... Na minha concepção, para um barroco, esse é um bom quadro.

Lucas procura esclarecer suas razões e distingue a interpretação do julgamento. Embora não goste do Barroco, considera que este é um bom quadro. Sua fala pressupõe algum conhecimento de outras obras barrocas. E ele consegue dizer do que é que não gosta no Barroco. Já o vimos em outros momentos referir-se à luz, à perspectiva e ao tratamento acadêmico desta pintura. Ele reconhece estas qualidades e as relaciona às intenções do artista; elas também servem de critérios para o seu julgamento. Lucas procura confrontar sua interpretação pessoal, com o que sabe sobre a obra e sobre o período em que foi produzida e com os pormenores do meio expressivo, numa atitude característica do quarto estágio.

O que falta a Lucas para alcançar o quinto estágio é a oportunidade de analisar muitas obras de arte, ampliar seus conhecimentos sobre a arte, sua história, suas técnicas; ou, como diria Parsons (1991, p. 99), parafraseando Oakeshott, participar do “[...] ‘grande diálogo’ constituído pelos textos dos artistas e filósofos que têm vindo conversar uns com os outros através dos séculos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber, pelas entrevistas, que os alunos que tiveram poucas oportunidades de vivenciar arte, e principalmente de ver imagens de arte, ainda a concebem como representação realista e reagem de forma negativa àquelas que não correspondem a essa expectativa. Na perspectiva dessa forma de conceber a arte, utilizam como principais critérios a beleza e o realismo fotográfico, como pudemos perceber pelas análises das entrevistas. Os quadros mais coloridos e que apresentam temas agradáveis ainda são os mais apreciados.

A idéia de representação mimética do mundo ilude o espectador, impedindo-o de mergulhar na obra em busca do invisível. Preso a essa concepção de arte, o aluno não se dispõe a observar atentamente a obra, a construir as suas interpretações, superando a superficialidade da representação. Antes, espera que o sentido da obra lhe seja dado imediatamente. Confirma-o a utilização constante da expressão “bater os olhos”, por alguns alunos. Pergunto a André, por exemplo, de qual das obras ele mais gostou, e ele me responde: *Dessa, porque eu bati o olho e já entendi.* E Tiago diz: *Esse, de bater o olho nele eu gostei.*

A idéia de que as melhores obras são aquelas cujo sentido pode ser percebido no “bater os olhos”, é um dos aspectos que mais me chamou a atenção durante as entrevistas. Quais seriam as suas origens? Que posturas do professor ou da sociedade a reforçam? Essa é uma questão que merece estudos mais aprofundados.

Os alunos que têm maior familiaridade com a arte apresentam menos preconceitos e mostram-se mais dispostos a analisar as obras que ainda não conhecem, ou não compreendem, procurando pistas com as quais construir sua interpretação. Acredito que a grande e importante diferença entre estes alunos e aqueles menos familiarizados com a arte resida aí: nesta atitude interessada, neste olhar curioso, persistente, interrogante, inquieto que vimos em alguns.

Os grupos analisados não são homogêneos em relação ao modo como compreendem a arte. Vimos como subsistem algumas idéias ou critérios de estágios anteriores, e como alguns alunos são capazes de se aproximar da arte de modo interessado, articulando os conhecimentos anteriores às suas experiências particulares. Cabe lembrar mais uma vez a advertência de Parsons de que esses estágios não devem servir para rotular

os alunos, e de que nem sempre somos coerentes na nossa forma de pensar sobre arte. O objetivo deste trabalho foi conhecer melhor o modo como os alunos compreendem as artes visuais, especialmente a pintura e procurar perceber os sentidos que atribuem a elas, as concepções que orientam as suas experiências, e os critérios que utilizam para julgá-las. Os estágios de Parsons são importantes porque oferecem parâmetros para as análises, e ajudam a organizar a nossa compreensão.

A pesquisa demonstrou que os alunos que tiveram a oportunidade de experienciar e vivenciar a arte em contextos ricos em imagens são capazes de elaborar suas interpretações utilizando estratégias e idéias mais complexas e elaboradas. À medida que a compreensão estética se torna mais refinada, o aluno vai se desvencilhando de antigos preconceitos que o afastavam da arte e passa a se interessar por conhecê-la melhor.

Esta atitude é tão ou mais importante que as informações históricas, teóricas ou técnicas do universo da arte. Tais informações são importantes nesse processo e, somadas àquelas que a obra oferece, podem enriquecer a interpretação, mas também podem asfixiá-la, como vimos em alguns momentos da análise das entrevistas. É preciso cuidar para que as interpretações prontas não substituam a experiência pessoal com a arte e, menos ainda, o olhar. Ouçamos o poeta:

O essencial é saber ver,
 Saber ver sem estar a pensar,
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê
 Nem ver quando se pensa.
 Mas isso (tristes de nós que trazemos alma vestida!),
 Isso exige um estudo profundo,
 Uma aprendizagem do desaprender.
 (Fernando Pessoa)

É preciso ver com os próprios olhos. Nada pode ser mais importante que isso. Fayga Ostrower disse certa vez que a obra de arte nos convida a uma viagem, da qual retornamos diferentes, enriquecidos. Alguma coisa se acrescentou à nossa vida. Mas somente a obra pode nos oferecer essa experiência mágica; não as explicações e interpretações de outrem. Apresentar explicações ou traduções prontas é como contar o desfecho de um filme: tira-lhe toda a graça, toda a magia.

Embora não tenhamos realizado a pesquisa com os professores, o que disseram os alunos a respeito de suas experiências escolares e o que revelaram as suas respostas nos oferece elementos para uma breve análise. As suas reações revelam a

persistência de algumas das tendências do ensino de arte apresentadas no segundo capítulo, e que já poderiam ter sido superadas.

A introdução das imagens nas aulas de Arte não é garantia de uma aprendizagem realmente significativa. Na forma como alguns professores as abordam, verifica-se uma tendência a priorizar as informações históricas sobre a obra ou o artista, deixando para segundo plano, ou mesmo ignorando, as possibilidades críticas e interpretativas que poderiam ser exploradas com a participação dos alunos. Também é possível perceber que alguns professores trabalham com um repertório de obras muito restrito, geralmente formado por imagens mais conhecidas ou as de sua preferência.

Há que se considerar aqui, as dificuldades encontradas pelos professores tanto no que diz respeito às condições materiais para o trabalho com imagens, quanto em relação às condições de acesso à arte, fundamental para a ampliação de seus horizontes culturais. A escola também tem um papel importante a desempenhar na educação estética de seus alunos, criando as condições necessárias ao trabalho do professor. Tratada por muito tempo como uma disciplina pouco importante, a Arte nem sempre encontrou o espaço e o respeito que lhe eram devidos. A sua história no contexto escolar, apresentada no segundo capítulo deste trabalho, e a pouca importância dada à arte e à cultura em nossa sociedade, explicam a indiferença com que muitas vezes ainda é tratada, mas não podem mais justificá-la. Por isso, acredito que o trabalho de educação estética poderia começar pela própria escola.

Quanto ao professor, precisa ser um mediador sensível entre os alunos e a arte, capaz de oferecer-lhes condições para construir as suas próprias interpretações, o que inclui a escolha de estratégias apropriadas, desafiadoras e instigantes. O professor de Arte precisa saber escolher as imagens que vai apresentar aos seus alunos; de modo a acolher a diversidade, os interesses de seus alunos e a atender ao projeto político-pedagógico da escola. As reproduções utilizadas devem ter qualidade, uma vez que pequenas variações podem mudar completamente os significados da obra. As informações importantes para a construção do conhecimento sobre a arte precisam ser previamente selecionadas e adequadamente apresentadas, de modo a enriquecer a experiência estética. O conhecimento do universo artístico é fundamental, pois, como diz Aduino Novaes (1988, p.9): “O olhar deseja sempre mais do que lhe é dado a ver”.

Um dos desafios que se coloca na contemporaneidade é o de propiciar meios para que os alunos mantenham uma relação significativa com a arte e sejam capazes

de buscar sentidos pessoais nas suas experiências com ela. Outro desafio é formar indivíduos críticos e conscientes de sua própria cultura. A qualificação estética é essencial à formação de um cidadão apto ao exercício pleno da cultura e da cidadania em uma sociedade tão visual quanto nossa.

Conhecer o modo como os alunos compreendem as obras de arte visuais, as estratégias que utilizam para construir o conhecimento nesta área, e as concepções e critérios que orientam as suas interpretações, pode oferecer subsídios para uma prática pedagógica que prime pela produção de sentidos, por experiências significativas com a arte. Acredito que esta seja uma das contribuições deste trabalho.

Ouvir os alunos foi uma experiência instigante e muito reveladora, que me fez refletir sobre a minha prática docente em um curso de formação de professores e demonstrou a necessidade de continuar investigando o modo como aquilo que nos propomos a ensinar é aprendido e reelaborado pelos alunos. Muitas outras questões surgiram no decorrer deste trabalho, de modo que faço minhas as palavras de Sócrates: “Quando aprendi as respostas, mudaram as perguntas.”

Que critérios os professores utilizam para escolher as imagens que apresentam aos alunos? De que modo as abordam em sala de aula? Como os alunos reagem às obras de arte contemporâneas? Que concepções de arte orientam a compreensão de alunos, professores e da escola como um todo? Qual a origem destas concepções? Que estratégias seriam favorecedoras de uma educação estética de qualidade? Como os cursos de formação de professores podem contribuir com essa educação e onde têm falhado? São algumas das questões que este trabalho suscitou e que continuam em aberto, à espera de novas investigações.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AZEVEDO, F.A.G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia. **Anais...** Goiânia: FAV/UFG, 2003. p. 132-134.

BARBOSA, A.M. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **A Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1981.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Arte/educação: a experiência de ontem e o presente. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14, 2003, Goiânia. **Anais...** Goiânia: FAV/UFG, 2003. p. 37-59.

BERG, E. prefácio de BARBOSA, A.M. **A Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1981.

BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) – Arte. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica . **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio – Arte. Brasília, 1999.

BUORO, A.B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CAMARGO, I.A. **Vertentes para o ensino em arte visual**: em busca de caminhos possíveis. Londrina: Ed. UEL, 1997.

CANCLINI, N.G. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 1984.

COUTINHO, E.F. Revisitando o Pós-Moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 159-172.

DANTO, A.C. Arte e significado. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. p.579-589.

DUARTE JR., J. F. **O que é beleza?** São Paulo: Brasiliense, 1998.

EFLAND, A. *The School Art-Style: a functional analysis.* **Studies in Art Education.** 1976, v.17, n.2, p. 37-44, 1976.

EFLAND, A.D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.

EISNER, E. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

FELDMANN, E. *Becoming human through art.* Trad. Por Edith Ponce. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

FERREIRA, G.; MELLO, C.C. (Org.) **Clemente Greemberg e o debate crítico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura popular. In: CICLO DE PALESTRAS: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SESC, 1998. Disponível em: www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_7.htm. Acesso em: 11 ago. 2005.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREEMAN, N.; PARSONS, M.J. *Children's intuitive understandings of art.* In: TORFF, B. STERNBERG, R.J. (Org.). *Understanding and teaching the intuitive mind.* Erlbaum, 1999.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMBRICH, E. **A História da Arte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOUSEN, A. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development.* 1983. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Harvard.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; TELLES GUERRA, T. **Didática do ensino de arte: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

NOVAES, A. De olhos vendados. In: NOVAES, A. (Org.) **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 9-20.

OSTROWER, F. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: 1º grau.** Curitiba, 1992.

PARSONS, M. **Compreender a arte.** Lisboa: Presença, 1992.

_____. **Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual.** In: CICLO DE PALESTRAS: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 1998. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SESC, 1998. Disponível em: www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso em: 11 ago. 2005.

ROSSI, M.H.W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

OTT, R.W. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-139.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1988.

SMITH, R. Excelência no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. p.95-108.

THISTLEWOOD, D. O Museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. p.141-155.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-75.