

# A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO CONTEÚDO NECESSÁRIO E O COMO ENSINAR

Consuelo A. B. D. Schlichta – UFPR

## RESUMO

Por que, no processo de constituição e organização curricular da Educação Básica, os aspectos estéticos têm recebido tratamento menos cuidadoso? As relações entre o que e o como ensinar e a escolha do necessário mantêm sua urgência nos debates; porém, ainda que impensáveis separadamente, porque a dimensão metodológica tem recebido mais atenção do que o conteúdo no processo ensino-aprendizagem? Espera-se, assim, repensar a contribuição da educação em arte: a formação dos sentidos necessários à leitura e à interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos. E problematizar: quais saberes intensificam a formação dos sentidos, multiplicam as necessidades de satisfação humana, tornam possível a partilha do sensível?

**Palavras-chave:** Formação dos sentidos humanos; Produção e consumo da arte; Currículo; Conteúdo-forma; Ensino e aprendizagem em arte.

## ABSTRAT

*Why are the aesthetic aspects disregarded in the Basic Education curriculum constitution and organization process? Discussions on the interrelation between what and how to teach and the choice of what content is necessary continue to be urgent: however, although they cannot be thought separately, why methodological dimension receives more attention than contents in the teaching-learning process? Thus, we aim at rethinking the education contribution to art: building the indispensable sensibility to reading and interpreting the object meaning, including the artistic; questioning: which knowledge intensifies sensibility building, multiply the human need for satisfaction and make it possible to share sensibility?*

**Key-words:** *Human sensibility building; Art production and consumption; Curriculum; Content-form; Art teaching and learning.*

Em muitos fóruns de debates sobre o ensino e a pesquisa em arte destaca-se a difícil tarefa de se explicitar os conteúdos necessários à emancipação de todos os sentidos humanos, em especial da sensibilidade estética e a adequação entre o que, o como e o porquê ensinar. À medida que o como ensinar foi sendo reformulado e a leitura de imagem difundida é compreensível que se indague, primeiro, quais saberes intensificam a formação dos sentidos, multiplicam as necessidades de satisfação humana, tornam possível a partilha do sensível? Segundo, ainda que impensáveis separadamente, porque a dimensão metodológica tem recebido mais atenção do que o conteúdo no processo ensino-aprendizagem? Em terceiro lugar, quais conteúdos escolares tornam possível a partilha do sensível, tal como

explicitado por Jacques Rancière (1995)? Qual a contribuição do educador, como mediador do processo de partilha do sensível ou de apropriação da realidade humano-social também sob a forma de arte? O educador, a partir da leitura das formas, linhas, cores pode levar seus alunos à análise das imagens, incluindo-se aqui o imaginário artístico-cultural, como representação? Além disso, representar é dar legibilidade ou legitimidade a realidade humano-social? A arte é “figuração” ou “transfiguração” do real, é reflexo da realidade ou representação? Por último, é legítimo falar em leitura de imagem? A imagem, assim como um texto escrito, exige uma alfabetização?

Essas são algumas problemáticas que têm ocupado lugar nos debates teórico-metodológicos suscitados, sobretudo pela leitura da imagem no ensino da arte; contudo, não basta destacar o interesse de sociólogos, historiadores antropólogos, pesquisadores e educadores em arte ou ressaltar a inclusão da imagem nos currículos, nem permanecer na velha crítica a sua leitura restrita aos princípios formais e de organização da composição visual. Isto não basta.

Tais questionamentos exigem reflexão sobre a tendência de se abordar a imagem entendendo-se seu conteúdo como reflexo da realidade objetiva e sua forma como um conjunto de figuras, cores, linhas sem nenhum significado. Noutros termos, sobre a crença no realismo documentário, que tende a apresentar o texto ou documento – rastro de um acontecimento – como a descrição fiel da realidade. Do mesmo modo que é preciso uma compreensão mais profunda do método, da forma ou do processo de se ensinar a pensar, também o é do conteúdo; ou seja, de acordo com Panofsky (1991, p. 108): “compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, *objetos* e *eventos* foram expressos pelas *formas*” (grifo do autor).

Antes, porém, cabe enfatizar: embora não reste dúvida de que a imagem deixou de ter uma função coadjuvante passando a ocupar um espaço privilegiado, como instrumento ou objeto de investigação de pesquisadores e educadores em arte; que haja consenso sobre várias questões, a exemplo da crítica à releitura como cópia de imagens; também há discrepâncias e dissensos sobre quais saberes intensificam a formação dos sentidos e multiplicam as necessidades de satisfação humana. inclusão de outros tipos de materiais, principalmente fontes históricas não-verbais, não é novidade nem mesmo recente. Cardoso e Mauad (1997, p. 401e 402) lembram que ainda no século XIX, época em que a máxima era: “a história se faz

com textos”, já se pensava a história como qualquer marca deixada pelo homem.

Estes autores complementam:

Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador.

Por consequência, “tanto a noção de documento quanto a de texto continuaram a ampliar-se”. Nesse contexto, verticalizando a discussão, Jacques Le Goff (1984, p. 95-104), a partir da crítica à exclusividade das fontes escritas, denominada de “imperialismo dos documentos escritos”, argumenta que esses novos textos, “materiais da memória”, podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. O documento, neste sentido,

É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1984, p.103-104)

Se “resultado de uma montagem”, o documento-monumento implica seleção, organização e coordenação das peças como num *puzzle*, de modo que possa preencher o fim a que se destina. Para Silva (2000, p. 81): “Com efeito, a reconstrução da realidade não passa de uma inferência, de uma dedução: ela é o fruto de uma construção subjetiva; em outras palavras, ela reflete o ponto de vista daquele que a relata”. A partir deste pressuposto, pode-se afirmar que o imaginário artístico-cultural ocupa um lugar estratégico na construção de sistemas de interpretação e conhecimento da realidade e que o artista propõe, por meio de procedimentos artísticos, certo ordenamento à realidade.

Ora, isto significa que nenhum discurso é neutro, que as representações artísticas revelam muito de uma época; neste sentido, jogam um papel decisivo no processo de construção visual

do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões de vida no tempo e no espaço (PAIVA, 2002, p.13-14).

É, pois, importantíssimo analisar criticamente a tendência de se utilizar a imagem como retrato fiel da realidade, reflexo da realidade objetiva ou de se atribuir a este tipo de material um caráter meramente decorativo, a forma reforçando o conteúdo, afinal, conteúdo e forma não são sinônimos. Por consequência, lembrando que o estudo da gramática, de tempos não tão distantes, avizinhou-se da educação em arte; é fundamental rever a prática de leitura da imagem voltada à análise dos elementos formais e dos princípios de composição, como um conjunto de códigos universais pertencentes a um sistema abstrato e autônomo da linguagem.

Porém, nas últimas décadas, sobretudo a partir da crítica a abordagem do texto ou do discurso como mero pretexto para estudo da gramática, nota-se uma transformação substancial. Hoje, no caso do ensino de Português, por exemplo, é comum a prática da leitura de textos nos mais diversos gêneros literários: artigos de jornal, bulas de remédio, cardápios de restaurante, receitas culinárias; mas, não só, objetiva-se também garantir que os alunos se tornem leitores das inúmeras imagens disponíveis, desde pinturas, fotografias, HQs, charges, até gráficos, mapas, entre outros.

Aplicando-se também os argumentos de Neiva Jr (1994, p. 35) à nossa análise: “A obra de arte significa a civilização onde foi produzida”; neste sentido, uma pintura não é simples reprodução passiva daquilo que alguém percebe, mas um sistema de significações. Como esclarece Canclini (1984, p. 56):

Por mais que a linguagem, inclusive a artística, responda a um código formalizável, não se pode isolar a estrutura linguística, ou em termos comunicacionais, estudar-se a mensagem como um sistema de relações internas auto-suficientes. Toda **mensagem** é um elo entre um **emissor** e um **receptor**, e o **código** que rege sua circulação foi estabelecido socialmente, de acordo com as exigências do modo de produção econômico. A obra de arte é um sistema de autonomia só relativa, pois sua existência procede de uma coordenação de múltiplas referências externas (por exemplo, as referências à realidade natural e social das imagens e das palavras num filme) (grifo do autor).

Com base nesta afirmativa, cabe salientar que a apreciação, incluindo-se aqui a leitura e interpretação das imagens no ensino da arte, é um processo que envolve regras ou convenções artísticas, cuja ordem é formal, mas também cultural; pois as representações iconográficas estão inseridas em contextos sócio-históricos. Isto quer dizer que não há como separar forma e conteúdo ou privilegiar um ou outra de suas duas facetas: “o espaço semântico da obra, suas estratégias formais e tudo o que ela não é (o mundo, a história, a luta de classes, a biografia, a tradição, todo o

resto)” (BOIS, 1997, p. 248). Ou seja, retomando uma perspectiva marxista, a estratégia é a abordagem, de um lado, dos aspectos ideológicos (o nível superestrutural) e, de outro, da base econômica e social (infra-estrutural). Sempre levando em conta que a imagem é o “suporte gráfico do imaginário coletivo”; que “reflete as agitações do tempo”, mas não se reduz a uma “evocação simplificadora da relação dialética entre a mentalidade de uma época, por mais conturbada que seja, e as formas de expressão que esta produz”(VOVELLE, 1997, p. 22).

Esse raciocínio traz a tona uma problemática central à leitura da imagem: a dicotomia discurso formalista *versus* discurso sóciopolítico que expressa uma velha dicotomia conteúdo-forma. Pareyson (1984, p. 54) afirma:

Hoje a oposição entre as duas correntes poderia ser representada, de um lado, pela escola semântica, que se preocupa com esclarecer o que a arte significa e quer dizer, e atribui às obras de arte características senão referenciais, denotativas, representativas, pelo menos emotivas, conotativas, presentativas, e, de outro lado, por todas as correntes que insistem em afirmar que a arte não ‘quer dizer’ nada, mas é, essencialmente produção de objetos.

Ou seja, de um lado, aqueles que privilegiando o conteúdo vêem-no apenas como

simples assunto ou argumento tratado, que podia ser um objeto natural a ser representado, uma história a ser contada ou um sentimento a ser cantado. Paralelamente a esta concepção, a forma era vista na *perfeição exterior* da obra, isto é, no esmero técnico e estilístico com que se tratava e se deveria tratar um determinado argumento, isto é, naqueles valores formais nos quais reside a qualidade técnica da obra e que a distinguem das outras obras não artísticas que, por ventura, tenham os mesmos conteúdos (PAREYSON, 1984, p. 53).

Esta é a teoria do “ornato”, que, embora mantenha a inseparabilidade de forma e conteúdo, restringe a arte a uma roupagem exterior, a exercício técnico, “a uma questão de preceituário”. A problemática persiste, pois, concebe-se, assim,

a união de forma e conteúdo como uma *junção*: a forma se acrescenta ao conteúdo, vindo-lhe de fora e, por isso, permanecendo-lhe exterior; o assunto poderia ser tratado de modo não artístico e a forma artística é um ornamento que o embeleza” (PAREYSON, 1984, p. 53)

Ainda nesta vertente, quando a ênfase recai sobre o conteúdo, “fazer arte significa ‘formar’ conteúdos espirituais, dar uma configuração a espiritualidade, traduzir o sentimento em imagem, exprimir sentimentos”. Segundo Pareyson (1984, p. 54), esta concepção encerra o perigo de se “desvalorizar o aspecto físico e sensível da obra de arte”, pois a forma é entendida apenas como uma configuração

conseguida por meio de formas, cores, linhas; perdendo-se de vista o “fato de que nem sempre as obras de arte representam objetos ou exprimem sentimentos”. Nessa vertente buscou-se o conteúdo no mundo do artista, tomou-se como referência

o seu modo de pensar, viver e sentir, a sua concepção de mundo e seu posicionamento frente à vida (...) seu *ethos*, as idéias, os pensamentos, os juízos que formula na sua mente, os sentimentos, os ideais, as aspirações que nutre no seu coração, as experiências, as escolhas, as crenças de que informa a sua vida, em suma, a sua personalidade concreta, toda a sua *espiritualidade* (PAREYSON, 1984, p. 53).

De outro lado, embora, conteúdo e forma sejam vistos na sua inseparabilidade, fazer arte não é dar forma a um conteúdo espiritual, mas, “produzir um objeto que exista como coisa entre as coisas, exteriorizado numa realidade sonora e visiva”. Percebe-se aqui uma oposição e uma ênfase quer no conteúdo quer na forma e esta oposição se apresenta na forma de uma grosseira antítese. Em suma, de acordo com este autor (1984, p. 55), embora de acordo quanto à “inseparabilidade de forma e conteúdo”, muito se diverge, no entanto, “quanto ao ponto de vista adotado, que é ora o do conteúdo ora o da forma”. Concordando com Pareyson (1984, p. 57), é justamente neste ponto que se vê claramente a diferença teórica e metodológica entre a abordagem da imagem que privilegia ora o conteúdo ora a forma e uma em que “a operação artística implica dois processos: um processo de *formação de conteúdo* e um processo de *formação de matéria*, uma relação conteúdo-forma e uma relação matéria-forma” (grifo do autor). Esclarecendo: na unidade forma-conteúdo, a personalidade do artista, colocada sob o signo da arte, “torna-se ela própria energia formante, vontade e iniciativa de arte, ou melhor, modo de formar, isto é, estilo”; em outras palavras, o estilo, torna-se o conteúdo de arte.

Nas proposições de Pareyson (1984, p. 57-58), há ainda outro componente da relação forma-conteúdo na arte, sendo importantíssima sua análise para a compreensão da relação entre forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem:

se a *forma é uma matéria formada*, o conteúdo não é outra coisa senão o *modo de formar aquela matéria*: o que não significa degradar o conteúdo espiritual em mero valor formal, volatilizando-o e rarefazendo-o na abstração de uma forma pura, mas antes carregar as inflexões formais de graves sentidos, estendendo o dever e a capacidade de exprimir e de significar a todos os aspectos da obra, dos assuntos aos temas, das idéias aos valores formais, todos resultantes dos gestos operativos do estilo. (grifo do autor)

Consequentemente, a leitura ou interpretação aplicada a um quadro exige uma investigação sobre o estilo. E, embora já se tenha avançado muito nas pesquisas relativas ao campo da História da Arte, ampliando-se a noção de leitura de um quadro, sem perder de vista a singularidade deste objeto, algumas confusões precisam ser esclarecidas: a primeira refere-se à passagem mecânica da noção de leitura do conteúdo do texto para leitura do conteúdo da imagem esquecendo-se que, se a arte diz algo ela o diz por meio de um procedimento singular: o artístico. Neste sentido, uma pintura “não é mera duplicação – mediante imagens, parábolas ou símbolos – do que a ciência e a filosofia – mediante conceitos – já nos dão” (VÁZQUEZ, 1978, p.35). E, se a arte é uma forma peculiar de conhecimento, que não tem a pretensão de rivalizar, duplicando em imagens o discurso histórico, é preciso refletir sobre a especificidade deste conhecimento.

Para Vázquez (1978, p.35),

a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores *humanizadas*? Pois bem; são precisamente estes os objetos que interessam à arte.

Mas, se a arte e a ciência são maneiras singulares de conhecimento da realidade humano-social, qual a finalidade desse novo conhecimento? Para responder a esta pergunta, central à problemática da leitura da imagem, é preciso esclarecer: a especificidade da arte não está na sua capacidade de aproximar ou de distanciar as formas e figuras da realidade. Na verdade, o imaginário artístico-cultural só se torna conhecimento na medida em que transformando a realidade exterior, parte dela para “fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte” (VÁZQUEZ, 1978, p.36). Sua singularidade, enfim, como meio de conhecimento artístico, realiza-se ao possibilitar ao homem se elevar, afirmar-se, pois, transformando a realidade, humanizando-a, ele também se humaniza.

Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana (VÁZQUEZ, 1978, p.35).

No entanto, cabe alertar, a concepção de arte como forma de conhecimento, tão cara ao marxismo, viu-se reduzida, durante muito tempo, ao problema que se considerava fundamental: a arte “reflete a realidade em imagens; a ciência e a filosofia, em conceitos” (VÁZQUEZ, 1978, p.33).

Por isso, ao caracterizar a arte como meio de conhecimento da realidade humano-social; ou seja, representação, é necessário problematizar a sua forma específica de refletir esta realidade, rechaçando uma segunda confusão: de um lado a redução do conceito de representação na arte a uma tendência particular de realismo, esquecendo-se que a forma na arte não é um elemento decorativo, mas, a maneira especificamente artística de representação de seu conteúdo; de outro, a separação de forma e conteúdo na análise das obras de arte, acreditando-se que o conteúdo de uma pintura é simplesmente mera duplicação em imagem do momento a que se refere ou da narrativa histórica.

Abrindo-se um parêntesis: se os fatos não existem isoladamente, mas numa totalidade de relações não só o termo imagem carece de esclarecimento, é necessário também elucidar o que é representação. Embora empregado por um círculo cada vez mais amplo de pesquisadores e educadores em arte, o termo imagem é tão problemático quanto o de representação e, nesse sentido, carece de maior compreensão. Vejamos então.

Uma imagem, segundo Damasceno (2004, p. 32), “é uma semelhança feita a partir de um modelo com o qual e para o qual difere em algumas coisas, pois certamente não se identifica completamente com o arquétipo”. Assim, se a imagem não é mero reflexo da memória, do passado ou do presente, concordando com esse autor, pode-se deduzir que é *representação* e enquanto um sistema simbólico é uma interpretação. A representação, nesse caso, tem dupla função: a primeira, segundo Chartier (2002, p. 165), “tornar presente uma ausência”; em outras palavras, uma imagem representa, torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de rerepresentação do ausente. Mas a imagem, tomando-se sua segunda função, pode também exibir sua própria presença enquanto imagem. Para Wolff ( 2005, p. 39): a imagem é o representante, o substituto de qualquer coisa que ela não é e que não está presente. Por exemplo:

olho uma fotografia qualquer de De Gaulle. Digo: “É De Gaulle”. Olho um retrato de Descartes feito por Franz Hals. Digo: “É Descartes, é



efetivamente ele, reconheço seu sorriso e sua altivez”. Mas digo também: “É Franz Hals, é realmente ele, reconheço sua maneira e sua desenvoltura”.

Em suma, ler uma imagem é ao mesmo tempo assimilação de sua transparência (o que se quer mostrar) e de sua opacidade (do que não se vê). Nesse sentido, Wolff ( 2005, p. 39) é muito claro:

A imagem torna Descartes presente para mim e [genialmente] sua personalidade, aí está a sua transparência; mas o autor dessa presença não pode ser o próprio Descartes, o próprio autor dessa presença está ele mesmo presente na imagem, ou ao menos a imagem reflexivamente remete à sua causa, Franz Hals, seu estilo, sua personalidade, seu caráter, sua época, etc. É isso a opacidade da imagem. E é isso que lhe dá valor artístico. Como testemunho de Descartes, nós a olhamos em transparência; como obra de arte, consideramos em sua opacidade, julgamos o trabalho de Franz Hals.

Ler uma imagem, tomando-a como representação, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção; apreender as configurações históricas e culturais, ideológicas e políticas sempre levando "em conta o que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam 'marginais', não são de modo algum inocentes" (MARIN, 2000, p. 19).

Assim, não é apenas um caso de mudança de metodologia, mas de se extrair consequências práticas do que é leitura de imagem enquanto representação. Olhando dessa maneira, as atividades de leitura são de extrema importância, especialmente no âmbito da escola, pois possibilitam aos alunos um olhar além da transparência; conseqüentemente, apreender a imagem na sua opacidade, tal como explicitou Wolff: apropriar-se do seu valor artístico, ou seja, do autor dessa presença, o artista, o estilo, a época, etc. Na prática, apropriar-se dos conhecimentos artísticos necessários à elucidação das condições sociais, históricas, econômicas, que originam os critérios que definem “as qualidades do artístico”; a atitude exigida para captar o “estético” e que designam e consagram certas obras como dignas de serem admiradas (CANCLINI, 1984, p. 12). Mas a leitura exige uma competência que não se dá naturalmente e que passa por um processo educativo de formação dos sentidos, em especial da percepção estética, que

distingue-se da percepção ingênua e, portanto, não-específica da obra de arte, não pela lógica de seu funcionamento mas pelo tipo de traços que a primeira retém como pertinentes em função de um princípio de seleção que não é senão a disposição estética. Enquanto que a percepção ingênua, fundada no domínio prévio da divisão em classes complementares do

universo dos significantes e do universo dos significados, trata os elementos da representação, folhas ou nuvens, como índices ou sinais investidos de uma função de pura. (BOURDIEU, 1999, p. 283)

Na visão de Bourdieu (1999, p. 283), a percepção estética é uma “aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas”, uma competência

propriamente artística que se traduz em conhecimento prático (adquirido pelo convívio com as obras ou por intermédio de uma aprendizagem explícita) de sistemas de classificação que permitem situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe necessariamente definida em relação à classe complementar (constituída por todas as representações artísticas consciente ou inconscientemente excluídas).

Deve-se observar, por conseguinte, que a interpretação do conteúdo de uma pintura não se restringe à análise do que se vê do tema; por isso, não basta apelar às formas visíveis da realidade exterior, à figura, para que se possa ler um quadro, é preciso superar a visão de que é um mero espelho da aparência da realidade, uma cópia fiel das figuras exteriores e a noção de representação restrita a figuração. Como se afirmou anteriormente, na representação pictórica, o artista, absorve as figuras e formas reais, chegando a uma síntese superior. Portanto, a representação, não é “propriamente figuração, mas transfiguração”, em outras palavras, representar “é colocar a figura em estado humano” (VÁZQUEZ, 1978, p. 43).

Todavia, muitas vezes, perde-se de vista que a inseparabilidade não quer dizer absoluta correspondência, nem mesmo “plena concordância com a realidade objetiva tal como existe fora e independente do homem”. Isto porque, a representação artística, longe de ser uma tentativa de apresentar a realidade de novo, da mesma maneira como a cópia ou a imitação apresenta o original, é uma forma de conhecimento da realidade humano-social. Forma especificamente artística de apresentação ou representação; pois, “o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova” (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

Evidentemente o que se coloca em jogo é a necessidade de entender a imagem ou representação pelo modo como é constituída; nesse caso, por meio da mediação de suas duas facetas. Portanto, recuperar a intrincada rede de relações que cada produto artístico contém é apropriar-se do sentido de um quadro, utilizando-o na compreensão e interpretação dos cânones estéticos e políticos de

um determinado momento histórico, o que exige uma reflexão não apenas sobre as formas, mas também sobre os conteúdos. Afinal, se a arte é filha de seu tempo, conhecer sua época e o que contém do processo histórico é compreender, segundo Panofsky, 1991 (p. 64): o mundo dos motivos artísticos, das imagens, estórias e alegorias, o mundo dos valores simbólicos.

Pois bem, pode-se assim concluir que a educação artístico-visual tem por finalidade principal a formação e a ampliação dos sentidos necessários à leitura e à interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos, que constituem a produção cultural. Este é talvez um dos mais importantes objetivos do ensino da arte; pois, à proporção que se intensifica a formação dos seus sentidos, também se multiplicam as necessidades de satisfação humana: a experiência do sensível, enfim, o prazer de sentir o que só o ser humano experimenta no consumo da arte.

Ora, a Arte é forma de trabalho criador, conhecimento e expressão. Em primeiro lugar, fazer criador, que, diferentemente do trabalho alienado, satisfaz uma necessidade espiritual do ser humano, ou seja, sua necessidade geral de expressão e afirmação no mundo objetivo. Por isso, a ênfase no fazer artístico no âmbito do ensino da arte. Segundo, a arte é uma forma peculiar de conhecimento, exercício de compreensão da realidade humano-social, entendido aqui como um *ato*, portanto não se trata de ensinar  *fatos* transformados em legado cultural; ou seja, aprecia-se, conhece-se arte, afinal, a produção dos artefatos culturais é resultante do trabalho realizado por toda humanidade, no entanto, sistematizado e apropriado por poucos. Nesse sentido, por trás da tentativa de clareamento da relação conteúdo-método do processo ensino-aprendizagem, ainda que o conteúdo seja o pólo determinante, o que se almeja é a familiarização cultural da maioria.

Por isso, conhecer, na perspectiva aqui adotada, é *apropriar-se da finalidade*, do valor de uso ou de troca, de quaisquer objetos desde os prático-utilitários, decorativos, até os artísticos, enfim, de todos os artefatos culturais. No âmbito do ensino da arte *conhecer* ou *apreciar* os objetos artísticos exige uma *competência* do aluno, principalmente, domínio do conhecimento artístico, que se adquire no processo de familiarização com as obras ou no processo ensino-aprendizagem dos procedimentos técnicos ou estilísticos criados pelos artistas. *Saber ver* vai além da simples observação de uma pintura, uma escultura; não é pura *assimilação* do repertório de alguém e exige do apreciador um acervo e um esforço de interpretação

da produção artística para vê-la como expressão *de* alguém para *outro* alguém e como uma mensagem a ser compreendida.

É preciso reafirmar nesse ponto que, talvez, a preocupação central do educador em arte não é pura e simplesmente com a transmissão de conteúdos; mas, de escolha do necessário, concordando com Saviani (1992, p.20): dos saberes artístico-culturais “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Se o objetivo é ensinar o aluno a *ver* além da aparência das imagens, de modo que ele compreenda os modos *singulares* e *históricos* de representação da realidade humana e social como sistemas de representação, que só podem ser compreendidos no contexto econômico, político, cultural, artístico em que estão inseridos; a questão principal é definir teórica e praticamente: qual conhecimento é necessário à superação de uma percepção ingênua, que mede a qualidade de uma obra pela sua fidelidade quase fotográfica, como cópia das aparências? Em resumo, como romper com o método como um procedimento atemporal e descolado do conteúdo? Tomando-se a imagem, enquanto representação, como objeto de estudo no ensino da arte, que conteúdos são fundamentais de modo a levar o aluno a ver não a coisa em si, mas um momento histórico-artístico e cultural?

Nesse sentido, se a arte é forma de expressão ou de representação, cabe contemplar um trabalho contínuo e sistemático com as noções de transparência e opacidade; ou seja, possibilitar ao aluno, por meio da apreciação da produção artístico-visual, olhar a si e aos outros e assim compreender-se como um ser único, isto é, que sua maior singularidade é o que o torna, como toda sua espécie, um ser humano.

Outro ponto a esclarecer: os conteúdos assim como o processo ensino-aprendizagem são permanentemente objetos de pesquisa. Cabe, pois, ao educador compreender quais são questionamentos recorrentes. A princípio, nos anos iniciais, as perguntas mais comuns evidenciam um olhar mais descritivo das imagens. Neste sentido, a grande maioria pergunta: *o que é isto?* O aluno, nesse caso, parte do tema, enquanto o professor, para conduzi-lo à leitura do conteúdo ou do gênero artístico, parte dos saberes artísticos. Quando o aluno pergunta – *quem fez?* – quer saber quem é o artista, que inicialmente é visto como alguém dotado de um *dom* para copiar fotograficamente a realidade como os “mestres”. Assim, para conduzir o aluno à compreensão de que a categoria “artista” é datada, que esse sujeito é um

trabalhador como outro qualquer, ponto de partida é o conhecimento, evidentemente; acompanhado de uma análise histórica de quem é esse sujeito denominado de artista: o artesão, ontem; depois, o gênio criador, o mestre; hoje, o artista visual, etc.

Esta problemática relaciona-se ainda com outras indagações dos alunos: quando foi realizada e hoje, onde está a *obra*? O ponto de partida parece óbvio tanto para o aluno quanto para o professor; porém, no caso do segundo, parece comprovar, mais uma vez, a necessidade do domínio dos conteúdos que levem o aluno a entender, de modo gradual e sistemático, que as obras não nascem obras de arte, assim como seus autores. Portanto, o trabalho do educador inclui uma abordagem, sobretudo da produção que no passado não era arte e dos porquês desta distinção. A quarta problemática bem recorrente – o como – refere-se à técnica, quase sempre questionada positiva ou negativamente. Por exemplo, se o aluno vê em um quadro que não se encaixa no seu padrão de gosto, muitas vezes, questiona a habilidade do autor; assim, os não-figurativos, os expressionistas, são fortes candidatos aos comentários como: “ele não sabia desenhar” ou “não tinha um modelo” para “copiar”!

Nesse sentido, pode-se concluir que a técnica, vista como habilidade, maestria, chama a atenção do aluno. Seu raciocínio é lógico, afinal, os objetos artísticos “consagrados” são provas cabais da habilidade, por vezes, da capacidade do artista de dialogar com o presente e o passado. Nesse caso, evidencia-se aqui um dos grandes desafios do educador: como abordar, sobretudo nos anos iniciais obras de arte, principalmente, a arte moderna e a contemporânea?

A parte o entusiasmo, tendo em vista a necessidade de se dar respostas às indagações dos alunos, cabe ao educador partilhar conhecimentos, construir respostas, desde o como o artista fez e porque, ou qual a finalidade disso, até a famosa problemática: porque *isso* é considerado arte?

Enfim, tornar o ensino pleno de conteúdo e torná-lo pleno é partilhar desde conhecimento dos sistemas hegemônicos de arte até a produção da arte popular; historicamente tratada como menor; pois, esquece-se que uma determinada cultura só é da elite por que não foi, também por razões também históricas, popularizada. O objetivo, enfim, é que os alunos conheçam inúmeras representações: quadros, esculturas, objetos, compreendendo que os estilos assim como os períodos ou movimentos são diversos; a princípio, ingressem neste mundo e que tomem posse

da arte, afinal, por direito, se a produção artística é patrimônio artístico-cultural da humanidade, já lhe pertence.

Por último, nunca é demais repetir: não há garantia de sucesso, mas o convite ao educador em arte está feito: que participe pedagogicamente da partilha do sensível e politicamente da redistribuição da produção artístico-cultural. É uma utopia? Sim. Mas, por que, não?

## REFERÊNCIAS

- BOIS, Y. Viva o formalismo (bis). In: FERREIRA, G.; COTRIN, C. (org.) **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 283.
- CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CARDOSO, C. F. e MAUAD, A. M. História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campos, 1997.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.
- DAMASCENO, J. Discurso apologético contra os que rejeitam as imagens sagradas. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A pintura: Textos essenciais**. Vol. 2: A teologia da imagem e o estatuto da pintura. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- LE GOFF J. **Documento/Monumento**. In: Enciclopédia Einaudi, vol.1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- MARIN, L. **Sublime Poussin**. São Paulo: Edusp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Opacité de la peinture: Essais sur la représentation au quattrocento**. França: Usher, 1989.
- NEIVA JR., E. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1994.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PAIVA, E. F. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- RAMINELLI, R. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, H. R. da. A história como “a representação do passado”: a nova abordagem da historiografia francesa. In: CARDOSO, C. F. e MALERBA, J. **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papyrus, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VOVELLE, M. **Imagens e imaginário na história**: fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX. São Paulo: Ática, 1997.

WOLLF, Francis. O poder da imagem. In: NOVAES, Adauto (org.) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005.

Doutora em História e Mestre em Educação, pela UFPR. Professora de Fundamentos do Ensino da Arte e Desenho, do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, na Universidade Federal do Paraná. Pesquisa história das representações artísticas, Brasil século XIX; leitura da imagem e fundamentos teórico-metodológicos do ensino das artes visuais. Integra o Grupo de Pesquisa Artes Visuais: Teoria, educação e poética (UFPR).