

2

EDUCAÇÃO PARA A APRECIÇÃO ARTÍSTICA: POLÊMICAS ATUAIS

No capítulo anterior procurei a companhia de autores que defendem que o simples acesso aos museus e às imagens não garantem a construção do olhar nem a apreciação sensível. As discussões sobre o caráter educativo dos museus que levam em conta essa constatação provocam algumas reflexões. Suscitam perguntas como: de que maneira desenvolver uma perspectiva educacional que ultrapasse o objetivo de elevar o número de visitantes? Como desenvolver o aprimoramento da experiência do observador das imagens e objetos museológicos? Neste capítulo trago um levantamento de pesquisas que têm buscado responder tais questões e um breve histórico da importância da imagem no ensino da arte para contextualizar o caminho percorrido até agora por educadores que visam a formação estética das crianças.

Os bens artísticos não se encontram trancados nos museus. Eles foram massificados. O acesso às reproduções, oferecido por diferentes meios midiáticos, é fácil de ser constatado. No entanto, sua massificação não garante a democratização dos conteúdos que esses bens encerram. A percepção artística não se dá espontaneamente. A transmissão e recepção dos conteúdos da obra de arte pressupõem um esforço e uma competência do artista e do espectador. Ninguém aproveita, de maneira igual e integral, a mesma experiência estética. O contato físico e sistemático com a arte não é suficiente para garantir a apreensão de seus conteúdos. A interação do espectador com a obra exige uma participação e um esforço para aprimorar sua capacidade de percepção.

A obra de arte é composta de diferentes conteúdos, diferentes elementos que formam um todo complexo e indissociável (Costella, 1997). Ela pode ser abordada, segundo Costella, por diferentes pontos de vista: factual (o que a obra exhibe objetivamente); expressional (atributo da obra, provocado pela habilidade e competência do artista, que induz o observador a um determinado sentimento); técnico (que diz respeito às competências do artista e às qualidades dos materiais utilizados na realização da obra); convencional (conteúdos simbólicos partilhados por determinados grupos sociais), estilístico (que pode ser coletivo ou individual atrelando-se a um determinado momento histórico ou ao cunho pessoal

do artista); atualizado (valorização e julgamento de um novo espectador, sobre uma ótica diversa dos contemporâneos à obra), institucional (determinado por uma instituição intermediadora que hierarquiza as obras e atribui valor), comercial (que resulta de vários fatores, entre eles a notoriedade do artista, a complexidade do mercado de consumo e da indústria cultural); neofactual (quando a obra passa a exibir algo não previsto pelo artista, pela interferência do tempo, pelo desgaste ou pela restauração inadequada) e estético (que se alcança pela fruição, segundo o autor “um conhecimento que se faz através dos sentidos, mas opera antes de atingir o nível da razão”. Um conceito complexo e controverso que Costella não pretende tratar de forma conclusiva).

Tentei explicar sucintamente o que Costella entende de cada ponto de vista. No entanto é importante frisar que para o autor,

“A obra de arte, como entidade física, é inteira e única. No entanto, na mente do espectador podem ser selecionados diferentes ângulos de observação. Essa diversidade de angulação mental, quando inteiramente realizada, permitirá ao observador ver a obra de arte em toda a sua riqueza, absorvendo de modo completo o respectivo conteúdo. A cada ângulo ele apreenderá uma fatia do conteúdo, a cada ponto de vista observará uma parte do conteúdo total.” (Costella, 1997, p.16)

Se por um lado chego a concordar que poderemos apreciar melhor uma obra com o conhecimento das abordagens propostas por Costella, por outro discordo do autor sobre sua pretensão de uma apreciação completa a partir dos fragmentos. Para mim os elementos e conteúdos de uma obra são inesgotáveis e sua fruição completa inalcançável. Sua proposta de um roteiro didático para apreciar arte fracassa, pois não existe uma maneira correta de se ensinar a ver as imagens. A tensão entre o todo e o detalhe está presente na observação e não pode ser diluída na tentativa de uma educação do olhar. Mais do que uma apreciação que pretende esgotar todos os conteúdos de uma obra defendo uma contemplação ativa que provoque no observador perguntas sobre a obra, sobre a poética do artista, sobre seus interesses e, principalmente, sobre o próprio observador .

Mas como se desenvolve essa competência? Como aprimoramos nosso olhar? Como podemos compreender e pensar criticamente sobre as imagens? De que forma podemos chegar a essa apreciação ativa? Como se dá esse processo?

2.1.

Um breve histórico da imagem no ensino da arte

O ensino da arte passou por transformações radicais que refletiram, ao longo do tempo, na relativização da importância da imagem na sala de aula. Até meados do século XIX a imitação e a cópia, visando a destreza manual e a educação do gosto, foram estratégias prioritárias que se arraigaram às concepções educativas, chegando a conviver com o movimento da Escola Nova, que buscava a educação estética como possibilidade de transformação dos ideais pautados pela tecnologia e industrialização crescentes. O ensino da arte, sob a influência do Modernismo e de concepções libertadoras, passou a se basear na necessidade da livre expressão e os modelos são banidos da escola. As idéias de Lowenfeld (1977), A. Stern (1962) e Read (1977), apoiadas nos valores de liberdade e democracia emergentes no pós-guerra, foram reforçadas pelo reconhecimento das teorias sobre o desenvolvimento psicológico e da própria psicanálise, fomentando uma abordagem expressiva que incentivava a imaginação e a criatividade das crianças sem a influência dos adultos e de modelos que pudessem cerceá-las.

O debate conceitual do ensino da arte no final da década de 60, sob a influência do movimento disciplinar (que acreditava que a arte só alcançaria o reconhecimento das outras matérias curriculares se organizasse seus conteúdos a partir de disciplinas como a estética, a história, a crítica e a produção artística) e da psicologia de orientação cognitiva, desencadearam, nos anos 80, num novo movimento de arte-educação. Uma equipe de pesquisadores formada por Eisner, Wilson, Smith, entre outros, sistematizaram a proposta DBAE—Discipline Based Art Education —(apud: Barbosa, 1991, 2003; Hernández, 2000). As pesquisas desse grupo de teóricos teve o respaldo econômico do Getty Center For Education in Art (EUA). Valorizando a construção e elaboração como procedimentos artísticos, enfatizava o aspecto cognitivo para a compreensão da arte estabelecendo, dessa forma, que a corrente expressionista fosse substituída pela ênfase à “leitura da imagem” de caráter mais formalista. Essa argumentação chega ao Brasil através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa (1991) e serve também como referencial para os Parâmetros Curriculares de Artes Visuais. (MEC, 1997)

No Brasil, na década de 90, Barbosa sistematiza uma concepção de ensino de arte fortemente influenciada pela proposta do DBAE, denominada Propos-

ta Triangular, na qual a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico se relacionam para a construção do conhecimento em arte.

A partir daí, muitos pesquisadores e teóricos no campo da educação e da arte passaram a defender a necessidade de ensinar a “ler” e a compreender, de forma crítica, as imagens que bombardeiam nosso dia a dia, entre elas as obras de arte. No entanto, dessas tentativas têm se desdobrado inúmeras polêmicas.

“...Qualquer imagem pode ser lida?...Podemos criar uma leitura para qualquer imagem? E, se for assim, toda imagem encerra uma cifra simplesmente porque ela parece para nós, seus espectadores, um sistema auto-suficiente de signos e regras? Qualquer imagem admite tradução em uma linguagem compreensível, revelando ao espectador aquilo que podemos chamar de Narrativa da imagem com N maiúsculo? (Manguel, 2001, p.21)

ou então...

“Que sentido pode ter ensinar nossos alunos a identificar pontos, linhas, cores, formas, figuras, a partir de parâmetros estéticos universais, quando nem para a arte nem para os artistas pós-modernos essas questões interessam mais?” (Franz, 2003, p.51).

Resumindo: durante o período em que a educação tradicional se desenvolveu a imagem esteve presente, tendo sido abolida durante a fase modernista com o intuito de não prejudicar a livre-expressão das crianças e retorna agora às salas de aulas com novos e controversos objetivos. A discussão sobre o termo mais adequado: leitura, fruição, recepção, apreciação, parece-me puramente semântica, pois todos procuram, de certa forma, indicar a interatividade dos indivíduos com as obras, na busca de compreensão e atribuição de sentidos.

2.2.

Das abordagens desenvolvimentistas ao construtivismo crítico

A concepção de educação defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como principais bases teóricas a epistemologia genética de Piaget, as proposições sócio-históricas de Vigotsky e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (Brasil:MEC/SEF,1997, vol. 1). Esse marco curricular construtivista trouxe reformulações para o ensino das artes, provocando uma reflexão sobre os antigos ideais da escola tradicional e da Escola Nova que se pautavam, respectivamente, no ensino tecnicista e no ensino com ênfase na expressividade do

aluno, propondo uma nova prática educativa que objetivava não somente o fazer arte, mas conhecer e refletir sobre ela.

A concepção construtivista, divulgada nos Parâmetros Curriculares, se baseia, portanto, em teóricos que apesar de não serem consensuais em seus pontos de vista comungam a idéia de que os alunos constroem sua própria compreensão da realidade e que esse processo tem, ao mesmo tempo, fundamentos biológicos, psicológicos, culturais, sociais e históricos.

Podemos perceber que o ensino para o aprimoramento da apreciação estética foi fortemente marcado pela trajetória teórica do desenvolvimento. A proposta de Michael Parsons (1992), um dos pesquisadores sobre o desenvolvimento estético e artístico de maior destaque dos EUA, utilizou a noção de estágio, da teoria piagetiana, apesar de vincular a temática dos níveis de apreciação e juízo estético mais às circunstâncias individuais, como as estratégias pessoais para aprender e conhecimentos-base, do que aos parâmetros cronológicos de Piaget (1976). Em cada estágio uma idéia ou um grupo de idéias prevalece, sobressaindo-se a outras. Essas idéias se referem ao tema, à expressão, aos aspectos formais e aos juízos. Os estágios propostos por Parsons (Favoritismo, Beleza e Realismo, Expressão, Estilo e Forma, Autonomia) supõem que o indivíduo elabora significações cada vez mais complexas sobre as obras artísticas que refletem uma evolução interpretativa, que alcança, cada vez mais, um maior grau de autonomia em relação ao que é apreciado. Seu modelo de interpretação sobre o processo de desenvolvimento da apreciação e do juízo estético também é criticado pelo caráter individual e formalista.

Parsons veio ao Brasil em 1998 para participar do quinto encontro do projeto “A compreensão e o prazer da arte”, promovido pelo SESC – São Paulo. Nesse encontro relativizou seu ponto de vista dizendo que “Uma obra de arte é, do ponto de vista contemporâneo, mais um objeto simbólico do que meramente estético, um objeto cujo significado depende em parte do que pode ser visto nele e em parte do contexto cultural” (SESC, 1998, não paginado). A partir de seu modelo inicial, outros estudos sobre a apreciação, ainda vinculados às formulações da psicologia do desenvolvimento, de tendência cognitivista, foram realizados, criando a possibilidade do surgimento de novos critérios para a compreensão de como se estruturam e se ordenam o desenvolvimento da apreciação estética e artística.

Como Parsons, Housen também propôs que o aprimoramento da apreciação se dava em estágios (apud: Hernández, 2003, p.117, Rossi, 2003, p.23). De-

terminou a existência de cinco estágios para o desenvolvimento estético: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo. Cada estágio se refere a um tipo de construção de sentido. A autora acredita que o processo se dá de forma contínua ao longo da vida, ressaltando que isso não quer dizer que todos os adultos atinjam os estágios mais elevados. Apesar de atribuir uma forte relação entre a idade do indivíduo e o estágio, defende que a familiarização com a arte é o que mais favorece o processo de desenvolvimento.

Os trabalhos de Parsons e Housem são o ponto de partida para diversas pesquisas que buscam compreender a relação dos indivíduos com as obras de arte e suas estratégias pessoais de compreensão. No Brasil, Terezinha Franz (2003) e Maria Helena W. Rossi (2003) tentaram traçar, em suas teses de doutorado, seqüências de desenvolvimento de apreciação das obras de arte.

Franz, entrevistando alunos de um curso universitário de preparação de professores de educação artística e seus professores, educadores de museus e indígenas de uma tribo Pataxó, sobre os significados que atribuíam ao quadro Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, estipula quatro níveis de desenvolvimento: ingênuo, principiante, aprendiz e especialista. Esses níveis vão se relacionar com cinco âmbitos de compreensão: histórico/antropológico, estético/artístico, pedagógico, biográfico e crítico/social.

Rossi, entrevista alunos da Educação Básica de quatro escolas de Caxias do Sul, RS, apreciando reproduções de obras de diferentes artistas, modernos e contemporâneos. Denomina as relações que os alunos estabeleceram como: “relação imagem-mundo” (aquilo que ela representa), “relação imagem-artista” (quem a produziu) e “relação imagem-leitor” (os próprios entrevistados), sendo que a primeira é subdividida em três tipos. Organiza seus dados e interpretações em níveis de escolaridade, séries iniciais, quinta e sexta séries, final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mesmo ressaltando a não linearidade no pensamento estético-visual e que a idéia do termo “nível” não serve para caracterizar pessoas, e sim pensamentos, a pesquisa de Rossi, assim como a de Franz, ainda parecem, de certa forma, marcadas pela lógica desenvolvimentista. As autoras se fundamentam no referencial contextualista, sócio-histórico, mas na interpretação da empiria acabam transparecendo uma lógica evolutiva, que se traduz numa trajetória ideal a ser percorrida e alcançada. Desenham uma seqüência progressiva de desenvolvimento.

A influência de Vigotsky, destacando a importância das relações sociais para o desenvolvimento das atividades mentais, foi fundamental para as formulações construtivistas que Hernández chama de críticas (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.” (Hernández, 2000, p.106)

Para o autor, as mudanças nas concepções sobre o conhecimento estético-artístico dependem de uma construção crítica do contexto e do significado da obra, do desenvolvimento da capacidade interpretativa e de construção de significados. Essa capacidade interpretativa, ainda segundo Hernández, é análoga a um procedimento de diálogo com a obra. Para que se estabeleça esse diálogo, que não é automático, é necessário que se realize uma interação na qual o receptor possa reconhecer a linguagem do outro como algo que pode ser decifrado, que possa ter sua coerência descoberta, assim como seus significados intencionais. Para que isso possa ocorrer, o receptor precisa fazer uma suposição interpretativa, levantar hipóteses que se configurarão como sua resposta à comunicação do outro. Essa resposta se dará em diferentes graus pois dependerá do nível de familiaridade, da competência e do conhecimento que o receptor possui sobre a obra e seu contexto.

Dessa forma, não bastam metodologias e propostas que tentem compreender níveis de desenvolvimento da apreciação artística ou classificar as interpretações segundo determinados parâmetros. Para um encontro estético significativo das crianças e adultos com obras de artes, abordagens classificatórias parecem pouco ajudar. Desenvolver habilidades de interpretação crítica depende de mediações de qualidade, pautadas no ouvir o que o outro tem a dizer e em intervenções contingentes⁴ com o que percebemos como suas possibilidades naquele momento. Depende da disponibilidade de criar uma interação recíproca não apenas na díade criança-adulto, mas também entre as próprias crianças que compartilham a apreciação.

⁴ O termo intervenção contingente foi utilizado por César Coll Salvador, baseado nos trabalhos de Wood, Bruner e seus colaboradores, que se fundamentam no conceito de zona proximal de Vygotsky. Segundo Coll, a intervenção do adulto precisa estar em função inversa à aptidão da criança, ou seja, “quanto maior for a dificuldade da criança para resolver sozinha a tarefa, maior será o nível de diretividade e de ajuda das intervenções” dos adultos responsáveis por seu processo de aprendizagem. (Coll Salvador, 1994, p.108)

Caso aceitemos que desenvolver habilidades para a apreciação crítica passa a ser o principal objetivo do ensino de artes, podemos dizer que é papel não só das escolas mas também dos museus que se colocam como espaços de educação, estimular projetos que valorizem as interações como principais instrumentos para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as obras que divulgam.

Porém, o movimento pós-moderno ultrapassou os limites formalistas e estéticos que se impunham para as artes. Hoje, os parâmetros estéticos universais são importantes para analisar a produção do passado, mas pouco valem para interpretar a arte contemporânea. Hernández (2000) sustenta que os educadores que pretendem fazer com que seus alunos ampliem seu olhar, criando possibilidades para que possam expandir sua visão ingênua, precisam buscar novos paradigmas para se relacionar com a arte, especialmente com a arte contemporânea. Primeiro, para Hernández, é preciso reformular a crença de que a arte é um produto possível apenas para as pessoas dotadas de características especiais e privilegiadas: as obras de arte são produtos de práticas sociais e culturais que ultrapassam a intenção do belo e trazem a manifestação de valores, crenças e contradições da sociedade que as contextualizam. Depois será necessário, ainda segundo o autor, facilitar a aprendizagem do aluno criando estratégias que busquem não só o estabelecimento de relações entre as obras e seus contextos de produção mas também a investigação dos efeitos e influências que possam delas decorrer na construção das identidades. A compreensão da arte se dará em diferentes graus de complexidade, mas também em diferentes âmbitos que se interconectam não necessariamente de forma seqüencial.

Vivemos uma verdadeira avalanche de estímulos visuais; somos arrebatados por um número enorme de imagens carregadas de informações sobre a nossa cultura e sobre a cultura de outros grupos ou povos. Esse repertório de imagens emerge de um mundo globalizado, no qual convivemos com inúmeros elementos visuais que compõem imagens de épocas e culturas diferentes, que se apresentam através de diversos veículos de informação e comunicação. Hernández é um dos principais pesquisadores desse novo campo de estudo denominado Cultura Visual, que propõe que as imagens do cotidiano e as experiências visuais dos alunos sejam valorizadas e reconhecidas como objeto de estudo. O autor propõe que o ensino da arte possa ultrapassar o convívio com as obras de arte de valor legitimado pelos especialistas e possa incorporar as imagens da publicidade, da moda, dos vídeo-clipes, entre muitas outras que fazem

parte da experiência cultural dos alunos, às atividades escolares. Estimula os educadores a transformar a abordagem que valorizava apenas o conhecimento dos artistas, suas obras e seus estilos, ampliando-a com a intenção de formar alunos que possam se tornar leitores, intérpretes e críticos das diferentes imagens cotidianas, entre elas as diferentes manifestações artísticas, que hoje se apresentam por meios de divulgação que ultrapassaram as formas tradicionais de exibição.

De acordo com Hernández, as crianças e jovens interagem e transformam o mundo cultural ao mesmo tempo que são transformados pelas manifestações culturais a que têm acesso. Ao desenvolverem uma melhor compreensão das imagens produzidas pela sociedade em que vivem, estarão mais aptos para interpretar a cultura que produzem e consomem. Ao entrarem em contato com diferentes concepções artísticas, poderão construir suas próprias concepções, a partir de uma apreciação reflexiva que possa facilitar uma conexão do indivíduo com suas próprias idéias e emoções.

Para colocar em prática essa perspectiva de ensino, ainda segundo Hernández, o educador precisaria abrir mão de preconceitos e ampliar sua concepção sobre arte e cultura, derrubando os muros da escola e deixando o mundo à sua volta invadir o espaço escolar; levar as crianças a dialogar com o universo visual, ajudando-as a dar sentido às suas experiências, recuperando a dimensão biográfica de seus alunos; mostrar um verdadeiro interesse pelo mundo de seus alunos; conhecer a cultura que estão formando fora da sala de aula; compreender que valores estão mediando as informações e representações das crianças. Porém, acredito que conhecer os objetos que fazem parte do contexto visual de nossos alunos exige um certo esforço, uma disponibilidade multicultural e, às vezes, um saber transitar entre culturas de gerações diferentes. O autor ressalta que é preciso saber selecionar, escolher imagens significativas para as crianças e se perguntar o que essas imagens podem ensinar. Orienta, ainda, que as imagens sejam inquietantes, que possam estar relacionadas a valores compartilhados em diferentes culturas, que possam refletir o anseio da comunidade, além de estarem abertas a diferentes interpretações, provocando o pensar sobre os valores estéticos que elas expressam.

Assim, os passos básicos, indicados pelo autor, para que o educador possa incorporar a proposta de uma educação que visa a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de interpretar a cultura visual de forma crítica são atender às perguntas sobre o que os alunos podem aprender a partir das imagens

escolhidas; elencar um conjunto de estratégias que possam levá-los a pensar e a conhecer os elementos da linguagem visual e seus significados; identificar seus conhecimentos e experiências prévias sobre o que se pretende ensinar; projetar a possibilidade de conexões com outros saberes disciplinares; pesquisar recursos que possam contribuir com informações complementares.

Sem deixar de reconhecer a importância da experiência estética gratuita, que não visa um conhecimento lógico ou um interesse prático imediato, mas que responde a uma necessidade humana e social, uma experiência da presença que envolve, em um momento mágico de inteira consonância, o espectador e a obra, pretendo afirmar que a sensibilidade artística não é inata e sim construída. Depende de um processo educativo pois o simples contato com a obra não basta. Sabemos que, num segundo passo, podemos ampliar a experiência atribuindo significados às obras de arte. As imagens podem ser tratadas como algo mais que representações estéticas. Podemos também olhá-las como representações sociais que permitem uma abordagem interdisciplinar, conexões interculturais, levando-nos a um posicionamento crítico que busca desvelar concepções ocultas, o que não se alcança com a abordagem das imagens apenas por um enfoque formal. Para melhor dimensionarmos essa perspectiva de compreensão da obra de arte e das imagens lembro a epígrafe desta dissertação, quando Freire nos ensina que a promoção da ingenuidade à criticidade depende de uma formação ética e estética. Esse objetivo demanda um aprendizado específico. Para podermos alcançar essa significação mais profunda precisamos de conhecimentos que nos permitam situar a obra no seu contexto, ao mesmo tempo que nos possibilitem pensar o que ela pode nos dizer hoje. Conhecer aspectos específicos da linguagem para ultrapassar o ponto de vista denotativo, da descrição, e levantar significados conotativos, percebendo a trama e o entrecruzamento dos diferentes signos ali presentes. Dessa forma percebemos que a interpretação depende, num primeiro momento, do colocar-se disponível para buscar uma consonância com a obra e, num segundo momento, do pensar e do dialogar para se conquistar uma análise mais profunda e cuidadosa.

Apesar dessas orientações parecerem se dirigir mais aos educadores que atuam nas escolas, me pergunto se elas não poderiam também iluminar desenhos mais adequados de atendimento e programas educativos em museus. Ciente das limitações de tempo e continuidade impostas a esses profissionais, que inviabilizam em parte um aprofundamento de tais estratégias didáticas, trago como questão se é possível, no contexto das visitas escolares a museus, pro-

mover um encontro significativo com as obras de arte e desenvolver essa capacidade crítica de interpretar as imagens. Lembro, ainda, que a apropriação de tais estratégias requer bom senso, pois uma atitude aplicacionista, pouco reflexiva, poderia distorcer e prejudicar as prioridades e características da função do museu, já mencionadas no capítulo anterior. Penso se elas poderiam servir como subsídios para analisar as intervenções dos monitores, apontando para a necessidade de uma escuta cuidadosa da história visual das crianças que recebem e para o reconhecimento de que é a partir dessas histórias que as crianças irão interagir com as obras expostas no museu e pôr em andamento um processo de compreensão e atribuição de sentido.