



30(2):49 - 69
jul/dez 2005

A ESTÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Maria Helena Wagner Rossi

RESUMO – *A estética no ensino das artes visuais.* O artigo discute os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estética visual de alunos, em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura e discussão estética durante as oito séries da Educação Fundamental, numa mesma turma, em estudo longitudinal. Compara a compreensão estética dos alunos do grupo experimental com a de alunos do grupo controle, apresentando trechos dos diálogos realizados frente às obras e às imagens. Defende a introdução da discussão estética em sala de aula, desde as séries iniciais, respeitando e valorizando as idéias e teorias intuitivas que os alunos trazem, criticando as abordagens de leitura de imagens vigentes, normalmente de cunho formalista.

Palavras-chave: *ensino de artes visuais, educação estética, compreensão estética.*

ABSTRACT – *Aesthetics in the teaching of visual arts.* This paper discusses the results of a study aimed at understanding the process of development of the visual aesthetics of pupils, following their systematic exposure to reading activities and aesthetic discussions in the 8 grades of basic education in the same class, in an longitudinal study. It compares the aesthetic understanding of the students in the experimental group with that of the students in the control group, presenting excerpts of the dialog that took place regarding the art works and images. The article defends the introduction of aesthetic discussions in the classroom, starting at the first grades, respecting and valuing the ideas and intuitive theories of students, criticising current image reading approaches, usually formalistic.

Keywords: *visual arts teaching, art education, aesthetic understanding.*

A leitura estética no ensino das artes visuais

Introduzir a leitura estética na sala de aula é uma preocupação dos arte/educadores brasileiros desde a década de 80, quando emergiu um novo paradigma no ensino da arte. Imagens de naturezas diversas passaram a ter espaço na sala de aula de artes. Muito material foi publicado, apontando rumos para o novo ensino de artes visuais: teses e dissertações defendem a presença da imagem na sala de aula; documentos oficiais propõem orientações aos professores; pesquisas buscam compreender os processos envolvidos na construção do conhecimento em artes¹. Nesse novo contexto, as relações entre o ensino e a pesquisa têm gerado resultados surpreendentes. No entanto, o que tem predominado no ensino da arte é a influência da estética modernista.

Dentre as características atribuídas ao enfoque modernista na apreciação estética em artes visuais, explicitadas por Efland, Freedman e Stuhr (2003), a limitação à descrição dos elementos formais da obra, durante a apreciação estética é a que mais aparece nos materiais de apoio disponíveis aos professores. Há uma tendência em enfatizar a leitura formal de obras e imagens, pressupondo que a percepção de linhas, formas, cores, textura, valor, equilíbrio, é a responsável pela compreensão estética. Essa tendência desconsidera os contextos (de produção e de leitura da obra) e demonstra a crença na objetividade embutida na obra de arte.

Parsons (1998b, p. 2) chama a atenção para a mudança “da crença na objetividade embutida na obra de arte” para a “crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho”. O autor esclarece que, na concepção modernista, havia uma única forma correta de compreender uma obra de arte, qual seja, através da percepção das suas qualidades visuais.

A abordagem contemporânea em crítica estética desloca a ênfase da percepção para a interpretação. Se acreditarmos que a arte/educação é formada e modelada pelo mundo da arte, como diz Wilson (1989), a ênfase na leitura estética visual deve estar na experiência do aluno-leitor com o objeto de arte (ou a imagem) e em estratégias interpretativas. Parsons (1998a) alerta que não é mais relevante saber como as crianças percebem as qualidades estéticas, o estilo, as linhas ou como elas reagem às cores. Precisamos perguntar não como as crianças vêem as coisas, mas qual o significado que atribuem a elas. Quais são as capacidades interpretativas que elas têm e como elas compreendem arte. É pertinente, então, que se pense em como mudar de um enfoque modernista (formalista) para um enfoque interpretativo, que dê conta das exigências do ensino contemporâneo de artes.

Em Parsons e Blocker (1993) não havia, ainda, consenso sobre o currículo mais apropriado para a educação estética; tampouco existia um corpo de achados de pesquisa significativo para elucidar este assunto. Neste contexto, a

pesquisa “Compreensão estético-visual na educação fundamental”², com referências a pesquisas anteriores por nós realizadas³, contribui abordando a compreensão estética de alunos no contexto brasileiro. A pesquisa, um estudo longitudinal, acompanhou a mesma classe de alunos, que denominamos *grupo experimental*, da 1ª à 8ª série. A avaliação do desenvolvimento do grupo experimental foi realizada através da comparação com outras turmas com semelhanças etárias, cognitivas e socioculturais, constituindo o grupo controle. A comparação entre os grupos (experimental e controle) foi realizada uma vez por ano, enfocando as mesmas imagens e a mesma metodologia que a turma equivalente do grupo experimental vivenciou.

Durante as oito séries da Educação Fundamental foram realizadas 80 sessões de discussão estética frente a imagens⁴ e obras de arte⁵ com o grupo experimental; uma vez por ano, os alunos visitaram obras de arte originais em museus e galerias da cidade, tais como as instalações interativas virtuais *Trans-e: my body, my blood* e *In(s)na(k)ers*, ambas de Diana Domingues, a segunda edição da Bienal do Mercosul, a visita itinerante do acervo do MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul) apresentada no Museu Municipal de Caxias do Sul e algumas exposições individuais e coletivas de artistas locais e do Estado. Em sala de aula foram usadas reproduções em *eslaides*. A cada sessão foram apresentadas no mínimo duas imagens, para que os alunos pudessem compará-las.

Foram realizadas atividades de discussão estética com o grupo experimental da pesquisa, adequando a abordagem da pesquisa-ação às características e especificidades do pensamento estético dos alunos. As discussões não enfocaram informações factuais e históricas sobre o mundo da arte, como é freqüente no atual ensino da arte, já que tal postura não corresponde às características do desenvolvimento estético das crianças, conforme pesquisas anteriores mostraram. Em outras palavras, as discussões levaram em conta as características do desenvolvimento estético e cognitivo dos alunos em cada momento do processo de escolarização. Por exemplo, na 1ª série, as imagens abstratas não geravam diálogos dinâmicos, enquanto as mais figurativas incentivavam a discussão. Assim, nos primeiros meses da pesquisa eram apresentadas imagens representando ações, as mais variadas possíveis, de personagens, sejam humanos ou animais, que propiciam interpretações com ênfase na narrativa.

As pesquisas anteriores mostraram que a *narrativa* é o tipo de interpretação privilegiado pelos alunos das Séries Iniciais. Ela aparece na interpretação quando o aluno relaciona os objetos da imagem com alguma coisa que poderia estar acontecendo na cena. A partir do tema da imagem, a leitura se torna animada. No entanto, nas séries finais, a seleção das imagens priorizou as que geram interpretações metafóricas, abrangentes e subjetivas. Em outras palavras, conforme o grupo foi avançando no processo de desenvolvimento estético e as habilidades foram emergindo, as questões e a seleção das imagens foram se adequando, no sentido da confrontação das idéias, intuições e teorias construídas pelos alunos.

Freeman e Sanger (1995) concluíram que, mesmo sem qualquer educação em arte, acontece uma mudança conceitual entre os 11 e os 14 anos. O método de análise realístico (ingênuo, funcional, prático), próprio das crianças, vai cedendo lugar gradualmente a uma compreensão da arte como uma manifestação intencional da mente, pelos adolescentes. Os autores denominam essa compreensão de “mentalística”. Os leitores abandonam a visão passiva da arte, segundo a qual o tema e os sentimentos do artista são impressos na pintura, em direção a uma visão que inclui uma relativa autonomia do artista e do leitor.

A intenção da pesquisa é mostrar que, apenas uma sessão (aula) de discussão estética por mês, no decorrer do Ensino Fundamental, proporcionou o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada e mais adequada ao mundo da arte, pelos alunos do grupo experimental, compreensão essa não alcançada pelos alunos do grupo de controle. Também demonstra a importância do papel do educador como mediador nesse processo.

A discussão estética nas oito séries da Educação Fundamental

A seleção dos diálogos aqui apresentados serve para mostrar como e quando idéias estéticas mais avançadas e sofisticadas (mentalísticas) aparecem e como é construída a compreensão estética na discussão entre pares.

As Séries Iniciais (1ª, 2ª e 3ª séries)

Aparece a preocupação em decifrar os elementos da imagem, estabelecendo relações entre o que vêem e o que conhecem no mundo. Dão preferência às imagens que representam cenas com as quais estejam familiarizadas. É como se o papel da arte fosse o de representar apenas as coisas que elas conhecem e reconhecem, o que reforça a idéia de que a criança pensa que a arte é a cópia literal do mundo. O sentido relaciona-se sempre com uma acepção concreta do visto. A narrativa e a atribuição do sentido referencial (literal) são as maneiras prioritárias para interpretar as imagens, e no julgamento os critérios usados são a cor, o tema, a maestria do artista e o realismo. O pensamento demonstrado na 1ª série é o de Nível I, segundo a classificação proposta por nós⁶.

Durante as primeiras aulas, na 1ª série, não havia propriamente discussão ou diálogo, pois cada criança estava preocupada apenas em expor suas idéias e opiniões. Assim, pode-se dizer que o primeiro avanço foi aprender a ouvir a idéia do outro e a considerá-la na exposição de suas idéias:



Franz Marc, *O Boi*, 1912. Óleo s/ tela.

Pedro – *Tem um bicho escondido no meio do mato.*

Breno – *O bicho está deitado bem quietinho.*

Simone – *Ele está todo encolhido.*

Eli – *O olho dele está inchado.*

Cássio – *Parece que ele está machucado, com sangue.*

Flávia – *Eu acho que ele tava se mexendo, daí ele bateu o olho e ficou inchado.*

Lucas – *Esse bicho é um boi ou uma vaca e a mancha dele não é sangue nem inchado, é a cor dele.*

Tomaz – *Eu quero falar que ele está se escondendo na graminha.*

Bruno – *Parece que ele está se escondendo de um leão. Ele está com medo.*

Luiz – *Ele não está escondido; ele está dormindo.*

Camila – *Tem uma florzinha lá embaixo.*

Na 2ª série as imagens não realistas, com deformações, ainda incomodam as crianças. Elas ratificam o pensamento de que os artistas pintam as coisas como elas são na realidade, e se elas não são como na realidade é porque o artista não tem a maestria necessária para pintar. Não há ainda a idéia de que os fatores formais podem ser intencionalmente usados pelos artistas com fins de expressão:



Imagem de revista. Década de 80.



Pablo Picasso, *Duas Mulheres Correndo na Praia*, 1922. Guache s/ prensado.

A fotografia foi considerada a melhor, por todas as crianças, “*porque parece uma foto e está bem feita*”.

A imagem de Picasso, como todas as não realistas, foi considerada “*hilária*”:

Luiza – *Elas estão dançando.*
 Eli – *Elas são tão gordas que parece que engoliram dois botijões.*
 Bruno – *Por que a mulher está com a cara toda vermelha?*
 Cristiane – *Porque ela está braba.*
 Bruna – *Porque ela comeu pimentão!*
 Cristiane – *Elas estão correndo com os seios de fora.*
 Breno – *Eu acho que as tetas caíram, porque elas são muito gordas e rasgou a camisa.*
 Camila – *Eu acho a pintura ridícula!*
 MH – *Por quê, Camila?*
 Camila – *Porque está tudo espichado! Este pintor não sabe pintar bem.*
 Laura – *É horripilante! Parece que ela fez pimentão e passou no rosto.*
 Breno – *Por que elas são tão gordas?*
 Lucas – *Elas comem muito ar, então elas vão enchendo até começar a voar!*
 Cristiane – *Por que elas estão com o seio de fora?*
 Felipe – *Porque são muito gordas e o vestido é justo.*
 Lucas – *Porque elas caminharam demais, passaram perto de uma árvore e o galho rasgou.*
 Eli – *Ela está olhando para cima para ver se não vem a garça [cegonha] com o filho dela.*
 Luiza – *Ela está com o seio de fora porque elas são loucas.*
 Laura – *Por que o pescoço dela é maior que a cabeça?*
 Camila – *Porque elas nasceram assim!*
 Lucas – *Por que elas não caminham direito? Elas caminham assim desse jeito? [faz o gesto].*
 Luiz – *Ora, porque elas estão pulando com uma perna só.*
 MH – *Agora eu quero saber se é, ou não, uma boa imagem?*
 Pedro – *Não é muito legal, porque tem poucas pessoas e não tem cores alegres.*
 Cristiane – *Porque está mal pintada.*
 Camila – *Porque o pintor pintou a pintura muito ridícula. Ele até nem colocou o nome!*
 Gabriela – *Não tem cores alegres.*
 Laura – *Não tem cores alegres e ele fez mal, por isso ele não colocou o nome. E está tudo borrado.*

Algumas idéias sobre a arte aparecem nesse diálogo. As mulheres foram representadas (retratadas) assim, feias e deformadas, ou porque o artista não sabia pintar ou porque elas são assim mesmo. A ação do artista limitou-se a escolher a cena para representar, que é feia, como “todos podem ver”. Não há a consciência de que cada leitor interpreta e julga as coisas de acordo com seus valores, nem tampouco de que o artista possa ter tido a intenção (opção) de representar outra coisa que não a realidade: *Por que ele escolheu estas duas aí?*

No segundo semestre da 2ª série aparece a depreciação do realismo fotográfico, uma idéia avançada no processo do desenvolvimento estético. Segundo a literatura, o critério do realismo, no julgamento estético, é prioritariamente usado entre os sete os 15 anos. Antes dos sete ele ainda não é exigido (pois necessita das habilidades das operações concretas) e depois dos 15 já é abandonado pelas pessoas com certa familiaridade com arte. Nossas pesquisas anteriores mostraram maior freqüência no uso do critério do realismo, somente a partir de meados do Ensino Fundamental em alunos sem familiaridade com arte, quando os familiarizados já o estão depreciando. Estes menosprezam a facilidade do ato de “bater uma foto”, em comparação ao trabalho do artista, que começa a ser valorizado pela habilidade em expressar idéias.

No entanto, o que vemos aqui são crianças de oito e nove anos abandonando o critério do realismo, ao julgar que a pintura de Franz Marc (*O Cavalo Azul I*) é melhor do que a gravura de Glauco Rodrigues (*Os Gaúchos*), feita a partir de fotografia. Isso constitui uma diferença em relação às nossas pesquisas anteriores e aos estudos internacionais:

Glauco Rodrigues, *Os Gaúchos*, s.d. Serigrafia.



Franz Marc, O Cavalo Azul I, Óleo s/ tela



Luiza – *A outra imagem é mais arte porque foi pintado.* [O Cavalo Azul]

MH – Por isso é arte?

Bruno – *Não, também tem um cavalo que é mais desenho. Esta parece com foto.*

Nesse semestre foram introduzidas questões sobre o belo na arte e percebo que algumas crianças já não exigem que uma imagem seja bela para considerá-la como arte. Para ser arte tem que ser algo criado, não copiado. Então não são mais os atributos do referente que determinam o valor da obra. Isso representa um avanço em relação à 1ª série.

No início da 3ª série, quando a maioria dos alunos ainda estava com oito anos, na discussão que comparou a imagem de “Mulher Chorando” com uma imagem realista (renascentista), surgiu uma discussão espontânea sobre a natureza da arte. Não havia me ocorrido a idéia da possibilidade de iniciar uma discussão de natureza filosófica, que eu considerava abstrata demais para as crianças.



Pablo Picasso, *Mulher Chorando*, 1937. Óleo s/ tela.

Tomaz – *Eu quero fazer uma pergunta para a Cristina. Eu quero saber o que é arte para ela?*

Cristina – *Para mim... Eu não gosto desse tipo de arte. Para mim arte é uma coisa tipo uma pessoa pintada, normal, só com pincel. Eu acho que arte é assim, mas o Tomaz pode achar que a arte dele é assim. [Aponta para a imagem Mulher Chorando]. Ele pode um dia fazer um quadro assim. Mas eu não gosto! Ele pode gostar, mas eu tenho a minha opinião e ele tem a dele.*

MH – *Satisfeito com a resposta Tomaz?*

Tomaz – *Estou.*

Cristina – *Eu não terminei! Ele e a Ana podem gostar dessa toda rabiscada. Para eles uma obra de arte tem que ser uma coisa bem diferente.... Eles acham que aquilo ali é uma coisa mais interessante, que nunca foi pintada, que nunca...*

MH – *Você não concorda?*

Cristina – *Com eles eu não concordo, infelizmente.*

MH – *Ana, você está satisfeita com a resposta?*

Ana – *Eu, sim. A Cristina tem a opinião dela e todo mundo tem a sua. Mas eu queria perguntar para ela: o que faz ela gostar mais da outra?*

Cristina – *Eu não gostaria de ficar repetindo. Agora eu é que gostaria de saber o que é que leva vocês a gostarem mais desse tipo de imagem?*

Tomaz – *Eu e a Ana gostamos mais dessa porque a gente gostou dos rabiscos.*

Breno – *A Cristina deu a opinião dela. Para ela é aquilo. Só que eu acho que todos os quadros, todas as imagens que a gente vê é arte.*

MH – *Quem concorda?*

Crianças – *Sim! Não!*

MH – *Não? Por quê?*

Tomaz – *Não, porque se eu fizer um pinguinho numa folha, não é uma arte.*

MH – *Ah! Se ele fizer um pinguinho numa folha não é arte?*

Crianças – *Não!*

MH – *Os quadros são arte?*

Breno – *Os quadros de pintura.*

Arlan – *Eu tinha a mesma proposta do Breno. A maioria é arte. Só que se eu fizer, como o Tomaz disse, um pinguinho no quadro, não vai ser arte! Mas essa aí [Aponta para a imagem Mulher Chorando] também é arte. A Cristina está achando que é ruim?*

Cristina – *Sim.*

Arlan – *Ela tem a proposta dela, mas isso é arte.*

MH – *Essa idéia do Arlan é interessante. Não importa se a Cristina tem a proposta dela, mas é arte. Concordam?*

Crianças – *Sim!*

MH – *Quem não falou?*

Flávia – *Eu acho... Eu concordo com a Cristina e com a Ana. Tudo é uma arte. Mesmo se for feio ou bonito, é arte.*

MH – *A arte pode ser feia?*

Crianças – *Pode!*

MH – *Pode?*

Ana – *Não pode dizer que é feio.*

MH – *Não?*

Ana – *Não, por causa que... Bom, cada um tem a sua opinião. Você pode dizer que é feio, mas é uma coisa criada! É muito mais interessante do que copiar alguma coisa.*

Flávia – *A Cristina pode achar que não é uma arte, mas está bem bonito. Está meio feio, mas para mim é arte.*

MH – *Pessoal, não precisamos encerrar essa discussão hoje Vocês vão ter tempo de elaborar melhor esse pensamento.*

Cássio – *Então até um bebê pode fazer uma arte. É só fazer dois riscos!*

MH – *Até um bebê pode fazer arte, fazendo dois riscos? Sim? E se vocês resolverem um exercício de matemática, é arte?*

Crianças – *Sim!.*

MH – *Então, se vocês jogarem uma partida de futebol, é arte?*

Crianças – *É!*

MH – *Se vocês forem à missa rezar, é arte?*

Crianças – *É!*

MH – *Então não existe nenhuma diferença entre os homens fazerem arte e as outras atividades ... utilitárias? Ir ao supermercado é arte?*

Crianças – *É!*

MH – *Então, tudo é arte?*

Crianças – *Não!*

Essa discussão foi muito estimulante, pois todos demonstraram interesse em participar e expor suas opiniões. Embora não se tenha chegado a um consenso, pode-se dizer que serviu para que todos tivessem a oportunidade de confrontar suas idéias, hipóteses, teorias e intuições sobre arte e estética.

Este é um exemplo que como as discussões foram encaminhadas durante todo o estudo e mostra também que o professor deve estar atento às mudanças que ocorrem no desenvolvimento estético de seus alunos. Assim, podemos saber quais idéias geram discussões mais proveitosas por abordar concepções que os alunos criam intuitivamente. Muitas vezes eles constroem verdadeiras teorias intuitivas, como dizem Freeman e Sanger (1995), que só aparecem se tiverem oportunidade de expô-las e discutir com seus pares.

Ainda na 3ª série, durante a visita ao acervo do MARGS, aparece o abandono da fusão entre o julgamento estético e o julgamento moral. A obra de Segall não é boa para a maioria dos alunos do Ensino Fundamental, pois não apresenta realismo, não possui um tema bom, nem tem cores alegres. Tal julgamento é o mais comum, também, entre centenas de adultos por nós entrevistados.



Lasar Segall, *Mãe Morta*, 1940. Óleo s/ tela.

Mas, na pesquisa, alguns alunos no segundo semestre da 3ª série já começam a mudar de pensamento. Ana não exige mais que a cor seja alegre, e valoriza a criatividade na monocromia da tela:

Ana – *Eu gostei da imagem, porque parece que é tudo da mesma cor. É tudo diferente. Ele foi bem criativo. O fundo, você pode dizer que não é um que a gente vê em qualquer imagem.*

Apesar de representar um tema triste, a imagem é julgada pelo critério da expressividade quando a aluna vê qualidade na obra, apesar do tema ruim:

Cristina – *Eu gostei porque retrata bem uma morte; a tristeza do menino vendo a mãe morta...*

Cristina abandona o critério do tema em seu julgamento e, claramente, passa a ver qualidade na representação de algo de maneira verdadeira, como a morte da mãe e a tristeza do filho. Nas pesquisas anteriores este pensamento não foi descrito antes do 11 anos e 5 meses (por aluno familiarizado com leitura de imagens), mas a maioria dos que manifestaram tal pensamento tinha ao redor de 15 anos. É algo surpreendente em uma criança da 3ª série.

Outro avanço importante é a discussão sobre a necessidade da manualidade na produção da obra. Esse tema também divide a opinião de adultos, mas algumas crianças já aceitam que o artista possa “apenas” ter a idéia, mas não realizar a obra com suas mãos. Ao julgarem a imagem de uma obra constituída por três

ternos pretos fixados em uma parede, as crianças discutem sobre uma questão importante na arte contemporânea. Desde o início do século XX, com Marcel Duchamp, a arte questiona a necessidade de o artista elaborar sua obra com as próprias mãos. Mesmo adultos têm dificuldade em valorizar uma obra em que não apareça o trabalho manual do artista. A imagem foi comparada com uma pintura abstrata (De Kooning), com pinceladas aparentes, que foi considerada “mais arte” pela maioria. No entanto, já aparece alguma divergência na valorização da concepção da idéia, mesmo que o trabalho manual seja de terceiros:

MH – Mas de quem é a obra: de quem teve a idéia ou de quem costurou?

Lucas – *De quem teve a idéia.*

Maurício – *Do costureiro.*

Laura – *Eu acho que é dos dois.*

Cristina – *De quem teve a idéia de fazer os ternos.*

MH – Por quê?

Cristina – *Olha, de repente ele pensou: eu quero fazer isso, isso e isso. Aí ele mandou na costureira. Mas quem teve a idéia? A costureira teve a idéia de colocar os ternos na exposição? Não, não é? Então eu acho que o artista é a pessoa que teve a idéia.*

Em síntese, nas três primeiras séries, as crianças ainda manifestam, muitas vezes, uma visão realística, quando consideraram o mundo (o tema) como a fonte da beleza da obra, quando fazem narrativas, atribuem sentidos referenciais, usam critérios de julgamento como a cor, o tema e a maestria. No entanto, pode-se dizer que os avanços no desenvolvimento do pensamento estético são muitos. O critério da cor é menos usado, enquanto obras em preto e branco foram sendo aceitas. A depreciação do realismo fotográfico se solidifica e as imagens muito semelhantes à realidade são desprezadas e consideradas não criativas. A cópia é condenada e o conceito de criatividade é relacionado com originalidade, que passa a ser um critério de julgamento. Isto é coerente com o pensamento do Nível II, segundo a nossa classificação (Rossi, 2003), já evidenciado na maioria dos depoimentos. Em vários momentos aparece o reconhecimento da intencionalidade do artista em fazer arte como meio de expressão de pensamentos e idéias, em contraposição à idéia de arte como cópia do real ou como transferência do humor do artista, o que configura o pensamento do Nível III de nossa classificação.

Ao final da 3ª série, aos nove anos de idade, o pensamento estético dos alunos já é mais sofisticado do que o da maioria da população adulta. Além disso, pais e professores percebem que os alunos escrevem e interpretam melhor a Língua Portuguesa, sendo que as redações são mais complexas e criativas. A expressão verbal é mais fluente e o vocabulário mais amplo, adequado e sofisticado. A criticidade aumentou, inclusive nos diálogos em casa e as crianças são capazes de acolher e fazer considerações sobre o ponto de vista dos colegas, expondo suas idéias com respeito a todos.

As séries intermediárias (4ª, 5ª e 6ª séries)

Na 4ª série, entre nove e dez anos, aparece a atribuição de um significado metafórico, quando alguns alunos vão além do que está fisicamente representado na imagem, na busca de significados mais subjetivos e abrangentes. Cabe salientar que no grupo controle esse pensamento apareceu apenas aos 11 anos. O desafio agora é pensar em possibilidades de interpretações:



Fernando Baril, *A Rosa*, 1991. Óleo s/ tela.

Camila – *Parece que é assim: num lado o rosto tem a pele mais clara e o outro é a pele mais escura. Eu acho que mostra as duas faces da humanidade.*

MH – Como assim?

Camila – *Tem duas faces: um lado que é sem preconceito e o outro, às vezes, tem preconceito. Um lado que está sempre na boa e o outro que está mais no escuro, quase no fim do túnel; aqueles que estão mais para baixo. Os outros parecem os ricos, os que têm mais de tudo. Eu acho que o brinco simula a riqueza. Esse lado tem muito mais riqueza e aquele ali tem mais pobreza, porque tem também mais filhos. Mais filhos, mais pessoas para alimentar em casa. Eu não sei se vocês notaram, mas o rosto mais escuro está cheio daqueles negocinhos no rosto. O rosto mais claro tem menos. Será que também não mostra isso, o caminho de cada um? E também o pescoço é grande. As pessoas geralmente não têm o pescoço tão comprido; mostra também que é um longo caminho. Poderia ser...*

MH – Quem concorda com a Camila. Ana, por que você concorda?

Ana – *Porque eu achei que faz sentido, até pelo brinco. Um brinco é uma argola de ouro, e o outro é um bebê pendurado.*

MH – O que significa esse bebê?

Ana – *Ah, não sei. O futuro!*

MH – O futuro de quem?

Ana – *O futuro da humanidade, porque o bebê vai crescendo e ele vai tendo o futuro dele.*

Isadora – *As pessoas pobres têm mais filhos do que as pessoas ricas.*

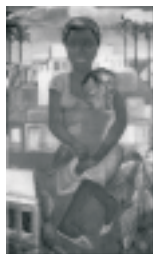
Ana – *O olhar também é diferente de uma e de outra.*

Camila – *Eu quero dizer que a cara da frente pode ser o mundo! Está cheio de rachaduras, porque a humanidade está quase acabando com ele! Isso não é verdade?*

A maioria das crianças do grupo experimental, aos dez anos de idade, apresenta um pensamento estético semelhante ao dos alunos de 14 anos do grupo de controle. Isto é, enquanto nestes a crença de que o artista transfere seu estado de espírito para a obra é dominante, nos alunos do grupo experimental já está em declínio, para dar lugar a um pensamento mais sofisticado dos pontos de vista estético e cognitivo, que é o reconhecimento da autonomia do autor em se desvincular dos determinantes do mundo (físico ou psicológico) para criar a obra.

A partir da 5ª série, a maioria dos alunos reconhece a autonomia do artista em determinar a natureza e a qualidade da obra, desconsiderando o seu estado de espírito como determinante no momento da produção; abandona completamente a exigência do realismo fotográfico em seu julgamento; reconhece a coerência no uso das cores para representar sentimentos; valoriza a expressividade da imagem em detrimento da natureza do tema.

Essas são características do pensamento do Nível III (Rossi, 2003). Neste Nível a interpretação revela o sentido abstrato da obra e o leitor, de posse da consciência de sua capacidade reflexiva, sabe que está atribuindo um significado entre outros possíveis, ponderando os argumentos e lidando com possibilidades:



Lasar Segall, *Morro Vermelho*, 1925. Óleo s/ tela.

MH – Do que trata esta imagem?

Cristina – *Seria algo relacionado a afeto e carinho. Em função de a mãe estar demonstrando um grande amor pelo filho.*

Camila – *Mostra a cultura do povo nordestino.*

Fernanda – *Eu concordo com a Cristina. Parece que a mulher está sentada, confortando o menino nos braços. Mas eu também acho que mostra a realidade do nordeste brasileiro, como a fome, as habitações...*

Camila – *Na verdade eu discordo da idéia do afeto, porque o afeto é o mínimo ali. Não vejo grande importância nisto! O afeto ali é só para mostrar as dores e não o afeto da mãe sobre o filho. É claro que isto existe, mas o principal é a dor, o preconceito e todas estas raízes da escravidão que não foram arrancadas e que ainda resta.*

A questão “de quem é o sentimento expresso na imagem?” começou a ser discutida no início da 3ª série e vem amadurecendo desde então. No início as crianças pensavam que o sentimento expresso na imagem era o do personagem representado (o que é uma idéia de Nível I); depois o sentimento era aquele vivenciado pelo artista no momento da criação da obra (Nível II), e na 5ª série expõem uma visão mentalística, própria do Nível III.

As séries finais (7ª e 8ª séries)

Na 7ª série foi novamente apresentada a imagem de “Mulher Chorando” para ser analisada, juntamente com o “Auto-retrato” de Max Ernst, uma obra realista:



Max Ernst, *Auto-retrato*, 1909. Óleo s/ tela.

Isadora – *Eu pagava o que tivesse que pagar por esta obra! [Mulher Chorando]. Eu acho esta imagem muito tri. Normalmente as pessoas têm o costume de pôr nos quartos imagens com flores e coisa e tal. Eu acho esta imagem uma coisa diferente; é uma imagem pintada de outro modo. O Picasso não pintava tudo certinho, o rosto bem definido e coisa e tal. Ele pintava de um jeito diferente!*

Camila – *Eu gostaria de ficar admirando esta imagem. Ela é interessante, porque é uma imagem que tem um sentimento próprio e tem um jeito próprio. Ela é uma imagem única!*

Isadora – *Ela é mais criativa e diferente.*

Fernanda – *Eu acho bonito. Mesmo com os seus traços pouco definidos é boa, porque expressa um sentimento. E você fica pensando, fica imaginando o que é isso, e você se fascina quando entra neste jogo de pensamento.*

Ao comparar esse pensamento com as idéias dos alunos do grupo de controle, nota-se a diferença. Esses alunos mostram concepções ingênuas e realísticas, pressupondo que a arte deve retratar, com realismo e maestria, coisas bonitas e boas:

Guilherme – *Eu não gostei muito desta imagem, porque... Esta imagem é de quem? É do Picasso? Mesmo sabendo que é de Picasso, que foi um grande artista, eu de maneira nenhuma colocaria na minha casa. Eu prefiro uma imagem que tenha mais forma, que eu consiga analisar e chegar a alguma conclusão sobre o que está sendo passado. Mas nesta imagem você tem que olhar e são formas estranhas. [...] A gente não sabe dizer ao certo se é um homem ou uma mulher, ou o que ele está sentindo.*

MH – Todos estão dizendo que tem um sentimento na obra. Agora eu pergunto: de quem é o sentimento?

Gabriela – *Eu acho que o sentimento é da pessoa.*

MH – De qual pessoa?

Gabriela – *Da pessoa que está retratada.*

Carolina – *Eu acho que é do artista que pintou.*

Fernanda – *Eu acho que é do artista que pintou, porque uma pessoa que ia posar para um retrato não gostaria de ser retratada assim.*

Paula – *É do artista.*

Tuane – *Eu acho que é da pessoa retratada.*

Ana Paula – *Eu acho que pode ser tanto do pintor como da pessoa. Porque se uma pessoa está triste ela pinta uma coisa triste.*

Letícia – *Da pessoa no quadro.*

André – *Eu vejo tristeza e é do artista.*

Caroline – *Eu acho que ele pintou uma pessoa que ele estava vendo e que estava muito triste. Talvez ele mesmo estivesse triste e quis mostrar este sentimento na obra.*

Como se vê, os alunos do grupo de controle pensam que o artista transfere para a tela os atributos das coisas. Os sentimentos não são lidos de maneira genérica, mas como se fossem das pessoas retratadas (Nível I) ou os do artista no momento da produção (Nível II). A imagem de Max Ernst foi julgada como melhor do que a de Picasso, pelos critérios de julgamento do Nível I (realismo e maestria do artista):

Ana Paula – *Eu amei esta pintura, porque mostra bem o homem pensando e está bem melhor que a outra.*

Joana – *Eu acho que esta está bem bonita, comparada com a outra, porque está bem mais pintada, bem mais detalhada e ele está bem bonito nesta imagem. Está mostrando uma pessoa pensando.*

Fábio – *O autor desta obra estava em dúvida, então ele se retratou com dúvida.*

Lucas – *Eu acho que esta imagem está bem melhor, porque dá para ver o sentimento que ele está expressando.*

MH – Ele quem?

Lucas – *Este homem aí. Esta imagem está muito mais bem pintada; o pintor foi menos preguiçoso.*

Letícia – *Eu também acho que esta imagem é melhor, porque ela está mais definida e parece que uma pessoa de verdade posou. Não é que nem a outra, que é um borrão de tinta.*

Na 8ª série os alunos do grupo experimental discutiram novamente sobre a imagem de “Mulheres correndo na praia”, já apresentada na 2ª e na 5ª séries:

MH – Vocês já falaram de liberdade, de maternidade, de sexualidade... Então, do que trata esta imagem?

Camila – *Eu não sei, sabe? Eu perguntaria para onde elas estão correndo, e por que elas estão correndo de mãos dadas. Elas seriam irmãs? Seriam mãe e filha? Seriam amigas? Seriam amantes? Elas estão sentindo a liberdade, pelas suas expressões, e estão seminuas. Eu acho que o autor está querendo retratar que a liberdade é uma coisa além; que não é preciso muita coisa para ser livre. Você tem que se sentir livre! Eu também acho que pelo fato de ele ter retratado mulheres, ao invés de homens, tem outra razão. Eu sou mulher... A diferença é que os homens sempre são mais presos e não liberam o sentimento. Eles não liberam os sentimentos como as mulheres que choram... Elas podem se sentir mais livres. [...] Eu acho que se você soubesse para onde elas estão correndo, daria para saber um pouco mais sobre elas. [...] Eu acho que elas não podem estar correndo para o nada, sabe por quê? Porque este braço está em uma direção que quer alcançar alguma coisa. Olha bem: um braço totalmente desproporcional, reto demais; uma mão grande demais, querendo pegar alguma coisa. Elas são felizes e livres, mas querem pegar alguma coisa.*

MH – Quem pode falar em que direção elas estão indo? O que elas querem?

Camila – *Se o Picasso era um feminista, e eu acho que era, ele está mostrando, com essa mão e com a liberdade das mulheres, que elas queriam alcançar a liberdade em relação aos homens. Porque antigamente era muito machismo! Acho que foi por isso que ele pintou os seios nus.*

MH – Quem pode dar um novo título?

Cristina – *Alguma coisa relacionada à liberdade ou à conquista: “A conquista da liberdade!”*

Isadora – *E se nós disséssemos “o espírito da liberdade”? Ou “o verdadeiro espírito da liberdade”!*

MH – Agora vamos julgar a qualidade da imagem.

Isadora – *É boa, porque é uma imagem bonita, que permite várias interpretações. Deixa várias incógnitas, tipo quem são estas mulheres?*

Camila – *Qualquer pintura ou forma de arte é boa, mas eu acho esta aqui espetacular! Ela até tem uma forma meio normal para os padrões do Picasso, mas é uma imagem que, apesar de ser bastante realista, ainda invoca a parte cubista do Picasso. Esta imagem não é um retrato, e sim uma imagem para ser lida. Não é uma imagem para ser olhada em busca de respostas...*

Na discussão frente à imagem de *Rua de Erradias*, uma obra expressionista, sem realismo, sobre o tema da prostituição, aparecem características do pensamento do Nível III, como a busca de sentidos metafóricos, a valorização da expressividade e o reconhecimento da autonomia da arte para usar recursos expressivos:



Lasar Segall, *Rua de Erradias*, 1926-56. Óleo s/ tela.

MH – Vamos pegar este ponto que vocês falaram: que elas estão muito retas, não têm formas arredondadas e não têm pupilas. Será que isto é proposital? Eu já fiz esta pergunta para vocês na 2ª série.

Cristina – *Eu acho que é proposital, porque são mulheres que erram na vida. Por isso elas estão assim acabadas, destruídas, deformadas. Pelo que elas fizeram contra si mesmo.*

MH – Vejam o que vocês disseram na 2ª série:

– “Elas são estátuas, alguma coisa assim, de madeira.

– Tem umas mulheres... parece que elas são de pedra. Elas têm os olhos pretos.

– Isso parece gente de madeira.

MH – Como assim gente de madeira?

– Bonecos, como no filme do Pinóquio

MH – Por que será que fizeram esta imagem?

– Para mostrar como é que se faz os bonecos.

MH – O que vocês acham que essa imagem quer dizer?

– Isto quer dizer que têm pessoas com máscaras. Eu acho que elas iam fazer um teatro.”

MH – Vocês lembram disso?

Camila – *Mas agora a gente pensa diferente. Nós estávamos comentando sobre os seios, que estão caídos e deformados e achamos o motivo. Eu acho que o pintor fez de propósito. Porque se ele não fez propositalmente na hora, depois se torna, porque a pintura não pertence mais ao pintor. [...] E nós vamos analisar o sentido! Eu estava analisando os seios. Isto se dá pelo fato de elas serem prostitutas. Elas estão quadradas; por quê? Porque máquinas são quadradas! Talvez elas trabalhassem como se fossem mercadorias, como se fossem vendáveis.*

Cristina – *É, elas se sentem vazias! Elas estão perdidas neste mundo. Elas estão mortas, porque são uma mercadoria. [...] Elas olham para o mundo, mas não conseguem ver a beleza que o mundo tem, porque elas estão totalmente mortas por dentro. Talvez por isso elas não tenham olhos.*

Camila – *Eu também concordo com a posição da Cristina. Eu acho que os olhos estão vazios porque não têm mais nada por dentro! Não têm mais sentimento! Elas fazem com que os outros não vejam se os sentimentos delas existem.*

Ao final da Educação Fundamental torna-se evidente a capacidade de articulação de múltiplos pontos de vista dos alunos do grupo experimental e a aceitação de que há mais de uma interpretação válida para uma obra.

Os alunos deixam de sentir-se como decifradores das intenções do artista, para trazer à tona a própria interpretação. Diz Gardner que a percepção artística não depende “de se determinar precisamente o que o criador tentou comunicar; o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar” (Gardner 1997, p. 54). Essa verdade do mundo da arte, que permanece fora do alcance da maioria dos adultos, é acessível a esses alunos de maneira significativa.

Considerações finais

Teorias do desenvolvimento afirmam que

(...) o crescimento reflete uma complexa interação entre as pré-disposições genéticas e as oportunidades do meio ambiente, cujo resultado pode perceber-se em uma forma um pouco diferente em distintas fases, mas que em qualquer acontecimento mostrará determinadas propriedades fundamentais. Os indivíduos não se desenvolvem apenas existindo, ou envelhecendo, fazendo-se mais altos; tem que levar a cabo determinadas experiências essenciais que redundam em periódicas reorganizações de seu conhecimento e de sua compreensão (Gardner, 1994, p. 19-20)⁷.

Dentre as oportunidades relativas ao meio ambiente, pode-se incluir a educação e as experiências que os alunos vivenciam, onde a mudança na compreensão acerca dos objetos é o que possibilita falar em processo de desenvolvimento cognitivo. Esse processo acontece em níveis (ou estágios) de desenvolvimento, qualitativamente diferenciados.

O desenvolvimento estético continua durante toda a vida. Isto não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios ou níveis mais complexos. Pesquisas mostram que os adultos apresentam idéias de vários níveis, enquanto que todas as crianças pequenas têm idéias ingênuas e realísticas. Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. A pesquisa mos-

trou que os alunos do grupo experimental alcançaram um grau de sofisticação em sua compreensão estética não esperada para sua idade e escolaridade.

Por isso, ousamos afirmar que alunos que vivenciam atividades de leitura estética visual durante o Ensino Fundamental alcançam uma compreensão estética mais sofisticada e adequada ao mundo da arte do que a de um adulto com formação universitária, mesmo em Ciências Humanas, e apresentam um nível de criticidade, raciocínio e fluência verbal superior ao de alunos sem essa vivência. Tampouco há necessidade de uma abordagem formalista na leitura de obras, nem do ensino da História da Arte nas Séries Iniciais, para que os alunos, ao final do Ensino Fundamental, compreendam a arte de uma maneira enriquecedora e significativa para suas vidas.

Se forem respeitadas as interrogações próprias dos alunos, estes demonstrarão maior interesse e crescimento nas habilidades de leitura estética do que alunos não trabalhados com essa abordagem. Mas para isto é preciso que os professores escutem os alunos, e aprendam como eles entendem a arte. Assim saberão que atividades são mais adequadas e úteis para promover o desenvolvimento estético. A flexibilidade demonstrada na aceitação de plurivocidade de sentidos atribuídos às imagens favoreceu o entusiasmo durante as discussões e o conseqüente desenvolvimento estético. As repostas dos alunos devem sempre ser acatadas como válidas, o que não quer dizer que sejam definitivas. A partir de seus argumentos eles devem ser convidados a explicitar suas razões. Enfim, concordando com Parsons e Blocker (1993), introduzir a estética na sala de aula, não significa ensinar estética, e sim proporcionar a discussão e a reflexão sobre questões filosóficas que as crianças podem e devem experimentar.

Notas

1. Destacam-se as seguintes publicações:

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.) *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: EDUSP, s.d.

FRANZ, Teresinha. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. *Mediação: provocações estéticas*. UNESP. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro, 2005.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, FTD: 1998.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- _____; (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
2. A pesquisa “Compreensão estético-visual na educação fundamental: um estudo longitudinal” teve como objetivo “conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estética visual de alunos da Educação Fundamental, em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura/apreciação e discussão estética, durante o processo de escolarização, em estudo longitudinal.” (Rossi, M. H. W. 1997-2004. Relatório de Pesquisa, UCS, 2005)
 3. Leitura de imagens nas artes visuais: os estágios evolutivos - UCS, SMED/Caxias do Sul, FAPERGS (1995-1997) e O desenvolvimento da apreciação estética: uma abordagem discursivo-cognitiva – UCS, CNPq (1997-2000).
 4. Foram usadas imagens de propagandas, fotos jornalísticas e do cotidiano.
 5. As obras e as imagens da arte contemplaram diferentes períodos históricos, nacionalidades, estilos, meios, categorias, gêneros (de artistas). Por casualidade, as imagens aqui apresentadas pertencem à arte ocidental, hegemônica e produzidas por artistas homens.
 6. Em Rossi, 2003, p. 123.
 7. “(...) el crecimiento refleja una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales, cuyo resultado puede percibirse en una forma un poco diferente en distintos marcos, pero que en cualquier acontecimiento mostrará determinadas propiedades fundamentales. Los individuos no se desarrollan simplemente existiendo, o envejeciendo, haciéndose más altos; tienen que llevar a cabo determinadas experiencias esenciales que redundan en periódicas reorganizaciones de su conocimiento y de sua comprensión”.

Referências Bibliográficas

- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual arts research*, v. 21, 1995, p. 1-10.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PARSONS, Michael J., *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.
- _____. *Compreender a arte*. São Paulo: SESC, 1998a. (Informação oral).
- _____. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: *A compreensão e o prazer da arte. Anais*. São Paulo: SESC, 1998b, p. 2-9.
- PARSONS, Michael J ; BLOCKER, H., Gene. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois, 1993.

- PARSONS, Michael J; FREEMAN, Norman H. Children's intuitive understandings of pictures. In: TORFF, B.; STERNBERG, R. J. (Orgs.) *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. London: Erlbaum, 2001, p. 73-91.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- WILSON, Brent. Mudando conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana M.; SALLES, Heloísa. M. (Orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1989.

Maria Helena Wagner Rossi, doutora em Educação pela UFRGS, é professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Endereço pra correspondência:
Rua Angelina Bolzani 150/201, Lourdes
95084-420 – Caxias do Sul – RS
mhwrossi@terra.com.br