

Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arte/educação contemporânea : consonâncias internacionais / Ana Mae Barbosa (org.) – 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2008.

Vários autores.

ISBN 978-85-249-1109-5

1. Arte – Aspectos sociais 2. Arte – Estudo e ensino 3. Arte – História 4. Educação multicultural I. Barbosa, Ana Mae.

05-2177

CDD-707

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte-educação 707

Ana Mae Barbosa (org.)

Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais

3ª edição

3ª reimpressão



ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: consonâncias internacionais

Ana Mae Barbosa (org.)

Capa: aeroestúdio

Gravura da capa: Ana Amália Barbosa (2001)

Preparação de originais: Liege Marucci

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 2005 by Organizadora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — fevereiro de 2017

Para
Annie Smith e
David Thistlewood, em memória

Para Malú Villas Boas,
em agradecimento por sua generosidade

Sumário

Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea	
<i>Ana Mae Barbosa</i>	11

PARTE I — História da Arte e seu ensino

1. Arte moderna, História da Arte e crítica de Arte	
<i>Edward Lucie-Smith</i>	25
2. Não existe expressão sem conteúdo	
<i>Donald Soucy</i>	40
3. Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte	
<i>Annie Smith</i>	52
4. Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação	
<i>Jacqueline Chanda</i>	64

PARTE II — Leituras da obra e do campo de sentido da Arte

1. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação para crianças	
<i>Brent Wilson</i>	81
2. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas	
<i>Ana Mae Barbosa</i>	98

3. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, reconstrução, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo
David Thistlewood 113
4. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual
Kerry Freedman 126
5. Releitura, citação, apropriação ou o quê?
Ana Amália Barbosa 143

PARTE III — Interculturalidade

1. O ensino da Arte em instituições educacionais: a experiência nigeriana
Jimi Bola Akolo 153
2. Arte da África: Leitura de obras
Heloisa Margarido Salles 163
3. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática
Marián López F. Cao 187
4. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade
Flávia Maria Cunha Bastos 227
5. Seis anos depois de *Celebrando o Pluralismo*: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico
Graham Chalmers 245
6. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo
Vesta A. H. Daniel, Patricia L. Stuhr e Christine Ballengee-Morris 264
7. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *Queer*
Belidson Dias 277

PARTE IV — Integração e interdisciplinaridade no ensino da Arte

1. *Curriculum, Arte e cognição integrados*
Michael Parsons 295
2. *Imaginação na cognição: o propósito da Arte*
Arthur Efland 318
3. *Imagens para compreensão: fotografias de Aprendendo através da Arte*
Kit Grauer, Rita Irwin, Alex de Casson e Sylvia Wilson 346

PARTE V — Avaliação do aprendizado nas artes visuais

1. *Avaliação: da teoria à prática*
Doug Boughton 375
 2. *Aprendizado visual: uma análise sociolinguística sobre a crítica de arte no ensino de artistas*
Maurice Sevigny e Marguerite Fairchild 388
 3. *Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade*
Enid Zimmerman 404
- Apresentação dos autores*
Ana Mae Barbosa 421

Uma introdução à Arte/Educação contemporânea

Ana Mae Barbosa

Nos últimos anos, o esforço para entender a Arte/Educação ou o ensino da Arte em relação à cultura em que se insere gerou estudos muito significativos. Dentre os estudos culturais de Arte/Educação, podemos mencionar três livros: *Buiding bridges*, de Marjo Räsänem (1998); *Teorías y prácticas en educación artística*, de Imanol Agirre (2000), e *The arts and the creation of mind*, de Elliot Eisner (2002).

Curiosamente, Räsänem, é finlandesa, Agirre, espanhol e Eisner, norte-americano, partem do mesmo ponto: o conceito de arte como experiência. Elaborado em 1934 por John Dewey, esse conceito circulou entre os pragmatistas e fenomenologistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo. O pós-modernismo retoma o conceito embebedando-o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural.

É, portanto, natural que os estudos culturais da Arte/Educação tomem como base a experiência como argumento cognitivista.

Dos três livros que menciono, o de Eisner é o mais ousadamente classificatório.

Em *The arts and the creation of mind*, Elliot Eisner estabelece uma taxonomia das visões de Arte/Educação que persistem na contemporaneidade. Suas conceituações de arte e de educação o apro-

ximam de John Dewey e de Paulo Freire. Conceitua educação como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Paulo Freire, menos confiante em nossas invenções pessoais, ensinou que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo a volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a conscientização social.

Para ambos, a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais autossonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente”.

Segundo Eisner, refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a *cognição*. Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente. Novamente, os três gigantes da Filosofia da Educação se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Essa dubiedade da arte torna-a valiosa na educação. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou o menos adequado, o mais ou o menos significativo, o mais ou o menos inventivo.

A arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola.

São muitas as visões de Arte/Educação que dependem da ênfase dada às funções da arte na educação. Para Eisner, as que operam até nossos dias são:

1. autoexpressão criadora;
2. solução criadora de problemas;

3. desenvolvimento cognitivo;
4. cultura visual;
5. ser disciplina;
6. potencializar a performance acadêmica;
7. preparação para o trabalho.

A leitura de Eisner, como sempre, estimulou-me a pensar em termos de Brasil e de nossa trajetória histórica. Cada livro novo de um dos três grandes teóricos da Arte/Educação: Efland, Parsons e Eisner, é uma provocação intelectual.

Começemos a analisar as mais recentes visões categorizadas por Eisner. Vejamos a ideia de preparação para o trabalho, enfocando a necessidade de flexibilizar o indivíduo para ser capaz de mudar de emprego pelo menos uma vez na vida e de estar, consequentemente, preparado para desempenhar mais de uma tarefa. Para mim, essa é uma função apontada pela ideologia neoliberal. Encontramos na história do ensino da arte no Brasil a configuração da visão da arte como preparação para o trabalho, no fim do século XIX, ancorada nas ideias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio César Pereira Borges. Mas, com uma conotação libertária ligada ao antiescravagismo e à aparentemente nobre preocupação de preparar os escravos recém-libertos para conseguir empregos. Não deixavam de ser tão hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia. Nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pintura de gregas e de frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, além de lhes ensinar métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais.

Quanto ao emprego da arte na educação para melhorar a performance acadêmica, tal concepção ainda não chegou ao Brasil. É típica da Arte/Educação norte-americana dos últimos anos, depois que uma pesquisa mostrou que os dez primeiros colocados no exame SAT (equivalente ao ENEM brasileiro), por uma década, haviam cursado pelo menos duas disciplinas de Arte. No ensino médio nos Estados Unidos, os alunos escolhem as disciplinas que vão cursar.

No Brasil, não há liberdade de escolha: o currículo parece prescrição médica. Portanto, nem se poderia fazer uma pesquisa dessas no Brasil.

A Arte como disciplina, configurada no *Disciplined Based Art Education* (DBAE), que mudou o ensino da Arte nos Estados Unidos na década de 1990, também não emplacou no Brasil, apesar de vários arte/educadores brasileiros terem sido enviados pelo poder privado para cursar o instituto de preparação para o DBAE mais fraco dos financiados pela Fundação Getty, na região pobre de Chattanooga, numa forçada tentativa de ressaltar nosso suposto subdesenvolvimento.

Na realidade não temos uma Arte/Educação subdesenvolvida, mas sim pensamento próprio. Um amigo da Austrália um dia me perguntou:

— Como vocês, no Brasil, escaparam do DBAE enquanto os países da Ásia estão por eles colonizados? Dialogamos com o pós-modernismo ou o ultramodernismo e sistematizamos nosso próprio esquema com a Proposta Triangular, inspirada em múltiplas experiências estudadas em diferentes lugares. Híbridizamos falando nossa própria linguagem de necessidades, e somos hoje um dos países que, junto com Cuba e Chile, estão na liderança do ensino da Arte na América Latina, com um sistema bem desenvolvido de Arte/Educação. A Colômbia, graças aos esforços dos últimos anos, está prestes a se integrar a esse grupo de qualidade.

No Modernismo, os lugares de excelência do ensino de Arte na América Latina eram a Argentina e o México.

Das visões da Arte/Educação que Elliot Eisner nos fala às que dizem respeito a nossa história e a nossos dias no Brasil são, em ordem cronológica, a expressão criadora, a solução criadora de problemas, a cognição e a cultura visual. Quanto a esta última, há grande diferença em relação à situação norte-americana.

Eisner dá a entender que foi a decisão de ampliar a análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais, como a publicidade, o cinema e o videoclipe, que fez surgir nos Estados Unidos a preocupação com a multiculturalidade.

No Brasil, o movimento foi inverso. Ao sairmos de uma ditadura de vinte anos, o processo de redemocratização, nos anos 1980, trouxe em seu bojo a preocupação plural com a multiculturalidade. Durante a ditadura, os únicos suspiros democráticos no ensino da Arte foram os festivais, especialmente os de Ouro Preto, nos quais professores, alunos, artesãos locais e o povo em geral podiam interagir. Por meio dos festivais, os universitários de Arte tinham contato com o povo e com suas culturas. Quando os resultados daqueles intercâmbios puderam chegar mais abertamente às universidades, manifestou-se a necessidade de respeito à produção de todas as classes sociais. Foi o multiculturalismo com base na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil. O revigoramento das ideias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1980 com uma recepção popular nunca vista para um educador, assim como o início do pós-modernismo em Arte/Educação, no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças que, depois, orientariam a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo de 1987 a 1993 (Barbosa, 1998), bastante ampla, incluindo a cultura visual do povo, como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar etc.¹

Este esforço multicultural trazia a necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das “mídias”, especialmente a publicidade e a programação da rede Globo de televisão, que fora, durante a ditadura e pelo menos até 2002, mais poderosa que o Ministério de Educação. No próprio Festival de Campos do Jordão (1983), teve lugar o primeiro curso de análise de televisão oferecido a arte/educadores, precedido de cursos de tevê em estú-

1. Chamo arte popular de arte do povo. É a arte reconhecida em separado pelo código hegemônico como arte do povo, resultando que o artista do povo também se reconhece como artista. Por exemplo: Vitalino.

Chamo arte das minorias, estética do povo ou cultura visual do povo quando o produto tem alta qualidade estética, não codificada pela cultura dominante, e o próprio criador não se vê como artista. Por exemplo: o lateiro, as bancas dos feirantes, os bonecos de escapamento, a confeitaria de bolo.

Estética da massa é a denominação que atribuo aos valores visuais dos grandes mitos e manifestações populares, como o carnaval, o candomblé.

A “Popular Art” dos americanos chamo cultura de massa (no singular).

dio, vídeo e cinema, em 1980, durante a Semana de Arte e Ensino da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Só nos anos 1990 começamos a usar a expressão cultura visual (TV, Internet, *softwares* interativos etc.) para falar das “mídias” que modelam nossa mente, nos ensinam sobre arte e que comandam nossa educação, embora já as viéssemos trabalhando criticamente como imagem e como significação. O conceito era conhecido, mas o termo cultura visual entrou no vocabulário dos arte/educadores graças ao curso de Kerry Freedman em São Paulo, no Sesc Vila Mariana, em 1998, e à publicação do livro de Fernando Hernandez. Um dos textos de Kerry Freedman discutidos no curso está publicado nesse livro.

Entretanto, a cultura visual achou o caminho preparado por livros como *A imagem no ensino da arte* (1991), *Metodologia do ensino da arte* (1993) e outro bem anterior, *Teoria e prática da educação artística* (1975), que já falava de experiências na Escolinha de Arte de São Paulo com a análise de imagens da tevê.

Mas voltemos ao início. A ideia da arte na escola como expressão criadora difusa data do início do Modernismo, tendo como patronos Franz Cizek, artista do Movimento de Secessão de Viena, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, que para teorizar sobre Arte/Educação recorreram, o primeiro a Freud e o segundo a Jung, tendo como base filosófica comum Martin Buber. Portanto, as primeiras sistematizações teóricas em Arte/Educação foram de origem psicanalítica e psicológica. Embora nenhum desses autores houvessem prescrito, a análise visual, o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo à expressão.

Como diz Eisner, a ideia do ensino da Arte como solução criadora de problemas esteve influenciada pela Bauhaus (1919-1932, Weimar-Dessau).

A função do ensino da Arte era produzir soluções para a vida e para o Design tecnicamente eficientes, esteticamente prazerosas e socialmente relevantes. A ideia era desafiar expectativas tradicionais quando a forma melhor de resolver problema fosse encontrada. Na Escolinha de Arte de São Paulo, trabalhamos não só no desenho de observação de objetos e de roupas de bom desenho, visitando lojas

da moda, mas também ensaiamos o desenho gráfico de capas de discos e de livros e a construção de objetos de madeira.

Atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associada ao desenvolvimento cognitivo.

Embora Eisner afirme que a visão de Arte/Educação mais fortemente implantada no imaginário popular é a ligada a expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça o movimento de Arte/Educação como cognição impõe-se no Brasil. Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas.

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes da ideia de Arte para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição. Para ele, perceber é conhecer. Eisner aponta Ulric Neisser e Nelson Goodman como colaboradores dessa visão. Arrisco afirmar que o Projeto Zero, que Goodman iniciou e financiou pessoalmente, foi a maior fonte de pesquisas sobre cognição em arte e cognição por meio da arte. O livro *The arts and cognition*, editado pelo Projeto Zero em 1977, foi um forte argumento em favor da corrente cognitiva em Arte/Educação.

Evidenciou que a arte depende de julgamento, mas obriga a algumas regras, que precisam ser conhecidas antes de se ousar desafiá-las.

Essas regras são, para Arnheim, a gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição, como recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem etc. Acusado de formalista no início dos anos oitenta, na efervescência do pós-modernismo, Arnheim, entretanto, vem sendo recuperado pelos cognitivistas, pois sua gramática visual não se comprazia apenas na forma, mas derivava de uma negociação contextual mental e se dirigia ao contexto perceptual.

No Brasil, a princípio, trabalhava-se a percepção dessa gramática visual só a partir da percepção do mundo fenomênico. Nos

anos 80, precisamente a partir de 1983 (Festival de Inverno de Campos do Jordão), o esforço cognitivo de apreender a imagem da arte ampliou-se, e outras “mídias” visuais também passaram a interessar à Arte/Educação e a um novo grupo, o de especialistas em educação e comunicação.

O conhecimento da arte ocupa a Parte I deste livro, centrada no ensino da História da Arte. Os artigos de Edward Lucie-Smith, crítico e historiador da arte da Inglaterra, de Donald Soucy, da Universidade de New Brunswick, Canadá, e de Annie Smith, da Universidade de Toronto, Canadá, são republicações dos *Anais* do Congresso sobre o Ensino da Arte e sua História em 1989 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), organizado com a colaboração de Heloísa Margarido Sales. Esses *Anais*, de tiragem restrita, são conhecidos apenas por pesquisadores, mas alguns textos são muito importantes para a prática de professores do ensino fundamental e médio em sala de aula. Annie, que veio duas vezes ao Brasil dar cursos no MAC/USP, infelizmente morreu poucos anos atrás, deixando uma lacuna na experimentação do ensino da História da Arte e muitos de nós, seus amigos, muito saudosos. O texto de Jacqueline Chanda, que encerra a Parte I, já anuncia o tema da Parte II, reclamando por uma teoria crítica no ensino da História da Arte baseada na leitura da obra e do campo de sentido da arte. O texto de Jacqueline Chanda foi publicado primeiramente no Brasil pelo Sesc Vila Mariana, que o distribuiu no curso que ela ministrou no Projeto “A Compreensão e o Prazer da Arte”, em 1998.

Na Parte II, dois artigos paradigmáticos de Brent Wilson e de David Thistlewood, são palestras que deram para o Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História, de 1989, que continuam muito atuais. Sob a égide da decodificação, nessa parte agrupam-se situações diferentes de leitura, como a desenvolvida em museus privilegiando Arte/Educação como mediação cultural (Ana Mae Barbosa, 2004); a crítica a praga escolar da releitura como cópia (Ana Amália Barbosa, 2002); e o novo poder da Cultura Visual (Kerry Freedman, 1998).

Tópicos sobre interculturalidade ocupam a Parte III do livro, discutindo o problema ou oferecendo um rico material para ser

usado pelos professores, como o texto de Heloísa Margarido Sales, escrito para embasar o material didático da Exposição Arte da África, que teve lugar no Centro Cultural do Banco do Brasil, em São Paulo, em 2004, mas não publicado na íntegra. Agradeço ao curador Alfons Hug a permissão para publicação das imagens, assim como agradeço a Danilo Miranda, diretor do SESC São Paulo pela republicação dos textos produzidos para o curso “A compreensão e o prazer da Arte”. O texto de Jimo Bola Akolo contextualiza o ensino da Arte na Nigéria, servindo de referência para o texto de Heloísa.

Diferentes perspectivas da multiculturalidade, no século XXI, podem ser apreciadas nessa parte do livro como a proposta didática de Marian Cao, da Universidade Complutense, de Madri; as questões do multiculturalismo e da cultura visual nos Estados Unidos, depois de 11 de setembro, de Vesta A. H. Daniel, Patrícia L. Sturh e Christine Ballengee-Morris, as três do departamento de Arte/Educação de The Ohio State University; o problema de gênero, discutido por Belidson Dias, professor da Universidade de Brasília, que, na ocasião que escreveu esse texto, vivia em Vancouver, no Canadá, como doutorando da Universidade de British Columbia. As tendências metodológicas em direção ao Community Based Art Education de Flavia Bastos demonstram sua adesão a uma Arte/Educação engajada com o popular. O artigo de Graham Chalmers, da Universidade de British Columbia, Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico, encerra com chave de ouro a Parte V, fazendo uma revisão dos conceitos de seu livro publicado em 1996. Simpatizo muito com intelectuais capazes de rever conceitos e posições; Chalmers, que já merecia todo o meu respeito por suas atitudes plurais, agora é por mim mais admirado ainda por sua ousadia crítica.

A Parte IV do livro trata, principalmente, dos modos pelos quais se aprende arte, portanto de cognição e de interdisciplinaridade. Artigos publicados entre 2002 e 2003, de Michael Parsons e Arthur Efland, da Universidade Estadual de Ohio (Estados Unidos), e de Kit Grauer, Rita Irwin, Alex de Cosson e Sylvia Wilson, da Universidade de British Columbia, Vancouver, Canadá, compõem esta parte do livro que é presidida pela ideia de arte como conhecimento.

A última parte do livro é composta de três artigos sobre avaliação: o de Enid Zimmerman, publicado pela primeira vez em português, e os de Doug Boughton, da Northern Illinois University, Estados Unidos, e Maurice Seigny, e de Marguerite Fairchild, respectivamente diretor do College de Arte da Universidade do Arizona e sua ex-colega da Universidade do Texas at Austin, publicados o primeiro pelo Sesc Vila Mariana, em 1998, e o último pelos *Anais* do Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História de 1989. Curiosamente, a Parte V — última deste livro — sintetiza as fontes deste material, que são artigos atuais e inéditos no Brasil, e artigos republicados dos dois eventos que solidificaram a contemporaneidade e a internacionalidade da Arte/Educação no Brasil: o Simpósio sobre o ensino da Arte e sua História, de 1989, e a série de cursos patrocinados pelo Sesc, dentro do Projeto “A Compreensão e o Prazer da Arte”, de 1998. O Congresso de 10 anos da ANPAP (1996) também foi um reforço em direção ao internacionalismo da Arte/Educação no Brasil, mas os trabalhos apresentados eram muito mais voltados para pesquisas e difíceis de serem apropriados pelos professores em sala de aula. O livro que você tem em mãos agora é para o professor e a professora que se interessam pelos fazeres informados.

Este projeto foi desenvolvido com minhas alunas de doutorado do período 2001 a 2005, Leda Guimarães, Lívia Marques e Vitoria Amaral, que discutiram comigo algumas escolhas e traduziram muitos dos artigos.

Leda e Vitoria estiveram na The Ohio State University com bolsa sanduíche da Capes em 2003 e 2004. É um hábito meu incluir os orientandos do momento em meus projetos de livros. As mestrandas de 2001 a 2004, Fernanda Cunha e Rita Bredariolli, ajudaram na produção do livro.

Belidson Dias também participou das escolhas e do trabalho de tradução. Nunca foi meu aluno, mas venho acompanhando sua vida acadêmica com grande interesse e expectativa. Está terminando o doutorado sob a orientação de Graham Chalmers em Vancouver. Agradeço a eles e a Maria Emília Sardelic, a quem não conheço pessoalmente mas que me foi apresentada via *e-mail* por um aluno

meu que fazia bolsa sanduíche na Espanha. Ela é professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. Ela se dispôs a traduzir o texto de Marian Cao, enquanto fazia seu pós-doutorado em Barcelona. Agradeço a generosidade de todos e todas que trabalharam para este livro, a meus amigos autores e autoras, que permitiram a publicação ou republicação dos artigos.

Peço-lhes permissão para dedicar este livro à memória dos queridos Annie Smith e David Thistlewood, que influenciaram muitos arte/educadores brasileiros com seus cursos iluminadores e que, com suas ausências em nossas vidas, deixaram o mundo mais pobre.

Este livro, em certo sentido é a continuidade de *Arte/Educação: leituras no subsolo*, publicado em 1997 pela mesma editora, a Cortez. O livro de 1997 é uma antologia de textos que influenciaram a mudança do paradigma modernista para o pós-modernista, segundo pesquisa realizada nas teses e dissertações defendidas nas Universidades no Brasil. Portanto, os textos representam os fundamentos da pós-modernidade na Arte/Educação.

Neste livro, uso as expressões ensino da Arte e Arte/Educação como equivalentes. Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação feita por um linguista, à Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa “pertencer a”.

Este livro traz textos que demonstram o desenrolar dos problemas salientados pelo pós-modernismo.

São Paulo, julho de 2004.

Referências bibliográficas

AGIRRE, Imanol. *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1998.

DEWEY, John. *Art as experience*. Nova York: Perigee Books, 1980 (1. ed., 1934).

EISNER, Elliot. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FERRAZ, M. Heloísa; FUSARI, M. F. *Metodologia do ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

PERKINS, David; LEONARD, Barbara. *The arts and the cognition*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1977.

RÄSÄNEM, Marjo. *Building bridges*. Helsinki: University of Art and Design, 1998.

Parte I

História da Arte e seu ensino

1

Arte moderna, história da arte e crítica de arte

*Edward Lucie-Smith**

Arte fora de um contexto histórico é arte sem memória.

Um indivíduo que tenha perdido sua memória é justificadamente considerado um deficiente. No sentido humano, a falta da memória é geralmente associada à primeira infância (entendemos que os bebês não tem memória, simplesmente porque são incapazes de se comunicar conosco) ou ainda é um sintoma de envelhecimento.

Alguns mantenedores do Modernismo ainda se opõem à história da arte como parte do treinamento de artistas, principalmente porque acreditam que o jovem artista perde mais do que ganha, na assimilação de tais informações. Isto é, eles acham que há tanto uma perda de “inocência”, quanto de originalidade.

Muitos pontos devem ser levantados em relação a esta visão:

(a) A visão de “inocência” é por si só profundamente enraizada na história da filosofia. Seu pai, Jean Jacques Rousseau, declarou que os homens nascem bons e inocentes e são corrompidos pela influência da sociedade. Essa visão só pode ser totalmente compreendida se visualizarmos a filosofia oposta, a do cristianismo.

* Crítico de arte, Londres, Inglaterra.

Graças aos esforços de São Paulo apóstolo, os cristãos acreditam que o homem nasce em pecado e é salvo pelo sacrifício feito por Cristo em seu benefício. O sacrifício é sempre entendido num contexto social: a Igreja, que acolhe os cristãos, é em si mesma um organismo social e, como todos os organismos sociais, é compreendida como formadora da mentalidade de seus membros na obediência das leis sociais.

(b) Essa visão de “inocência” também está enraizada em uma visão de etnografia que tem já há algum tempo, passado pela esfera histórica. Ela pertence a uma época na qual a cultura europeia ocidental se considerava particularmente sofisticada, enquanto todas as outras eram tidas como “primitivas”.

A arte Moderna se identificou com o primitivismo dentro de um contexto histórico. Esse contexto era alimentado pela hostilidade às complexidades do movimento simbolista, o predecessor imediato do Modernismo, e também pelas tensões no interior de uma sociedade rica com uma economia igualmente desenvolvida. No campo político, essas tensões provocaram a catástrofe da Primeira Guerra Mundial. O primitivismo modernista foi uma fuga da violência que viria — alguma coisa da qual os artistas já tinham uma consciência subliminar.

A partir daquele período, entretanto, o campo antropológico-etnográfico se desenvolveu ao ponto de nenhuma pessoa informada poder descrever qualquer cultura não europeia como sendo primitiva no velho sentido. Isto se aplica até para culturas tribais, como a dos aborígenes australianos, onde a vida material permaneceu no nível mais elementar. Ou seja, aprendemos que a velha definição de primitivismo, que prevaleceu até os primeiros anos deste século, é inaceitavelmente materialista.

Em segundo lugar, existe o problema da “originalidade”. Em vez de fazer uma pausa para questionar o alto valor que muitos críticos de arte e, na sua esteira os professores de arte, atribuem a esta qualidade, eu gostaria de perguntar como sabemos ou pensamos que sabemos, o que é originalidade. Uma breve definição é quase puramente negativa: o que é original é o que é diferente de tudo o que já vimos ou conhecemos. Isto, por sua vez, implica

estarmos trabalhando com comparações: A é diferente de B, C ou D, logo é original. As comparações serão feitas baseadas em conhecimentos anteriores. Isto é, elas pertencem a algum momento do passado. Se elas pertencem a algum momento do passado então, a comparação que fazemos é, *ipso facto*, histórica.

Podemos ir um pouco além. A lógica nos diz que quando fazemos comparações com o objetivo de estabelecer uma ideia de originalidade, no sentido em que acabei de descrever, então, quanto mais comparações pudermos fazer, maior a probabilidade de chegarmos a um julgamento correto. Com a finalidade de encontrar este material comparativo, somos geralmente forçados a recuar cada vez mais no passado.

Educadores e críticos nostálgicos daquela visão de “inocência”, que acabei de descrever, em grande parte porque eles mesmos estão comprometidos com o modernismo — isto é, suas atitudes têm sido formadas pelo que chamarei de “quadro mental”, a matriz intelectual particular da qual o modernismo nas artes é uma parte — têm algumas vezes proposto um tipo de compromisso, que é essa história da arte, onde artistas em atividade e (por implicação) críticos estão envolvidos. É somente de importância virtual imediata quando esta história é a do Modernismo. No entanto, um número de dificuldades reais surge disto. Deixe-me apontar apenas duas:

(a) Onde começa o Modernismo? Devemos nos ater unicamente à história das artes visuais? Nesse caso, já nos deparamos com uma escolha. Podemos começar com a aparição dos *Fauves* no Salão de Outono de Paris em 1905, esta é geralmente conhecida como marco do início do movimento de arte moderna. Ou ainda, podemos voltar à 1880 com os trabalhos de Gauguin, Van Gogh e Cézanne, artistas hoje considerados como precursores de uma importante mudança na sensibilidade. Ou então, se quisermos falar em termos mais gerais, podemos notar que algo aproximado da sensibilidade modernista apareceu primeiramente na literatura. Talvez seu início seja o da primeira publicação de *As Flores do Mal* de Baudelaire em 1857.

(b) Além do mais, é difícil entrar numa discussão sobre a arte moderna de qualquer tipo, sem fazer referências a coisas que ficam

do lado de fora dos limites do modernismo. Assim, qualquer discussão sobre as gravuras feitas pelos artistas expressionistas alemães de *Die Brücke* deve envolver uma discussão sobre as xilogravuras góticas alemãs pelas quais estes artistas foram tão fortemente influenciados. Ou seja, para chegarmos a ter algum conhecimento do Modernismo, temos que saber o que os artistas modernistas tinham em mente. Logicamente, o que a primeira geração de artistas modernistas tinha em mente não poderia ser moderno, visto que antes deles, o Modernismo em si não existia.

Tendo feito o melhor possível para demonstrar que a história da arte não é somente necessária, mas na verdade inevitável no ensino da arte, surge a questão: que tipo de história da arte? Para isto não há uma resposta inteiramente certa e definitiva.

Um dos problemas consiste no fato de nossa visão do passado ser mutável. Permanecemos constantemente no ponto preciso onde o presente se torna passado. Este ponto não é fixo, mas se move inexoravelmente para frente. Também ousar sugerir que este ponto não se move numa linha reta. Quando olhamos para trás vemos o que está atrás de nós sob uma luz diferente, e sempre de um ângulo diferente. Posso dar um exemplo muito simples do que quero dizer, referindo-me ao problema dos figurinos em peças e filmes de época. Sempre nos dizem, quando uma peça é produzida, ou um novo filme lançado, que os maiores cuidados são tomados em relação aos detalhes históricos das roupas, e que todos os documentos apropriados são consultados para garantir veracidade quinze, vinte ou talvez até trinta anos mais tarde, olhamos para biografias desses figurinos, ou casualmente vemos o filme mais uma vez. Uma coisa nos choca imediatamente, as roupas que os atores usam, elas evocam mais o tempo em que a peça foi encenada ou o filme produzido, do que a época que os trajes deveriam representar.

A este problema, que diz respeito à história em geral, deve estar relacionado outro, que diz respeito a história da arte especificamente. A história da arte, como será discutido durante este simpósio, certamente não é uma nova disciplina dificilmente mais velha que este século. Como outras formas especializadas de história, nascidas ao mesmo tempo, a história da arte aspira ser uma ciência: isto é, estabelecer uma série de verdades absolutas e imutáveis, que po-

dem ser usadas como módulos para construir edifícios à escolha dos historiadores. Definidas as posições, parece necessário aos profissionais de história da arte sua demarcação por linhas rígidas, distinguindo-a de outras coisas que possam se autodenominar história da arte.

Aconteceu que a história da arte alcançou a autoconsciência (acho que esta frase é a melhor maneira de descrever o que aconteceu) no estágio conclusivo de uma revolução intelectual que afetou toda a área do conhecimento. O século XIX assistiu ao colapso final de uma concepção que já tinha sido submetida a grande pressão no século XVIII: a ideia que o homem com uma formação adequada poderia conhecer pelo menos um número suficiente de fatos sobre qualquer assunto. O colapso acarretou, por um lado positivo, o crescimento de disciplinas separadas nas quais os estudiosos e pesquisadores imergiram completamente, sem maiores sentimentos de que era necessário olhar além do universo de seus próprios interesses. Num sentido negativo, isto significou a ruptura da compreensão mútua. Um homem de boa formação não poderia supor que qualquer alusão que viesse à sua mente — dos clássicos à Bíblia, a um fato científico ou supostamente científico — não fosse imediatamente compreendida por qualquer outro homem de boa formação.

Por outro lado, a nova geração cientificamente comprometida de historiadores de arte tende a concentrar-se na forma, na materialização física da obra de arte, em vez de se concentrar no conteúdo. Ao fazer isto eles inverteram a ordem tradicional da ênfase na interpretação de obras de arte, assim como Rousseau tinha previamente invertido a hierarquia moral.

Na verdade, podemos até dizer que havia um elemento oculto de inspiração rousseauniana na nova história da arte, visto que o historiador empenhou-se em comparar a obra de arte com uma mente alheia a quaisquer considerações aparentemente extrínsecas. Por exemplo: o conhecimento das circunstâncias reais que levaram à sua criação; ou de qualquer narrativa que pudesse ser utilizada para comunicar. A obra de arte foi examinada em termos puramente estilísticos e a história da arte foi pensada como um diálogo entre estilos.

Um historiador de diferentes culturas, que é um tipo de pessoa diferente do historiador de arte, deve se sentir compelido a fazer alguns comentários sobre esta atitude. O primeiro é que a interpretação estritamente estética da história da arte vem, obviamente, das doutrinas simbolistas, e é de fato a versão do *slogan* simbolista: “Arte pela arte”.

O segundo, é que a interpretação de obras de arte em termos tão limitados é, por si só, um recurso para se trabalhar com a ruptura de compreensão acima descrita. Assim, o historiador de arte era capaz de dizer com a consciência limpa que realmente não importava se o significado completo — no sentido de conteúdo identificável — da obra de arte estava agora obscuro tanto para ele como para os outros, porque o significado transmitido pela forma e pela cor era de qualquer forma superior. A partir disto surgiu a doutrina do “valor tátil” como uma base para a avaliação da pintura, levada adiante por Bernard Berenson. Essa foi seguida pela doutrina da “forma significativa” elaborada por Roger Fry, um discípulo de Berenson. Fry foi, com certeza, não somente um historiador de arte de grande distinção, mas um dos mais importantes defensores da arte modernista.

Poderíamos tecer maiores considerações relacionadas com a visão de passado em constante mudança que já mencionei. A nova história da arte ajustou sua noção do que era e do que não era importante à luz da pintura contemporânea. Isto é, a interpretação formalista da história da arte foi parte de uma justificativa dada ao trabalho posterior de Cézanne. Fry era o advogado mais eloquente de Cézanne.

No entanto, a história da arte, à medida em que se desenvolveu, logo se distanciou da postura que eu descrevi, embora nunca tenha abandonado as posturas originalmente adotadas. Como o resto do conhecimento moderno, antes mesmo de se estabelecer como uma especialidade, a história da arte diversificou e tornou-se pluralista. Algumas vezes, o que era acrescentado suplementava o que já existia, outras pareciam contradizê-las. Darei alguns exemplos:

(a) logo foi compreendido que o conteúdo não poderia ser banido completamente. A solução era separar a discussão de con-

teúdo da discussão de valor estético, criando uma disciplina nova e igualmente fechada em si mesma, voltada para o estudo da iconografia artística.

(b) uma escola de historiadores de arte, influenciada por Marx, novamente exaltou o estudo do conteúdo, e valorizou a obra de arte não de acordo com o critério estético, mas de acordo com o que parecia (para eles) ser o seu significado e valor sociais. Com frequência uma equivalência direta era sugerida: valor social = valor estético. Esta abordagem sociológica marxista teve, em suas formas mais puras, um número de limitações frequentemente dicotomizando a análise como acabei de sugerir: *ou isto/ou aquilo*. Ela inclinou-se à abordagem científica ou pseudo-científica, mesmo depois desta drástica mudança no critério; e (certamente até muito recentemente) ela se limitou a um exame das tradições da Europa Ocidental, interpretando-as tão restritamente a seu modo quanto Berenson e Fry.

Mas agora, deixe-me retornar à ideia da sempre crescente diversificação da história da arte, em vez de enfatizar a limitação de certas doutrinas. Acho que agora atingimos um ponto — e chegamos a ele em menos de cem anos — onde dentro da disciplina da história da arte estamos enfrentando o mesmo tipo de colapso que durante o século XIX, atingiu a cultura ocidental em geral. Agora é impossível para qualquer historiador de arte saber uma quantia suficiente de tudo, para ter certeza de que ele cobre toda a área. É também impossível para ele, ter certeza de que todos os seus colegas profissionais saibam, a grosso modo, o que ele sabe; muito menos que eles vejam as coisas pelo mesmo ponto de vista e procedam de modo parecido e com o mesmo conjunto de suposições.

Por exemplo, as fronteiras originariamente demarcadas em torno da história da arte para torná-la algo conhecível e controlável, mostraram-se muito permeáveis afinal. Existem agora várias autoridades prontas a nos dizer que nós não podemos, por exemplo, entender uma obra de arte, a menos que saibamos sobre as circunstâncias nas quais ela foi encomendada, ou, alternativamente, o mercado para o qual ela foi feita. A eminente historiadora de arte Svetlana Alpers, acaba de publicar um livro analisando a função do *atelier* de alunos e assistentes, na produção de Rembrandt. Ela apresenta

Rembrandt como sendo, durante grande parte de sua carreira, um produtor de “Rembrandts”, pinturas que se ajustavam a uma imagem padrão estabelecida no mercado de arte de Amsterdam. Esta é uma mudança drástica da imagem mais comumente aceita de Rembrandt como um dos mais singulares artistas de todos os tempos. Ainda, por mais estranho que pareça, a teoria da professora Alpers é claramente o produto da crescente curiosidade, alguém pode até dizer sempre crescente ansiedade, sobre que pinturas são do Rembrandt verdadeiro. Uma Comissão Rembrandt tem sido organizada e está tentando listar todas as pinturas que são indubitavelmente das próprias mãos do artista. Algumas das pinturas rejeitadas pela comissão, tais como *Man with a Golden Helmet* no Museu de Berlim e *Polish Rider* na Frick Collection em Nova York, têm sido colocadas até agora, entre os trabalhos mais famosos do pintor. A reação da professora Alpers não é levantar questão sobre os julgamentos da comissão de pinturas, mas delinear a situação histórica na qual a questão da autenticidade, como definimos agora, era quase irrelevante.

Confrontamo-nos aqui com o fato de que criamos um Rembrandt para satisfazer a pré-concepção do século XX, uma época preocupada com a psicologia do indivíduo. O casamento da história da arte com a psicologia tem também representado um importante papel na recente literatura da história da arte.

Isto me leva a outra consideração: a história da arte, embora seja ela própria uma criação da cultura europeia ocidental e, em função de suas atitudes quase científicas, seja um produto muito típico dela, tem agora que lidar com artefatos que não são propriamente europeus e são ainda o produto de contactos entre o Ocidente e o que é distintamente não ocidental.

Em parte, devemos isso a aquele interesse pelo primitivismo que se incorporou ao mito modernista. Falei de etnografia. Esse estudo costumava ser claramente separado da história da arte; agora os dois são frequentemente entrelaçados. Isto é, introduzimos um estudo de estética em nosso estudo de outras culturas, onde anteriormente as duas áreas de julgamento tinham fronteiras claramente definidas entre si. Agora temos que lidar, tanto do ponto de vista

histórico como do estético, não apenas com situações que são diferentes das nossas próprias, mas que podem ser descritas como culturalmente não contaminadas — como a arte pré-colombiana, por exemplo, — e também com situações mistas ou de transição — como a arte Esquimó, a escultura Shona de Zimbábue, a escultura Makonde da África Oriental, ou as novas pinturas aborígenes australianas, em tinta acrílica sobre tela. Temos que colocar estas últimas num contexto que leva em consideração não apenas o que é extraído da cultura europeia ocidental, mas o que remete a ela. Todas as formas de arte que acabei de listar são criadas em primeiro lugar para venda nos mercados ocidentais.

Outro problema recente da história da arte, são as chamadas “atividades de minoria” dentro da própria cultura europeia ocidental. O estudo dessas atividades parece exibir mudanças decisivas de ponto de vista, pois o processo ameaça derrubar completamente a estrutura convencional da história da arte, reduzindo-a a uma sucata disforme da qual algo totalmente novo deve então ser construído. Os exemplos de atividade da minoria, citados com mais frequência, relacionam-se com “raça” e gênero.

Quando falo de “raça” neste contexto, não estou falando de cultura negra *versus* cultura branca, ou as culturas chinesa, japonesa ou indiana (hindu ou muçulmanas) *versus* cultura branca. Eu não estou falando da cultura do colonizador *versus* a do colonizado — a situação parcial, mas não de toda a América Latina. Estou falando de uma etnia vivendo como uma minoria dentro da outra; às vezes falo de uma entidade cultural definível, com as diferentes tonalidades raciais aqui implícitas. Para definir melhor, estou falando de cultura negra ou cultura hispânica dentro dos Estados Unidos, ou negra, especificamente; da cultura indiana ocidental, ou da cultura indiana dentro da Grã-Bretanha.

Essas minorias trazem culturas, portanto arte, e desenvolvem-na em sua comunidade. Acredito ser importante que a arte que eles fazem e sua peculiaridade seja reconhecida, analisada e registrada. É igualmente importante, que algum conhecimento dessas culturas em transição seja transmitido não apenas a jovens artistas de grupos minoritários de origem negra, hispânica ou indiana, mas a toda

cultura dentro da qual uma certa minoria existe, e em particular a todos os jovens artistas, qualquer que seja sua origem étnica, de maneira que eles por sua vez possam compreender melhor a sociedade em que vivem, cuja variação de características formará as bases para sua própria produção.

Há também a questão do feminismo. Uma das mais poderosas tendências dentro da literatura da história da arte recente tem sido o “revisãoismo” feminista. Com isso, quero dizer, não apenas uma busca por mulheres artistas do passado que possam ter sido injustamente esquecidas, mas um engrandecimento da importância histórica da arte feita por mulheres: a criação de uma nova hierarquia onde Artemisia Gentileschi, Vigée-Lebrun, Rosa Bonheur e Mary Cassatt sejam consideradas figuras de grande importância. Acho que esse engrandecimento não é convincente. As mulheres artistas não mudaram a direção da arte europeia como foi mudada aos poucos por Giotto, Michelangelo e Caravaggio. Na verdade, o Modernismo não apresenta uma figura feminina equivalente a Picasso. A história da arte, feminista ou não, não pode e não deveria tentar mudar os fatos. O que ela pode fazer é tentar achar novos fatos e oferecer novas explicações.

Por exemplo, uma explicação das pressões sociais que fizeram a arte das mulheres inerentemente conformista em vez de experimentalista. Se nós compararmos Vigée-Lebrun com Jacques-Louis David, que é seu contemporâneo, vamos descobrir sem surpresa que ele era um homem de extrema esquerda, um revolucionário, enquanto ela permaneceu ao lado da sociedade aristocrática na qual tinha sido educada. Depois de atuar como pintora da corte de Maria Antonieta, ela foi exilada como foram outros na época do Terror e teve uma carreira de sucesso como pintora de retratos nas cortes imperiais da Áustria e Rússia durante os anos de exílio. Igualmente, vamos descobrir sem surpresa que o trabalho de Vigée-Lebrun restringiu-se à arte de retratar, enquanto David, além de ser retratista, produziu quadros de assuntos ambiciosos e estilos novos. O papel da história da arte nesse caso é explicar que o que era importante em determinada época não é necessariamente importante agora. Ignorar ou alterar fatos estabelecidos por razões polêmicas, ou mesmo puramente emocionais, é anti-história, não história. Ao afirmar

isso, não mudo, de forma alguma, minha convicção de que é útil a mulher que se dedica à arte conhecer ao menos um pouco das dificuldades encontradas por suas predecessoras, e conhecer também o que foi alcançado apesar disso. Mas, nem por isso vamos atribuir as pinturas da Capela Sistina a alguma mulher desconhecida. A história da arte das minorias faz sentido apenas dentro do contexto fornecido pela história da arte em geral.

Isto reporta-me ao meu último tema que é a crítica. Dizer que Jacques-Louis David é um pintor *melhor* que Vigée-Lebrun é um julgamento crítico. Dizer que ele é um pintor *mais importante* que ela embora essa seja uma afirmação aparentemente semelhante — é um julgamento da história da arte. Há, na verdade, casos — não muitos — em que pintores um tanto inferiores são tidos como historicamente importantes. Ou, antes, em seu momento *parecem* menores, enquanto sabemos que eles são historicamente personagens-chave. Um caso em questão é o do pintor alemão do século XVIII, Antonio Rafael Mengs, que foi em parte responsável pelo nascimento do neoclassicismo, e que foi talvez o primeiro artista de origem judaica completamente absorvido pela história da pintura europeia. Por essa razão, é possível dizer que Mengs desponta com maior brilho do que seu contemporâneo Chardin, um pintor humilde de natureza morta, mas coloque um Mengs ao lado de um Chardin e o primeiro parecerá não existir esteticamente.

A questão, no entanto, está na comparação. A história da arte fabrica armas que o crítico utiliza — e a comparação é de longe a mais importante de todas as técnicas de crítica.

A hostilidade à história da arte expressada por muitos estudantes de arte é, com frequência encorajada por aqueles que a ensinam. É apresentada como hostilidade ao conhecimento supérfluo e na verdade injusto. O que ela tenta não deixar transparecer é uma hostilidade à crítica. Isso, eu acredito, atingiu seu limite máximo no início dos anos 70, diminuindo agora. Embora haja indicações de que tenha entrado em declínio, ainda vale a pena tratar do problema. Criticamente, claro.

A própria crítica é tratada em dois níveis. O primeiro é anti-democrático. Fazer arte — a palavra em voga era “criatividade”, que

tem até implicações mais amplas — era um direito que pertencia a todos. Foi, na verdade, restabelecido a todos pelos benefícios do modernismo. Para diferenciar entre os vários produtos dessa criatividade, inevitavelmente deveríamos perguntar se a qualidade era de fato universal. Descobriu-se que a pergunta era inaceitável.

A segunda maneira de considerar a crítica, ao menos em seu aspecto tradicional, foi a ideia de que o trabalho de arte era reconhecido pelo espectador, não através de qualquer artimanha da razão, mas através de um “ato de fé” comparável ao descrito por certos teologistas do fim da Idade Média. A fórmula era: a fé criou-o, a fé deverá reconhecê-lo.

Essa fórmula pode ser lida de duas maneiras. Primeiro, num sentido puramente religioso, como a comparação feita acima. Há uma boa razão para se dizer que o modernismo transformou a arte num substituto da religião, num modo previsto por Freud em seu brilhante ensaio “Civilization and Its Discontents”.¹ E certamente essa fórmula é o modo mais fácil de tratar com alguns artistas do final do Modernismo, tal como Joseph Beuys. Mas, se a arte do fim do Modernismo é um fenômeno puramente religioso, então talvez não devamos manter ainda a necessidade de estudar a história da arte como uma espécie de contexto teológico, um guia no domínio do extraordinário.

Podemos também ler o “ato de fé” que tenho descrito em termos de filosofia platônica. O espectador, que mantém um arquétipo, uma “forma ideal” dentro de si mesmo, está imediatamente consciente da presença de uma “forma ideal” inerente ao trabalho. O problema é que isso não deixa espaço para a diferenciação. A forma é ideal ou não ideal. A noção de uma forma platônica que é 3/4 ideal ou 7/8 ideal é certamente uma monstruosidade intelectual.

Se nos permitirmos diferenciações entre trabalhos de arte, então, teremos que procurar outro método.

Uma saída para o dilema, quase sempre adotada em discussão com os estudantes e, mais especialmente quando o que está em discussão é um objeto que o próprio estudante fez, é falar direta-

1. Civilização e seus descontentes. (N. T.)

mente em termos de *intenção*. O que você pretendia fazer? A resposta à pergunta é muitas vezes genuinamente fascinante. O problema é que frequentemente os resultados não parecem corresponder à explicação, que é, de todo modo, mais rica, mais complexa e mais resolvida. Tanto isso é verdade que se tem a tentação de considerar a explicação como projeto acabado e o objeto apenas como matéria-prima. Ceder a essa tentação é mais desculpável, porque em muitos casos os críticos modernistas parecem entender que perseguir a intenção do artista é suficiente: qualquer outro julgamento é desnecessário.

Entretanto, partindo do pressuposto de que há uma lacuna entre a intenção como foi colocada e a aparente realização, tem-se que procurar material adicional para resolver o dilema. Um recurso instintivo, e na verdade o método que o aluno está mais apto a entender é mais uma vez a comparação.

A comparação, agora digo pela terceira vez, inevitavelmente remete a algo, que pelo menos no seu sentido mais amplo, assemelha-se à história da arte.

Acho que seria razoável, neste ponto, dar um breve esboço de meu próprio método, enquanto crítico que sou, e dizer o que penso que o crítico possa ou não fazer. Em sua essência minha fórmula pode ser descrita como wittgensteiniana, embora seja apenas uma versão precária de Wittgenstein.

Primeiro, acredito que nenhuma descrição ou fórmula crítica possa coincidir com o significado mais completo do trabalho de arte. Palavras e imagens visuais são meios de comunicação, mas são basicamente comunicações de tipos diferentes. Eles podem coexistir no mesmo lugar, falando intelectualmente, mas uma sempre conterà traços que a outra omite.

Além disso, a fórmula pode por si ser encarada como um processo habitual, fortemente afetado pela aculturação. Dependendo de quem somos e de onde viemos — nossa origem e nossa escolaridade — temos fórmulas prontas, à mão, que usamos para trazer situações desconhecidas, isto é, novas, para junto daquelas conhecidas. O crítico perspicaz escolhe entre suas fórmulas o que parece corresponder à situação que ele enfrenta no momento. Ele adapta e altera a “formulação mais próxima”, mas nunca permite que ela

perca completamente sua forma original. Pode-se comparar o processo ao uso de modelos de engenharia pré-moldados.

O crítico alerta e humilde, com certeza, admitirá que seu esforço deve sempre permanecer uma aproximação.

Eu acredito que a história da arte pode ser usada para demonstrar a validade do método crítico que apenas delinee.

Eu acredito ainda que a história da arte, de qualquer ponto de vista que seja ensinada, tende a demonstrar que o objetivo de se fazer arte, como já sugeri, é comunicar algo a alguém. A força que impulsiona a arte não é a atividade exibicionista da pessoa que cria, mas, a resposta do público. Essa resposta pode ser de um atraso cruel — Van Gogh é um exemplo que é sempre citado. Mas, até que essa reação seja ativada, o trabalho de arte, enquanto realidade, não existe.

Entretanto, tendo dado esse testemunho, tenho que acrescentar outro que o modifica. O objetivo do trabalho de arte é também (ao menos em parte), provocar diferentes interpretações. Isto é, ele existe para ter suas várias interpretações de intenção no sentido de que a reação do espectador nunca é neutra. A descrição de meu próprio método crítico certamente dará alguma ideia e razão pela qual isso ainda é um problema, mesmo quando as precauções mais autoconscientes são tomadas. Há também o fator adicional de que todos os espectadores trazem algo aos trabalhos de arte que encontram — parte deles mesmos, assim como tiram deles tudo que são capazes de tirar.

Isto deve ser certamente a maioria dos casos, quando o espectador está, ele ou ela, possuído de forte impulso criativo, visto que inevitavelmente interpretam o que é visto em termos do estímulo recebido. Na verdade, não há ninguém mais propenso a ter diferentes interpretações de uma obra de arte do que um artista.

Algo do que quero dizer pode ser visto na cadeia de relações que leva de Cézanne aos cubistas, e dos cubistas a algumas correntes do abstracionismo. Cézanne tenta estabilizar o fluxo interminável de impressionismo fixando o que é visto em uma superfície. Os cubistas reinterpretam a imobilidade de Cézanne tomando a acidental falta de formas de seu trabalho e transformando isso num sistema

que descreve a tri-dimensionalidade dos objetos. As facetas usadas pelos cubistas são tomadas pelos abstracionistas e tornam-se um fim em si mesmas.

Meu ponto de vista é que a história da arte nunca pode ser um fim em si mesmo, mas deve sempre ser uma força gerativa. Sua energia surge não apenas de nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vemos — o que está realmente à nossa frente — mas de nossa habilidade de assimilar e chegar a um acordo com o próprio passado, com o qual nosso relacionamento é uma luta constante. Certamente a luta é inevitável, aquela multiplicidade de interpretações é igualmente inevitável e as opções são desnorreadamente muitas quando surge a definição da própria história da arte. É dever do educador apresentar uma útil seleção de possibilidades.

Ortodoxias rigorosas são tão infrutíferas em história da arte, como são na crítica de arte. Num sentido amplo, as duas disciplinas são uma e a mesma coisa.

2

Não existe expressão sem conteúdo

*Donald Soucy**

Em 1984, a Universidade de São Paulo sediou o I Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História e, desde então, um grupo informal de historiadores que pesquisam o ensino da arte conseguiu se encontrar uma vez por ano: em 1985, na Pennsylvania State University, nos Estados Unidos; em 1986, novamente aqui em São Paulo; em 1987, em Halifax, Canadá; em 1988, em Boumernouth, Inglaterra; em 1989, outra vez aqui em São Paulo; e em outubro de 1989 de novo na Pennsylvania State University. Está claro que vocês, aqui no Brasil, através do trabalho de pessoas como Anna Mae Barbosa, são líderes internacionais no assunto. Aqueles de nós que estão seguindo sua liderança estão descobrindo que, através de um melhor entendimento do nosso passado, também compreenderemos melhor nosso presente e nosso futuro.

Esta é a finalidade de minha conferência: mostrar como nós, professores, podemos usar a história para aprimorar nosso trabalho. Para tanto, usarei exemplos relacionados à autoexpressão, registros históricos da arte, de cultura e de gênero. Peço desculpas, mas fala-

* Professor doutor em Artes da University of New Brunswick e da University of British Columbia, Canadá (ver nota no final do artigo).

rei do lugar que conheço melhor, a América do Norte, e especialmente o Canadá. Mas espero que meus comentários a respeito do Canadá sejam apropriados para vocês. Parece benéfico conhecer os tipos de problemas que compartilhamos em ambos os países. Quais são as condições que geram esses problemas? No que eles se assemelham? No que eles diferem? Quais as soluções que funcionariam num país e não no outro? Em resumo, o que pode o Brasil e o Canadá aprenderem mutuamente, a respeito do ensino da arte? Eu ainda não sei as respostas para estas perguntas, mas penso que compartilhando com vocês o que eu sei sobre o Canadá nós podemos começar a encontrá-las juntos, e eu acho que a história pode nos ajudar.

Desde o início da década de 1980, muitos professores de arte na América do Norte começaram a se interessar pelo passado. Talvez a causa deste interesse seja a mudança no ensino da arte e, antes de mudar o que fazemos agora, queremos saber porque aceitarmos esta mudança. Tomemos, por exemplo, a ideia de que “arte é autoexpressão”. Muitos de nós acreditamos que a arte sempre foi vista essencialmente como a expressão do eu-profundo. Contudo, esta ideia é relativamente nova. Foster Wygant, em seu livro *Arte em Escolas Americanas no Século Dezenove* (1983), discute quanto tempo antes dos últimos 100 anos ou mais, a expressão em arte significava a expressão do objeto da arte; significava a expressão da paisagem que estava sendo pintada ou da figura que estava sendo esculpida. Foi apenas no século passado, segundo Wygant, que a ideia da expressão passou a significar a expressão do artista individual.

No ensino da arte, muitas pessoas passaram a acreditar que a autoexpressão abrange todo o universo da arte, especialmente para as crianças mais novas. Muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem e dessa forma seu compromisso de ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para se expressar, você deve expressar alguma coisa.

As ideias a respeito do ensino da arte com o objetivo da autoexpressão pura podem ser reconstituídas historicamente. Muitas delas partiram de interpretações errôneas das teorias do ensino da

arte de pessoas como Franz Cizek e Viktor Lowenfeld. Cizek desenvolveu suas ideias sobre a arte feita por crianças quando lecionava em Viena durante o fim do século XIX e início do século XX. Lowenfeld, que também viveu em Viena, mudou-se para os Estados Unidos e lá, depois da Segunda Guerra Mundial, popularizou suas ideias. A então chamada autoexpressão era certamente um aspecto importante dos ensinamentos de Cizek e de Lowenfeld, mas também o conteúdo era enfatizado. Em 1925, Thomas Munro notou que muito dos trabalhos das crianças das classes de Cizek refletiam o conteúdo e o estilo de imagens populares em Viena naquela época. Quanto à ideia ingênua de que os trabalhos não eram nada além de autoexpressão, Munro disse:

“O ideal de manter a imaginação de uma criança no estado de pureza e liberdade absoluta é, de início, impossível. A mera tentativa de tal propósito é uma evidência da falsa psicologia que tem influenciado muitos textos sobre o ensino da arte: a antiga crença de que algum ‘eu’ dentro da criança está emergindo em busca de expressão e libertação e que todas as forças externas tendem a reprimi-lo e dominá-lo” (Munro, 1929, p. 134).

Munro argumentou que o conteúdo da expressão sempre é influenciado por forças externas. Se os professores ignoram estas forças então eles não ajudam seus alunos a discriminar entre más e boas influências, entre a expressão pobre e a arte verdadeira.

É também um erro dizer que o conteúdo não era importante nos ensinamentos de Lowenfeld. Lowenfeld acreditava que “seria errado pensar que autoexpressão significa a expressão dos pensamentos e ideias em termos gerais de conteúdo” (1957, p. 19). Mas ele também acreditava que não haveria expressão sem conteúdo. “O assunto e o conteúdo estão necessariamente relacionados”, disse ele, e a natureza deste conteúdo era a chave para a expressão:

“Separar o conteúdo de sua representação significaria privar um corpo de sua alma e vice-versa. Num trabalho criativo, o assunto e o modo pelo qual ele é representado formam um todo inseparável” (p. 34).

O conteúdo no tipo de arte infantil que Cizek e Lowenfeld defendiam também continha mensagens sutis das quais os próprios

teóricos talvez não tivessem conhecimento. Podemos ter mais informações sobre estas mensagens através de recente pesquisa histórica. Um historiador que escreveu vários trabalhos a respeito das ideias de Cizek e Lowenfeld é Peter Smith (veja, por exemplo, Smith, 1982, 1983, 1985a, 1985b, 1987, 1989). Os artigos de Smith, certamente, deveriam ser lidos por aqueles que têm uma opinião sobre a autoexpressão no ensino da arte, porque conhecer as crenças de Cizek e Lowenfeld é também conhecermos a nós mesmos.

Kerry Freedman é outro historiador que estuda ideias sobre a autoexpressão no ensino da arte (veja, por exemplo, Freedman, 1986, 1987, 1988, 1989). Baseando-se na observação de Wygant de que o sentido da expressão artística mudou, Freedman escreve: “Pelos anos de 1920 a qualidade das experiências da criança na sua atividade em arte, muito mais do que a qualidade do resultado de seus trabalhos, tornou-se um importante foco do currículo”. Mais tarde, por volta do final da Segunda Guerra Mundial, a autoexpressão na educação artística era vista como encarregada de, pelo menos, dois objetivos. Um deles era encorajar uma “personalidade democrática” nos indivíduos, e o outro era um objetivo terapêutico com o propósito de promover uma saúde criativa, mental e emocional (1989, p. 30-31).

Havia, entretanto, contradições. Por definição, a autoexpressão deveria refletir o individual e o pessoal. Ainda assim, afirmava-se que a expressão saudável era exemplificada por formas específicas e pré-determinadas. A autoexpressão no ensino da arte era incentivada como o cultivo de características associadas em crianças, quando, na verdade, ela realmente serviu para ocultar o conteúdo social da expressão:

“Ter o foco apenas no indivíduo roubou as atenções dos problemas das instituições culturais e da política social. A qualidade do individualismo como liberdade era um mito baseado em certos ideais de classe, etnia e gênero, mas era considerada como uma realidade universal. No mito, o indivíduo foi feito responsável por si próprio e capaz de ter controle sobre a sua própria vida, porém, a responsabilidade estava fora de um contexto social e negava o poder através da manutenção institucional do controle sobre as atitudes do indivíduo e crenças sobre a sociedade e o eu” (1989, p. 31-32).

Freedman diz haver um conteúdo político específico nos mitos da autoexpressão. O que acreditávamos ser uma personalidade “natural” era, na verdade, definida por interesses nacionais gerais (p. 31). Assim, o que chamamos de autoexpressão natural não é de modo algum natural, é mais uma ideia construída pela sociedade. Além disso, o que hoje dizemos ser “natural” para as crianças é diferente do que acreditávamos ser natural no passado, e é diferente do que acreditaremos ser natural no futuro. Em resumo, nossas ideias acerca do que é natural, como as nossas ideias a respeito da expressão artística, mudam com o tempo.

Segundo o que Edward Lucie-Smith (1989) disse em seu discurso de abertura neste Simpósio, nossas ideias a respeito da história também mudam com o tempo. O passado, em si, não muda, mas nossas concepções sobre ele sim. Os fatos do passado não são em si “naturalmente” importantes ou não. Para ser mais preciso, o conteúdo em ambas, história geral e história da arte, é determinado pelos julgamentos de valores do historiador. Em 1931, o historiador britânico Herbert Butterfield criticou o modo pelo qual estes julgamentos de valor são feitos, com muita frequência, tendo-se por base os padrões atuais. O que era importante no passado, pressupõem alguns historiadores, eram as situações que levaram àquilo que acreditamos ser importante hoje. Essa atitude, segundo Butterfield, faz com que os historiadores não vejam o passado em suas reais condições.

Já na época de Butterfield, e sobretudo por volta da década de 1960, a pesquisa histórica mudou na América do Norte, com os historiadores começando a escrever o que eles chamavam de “história social”. De discussões sobre rainhas, reis, políticos, leis e guerras, o conteúdo da história derivou para uma análise das classes trabalhadoras, mulheres e minorias. Muitos historiadores de arte assimilaram lentamente esta tendência, mas suas ideias não estavam completamente imunes à mudança, como pode ser observado através da progressiva variedade que ocorre hoje em dia em algumas tendências da história da arte.

Porém, as histórias sociais não apenas discutem novos conteúdos, como o conteúdo relacionado às mulheres, mas também novas interpretações e novos modos de avaliar o novo conteúdo. Em ou-

tras palavras, na medida em que o papel da mulher na história seja constatável, não se deve determinar sua importância histórica somente através de padrões anteriormente criados — padrões que estão calcados num conjunto de preconceitos culturais, raciais, de classes sociais e gêneros, e que são inadequados para explicar o novo conteúdo. Ao contrário, o que um historiador de arte feminista pode fazer é encarar a arte da mulher do passado no contexto em que as mulheres produziram essa arte, mesmo em casos onde aquele contexto não correspondesse ao de homens como Michelângelo e Picasso. Interpretar a arte produzida por mulheres unicamente dentro dos contextos que não aqueles no qual esta arte foi produzida, como muitos historiadores de arte modernistas fazem, pode ser adequado para crítica de arte, mas pode frequentemente levar à uma descrição histórica da história da arte.

É claro, como diz Lucie-Smith, que uma mulher não pintou a Capela Sistina. É claro que uma mulher não criou a arte moderna do mesmo modo que o fez Picasso (Lucie-Smith, 1989). Mas os padrões que criam lendas sobre Michelângelo e Picasso são padrões socialmente construídos por historiadores de arte com ponto de vista particular. Esses padrões são especialmente gerados para o tipo de arte que certos homens produziram num contexto específico e que apenas poucas mulheres o fizeram. Portanto, usar esses padrões para investigar historicamente os tipos de arte produzidos por mulheres (e, claro, tipos de arte produzidos por homens) que foram produzidas em contextos muito diferentes não nos contam a história dessa arte e seus artistas. Eles nos permitem perpetuar a ideia de que apenas algumas mulheres, tais como Rosa Bonheur, jamais fizeram arte de qualidade, eles nos fornecem desculpas para excluirmos muitas mulheres artistas do conteúdo da nossa história da arte, ou para depreciar o trabalho que elas realizaram.

Esta é a versão da história da arte que temos ensinado por muito tempo às crianças. Eu examinei cinco dos principais livros de crítica de arte que eram usados nas escolas canadenses na década de 1930 (Grayson, 1929, 1932; Lismer, 1930; Hammell, 1931; McLennan, 1931). Dos 109 artistas comentados nestes cinco livros 105 eram homens brancos de culturas europeias ou norte-americanas. Além deles, havia um gravurista japonês pouco considerado e

somente três mulheres, sendo uma delas Rosa Bonheur. Estas três mulheres foram mencionadas porque tiveram sucesso num meio artístico específico e dominado pelos homens. Mas do mesmo modo que existem diferentes tipos de histórias, existem também diferentes tipos de mundos artísticos, e nós deveríamos levar em consideração essas diferenças quando ensinamos aos nossos alunos o conteúdo da expressão artística no passado.

Darei um exemplo de um meio artístico canadense no qual as mulheres dominavam, mas que recebeu pouca atenção dos nossos historiadores de arte. Esse grupo particular de artistas mulheres vivia e pintava na Nova Escócia, uma província na Costa Leste do Canadá. A partir do fim do século XIX até a década de 1960, a maioria dos professores de arte das escolas públicas e escolas de arte de Nova Escócia eram mulheres. Anna Leonowens em 1887 foi a maior incentivadora da fundação do que hoje é o New Scotia College of Art and Design, a única instituição de graduação em arte autônoma no Canadá. Antes da Segunda Guerra Mundial, as mulheres superavam os homens em grande número na Faculdade de Arte e, mais do que qualquer coisa, foi o movimento feminino que manteve a escola em andamento durante a Grande Depressão. Além disso, frequentemente as mulheres iniciaram e assumiram posições de liderança nas iniciativas artísticas da província (Soucy, 1989). No outro lado do Canadá, em Vancouver, a historiadora de arte Letia Richardson (1987) descobriu que as mulheres estavam desempenhando papéis semelhantes nos círculos artísticos locais.

Esses casos na Nova Escócia e em Vancouver sugerem que a história da arte poderia nos contar muito mais sobre as mulheres e a sua arte, e não somente sobre a arte consagrada pelas estreitas noções artísticas de historiadores de arte modernistas. O conteúdo de nossos programas de história ensina não apenas o que pensamos ser importante em nossa cultura, mas também o que pensamos ser inferior. Quando dizemos que 105 de 109 artistas importantes são homens brancos ocidentais, dizemos que a arte das mulheres e das minorias culturais não são importantes. Dizemos que a melhor arte é aquela feita por homens de uma determinada etnia. Entretanto, histórias da arte poderiam em vez disso, nos informar sobre culturas

e grupos étnicos que não o dominante. Por exemplo, quais são as histórias de arte e objetos de arte entre as culturas de imigrantes e da população aborígine (isto é, os índios americanos)? Quais funções exercem suas tradições artísticas na preservação de uma identidade étnico-cultural? Como estas tradições foram atacadas por aqueles que queriam assimilar ou subordinar estas culturas? Estas são perguntas que podem ser colocadas quando abordamos a história da arte dentro de certos contextos sociais.

A arte, é claro, por muito tempo tem sido usada para promover ideias de superioridade e, conseqüentemente, de inferioridade cultural e étnica. E, penso eu, da mesma forma tem sido usado o ensino da arte. Tomemos, por exemplo, a posição adotada, em 1985, por um relatório enviado ao Congresso dos Estados Unidos sobre o ensino de arte nas escolas. O relatório referia-se à “importância, poder e destino das populações protestantes brancas de língua inglesa da Terra” (Clarke, p. cciii). Segundo o relatório, essa população branca alcançaria o seu destino mais rapidamente se ela fosse educada em valores e habilidades artísticas específicas. Qual era a popularidade de tais ideias? Tiveram algum efeito sobre o ensino da arte? Os historiadores da arte-educação ainda não abordaram essas questões, embora o relatório tenha servido como fonte para muitas de suas narrativas. Na University of British Columbia, historiadores estão examinando como as escolas têm promovido este tipo de ideia de distinção (veja, por exemplo, Stanley, no prelo, ou o trabalho de Bill Maciejko). Estes historiadores estão estudando populações e etnicidade como algo construído pela sociedade oposto a ato determinado pela biologia. A noção de etnia, discutida, tem sido usada para apresentar vários grupos de sociedade como “outros”. Através da invenção de “outros” inventamos a nós próprios, já que sabemos quem somos pela exclusão de quem não somos. Através da criação de “outros”, os grupos dominantes tornam-se mais poderosos. Os professores de arte podem ver como o conteúdo da arte e da história da arte criaram “outros”. Como as mulheres e as minorias culturais são todas como outros, como pessoas de importância secundária?

Em vez de considerar os grupos como “outros”, David Thistlewood (1989) fornece uma alternativa promissora para uma investi-

gação histórica de diferentes grupos que compartilham tempo e espaço. Ele utiliza uma estrutura materialista dialética para estudar a história da Britain's National Society of Education in Art and Design, cujas origens datam de um século. Na Inglaterra, duas organizações profissionais de ensino da arte existiram durante a primeira metade deste século. A National Society of Art Masters era uma associação dominada por homens, que representava o ponto de vista da educação artística tradicional, orientada para o objeto. A Art Teachers Guild, por outro lado, era primeiramente uma organização feminina cuja postura oficial sobre o ensino da arte era mais progressista e centralizada na criança. Thistlewood retrata vivamente o conflito contínuo entre estas duas organizações antes de sua junção em 1984. Ele argumenta, convincentemente, que a luta e a fusão final dos diversos interesses resultaram numa síntese muito maior que a soma de suas partes.

A abordagem dialética de Thistlewood poderia oferecer um maior equilíbrio aos nossos estudos de história da arte, e nossas opiniões sobre os propósitos históricos de educação. Frequentemente, pelo menos na América do Norte, os historiadores ou assumem a posição de que a educação serve primeiramente aos interesses de uma classe dominante, ou adotam o ponto de vista oposto de que as escolas globalmente servem aos interesses da classe trabalhadora. Talvez seja melhor examinar isto dialeticamente, para ver como a educação pode, em diferentes níveis, servir aos interesses de diferentes classes sociais (Barman, 1988).

Logicamente, os arte-educadores no Brasil estão atentos a essa relação entre arte e classe social. Parece que se o Estado quer promover a cultura popular ele deverá incentivar a arte deste povo. Os tipos de arte que o Estado patrocina refletirão a sua posição em questões de gênero, cultura e classe social. De forma semelhante, os tipos de arte que nós, como professores, apoiamos, irão refletir nossas próprias posições. Isto porque toda expressão artística tem conteúdo explícito e implícito. Assim, nossas questões como professores de arte são: que conteúdo de arte deveríamos ensinar, quais histórias deveríamos revelar e quais interesses culturais e sociais deveríamos promover?

Nota

Eu agradeço J. Donald Wilson, Bill Maciejko e Maurice Seignini por suas valiosas discussões a respeito de alguns dos assuntos apresentados neste trabalho. Agradeço também o social Sciences and Humanities Research Council of Canada pelo patrocínio generoso dos meus estudos com o dr. Wilson. Os fundos para a minha participação no III Simpósio Internacional sobre o Ensino da arte e a sua História foram fornecidos pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, pela Faculty of Education at the University of British Columbia e pela University of New Brunswick. A responsabilidade das opiniões expressas neste trabalho são, obviamente, apenas minhas.

Referências bibliográficas

BARMAN, Jean. Knowledge is Essential for Universal Progress but Fatal to Class Privilege': Working People and the Schools in Vancouver During the 1920s. *Labour/Le Travail* 22: 9-66, Fall, 1988.

BUTTERFIELD, Herbert. *The Whig Interpretation of History*. New York: W. W. Norton & Company (1931), 1965.

CLARKE, Isaac Edwards. *Art and Industry*. Part 1, *Drawing in public School*. U. S. Senate Report. 46th Congress, 2nd session, v. 7. Washington: Government Printing Office, 1885.

FREEDMAN, Kerry. A Public Mandate for Personal Expression: Art Education and American Democracy in the 1940s and 1950s. *Arts and Learning Research* 4: 1-10, 1986.

_____. Art Education and Changing Political Agendas: An Analysis of Curriculum Concerns of the 1940s and 1950s. *Studies in Art Education* 29 (n. 1): 17-29, 1987.

_____. Abstract Expressionism and Art Education: Formalism and Self-Expression as Curriculum Ideology. *The Bulletin of the Causus on Social Theory and Art Education* 8: 17-25, 1988.

_____. Narciscism and Normalcy: Historical Foundations of Art Education for Young Children. *Canadian Review of Art Education* 16 (n. 1): 21-33, 1989.

GRAYSON, E. V. K. *Picture Appreciation for the Elementary School*. Toronto: J. M. Dent and Sons, 1929.

_____. *Picture Appreciation for the School. Grades VII to X*. Toronto: J. M. Dent and Sons, 1932.

HAMMELL, Agnes. *Advancing Picture Study*. Toronto: W. J. Gage & Co., 1931.

LISMER, Arthur. *Canadian Picture Study*. Toronto: The Art Gallery of Ontario, 1930.

LOWENFELD, Viktor. *Creative and Mental Grow* 3rd ed. New York: Macmillan, 1957.

LUCIE-SMITH, Edward. *Art in the 80s*. Keynote address. III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História. Cidade Universitária, São Paulo, Brasil: August, 1989.

McLENNAN, Mary Louise. *Children's Artists Friends*. Toronto: J. M. Dent and Sons, 1931.

MUNRO, Thomas. Franz Cizek and the Free Expression Method. In: *Art and Education*, by John Dewey et al., 311-16. N. p.: The Bames Foundation Press (originally published in *Journal of the Bames Foundation*, october 1925), 1929.

RICHARDSON, Letia. *First Class. Four Graduates from the Vancouver School of Applied Arts, 1929*. Vancouver: The Floating Curatorial Gallery Women in Focus, 1987.

SMITH, Peter. Germanic Foundations: A Look at what We Are Standing on. *Studies in Art Education* 23 (n. 3): 23-30, 1982.

_____. An Analysis of the Writings and Teachings of Viktor Lowenfeld: Art Educator in America. Ph.D. dissertation, Arizona State University, 1983.

_____. Franz Cizek: The Patriarch. *Art Education* 38 (n. 2): 28, 1985a.

_____. The Lowenfeld Motivation Revisited. *Canadian Review of Art Education Research* 12: 11-17, 1985b.

_____. Lowenfeld Teaching Art: A European Theory and American Experience at Hampton Institute. *Studies in Art Education* 29: (n. 1): 30-36, 1987.

_____. Lowenfeld in a Vienesese Perspective: Formative Influences for the American Art Educator. *Studies in Art Education* 30 (n. 2): 104-14, 1989.

SOUCY, Donald. More than a Polite Pursuit: Art College Education for Women in New Scotia, 1887-1930s. *Art Education* 42 (n. 2): 23-24, 37-40, 1989.

STANIEY, Timothy J. In press. White Supremacy and the Rhetoric of Educational Indoctrination: A Canadian Case Study. In: *Making Imperial Mentalities*, edited by J. A. Mangan. Manchester University Press.

WYGANT, Foster. *Art in American Schools in the Nineteenth Century*. Cincinnati: Interwood Press, 1983.

3

Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte

Annie Smith*

Quantos de vocês já ensinaram história da arte ou já fizeram algum curso de história da arte? Muitos... Talvez já tenham refletido sobre as teorias básicas do ensino ou talvez, como eu, você simplesmente emite a forma como foi ensinado. Mas as teorias da história e do ensino são as bases do ensino da história da arte. As teorias da história abrangem as teorias cíclicas tais como ordem e desordem; um ciclo de três fases tais como: ascensão, declínio, queda; ou quatro, cinco, seis ou sete fases tais como: nascimento, adolescência, idade madura, velhice, morte etc...

As teorias cíclicas já existiam na Grécia, mas não foram formuladas de maneira mais clara até os séculos XVIII e XIX. Depois surge Darwin e a teoria da evolução e antes dele Hegel com sua teoria de teses, antíteses, sínteses e o movimento em espiral da história. E é claro que conhecem as teorias do ensino, Piaget e outros. E relacionados a isso nossos conceitos tais como: aprender através da memorização, repetição, comparação ou descoberta; aprender através de jogos, dramatizações, ou histórias; aprender através do prazer, da dor, da tortura e do castigo. Pense nisso; e, se você ensina história

* Professora da School of Visual Art of Ontario, Canadá.

da arte, essas teorias podem lhes parecer familiares considerando seu aprendizado e sua avaliação como estudante de história da arte.

Se você ensina história cronologicamente, isto significa que a história é causativa? Quer dizer que o românico originou o gótico, que originou a renascença? Se você ensina história da arte enfocando o artista, isto quer dizer que esteja fazendo isto repetindo biografias tradicionais e os primeiros escritos sobre história da arte como os de Vassari? Se ensina enfatizando ideias políticas econômicas e sociológicas, você percebe que está repetindo algumas das ideias de antigos historiadores de arte como Hauser e outros?

O ensino da história da arte é embasado por fundamentos teóricos. Se estamos falando de história da arte, talvez devêssemos definir o que é história da arte. Como você define a história da arte? Você acha que a história da arte é composta de fatos? Acha que as obras de arte são fatos? Você inclui a história dos artistas em suas aulas, ou concentra-se apenas nas obras de arte? A crítica de arte faz parte da história da arte? Será que a avaliação de obras de arte faz parte da história da arte? Ou será que esta palavra é mal vista? Algumas pessoas acham que a avaliação de obras de arte não é digna da história da arte. Você posiciona as obras de arte num contexto? Qual contexto? Essas perguntas são fáceis, mas suas respostas são difíceis. Nem os historiadores de arte podem responder a estas perguntas. Vou citar algumas frases de historiadores de arte. Não se preocupem com os nomes.

Mark Rothko diz: “A história da arte é uma ciência. Ela tem princípios e técnicas definidos. Nela não há intuição ou adivinhação. E como uma série de estórias de detetives. É uma ciência. (inaudível...) diz: ‘A história da arte com certeza não é uma ciência. O historiador de arte nunca pode adentrar um núcleo misterioso como faz um cientista em busca da verdade’. Muito bem, portanto a história da arte é e não é uma ciência. E os fatos na história da arte?” Sonia Roof diz: “A história da arte surge de objetos concretos, os eventos desaparecem e os artefatos perduram, portanto, os fatos existem.” Jansen diz: “Não existem fatos evidentes na história da arte, apenas graus de aceitabilidade.” E diz ainda que: “Os eventos e a disciplina acadêmica que considera estes eventos é que compõem a história da arte.”

Portanto Sonia diz que os eventos desaparecem e Jansen diz que não se podem separar os eventos de uma disciplina acadêmica. O que eles querem dizer com a palavra evento? Lembram-se de Rothko, que diz que a história da arte é uma ciência? Rudolf Wittkower afirma com naturalidade: “A história da arte é uma história.” E diz mais: “A história da arte é a história dos artistas, é a história de estilos, história de temas, de iconografias. Lida com a história de ideias e conceitos que embasam as obras de arte, com a história das técnicas e com a história de temas representativos específicos”. E ainda como parte da história da arte existe o estudo da antiguidade, crítica da arte, teoria da arte, estética e conhecimento profundo. Erwin Panofsky não concorda com a inserção desta última na história da arte. Ele diz: “A história da arte é a análise histórica e interpretação de objetos feitos pelo homem aos quais designamos um valor utilitário.” Para ele isto é história da arte, que é o oposto de estética, crítica, conhecimento profundo e avaliação (inaudível) concorda com Panofsky e diz que: “Estética, teoria da arte e crítica de arte estão intimamente ligadas à história da arte, mas são diferentes da história da arte”. Bernard Berenson diz: “A verdadeira história da arte e a verdadeira crítica de arte são idênticas.” Harold Rosenberg diz: “Hoje a crítica de arte é a história da arte.” Mas os historiadores de arte não sabem disso.

Voltamos a Jansen que desta vez separa o crítico de arte do historiador de arte. Ele diz que Diderot fica no início de uma linha que nos leva a Baudelaire, Ruskin, e por fim a Herbert Read. Jansen diz que esses críticos nem podem ser considerados historiadores de arte e nem contribuíram para o crescimento da disciplina, mas admite que sejam importantes para os historiadores de arte. Por falar em críticos e *connoisseurs*, Itner diz: “Foram os *connoisseurs* de arte que exerceram maior influência na formação da história da arte.”

Vamos deixar a crítica de lado um instante e considerar a forma de ver. Há aqueles que dizem que a história da arte é a história da forma de ver. Wölfflin diz isso no livro *Princípios da História da Arte*. Ele diz: “A história da arte e a história da forma de ver. A própria forma de ver tem uma história e descobrir estes substratos visuais deve ser a primeira tarefa do historiador de arte.” Herbert Read diz: “A história da arte é a história das maneiras e da percepção visual,

das várias maneiras como o homem já viu o mundo.” Há aqueles que pensam que a história da forma de ver é a história dos estilos. Bernard Berenson diz: “A história da arte é a história das várias maneiras sucessivas de ver o mundo. A história da arte é a história dos estilos”. E Helen Gardner diz: “A história da arte é o registro de mudanças de estilos no tempo”. Mas Frederick Hartt considera o estilo apenas como parte de sua definição do que é história da arte. Deve-se observar a iconografia, a intenção é a posição histórica. Hartt diz: “A única coisa certa nos estudos históricos da arte é a obra de arte. Devemos penetrar da maneira mais profunda possível na obra de arte”. George Kubler oferece uma alternativa para os métodos tradicionais da história da arte. Métodos tradicionais como análise formal e a iconografia. Ele diz que a história da arte é a história da cultura material. Todos os materiais trabalhados pelo homem surgem da busca de uma solução para um problema. Portanto, obras de arte são soluções de problemas. O problema leva à solução, portanto, logo surgem soluções interligadas que se transformam em sequências formais, que por sua vez levam a outros problemas que requerem soluções, que levam a soluções interligadas que levam as sequências formais que nos levam de novo aos problemas, e assim por diante. Então, temos uma solução para definição de história da arte? Sim, Joshua Taylor diz: “Precisamos nos lembrar que a história da arte não existe. Só existem histórias de aspectos diferentes da história da arte.” Patrícia (inaudível) sugere: “Faz parte do ensino da história da arte alertar os alunos de que a história da arte é uma ilusão.” O filósofo italiano Benedetto Croce escreveu: “A história da arte não existe; o que existe é a história de obras individuais e de mestres, pois Masaccio e Donatello não podem ser compreendidos apenas pelo *Quattrocento*. O *Quattrocento* é que foi explicado por eles. Lembra-se de Rudolf Wittkower? Foi aquele que disse que a história da arte é uma história. Ele encerra esta discussão com a frase: “A história da arte é a disciplina das ciências humanas que mais se parece com um camaleão”. Chega de definições.

Um dia alguém disse que se você quer estudar história deve estudar os historiadores. Se quer estudar os historiadores precisa estudar a época em que viveram. O mesmo pode ser dito da história da arte. Vamos falar um pouco dos historiadores de arte, os antigos, aqueles

que estão mortos. Vamos falar daqueles historiadores de arte que foram responsáveis pela criação da disciplina. Vocês não ficarão surpresos ao descobrir que estes historiadores de arte refletem as ideias de sua época, assim como os historiadores de hoje refletem as ideias de nossa época. Existe uma nova tendência entre os jovens historiadores de arte em direção ao estudo de aspectos diferentes, como o feminismo, aspectos sociológicos, culturais e multiculturais da história da arte.

Agora vamos ver os historiadores de arte. Podem apagar as luzes, por favor, e iniciar a projeção dos *slides*. Vocês não precisam anotar nada, e eu vou tentar me lembrar do que devo dizer.

Bom, estes são historiadores de arte já mortos. Giorgio Vassari, o historiador agitado à sua direita também era pintor e pintou o quadro que está à esquerda que mostra Cosimo de Medici em seu empenho para montar uma academia na Itália por volta do ano 1500. Estas são as salas de aula, iguaizinhas às de hoje. Vassari não é somente conhecido como pintor, mas é mais conhecido como escritor. Ela achava que seus escritos deveriam preservar os artistas famosos de sua época. Seus livros eram *best-sellers*; havia edições de 1550 e 1568 e o título era *A vida dos artistas, escultores e arquitetos mais famosos*. Ele tinha uma teoria de que a arte era cíclica. Os gregos eram bons, mas os cristãos antigos estragaram tudo. Ele achava que o arco de Constantino executado na época romana posterior não era nada bom, só gostava da arquitetura anterior aos gregos; entretanto gostava dos medalhões do século I a.C. Ele era um contador de histórias. Foi o responsável por chamarmos Fra Giovanni de Fra Angélico. Ele olhou para este quadro e disse Fra Giovanni pinta como um anjo, e depois disso ele se tornou Fra Angélico. Estes dois *slides* negros representam a história da arte na Idade Média, quando a história da arte era escrita em alemão e era muito difícil de ser compreendida.

Em 1768, Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) usou o termo história da arte pela primeira vez no título de um livro. O título era *A História da Arte da Antiguidade*. Ele defendia o conceito de que o belo da arte clássica grega era o modelo a ser seguido nos anos 1700. Isto teve uma grande influência nos tipos de arte que as

pessoas estudavam. Portanto, a história era apresentada de uma forma linear e apegada a um modelo de beleza. Dois anos depois da morte de Winckelmann, veio Hegel. Ele viveu até 1830 e também via a arte de forma cíclica. Desde os egípcios, que representavam o antigo, o clássico, que eram os gregos, até o românico que eram os alemães — era uma espiral que se repetia de forma cíclica. Depois veio Gottfried Semper, um historiador de arte alemão que disse: “Não, a história da arte não é cíclica; existe uma continuidade”. Ele foi um arquiteto e fazia perguntas como: “Como aprender com coisas do passado sem simplesmente copiá-las?” Sua teoria era a de que os materiais e as técnicas regiam as mudanças na arte. E ele conhecia as teorias de Darwin. Ele achava que o *design* da parte de baixo das bases das colunas refletia movimento para cima e para baixo. Achava que as colunas retratadas na obra que estão à direita mostram que eram feitos de tambores e colunas. Portanto, para Semper, a arte se origina de mudanças externas.

Este *slide* eu trouxe para perguntar-lhes: “O que acham que Semper diria desta obra? Um prédio de 1983 com o nome do ‘prédio para dentro e para fora’. Todos os materiais e técnicas influenciaram o *design* de hoje; pela visão de conjunto...”

Semper se interessava pelos materiais e efeitos técnicos sobre a arte e Hegel acreditava que a arte é algo intrínseco e que o artista podia fazer tudo o que quisesse. “Kuntswollen” é uma palavra que quer dizer desejo e objetivo do indivíduo. Uma das coisas boas que Hegel fez foi destruir aquela ideia de que existe um padrão de beleza que veio dos gregos. Ele analisou tapeçarias antigas e obras de arte medievais e dizia que também eram de ótima qualidade.

Gostaria de acrescentar aqui um historiador italiano chamado Giovanni Morelli. Ele estudou Medicina, mas não praticava, e era um *connoisseur* de arte. Achava que os mínimos detalhes das obras de arte deveriam ser examinados porque os artistas não tem consciência destes detalhes. Lorenzo e Cosimo, os dois artistas retratados aqui: suas orelhas e mãos mostram características de um artista especial.

Morelli foi o primeiro historiador a introduzir a investigação científica na história da arte. Ele escreveu alguns livros sobre direitos do artista em 1880. Dizia que os livros eram escritos por um russo

chamado Ivan Lemoniov, porque esse era seu nome em russo. Também traduziu para o alemão com o nome Johan Schwartz, porque Giovanni Morelli em alemão significa João Preto. Quando o livro foi publicado todos acharam que era uma fraude, que era muito ruim, mas só um museu trocou as etiquetas de 48 quadros.

Este é Bernard Berenson quando jovem e na velhice. Ele era um discípulo de Morelli. Era muito perspicaz na forma como coletava e organizava os fatos sobre história da arte. Tinha um grande amigo chamado Kenneth Clark, que está à direita. Se observarem atentamente os mínimos detalhes verão que esta é uma foto minha quando pequena sentada ao lado de Kenneth Clark. Talvez não fosse tão pequena, mas quando ainda tinha cabelos pretos.

Vamos voltar aos alemães, através do historiador suíço Jakob Burckhardt. Ele introduziu a ideia de culturalismo no estudo da história da arte. Wölfflin foi um de seus grandes seguidores e aluno; e herdou sua cadeira na universidade. Vocês provavelmente já conhecem Wölfflin, não? Linear, de linhas exageradas, formas abertas, fechadas, unidade, multiplicidade?

O maior seguidor de Burckhardt foi Abby Warburg. Conhecem o Instituto Warburg que agora fica em Londres? Pertencia à Alemanha de Hitler, mais de 60 mil de livros foram retirados de lá e levados para Londres. Warburg observava cuidadosamente a sociedade da época da obra. Por exemplo, na época de Botticelli as pessoas realmente se vestiam como podem ver à esquerda em *Helen em Paris*. Mas Warburg que encontrou um poema que foi escrito na época e que falava dos escritos de Ovídio, incluiu estas figuras de Dafne e Apolo na obra de Botticelli. Este também é de Botticelli. E, John Ruskin. Ele moralizou a história da arte. Achava que quem vivia no espírito gótico era mais religioso, mais moral, portanto era moralista. Jansen à esquerda e Frederick Hartt à direita.

Não citei milhares de historiadores de arte, mas esta foto, em particular, irá interessá-los porque à direita temos o historiador Robert (inaudível), ao estilo de Dürer. Michael Leonard e o artista; ele retratou a pessoa que escreveu à respeito de suas obras à esquerda, ao estilo de Piero Della Francesca com um gato ao estilo de Leonardo na parte de cima.

Retomemos agora as típicas aulas de história da arte que vocês provavelmente assistiam. Era escuro, portanto, não podiam tomar nota, mas se olhassem para o lado com atenção havia alguém desenhando a careca que estava à sua frente. Eu tinha um ótimo professor italiano que colocava os *slides* sempre de lado ou de cabeça para baixo. Ele sempre dizia: “Não tem importância, vamos nos ater aos detalhes... Nenhuma linha pode ser mudada, nenhuma forma pode ser mudada, nenhuma cor pode ser mudada.” Eu peguei uma reprodução e a cortei em pedacinhos, a fotografei, e a coloquei no projetor de *slides*. No dia seguinte, quando o professor mostrava os *slides* disse: “Nenhuma linha pode ser mudada, nenhuma forma pode ser mudada...” Fiquei com tanta vergonha do meu truque ter funcionado que nunca contei isso à ele. O problema dos *slides* é que não se pode saber o tamanho das coisas olhando para eles. É sempre bom quando se pode ver de perto. Passei na frente da Mona Lisa três vezes sem reconhecê-la, porque pensei que tivesse uns três metros de altura. Por causa dos *slides*. Aqui você pode ver o tamanho dos Rubens. *Slides* tem outro problema: a cor. Você prefere Leonardo em rosa ou azul? Não se pode ver bem os detalhes a menos que esteja muito perto ou não se pode ver que é uma ilusão a menos que se esteja lá. Esta é uma ilusão pintada em um mural de um prédio. Tiveram que construir um estacionamento bem na frente para que as pessoas não continuassem dirigindo e batessem no prédio.

E agora, a sua prova. Gostaria que escrevessem o nome, data, o país de origem da obra e onde ela se encontra durante os próximos minutos. Tempo esgotado. Próxima. Qual é a verdadeira “Última Ceia”? Escrevam os nomes enquanto estamos passando os *slides*, por favor. Agora, relaxem, a prova terminou.

Se eu dou aulas? Sim, dou aulas de história da arte. Comecei copiando a maneira como meus professores me ensinaram. Dava aulas sobre escultura grega para garotas da oitava série. Era uma professora bem sucedida porque conseguia prender a atenção delas o tempo todo, e a biblioteca que nunca era usada, agora estava sendo frequentada. Portanto, dou aulas? Sim, eu dou aulas. E esta sou eu dando aulas, à direita. Estou fingindo que sou o professor

medieval que mente, por isso o meu nariz está comprido. Estes são meus alunos. Eles tinham que fazer máscaras e trazê-las porque eu ia dar uma aula sobre o dia dos bruxos. Podiam ser cópias da história até a idade gótica, ou podiam ser *assemblages* da essência da época.

Aprendi arte brasileira com meus alunos brasileiros fazendo máscaras. Aprendi sobre Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Ivan Serpa e Portinari. Queria que meus alunos canadenses vissem coisas reais. Eles tinham que ir até os arquivos históricos da cidade, encontrar uma foto antiga de Toronto, ir até o mesmo local e tirar uma foto nova de como é o lugar hoje. Então eles podiam comparar o passado e o presente. Queria que vissem objetos reais do passado. Eles estavam estudando Bauhaus, então pegaram a folha do título de um livro antigo do século XIX e a refizeram como se fossem discípulos da Bauhaus. Tinham que observar rótulos do século XIX com a mesma ideia. Estudamos o renascimento da arquitetura de 1860, 1870, 1890. Peguei objetos que não existam naquela época e pedi que fizessem uma caixa de Correio neogótica ou neorromanesca, encostos para bicicletas neobarroco e neoegípcio, uma cabine telefônica neobarroca e neoegípcia, um hidrante neobarroco e neolevantino. Quando estudamos *art-nouveaux* pedi que redesenhassem um selo canadense moderno como se fossem artistas daquela época. Quando estudamos certos artistas em particular, pedi que pegassem a capa de seu disco predileto e a redesenhasse como se fossem daquele dado artista. Este é o disco *Simple Minds* ao estilo de Willian Morris e este é *Unforgettable Fires* ao estilo de Mike Mirdie. Este é Bruce Springsteen aos olhos de Aldrey Bearsday. Lembrem-se que isso foi feito depois que os alunos tinham estudado cada artista. Podem fazer isto com qualquer objeto; estas são chapas de carros. Uma chapa de Joseph Albers à esquerda ao estilo Bauhaus e à direita Andy Warhol, Matisse e Moholy-Nagy.

Pedi aos alunos que pegassem qualquer utensílio e fizessem um desenho. Se Modigliani desenhasse um utensílio, como ele seria? Acho que talvez este possa ser a capa do meu livro *Getting into art history* (*Conhecendo a história da arte*). É o mesmo que dormir com

a história da arte. Vocês podem fazer isto com qualquer coisa; estes são ovos a la Georg O'Keeffe à esquerda, e la Grant Wood à direita.

Que tal usar obras do passado para fazermos propagandas atuais? Acha que não fazemos isso hoje? Mona Lisa fazendo propaganda de bolo de carne. E aquele à esquerda encontrei quando estava abrindo jornais que embrulhavam compras feitas aqui em São Paulo. Quando abri vi Mona Lisa à esquerda.

Também dou aulas no *atelier*. Em história da arte nos interessamos pelas dimensões. Aqui pegamos uma reprodução de uma obra de arte, a recortamos e a recompomos novamente como se fosse um quebra cabeças. Esta é uma aula de pintura onde eles copiavam as cores e técnicas. Estas são colagens menores onde observavam as cores nas obras de arte. Acho que gosto mais da cópia do que o original. Este projeto se chama quebra-cabeça. Que parte de uma obra, em especial, gostariam de copiar? Eles precisavam copiar a técnica. E esta aqui foi a modernização de uma obra de arte antiga. Veja só o que é uma modernização. Este também. Neste usaram uma caixa de leite. Neste pegaram uma obra de arte antiga e transformaram em natureza morta. De Jericó, a *Balsa da Medusa* à esquerda e *As Meninas* de Velázquez à direita.

Neste aqui penetra-se no quadro e faz-se um desenho visto de outro ângulo. É necessário observar muito bem a obra. Para onde você acha que Mme. Cézanne está olhando? É claro que está olhando para aquela montanha. Neste, é a busca de inspiração num Renoir. Do que é que os alunos se lembraram? Para este, o vestido parecia uma cachoeira. Este aluno achou que pareciam duas cabras velhas. E neste, à direita, a aluna achou que a mulher no Renoir preferiria estar tomando chá.

Colocamos modelos vivos nas posições de algumas figuras de obras da história da arte, nas aulas de desenho. Conhecem a obra *O Cristo Morto* de Montaigne? Os alunos não conheciam, então fizeram aquilo que quiseram. Mas depois observamos a obra de Montaigne e a colocamos dentro de contexto. Vocês devem conhecer esta obra. Fiz uma xerox dela e a dei aos alunos daqui para que recortassem a parte mais importante. Os alunos que não sabiam o que os anterio-

res haviam feito fizeram um quadro baseando-se nesta parte mais importante. Depois olhamos o original.

Neste, estudamos a cor dentro do espaço da obra de arte. Neste, colocamos em três dimensões um quadro de duas dimensões. Vocês já viram um Jackson Pollock em três dimensões? Há várias maneiras de se trabalhar neste projeto. Este, ao estilo de Oldenburg; uma aula de materiais. Oldenburg fazia grandes ampliações dos objetos e também mudava a superfície e a textura.

Entrei em uma sala de aula de terceira série com uma xerox de uma página do livro de Keats. Mostrei a eles miniaturas; eu tinha livros e exemplos. Pedi a eles que traduzissem o que dizia a página do livro e desenhassem suas figuras ao lado.

Numa sala de quarta série, mostrei-lhes uma foto de uma figura da dinastia Ming. Esta figura foi feita num túmulo a 1370 anos. Perguntei a eles a que tipo de publicidade ela serviria hoje. Ela serviu para publicidade de luvas de beisebol, sapatos novos, leite, superbonder... Este à direita disse que esta pedra ficou colado com superbonder na cabeça dela por 1 370 anos. O aluno não sabia que este era o penteado dela.

Numa classe de quinta série, li para a metade da classe a história de David e Golias e pedi que fizessem uma ilustração de uma parte da história. A outra metade da classe não conhecia a história. Eles viram uma imagem do David de Michelângelo e lhes foi pedido que a colocassem num contexto. Aqui ele está no banho... neste segurando um sorvete e é o rei do sorvete, aqui numa ilha e aqui é um *punk*. Depois juntei toda a classe e mostrei fotos e conversamos sobre onde estava o David e eles puderam ver o tamanho de David; como ele era enorme e tinha a cabeça tão grande.

Nesta classe de sexta série, eles estão dramatizando uma obra de (inaudível). Enquanto alguns alunos dramatizavam, outros faziam desenhos e depois todos podiam escolher se queriam pintar o que aconteceu antes, durante ou depois. Como não sabiam que iam fazer isto, precisavam pesquisar por toda a escola para encontrar os materiais.

Esta é uma sétima série. Aqui escondi parte da obra de George Segall. Tirei cópias xerox e as forneci aos alunos. Eles completaram

o espaço vazio com o que acharam que deveria estar lá. Depois, fizeram esculturas ao estilo de George Segall e a colocaram num contexto.

Neste dia os alunos trabalharam em duplas. Foi dito a eles que queriam muito comprar este quadro, mas que era muito caro, portanto tinham que colocar um anúncio no jornal para encontrar alguém que fizesse uma cópia da obra. Os outros alunos que não sabiam de nada, tinham que ler o anúncio e pintar o quadro. Sem poder ver o modelo... estes são *slides* a respeito disto.

4

Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação

*Jacqueline Chanda**

*Tradução de Ana Amália Barbosa e Jorge Padilha***

O que antes era conhecido como “História da Arte” é hoje domínio da “Nova História da Arte” (Rees; Borzello, 1986). A “Nova História da Arte” é uma abordagem mais teórica do estudo de uma obra de arte. Envolve o uso da teoria crítica ou de processos contemporâneos de investigação para que se chegue à compreensão de uma obra de arte. Sob essa nova perspectiva, as metodologias, ou as formas de se fazer história da arte são mais complexas. As novas abordagens não são historicamente recentes, mas “são novas (no que se refere à história da arte), a ponto de começarem por concepções radicalmente diferentes sobre o que é arte”. A arte não é mais tida como parte da solução, mas sim como parte do problema, mesmo estando imbuída de toda uma bagagem ideológica da história,

* Universidade do Texas, Estados Unidos.

** Ana Amália Barbosa, mestre na linha de pesquisa em Arte/Educação da ECA — Universidade de São Paulo, professora universitária, artista plástica e pesquisadora sobre Arte/Educação e Mediação Cultural e Jorge Padilha, *designer* gráfico, professor universitário e poeta.

seja burguesa, racista ou patriarcal (p. 84). Mesmo que a ênfase esteja na compreensão contextual, partindo de uma série de perspectivas diferentes, as abordagens da “História da Arte” ainda utilizam ideias tradicionais embutidas nos conceitos explicativos. Nesse sentido, o historiador da arte deve continuar observando e estudando a fim de entender a obra de arte.

Como indicamos acima, o propósito principal do estudo histórico da arte é esclarecer e explicar obras de arte. No processo explicativo, os historiadores da arte exploram e estudam o estilo, interpretam e examinam documentos para explicar o contexto histórico das obras de arte. Neste trabalho, preocupamo-nos com os processos utilizados por historiadores da arte hoje. Como olham, leem e entendem obras de arte à luz desses novos métodos investigativos? Também estamos interessados em como esses processos de leitura, formas de olhar e entendimento das obras de arte capacitam-nos a desenvolver abordagens pedagógicas interessantes e relevantes ao estudo do fenômeno histórico da arte em Arte/Educação.

Em primeiro lugar, exploraremos os meios pelos quais os historiadores da arte leem, olham e compreendem uma obra de arte. Veremos, a seguir, qual a relação entre esses conceitos e as abordagens recentes em História da Arte que refletem teorias críticas, tais como a iconologia, a semiótica, o estruturalismo, a história social da arte e o desconstrutivismo.

Olhando uma obra de arte

Quando historiadores da arte propõem-se a explicar uma obra de arte, primeiro a *olham* para se familiarizarem com o objeto físico. Quais são seus atributos e suas qualidades físicas, em outras palavras, qual é seu estilo. Estilo, a forma pela qual um trabalho é articulado por meio de traços constantes e únicos, é a ideia central da história da arte. O estilo não só permite que os historiadores da arte determinem datas e lugares de produção, mas, em termos de pensamento crítico, revela traços de uma cultura. Sob essa perspectiva, a obra de arte torna-se sintomática da cultura. Em um aspecto mais prático, determinado por Ackerman, o estilo é “uma classe de soluções rela-

cionadas a um problema — ou respostas a um desafio” (Ackerman citado em Minor, 1994, p. 132). Os historiadores estudam o estilo por uma série de razões. Podem estudá-lo para: 1) classificar o objeto em termos de seu lugar e de seu tempo histórico; 2) posicioná-lo em relação a outros trabalhos do mesmo tipo; 3) identificar o que é; 4) determinar o que falta com o propósito de reconstrução; e/ou 5) determinar suas atribuições. Por exemplo, De Mott (1993), na tentativa de descobrir a relação entre as formas de uma estátua *dogon* representando um casal primordial e os credos cosmológicos dos *dogon*, começou uma análise do estilo tendo em foco as qualidades formais da peça. Roskill (1986), procurando revelar sentidos camuflados em pinturas de Vermeer e Velazquez, começou pela análise formal do estilo dos pintores. Na busca de relações entre máscaras *makishi* e a natureza, realizei primeiramente uma análise morfológica do estilo das máscaras já iniciado (Chanda, 1988).

Lendo uma obra de arte

Após se concentrarem no estilo, os historiadores da arte *leem* ou interpretam obras de arte, a fim de formular interpretações plausíveis. A interpretação pode centrar-se em uma série de modelos heurísticos diferentes — causal, funcional, histórico, lógico, estético, simbólico e configuracional, social etc. Esses modelos heurísticos correspondem a algumas das mais novas abordagens no estudo de obras de arte, que discutiremos mais tarde: semiologia, estruturalismo, desconstrutivismo etc. A escolha depende e fica a critério do investigador e do propósito da investigação. Por exemplo: Erwin Panofski (1955), em um estudo da gravura “Adão e Eva” de Dürer, fez uma leitura iconográfica das imagens, que correspondeu ao modelo heurístico simbólico de várias imagens animais retratadas na gravura.

Entendendo uma obra de arte

Uma vez determinado o significado com base em uma ou mais das abordagens acima, os historiadores da arte procuram *entender* a

obra de arte explicando a interpretação em relação a seu contexto sociopolítico-cultural. A explicação, desenvolvida por meio da análise de documentos, demonstra, em geral, como eventos específicos, filosofias, ideias podem ter influenciado a execução da obra de arte, além de poder estar diretamente ligada a seu significado e a sua aparência física. Por exemplo, Thompson (1971, p. 32) indica que os adereços de cabeça usados por muitas imagens *Ntadi* estão ligados à crença que há no Congo em quatro pontos cardeais da vida, relacionados ao ciclo vital de nascimento, maturidade, morte e vida após a morte.

Discutirei neste trabalho cinco das abordagens mencionadas acima: iconologia, semiologia, estruturalismo, história social da arte e desconstrutivismo. Em cada caso, trarei exemplos de aplicações em história da arte para a sala de aula, tanto para arte ocidental quanto para a arte não ocidental. No segundo caso, usarei exemplos da África.

Iconologia

Diferentemente de outras abordagens que pretendo explorar, a iconologia não está baseada em teorias literárias. Foi desenvolvida pelo historiador da arte alemão Erwin Panofski. É um método baseado na história da arte e merece ser mencionado por ser importante e por ter sido uma das primeiras abordagens que permitiu acesso ao contexto sociopolítico da arte e, segundo Preziosi (1989), que antecipou a semiologia.

A iconologia pode ser descrita como processo para determinar significações culturais. Assemelha-se ao do diagnosticador que decodifica significados a fim de “revelar os princípios por trás da face silenciosa de uma obra de arte” (Minor, 1994, p. 131). Na iconologia, o historiador da arte quer saber o quê o objeto revela sobre noções e conceitos culturais. Os conceitos concentram-se em atitudes ou crenças filosóficas ou religiosas. Por exemplo, o que uma imagem *mma* pode nos dizer acerca de conceitos do retrato entre os *Anyi*, de Gana? Ou o que a pintura *O casal Arnolfini* pode nos dizer sobre o conceito de casamento na Flandres do século XV?

A pergunta a ser feita é: que atitudes e crenças filosóficas podem ser reveladas acerca da sociedade por meio de uma obra de arte?

No caso das imagens *mma* de Gana, Soppelsa (1988), historiador da arte africano, revela que as imagens são, no sentido *Akan*, fotos dos mortos. No entanto, se um ocidental olhasse uma imagem *mma*, não acharia que se assemelha a uma fotografia. A semelhança física, no sentido ocidental, não é considerada pelo povo *Akan*. Os elementos-chave que revelam o caráter de retrato das imagens *mma* são “o adereço de cabeça, o tamanho relativo a outro *mma*, a postura e o vestuário” (p. 152). Esses elementos revelam as posições políticas e sociais de uma pessoa, não sua aparência física. A maneira pela qual uma imagem *mma* é criada está de acordo com a filosofia da sociedade *Akan*, que estabelece que “o papel social de um indivíduo é mais importante do que sua essência física” (Soppelsa, 1988, p. 152).

Estudos feitos por Panofski (1938) e por Bedaux (1986) de *O casal Arnolfini* revelam que as pessoas da Flandres do século XV encaram o casamento como um contrato legal. Havia um ritual para selar o contrato, solidificar a união e reforçar as posições e obrigações dos esposos no casamento. Por exemplo, a vela acesa, por muito tempo interpretada por Panofski como o olhar onisciente de Deus, representa possivelmente o fechamento do contrato, uma vez que todos os contratos daquela época, inclusive os de casamentos, eram fechados com uma vela sendo acesa.

Como fazer com que as crianças percebam e entendam conceitos subjacentes revelados por uma obra de arte? A palavra conceito pode ser substituída por ideia, que por sua vez implica a busca da ideia política, social, religiosa e filosófica que uma obra de arte revela dentro de seu contexto original. Depois de estudarem uma obra de arte, os alunos podem ser questionados sobre o porquê de uma obra de arte ser como é. Em suma, que valores culturais e pontos de vista geraram as várias formas encontradas em uma obra de arte. No caso de *Batismo de Cristo*, de Piero della Francesca, poderia pedir-se aos alunos que especulassem sobre o arranjo composicional e sobre a perspectiva pictórica do quadro. Aprenderiam que Piero della Francesca dependia de um tipo específico de matemática, geografia

e aritmética comerciais comumente ensinados e usados para aferir e calcular. Ou seja, não foi só o gênio de Piero della Francesca que determinou seu estilo, mas também um fenômeno cultural (Baxandell, 1989). Examinar temas retratados por duas culturas diferentes pode ser útil no sentido de se reconhecer conceitos ou ideias que diferem entre si. Algumas vezes os temas podem ser semelhantes, mas as ideias reveladas não (Chanda, 1994).

Semiótica

A semiologia nos chega pela Literatura por meio de C. S. Peirce e foi adaptada à História da Arte por Norman Bryson, um crítico com formação em literatura comparada e linguística. Uma explicação semiológica de uma obra de arte trata da natureza dos signos. A mente faz uso do entendimento dos signos para transmitir conhecimentos a outros, enquanto revela significados ocultos. O semiologista em História da Arte busca variedades fundamentais possíveis de semioses ou de padrões de comunicação por meio de uma dentre três ideias preestabelecidas: 1) o conceito saussuriano de *significante* (o signo) e o *significado* (o sentido); 2) imagens *discursivas* de Bryson, que contam uma história, e imagens *figurativas*, que fogem à determinação pela linguagem; 3) os conceitos peiceanos de imagens *icônicas*, que se referem a objetos, imagens *indiciais*, que apontam para o estilo do artista e imagens *simbólicas*, que aludem a um objeto por virtude de uma tradição estando, portanto, limitada à linguagem (Minor, 1994).

As ideias culturais são comunicadas por meio de um sistema de códigos, o significante, a imagem discursiva e as imagens indicial e simbólica. Na abordagem semiótica, preocupamo-nos com o que a imagem diz acerca dos padrões de signos, ou significantes, usados para comunicar um entendimento, o significado de uma coisa. A busca por padrões sgnicos indica a necessidade de ter uma série de imagens que possam ter os significantes iguais ou similares. Consequentemente, o estudo semiótico é, em geral, cronológico de forma a determinar mudanças do significante (signo) e do significado (sentido). A relação entre signo e sentido está exemplificada no trabalho

de Shapiro (*Palavras e imagens*), em que ele estuda as evoluções no simbolismo e no significado da posição frontal das imagens na arte bizantina até a posição de perfil aceita mais tarde.

Outro aspecto da semiótica em história da arte refere-se à associação ou às relações entre palavra e imagem, e o fato de a compreensão de um texto afetar nossa compreensão de uma imagem (Minor, 1994). Os significados de palavras e imagens se interceptam. O texto pode estar escrito, no caso da arte da Europa ocidental, ou estar em forma de tradição oral, no caso da arte africana. Um exemplo excelente é encontrado em uma estátua *Chokwe*, de Angola. A história que inspirou sua criação é: Chibinda Ilunga era um ancestral real que se acreditava ser o semeador do bem, como a introdução de técnicas novas e mais eficientes de caça, e do mal, como a introdução de um novo sistema político. Uma versão da lenda diz que, por volta de 1600, Chibinda Ilunga, um caçador *luba*, vagou por território *luunda*, e, sedento, após um tempo caçando, bebeu um pouco de vinho que não lhe pertencia. Como era honesto, deixou parte do antílope que caçou como pagamento. O dono da terra encontrou o antílope e o levou até a rainha Lueji, que ficou muito satisfeita e quis conhecer o caçador. Lueji mandou que procurassem o caçador que, uma vez encontrado, ofereceu a Lueji muitos presentes provenientes de sua caçada. Lueji ficou tão impressionada que convidou Chibinda a ficar em seu reino. Eventualmente, apaixonou-se e quis casar-se com ele. Eles se casaram e fundaram o reino de Luba-Luunda. Era costume, naquela época, a mulher permanecer reclusa por certos períodos do mês. Enquanto Lueji estava reclusa, Chibinda roubou seu bracelete usado como emblema de autoridade e tornou-se chefe. Quando ele se apoderou do reino, reorganizou o governo e mudou a descendência de matrilinear para patrilinear. Isso enfureceu os irmãos de Lueji, pois, eles sabiam que seus filhos jamais teriam chance de governar. Então, deixaram o reino, situado no Zaire, e estabeleceram as próprias colônias em Angola (Bastin).

Há pelo menos duas direções que um estudo semiótico em sala de aula pode tomar: uma segue a ideia da relação entre texto e imagem, enquanto a outra trata das evoluções da imagética e dos

significados dos signos. Um exemplo do primeiro estudo semiótico seria pedir aos alunos que relacionassem a obra de arte com o texto escrito ou com a tradição oral que a inspirou. Ou, então, pedir-se-ia que criassem obras de arte usando o próprio evento, utilizando-se de símbolos que o refletissem, discutindo a seleção dos símbolos que retratassem suas histórias. Um exemplo da segunda direção poderia envolver o estudo das mudanças formais entre um significante e seu significado. O significante (signo) poderia ser o tema de uma obra de arte, um objeto específico que pudesse ser simbólico, ou um signo, tal como um signo comercial. Poderia-se fazer com que explorassem e, talvez, mapeassem a evolução das mudanças visuais, criando o que poderia vir a ser o próximo passo no processo evolucionário do signo e de seu significante.

Estruturalismo

A abordagem estruturalista cresceu a partir da Literatura, mas foi adaptada à Antropologia pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss. Não custou muito para que o estruturalismo passasse da Antropologia para a História da Arte. Uma explicação estruturalista de uma obra de arte exige que a pessoa assimile os sistemas de elementos visuais específicos usados para gerar o significado. Isso pode ser bem semelhante, inicialmente, a um estudo semiótico. Entretanto, o estudo semiótico varia em muitos aspectos em relação ao estudo estruturalista. O estudo estruturalista é sincrônico, o que quer dizer que essa abordagem examina um objeto sem referência a seus antecedentes históricos ou comparação com outras obras de arte. Além disso, o estruturalismo propõe mais que só uma explicação da estrutura de uma imagem, examina a relação entre a análise formal de um objeto artístico e a estrutura de outros fenômenos culturais. Em outras palavras, o estruturalista busca alguma estrutura comum a diferentes instituições que formam um sistema. Estes elementos em comum são, no entanto, baseados em polaridades ou oposições. A pergunta que podemos nos fazer é: como a estrutura da imagem nos informa sobre a estrutura de outras imagens e de outros fenômenos culturais?

Em arte africana, DeMotts (1993) explora o sistema estrutural suprido por um objeto de arte do povo *dogon*, de Mali. Explora uma imagem em especial, o casal *dogon*, e a usa como base para a análise de outros fenômenos culturais *dogon*. DeMotts acredita que o artista *dogon* usou os mesmos artifícios formais e simbólicos em todos os objetos esculpidos, a fim de sugerir uma ordem humana e cósmica. Esse artifícios incluem gestos, como os braços levantados indicando qualidades masculinas de verticalidade; a numerologia que enfatiza o três vertical, e o quatro horizontal, o três sendo indicativo da masculinidade e o quatro da feminilidade; e as relações espaciais, as inter-relações entre os volumes vertical e horizontal e os vazios e sólidos, que formam um padrão como o de um tabuleiro de damas. Esse padrão é aparentemente dominante na cultura material e mítica dos *dogon*.

Na arquitetura norte-americana, as tentativas de Egbert (1989, *Expressão religiosa na arquitetura americana*) em “mostrar como a arquitetura das igrejas norte-americanas, as congregações e as sinagogas tendem a exemplificar, de maneira extremamente tangível, aspectos importantes das crenças e práticas religiosas dos norte-americanos” (p. 312). Ele percebeu que a simplicidade na arquitetura harmonizava-se com a simplicidade dos cultos. “Não se permitia que, na congregação, nada distraísse o indivíduo da Palavra de Deus” (p. 312). Assim, não havia cruzeiros, altares nem relíquias de santos. Ele argumenta que as congregações da Nova Inglaterra eram casas de pregação projetadas para que se ouvisse a Palavra de Deus. Essa função da igreja está diretamente relacionada à filosofia de que todos os indivíduos poderiam entrar em comunhão com Deus pela Palavra, daí a presença de um púlpito.

Artistas egípcios usaram a perspectiva hierárquica para indicar *status* e importância. Peça aos alunos que estudem várias pinturas egípcias e que tentem determinar uma estrutura composicional consistente. Faça com que especulem sobre o propósito da estrutura, fazendo com que descrevam a possível estrutura ou sistema social egípcio com base no estudo das imagens. Os alunos ainda poderiam desenhar uma pintura representando a estrutura social de seu ambiente familiar ou comunitário utilizando os meios dos artistas egípcios. Por estrutura entendemos a forma de se organizar algo.

História Social da Arte

A História Social da Arte chega até nós pelas teorias de Karl Marx. Numa explicação sociológica de uma obra de arte, o historiador da arte vê essa obra à luz de sua formação política, econômica e social. O sujeito da questão é discutido a partir de seu contexto social, em relação às suas ideias políticas, religiosas, sociais, econômicas e científicas. A aplicação dessa abordagem foi uma reação contra o processo inquisitivo formalista em voga ao final do século XIX. Consequentemente, nessa abordagem estética, as qualidades podem ter importância menor, enquanto a ênfase é colocada no entendimento da arte “em termos de como nós vivemos nossas vidas, ocupamos nosso tempo e de onde nos situamos na ordem social” (Minor, p. 142). Um historiador social da arte pode discutir uma interpretação artística como se fossem as ideias religiosas, literárias e culturais de um grupo razoavelmente fixo de patronos.

A História Social da Arte funciona em três níveis: o causal, o expressivo e o anedotal. A abordagem causal indica que a arte é causada diretamente por uma classe ou sistema social específico. A abordagem expressiva postula que obras de arte expressam alguma forma de valor cultural ou crise. Na abordagem anedotal, a obra de arte é equiparada à circunstâncias sociais condizentes com certo aspecto social, que podem ser relacionadas a um artista ou obra de arte (Minor, 1994).

A estátua do rei kuba, do Zaire, pode ser abordada sob a perspectiva da história social da arte. Pode ser vista por pelo menos duas das três abordagens que discutimos acima: a causal e a expressiva. O evento é causal, uma vez que a aristocracia kuba fez com que essa forma de arte fosse criada para que o poder dos ancestrais fosse centralizado em uma única fonte: o rei. A estátua é um retrato do rei e serve a interesses ideológicos, econômicos e materiais da realeza. A figura do rei kuba é, também, a expressão de valores culturais, exemplificando a riqueza da cultura monárquica, cuja ênfase recai sobre a divindade do rei.

Minor (p. 147) interpreta *O Bar do Folies-Bergères*, de Manet, à luz das teorias marxistas da alienação, da solidão e da falta de pro-

pósito. Indica que nos prazeres aparentes do *café society* de Paris, em fins do século XIX, havia uma sensação de tristeza que pode ser vista sob a superfície.

Não basta que a mulher no centro da pintura tenha uma expressão vazia em meio à alegria; ela domina de tal forma a composição que bloqueia nossa vista do ambiente. Há outros artifícios fragmentadores usados pelo pintor: o homem refletido no espelho não aparece do nosso lado do balcão, o reflexo de uma mulher está totalmente errado, sem sentido segundo as leis da ótica, e o ambiente, em si, refletido por um espelho está fora de foco, distanciado e inacessível.

Obras de arte contemporâneas, norte-americanas e de outros países, são tão discursivas que se prestam prontamente a discussões sociais. Em aula, as crianças podem discutir as possíveis relações entre obras de arte contemporâneas e as ideias e ideais sociais. Exercícios em ateliês podem envolver o desenho de uma imagem que faça uma afirmação de caráter social refletindo uma certa ideologia ou preocupação.

Desconstrutivismo/pós-estruturalismo

O desconstrutivismo, numa teoria literária, chega à História da Arte por meio de Jacques Derrida e de Ferdinand de Saussure, linguista suíço. A explicação desconstrutivista de uma imagem procura configurar lógicas conflitantes de sentido e implicações do objeto, mostrando que o texto ou a obra de arte nunca significam exatamente o que dizem ou o que dizem dizer. Seu objetivo é analisar a razão logocêntrica, a razão que tem por objetivo um acesso perfeito, não intermediado ao conhecimento e à verdade. A ideia é a de desconstruir todas as hipóteses normativas. É assim que interpretações em História de Arte estão sujeitas a reconsiderações e a desconstruções. O desconstrucionista questiona o conteúdo de uma imagem, a imagem em si e suas interpretações anteriores.

A abordagem requer que se repensem hipóteses ou interpretações de uma imagem, começando por interpretações anteriores e mostrando como a imagem não significa exatamente o que diz e nem

diz o que significa. Se considerarmos que a linguagem artística só pode comunicar-se com base em convenções compartilhadas, as quais, por sua vez, pressupõem e articulam sistemas de significados e elementos visuais distintivos, estaremos então em posição de compreender que uma imagem pode dizer coisas diferentes a pessoas diferentes em períodos históricos diferentes. Portanto, podemos desconstruir ou reconstruir significados com base nessas diferenças.

Em um trabalho apresentado na CAA em 1993, questionei hipóteses sustentadas anteriormente sobre a aparência física e as interpretações de uma estátua *igbo* chamada Ikenga. Os *ikenga* foram descritos em textos de exploradores do século XIX como um ídolo, um fetiche ou juju. Questionei todas as três hipóteses. Se fosse um ídolo, representaria um deus. Mas os *ikenga*, segundo a tradição *igbo*, representam a parte da vida de um homem não predestinada, assim não se pode representar um deus. A designação juju é explicada por Aniakor (1984) como um objeto de culto supersticioso, às vezes usado para que se obtenham tanto ganhos econômicos quanto políticos. A Ikenga é um símbolo de sucesso que representa as realizações da vida de um homem e não um objeto de culto para a obtenção de algo. A Ikenga, segundo Afigbo (1987), é comprada ou comissionada após o homem atingir seu maior sucesso. A estátua funciona principalmente em celebrações que comemorem o sucesso de um homem, de um clã ou de uma linhagem.

De acordo com escritos do século XIX, as imagens Ikenga são desproporcionais, feia e grotescas. O povo *igbo* não avalia o corpo levando em conta apenas a beleza proporcional, como no Ocidente. “A estética conceitual das imagens humanas transcende as relações proporcionais da figura humana e emprega referentes externos ao objeto de admiração estética” (Aniakor, 1982, p. 5). A beleza de uma estátua Ikenga está presente na revelação das aspirações e realizações de uma pessoa. É desse modo que a estética étnica dos *igbo* é notada pela atenção dada à formas que reflitam seu *status* e suas aspirações.

Na arte ocidental, a ideia de desconstrução, segundo Minor, pode ser vista no quadro de Picasso *Les demoiselles d'Avignon*. A pintura, em si, cria um paradoxo, porque desconstrói, no sentido

histórico, uma vez que Picasso fragmenta o espaço. A fim de desconstruir ainda mais o significado da pintura de Picasso, Minor sugere que se pergunte “o que sabia e pensava Picasso sobre máscaras africanas? Ele capturou algo essencial nas máscaras ou, pelo contrário, as interpretou erroneamente? De que parte da África elas são? Em que elas diferem das máscaras ibéricas? O que e por que algo se mascara? Quais os códigos visuais que fazem dessas máscaras africanas e não espanholas? Por que tanto Picasso quanto nós fomos investidos de valores sobre o primitivismo? O uso da palavra “primitivismo” e a representação de máscaras africanas não seriam evidência do preconceito, da distorção e da condescendência ocidentais?” (p. 169).

Como atividade de aula, os alunos poderiam estudar uma obra de arte e criar tantas perguntas quanto possível sobre algum detalhe de imagem que pareceria, em um primeiro momento, insignificante ou marginal. Escolha uma imagem e ofereça uma interpretação histórica, fazendo com que os alunos repensem a interpretação sob uma nova perspectiva. No ateliê, os alunos poderiam desconstruir uma composição, fazendo novas composições que confrontem ou desafiem conceitos sustentados sobre espaço ou sobre o tema.

Nas últimas páginas, tentei descrever cinco abordagens históricas em crítica de arte com exemplos ocidentais e não ocidentais. Essas abordagens não deixam, em momento algum, de ter suas fraquezas. A iconologia postula que se chegue a um nível de compreensão que reflita a psicologia de uma época pelo estudo de uma obra de arte, embora a visão de um artista possa ser tão pessoal que a psicologia de uma época não se revele de imediato. A semiologia pouco permite o estudo da arte abstrata, uma vez que se atém ao nível icônico, indicial e simbólico das ideias. A abstração pode, aparentemente, ser entendida no nível indicial. A História Social da Arte, basicamente uma abordagem marxista, permite pouco espaço para o reconhecimento dos próprios preconceitos dos historiadores sobre certo cenário político. Não deixa espaço para que se discuta a qualidade ou a mudança do estilo de um artista (Minor, 1994).

O desconstrutivismo, em sentido amplo, serviria como ferramenta para reinterpretações de artefatos culturais mal interpretados por muito tempo. Ao mesmo tempo, a abordagem tem problemas

que implicam um ciclo eterno de interpretações que mostram que a arte não é determinada, limitada nem estável e que a ideia da interpretação correta, mesmo que venha da cultura de origem de obra de arte, é falível.

A despeito de todos os problemas mencionados acima, há ideias em cada abordagem que podem, por meio de discussões focadas e dirigidas, permitir tanto a nós quanto aos alunos ver, ler e entender obras de arte de formas diferentes.

Referências bibliográficas

AFIGBO, A. E. *Ikenga: the state of our knowledge*. Owerri: RADA Publishing Co., 1986.

ANIAKOR, C. C. Igbo Aesthetics (an Introduction). *Nigeria Magazine*, n. 141, 1982.

_____. Ikenga art and igbo cosmos. In: ONYENEKE, A. (Ed.). *Ikoru Bulletin of the Hansberry Institute of African Studies*, 1984, v. 5, n. 1 e 2, p. 60-71.

BASTIN, M. L. *Statuettes tshokwe* (Chokwe Statues). Arnouville: Arts d'Afrique Noire, 1978.

BAXANDALL, M. *Patterns of intentions: on the historical explanation of pictures*. New Haven: Yale University Press, 1989.

BEDAUX, J. B. The reality of symbols. The question of disguised symbolism in Jan van Eyck's Arnolfini portrait. *Netherlands Quarterly for the History of Art*, 1986, v. 16, n. 1, p. 5-25.

CHANDA, J. *The makishi masquerade, its connection with nature spirits*. Artigo apresentado na 31ª Conferência da African Studies Association. Chicago, Illinois, Oct. 1988.

_____. *Perspectives on african art; thinking frames*. Artigo apresentado no encontro anual da College Arts Association. Seattle, Washington, Feb. 1993.

_____. Exploring cultural concepts through art: a cross-cultural comparison. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*. Fall, 1994, v. 12, p. 15-25.

DeMOTT, B. Form and meaning in dogon art. In: ANDERSON, R. L.; FIELD, K. L. (Eds.). *Art in Small-Scale Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

EGBERT, D. D. Religious expression in american architecture. In: KLEINBAUER, W. E. (Ed.). *Modern perspectives in western art history: an anthology of twentieth-century writings on the visual arts*. Toronto: University of Toronto Press, 1989, p. 312-338.

MINOR, V. H. *Art history's history*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

PANOFSKY, E. *Life and art of Albrecht Dürer*. Princeton: Princeton University Press, 1955.

_____. Jan van Eyck's Arnolfini Portrait. In: KLEINBAUER, W. E. (Ed.). *Modern perspectives in western art history: an anthology of twentieth-century writings on the visual arts*. Toronto: University of Toronto Press, 1989, p. 193-203.

PREZIOSI, D. *Rethinking art history*. London: Yale University Press, 1989.

REES; BORZELLO. *The new art history?* Amherst: The University of Massachusetts Press, 1991.

SOPPELSA, R. Western art-history methodology and African art. Panofsky's paradigm and ivoirian mma. *Art Journal*, 1988, v. 47, n. 2, p. 147-153.

THOMPSON, R. *Black gods and kings: yokuba art at UCLA*. Los Angeles: University of California, 1971.