

## **Releitura e Análise das Obras de Arte**

Arthur Valle<sup>(\*)</sup>

Nas últimas três décadas, importantes mudanças de foco ocorreram no ensino de Arte no Brasil. Seguindo uma via aberta especialmente por arte-educadores norte-americanos, ainda na década de 1960, as novas concepções de aprendizado artístico que têm se firmado em território brasileiro propõem, entre outras coisas, uma revisão crítica da noção de *livre expressão* e colocam francamente em cheque a idéia ainda muito difundida de que o desenvolvimento artístico – especialmente o da criança – se processa de maneira espontânea e auto-expressiva.

Na contra-corrente da tendência da livre expressão, autores como Edmund B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner frisaram o quanto o desenvolvimento artístico é, na verdade, o resultado de um aprendizado complexo: ele depende de um esforço ativo e – ao menos em parte – consciente na resolução daquelas questões que se apresentam na medida em que se ensaiam tentativas de transformar em objetos acessíveis aos sentidos idéias, aspirações ou sentimentos. Esse processo de aprendizagem pode, em certa medida, ser orientado por um professor, que encontra nessa tarefa uma maneira efetiva de contribuir para a educação artística, seja da criança, seja do adulto.

Para que uma tal mudança de concepção ocorresse, foram certamente importantes as transformações análogas ocorridas no *front* operacional da arte: da mesma maneira como o desprestígio da idéia de um ensino artístico formalizado tinha atingido o seu ponto culminante no imediato segundo pós-guerra, simultaneamente ao predomínio quase absoluto de poéticas neo-românticas (*expressionismo abstrato*, *arte informal* etc.), o surgimento, a partir dos anos 1960, de uma procura por critérios mais objetivos para a arte-educação se encontrava em sintonia com a emergência de novas poéticas, que não mais punham no centro de seus programas a originalidade ou a expressão individual do artista. Precedido pelo Surrealismo e sua celebração dos chamados *pompieri* – os artistas acadêmicos oitocentistas –, foi este caso, da *minimal art*, da *op art*, da *pop art* e que chegou ao ápice nos anos 1980, com “a implosão de nostalgias passadistas e o difuso direcionamento ‘pós-moderno’ às mídias tradicionais” (Pinelli, 2005, p.44).

No Brasil, a encarnação mais difundida dessas recentes tendências do ensino artístico é, sem dúvida, a chamada *Metodologia* ou *Proposta Triangular*, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa na década de 1980, e que envolve, como o próprio nome sugere, o trabalho em três vertentes

mentais e sensoriais distintas: o *fazer artístico*, a *leitura da obra de arte* e a *contextualização da arte* (Barbosa, 1998, p.33). Em finais dos anos 1990, quando da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte (Brasil, 1997), a Metodologia Triangular se converteu em, nada mais, nada menos, do que o fundamento oficialmente proposto pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC para orientar o ensino artístico no Brasil.

Como observou recentemente Ana Amélia Tavares Bastos Barbosa (2005, p.143), o primeiro dos tripés acima referido, o *fazer artístico*, tem estreitamente se identificado, na prática dos arte-educadores que professam a Metodologia Triangular, com aquilo que se convencionou chamar *releitura*: o aprendiz criança toma como estímulo para a sua criação artística não um qualquer objeto natural ou imaginário, mas sim uma obra de arte por direito próprio (uma pintura, um desenho, uma escultura, ...), que não é encarada como um modelo a ser fielmente copiado mas, essencialmente, como um “suporte interpretativo” para a produção de trabalhos autônomos (Barbosa, 1991, p.107).

Simultaneamente – e não sem uma ponta de decepção – Bastos Barbosa constata que a maioria das *releituras* que ela observa sendo produzidas no contexto das aulas de Arte-Educação brasileiras tem pouco, na verdade, de autônomo: essas *releituras* se aproximariam muito mais, na verdade, de um exercício estreitamente ligado às pedagogias tradicionais da arte, o da *cópia*. Por trás dessa constatação, Bastos Barbosa deixa transparecer ainda uma crítica negativa, fundada na concepção modernista da ausência de valor artístico daquelas obras que não exibem de maneira ostensiva a expressão pessoal de seus autores.

Todavia, se encarado por uma outra perspectiva, esse parentesco entre *releitura* e *cópia* pode assumir aspectos mais positivos. Seria esse o caso se considerássemos a *releitura* não tanto em relação com a criação artística em seu sentido mais puro, mas, sobretudo, em relação aquele segundo eixo da Metodologia Triangular acima referido, o da *leitura da obra de arte*. Nossa intenção, no presente artigo, é justamente analisar como essa relação se manifestou no trabalho de alguns artistas, teóricos e historiadores da arte do século passado. Mais do que apontar precursores históricos do uso da *releitura* na análise das obras de arte, pretendemos sobretudo indicar – ainda que de maneira sucinta – as possibilidades abertas pelo emprego desse procedimento no campo do ensino artístico. Como procuraremos demonstrar, a *releitura* pode ser empregada não só com a intenção de expor graficamente considerações a respeito de uma determinada obra, mas, igualmente, como o meio no qual essas mesmas considerações se desenvolvem; dessa maneira, a *releitura* possibilitaria, como talvez nenhum outro exercício, um aprofundamento de nossa compreensão a respeito dos fenômenos artísticos. Passemos, pois, a alguns exemplos.

Henri Focillon, historiador da arte francês, famoso por ter sido um dos pioneiros a afirmar em seu país o primado de um estudo das formas anterior a qualquer outro tipo de consideração a respeito das obras de arte, se dedicava assiduamente à prática do desenho, não só com a finalidade de ilustrar seus trabalhos, mas igualmente pelo gosto da criação pessoal. Especialmente seus desenhos e pinturas feitos com essa última intenção – que se apresentam em uma formidável variedade de técnicas e de fontes de inspiração –, mantém uma relação estreita com a prática da *releitura* como acima definida. Situados a meio caminho entre a recriação do estilo de um mestre e o desejo de auto-expressão, nas obras gráficas de Focillon se mesclam a homenagem e a ironia, a comunhão e o distanciamento – pólos indissociáveis da sua própria figura pessoal, ao mesmo tempo historiador de arte e artista. Simultaneamente, tais obras funcionavam, ao menos em parte, como um testemunho concreto da compreensão do analista a respeito do caráter expressivo da produção de um mestre: de fato, o que poderia ser mais convincente do que a realização de um trabalho *à la manière de* para provar que Focillon havia captado o essencial dos procedimentos empregados por uma determinada personalidade artística?

Exemplos de *releituras* com funções análogas podem ser encontrados na obra de Jurgis Baltrušaitis, não por acaso um aluno Focillon na Sorbonne durante os anos 1920. Especialmente nas primeiras décadas de sua carreira como historiador, dedicadas aos estudos da arte medieval, as análises morfológicas de Baltrušaitis se fundavam quase exclusivamente sobre transcrições gráficas das obras tratadas – desenhos lineares feitos por ele próprio, extremamente cuidados, ao mesmo tempo precisos e sintéticos. O interessante é que tais *releituras* gráficas representavam para Baltrušaitis um verdadeiro instrumento de análise, que lhe permitia a realização do que se segue:

assimilar mentalmente, por imitação, os processos de invenção e os esquemas formais da arte da Idade Média. É pelo exercício de sua própria habilidade manual que ele pode expor, com tanta autoridade, as regras geométricas da escultura românica (Chevrier, s/d, p.102).

O próprio Baltrušaitis afirmava, a respeito da maneira como exibiu o sistema morfológico e intelectual subjacente à ornamentação românica em seu livro *Formations, déformations* (1986), que os desenhos acumulados à margem do texto constituíam menos um complemento de ilustrações do que a própria base na qual o seu pensamento teria se desenvolvido (Baltrušaitis, 1986, p. 8).

Outro nome que vale aqui ser lembrado é do alemão Johannes Itten, uma figura bastante significativa da arte e da pedagogia artística das primeiras décadas do século passado, que lecionou na célebre *Bauhaus* de Weimar, entre 1919 e 1923. Especialmente para a compreensão de sua

atuação como pedagogo, as análises que Itten fazia das obras de mestres antigos e modernos são essenciais. Constituindo uma tentativa de apreensão renovada da tradição, essas análises de Itten não subordinavam as obras de arte à linguagem descritiva, mas sobretudo lançavam mão de meios gráficos com finalidades analíticas. Ele definia assim o método e os objetivos dessas verdadeiras *releituras*, que eram um exercício rotineiro nas aulas por ele ministradas:

Nós queremos sentir o essencial de uma obra de arte. A fim de poder verificar se o sentimento é justo, ou seja, apropriado à obra, nós devemos representar esse sentimento. Com a mão, o carvão, o papel. O essencial de meu curso consiste em representar esse sentimento: desenvolver a faculdade dos participantes de sentir a entidade e representá-la (Itten, 1990, p.11).

Em um pequeno artigo de 1927, significativamente intitulado “Como aprender a observar as obras de arte com exatidão?”, Itten ampliava suas considerações a respeito da questão:

Nós podemos quotidianamente observar nos museus que “aqueles que saboreiam a arte” deslizam de quadro em quadro sem deles participar interiormente. Onde está o erro? Nós não compreendemos as formas e as cores com todo nosso ser. Nós vemos de maneira demasiadamente superficial e captamos da arte apenas a sua forma anedótica, nós só raramente vivemos as tensões e as relações que marcam a obra com o seu selo e transformam-na em uma obra de arte. O que podemos fazer? Toda pessoa interessada em arte deveria ela mesma desenhar e pintar. Todo indivíduo interessado pode fazê-lo. [...] Basta que o professor dê algumas diretrizes, exercícios bem precisos para que os “menos dotados”, os chamemos assim, se ponham a desenhar com uma mão segura (Itten, 1990, p.121).

Grosso modo, como propõe Rainer Wick, poderíamos dividir as análises de Itten e de seus alunos em três grupos distintos: *análises estruturais*, *análises de sentimento* e as análises de mestres antigos reunidas por Itten em sua obra *Utopia*, publicada em Weimar em 1921 (Wick, 1990). É especialmente o segundo grupo postulado por Wick, o das *análises de sentimento*, que aqui mais nos interessa, pois mantém afinidades patentes com as *releituras* atuais. Para Itten, esse tipo de análise visava fornecer uma compreensão intuitiva do que caracterizava expressivamente uma determinada obra de arte: tratava-se de um ato de compreensão que se efetuava por empatia, por comunhão entre analista e obra – comunhão esta que deveria se efetivar, em última análise, no próprio ato do desenho, no qual o gesto que gerava a forma presumivelmente incorporaria a expressão a ela subjacente. Por isso, ainda segundo Itten, em tal tipo de análise não era necessário “dar as proporções exatas dos detalhes, mas sim traduzir o movimento, a vida, a expressão” (Itten, 1990, p.124).

Podemos encontrar numerosos exemplos dessas *análises de sentimento* especialmente nos trabalhos de alunos de Itten, nos quais a contribuição da subjetividade dos analistas é um dado evidente. Todavia, cumpre frisar, seria um erro considerar as *análises de sentimento* apenas como formas exteriores de um ato criador autônomo: para Itten, elas deveriam sempre representar um diálogo entre sujeito e obra de arte, esta última considerada como algo que nos é dado de uma maneira objetiva.

Devemos citar aqui alguns exemplos de análise presentes em obras de um outro teórico de origem alemã, Rudolf Arnheim. No contexto do presente artigo, vale a pena fazer referência às interpretações gráficas realizadas por Arnheim que enfatizam àquilo que ele próprio designava como o *esqueleto estrutural* de uma obra de arte. Um exemplo pode ser encontrado em uma análise que o autor faz da famosa *Criação do homem* de Michelangelo, presente no capítulo final do livro mais conhecido do autor, *Arte e percepção visual*. Essa análise é acompanhada por um diagrama feito pelo próprio Arnheim, no qual ele procura explicitar o esqueleto estrutural da composição, que consiste, basicamente, no contraste existente entre as linhas principais que são induzidas pelos contornos externos das formas representadas na obra.

O diagrama de Arnheim pode ser encarado como uma *releitura* extremamente sintética da obra analisada, que nos recorda, por exemplo, os desenhos que o pintor Wassily Kandinsky realizou a partir de fotografias da dançarina Palucca (Becks-Malorny, 2003, p.150-151). A princípio, esse diagrama poderia parecer simplificador em demasia, se Arnheim não sustentasse que o significado mais profundo da obra de Michelangelo é transmitido aos olhos do espectador justamente pelas características perceptivas de seu esqueleto estrutural. Lembrando como o próprio relato bíblico da criação de Adão foi modificado de modo a tornar a pintura mais compreensível e impressionante aos olhos, Arnheim termina sua análise fazendo um verdadeiro curto-circuito entre a conotação simbólica da obra e a sua dinâmica visual. Vale a pena reproduzir aqui a passagem:

O Criador, em vez de soprar uma alma viva ao corpo de argila – um motivo difícil de se traduzir para uma configuração expressiva –, estende-se em direção ao braço de Adão, como se uma centelha animadora, saltando da ponta de um dedo para a ponta de outro, fosse transmitida do criador para a criatura. A ponte do braço liga visualmente dois mundos separados: a compacidade autocontida do manto que envolve Deus e o movimento para a frente é dado pela diagonal do corpo; e o pedaço incompleto e plano da terra, cuja passividade é expressa no declive posterior de seu contorno. Há passividade também na curva côncava sobre a qual o corpo de Adão é moldado. Ele está deitado no chão e com possibilidade de erguer-se parcialmente pelo poder atrativo do criador, que se aproxima. O desejo e a capacidade potenciais para

erguer-se e andar são indicados como um tema secundário na perna esquerda que também serve de apoio para o braço de Adão, impossibilitado de manter-se livremente como o braço de Deus, carregado de energia (Arnheim, 1991, p. 451-452).

Se, por um lado, esquemas como o de Arnheim são certamente redutivos, por outro eles possuem uma virtude que deriva da sua própria natureza sintética e abstrata, o fato deles serem particularmente eficientes quando se trata de comparar obras diversas. Essa característica é particularmente valiosa para fins de classificação tipológica, como ilustra um dos primeiros textos do citado Baltrušaitis, *Art sumérien, Art roman* (1934): deixando a princípio de lado os fatores históricos, funcionais e técnicos, o historiador centra suas considerações em critérios eminentemente formais, para enfatizar os paralelismos encontrados entre a arte sumeriana antiga e a arte européia dos séculos XI e XII. Baltrušaitis se vale de sua característica transcrição gráfica depurada para evidenciar assim as semelhanças morfológicas de obras apartadas no tempo, para, só a partir daí, expor as suas hipóteses a respeito dos prováveis vínculos históricos por trás das convergências estilísticas constatadas.

Um outro exemplo, mais circunscrito, de tal tipo de comparação tipológica é apresentado por Arnheim em outro de seus livros, *O pensamento Visual* (1962). Nele, se encontram justapostas duas obras que poderíamos julgar bastante diferentes, se considerássemos as suas datas de realização ou mesmo suas características técnicas: um quadro a óleo do pintor oitocentista francês J. B. C. Corot, *Mãe e criança na praia*, e uma escultura em bronze do escultor inglês moderno Henri Moore, chamada *Duas formas*. A princípio, como faz em relação à *Criação de Adão*, Arnheim destaca, com um diagrama de seu próprio punho, o esqueleto estrutural que se encontra na base da pintura de Corot e que encarna o seu tema fundamental – “a criança, simétrica e vista de frente, repousa sobre o solo, à maneira de um pequeno monumento autônomo, enquanto a figura da mãe, curvada como uma onda, exprime, a ‘proteção’ e a ‘solicitude’” (Arnheim, 1962, p.284). Em seguida, ele relaciona o seu diagrama com a obra francamente mais abstrata de Moore, chamando a atenção para a semelhança entre os temas dinâmicos das duas obras.

O teórico alemão não se preocupa, porém, em apresentar qualquer explicação para essa convergência; limitando-se a constatá-la, ele aponta como o tema encarnado pelo esqueleto estrutural de uma obra pode servir para ilustrar um tipo de acontecimento que, por ser genérico, transcende os próprios limites da arte. Arnheim conclui que o motivo pelo qual obras como estas nos tocam profundamente é o fato de nelas encontrarmos paralelos dinâmicos com situações humanas e naturais de significação essencial para nossa existência.

**Referências bibliográficas**

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual - uma psicologia da visão criativa*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. *La pensée visuelle*. Paris: Flammarion, 1976.
- BALTRUŠAITIS, Jurgis. *Formations, déformations. La stylistique ornamentale dans la sculpture romane*. Paris: Flammarion, 1986.
- BARBOSA, Ana Amélia Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? BARBOSA, Ana Mae (org), *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, p.143-149, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação Ioschpe, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BAZIN, Germain. *Histoire de l'histoire de l'art*. Paris: Albin Michel, 1986.
- BECKS-MALORNY, Ulrike. *Wassily Kandinsky 1866-1944. Em busca da abstração*. Köln: Benedikt Taschen Verlag GmbH, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHEVRIER, Jean-François. *Portrait de Jurgis Baltrušaitis*. Paris: Flammarion, s/d.
- ITTEN, Johannes. *L'étude des oeuvres d'art*. Paris: Dessain et Tolra, 1990.
- KUBLER, George [et alli]. *Relire Focillon*. Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 1998.
- PINELLI, Antonio. Introdução à edição italiana (1982). PEVSNER, Nicolaus. *Academias de arte: passado e presente*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 21-49, 2005.
- WICK, Rainer. De tradition à l'innovation. Au sujet des analyses des oeuvres d'art d'Itten. ITTEN, Johannes. *L'étude des oeuvres d'art*. Paris: Dessain et Tolra, p. 9-55, 1990.

**Resumo:** O presente artigo parte de considerações a respeito das transformações do ensino de Arte no Brasil das últimas décadas, para focar uma de suas práticas mais usuais, a da *releitura* – a reinterpretção plástica de obras de arte –, e apontar como esta última mantém afinidades estreitas com os métodos de análise empregados por diversos artistas, teóricos e historiadores da arte do século passado. Assim fazendo, se procura esboçar o campo de possibilidades aberto pelo emprego do procedimento da *releitura* no contexto do ensino artístico contemporâneo.

**Palavras-chave:** Arte-Educação; Análise de obras de Arte; Releitura.

**Abstract:** This article makes some remarks about the transformations on the brazilian art education of the last decades, to focus one of its most usual practices, the so-called “releitura” – the plastic reinterpretation of works of art –, and points how this concept keeps affinities with the analytical methods used by artists, theoreticians and art historians of the last century. Thus making, it tries to sketch the range of possibilities opened by the use of the “releitura” in the context of the contemporary art education

**Key-words:** Art education; Analysis of art works; “Releitura”.

---

(\*) Doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor do Instituto Superior de Educação de Itaperuna/Faetec/Sect-RJ.