

Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX

Circulation, reception and appropriation of the Louise Artus-Perrelet's method for teaching drawing - aesthetic education and modernism in the training of primary school teachers in the early twentieth century

Circulación, recepción y apropiación del método de enseñanza del dibujo de Louise Artus-Perrelet - educación estética y modernismo na formación de profesores primarios a principios del siglo XX

Marilene Oliveira Almeida

Instituição: Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

E-mail: marilene.almeida@uemg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8825-4341>

Maria do Carmo de Freitas Veneroso

Instituição: Escola de Belas Artes - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

E-mail: cacau_freitas@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2851-9392>

Regina Helena de Freitas Campos

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

E-mail: reginahcampos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6228-7076>

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>>

RESUMO:

O método de ensino do desenho para crianças da arte-educadora Louise Artus-Perrelet foi sistematizado no livro *Le Dessin au Service de l'Éducation*, traduzido e publicado no Brasil em 1930, quando a autora visitou o país para conferências. O trabalho de Artus-Perrelet é analisado como proposta de educação estética na formação de professores primários, relacionando-o aos princípios modernistas na arte e ao movimento da Escola Nova. Artus-Perrelet dialoga com processos pedagógicos e de criação de Paul Klee e Wassily Kandinsky, professores na Escola Bauhaus, e com a pedagogia ativa genebrina. Seu método foi apropriado no contexto brasileiro por meio de relatos da poeta Cecília Meireles publicados no Rio de Janeiro, e no trabalho de seu aluno Jean-Pierre Chabloz, artista plástico e educador.

Palavras-chave: *Artus-Perrelet. Ensino do desenho. Modernismo na arte. Escola Nova.*

ABSTRACT:

The drawing teaching method to children by art educator Louise Artus-Perrelet was systematized in the book *Le Dessin au Service de l'Éducation*, translated and published in Brazil in 1930, when the author visited the country for conferences. Artus-Perrelet's work is analyzed as a proposal for aesthetic education in the training of primary school teachers, relating it to the modernist principles in art and to the New School movement. Artus-Perrelet dialogues with the pedagogical and creative processes of Paul Klee and Wassily Kandinsky, teachers at the Bauhaus School, and with Genevan active pedagogy. Her method was appropriated in the Brazilian context through reports published by the poet Cecília Meireles in Rio de Janeiro, and in her student's work, Jean-Pierre Chabloz, visual artist and educator.

Keywords: *Artus-Perrelet. Drawing teaching. Modernism in art. New School.*

RESUMEN:

El método de enseñar dibujo a niños de la educadora de arte Louise Artus-Perrelet fue sistematizado en el libro *Le Dessin au Service de l'Éducation*, traducido y publicado en Brasil en 1930, cuando la autora visitó el país para conferencias. El trabajo de Artus-Perrelet se analiza como una propuesta de educación estética en la formación de maestros de la escuela primaria, relacionándola con los principios modernistas del arte y con el movimiento de la Educación Nueva. Artus-Perrelet dialoga con los procesos pedagógicos y creativos de Paul Klee y Wassily Kandinsky, profesores de la Escuela Bauhaus, y con la pedagogía activa de Ginebra. Su método fue apropiado en el contexto brasileño basado en

informes de la poeta Cecília Meireles publicados en Río de Janeiro, y en el trabajo de su alumno Jean-Pierre Chabloz, artista y educador.

Palabras clave: *Artus-Perrelet. Enseñanza del dibujo. Modernismo en el arte. Escuela Nueva.*

Artigo recebido em: 09/05/2020

Artigo aprovado em: 22/09/2020

pós:

Introdução

O método de ensino do desenho para crianças proposto pela artista plástica e arte-educadora suíça Louise Artus-Perrelet (1867-1946) foi sistematizado e divulgado no livro *Le Dessin au Service de l'Éducation*, publicado em Neuchâtel em 1917 (ARTUS-PERRELET, 1917). O livro foi traduzido e publicado no Brasil em 1930, quando a autora visitou o país para cursos e conferências nas cidades de Belo Horizonte e Rio de Janeiro (ARTUS-PERRELET, 1930).

Nesta pesquisa, o trabalho de Artus-Perrelet é analisado como proposta de educação estética na formação de professores primários, relacionando-o às tendências modernistas da arte no contexto artístico e cultural de fins do século XIX e início do século XX e aos princípios de renovação educacional do movimento da Escola Nova. É necessário relativizar o uso da palavra *método*, tendo em vista que a própria Artus-Perrelet explica, na introdução do seu livro, que seu método de ensino não aspira a ser um método, afirmando não acreditar em sistemas rígidos e teorias irredutíveis.

A recepção da proposta pedagógica de Artus-Perrelet no Brasil se deu por meio da circulação da tradução do livro *Le dessin au service de l'éducation* para o português e por sua atuação como professora de Desenho e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, durante 1929 e 1930. A instituição foi criada em 1929 e fez parte das medidas de implementação da Reforma Francisco Campos/Mario Casasanta (1927-1929), de inspiração escolanovista. Durante sua estada no Brasil, Artus-Perrelet ainda proferiu palestras e um curso no Rio de Janeiro, entre março e maio de 1931, o mesmo curso de desenho e jogos educacionais para professores primários ministrado em Minas Gerais, ampliando, assim, a circulação das suas ideias no cenário nacional antes de seu retorno para a Europa.

Este artigo pretende contribuir para as discussões sobre a história das disciplinas escolares com foco no ensino da arte, considerando a lacuna dos estudos historiográficos sobre o protagonismo intelectual feminino na educação e na arte (PERROT, 2011; SIMIONI, 2008).

Para compreender como se dá a constituição de uma disciplina, torna-se necessário considerar as teorias e práticas que a fundamentam, os seus diferentes suportes e canais de socialização. Além dos contextos em que se operam os processos de circulação e apropriação dos saberes disseminados, que podem ser transformados em função do uso que se pretende dar a eles (CHARTIER, 1990; ASSIS; ANTUNES, 2014).

A História das Disciplinas Escolares tem se tornado uma relevante área de pesquisa, possibilitando “um novo olhar para a escola do passado, permitindo perceber que a história da educação vai além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos”. Esses estudos têm permitido “complexificar a noção de tempo”, pois ajudam a compreender que as “transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica”, sendo resultado de um conjunto de determinações “que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época” (JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393).

Os estudos históricos têm evidenciado que os processos de recepção e apropriação do conhecimento em contextos diferentes daquele em que tenha sido originado podem assumir interpretações peculiares, sendo transformados pela própria dinâmica do sistema de circulação das ideias (WERNER; ZIMMERMANN, 2004). Chartier (1990) define o conceito de apropriação cultural como: “dinâmica pela qual os grupos não apenas assimilam ideias, mas se apropriam de um motivo intelectual ou de uma forma cultural, transformando-os segundo suas diversas finalidades” (CHARTIER, 1990 *apud* ASSIS; ANTUNES, 2014, p. 23).

Os dados que fundamentaram esta pesquisa, desenvolvida por análise de conteúdo (BARDIN, 1997), tiveram respaldo em fontes inéditas e publicadas, selecionadas em arquivos e bibliotecas brasileiros e estrangeiros. Além do livro *Le dessin au service de l'éducation*, editado em francês em 1917, em espanhol em 1921 e em português em 1930, foram analisados documentos diversos que contribuíram para a construção da biografia contextualizada de Louise [Artus¹]-Perrelet e de sua rede de sociabilidade. A título de exemplo, podem ser citados artigos de jornais, fotografias, catálogos de exposição, relatórios de premiações, programas de ensino, manuscritos e correspondências trocadas entre personagens ligados à educação e à arte, em período relacionado à formação e atuação profissional da artista-professora. Foram também analisados relatos das aulas proferidas

por Artus-Perrelet no Rio de Janeiro, publicados pela poeta e educadora Cecília Meireles (1901-1964) no *Diário de Notícias*, na seção Página de Educação, entre 1930 e 1931. Essas fontes evidenciam a proposta de educação estética da autora, suas relações com o movimento modernista em arte e com o movimento de renovação educacional, que se organizaram entre os fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX, e a forma como essas propostas foram recebidas e apropriadas no contexto brasileiro.

A organização deste artigo está estruturada em três seções. A primeira traz uma breve análise do contexto em que a artista-professora Louise Artus-Perrelet estava inserida, dos aspectos relevantes de sua formação e atuação profissional na Europa e no Brasil e da educação estética na formação dos professores primários. Alguns apontamentos sobre o método de ensino do desenho e jogos educacionais abordados em seu livro serão discutidos para elucidação de sua proposta pedagógica. Na segunda seção, contextualizaremos as transformações trazidas pelas manifestações e inovações em arte, tecendo aproximações do método Artus-Perrelet com o movimento modernista a partir da atuação dos artistas modernistas professores na Escola Bauhaus: Wassily Kandinsky e Paul Klee, destacando, também, a importância das experiências interartes desses três artistas e professores. Na terceira e última seção, destacaremos algumas das ressonâncias do método Artus-Perrelet no Brasil, focalizando o trabalho artístico e pedagógico do suíço Jean-Pierre Chabloz, ex-aluno de Artus-Perrelet na Suíça.

1 A Educação Estética e o movimento reformador em Minas Gerais

Em fins do século XIX e início do século XX, a partir da divulgação dos ideais republicanos de construção de uma nação forte, moderna e progressista, houve consideráveis transformações na área educacional brasileira. As contribuições da psicologia, da biologia, da medicina e as ideias sobre higiene passaram a ser consideradas fundamentais para se deslocar a educação do senso comum e se construir uma ciência da educação, ancorada em conhecimentos técnicos e científicos (CAMPOS, 2012).

A educação estética participou do movimento reformador das primeiras décadas do século XX no Brasil, sob premissas de diferentes vertentes da modernização educacional (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; TABORDA DE OLIVEIRA, BELTRAN, 2013). Uma delas foi a perspectiva que envolveu a educação dos sentidos, explorada em processos de formação pessoal e coletivos, por meio de atividades perceptivas e expressivas, ancoradas em saberes artísticos e científicos, bem como no contato com a natureza e na valorização do trabalho manual.

Reflexões sobre educação estética influenciaram as ideias pedagógicas da modernidade e encontram eco nas obras do pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e do filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805), que a propunham como uma maneira de organizar a vida socialmente. Rousseau acreditava que seria necessário a educação voltar-se ao aperfeiçoamento dos sentidos, porque as primeiras necessidades das crianças seriam de ordem física. De acordo com Schiller, no “Homem Estético” a sensibilidade e a liberdade estariam em plena harmonia, os sentidos, os impulsos sensíveis seriam educados com as ideias da razão (SCHILLER, 1995 *apud* NOBRE, 2016). Para ambos, as experiências artísticas cumpririam o papel de desenvolver o senso de moralidade e de liberdade, bem como de aprimorar a sensibilidade das crianças.

O termo *estética*, como noção de “ciência do belo”, foi usado pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) na obra *Æsthetica*. Desde a Antiguidade, o belo e a natureza da arte fomentaram reflexões de pensadores como Platão (348-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) (NEIVA, 2008). A partir do século XVIII, as reflexões do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) provocaram a “revolução copernicana” na filosofia teórica e na filosofia prática, chegando ao domínio estético (SUZUKI, 1995). A estética tornou-se uma disciplina independente no campo da filosofia, abrangendo análises sobre a poética da obra de arte, as origens da criação e da linguagem artística. Incluem-se, nesses estudos, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a influência da técnica na expressão artística, bem como a função da arte na vida humana. Kant também afirmou a relevância da educação estética na infância para formar uma sociedade ética e moral, em que os indivíduos pudessem ser, viver e atuar de forma livre, sensível e disciplinada. As ideias de Rousseau e Kant exerceram influência no pensamento estético de Schiller (NEIVA, 2013).

No bojo das aspirações por uma educação moderna, Minas Gerais contou com grande investimento do Governo Antônio Carlos de Andrada para implantar, em 1927, a Reforma Francisco Campos/Mario Casasanta, que, entre outros aspectos, valorizava a renovação e a ampliação do sistema educacional, ampliando o acesso dos professores aos novos métodos de ensino e aprendizagem, que deveriam ser conhecidos e apropriados. Assim, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em 1929, com o objetivo de formar uma elite educacional de técnicos e assistentes de ensino para difundir os princípios da Escola Nova entre os professores primários mineiros. A instituição recebeu influência das teorias estrangeiras americanas e europeias, principalmente da Escola Ativa de Genebra, gestada no Instituto Jean-Jacques Rousseau – IJRR (ASSIS; ANTUNES, 2014).

As bases da concepção do IJRR, do qual Artus-Perrelet foi uma das primeiras professoras, foram fundamentadas nas propostas e orientações da educação funcional² de Édouard Claparède (1873-1940) e também nos princípios do *Bureau International des Écoles Nouvelles*,³ que propunha a educação em arte associada à educação moral como aspecto importante da formação humana. De acordo com os princípios da Escola Nova, a educação artística e moral deveria fomentar a ajuda mútua, a solidariedade, a não violência e a educação para a paz, deveria ainda cultivar um ambiente voltado para as artes visuais, a música, o teatro, a dança, o canto coral, a poesia, estimulando o senso estético, o juízo moral e ético, a reflexão, a razão prática, a consciência e o juízo crítico.

O Congresso Mineiro de Instrução Primária, realizado em Belo Horizonte em 1927, se constituiu em uma das bases para a reflexão e efetivação da Reforma do Ensino mineira. As teses discutidas no evento foram divididas “em sessões que abordaram temas tais como organização geral do ensino primário, questões de pedagogia, aparelhamento escolar, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica” (PEREIRA, 2006, p. 31).

No Brasil do século XIX, o ensino do desenho voltado para a formação profissional já vinha sendo defendido pela corrente liberal, preocupada principalmente com a educação técnica e artesanal da população como condição básica para o desenvolvimento industrial do país. Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com as habilidades manuais e a percepção visual se mesclavam com a

concepção de ensino do desenho baseada na psicologia, que via na arte um meio de exprimir a imaginação da criança, cenário no qual Artus-Perrelet estava imersa ao chegar ao Brasil, aspectos nos quais nos ocuparemos no item seguinte, relacionando-os com sua biografia.

1.1 Louise Artus-Perrelet e a circulação dos princípios da Escola Ativa de Genebra no Brasil

Louise Perrelet nasceu a 18 de março de 1867, em Valangin, no Cantão de Neuchâtel, Suíça. Filha do pastor Paul-Aimé Perrelet (1838-1903), tornou-se Louise Artus-Perrelet ao casar-se com o artista Marc-Émile Artus (1861-1916), que, como ela, fez seus estudos em arte na École des Beaux-Arts de Genebra. Émile Artus atuou como paisagista, retratista, ilustrador e copista. Um desenho com sua assinatura e de sua esposa (Fig. 1) consta entre as oito obras que compõem seu dossiê no Musée d'art et d'histoire de Genebra, pinturas e desenhos, a maioria retratos. Jean Artus (1894-1964), único filho do casal, transitou nas áreas da literatura, belas artes e educação, como poeta e escritor de peças teatrais, pintor, professor e diretor em uma escola de Genebra (DUPRET, 2015).



Fig. 1 – Atribuído a Marc-Émile Artus e Louise Artus-Perrelet. Desenho, lápis sobre papel (c. 2ª metade do século XIX ou 1º quarto do século XX)

Fonte: Arquivo da seção Cabinet d'arts Graphiques do Musée d'art et d'histoire, Genebra.

Interessante notar que o nome de Louise [Artus-]Perrelet esteja, geralmente, atrelado a alguma personalidade masculina, fato que contribuiu para desenhar seu percurso biográfico e profissional. Segundo Michelle Perrot (2011), a narrativa histórica que silencia a existência social das mulheres deu aos homens o lugar de atores visíveis. Desde os primeiros historiadores gregos ou latinos, os registros históricos os personificaram como protagonistas dos reinados, guerras e governos. Não é diferente na história da educação, mesmo que tenhamos uma presença forte das mulheres nesse espaço social desde os fins do século XIX, quase sempre se atribuiu aos homens a presença intelectual dos feitos ideológicos e teóricos, ficando a mulher na posição de realizadora desses feitos.

Entre 1886 e 1891, Artus-Perrelet formou-se na École des Beaux-Arts, realizou estudos em pintura e desenho com o artista plástico suíço Barthélemy Menn (1815-1893), quem teria introduzido em Genebra os princípios do *plein-ar*,⁴ de influência francesa (MORAES, 2012). Barthélemy Menn foi diretor da École des Beaux-Arts, coordenou a *classe de figure*,⁵ inaugurando em Genebra, na segunda metade do século XIX, uma nova era em termos de ensino do desenho e da pintura em um contexto de tensões em torno da discussão sobre o *status* e a função da arte.⁶ Barthélemy Menn era um homem que carregava uma visão sincrética do mundo, com seu ensino de arte tentava condensar filosofia, arte e ciência. Dessa concepção é que nasce sua crença na ideia de que um artista precisaria ser um estudioso, "saber para criar", concepção que Artus-Perrelet adotou fortemente em seu método de ensino do desenho (MEYLAN, 2016).

Criadora de um aparelho de iluminação cênica, o cromofone, Artus-Perrelet atuou como figurinista e cenógrafa em espetáculos de Émile Jaques-Dalcroze⁷ (1865-1950). Participou de exposições de belas artes e artes decorativas entre 1900 e 1923, paralelamente, a artista direcionou sua trajetória para a educação, fez palestras sobre a importância dos estudos sobre a imagem e do desenho na formação infantil e de professores primários. Lecionou desenho para crianças em classes privadas, para professores em escolas normais e no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, desde sua fundação.

O IJJR, criado em 1912, marcou o contexto de efervescência intelectual e científica do início do século XX na Europa e tornou-se um centro de excelência de estudos sobre a criança, fomentando e divulgando as mais recentes concepções de renovação educacional da época. A instituição mantinha a Maison des Petits, uma espécie de Escola-laboratório, criada em 1913, com o objetivo de se estudar o pensamento da criança e novos métodos de ensino (BARBOSA, 2002; CAMPOS, 2010).

Os programas de formação de professores do IJJR, especialmente o Programa Geral, de 1913-1914, trazem em suas ementas o estudo das tentativas contemporâneas de educação estética no domínio da ginástica rítmica, das artes plásticas e da música como valor de educação moral indireta. E, ainda, os trabalhos manuais e o desenho a serviço do ensino, este listado como último item das didáticas especiais, juntamente com as composições ornamentais.

A formação como artista aliada à experiência pedagógica permitiu a Artus-Perrelet sistematizar um método de ensino do desenho e jogos para crianças, destinado a formar professores para a educação primária. No Brasil, seu trabalho foi divulgado por meio de seu livro *Le dessin au service de l'éducation*, por sua atuação como professora de Desenho e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1929 e 1930, como já foi mencionado. Periódicos de circulação na capital brasileira e mineira da época indicam que ela esteve também em outros estados brasileiros, como o Rio de Janeiro.

O jornal carioca *Diário de Notícias* deu grande destaque ao trabalho de Artus-Perrelet, especialmente na Página de Educação (Fig. 2), coordenada por Cecília Meireles. Foram publicadas cerca de 100 reportagens, a maioria referindo-se às 27 lições do curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet para professores primários realizado no Rio de Janeiro. De acordo com Ferreira e Rocha (2011, p. 94), o periódico desempenhou papel relevante “como espaço para informar e formar a sociedade e, mais especificamente, os profissionais da educação”, tendo importante papel na divulgação do projeto educacional da Escola Nova.

Os dados revelam que o que Artus-Perrelet propunha em termos de educação dialoga com suas concepções descritas nos desenhos símbolos das instituições em que ela trabalhou na Suíça e no Brasil, e que se encarregaram de formar professores nas tendências modernas da pedagogia ativa,

na perspectiva de que a criança aprende pelo interesse e pela ação. No desenho do emblema do Instituto Rousseau, a criança representa o centro da ação pedagógica ao indicar ao adulto, o professor, seus interesses de conhecimento (CAMPOS, 2010). Uma das edições do jornal (Fig. 2) destacou Artus-Perrelet como a autora dos desenhos dos emblemas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

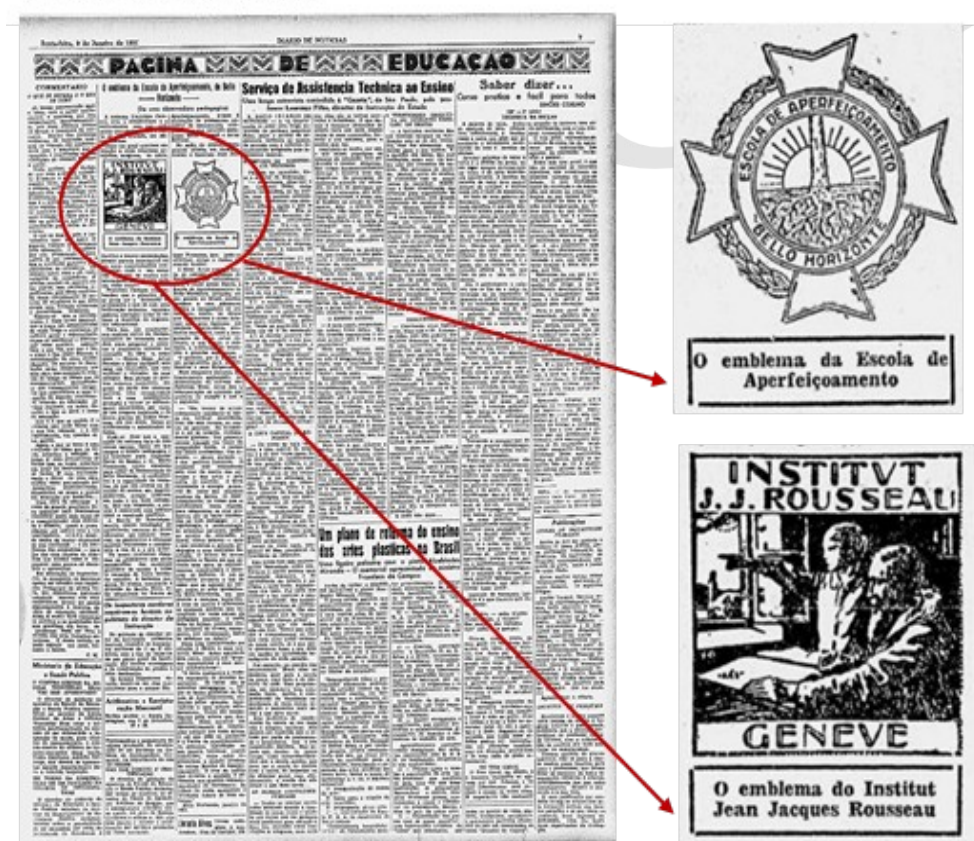


Fig. 2 – Os emblemas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e do Instituto Jean-Jacques Rousseau
Fonte: *Diário de Notícias*, seção Página Educação, 9 jan. 1937, p. 7.

O emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte tem como tema central a árvore e o horizonte, que se destacam como símbolos do conhecimento e da cidade sede da iniciativa do Governo mineiro em prol da formação de professores. As descrições de Artus-Perrelet, publicadas no *Diário de Notícias*, sobre o simbolismo do emblema da Escola de Aperfeiçoa-

mento em Belo Horizonte se conectam com o momento histórico vivido em Minas Gerais, de implantação oficial dos ideais escolanovistas, representado pela criação e implantação dessa instituição que teve como uma de suas características marcantes a influência genebrina de educação ativa, pela ação dos colaboradores que lá atuaram: a própria Artus-Perrelet, Helena Antipoff (1892-1974) e Léon Walther (1889-1963), professores e colegas de trabalho no IJRR.

De acordo com o *Dicionário de simbologia* (LURKER, 2003, p. 55), “a árvore carrega traços simbólicos múltiplos que se entrecruzam: local sagrado, árvore cósmica, árvore da vida, árvore da sabedoria”. O ser humano ligado à natureza cultiva a simbologia das árvores como “o local de aparecimento do luminoso, a residência de deuses e espíritos”. De acordo com o *Dicionário dos símbolos* (CHEVALIER, 1995, p. 84), a árvore é um dos temas simbólicos mais difundidos e tem as mais variadas interpretações, o que a torna objeto de culto é a sua figuração simbólica de uma entidade que ultrapassa a sua própria simbologia. “Símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade, (...) é universalmente considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre a terra e o céu”. cremos que a simbologia da árvore no emblema da Escola de Aperfeiçoamento traz também aspirações pela vida em contato com a natureza que a Escola Nova preconizava, conforme expresso no livro *Le dessin au service de l'éducation*, como veremos no item seguinte.

1.2 O Desenho a serviço da educação – sistematização das ideias de Artus-Perrelet

Publicado em 1917, *Le dessin au service de l'éducation* foi prefaciado pelo diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bovet (1878-1965). O livro foi traduzido para o espanhol por Víctor Masriera (1875-1938), com o título *El dibujo al servicio de la educación*, publicado em 1921 e 1935, e traz um prólogo do tradutor que o diferencia da edição em francês e em português, traduzida por Genesco Murta (1885-1967) em 1930.



Fig. 3 – Imagens das versões do livro de Artus-Perrelet
Fonte: Reprodução das capas de *Le dessin au service de l'éducation* (1917), *El dibujo al servicio de la educación* (1935) e da folha de rosto de *O desenho a serviço da educação* (1930).

Para o ensino do desenho e de jogos educativos, Artus-Perrelet se opunha ao ensino tradicional, centrado na memorização e na figura do professor como transmissor do conhecimento. Para ela era necessário primeiro conhecer a criança, compreender o seu processo de aprendizagem, trabalhar os elementos da linguagem visual, o ponto, a linha em suas diferentes manifestações: horizontal, vertical, oblíqua, curva, as formas geométricas como bases para as estruturas das formas. Entendia o desenho como a manifestação do pensamento e da observação, procurava estabelecer relação com a percepção subjetiva do aluno e com outras linguagens, como a música e a literatura, por exemplo.

Conforme já mencionado, o Instituto Jean-Jacques Rousseau teve importante papel na divulgação das ideias da Escola Ativa de Genebra no ensino mineiro, e uma das suas concepções de educação era o aprendizado pela ação direta com o objeto da aprendizagem, em uma interlocução com o educar pela intuição, pelos sentidos, pela vivência, que muito se aproxima das ideias disseminadas pelo método intuitivo⁸ e das proposições de ensino de desenho e jogos difundidos por Artus-Perrelet. Em Belo Horizonte, Artus-Perrelet pôde orientar a criação da versão brasileira dos jogos

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX.** PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020 Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>>

educativos pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento. A iniciativa teve origem em Genebra em 1890, quando criou e apresentou os seus primeiros jogos pedagógicos, reconhecidos e premiados pelo governo suíço por compreender a importância desse trabalho construtivo.

De acordo com o periódico *Diário de Notícias*, de 25 de fevereiro de 1931 (p. 7), em publicação na seção Pagina de Educação:

Em dezembro de 1930 podíamos já admirar, como o fizemos em 1929, a vasta e original exposição desses jogos criados pelas alunas mestras da Escola de Aperfeiçoamento sob o olhar inteligente das senhoritas Amélia Monteiro, Lúcia Schmidt, Alda Lodi e mmes. Antipoff e Artus.

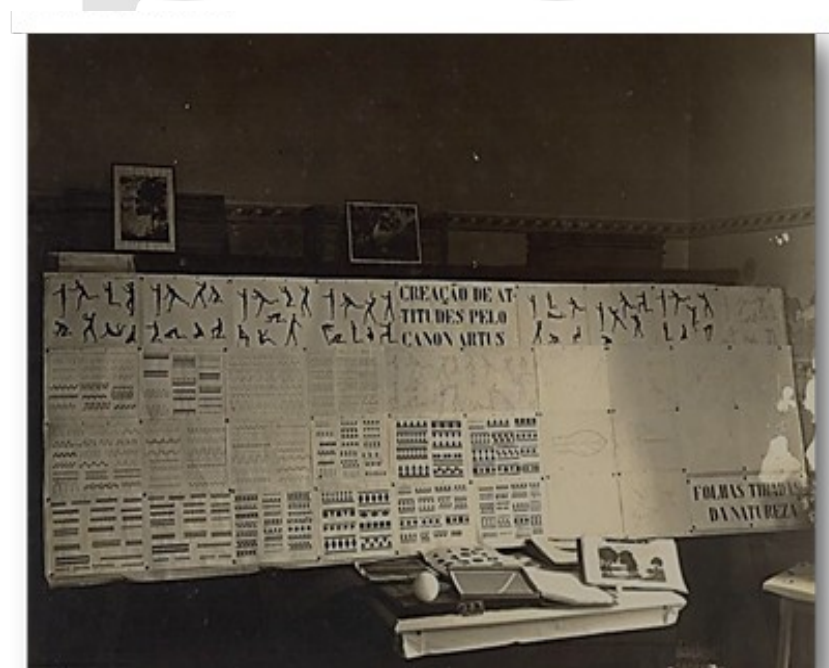


Fig. 4 – Fotografia da *Exposição 1929, Arte Decorativa*, Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte
Fonte: Arquivo do Memorial/ Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA.

Na seção denominada *Daqui e dali* da *Revista do Ensino*,⁹ de janeiro de 1930 (p. 65), a exposição dos trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento realizada em fins de 1929, referentes ao seu primeiro ano de funcionamento, foi citada como “a primeira demonstração prática da eficiência desse instituto de ensino”.

ALMEIDA, Marilene Oliveira; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Circulação, recepção e apropriação do método de ensino do desenho de Louise Artus-Perrelet: educação estética e modernismo na formação de professores primários no início do século XX.** *PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.* v.10, n.20: nov.2020 Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20508>>

Na fotografia (Fig. 4) temos uma dimensão dos trabalhos de arte e de jogos educativos orientados por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1929, apresentados na referida exposição. Apesar da qualidade pouco nítida de alguns detalhes, a imagem fotográfica mostra um mural com diversos desenhos de posições humanas, representando as posições do “Canon Artus”: uma referência padrão de medidas, criada pela educadora, para orientar o ensino do desenho da figura humana, “fácil de reter pelas crianças, e simples de pôr em prática” (ARTUS-PERRELET apud MEIRELES, 26 abr. 1931, p. 6). Percebe-se ainda terem sido selecionados exemplos de variados exercícios com o estudo da forma para essa exposição, tais como: desenhos de folhas tiradas da natureza, composições com diferentes tipos de linhas e faixas decorativas, tendo como referência as formas geométricas.

Veem-se sobre uma pequena mesa, à frente do mural com os mencionados desenhos, alguns dos objetos listados nas “caixas de desenho”,¹⁰ material pedagógico complementar ao livro *Le dessin au service de l'éducation*: uma esfera branca; imagens gráficas em preto, representando uma paisagem e formas geométricas diversas; além de uma dezena de barras horizontais inversamente alinhadas em duas colunas para o estudo das medidas, representadas na face interna do que parece ser uma tampa de caixa em papelão.

O trecho a seguir esclarece algumas das atividades de arte desenvolvidas na Escola de Aperfeiçoamento:

Só o curso de desenho acusa um total de cerca de seis mil desenhos, que, não podendo materialmente figurar, em bloco, na exposição, foram submetidos a rigorosa *trriage*, elegendo-se, mesmo assim, muitas centenas deles, que atonetam as paredes de um dos salões e vão desde os primeiros delineamentos até as mais engenhosas combinações de volumes, cores, linhas, em que a sensibilidade artística se expande e extravasa dentro das normas e preceitos tão próprios e originais, recomendados pela notável professora madame Artus-Perrelet (DAQUI e dali, jan. 1930, p. 65, grifo do documento).

A descrição aponta a intensidade com que o desenho era praticado pelas professoras primárias em formação e o espaço dedicado à atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento em seu primeiro ano de funcionamento. Dá indícios dos conhecimentos em arte difundidos pela artista-

professora, que incluem os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, cor, volume etc. e indica que as orientações de Artus-Perrelet sobre o ensino do desenho ampliaram a sensibilidade artística dessas professoras. Identificam-se a seguir alguns dos conteúdos lá estudados:

- I - Estudos das linhas e figuras geométricas
- II - Valores de sombra a crayon
- III - Valores de sombra a aquarela
- IV - Paisagens a aquarela (uma extensa e variadíssima coleção do mais alto valor, indicando claramente os rumos novos seguidos pelas alunas)
- V - Jogos educativos para o ensino de linhas e figuras geométricas
- VI - Vasos gregos, com aplicação das figuras geométricas
- VII - Formas esféricas a crayon
- VIII - Formas esféricas a aquarela
- IX - Valores da sombra aplicados aos vasos e corpos geométricos
- X - Perspectiva
- XI - Figuras geradoras
- XII - Cores mãs e complementares
- XIII - Estudo das figuras e linhas geométricas aplicadas aos corpos animais
- XIV - Criação de atitudes pelo canon Artus
- XV - Folhas tiradas da natureza e sua estilização
- XVI - Modelagem, quadros ornamentais (DAQUI e dali, jan. 1930, p. 69).

Na próxima seção, discutiremos como o ensino de arte se situou no contexto das manifestações artísticas modernistas.

2 O modernismo e o ensino de arte

O termo *modernismo* designa, de maneira geral, as correntes artísticas ligadas às artes e ao design, surgidas no início do século XX, que rejeitaram a tradição clássica, manifestando uma sensibilidade ancorada nas modificações produzidas pela Revolução Industrial e no desenvolvimento do meio urbano. As origens do modernismo encontram-se em movimentos artísticos do século XIX, tais como o Romantismo, o Realismo e o Simbolismo.

Foi nesse ambiente que Artus-Perrelet formou-se artista e professora, e iniciou suas atividades profissionais, num modelo de sociedade recém-industrializada, cujas transitoriedades marcaram a ruptura com a tradição à qual a arte estava atrelada até então. Em sua formação e atuação pedagógica, participou da implantação das transformações educacionais que visavam introduzir novas metodologias de ensino capazes de trazer a criança para o centro da aprendizagem.

Nesse cenário é que se inicia o século XX, quando a proposta de uma educação renovada, com seus métodos ativos de ensino, convivia com as necessidades do mundo moderno, forjado pelas transformações sociais ocorridas sob influências da crescente industrialização. Em Genebra, desde a criação da primeira escola de desenho, em 1748, o aprendizado do desenho foi fortemente valorizado para desenvolvimento do design industrial, direcionado à produção relojoeira e joalheira. Assim, a tendência de aproximação entre as belas artes e as artes e ofícios atravessou as diversas transformações pelas quais as écoles d'art¹¹ de Genebra passaram ao longo do tempo. Em perspectiva semelhante, são exemplos de escolas de arte decorrentes do desejo de alguns artistas e artesãos voltados para o funcionalismo e design social, para a construção de uma arte total: a escola russa Vkhutemas (1920-1930), Escola Superior de Arte e Técnica, e a alemã Escola Bauhaus (1919-1933), onde atuaram artistas-professores como Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky (1866-1944). Sobre esta escola é que nos ocuparemos no item a seguir, por entendermos que o método de ensino de Artus-Perrelet relaciona-se com os processos pedagógicos da Bauhaus, por tratar-se de um ensino do desenho que se aproxima tanto das artes visuais quanto do design. Pode ser levantada a questão se Artus-Perrelet, consciente das mudanças que estavam em curso no

mundo, trazidas com a industrialização, que levou ao surgimento de uma nova profissão – o designer – buscava criar as bases para que as crianças pudessem se preparar para, futuramente, atuar nesse novo ambiente.

2.1 O legado pedagógico da Escola Bauhaus nas figuras de Paul Klee e Wassily Kandinsky

A Escola Bauhaus, fundada em abril de 1919 na Alemanha por Walter Gropius (1883-1969), constituiu-se pela cooperação entre a Academia de Belas Artes de Weimar e a Escola de Artes e Ofícios. Com o objetivo de capacitar os alunos na teoria e na prática das artes para que produzissem objetos artísticos e funcionais, a ideia era formar artistas, designers e arquitetos socialmente responsáveis. A Bauhaus representou uma instituição educacional interessada na criação de um novo homem e de uma sociedade mais humana (DEMPSEY, 2003). Em seu curto período de funcionamento, entre 1919 e 1933, fechada por imposição do sistema nazista alemão, a Bauhaus passou por diversas transformações e três diferentes sedes em Weimar, Dessau e Berlim. Dos conceitos iniciais, que tinham como base a integração entre a arte, o artesanato e a arquitetura, aliadas a questões sociais, o foco principal tornou-se o design. Gropius propunha integrar a obra artesanal e a criação artística de maneira harmoniosa e difundir uma nova ordem, artística e ética (FIEDLER; FEIERABEND, 2006). O seu programa de ensino compunha-se de dois objetivos básicos: 1) a síntese estética, com integração dos gêneros artísticos e tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura; e 2) a síntese social, produção com preocupações estéticas que atendessem às necessidades de uma camada social mais ampla, não à faixa dos economicamente privilegiados (WICK, 1989).

A Escola Bauhaus tinha como eixo central “a pedagogia da ação”, que considerava o processo educativo um princípio que envolvia as necessidades e interesses do próprio aprendiz e era contrária à ideia de transmissão de conhecimento, presente na pedagogia tradicional (BARBOSA; FACCA, 2017). Para Gropius, o artesanato era recurso pedagógico de aprendizagem essencial, e por mais industrializado que fosse o processo, o indivíduo aprenderia por meio do manejo das mãos e dos recursos técnicos disponíveis. A pedagogia da Bauhaus estabelecia vínculo com a pedagogia ativa e o escolanovismo que vigorava na época (WICK, 1989).

Dentre os professores da Bauhaus, destacam-se Wassily Kandinsky e Paul Klee, que desenvolveram programas de ensino inovadores, enfatizando o estudo da forma, através de seus elementos básicos: o ponto, a linha, o plano e a cor, que ecoariam no ensino de arte, no século XX. Aspectos das ideias desses artistas-professores, expressas em seus escritos, aproximam-se das ideias sobre ensino do desenho e jogos educacionais sistematizadas por Artus-Perrelet.

Wassily Kandinsky fez parte do corpo docente da Bauhaus desde seu início, de 1919 a 1925, e esteve presente, assim como Paul Klee, também na fase de funcionamento em Dessau, de 1925 a 1932. O programa de Kandinsky se manteve com uma estrutura que pouco se modificou, e era basicamente centrado na Teoria da Forma, com conteúdos que se dividiam em “sistemas de cor e seqüências; correspondência de cor e forma; correlações entre as cores; cor e espaço” (WICK, 1989).

A importância atribuída por Kandinsky às relações entre as artes, principalmente entre as artes visuais e a música, deve ser ressaltada, tratando-se de uma preocupação que era também de outros artistas vanguardistas, tais como Robert Delaunay, Matisse e Mondrian, além dos músicos Rachmaninoff, Debussy e Arnold Schoenberg, que dividia com Kandinsky a crença de que a arte rompe barreiras. Kandinsky, no seu texto *A arte concreta*, de 1938, afirma que “todas as artes provêm da mesma e única raiz. Por conseguinte, todas as artes são idênticas (...). A diferença se manifesta pelos meios de cada arte singular – pelos meios de expressão”. Ele continua dizendo que “o parentesco entre a pintura e a música é evidente”, pois “um som provoca uma associação de cor precisa”, assim, “ouvimos’ a cor e ‘vemos’ o som”. Ele realça, ainda, a importância do desenho ao dizer: “em pintura, o que entendemos pela palavra ‘forma’ não se refere apenas à cor. O que chamamos de ‘desenho’ é outra parte inevitável dos meios de expressão pictóricos” (KANDINSKY, 1996, p. 351-352).

Em seu programa para um curso na Bauhaus de 1929, Kandinsky descreve, como conteúdos a serem trabalhados, os elementos de forma abstrata e o desenho analítico, “que, construídos na mesma base, têm por objetivo principal o treinamento do olhar, ensinar a viver, pensar e representar simultaneamente de forma analítica e sintética” (KANDINSKY, 2009 [1926], p. 22).

Nas aulas de desenho e de pintura, Kandinsky objetivava a observação para que os alunos analisassem, principalmente, os elementos construtivos dos objetos, estudando as tensões reguladoras destes elementos. No estudo da cor, deu ênfase às formas geométricas, relacionando-as aos matizes, estudo que estendeu também às linhas e aos ângulos. Ainda, de acordo com o artista, as obras de arte deveriam ser estruturadas em armações que seriam as bases de sua composição, em analogia aos corpos dos seres humanos, estruturados em esqueletos.

Paul Klee, suíço naturalizado alemão, deixa Munique para, em janeiro de 1921, se juntar ao grupo da Bauhaus em Weimar. A obra de Klee tem uma dimensão original e criativa, e sua poética se funde à sua experiência pedagógica de 10 anos na Bauhaus (1921-1931), experiência que Klee pôde dividir com o artista russo e amigo Wassily Kandinsky. Em seu diário, Klee registra que “não existe uma natureza da linha como tal; isso resulta, simplesmente, dos limites dos diferentes tons e das diferentes manchas de cor”. Para ele, “uma obra de arte ultrapassa o naturalismo logo que a linha se transforma em elemento plástico autônomo” (LAZZARO, 1972, p. 69).

As proposições pedagógicas modernistas de Klee são comparadas pelo historiador Giulio Argan (1992) às teorias renascentistas de Leonardo da Vinci (1452-1519). Tanto em Klee quanto em da Vinci, segundo Lagôa (2006, p. 128), “a teoria da produção da forma se deve ao conhecimento dos elementos plásticos fundamentais – pontos, linhas, cores e volumes – servindo de análise para a construção da obra através de exemplos concretos”.

Klee, tal qual Kandinsky, se preocupava em promover a integração entre as artes visuais e a música, acreditando haver uma relação real entre a pintura e a música. Além de pintor, Klee possuía uma sólida formação musical e era violinista. Seu pensamento artístico se ancora, principalmente, nas relações por ele estabelecidas entre a pintura, o desenho e a música, tendo como referência o compasso, os tempos musicais e suas divisões.

Para desenvolver um tema, Klee propõe experiências concretas, como um passeio pelo campo, para se perceber na natureza fenômenos que podem ser representados por sinais gráficos e suas combinações. Para o artista, as experiências de um dia guardadas na memória são impressões que poderiam enriquecer as possibilidades de expressão em arte, registradas pelos elementos formais

do desenho, por exemplo. Para Klee, a obra de arte é resultado de relações essenciais entre o tempo e o espaço, ele considerava que a modernidade ampliou e aprofundou o conhecimento do homem sobre o objeto.

No passado, a crença na arte e no estudo da natureza correlacionada a essa crença consistia no que se pode chamar de uma pesquisa penosamente minuciosa da aparência. Eu e você, o artista e seu objeto, procurávamos relações seguindo o caminho físico-ótico através da camada de arte entre nós (KLEE, 2001, p. 81).

O homem moderno, para Paul Klee, seria capaz de humanizar o objeto, dissecá-lo para tornar o seu interior visível. Essa relação estaria situada no olhar do artista e na relação com o objeto, na visão exterior e na contemplação interior, passando também por aspectos intuitivos. Essa relação conduziria à síntese gráfica pela experiência e intimidade do artista com o objeto.

2.2 Indícios sobre o diálogo da proposta de Artus-Perrelet com as tendências modernistas na arte

Na arte moderna, domina a linha simples, sem aqueles rebuscados preciosismos de antigamente. A linha venceu, sem grande esforço, condições de toda espécie, circunstâncias de toda sorte, facilitam-lhe a vitória. E ela invadiu tudo, furiosamente. Na arquitetura, na pintura, e até mesmo, por metáfora, na poesia, ela não encontra mais resistências apreciáveis. Mme. Artus-Perrelet, ilustre educadora suíça, tem sido uma constante propagadora das novas teorias de arte.

O seu livro – “O desenho” – que o sr. Genesco Murta acaba de traduzir, encerra capítulos interessantíssimos nesse sentido (MEIRELES, 2 dez. 1930, p. 7).

Cecília Meireles considerou a proposta pedagógica de Artus-Perrelet propagadora das ideias sobre as novas teorias da arte. Seu método fundamentava-se no ensino dos elementos básicos do desenho por meio das formas geométricas simples, a partir do ponto de vista da criança, da captação sintética da forma, estimulada pela percepção e intuição na relação direta com os objetos, com o cotidiano e com a natureza. O ensino do desenho direcionado à formação de professores primários no método Artus-Perrelet tinha a intenção de incentivar esses profissionais a levarem as

crianças a compreenderem os conceitos básicos do desenho por meios ativos, que envolviam todo o corpo, e depois registrassem o que aprenderam em composições visuais, conforme demonstrado na imagem a seguir (Fig. 5).

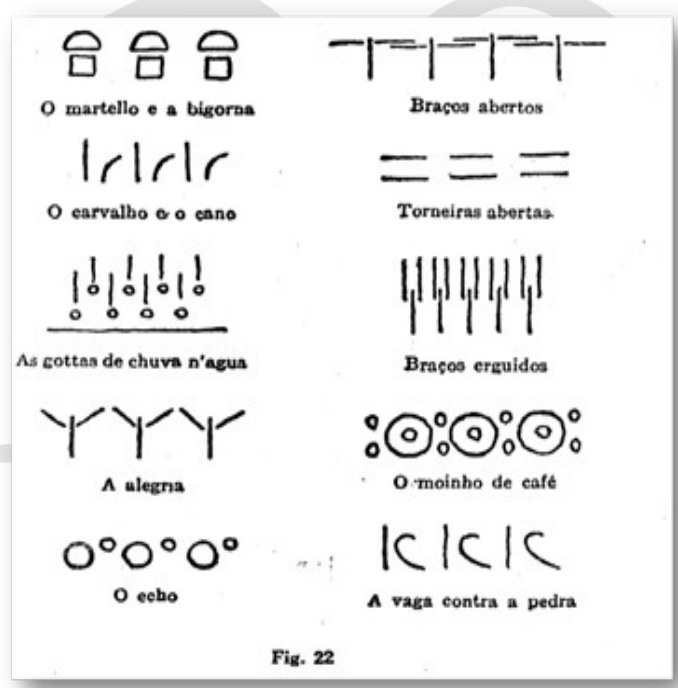


Fig. 5 – Esquemas de composições visuais desenhados por crianças tendo como referência os ritmos e circunstâncias do ambiente cotidiano
 Fonte: Reprodução de ARTUS-PERRELET, 1930, p. 154.

De maneira semelhante a Kandinsky, que propunha exercícios de observação em suas aulas de desenho e de pintura, incentivando seus alunos a perceberem os elementos construtivos dos objetos em suas tensões, Artus-Perrelet incluía em suas aulas para crianças atividades de observação do cotidiano, para que elas percebessem como os elementos do desenho compunham as sínteses das formas das coisas e da natureza.

Para Artus-Perrelet, a linha, um dos elementos básicos do desenho, seria capaz de registrar e traduzir a abstração do mundo. A simplificação da forma poderia ser captada na observação e contato com o objeto estudado. Ou seja, a linha no desenho deveria indicar um movimento e não ser uma cópia do objeto estudado, quer fosse paisagem, pessoas, animais, artefatos etc. (Fig. 6).

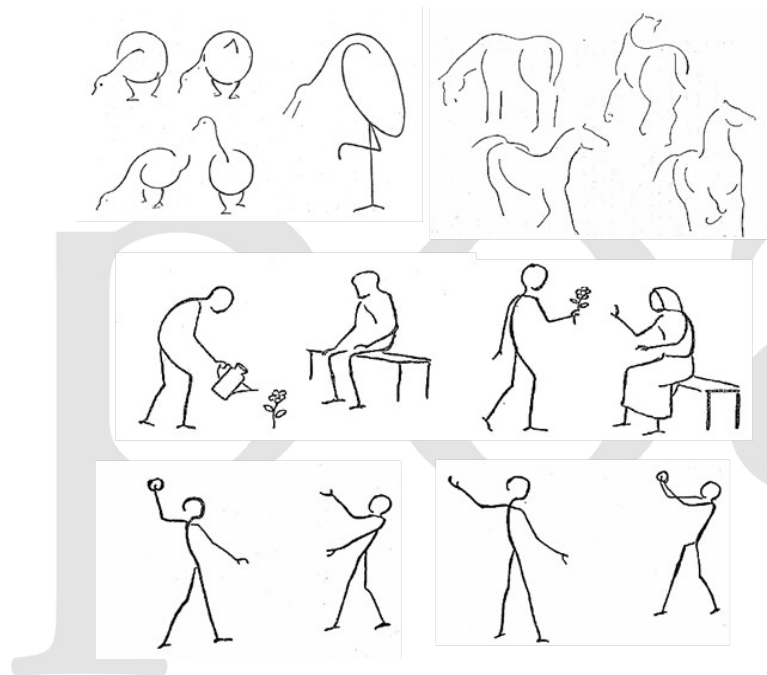


Fig. 6 – Observação de movimento e croquis de atitudes. Linhas horizontal, oblíqua, sinuosa, quebrada, curva (desenhos de crianças)
 Fonte: Reprodução de ARTUS-PERRELET, 1930, p. 144, 134, 138 e 55, respectivamente.

Em suas propostas educacionais, Artus-Perrelet usa metáforas para caracterizar os diferentes tipos de linha e criar diálogos filosóficos com as crianças. Por meio de uma abordagem lúdica para o ensino das “linhas sinuosas”, Artus-Perrelet propõe um roteiro de ações e movimentos que as crianças deveriam desenvolver, simulando o percurso das águas de um rio desde as montanhas até o mar. Na sua orientação, ressalta ainda que o professor, ao contar a história, deveria interromper a narrativa toda vez que algum elemento da cena pudesse ser associado pelas crianças a algum tipo de linha estudado:

Fomos passear no campo. Descansávamos debaixo de árvores, cujos ramos em...? ‘curvas, linhas quebradas’, formavam entre si ângulos...? ‘retos, obtusos, agudos’ (...)
 Em caminho, víamos a montanha que se elevava...? ‘verticalmente, em nossa frente’, formando no céu linhas...? ‘mistas’ (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 162-163).

Da mesma maneira que associamos os modos de ensino do desenho de Artus-Perrelet ao processo de ensino de Kandinsky, podemos relacioná-los também aos de Paul Klee. Analisando as propostas feitas pela professora aos seus alunos, descritas anteriormente, percebe-se que tanto a professora

quanto Klee atribuem diferentes significados às linhas, associando-as ao movimento. O jogo mencionado pode ser comparado ao passeio no campo, relatado por Klee, no qual ele associa os elementos encontrados a linhas e movimentos:

Vamos adotar um plano topográfico e fazer uma pequena viagem à terra do conhecimento mais profundo. Transposto o ponto morto, o primeiro ato dinâmico (a linha). Pouco tempo depois, uma parada para respirar (linhas interrompidas ou articuladas por diversas paradas). Olhamos para trás para sabermos o quanto já percorremos (movimento contrário). Em pensamento, ponderamos as distâncias do caminho daqui para lá (feixe de linhas). Um rio quer impedir que prossigamos: utilizemo-nos de um barco (movimento ondular). Rio acima deve haver uma ponte (série de arcos) (KLEE, 1996, p. 183-184).

E ainda:

Linhas as mais diversas. Manchas. Pontos. Superfícies lisas. Planos formados por pontos, por linhas. Movimento ondular. Movimento interrompido, articulado. Movimento contrário. Linhas enredadas, tissulares. Elementos murais e em forma de escamas. Unissonância. Polifonia. Linhas que se enfraquecem e outras que se intensificam (dinâmica) (KLEE, 1996, p. 185).

Há, pois, entre Artus-Perrelet e Klee, uma proximidade na maneira de tratar os elementos da representação gráfica – “pontos, energias lineares, planas e espaciais” – sendo que ambos veem o desenho como uma forma de conhecimento.

Outra aproximação que pode ser abordada, entre o método de ensino do desenho de Perrelet e os processos de criação de Paul Klee, aponta para correspondências entre os elementos geométricos e experiências da vida cotidiana. Em seus escritos no livro *Arte Moderna e outros ensaios*, Klee (2001, p. 44) faz uma analogia entre o conceito de “convergência” e a ideia da “alegria do encontro”. De maneira similar, Artus-Perrelet propõe que as crianças percebam o conceito de convergência e divergência na disposição das pétalas das flores.

É importante ressaltar, ainda, que tal qual Kandinsky e Klee, Artus-Perrelet também valorizava e explorava as relações entre as artes, sendo que essa crença guiava seu método de ensino do desenho. Todos esses artistas e professores aproximam o desenho de outras artes, como a música, sendo que parte da obra de Kandinsky foi inspirada pela música. Na visão do artista, cores e formas de uma pintura sugerem sons musicais, atribuindo à pintura uma capacidade sinestésica. Outro

aspecto que aproxima as artes visuais da música, na obra de Kandinsky, é o fato de o artista atribuir títulos, tais como “composições” e “improvisações” às suas obras. Também Klee atuava na interface entre a pintura e a música. Na sua abordagem dos elementos formais nas artes visuais, ele utilizava conceitos da música, como ritmo, polifonia, harmonia, sonoridade, intensidade e dinâmica. O artista acreditava que o aperfeiçoamento da linguagem visual envolvia a representação do movimento e da profundidade, e os atributos musicais poderiam contribuir para isso.

Encontramos também no método Artus-Perrelet várias referências à música, além de outras artes, como o teatro e a literatura, e da arquitetura, em diálogo com o desenho. Para tornar clara a noção de ritmo, por exemplo, tal qual Klee, Artus-Perrelet também lançava mão de aproximações com a música para através dela chegar ao desenho, comparando ritmos visuais e ritmos auditivos. Outra aproximação com a música é feita ao ensinar aos seus alunos o significado de valor na arte, como as relações entre a luz e a sombra. Ela explica: “um dos princípios importantes desse método, é a contribuição da voz, à qual caberá uma parte importante na pesquisa e fixação a serem adquiridas” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 102). Ela exemplifica através do estudo da gradação de luz e sombra no desenho de um cilindro, dizendo que estudantes devem começar “a passar levemente o lápis do lado da luz, no lugar em que a sombra começa (...) cantando em voz baixa (...) pianíssimo, piano, piano”. À medida em que a sombra vai se tornando mais densa, o tom da voz aumenta de intensidade, tudo isso acompanhado por movimentos feitos no ar com as mãos, que também traduzem as gradações de luz e sombra. Isso demonstra, mais uma vez, a importância do corpo na apreensão dos conceitos trabalhados: “é também de utilidade capital (...) que o aluno faça experiências com seu próprio corpo, antes de qualquer exteriorização” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 102-103).

Tudo isso que foi narrado aponta para uma abordagem interartes, que mostra afinidades entre o pensamento de Artus-Perrelet e artistas de sua época, demonstrando o alinhamento de suas ideias com as tendências artísticas de seu tempo, configuradas em um contexto de transformações, que, certamente, repercutiram no ensino de arte do início do século XX, especialmente no ensino do desenho.

Na seção seguinte, discutiremos alguns dos alcances do método Artus-Perrelet no Brasil.

3 Ressonâncias do método Artus-Perrelet no Brasil

Além da série de publicações sobre as “27 lições do curso de aperfeiçoamento” relatadas por Cecília Meireles no periódico carioca Diário de Notícias, considera-se um dos desdobramentos concretos do método Artus-Perrelet no Brasil a adoção dos “Jogos Educativos de Mme. Artus”, publicados pela editora Villas Boas & Cia no Rio de Janeiro, pelo sistema educativo do Estado de São Paulo. A autorização para uso do material nos jardins de infância e escolas de 1º grau foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 1º de abril de 1931 (Fig. 7).



Fig. 7 – Autorização de uso dos Jogos Educativos Brasileiros no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 1º de abril de 1931, p. 2598.

Fonte: Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3869082/pg-2598-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-01-04-1931?ref=breadcrumb>

Considera-se, ainda, como desdobramento do método Artus-Perrelet no Brasil, a criação de um almanaque para ensino do desenho de autoria de Jean-Pierre Chablotz (1910-1984), popularizado por um sistema de educação a distância, por envio postal. Pintor, desenhista, crítico de arte, músico, professor e publicitário, Jean-Pierre Chablotz era suíço e transferiu-se para o Brasil com sua família em 1940 por causa da Segunda Guerra Mundial, tendo concluído os cursos Le Dessin au Service de l'Éducation e Philosophie du Dessin sob a supervisão de Artus-Perrelet no Instituto Jean-

Jacques Rousseau, entre 1931 e 1932. O acervo do artista encontra-se no Museu de Arte da Universidade do Ceará – MAUC, em Fortaleza, onde as ideias de Artus-Perrelet foram repercutidas por sua atuação como artista e professora de desenho.

Maia (2012) destaca aspectos de sincronia entre a pedagogia de Jean-Pierre Chabloz e Artus-Perrelet, para quem o desenho seria a lembrança de um gesto, conforme demonstram as imagens de figuras humanas associadas ao “Canon Artus” (Fig. 8):



Fig. 8 – Imagens consultadas por Moraes (2012), cadernos de Jean-Pierre Chabloz
Fonte: Acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC, Fortaleza.

De acordo com Moraes (2012, p. 17):

Desde cedo, Chabloz demonstrou prevenção contra os métodos oficiais de ensino de arte, que privilegiavam a cópia mecânica de modelos. Nesse ponto, suas aspirações iam diretamente ao encontro daquelas de Mme. Artus-Perrelet, que também criticava veementemente a superficialidade do ensino tradicional de arte.

Em sua pesquisa de mestrado, Moraes (2012) analisou cartazes de publicidade desenvolvidos por Chablotz, relacionando alguns leiautes desses cartazes a peças publicitárias de artistas da Bauhaus. Entretanto, podemos notar uma semelhança entre os tipos gráficos usados no cartaz Naduz (Fig. 8) com alguns registros de Chablotz, em seu caderno de anotações do curso realizado com Artus-Perrelet, em Genebra.



Fig. 9 – Imagens consultadas por Moraes (2012), cadernos de Jean-Pierre Chablotz
Fonte: Acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC, Fortaleza

Em consulta ao MAUC, verificamos existirem fontes que muito podem nos dizer sobre as ressonâncias do método Artus-Perrelet no trabalho artístico de Jean-Pierre Chablotz. Certamente, tais fontes merecem um estudo em que seja possível estabelecermos novas conexões entre a metodologia adotada pelo artista para o ensino do desenho e o método Artus-Perrelet.

Considerações finais

Louise Artus-Perrelet alcançou fama internacional por suas inovações pedagógicas no ensino do desenho e dos jogos educativos. *Le dessin au service de l'éducation* pode ser considerado uma das primeiras tentativas de sistematizar um método de ensino de arte para crianças, sem correspon-

dente na Europa, como já havia afirmado Ana Mae Barbosa (2002). Para Artus-Perrelet, por meio dos movimentos do próprio corpo, a criança seria capaz de internalizar noções intelectuais para expressar as propriedades essenciais do elemento a ser interpretado pelo desenho. A educadora trabalhava a percepção da criança pelo contato com o objeto antes de ser interpretado por meio do desenho. Observar, classificar e simplificar o objeto em sua complexidade inerente seriam etapas de um processo que levaria a criança a adquirir a capacidade de compreendê-lo em suas leis mais gerais. Aprender a desenhar de maneira virtuosa, com vistas a alcançar a perfeição das formas, não seria um fim a ser atingido ao ensinar desenho para crianças.

O desenho seria, portanto, a última expressão, o resultado da compreensão dos significados dos elementos de um objeto estudado. Percebe-se que, em seus ensinamentos sobre o desenho, a síntese da forma seria alcançada pela percepção, pelo movimento do corpo em relações com o cotidiano. A aprendizagem dos elementos do desenho se daria num processo, não como um fim em si mesmo, perspectiva que muito se aproxima das proposições pedagógicas de tendência modernista de artistas como Paul Klee e Wassily Kandinsky.

Nossas análises apontaram que nos âmbitos educativos nos quais Artus-Perrelet atuou, tanto na Europa quanto no Brasil, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade, foi estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, em diálogo com as ideias da educação intuitiva e ativa e com os pressupostos modernos de educação e de arte.

Pela análise dos documentos que nos contaram sobre a atuação de Artus-Perrelet como uma das professoras que compunha a comitiva do IJRR na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, sobre sua passagem pelo Rio de Janeiro, registrada principalmente pelas palestras e cursos para professores primários publicados no jornal *Diário de Notícias*, ou mesmo sobre trabalho artístico e pedagógico de Jean-Pierre Chabloz no Ceará, concluímos que seus ensinamentos sobre desenho e jogos educacionais circularam e foram apropriados no Brasil.

REFERENCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução de Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARTUS-PERRELET, Louise. **El dibujo al servicio de la educación**. Traducción y prólogo de Víctor Masiera. 2. ed. Madrid, Librería Beltrán, 1935. (Actualidades Pedagógicas)
- ARTUS-PERRELET, Louise. **Le Dessin au service de l'Éducation**. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé S. A. Éditeurs, 1917. (Collection D'Actualités Pédagogiques)
- ARTUS-PERRELET, Louise. **O desenho a serviço da educação**. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro: Villas-Boas & Cia Editores, 1930. (Actualidades Pedagógicas)
- ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). **Psychologia Latina**, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BÄTSCHMANN, Marie Therese; GENTIL, Léa; CHANAL, Tamara. Barthélemy Menn : peindre et enseigner. Un projet de recherche. **Genava : La revue des Musées d'art et d'histoire de Genève**, n. 61, 2013.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação**. 2010. 269 f. Tese (Concurso para Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974): uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, Biblioteca Nacional, 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq)
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHEVALIER, Jean *et al.* **Dicionário de símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Coordenação de Carlos Sussekind. Tradução de Vera da Costa e Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. Tradução e notas de J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. (Atualidades Pedagógicas)
- CONCEIÇÃO, Gabriel Luís da; SILVA, Maria Célia Leme da. Saberes profissionais do professor que ensina Geometria: propostas belgas no Relatório de Luiz Reis (1892). **Revista História da**

Educação, v. 23, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87519>>. Acesso em: 23 out. 2020.

DAQUI e dali. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte: Secretaria de Educação, ano V, n. 41, jan. 1930.

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas & movimentos**. Guia enciclopédico da arte moderna. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DUPRET, Franck. **“Louise Artus-Perrelet”**. Curso da Professora Madame Martine Ruchat: Une histoire culturelle et sociale de l'éducation spécialisée. Semestre d'automne 2014. Não publicado.

ÉMILE Jaques-Dalcroze (1865-1950). Disponível em <http://data.bnf.fr/en/13006869/emile_jaques-dalcroze/>. Acesso em: 22 set. 2018.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A signatária Cecília Meireles: interfaces educacionais no discurso jornalístico (1930-1933). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, CBHE, 6, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 32, n. 1, p. 93-103, 2010.

FIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter. **Bauhaus**. Tradução de Mariona Gratacòs i Grau e Merit Xell Tena Ripolès. Barcelona: H.F. Ullmann, 2006.

JÚNIOR; Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

KANDINSKY, Wassily. A arte concreta. In: CHIPP, Herschel B. (Org.). Tradução de Waltensir Dutra e outros. 2. ed. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 351-353.

KANDINSKY, Wassily. Curso da Bauhaus. Lisboa: Edições 70, 2009. (Grandes artistas)

KLEE, Paul. Credo criativo. In: CHIPP, Herschel B. (Org.). Tradução de Waltensir Dutra e outros. 2. ed. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 183-188.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Prefácio e notas de Günter Rangel. Tradução de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAGÔA, Maria Beatriz da Rocha. O avesso do visível: poética de Paul Klee. **ALEA**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2006.

LAZZARO, G. Di San. **Paul Klee**. Lisboa: Verbo, 1972.

LE DESSIN AU service de l'éducation. **OCLC WordCat**. Disponível em: <<https://www.worldcat.org/title/dessin-au-service-de-leducation/oclc/715967282/editions?refer=di&editionsView=true>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LOURDIN, Mathieu. **Documentation sur l'histoire et l'évolution des écoles d'art à Genève**, 2012. Disponível em: <<https://www.hesge.ch/head/lecole/qui-sommes-nous>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. Tradução de Mario Krauss e Vera Barkow. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, Nertan Dias Silva. **A trajetória de Jean Pierre Chablos na constituição do meio artístico da cidade de Fortaleza no âmbito das artes visuais**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MEIRELES, Cecília. A criação dos jogos educativos brasileiros e o seu valor no futuro da nossa educação - Uma pedagoga (Especial para a "Página de Educação"). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 25 fev. 1931.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima terceira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da "Página de Educação"). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 6, 26 abr. 1931.

MEIRELES, Cecília. O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte (De uma observadora pedagoga). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 9 jan. 1931.

MEIRELES, Cecília. Uma visão poética do ensino - As linhas geométricas no conceito de mme. Artus-Perrelet. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 7, 2 dez. 1930.

MEYLAN, Jean-Louis. **La formation des artistes et ses enjeux** : le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980. Saint-Denis, France: Éditions Connaissances et Savoirs, 2016.

MIGUEL, Jair Diniz. **Arte, Ensino, Utopia e Revolução**: os ateliês artísticos Vkhutemas/Vkhutein (Rússia/URSS 1929-1930). 2006. Tese (Doutorado em Artes). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MORAES, Ana Carolina Albuquerque de. **Rumo à Amazônia, Terra da Fartura**: Jean-Pierre Chablos e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia, 2012. 353 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. Educação estética na Revista do Ensino (1925-1940). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 7, 2013, Cuiabá. In: **Anais...**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação, 2013.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. **Educação musical escolar**: O canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971), 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NOBRE, Jaderson Gonçalves. **A educação estética de Schiller**: da fragmentação à integralidade. Revista Lampejo, n. 9, p. 2-11, 2016.

PEREIRA, Denise Perdigão. **Que arte entra nas escolas através dos currículos? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais.** 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PERROT, Michelle. Histoire des femmes et féminisme. **Journal français de psychiatrie**, n. 40, p. 6-9, 2011.

SCHILLER, Friedrich Von. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 1995.

SIMIONI, Ana Paula. **Profissão Artista:** pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: Edusp, FAPESP, 2008.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich von. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 11-19.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; BELTRAN, Cláudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 15-43. maio/ago. 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Natureza e Educação dos Sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do Séc. XIX e início do Séc. XX). **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 1-35, set. 2012.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. **De la comparaison à l'histoire croisée.** Paris: Seuil, 2004.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus.** Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NOTAS

1 Destacamos em colchetes o nome Artus, do marido Marc-Émile Artus, para marcar que a biografia contextualizada de Louise Artus-Perrelet foi construída tendo como referência documentos relacionados aos dois momentos de sua vida, antes e depois de casada.

2 A educação funcional está baseada na aprendizagem pela ação, pelo interesse e pela experiência. Durante a primeira metade do século XX, a psicologia funcional tornou-se central nas propostas educativas escolanovistas. Tratava-se de uma abordagem pragmática, dedicada a tentar solucionar problemas práticos dos grandes sistemas de ensino de massa, que se difundiam por todo o mundo na época. Para mais, ver: CLAPARÈDE, 1954.

3 Os 30 pontos da Educação Nova, compilados por Lourenço-Filho no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, estabelecem os princípios norteadores da Organização Geral, Formação Intelectual e Formação Moral, defendidos pelo movimento.

4 Expressão francesa usada para descrever o ato de pintar ao ar livre. Essa modalidade de pintura foi muito usada pelos artistas franceses designados impressionistas, interessados nas variações da luz ao ar livre, não mais nas pinturas feitas somente dentro dos estúdios, em fins do século XIX.

5 De acordo com Marie Therese Bächtmann, Léa Gentil e Tamara Chanal (2013, p. 76), o termo *figure* refere-se tanto às representações humanas quanto de animais.

6 Entre 1820 e 1822, Bathélemy Menn estudou com Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), quando teve contato com a tradição clássica e neoclássica de artistas como Sanzio Raffaello (1748-1825), Nicolas Poussin (1594-1665) e Jacques-Luis Davi (1748-1825). O breve período em Paris ofereceu-lhe a oportunidade de conhecer os trabalhos de pintores como Corot (1796-1875), Eugène Delacroix (1798-1863), Jean-François Millet (1814-1875), quando cria uma verdadeira experiência em torno da importância do desenho.

7 Émile Jaques-Dalcroze, compositor e pedagogo suíço, criador da ginástica rítmica, fundou o Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra em 1915.

8 Método de ensino que surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos seguidores de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores (VALDEMARIN, 2004 *apud* CONCEIÇÃO; SILVA, 2019, p. 10).

9 De acordo com Assis e Antunes (2014, p. 24), a *Revista do Ensino* foi criada no início do período republicano, ainda no século XIX, tendo sido publicado alguns números apenas. Sua circulação voltou em 1925, editada pelo Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução da Secretaria do Interior de Minas Gerais, no Governo de Fernando de Mello Vianna, e durou até 1940.

10 As “caixas de desenho” constituíam-se de objetos bi e tridimensionais, variavam entre duas modalidades de estojo, com preços e materiais distintos: um estojo reduzido – Caixa A, de papelão e outro completo – Caixa B, em madeira resistente, munida de três divisórias, onde estavam contidos os conteúdos da Caixa A, além dos demais materiais.