



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Rosana de Castro é professora no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, integra o grupo Transviações. As suas principais linhas de investigação são a formação inicial e continuada de professores de artes visuais para a educação básica e as relações entre a arte e o desenvolvimento humano em processos educacionais.

E-mail:
rosanadecastro@unb.br

Referência:

DE CASTRO, Rosana. As ideias de Herbert Read: uma educação para a paz. **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 127-143, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>.

AS IDEIAS DE HERBERT READ: UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

*Herbert Read's ideas:
an education towards peace*

¹ Rosana de Castro

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode nos inspirar para falarmos do conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. O estudo se deu a partir de pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação na obra *Emílio* ou *Da Educação*, relacionando-os a aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède, e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff e Augusto Rodrigues, na EAB, além das proposições da Sociologia Interpretativa, de Willian Corsaro. As reflexões elaboradas levam a perceber as transformações a que passou o conceito em tela e suas possíveis contribuições no ensino de Arte na atualidade.

Palavras-chave: Educação pela Arte; Estética; Educação pela Paz

Abstract

The article introduces the ideas and the principles of the English esthete, historian and art critic Herbert Read, which were published in *Education through Art*, in 1943. To outline his research, Read applied references, which supported his objective of investigating the contributions of artistic expression to education, from psychology, physiology and philosophy of education. Throughout the process, several children's drawings were collected in English schools. To proceed with the analysis of this material, a method was developed to relate psychological types with artistic expression, based on the children's drawings. The results achieved supported the defense that the expression and the appreciation of art are important for the adaptation of individual psychological types to the social context; and, that both should be favored by the school aiming at the development of sensitivity and respect for others via the promotion of aesthetic education.

Key-words: *Education through Art; Aesthetics; Education Towards Peace*

Introdução

A queda do Nazismo, na Batalha de Berlim, em 1945, foi o momento do triunfo soviético que conquistou a cidade alemã contribuindo para livrar a humanidade de um dos seus piores pesadelos, a II Guerra Mundial. Esse era o contexto em que Read (2001) desenvolvia as suas atividades de pesquisa, que culminaram em Educação pela Arte. E, conforme explica o autor, “[o] livro só se tornou possível depois que fui convidado a participar da Leon Fellowship da Universidade de Londres nos anos 1940-41 e 1941-42” (prefácio).

No pós-guerra, as ideias de Read (2001) ganharam espaço em outros lugares. Sua tese indicava para o ensino da arte como base para a consolidação da educação humanista e da educação para a paz, alternativas possíveis endereçadas a formar gerações que compreendessem o valor da vida humana desprezada pelas guerras. Taylor (1968) explica que, mesmo que Educação pela Arte não tenha se tornado o tratado pedagógico mais importante do período, a sua publicação promoveu a articulação entre a estética moderna e a prática de ensino das artes plásticas nas salas de aulas das escolas infantis. Segundo o autor, Read (2001) atribuía um valor especial à liberdade que vinha dos ateliês modernistas em contraposição aos cânones das academias, e atuava para fazer chegar essa liberdade às aulas de artes plásticas das crianças inglesas, de maneira que elas pudessem desfrutar de processos de autodesenvolvimento e autodescoberta. Taylor (1968) adverte que Herbert Read não foi um esteticista sistemático, porém, escrevia com atenção e sensibilidade às tendências ideológicas de sua época, articulando as suas ideias sobre arte com os seus interesses em psicologia e nas diferentes teorias modernas que emergiam endereçadas à natureza da criatividade artística.

O surgimento das ciências sociais e das ciências humanas, no final do século XIX e início do século XX, demandou dos teóricos dessas novas ciências que recorressem os pressupostos da filosofia e das ciências naturais em profundidade. Isto porque essas eram as bases teórico-conceituais disponíveis, à época, que poderiam sustentar a construção e a inauguração dos fundamentos dos estudos sobre os aspectos sociais e comportamentais dos indivíduos. Nesse cenário, a estética e a fisiologia tornaram-se as fontes para os psicólogos que tentavam compreender de que modo as emoções e os sentidos eram processados biologicamente, ao tempo em que também influenciavam o comportamento dos sujeitos. Junto às investigações psicológicas, estavam àquelas relacionadas à pedagogia, pela necessidade de encontrarem-se métodos para, entre outros objetivos, educar os sentidos.

Read (2001) parte dos seus conhecimentos sobre a estética e vai ao encontro dos estudos psicológicos, fisiológicos e pedagógicos disponíveis. O seu principal propósito é sustentar a defesa teórica sobre a relevância da arte para fundamentar o sistema educacional escolar.

Para tanto, ao longo do desenvolvimento das suas ideias, ele discute o conceito de educação desde diferentes perspectivas. De início, ele explica que a sua intenção é sinalizar para a função mais importante da educação, que, segundo os seus estudos, deveria concorrer para o ajuste entre sentimentos, emoções e mundo objetivo, fortalecendo a educação para a sensibilidade estética com foco em uma educação pela paz.

A proposição deste artigo é apresentar as ideias e os fundamentos que Read (2001) publicou em Educação pela Arte, os quais, entre outras ações, influenciaram e alicerçaram o ensino das artes plásticas no Brasil, via a Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro. As seções discutem a noção de arte, a percepção, a relação entre a imagem e o pensamento, entre outros temas tratados pelo autor e pela sua obra.

A noção de arte

Read (2001) afirma que a indefinição do conceito de arte se deve, em parte, pelo fato dela estar quase sempre relacionada às questões da metafísica. Embora, a arte também esteja vinculada à objetividade, ao mundo orgânico e integrada ao processo da percepção, argumenta o autor. Junto a isso, ele reivindica que, sem a arte, a civilização perderia o seu equilíbrio e se veria mergulhada em um caos. Esse distanciamento estabelecido entre a arte e a realidade objetiva, segundo Read (2001), obriga que, para explicá-la, seja necessário partir da ciência. O objetivo dessa partida é "estabelecer um conceito de arte como parte do processo orgânico da evolução humana, e, portanto, como algo bastante diferente da atividade mais ou menos arbitrária e ornamental que é a única função que biólogos, psicólogos e historiadores normalmente atribuem a ela" (p. 16).

Para sedimentar as suas ideias sobre a arte enquanto parte do processo orgânico da evolução humana, Read (2001), primeiro, empreende uma discussão sobre a forma. Desde a perspectiva do autor, "é da lógica da forma que provém a emoção da beleza" (p. 22). E, com base em uma análise da relação entre arte e natureza, com destaque para as formas de uma e de outra; junto a isso, fazendo algumas considerações sobre as cores, no processo de produção artística, relacionando-as com características emocionais (vermelho -raiva, azul - paz, entre outras associações), é que Read (2001) argui sobre a forma e cor,

em resumo, descobrimos dois elementos presentes em todas as obras de artes plásticas: a forma, que atrelamos à operação das leis universais da natureza, e a cor, que é a propriedade superficial de todas as formas concretas, servindo para enfatizar a natureza física e a textura dessas formas. Existem certas propriedades secundárias que surgem da combinação entre duas ou mais formas -, formas dentro de uma forma, por assim dizer. Equilíbrio, simetria e ritmo são propriedades desse tipo, e seu propósito é sugerir a condição estática ou dinâmica, passiva ou ativa das formas relacionadas. A composição é a soma total dessas propriedades secundárias, inclusive a cor; e o objetivo da composição é organizar todos os elementos físicos que transformam a obra de arte em um padrão coerente, que agrada aos sentidos. Se a obra de arte envolver uma ilusão de espaço, então todas essas propriedades deverão contribuir para essa ilusão (p. 26, grifos do autor).

Sobre essas análises, e resultados, acerca da forma e da cor nas obras de arte, Read (2001) adverte que, elas só foram viabilizadas porque as obras, nesse caso, foram examinadas do mesmo modo que um fenômeno natural, ou seja, como um objeto que é investigado pela precisão de um instrumento científico.

O autor avisa que a forma estimula diretamente os sentidos, os quais são explicados pelas ideias da física e da psicologia, porém, considerando que essas ciências são universais, os seus achados sobre as formas nas obras de arte também serão universais, disso resulta que, "as propriedades formais da arte não variem de país para país, ou, de época para época" (READ, 2001, p.34). Neste sentido, o autor alerta que esse tipo de análise formalista foi utilizado em demasia pelos estudiosos o que acarretou em que "boa parte da estética se desenvolveu a partir desse pressuposto, e o resultado disso foi um formalismo por demais limitado" (p. 26). Segundo Read (2001), esse excesso de formalismo foi rompido por Theodor Fechner.

A necessidade de rompimento com o formalismo em demasia se deu, entre outros aspectos, pelo fato de que a obra de arte não prescinde da interação com o espectador. Nesse sentido, pode-se dizer que ela possui uma dimensão subjetiva que não deve ser preterida, reivindica Read (2001). O autor explica que as imagens das obras resultam dos níveis inconscientes da mente, tanto do artista (criador) quanto do espectador. Segundo Read (2001) ambos são conduzidos ao mundo dos sonhos, de onde vem a inspiração do artista. Sendo assim, a arte envolve dois princípios importantes: (a) o princípio da forma - derivado do mundo orgânico e do objetivo universal de todas as obras de arte; e, (b) o princípio da criação - peculiar à mente do ser humano, que o impele a criar (e a apreciar a criação de) símbolos, fantasias e mitos que assumem uma existência objetiva universalmente válida apenas em virtude do princípio da forma. Segundo o autor, "a forma é uma função da percepção; a criação é uma função da imaginação" (p. 36, grifos do autor).

Para inserir a dimensão subjetiva nos estudos sobre a arte, Lipps, explica Read (2001), cunhou o termo empatia, compreendido como deleite objetivado do ser, que significa que o espectador projeta as suas emoções ou os sentimentos na obra de arte. Na concepção de Read (2001), empatia "é um modo da percepção estética em que o espectador descobre elementos dos sentimentos na obra de arte e identifica seus próprios sentimentos com esses elementos - isto é, descobre espiritualidade, aspiração, etc."(p. 27). O autor diz ainda que, essas estéticas podem variar e, assim como a apreciação da arte, a sua criação também é impactada por todas as variações dos comportamentos humanos.

Nessa empreitada de estudos sobre a subjetividade, Read (2001) analisa as perspectivas de psicólogos (Binet, Dessoir, Bullough) que investigaram a questão a subjetividade em relação com a obra de arte e, como resultado, classificaram os tipos de percepção estética, bem como, mostraram que as expressões artísticas têm correspondência com os tipos perceptivos. Sobre isso Read (2001) afirma que

tanto na criação quanto na apreciação da obra de arte existe um estado de consciência estética para a qual podemos encontrar correlatos fisiológicos ou até mesmo físicos. É possível que os processos mentais envolvidos possam ser expressos em termos gerais, da mesma forma, por exemplo, que as leis do desenvolvimento orgânico podem ser expressas em termos gerais (p. 28).

Ainda sobre os estudos acerca da subjetividade, Read (2001) recorre as suas referências teóricas - Kretschmer, Pavlov, Jaensch, Pfahler, Jung e Sheldon – e aos quatro tipos básicos de atividade mental: pensar, sentir, sensação e intuição. Read (2001) afirma, baseado em Kretschmer, que a personalidade é determinada pela combinação entre o temperamento, o caráter e o intelecto. E, do mesmo modo que Read (2001) construiu a relação entre os quatro tipos de personalidade e os quatro tipos de atividade mental, ele propõe a articulação entre esses e os quatro modos distintos de atividade estética (expressos nas obras de arte e categorizados, por estilos, pela história da arte), propondo o seguinte: (a) realismo ou naturalismo - consiste em fazer uma imitação tão exata quanto possível dos fatos objetivos presentes no ato da percepção, (b) idealismo, romantismo, super-realismo, arte fantástica ou imaginativa - ao fazer uso de imagens de origem visual, constrói, a partir delas, uma realidade independente, (c) expressionista - determinada pelo desejo do artista de encontrar uma correspondência plástica para suas sensações imediata, suas reações de temperamento a uma percepção da experiência; e, (d) abstrato - se esforça para evitar todos os elementos pessoais e pede uma resposta estética às relações puramente formais de espaço, massa, cor, som, etc; construtivo, absoluto ou intuitivo seriam termos mais adequados para esse estilo.

Read (2001) afirma que tanto a arte moderna quanto a psicologia moderna romperam com a ideia de homogeneidade. Nesse sentido, ressalta que as categorias anteriormente expostas não necessariamente, estão impedidas de misturarem-se em seus estilos, "de um ponto de vista científico, cada tipo de arte é a expressão legítima de um tipo de personalidade mental. Assim, de um ponto de vista científico, realismo e idealismo, expressionismo e construtivismo são todos fenômenos naturais, e as escolas antagônicas em que os homens se dividem, são meros produtos da ignorância e do preconceito. Um verdadeiro ecletismo pode, e deveria, desfrutar todas as manifestações do impulso criativo do homem" (p. 30).

Percepção

Read (2001/1963) esclarece que nem toda percepção é inerentemente artística e que em termos objetivos da arte, assim como as demais atividades, a percepção baseia-se no que melhor se organiza em termos funcionais - maior economia de material com o máximo de força estrutural. E, essa é a característica objetiva da arte.

Ao aprofundar as suas reflexões, tomando para referências os estudos psicológicos sobre a percepção, Read (2001) afirma que há dois elementos presentes no ato de perceber: um sujeito e um objeto. O objeto pode ser tanto algo externo quanto interno à mente. O sujeito, por sua vez, é um ser humano constituído biologicamente, mas que, dispõe de certos sentidos que podem ser direcionados ao objeto externo, o qual pode ser visto, tocado, ter gosto, cheiro e som, explica o autor. Sob a perspectiva de Read (2001/1963), no processo da percepção, o sentido priorizado é o da visão. E todas as questões da percepção estarão sendo colocadas em relação a esse sentido em específico. Ele descreve a percepção visual da seguinte forma: "temos um objeto 'x' e um ser humano sensível dirigindo sua atenção para esse objeto. 'X' é visto: um reflexo de seu contorno, massa e cor, passa pelas lentes dos olhos e é registrado como 'imagem' pelo cérebro [...] o ato da percepção culmina com uma consciência da aparência do objeto" (p. 37, grifo do autor).

Read (2001) explica que a percepção do objeto não ocorre de modo isolado do seu contexto, nesse sentido, o ato da percepção, em certa medida, é também um ato de discriminação "embora, como afirmam alguns psicólogos, uma discriminação em favor de um determinado padrão ('bom' ou 'o melhor possível'). Além disso, o cérebro que recebe esses reflexos é também capaz de recuperar impressões que ficaram registradas em processos anteriores de percepção "é próprio da existência da mente de 'reproduzir' ou 'relembrar' a consciência que era a consciência do conteúdo de um estado anterior e de utilizar essa consciência retida na vida presente ou futura" (p. 38). Read (2001) afirma que o processo de associação perceptiva - a ligação entre o ato presente da percepção e o ato revivido, e

a faculdade que nos capacita reviver a consciência de percepções anteriores é por nós chamada de memória. Esse processo pode ser simples - ver a chuva e lembrar que há um objeto para proteger, o guarda-chuva - ou mais complexos, o método terapêutico conhecido como psicanálise baseia-se no fato de que as associações podem ser indiretas - ou seja, as conexões entre uma consciência e uma consciência revivida, ou entre duas consciências revividas, amiúde, escondem-se da mente consciente do sujeito (p. 39).

Na sequência dessas suas reflexões, Read (2001) chama atenção para o fato de que o sujeito que percebe não é um sujeito passivo, "ele é 'sensível' reagindo à recepção do conteúdo no ato da apreensão. O sujeito que responde é, na verdade, um organismo psicofísico, e sua reação é uma reação motora dos nervos, glândulas e de todo o metabolismo do corpo ao estímulo recebido através dos órgãos sensoriais. Essa reação motora é chamada de sensação". Além da sensação, explica Read (2001), há também resposta do sistema afetivo "a resposta da mente a qualquer ato de percepção não é um fato isolado; ela é uma parte de um desenvolvimento em série: ocorre no contexto de uma completa orquestração das percepções sensoriais e das sensações, sendo controlada - devido ao seu lugar neste modelo - pelos chamados sentimentos" (p. 39). O fator estético que Read (2001) observa nesse processo "é a disposição de sentir a totalidade de um evento experimentando como conveniente e adequado [...] isso significa que de todos os modelos possíveis de comportamento, um será escolhido pelo indivíduo como particularmente conveniente ou adequado. Ele é sentido como correto" (p. 39 e p. 65).

Read (2001) compreende por consciência o conteúdo da apreensão (resultado da percepção), além disso, considera que as imagens possuem relação com a imaginação, mais do que com a percepção. Em sua opinião memória é "a capacidade de relembrar as imagens (registradas percepção) em vários graus de intensidade (porque, segundo o autor, a nitidez das imagens vai diminuindo com o passar do tempo). Imaginação, por sua vez, seria "a capacidade de relacionar imagens entre si - de fazer combinações delas no processo de pensar, ou no processo de sentir" (p. 41).

Sobre a imaginação, criação e percepção

Read (2001) afirma que a imaginação "revela-se como o fator comum a todos os aspectos subjetivos da arte, e como o fator que reconcilia esses diversos aspectos subjetivos com as invariáveis leis da beleza objetiva, o estado emotivo mais que habitual com a ordem mais que habitual" (p. 32). Além da objetividade, a imaginação possibilita a expressão de um lugar que é próprio do sujeito, que extrapola a imitação e permite criar,

somos dotados de um livre-arbítrio, e em virtude dessa liberdade, lutamos por evitar as características fixas e regulares das leis da natureza e por expressar em seu lugar, um mundo nosso - um mundo que é reflexo de nossos sentimentos e emoções, dos instintos e pensamentos complexos que chamamos de personalidade (p. 32).

Existem vários sentimentos e muitos modos de expressão. Se há de fazer-se uma distinção entre a arte da expressão e a expressão propriamente dita, é necessário refinar a resposta sobre o padrão de valores a ser adotado na distinção entre os sentimentos que afetam uma e outra, explica Read (2001). Embora, seja clara que a expressividade do artista, ou de pessoas cegas que podem expressar sentimentos concretizando-os em expressões visuais, essas ideias também "explicam o apelo da arte às nossas sensações, bem como, às nossas mais elevadas faculdades sintéticas da mente e da imaginação. O apelo da arte à imaginação, afirma Read (2001), é um processo muito sutil, ocorrendo abaixo do nível de nossa vida consciente normal.

Imagem, sob a perspectiva de Read (2001), é entendida como "os conteúdos que, na memória e na imaginação, parecem ser vistos pela mente cognitiva como objetos, e sobre os quais o ato de apreensão parece ser direcionado" (p. 41). O autor propõe a seguinte tipificação para a imagem, entre as quais: (a) pós-imagem: a sensação ótica que o olho transmite ao fixar-se por um determinado tempo na imagem (por exemplo, quando se fixa a visão na cor vermelha e, depois, olha-se para uma parede branca, a imagem anterior torna-se verde); (b) alucinações - imagens que derivam de sonhos ou do ambiente objetivo; (c) imagens da memória. As imagens de sonho, alerta Read (2001) devem ser distinguidas das imagens da memória. O autor afirma, ainda, que não deve haver dúvidas quanto à relevância das imagens no processo da imaginação.

Segundo Read (2001), Bartlett faz distinção entre 'imaginar' e 'pensar': "(a) imaginar - é a referência a um objeto ou situação concreta na ausência de estímulos periféricos adequados para explicar essa referência; (b) imagem - é o nome que damos à maneira pela qual o objeto ou situação concreta a que então nos referimos nos aparece, quando ocorre algum modo sensorial (ou, tanto quanto esta discussão permite, visual), (c) pensar - apresenta três características qualitativa: (i) a capacidade de lidar com situações a distância, assim envolvendo o uso de signos, dos quais as imagens visuais constituem um tipo; (ii) é a capacidade de responder a características qualitativas e relacionais de uma situação em seu aspecto geral, assim envolvendo a formulação de signos; e, (iii) na grande maioria dos casos, é a capacidade de utilizar essas características gerais, qualitativas e relacionais com referência a uma situação especial, amiúde de natureza concreta, e tendo um significado problemático.

Em outras palavras, pensar não é apenas uma referência a uma situação passada, é uma referência a uma situação passada de tal forma que tente resolver um problema presente" (p. 56). Na concepção de Galton, explica Read (2001/1963),

nossa educação teórica e palavrosa tende a reprimir essa preciosa dádiva da natureza [colocando a imagem abaixo do pensamento]. Uma faculdade [imagem] que é de importância em todas as ocupações técnicas e artísticas, que dá acuidade às nossas percepções e justeza às nossas generalizações, é subjugada pelo desuso preguiçoso, em vez de ser criteriosamente cultivada, de tal forma que possa nos oferecer o melhor dos retornos. E Galton, então, acrescenta o que aponta para direta relevância dessa questão da relação ao sujeito de nossa inquirição: 'Acredito que um estudo criterioso do melhor método de desenvolver e utilizar essa faculdade, sem prejuízo da prática do pensamento abstrato em símbolos, é uma das muitas aspirações prementes da ainda informe ciência da educação (p. 57).

Desde as ideias apresentadas, Read (2001) conclui que: (a) a função da imagem no processo do pensamento não é apenas ilustrativa, (b) nem sempre, ou necessariamente, pensamos em termos abstratos, para depois traduzir esses termos em imagens concretas em função da clareza, (c) boa parte do ato de pensar se dá sob a forma de imagens, ou, de qualquer modo, imagens são oferecidas como última alternativa para os símbolos matemáticos.

Junto a essas discussões sobre a imagem e pensamento, Read (2001) insere o debate sobre o desenvolvimento da mente, afirmando que esse "é um processo de aprendizagem" (p. 59). Na concepção do autor, a palavra 'maturação' talvez seja a melhor para nos referirmos às mudanças mentais e físicas resultantes do crescimento orgânico; "mas além de qualquer comportamento que possa ser devido aos instintos herdados, a criança 'aprende pela experiência'" (p. 59). Read segue listando as quatro tipos de desenvolvimento da mente proposto por Koffka:

[a] envolve fenômenos puramente motores - desde os movimentos de agarrar e locomover até os de falar, escrever, fazer música, ginástica [...], [b] envolve o campo da experiência sensorial - os sentidos apresentam à criança uma multiplicidade de fenômenos, que devem ser por ela gradativamente organizados em um padrão inteligível [...], [c] coordenação entre os fenômenos puramente motores e a experiência sensorial - "nos só aprendemos a agarrar as coisas, ou a nos mover de maneira eficiente, reagindo aos estímulos sensoriais encontrados no curso da ação [...], [d] comportamento ideacional – habilidade de controlar nossas ações, não em relação ao mundo fenomenológico realmente percebido pelos nossos sentidos, mas em relação aos ideais que formamos quanto ao mundo [...] esse tipo inclui todo o campo intelectual, ético e do comportamento finalista" (p. 59-60).

A ideia de Koffka é que os processos sensoriais e motores não são independentes, mas interagem em um processo sensório-motor integrado.

Sobre a educação

Read (2001/1963) critica o fato das ideias de Platão não terem sido levadas à frente nos ambientes educacionais e intelectuais. O autor afirma que, somente com o movimento de Dalcroze que tais ideias começam a chegar à educação, mesmo assim, sem qualquer apelo para as autoridades responsáveis pela educação inglesa e americana.

Em suas palavras,

Platão afirmou, como os modernos psicólogos, que toda graça do movimento e a harmonia da vida - a própria disposição moral da alma - são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia. As mesmas qualidades, afirmou ele, 'entram em grande parte na pintura e em todas as artes; [...] e, ainda na constituição de todos os corpos e plantas existentes; pois em todas essas coisas a graça e a ausência de graça encontram lugar. E a ausência de graça, do ritmo e da harmonia está intimamente ligada a um mau estilo e a um mau caráter: enquanto sua presença está aliada, ao mesmo tempo em que o expressa, ao caráter oposto, que é bravo e sóbrio [...]. Como, segundo Platão, tudo isso é fato incontestável, devemos atribuir, necessariamente uma importância suprema à parte da educação que incentiva o senso de ritmo e a harmonia, ou seja, a educação musical [...], mesmo quando se trata de raciocinar, acrescenta Platão, o método estético terá sido o melhor, pois terá dado ao homem aquele 'instinto de relacionamento' que é a chave da verdade" (p. 67).

Read (2001) impôs a si o desafio de defender, no contexto dos anos 1940, a tese de Platão de que a arte deveria ser a base para educação e adotou, para esse fim, a liberdade como princípio orientador. Em sua defesa, afirmou que, apesar da concepção platônica já abrigar o conceito de liberdade, foi Rousseau (1762) o responsável por inseri-lo no cenário educacional como um princípio. Na sequência, o autor diz que, nos estudos educacionais, a ideia de liberdade associada à democracia surgiu, séculos mais tarde, em Dewey (1934) e em Homes (1911).

Com base nesses pressupostos, Read (2001) assume a perspectiva de que o objetivo da educação é desenvolver a singularidade em conjunto com a consciência social. O autor explica que, ao educar para propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, e, ao mesmo tempo, harmonizar essa individualidade com a unidade orgânica do grupo social, a liberdade dos indivíduos pode ser favorecida sem prejudicar o seu necessário convívio em sociedade. A preservação da individualidade ao longo do processo educacional, orientada pelo princípio da liberdade, tornou-se o fio condutor para toda a elaboração teórica que sustentou o autor.

Na concepção de Read (2001), o vínculo entre o organismo biológico e os processos psicológicos era inquestionável, ele adotou essa posição tanto para a sua discussão sobre objetivos da educação quanto para sua definição de arte. Conforme mencionado anteriormente, o autor rejeitou a conceituação de arte isolada no âmbito metafísico, sem vínculo com o mundo objetivo. Sob essa perspectiva de integração entre matéria e mente, Read (2001) empreendeu estudos sobre os psicofísicos da Escola de Marburg, em específico os estudos da psicofisiologia de Kretschmer (1936) e da psicologia de Jaensch (1930), junto a esses, ele analisou também os pressupostos fisiológicos de Pavlov (1941), e estabeleceu uma relação entre a fisiologia e a psicofísica tanto com a psicanálise junguiana quanto com a psicanálise de Burrow (1927; 1932). Sobre suas escolhas teóricas, Read (2001) explicou que,

em um certo sentido, o esteticista tenderá a confiar nos fisiólogos, particularmente em Kretschmer e Pavlov, que correlacionaram modos de expressão e processos semânticos nos sistemas endócrinos e nervoso; e em outro sentido, na psicologia de Jung, que obteve muito mais sucesso que Freud na interpretação desses fenômenos supra-individuais ou coletivos que assumem forma do mito e do símbolo, estando bastante presentes nos modos inconscientes de expressão [...]. Ainda existe outro atrativo, talvez o mais forte de todos, para o esteticista que se aventura no campo da psicologia. Esse atrativo é propiciado pela escola da Gestalt, e sua forte atração reside [...] no fato [dessa] oferecer uma explicação onde ela mais se faz necessária - no verdadeiro momento da formação. Essa escola tenta resolver o problema de porque uma forma é preferível que outra: o problema ainda mais fundamental da razão da existência da forma como algo distinto do caos". (2001, p. 12)

O conceito de isomorfismo, elaborado por Köehler no âmbito da Psicologia da Gestalt, unia soma e psique, baseado na ideia de que a ordem na qual ocorria a experiência psicológica correspondia à outra ordem situada no processamento físico envolvido na experiência. No entendimento de Read (2001) essa ideia adequava-se perfeitamente à sua defesa de integração entre corpo e matéria nos processos de educação, porque, segundo ele, sob essa perspectiva da Gestalt, não restavam dúvidas acerca de uma correspondência entre a subjetividade e a objetividade nas experiências humanas com a realidade.

Desde esse entendimento, Read (2001) elaborou a sua concepção de ser humano, bem como a hipótese de que a expressão individual dos indivíduos, incluindo-se a expressão artística, estava relacionada aos seus sistemas endócrinos e nervosos. Esses últimos, por sua vez, interfeririam de modo direto nos tipos psicológicos. Por esses caminhos, segundo Read (2001), era possível dizer que a expressão artística dependia da manifestação individual biológica e psíquica de cada sujeito.

Sobre as questões da individualidade, Read (2001) esclarece que o processo educacional não pode ser baseado em um único conceito de homem ou de natureza humana, diante a infinita variedade de seres e naturezas humanas. A educação, segundo o autor, deve propiciar respeito às idiossincrasias e, em hipóteses alguma, podar as expressões individuais, "[...] a educação deve basear-se em uma compreensão das diferenças de temperamento, e agora desejamos deixar claro que, os modos de expressão plástica da criança constituem a melhor maneira de atingirmos seu temperamento próprio" (p. 81).

Para tratar das ideias sobre o que denomina de diferenças de temperamento, Read (2001) apresenta, de modo breve, as várias escolas de tipologia (fisiológica, psicofisiológica e psicanalítica), argumentando que "só na medida em que nossas categorias de temperamento são firmemente baseadas em fatos científicos que podemos nos aventurar a fazer delas a base de nossos métodos educacionais" (p. 82). O autor fundamenta-se sobre as tipologias elaboradas pela Escola de Marbug, resultantes das pesquisas de Kretschmer (1936) e Jaensch (1930); e sobre a tipologia elaborada por Sheldon (1942). A classificação psicofisiológica de tipos elaborada por Kretschmer (1936) continha quatro tipos de temperamentos: (a) Ciclóide hipomaniaco (sujeito com boa capacidade de socializar-se, volúvel, irracível), (b) Ciclóide depressivo (sujeito agradável, afetuoso, digno de confiança), (c) Esquizóide hiperestético (tímido, introvertido, sensível, nervoso), e (d) Esquizóide anestético (flexível, fiel, honesto, indiferente).

As pesquisas de Kretschmer, afirma Read (2001), provaram a influência das secreções das glândulas internas no funcionamento biofísico e psíquico do indivíduo, determinando tanto o seu biótipo quanto o seu temperamento. Por outro lado, Read (2001) explica que Sheldon (1942) criticou o trabalho de classificação de Kretschmer (1936) alegando que os dados eram insuficientes para sustentá-la. Por esse motivo, Sheldon (1942) apresentou nova tipologia após concluir que o temperamento era composto por apenas três componentes primários: (a) viscerotonia (caracterizado por um relaxamento geral, amor pelo conforto, sociabilidade, gluttonia por comida, por pessoas e por afeição), (b) somatotonia (predomínio da atividade muscular e da vigorosa afirmação física), (c) cerebrotonia (predomínio do elemento da contentação, inibição e desejo de anulação).

No que diz respeito à classificação dos tipos eidéticos elaborados por Jaensch (1930), Read (2001) explica que eles resultaram dos estudos sobre a percepção do espaço, em específico, das cores e do tamanho dos objetos percebidos.

Sob essa perspectiva, as diferenças nas percepções, em cada indivíduo, resultariam "das diferenças nos tipos de mente, e estas [...], por sua vez, baseavam-se nas diferenças psicológicas" (p. 89). Junto a isso, os modos de percepção e a estrutura psicofisiológica estabelecidas por Jaensch (1930), resultaram na elaboração de dois tipos: o tipo T (tetanóide) e o tipo B (hipertireoidismo). Read (2001) explica que o propósito de Jaensch (1930) era trabalhar com os tipos dentro de suas características psicológicas normais, desconsiderando, portanto, as formas patológicas que esses tipos poderiam alcançar. Com base nisso, Jaensch (1930) estudou a capacidade de produção de imagens no tipo T e no tipo B.

Read (2001/1943) se aproximou das ideias de Jaensch (1930), principalmente, pela relação que o psicólogo alemão estabeleceu entre a sua classificação de tipos e "o grau de integração que o indivíduo estabelece entre suas imagens mentais e o mundo exterior" (p. 90). O autor encontrou nos estudos de Jaensch (1930) subsídios teóricos para argumentar que as imagens mentais são relevantes para o processo de socialização dos indivíduos, pois, a sua adaptação social depende do tipo de imagem que o sujeito tiver capacidade de produzir mentalmente.

Essa noção de imagem eidética criada por Jaensch, na escola de Marburg, e duramente criticada por seus contemporâneos, o seu conceito é delineado desde de a ideia que elas são fenômenos que ocupam uma posição intermediária entre as sensações e as imagens. E, a relevância das imagens eidéticas, segundo Read (2001) ocorre pela potencialidade delas para contribuir com a integração do sujeito ao mundo exterior, "as pessoas que conservaram a disposição eidética depois da infância tenderão a ser 'integradas', em vez de 'desintegradas', e essa classe incluirá todos os tipos mentalmente criativos, sejam artistas ou cientistas" (p. 91). Sob essa perspectiva, Read (2001/1943) propôs que o ensino da arte deveria elaborar métodos capazes de prolongar a produção das imagens eidéticas depois da infância.

O argumento de Read (2001/1943) para reivindicar o prolongamento da produção de imagens eidética para além da infância foi sustentado pela ideia de que o processo civilizatório teria desintegrado os sujeitos do seu modo de ser orgânico, e que a arte possibilitaria essa reintegração. Junto a isso, Read (2001) afirma que a intuição é uma característica do tipo integrado, que possui relação mais íntima com a arte. E que, na tentativa de escapar das limitações psicofísicas de desintegração, o tipo integrado poderia também recorrer à expressão artística.

Com o propósito de demonstrar a viabilidade de sustentar um método de ensino da arte sobre o prolongamento da produção de imagens eidéticas (mentais) e com o objetivo de integrar o indivíduo ao seu mundo externo, Read (2001/1943) promove a Teoria Háptica Visual elaborada por Lowenfeld (1939). Essa teoria, com base em pesquisas envolvendo crianças limitadas visualmente e cegas, emergiu dos estudos de Lowenfeld (1939) de onde derivaram dois tipos: o háptico e o visual.

O tipo visual, segundo Lowenfeld (1939), adota como ponto de partida para a sua expressão artística o ambiente que o cerca, busca fazer uma síntese daquilo que percebeu. O tipo háptico, por sua vez, expressa a sua subjetividade "por um mundo interior totalmente composto por sensações táteis e viscerais" (p. 99). Read (2001) ressalta que o principal resultado da Teoria Háptica Visual é demonstrar que, os tipos, dela derivados, independem da capacidade visual. Tanto o tipo háptico quanto o visual podem não ter qualquer problema na visão. Isto porque, na concepção de Read (2001/1943), as imagens expressadas pela arte, em geral, são elaboradas na mente, quase não dependendo de estímulos externos para se manifestarem.

Read (2001) dedica grande parte do seu estudo às imagens eidética. Na definição do autor a imagem eidética é distinta da imagem-memória e da pós-imagem, bem como não tem nada haver com a imagem alucinatória, "exceto quanto à sua vividez, e [é] aparentemente distinta da imagem do sonho devido a uma ligação mais direta com os atos da percepção" (p. 43).

O autor afirma que indivíduos que experimentaram as imagens eidéticas relataram que elas "pouco diferem, se é que diferem, do objeto percebido original em termos de totalidade e vividez" (p. 43). Por outro lado, ele ressalta que as imagens eidéticas seriam mais comuns nas crianças mais jovens e a confiabilidade dos seus relatos estaria comprometida pela idade.

Com base em análise de adultos que supõe ver imagens eidéticas, Read (2001) ressalta que essas pessoas possivelmente são artistas - artistas visuais, músicos e poetas. Read (2001) faz distinção entre os artistas e outros sujeitos eidéticos sem dons criativos. Na concepção de Jansech, afirma Read (2001), as pessoas são artistas criativos porque são eidéticas: um fato que, se comprovado, seria de considerável significado para nossos estudos" (p. 44).

Para exemplificar tais ideias, Read (2001/1963) cita o artista plástico William Hogarth (1679-1764) que criticava o desenho de observação - modelos vivo e natureza morta - e desenvolveu a capacidade de memorizar os seus modelos para depois executar as obras. A explicação de Read (2001/1963) é confusa sobre o que seria imagem eidética e imagem de memória na ação de Hogarth. O autor também menciona pintor William Blake, "no caso de Blake, as imagens, qualquer que fosse a natureza delas, por vezes podiam ser evocadas voluntariamente" (p. 46). Read (2001/1963) toma como referência os relatos de Alexander Gilchrist em seu livro *The Life of William Blake*, para mencionar a capacidade de Blake, em determinado momento entre a noite e a madrugada, de evocar figuras do passado ou familiares mortos de pessoas que o procuravam, e desenhá-las.

No que diz respeito às diferenças entre as imagens eidéticas de Hogarth e de Blake, Read (2001/1963) explica elas ocorriam em virtude do lugar de armazenagem: "as imagens de Hogarth eram armazenadas logo abaixo da superfície do consciente; as imagens de Blake provinham das profundezas do inconsciente. Mas não vejo motivo real para supor que, nos dois casos, as imagens não fossem, por assim dizer, projetadas e efetivamente vistas, bem como, portanto, no sentido estrito da palavra eidéticas" (p. 48). Read (2001) explica que os estudos de Jaensch chegaram as seguintes conclusões sobre imagens eidéticas:

(a) a teoria 'genética' do psicólogo admite que nenhuma criança possui imagens eidéticas, mas fez distinção entre imagens eidéticas manifestas e latentes; (b) as percepções e as imagens de memória comuns podem 'desenvolver-se e, portanto, dar substancialidade ao objeto percebido, (c) à imagem eidética é atribuído intermediário entre a pós-imagem e a imagem da memória, "ela tende a se parecer com a pós-imagem em suas características psicológicas - ou seja, é um objeto de sensação visual, mas compartilha com a imagem da memória a capacidade de ser lembrado por imagens periféricas ou associativas, e com frequência, se não em geral, uma intensificação ou clarificação de uma dada imagem da memória (p. 51).

Com base nessas ideias, Read (2001) faz uma defesa da relevância das imagens eidéticas para a educação, afirmando que em virtude da plasticidade cerebral é possível formular métodos educacionais que garantam que a fase eidética e toda estrutura mental que a acompanha, em particular a estrutura perceptiva, possam ser preservada por mais tempo nas crianças, que o tempo usual.

Conforme mencionado anteriormente, para conceituar a arte, Read (2001) explica que teve que recorrer ao estudo dos processos de imaginação e de percepção, e que escolheu a psicanálise junguiana, a psicofisiologia de Kretschmer, o behaviorismo Pavlov e a psicologia da Gestalt.

Em suas observações sobre essas bases teórico-conceituais, Read (2001) classifica a teoria de Koehler como uma teoria da natureza, porque ela determina que a percepção, ao depender da manifestação de estímulos neurais, era inata e independente de qualquer experiência prévia.

Desde essas ideias, segundo Read (2001), é possível a definição objetiva da arte, e não seria necessário recorrer a nenhum elemento transcendental. A definição de arte elaborada por Read (2001) trouxe-a para o mundo dos fenômenos naturais, tornando-a sujeita à mensuração sobre as quais se baseavam as leis científicas. Essa seria uma definição, sob a perspectiva do autor, que poderia ser aceita pelos leitores sem grandes objeções.

A mesma obviedade proposta por Read (2001) para definir arte, segundo ele, não seria possível de ser aplicada à definição dos objetivos da educação. O autor (2001) atribuiu essa dificuldade à duas possibilidades: (a) o homem deveria ser educado para se tornar o que é. Isso implicaria em afirmar que o indivíduo seria constituído por potencialidades inatas, aceitas de forma positiva por esse. E, nesse sentido, o seu destino seria o de desenvolver essas potencialidades, desde que, adequadas aos parâmetros sociais. Esses parâmetros, por sua vez, deveriam ser liberais o suficiente para permitirem uma variação de tipos de sujeitos. E, (b) o homem deveria ser educado para se tornar o que não é. Em outros termos, caso as idiosincrasias do sujeito estivessem em desacordo com as tradições da sociedade, deveriam ser erradicadas pelo professor.

Para Read (2001) ambas as possibilidades são difíceis de avançar e não passariam de hipóteses, porque a mente do recém-nascido é um mistério para as ciências. E, explica o autor, antes que esse mistério possa ser revelado, muitas influências ambientais podem interferir no que, supostamente, pudesse estar sendo entendido como inato e bom.

Read (2001) diz que a mente do recém-nascido é igualmente desconhecida pelo educador. O autor diz que os estudos antropológicos, fisiológicos ou psicológicos ainda não foram capazes de explicar o por que de algumas ações dos recém-nascidos, por exemplo a sucção do leite da mãe, acontecer em qualquer sociedade: primitiva, ou não. Como surgem esses impulsos biológicos? Como se desenvolvem?, questiona-se Read (2001). Essas indagações, afirma o autor, apontam para a "completa relatividade do mundo moral. As categorias morais bem e mal não são biológicas" (p. 3). Para o autor, elas emergiram do momento da evolução no qual os seres humanos tornaram-se autoconscientes da necessidade de sua preservação e da preservação do outro, como um meio de fazer sobreviver a espécie. A consciência moral, possibilitou que o ser humano rompesse com a sua condição animal para alcançar a organização em grupos sociais.

A perspectiva de que o bem poderia ser associado à tendência humana de unidade orgânica, enquanto a tendência do mau estaria associado à de destruição dessa unidade; e, a ideia de um homem naturalmente bom ou de um homem naturalmente mau contrastadas com os aspectos sobre a concepção da moral, perderiam os seus efeitos, segundo Read (2001). Por esse motivo, tais perspectiva e ideia acabaram sendo rejeitadas pelo autor.

No lugar da hipótese de um sujeito bom inato, Read (2001) propõe a neutralidade natural. Segundo o autor, pela perspectiva sociológica, tal hipótese provoca a escolha entre a variedade ou a uniformidade do desenvolvimento do indivíduo em um grupo social. Sendo assim, ou a educação toma por base o conceito de sociedade que orienta para uma comunidade de pessoas que procuram o equilíbrio por meio de ajuda mútua; ou norteia-se para uma sociedade concebida como um grupo de pessoas necessárias para se orientarem, tanto quanto possível, em direção a um único ideal. Read (2001) explica que, no primeiro caso, a educação é orientada para o incentivo do crescimento de uma célula especializada em um corpo multiforme. No segundo caso, a educação é direcionada para a eliminação de todas as excentricidades e para a produção de uma massa uniforme.

A neutralidade natural, segundo Read (2001), é o único referente da natureza humana que pode ser logicamente associado a uma concepção libertária da democracia e a um conceito democrático de educação porque, se a democracia articula individualismo, variedade e diferenciação orgânica, o Estado democrático precisa emergir como um organismo vital, com os membros articulados. Sob essa perspectiva, Read (2001) afirma que o objetivo da educação "portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo". Nesse sentido, o autor destaca que não é o suficiente garantir a individualidade no processo educacional, e afirma que de nada adiantará essa garantia se não for dada a devida atenção à integração desse sujeito com o ambiente objetivo no qual está imerso, em outros termos, "a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social" (p. 6).

A ideia de liberdade no cenário educacional, que se originou por Rousseau, não fez a relação entre educação e democracia, afirma Read (2001). Segundo o autor, foram pensadores da educação que lhe sucederam - Pestalozzi, Montessori e Froebel - que deixaram legados importantes sobre essa relação. Read (2001) ressalta que John Dewey e Edmond Homes teorizaram sobre educação plenamente integrada com um conceito democrático de sociedade. Fundamentado por esses autores, Read (2001), concorda que em uma sociedade democrática, o objetivo da educação deveria ser o de possibilitar o crescimento individual. Entretanto, o autor contesta que essa educação com liberdade e democracia que garanta o respeito às individualidades porque esbarra em um problema. Read (2001) questiona sobre qual o método que seria capaz de abranger as variedades de individualidades que resultam dos desenvolvimentos biológicos e maturacionais. Junto a isso, Read (2001) também pondera que, a proposta de educação plenamente integrada com o conceito de democracia torna-se completamente inadequada quando se trata de ajustar sentimentos e emoções subjetivas ao mundo objetivo, bem como todas as variações de personalidade e de caráter, que dependem em grande parte, do sucesso ou precisão desse ajustamento.

A Educação Estética

Read (2001), afirma que "o objetivo da educação é assistir a criança no processo de aprendizagem e maturação, e a questão é, se nossos métodos educativos são próprios e adequados para esse propósito. Na concepção de Read (2001), os métodos educativos têm proposto às crianças "padrões de conduta intelectual ou ética para os quais ela ainda não teria adquirido a base sensorio-motora" (p. 60).

Com base nas ideias de Jaensch, Read (2001) faz críticas à relação entre a filosofia, fundamentada essencialmente na lógica, e a educação. Na concepção do autor, "o pensamento como é concebido pela ciência da lógica não é apenas aquele que estabelece as formas e os fundamentos dos nossos métodos de aquisição de conhecimento e, portanto, da nossa concepção do mundo: o ser e o mundo são vistos como produtos desse pensamento ('lógica metafísica' e 'idealismo lógico)" (p. 60).

Para avançar além dessa estrutura lógica que guia supostamente guia a educação, Read (2001) propõe, referenciado em Jaensch, a articulação entre a estética e a lógica. Para tanto, ressalta que "o ensino da arte desempenharia um papel considerável [exemplificando esse ensino com base em uma experiência alemã] no uso e preservação das características mentais das fases eidéticas das crianças, e afirma que, quando essas características são mantidas vivas, 'encontramos uma porcentagem extraordinariamente alta de crianças, na verdade a maioria, que alcança resultados no desenho, na pintura e nas artes plásticas que são considerados de valor artístico por todos os que vêem' (p. 63). Read (2001) afirma que, entretanto, o verdadeiro problema para o objetivo da reforma educacional não é "produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores" (p. 63). E, conclui ressaltando que,

acima de tudo, à esfera eidética do desenvolvimento, bem como à mentalidade do artista, pertence uma estrutura peculiar dos poderes mentais, particularmente do pensamento; e o surgimento e a intensificação desses poderes beneficiam todas as disciplinas ensinadas, até as mais rigorosamente lógicas. Essa observação está sendo confirmada pela evidência que se acumula em todos os locais onde existam escolas reservando às atividades artísticas um lugar essencial em seu currículo (p. 64).

Read (2001) busca referência nos estudos da Gestalt para embasar suas ideias sobre a necessidade de relacionar a lógica com a estética nos processos e métodos educacionais. Nesse sentido, o autor explica que na concepção de Koffka, a percepção é artística e que esse pressuposto baseia-se no argumento de que não há fatos separados da experiência; os fatos devem ser sentidos como um padrão coerente. Em outros termos, do mosaico de estímulos que atinge a retina, o sistema nervoso desencadeia um processo de organização em busca de melhor forma possível [que encontre equilíbrio e simetria]. A percepção tende ao equilíbrio e à simetria; essas características do mundo perceptual serão percebidas quando as condições permitirem; a falta de simetria e equilíbrio também serão sentidos juntamente com um anseio por melhor equilíbrio. Se essas conclusões da Gestalt forem corretas, "é válido chamar de estético esse fator de 'sentimento' da percepção e outros processos mentais" (p. 65).

A educação estética proposta por Read (2001) compreende todas as manifestações artísticas, é uma educação dos sentidos que pretende contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade integrada, entretanto, só é possível quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo. O autor afirma que desconsiderar a necessidade de integrar os sentidos individuais ao mundo externo acarreta em tipos psicologicamente desequilibrados. Junto a isso, Read (2001) contesta sistemas arbitrários de pensamento, dogmáticos ou racionalistas em sua origem, que procuram, a despeito dos fatos naturais, impor um modelo lógico ou intelectual da vida orgânica.

Por outro lado, Read (2001) pondera sobre um meio ambiente que envolve o indivíduo e não é totalmente objetivo. Neste caso, segundo o autor, a educação estética pode ter também uma função importante com base em imagens que são produzidas por processos somáticos. Esse é o caso dos cegos e surdos-mudos que armazenam imagens que não derivam da percepção externa. Tais imagens, diz o autor, resultam das tensões musculares e nervosas de origem interna. Outro processo de produção de imagem provém dos níveis de personalidade mental subconscientes. Essas imagens "surgem em primeiro plano na nossa consciência por intermédio dos sonhos, dos estados de sonolência ou da hipnose, e podem ser educadas, trata-se de um dos elementos fundamentais de todas as formas de atividade artística. Teremos que considerar até que ponto essa atividade imaginativa, enquanto tal, pode ser incentivada por nossos métodos educativos" (p. 9).

De suas ideias sobre a educação estética, fundamentado em Holmes (1911) baseado em Dewey (1898), Read (2001), Read (2001) distinguiu seis instintos humanos que, sob a perspectiva do autor, poderiam ser educáveis: (a) comunicativo - falar e ouvir, (b) dramático - o desejo de atuar, (c) artístico - o desejo de desenhar, pintar e modelar, (d) musical - o desejo de cantar e dançar, (e) inquisitivo - o desejo de conhecer o porquê das coisas, e (f) construtivo - o desejo de fazer as coisas. Sobre essa base teórico-conceitual, Read (2001) propõe também uma classificação para a educação estética: educação visual e plástica (olho e tato) via desenho, educação musical (ouvidos) via música, educação cinética (músculos) via dança, educação verbal (fala) via poesia e teatro, educação construtiva (pensamento) via engenharia.

Sobre essa proposta de articulação entre os sentidos, as ações humanas e as técnicas das artes, na formulação de uma proposta de educação estética, Read (2001) adverte acerca da impossibilidade de manter o rigor das articulações, explicando que elas podem sobrepor-se. Por esse motivo, o autor propõe reagrupá-las dentro do que ele entende como as quatro principais funções nas quais os processos mentais são tradicionalmente divididos.

Com base nessa nova relação, Read (2001) apresenta o seguinte esquema: projeto correspondendo à sensação; música e dança harmonizada com a intuição; poesia e teatro combinados com os sentimentos; e, engenho em correspondência com o pensamento.

Segundo Read (2001), a relevância da estética para o processo da percepção e da imaginação é inquestionável. Apesar das controvérsias que estão envolvidas entre os campos de estudo e as conclusões que se têm sobre essa relação. Sob a perspectiva do autor, a expressão é um campo menos controvertido. O autor explica que a educação é incentivadora do crescimento, porém, exceto a maturação física, qualquer outro crescimento somente será perceptível se ocorrer expressão na forma de signos e símbolos audíveis ou visíveis. Por esse motivo, segundo Read (2001), a educação

pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão - é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimento, ferramentas e utensílios. [...]. [Se o indivíduo] é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir movimentos, é um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, é um bom artesão. Todas as faculdades: de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E todos são processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas - pessoas eficientes nos vários modos de expressão (p. 12-13, grifo nosso).

Read (2001) adverte também que, o desenvolvimento da sua tese: a arte como base para educação obriga-o a entrar em outro campo de conhecimento especializado, a pedagogia e sua prática. Nesse contexto, Read (2001/1963) destaca o relevante papel do professor e afirma que, em sua pesquisa, busca tratar a prática de ensino na qualidade de algo relevante e que deve ser exercido por um professor. A despeito de, no senso comum, ser rotineiro o fato de pais, profissionais e estudiosos das diversas áreas intitularem-se educadores.

Considerações finais

A época em que Herbert Read desenvolveu a pesquisa que originou Educação pela Arte estava envolta em inícios e términos. A quarta década do século XX, já contabilizava duas guerras mundiais, um revolução industrial e as emergências de novas ciências que buscavam explicar sobre os comportamentos individuais e sociais. Em meio a esse turbilhão, Read deixou uma colaboração importante para situar o ensino das artes plásticas nas escolas, e, em especial, para estabelecer o papel da educação estética, no sistema educacional, como uma via para a educação para a paz. Ainda que, muitos dos achados de Read, aqui brevemente discutidos, possam soar equivocados e ultrapassados, a leitura deles para que isso não ocorra, deve ser realizada considerando-se o contexto do seu tempo. Por outro lado, as estratégias aplicadas ao ensino das artes plásticas na educação infantil, o uso das expressões artísticas em situações terapêuticas e, ainda, associadas às questões de temperamento e personalidade, parecem continuar reverberando nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- BASIL, Taylor. Obituário. *The Burlington Magazine*, vol. 110, n. 785, pp. 462-465, 1968.
- BURROW, Trigant. *The social basics of consciousness*. Londres: [s.n.], 1927.
- BURROW, Trigant. *The structure of insanity*. Londres: [s.n.], 1932.
- DEWEY, Jonh. *Art as experience*. Chicago, 1934.
- DEWEY, Jonh. *School and society*. Chicago, 1898.
- HOLMES, Edmond. *What is and what might be*. Londres: Constable & Co., 1911.
- JAENSCH, Erich. *Eidetic Imagery and typological methods of investigation*. Londres: Oscar Oeser, 1930.
- KRETSCHMER, Ernst. *Physique and character: an investigation of the nature of constitution and the theory of temperament*. Londres: DPM, 1936.
- LOEWENFELD, Viktor. *The nature of creative activity*. Parnassus: Londres, 1939.
- PAVLOV, Ivan Petrovich. *Lectures on conditioned reflexes*. Switzerland: International Publishers Association, 1941.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, or Education*. Londres: Everyman, 1911.
- SHELDON, The varieties of temperament. New York and Londres: Harper & brothers, 1940.