

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO -  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

MARILENE OLIVEIRA ALMEIDA

**LOUISE ARTUS-PERRELET E O ENSINO DO DESENHO: uma proposta de  
educação estética para formação de professores no início do século XX**



*Artus-Perrelet.*

**BELO HORIZONTE**  
**Fevereiro/2020**

MARILENE OLIVEIRA ALMEIDA

**LOUISE ARTUS-PERRELET E O ENSINO DO DESENHO: uma proposta de  
educação estética para formação de professores no início do século XX**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena de Freitas Campos

Coorientação

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo de Freitas Veneroso  
(Belas Artes-UFMG)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Hofstetter (Estágio sanduíche -  
Université de Genève)

**BELO HORIZONTE**  
**Fevereiro/2020**

A447I  
T

Almeida, Marilene Oliveira, 1970-

Louise Artus-Perrelet e o ensino do desenho [manuscrito] : uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX / Marilene Oliveira Almeida. - Belo Horizonte, 2020.

416 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos.

Coorientadora: Maria do Carmo de Freitas Veneroso.

Coorientadora: Rita Hofstetter.

Bibliografia: f. 380-407.

Anexos: f. 408-416.

1. Artus-Perrelet, Louise, 1867-1946 -- Le dessin au service de l'éducation -- Crítica e interpretação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- História -- Teses. 4. Desenho -- Estudo e ensino -- História -- Teses. 5. Jogos educativos -- Teses. 6. Professores de arte -- Formação -- História -- Teses. 7. Professores -- Formação -- História -- Teses. 8. Estética -- Estudo e ensino -- História -- Teses.

I. Título. II. Campos, Regina Helena de Freitas, 1950-. III. Veneroso, Maria do Carmo de Freitas, 1954-. IV. Hofstetter, Rita. V. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.903

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**LOUISE ARTUS-PERRELET E O ENSINO DO DESENHO: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX**

### **MARILENE OLIVEIRA ALMEIDA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos - Orientador  
UFMG

Prof(a). Maria do Carmo de Freitas Veneroso  
UFMG

Prof(a). Ana Mae Tavares Bastos Barbosa  
USP

Prof(a). Adriano Célio Gomide  
UEMG

Prof(a). Amarilis Coelho Coragem  
UFMG

Prof(a). Raquel Martins de Assis  
UFMG

*Professora Dra. Andrea Moreno*

*Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação:*

Belo Horizonte, 25 de março de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira especial a todos que participaram desta caminhada e permitiram a realização desta tese:

À orientadora Regina Helena de Freitas Campos, pela incondicional abertura ao diálogo durante as nossas reflexões sobre os percursos da pesquisa;

À coorientadora Maria do Carmo Campos Veneroso, pela leitura atenta do trabalho e pelas indicações no campo da arte que muito contribuíram para a ampliação da escrita;

Aos membros da Banca Examinadora por aceitarem dividir conosco a partilha de nossas descobertas e aventuras ao conhecimento;

À orientadora do estágio em Genebra, Rita Hofstetter, que me acolheu no desafio de desbravar novas fontes, colaboração imensa para os resultados da pesquisa;

À família Loureiro, Clarice, Lucas, Estêvão e Elias, minha segunda família em Genebra;

À Ivone Fraga, amiga de muitos momentos agradáveis, presente em meus desafios seguiu comigo as trilhas de Valangin, terra natal de Artus-Perrelet;

À Nella Bouras-Samanidis, quem me alugou o alojamento em Genebra, e em especial à sua netinha Zoé, companheiras de muitas vivências e aprendizados;

À Universidade do Estado de Minas Gerais, que apoiou esta pesquisa com o auxílio do Programa de Capacitação Docente - PCRH (FAPEMIG);

À Escola Guignard, onde me formei e hoje atuo como professora, em especial à direção, aos colegas professores, servidores de apoio e alunos da instituição;

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que proporcionou o suporte financeiro para o estágio na Universidade de Genebra;

Aos colegas da UEMG e Fundação Helena Antipoff, pelo apoio e solidariedade, Christiane, Lilian, Ricardo, por estarem sempre ao meu lado, e Miriam, pela ajuda em todos os momentos;

Aos professores e demais e profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade de formação e partilha de seus ensinamentos;

Aos colegas da Pós-graduação, especialmente Fátima Pio e Adriana Otoni, que me acompanharam nesta trajetória;

À minha família, marido e filhos, pela paciência, ajudas infinitas e alento nas horas de cansaço, irmãos pela alegria de saber que estiveram sempre torcendo por minhas buscas,

minha mãe querida, que se afligia sempre com meus prazos, meu pai, *in memoriam*, por acreditar em mim desde sempre; e

À Lila, minha luz em todos os momentos deste desafio.

## RESUMO

ALMEIDA, Marilene Oliveira. LOUISE ARTUS-PERRELET E O ENSINO DO DESENHO: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX. 2020. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo conhecer e analisar a proposta de ensino do desenho sistematizada por Louise Artus-Perrelet (1867-1946) no livro *Le dessin au service de l'éducation* (1917). Artus-Perrelet trabalhou na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte entre 1929 e 1931, realizou palestras e um curso de desenho e jogos educacionais para professores primários no Rio de Janeiro. A pesquisa buscou compreender seu método de ensino do desenho em termos de educação estética para formação de professores primários no início do século XX à luz das tendências modernistas de arte e dos princípios da Escola Nova. Para isso, foram analisadas fontes inéditas como jornais brasileiros, a maioria reportagens publicadas por Cecília Meireles na *Página de Educação* do jornal *Diário de Notícias*, jornais suíços, relatórios de premiações, programas de ensino, manuscritos e correspondências trocadas entre personagens ligados à educação e arte da época. Aluna de Barthélemy Menn (1815-1893) na *École des Beaux-Arts* de Genebra, formou-se num contexto de associação entre as artes plásticas e as artes aplicadas. Menn teria incentivado sua trajetória para a educação, influenciando-a na crença do conhecimento como fundamento para a criação. O método Artus-Perrelet dialogava com os processos de ensino de artistas como Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky (1866-1944), professores na Escola Bauhaus (1919-1933), aliando arte, artesanato e arquitetura. Os dados reafirmaram que a pedagogia de Artus-Perrelet se filiava aos princípios da educação funcional e pedagogia experimental originados no Instituto Jean-Jacques Rousseau (1912), onde foi uma das primeiras professoras, juntamente com Édouard Claparède (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1944). Para Artus-Perrelet, o ensino do desenho deveria ter relação com o cotidiano e ser integrado por todas as linguagens artísticas. Os conceitos básicos do desenho deveriam ser compreendidos por meio de atividades corporais ou jogos simbólicos. A captação sintética da forma seria estimulada pela percepção e intuição na relação direta com o objeto e com a natureza. A expressão do desenho gráfico seria o resultado desse processo.

**Palavras-chave:** Artus-Perrelet. Ensino do desenho. Jogos educativos. Formação de professores. Educação estética.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Marilene Oliveira. LOUISE ARTUS-PERRELET E AND THE DRAWING TEACHING: an aesthetic educational proposal for teacher training in the early twentieth century. 2020. 416 s. Doctoral thesis (Doctorate in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

This doctoral research aimed to know and analyze a drawing teaching proposal arranged by Louise Artus-Perrelet (1867-1946) in the book *Le dessin au service de l'éducation* (1917). Artus-Perrelet worked at Belo Horizonte Teachers College between 1929 and 1931. She held lectures and an educational drawing and games course for primary teachers in Rio de Janeiro. The research sought to understand her drawing teaching method in terms of aesthetic education for primary teachers training in the early twentieth century under the modernist art tendencies and the New School principles. Thereunto, inedited sources were analyzed, such as Brazilian newspapers, most of the reports published by Cecília Meireles on *Página de Educação* of the newspaper *Diário de Notícias*; Swiss newspapers; awards reports; teaching programs; manuscripts and mails exchanged between characters related to art and education of that time. Barthélemy Menn (1815-1893) student at *École des Beaux-Arts* in Geneva, Artus-Perrelet was disciplined in a context of association between visual arts and applied arts. Menn would have encouraged her education path inducing the belief of knowledge as a basis for creation. The Artus-Perrelet method dialogued with the teaching process of artists as Paul Klee (1879-1940) and Wassily Kandinsky (1866-1944), and Bauhaus School teachers (1919-1933), combining art, handcrafting and architecture. Data reaffirmed that Artus-Perrelet's pedagogy joined the principles of functional education and experimental pedagogy originated inside the Jean-Jacques Rousseau Institute (1912), where she was one of the first professors along with Édouard Claparède (1873-1940) and Pierre Bovet (1878-1944). For Artus-Perrelet the drawing teaching should have a relationship with the daily routine and it should be integrated by all the artistic languages. The drawing basic concepts should be understood through body activities or symbolic games. The synthetic capitation of form would be stimulated over the perception and intuition in the direct relation with object and nature. The graphic design expression would be the consequence of this process.

**Keywords:** Artus-Perrelet. Drawing Teaching. Education Games. Teacher Training. Aesthetic Education.



## RÉSUMÉ

ALMEIDA, Marilene Oliveira. LOUISE ARTUS-PERRELET ET L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN : une proposition d'éducation esthétique pour la formation des enseignants au début du XXe siècle. 2020. 416 f. Thèse (Doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Cette recherche doctorale visait à connaître et analyser la proposition pédagogique de dessin systématisée par Louise Artus-Perrelet (1867-1946) dans le livre *Le dessin au service de l'éducation* (1917). Artus-Perrelet a travaillé à l'École de perfectionnement des enseignants de Belo Horizonte entre 1929 et 1931, a organisé des conférences et un cours sur le dessin et les jeux éducatifs pour les enseignants du primaire à Rio de Janeiro. La recherche a cherché à comprendre sa méthode d'enseignement du dessin en termes d'éducation esthétique pour la formation des enseignants du primaire au début du XXe siècle sous l'angle des tendances de l'art moderniste et des principes de l'École Nouvelle. Pour cela, des sources non publiées telles que les journaux brésiliens ont été analysées, la plupart des rapports publiés par Cecília Meireles sur la Page de l'Éducation du journal *Diario de Noticias* ; Journaux suisses ; rapports d'attribution ; programmes d'enseignement ; manuscrits et correspondances échangées entre personnages liés à l'éducation et à l'art de l'époque. Élève de Barthélemy Menn (1815-1893) à l'École des Beaux-Arts de Genève, elle est diplômée sous un contexte d'association entre beaux-arts et arts appliqués. Menn aurait encouragé sa trajectoire vers l'éducation, l'influençant dans la croyance du savoir comme fondement de la création. La méthode Artus-Perrelet dialoguait avec les processus pédagogiques d'artistes tels que Paul Klee (1879-1940) et Wassily Kandinsky (1866-1944), professeurs à l'école Bauhaus (1919-1933), qui allia art, artisanat et architecture. Les données ont réaffirmé que la pédagogie d'Artus-Perrelet était liée aux principes de l'éducation fonctionnelle et de la pédagogie expérimentale née à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (1912), où elle était l'une des premières enseignantes, avec Édouard Claparède (1873-1940) et Pierre Bovet (1878-1944). Pour Artus-Perrelet, l'enseignement du dessin doit être lié à la vie quotidienne et intégré par tous les langages artistiques. Les concepts de base du dessin doivent être compris à travers des activités corporelles ou des jeux symboliques. La capture synthétique de la forme serait stimulée par la perception et l'intuition dans la relation directe avec l'objet et avec la nature. L'expression du graphisme serait le résultat de ce processus.

**Mots-clés** : Artus-Perrelet. Enseignement du dessin. Jeux éducatifs. Formation des enseignants. Éducation esthétique.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Louise Artus-Perrelet. Fonte: <i>Gazette de Lausanne</i> , 10 de fevereiro de 1940, <i>apud</i> Franck (DUPRET, 2014, p. 7) .....	capa
<b>Figura 2</b> - Estêvão e Elias - residência Loureiro, Cartiny, Suíça, fevereiro de 2019. ....	18
<b>Figura 3</b> - Desenho Estêvão Batista Loureiro - um presente, vista do jardim, março de 2019. ....	18
<b>Figura 4</b> - Lembranças de Zoé - Genebra, Suíça, março de 2019. ....	30
<b>QUADRO I</b> - Cronologia - estilos, escolas e movimentos no período 1860-1940* em relação com dados sobre a trajetória de Artus-Perrelet. ....	50
<b>Figura 5</b> - O movimento na natureza.....	84
<b>Figura 6</b> - Gráfico - Resultados da busca de publicações com os termos Artus-Perrelet.....	91
<b>Figura 7</b> - Trechos dos documentos com os termos Artus-Perrelet realçados em amarelo.....	92
<b>Figura 8</b> - Louise Artus-Perrelet. ....	95
<b>Figura 9</b> - Provavelmente Louise Artus-Perrelet, sentada ao centro, em companhia de amigos do IJJR, Genebra, s.d.....	98
<b>Figura 10</b> - Placa na muralha de entrada do castelo, com informações locais, Valangin, Suíça.....	103
Valangin, Suíça. ....	103
<b>Figura 11</b> - <i>L'église collégiale et la maison de la Torrelle (maison Touchon). Route de Boudevilliers 4, 2042 - Valangin, Suisse.</i> ....	103
<b>Figura 12</b> - <i>Le château - Façade sud-ouest. Route de Boudevilliers 4, 2042 - Valangin, Suisse.</i> .....	104
<b>Figura 13</b> - Nota biográfica de Paul-Aimé Perrelet.....	105
<b>Figura 14</b> - Matrícula de Émile Artus no curso de pintura, 1881.....	108
<b>Figura 15</b> - Capa e verso de página do <i>Méthode Jaques-Dalcroze Gymnastique Rythimique - 1<sup>re</sup> partie - Premier volume</i> , com 80 desenhos de Artus, de 1906. ....	109
<b>Figura 16</b> - <i>Portrait du syndic Jean-Jacques Rigaud</i> (Retrato do administrador Jean-Jacques Rigaud). Pintura, óleo sobre painel (c. século XIX ou 1 <sup>o</sup> quartel do século XX). ....	110
<b>Figura 17</b> - <i>La Rue de la Cité sous la neige</i> (A Rua da Cidade sob a neve). Pintura, óleo sobre tela (c. 1914). ....	111
<b>Figura 18</b> - <i>Portrait d'Artus, de face (recto); esquisse (verso)</i> (Retrato de Artus de frente, esboço no verso). Desenho, carvão e lápis preto sobre papel rosa (c. século XIX). ....	112
<b>Figura 19</b> - <i>Atelier des jeunes filles</i> (Ateliê de Moças), 1889. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer. ....	123
<b>Figura 20</b> - <i>Atelier des jeunes filles</i> (Ateliê de Moças), 1889. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer. ....	123
<b>Figura 21</b> - <i>Atelier des jeunes gens</i> (Ateliê de Moças e Rapazes), 1889. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.....	124
<b>Figura 22</b> - <i>Atelier des jeunes gens</i> (Ateliê de Moças e Rapazes), 1891. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.....	124

<b>Figura 23</b> – <i>Atelier - Jeunes filles</i> (Ateliê de Moças) -1891. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer. ....	125
<b>Figura 24</b> - <i>Atelier - Jeunes gens</i> (Ateliê de Moças e Rapazes), sem data. Fotografia F. Boissonas. ....	125
<b>Figura 25</b> - <i>École des Arts industriels</i> , Genebra, hoje <i>Haute école d’art et de design</i> - HEAD. ....	127
<b>QUADRO II</b> - Desenvolvimento das escolas de arte em Genebra: 1748-2008 .....	128
<b>Figura 26</b> - Capas dos relatórios anuais - premiações das escolas de arte: 1883, 1884, 1885. ....	131
<b>Figura 27</b> - Capas dos relatórios anuais - premiações das escolas de arte: 1886, 1888, 1890. ....	131
<b>QUADRO III</b> - Premiações de Louise Perrelet: 1886-1891 - Relatórios anuais das escolas municipais de arte em Genebra.....	133
<b>Figura 28</b> - Carta de Artus-Perrelet a Daniel Baud-Bovy, p.1, 24 dezembro de 1915, Genebra. ....	135
<b>Figura 29</b> - <i>Barthélemy Menn, Autoportrait au chapeau de paille</i> (Autoretrato com chapéu de palha), c. 1867, óleo sobre papelão montado em madeira, 42,6 x 60,1 cm.....	138
<b>Figura 30</b> - Material visual de divulgação da exposição <i>Barthélemy Menn - Savoir pour créer</i> , realizada em Genebra, de 2 de março a 8 de julho de 2018 - capa e miolo. ....	139
<b>Figura 31</b> - 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). ....	143
<b>Figura 32</b> - Capa e p. 1 do Catálogo da Exposição da Sociedade Suíça das mulheres pintoras e escultoras - <i>Arts Décoratifs et Beaux-Arts - 1908</i> .....	148
<b>Figura 33</b> – Seção do Catálogo da Exposição de 1908 - <i>Arts Décoratifs et Beaux-Arts</i> , onde constam o nome de Artus-Perrelet, seu trabalhos e respectivos preços, p. 16 e 17.....	149
<b>Figura 34</b> - Cartaz de divulgação - <i>La Fête de la Jeunesse et de la Joie</i> , 1923, Genebra.....	149
<b>Figura 35</b> - Cenário de apresentação da <i>Fête de la Jeunesse et de la Joie</i> , 1923, Genebra. ....	155
<b>Figura 36</b> - Programa da <i>École Secondaire et Supérieure des Jeunes Filles</i> , 1923/1924 modificação para 1925/1926 (Reimpressão).....	158
<b>Figura 37</b> - Candidaturas para o cargo de professor de desenho do Curso Normal, Genebra, 1910, carta de intenção de Artus-Perrelet ao comitê do júri, p.1. ....	159
<b>Figura 38</b> - Registro de candidatura de Artus-Perrelet para o cargo de professora de desenho do Curso Normal, 1910 - frente e verso.....	161
<b>Figura 39</b> - Artus-Perrelet e Thèodore Simon, acompanhados do diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Lúcio dos Santos, 27 de fevereiro de 1929.....	169
<b>Figura 40</b> - Emblema do Instituto Jean-Jacques Rousseau. ....	170
<b>Figura 41</b> - Emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte, <i>Diário de Notícias</i> , seção <i>Página de Educação</i> , 9 de janeiro de 1931, p.7. ....	171
<b>Figura 42</b> - Emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. ....	172
<b>Figura 43</b> - Desenho Zoé, Genebra, março de 2019 - <i>Bôite dessin</i> (caixa-desenho). ....	181
<b>Figura 44</b> - Imagens das versões do livro de Artus-Perrelet. ....	190
<b>Figura 45</b> - Contracapa de <i>Le dessin au service de l’éducation</i> .....	192
<b>Figura 46</b> - Conteúdo das “caixas de desenho” em <i>Le dessin au service de l’éducation</i> . ....	201
<b>Figura 47</b> - Fotografia - Exposição 1929, Arte Decorativa, Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.....	202
<b>Figura 48</b> - Sumário ( <i>Table de Matières</i> ) de <i>Le dessin au service de l’éducation</i> . ....	206

<b>Figura 49</b> - Sumário ( <i>Índice</i> ) de <i>El dibujo al servicio de la educación</i> .....	206
<b>Figura 50</b> - Desenho Zoé, Genebra, 13 de janeiro de 2019.....	211
<b>Figura 51</b> - Fotografia - Sala de aula da Escola infantil de aplicação de <i>Malagnou</i> , Genebra, Suíça, c. de 1916.....	248
<b>Figura 52</b> - Sólidos geométricos do estojo.....	263
<b>Figura 53</b> - Quadro de figuras.....	267
<b>Figura 54</b> - Silhueta de vasos.....	269
<b>Figura 55</b> - Conjunto de sólidos representando silhuetas de animais.....	270
<b>Figura 56</b> - Formas geométricas que sugerem silhuetas de pássaros.....	271
<b>Figura 57</b> - Quadro de sólidos.....	274
<b>Figura 58</b> - Perspectiva do círculo.....	276
<b>Figura 59</b> - Cortes do círculo.....	279
<b>Figura 60</b> - Quadro de medidas.....	280
<b>Figura 61</b> - Enquete sobre a utilidade do desenho.....	282
<b>Figura 62</b> - Quadro de linhas e ângulos.....	286
<b>Figura 63</b> - Linhas horizontal, oblíqua, sinuosa, quebrada. Esquemas de atitudes e esquemas de pássaros - Desenhos feitos por crianças.....	292
<b>Figura 64</b> - A linha no desenho deve indicar um movimento, não uma cópia. Observação de movimento - Desenhos de crianças.....	293
<b>Figura 65</b> - Croquis de atitudes. A curva - Desenhos infantis.....	294
<b>Figura 66</b> - Esquemas de várias atitudes determinadas por ângulos. Desenhos de crianças.....	296
<b>Figura 67</b> - Perspectiva das linhas retas traçadas com o auxílio do círculo.....	298
<b>Figura 68</b> - Perspectiva - Determinação do ponto de vista e da linha de horizonte.....	299
<b>Figura 69</b> - Perspectiva - Determinação do ponto de vista e da linha de horizonte.....	300
<b>Figura 70</b> - Perspectiva - Determinação do ponto de vista e da linha de horizonte.....	302
<b>Figura 71</b> - Estudo de cores.....	308
<b>Figura 72</b> - Círculo de cores complementares.....	310
<b>Figura 73</b> - Quadro de elementos geométricos e suas relações.....	313
<b>Figura 74</b> - Quadro de decomposição dos objetos.....	315
<b>Figura 75</b> - Desenho de um lustre sob diferentes pontos de vista.....	317
<b>Figura 76</b> - Desenho com marcação de um vaso para execução nas fábricas.....	318
<b>Figura 77</b> - Representação gráfica das formas geométricas do jarro - Jogo do Lavatório.....	320
<b>QUADRO IV</b> - Critérios técnicos e avaliativos no curso de Artus-Perrelet no Rio de Janeiro.....	334
<b>Figura 78</b> - Desenho Zoé, Genebra, fevereiro de 2019.....	357
<b>Figura 79</b> - Esquemas de composições decorativas desenhados por Cecília Meireles para ilustrar a 9ª lição do curso de <i>aperfeiçoamento</i> de Artus-Perrelet, Rio de Janeiro.....	365
<b>Figura 80</b> - Demonstração da linha curva - Desenho de Cecília Meireles para ilustrar a <i>segunda lição</i> do curso de <i>aperfeiçoamento</i> de Artus-Perrelet, Rio de Janeiro.....	367

<b>Figura 81</b> - Autorização de uso dos Jogos Educativos Brasileiros no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 1º de abril de 1931, p. 2598. ....	369
<b>Figura 82</b> - Boletim da Sociedade Luso-Africana do Rio de Janeiro, nº 22, maio 1932, capa e contracapa. ....	370
<b>Figura 83</b> - Imagens consultadas por Moraes (2012), nos cadernos de Jean-Pierre Chabloz. ....	371
<b>Figura 84</b> - Imagens consultadas por Moraes (2012) nos cadernos de Jean-Pierre Chabloz. ....	372
<b>Figura 85</b> - Cecília Meireles recebendo o diploma do curso de Artus-Perrelet, Rio de Janeiro. ....	373
<b>Figura 86</b> - Aspecto da solenidade de encerramento do curso de Desenho, Modelagem e Jogos Educativos, de Artus-Perrelet, no momento em que falava a oradora oficial, Cecília Meireles. ....	374
<b>Figura 87</b> - Artus-Perrelet entre professores cariocas e alunas do seu curso, no cais do porto, antes de sua partida para a Europa. ....	374
<b>Figura 88</b> - Catálogo da Exposição <i>Récréation</i> , Genebra, abril de 2019. ....	416

## LISTA DE ABREVIACOES

*Institut Jean-Jacques Rousseau* - IJJR

*Bureau International des Écoles Nouvelles* - BIEN

*Bureau International d'Éducation* - BIE

Escola Nova - EN

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – UFMG

Fundação Helena Antipoff - FHA

*Université de Genève* - UNIGE

*Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* - AIJJR

Faculdade de Educação - FaE

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

*International Standing Conference for the History of Education* - ISCHE

Arquivo Público Mineiro - APM

Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC

*Archives d'Etat de Genève* - AEG

*Portable Document Format* - PDF

*Centre Iconographique de Genève* - CIG

*Institut Jaques-Dalcroze* - IJD

*Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse* - DIP

*Archives d'Etat de Genève*- AEG

*Société des Nations* - S.d.N.

*Haute École d'art et de design* - HEAD

*Centre de formation professionnelle arts appliqués*- CFPAA

*École des Arts Décoratifs* - EAD

*École Supérieure des Arts Appliqués* - ESAA

*École Supérieure d'Arts Visuels* - ESAV

*Haute École d'Arts Appliqués* - HEAA

*École Supérieure des Beaux-Arts* - ESBA

*Bibliothèque de Genève* - BGE

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Fafich

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas

*Biblioteca Nacional da España - BNE*

*Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation - FPSE*

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Centro de Educação - CED

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA PESQUISA</b> .....	32
	<b>2.1 O modernismo - “revolução copernicana” na arte com confluências para a educação</b> .....	39
	2.1.2 Tendências artísticas modernistas no contexto de formação e atuação profissional de Artus-Perrelet .....	49
	2.1.2.1 Arte e Estilo - Arte e mente: novos modos de experimentar e expressar .....	52
	2.1.2.2 Arte para o povo - integração entre as belas-artes e as artes e ofícios .....	54
	2.1.2.3 A escola Bauhaus e a pedagogia da época .....	59
	2.1.2.4 O legado pedagógico de Paul Klee e de Wassily Kandinsky .....	64
	<b>2.2 Educação Estética na Formação de Professores - Bases para o ensino do desenho para criança proposto por Artus-Perrelet</b> .....	70
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	85
	<b>3.1 Procedimentos da pesquisa numa perspectiva histórica - análise documental</b> .....	89
<b>4</b>	<b>UMA APROXIMAÇÃO COM O UNIVERSO DE LOUISE ARTUS-PERRELET (1867-1946) - DADOS BIOGRÁFICOS</b> .....	96
	<b>4.1 De Valangin a Genebra - família e naturalidade de Louise Perrelet</b> .....	101
	<b>4.2 A formação em arte, casamento e maternidade - trajetória para educação</b> .....	106
	4.2.1 História das <i>écoles d’art de Genève</i> .....	118
	4.2.1.1 O contexto de criação da escola de desenho e o desenvolvimento das escolas de arte em Genebra .....	119
	4.2.2 O percurso de Louise Perrelet nas <i>Écoles d’Art</i> de Genebra .....	129
	4.2.2.1 Barthélemy Menn - o artista-professor .....	138
	<b>4.3 Louise [Artus]-Perrelet - percursos profissionais da artista-professora</b> .....	142
	4.3.1 A jornada brasileira - a divulgação do “método” Artus .....	168
	4.3.2 Atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores: os registros da Revista do Ensino .....	173
<b>5</b>	<b>LE DESSIN AU SERVICE DE L’ÉDUCATION - A SISTEMATIZAÇÃO DO “MÉTODO” ARTUS-PERRELET</b> .....	182
	<b>5.1 A materialidade do livro de Artus-Perrelet</b> .....	189
	<b>5.2 O sumário - um delineamento da proposta de ensino do desenho</b> .....	203
<b>6</b>	<b>O “MÉTODO” CONTRA O MÉTODO - FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DO DESENHO</b> .....	212
	<b>6.1 Os princípios norteadores do “método” Artus-Perrelet - as formas geométricas simples e a perspectiva da criança</b> .....	215
	6.1.1 A genealogia do pensamento de Artus-Perrelet - alinhamento com poetas, escritores e educadores .....	218



6.1.2 O conceito de desenho segundo Artus-Perrelet - filho do gesto e da visão.....	225
6.1.3 A memória no processo de aprendizado do desenho.....	231
<b>6.2 A constituição do “método” - elementos básicos, lições gerais, jogos e materiais .....</b>	<b>239</b>
6.2.1 Condições e materiais para o desenvolvimento do “método” .....	247
6.2.2 O jogo educativo - dispositivo lúdico do desenvolvimento infantil e aprendizado do desenho .....	249
6.2.3 “Caixas de desenho”- as características e funções dos objetos pedagógicos .....	260
6.2.3.1 Os sólidos geométricos.....	262
6.2.3.2 Os “quadros de jogos” - as relações com outros objetos pedagógicos.....	265
6.2.3.3 “Quadro de figuras” .....	266
6.2.3.4 “Quadro de sólidos” .....	274
6.2.3.5 “Quadro de medidas” .....	280
6.2.3.6 “Quadro de linhas e ângulos” .....	285
6.2.3.7 “Quadro de cores” .....	303
6.2.3.8 “Quadro de elementos geométricos e suas relações” .....	313
6.2.3.9 “Quadro de decomposição dos objetos”.....	315
<b>6.3 A articulação dos saberes pela perspectiva do “método” .....</b>	<b>321</b>
6.3.1 A formação do professor primário na matéria desenho- perspectivas para um ensino ativo e orientado.....	323
<b>7 RESSONÂNCIAS E ALCANCES DO “MÉTODO” ARTUS-PERRELET.....</b>	<b>356</b>
7.1 Repercussões do “método” Artus-Perrelet .....	360
7.2 Diálogos possíveis com o “método” Artus-Perrelet.....	364
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>375</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>380</b>
<b>ANEXO I – Descrição e tradução das correspondências do casal Artus enviadas a Daniel Baud-Bovy .....</b>	<b>408</b>
<b>ANEXO II - Transcrição do documento sobre a utilidade do desenho de Édouard Caparède e Artus-Perrelet.....</b>	<b>414</b>
<b>ANEXO III - Catálogo da Exposição <i>Récréation</i>.....</b>	<b>416</b>

Sempre acreditei que qualquer pessoa pode ser um artista em seu ofício, talvez porque a natureza da arte venha menos do “o que” se faz e mais do “como” se faz algo. A lavadeira ensaboando as roupas no tanque, o guarda de trânsito acenando para os carros, a secretária batucando no teclado do computador - todos podem exercer suas atividades com a mesma intensidade que caracteriza o que chamamos de arte, apenas pela maneira de se entregarem a elas<sup>1</sup>.

*Arnaldo Antunes*

---

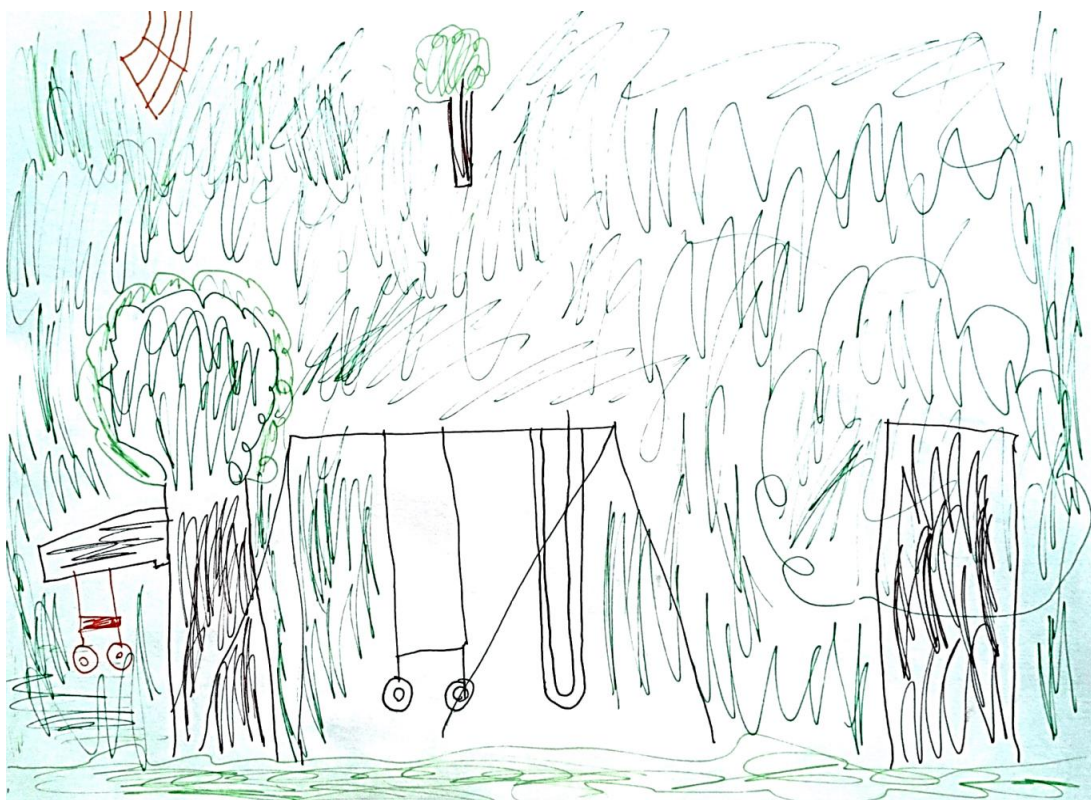
<sup>1</sup> Trecho de release do livro de MIDANI, André. *Música, Ídolos e Poder – Do Vinil ao Download*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. Disponível em [http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec\\_textos\\_list.php?page=1&id=205](http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_textos_list.php?page=1&id=205). Acesso em 19 de jul. de 2019.

**Figura 2** - Estêvão e Elias - residência Loureiro, Cartiny, Suíça, fevereiro de 2019.



**Fonte:** Arquivo pessoal de Clarice Moukachar Batista Loureiro.

**Figura 3** - Desenho Estêvão Batista Loureiro - um presente, vista do jardim, março de 2019.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

As imagens com as quais abro este texto representam a felicidade do encontro com duas crianças com quem tive a oportunidade de conviver durante meu estágio sanduíche - novembro de 2018 a abril de 2019 em Genebra - e que gostaria de compartilhar, os irmãos Elias (4 anos) e Estêvão Batista Loureiro (7 anos), que foram meus companheiros de muitos momentos agradáveis, com eles reaprendi a olhar o mundo como as crianças, sem limites, sem entremeios...

A foto retrata um momento em que brincavam no jardim da casa em que moram onde me receberam acolhedoramente, me mostrando também o mundo de estímulos sensíveis no qual têm o privilégio de conviver: lá, a natureza vive por perto, as árvores, as flores, as joaninhas, *les escargots*<sup>2</sup>... Neste espaço colecionam curiosidades...

Este desenho foi um presente doado a mim por Estêvão e nele vejo algo do que nos ensina Artus-Perrelet: as crianças representam facilmente suas ideias por meio de linhas e de figuras geométricas simples...

---

<sup>2</sup> Os caracóis. (tradução livre nossa).

## 1 INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer a proposta de ensino de desenho e jogos educacionais de Louise Artus-Perrelet (1867-1946) e analisar sua ação pedagógica em termos de educação estética. Ancoramo-nos no conceito de educação estética relacionada à educação dos sentidos, da sensibilidade. O termo educação estética encontra eco nas obras do pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que tiveram influência nas ideias pedagógicas da modernidade. Para Rousseau, era necessário que a educação se voltasse para o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos porque as primeiras necessidades das crianças seriam de ordem física. As experiências artísticas cumpririam o papel de desenvolver o senso de moralidade e de liberdade, bem como a sensibilidade das crianças. O termo estética perpassa a discussão sobre a natureza da arte desde a Antiguidade, configurando-se como disciplina da filosofia tendo como referência a obra de Immanuel Kant (1724–1804) e da noção de “ciência do belo”, conceito que foi se transformando ao longo dos tempos até chegarmos às discussões sobre “os problemas da criação e da percepção estética” (NEIVA, 2013, p. 2).

De origem suíça, artista e professora de desenho, Artus-Perrelet atuou como professora particular de desenho para crianças, como professora do ensino secundário e normal e no *Institut Jean-Jacques Rousseau - IJJR*, em Genebra, Suíça. Suas experiências pedagógicas foram sistematizadas no livro *Le dessin au service de l'éducation*<sup>3</sup>, divulgado internacionalmente, com primeira edição em língua francesa, publicada em 1917. No Brasil, Artus-Perrelet atuou por dois anos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte<sup>4</sup>, Minas Gerais, e em cursos e palestras para professores primários na capital federal, Rio de Janeiro, entre 1929 e 1931. Há registros de um breve retorno ao Rio de

---

<sup>3</sup> *O desenho a serviço da educação* (trad. MURTA, 1930).

<sup>4</sup> A criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte destinava-se a formar e reorientar educadores na linha da “Escola Nova”. Com a contratação de um grupo de psicólogos e professores estrangeiros, o governo mineiro traçou todo um plano de reforma do ensino, do qual resultou, notavelmente, significativa ampliação do número de escolas primárias entre 1926 e 1929, quando foram fundadas 19 escolas normais e remodeladas as mais antigas já existentes, as de Belo Horizonte e Ouro Preto. Foram contratados professores na Suíça, França e Bélgica, e professoras mineiras foram estagiar nos Estados Unidos como bolsistas do governo estadual. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>. Acesso em 8 de abril de 2018.

Janeiro, entre fevereiro e abril de 1933, para um novo curso de formação de professores primários sobre jogos educativos, com foco no ensino da aritmética.

O *Institut Jean-Jacques Rousseau* foi um centro de excelência de estudos sobre a criança, permeados pelas concepções de renovação educacional, conhecidas por Escola Ativa<sup>5</sup>. Fundado em 1912, em Genebra, por iniciativa do médico e educador suíço Édouard Claparède<sup>6</sup> (1873-1940), com colaboração de Pierre Bovet<sup>7</sup> (1878-1965), no contexto de efervescência intelectual e científica que marcou o início do século XX na Europa. A concepção da Escola Ativa é caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista de Édouard Claparède, que postulava a aprendizagem centrada nas necessidades, no interesse e na ação das crianças (CLAPARÈDE, 1954). Acompanhava as ideias de um movimento mundial de renovação escolar e de desenvolvimento das ciências da educação, com origem nas transformações sociais decorrentes das revoluções burguesas do final do século XVIII, da expansão do industrialismo, da urbanização e dos regimes democráticos no decorrer do século

---

<sup>5</sup> Campos (2010) esclarece que a concepção da nova educação foi definida por princípios organizados pela criação do *Bureau International des Écoles Nouvelles* - BIEN, um centro coordenador das novas perspectivas educacionais, fundado pelo educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960). De acordo com Faria de Vasconcelos (1915, 2015), o BIEN foi criado em 1899, organizado em 1912, com sede nas *Pléiades sur Blonay* (Vaud, Suíça). O objetivo era reunir informações sobre o movimento de renovação escolar que acontecia na Europa e trabalhar pela defesa da paz. Ferrière, ao visitar várias escolas experimentais na Suíça, França e Inglaterra, e observar as inovações introduzidas nas práticas educativas e na organização dessas escolas, elaborou pontos com as definições das características das “*Écoles Nouvelles*” (CAMPOS, 2010). Os trinta pontos referentes aos princípios da Escola Nova foram compilados no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova: Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, publicado em 1930, por um dos defensores do movimento no Brasil, Manuel Bergström Lourenço-Filho (1897-1970).

<sup>6</sup> Édouard Claparède foi colaborador do Laboratório de Psicologia Experimental de Genebra, de 1901 a 1904, sob a direção do médico e psicólogo suíço Théodore Flournoy (1854-1920), do qual se tornou diretor de 1904 até 1940. Claparède tornou-se uma das grandes figuras da psicologia moderna, reconhecido como um dos pesquisadores que lideraram os estudos de psicologia da criança na Europa pela psicologia funcional e criação do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, em Genebra. Suas obras *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), *L'école sur mesure* (1920), *L'éducation fonctionnelle* (1931) foram traduzidas e editadas por diversas vezes e em vários idiomas. (tradução livre nossa).

Disponível em <http://archives.unige.ch/descriptions/view/29629>. Acesso em 8 de abr. de 2018.

<sup>7</sup> Psicólogo e pedagogo suíço, Pierre Bovet nasceu em uma ilustre família em *Neuchâtel*. Concluiu seus estudos na *École des Hautes Etudes* em Paris e o doutorado em filosofia em 1902 em Genebra. Foi nomeado professor de filosofia e pedagogia na Academia de Neuchâtel, antes de ser chamado à direção do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, em 1912. Tornou-se professor de ciências da educação e pedagogia experimental na faculdade de letras da Universidade de Genebra em 1920. Com sua mente aberta, Pierre Bovet é uma figura importante no movimento internacional da *Ligue pour l'éducation nouvelle*. Cofundador com Adolphe Ferrière e Édouard Claparède do *Bureau International d'Éducation* - BIE, trabalhando pela defesa da paz. Durante uma viagem a Índia, ele conhece o campeão da não violência ativa, Mahatma Gandhi. Editor incansável, ele é, por sua vez, fundador e diretor da *Collection d'actualités pédagogique* desde 1909, colaborador dos periódicos *Archives de psychologie*, editor do *L'Intermédiaire des éducateurs*, depois nomeado *L'Éducateur*, e fundador e editor dos *Cahiers de psychologie appliquée et de pédagogie expérimentale*. Além de numerosos artigos, ele publicou notavelmente *L'instinct combatif* (1917), *Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (1925) e *Les examens de recrues dans l'armée suisse, 1854-1913*. (tradução livre nossa). Disponível em <https://archives.unige.ch/descriptions/view/25039>. Acesso em 8 de abr. de 2018.

XIX e início do século XX, que visavam à educação para todos, com forte crítica à escola clássica e intelectualista, em que o ensino era organizado com foco na transmissão de conteúdos, por meio da palavra e da memória (ALMEIDA, 2013).

No Brasil, a denominação Escola Nova designou diferentes práticas e saberes pedagógicos, que se apresentaram por meio de métodos, estratégias e projetos de ensino e educação que visavam à renovação do sistema educacional em convergência com as transformações sociais. O movimento escolanovista no Brasil consolidou-se na década de 1920, com a implantação das reformas escolares empreendidas em vários Estados. Em Minas Gerais, conhecida como Reforma Francisco Campos (1927-1929), a reforma de ensino mineira foi idealizada e implantada pelo jurista Francisco Campos<sup>8</sup> (1891-1968), na época, Secretário do Interior, durante o Governo do Presidente<sup>9</sup> Antônio Carlos<sup>10</sup> (1870-1946), apresentando-se como uma das estratégias para alcançar a escola renovada, de métodos modernos (ALMEIDA, 2013). Rodrigues (2016, s.p., grifos nossos) resumiu os princípios da Escola Nova da seguinte maneira:

**A.-Sobre Organização Escolar:**

A Escola Nova (em adiante EN) é um laboratório de pedagogia prática.

A EN é um internato, pela importância da influência educativa do meio ambiente.

A EN está situada no campo, em plena natureza e, a poder ser, perto de uma cidade.

A EN agrupa os escolares em casas-lar, sob a tutoria de dois educadores (um homem e uma mulher).

Na EN pratica-se a coeducação de ambos os sexos.

**B.-Sobre a Vida Física:**

---

<sup>8</sup> A atuação diversa de Francisco Luís da Silva Campos como advogado, professor, jurista e político brasileiro, responsável, entre outras obras, pela redação da Constituição Brasileira de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964, contrasta com sua trajetória de engajamento pela reforma mineira (1927-1929), progressista e renovadora da educação primária e normal, no segundo quartel do século XX. Francisco Campos, como é mais conhecido, atuou como deputado federal por Minas Gerais entre 1921 e 1926; ministro da Educação entre 1930 e 1932; consultor-geral da República de 1933 a 1937; e ministro da Justiça de 1937 a 1941. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>. Acesso em 8 de abr. de 2018.

<sup>9</sup> A denominação presidente para a representação governamental dos estados federativos do Brasil era corrente nessa época, desde a República Velha, de 1889 a 1930. Na Era Vargas, de 1930 a 1947, a designação usual era interventor estadual. Desde a República Nova, de 1947 até à atualidade, denomina-se governador de estado (ALMEIDA, 2013).

<sup>10</sup> O mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada foi um político de grande atuação no Brasil, e entre seus muitos cargos, foi deputado federal por Minas Gerais nos períodos de 1911-1917, 1919-1925 e 1935-1937; ministro da Fazenda entre 1917-1918; senador entre 1925-1926; e presidente do Estado de Minas Gerais entre 1926-1930. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-carlos-ribeiro-de-andrada-1>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

A EN dá grande importância às oficinas pedagógicas (ateliers) e aos trabalhos manuais.

Na EN as atividades preferidas são a carpintaria, o cultivo do campo e o cuidado de animais.

A EN motiva os escolares para realizar trabalhos livres com o fim de desenvolver a sua criatividade.

A EN fomenta a educação física, os jogos populares e a ginástica natural.

A EN fomenta as atividades ao ar livre, as excursões e os passeios escolares.

#### **C.-Sobre a Vida Intelectual:**

A EN entende por cultura geral o cultivo do juízo e da razão.

A EN acrescenta aquela com a especialização, fomentando a livre eleição.

A EN baseia o ensino nos fatos e nas experiências, servindo-se do método científico para pesquisar.

A EN recorre à atividade pessoal dos estudantes, o desenho e as redações livres.

A EN estabelece o programa tendo muito presente, os interesses espontâneos das crianças.

#### **D.-Sobre a Metodologia Didática:**

A EN recorre ao trabalho individual dos alunos, fomentando sua capacidade expressiva.

A EN recorre ao trabalho cooperativo dos escolares, fomentando o trabalho livre por grupos.

Na EN, o ensino propriamente dito tem lugar em horário de manhã.

Na EN, estudam-se poucas matérias por dia, respeitando preferências e gostos dos alunos.

Na EN, estudam-se poucas matérias por mês, para lograr a concentração e a eficácia.

#### **E.-Sobre a Educação Social:**

A EN funciona como uma “república escolar”, fomentando a assembleia dos estudantes.

Na EN, os estudantes elegem democraticamente seus coordenadores.

A EN reparte entre os seus alunos os cargos sociais e as responsabilidades.

A EN recomenda que não se realizem exames de tipo tradicional, mas exercícios que estimulem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Na EN, não existem prêmios e castigos, utilizando outras estratégias motivadoras de emulação e eliminando todo tipo de competitividade entre os estudantes.

#### **F.-Sobre a Educação Artística e Moral:**

A EN fomenta entre os escolares a ajuda mútua, o voluntariado e a solidariedade, educando para a paz e a não violência.

A EN deve ter sempre um ambiente de beleza, fomentando as Belas Artes entre seus estudantes.

A EN dá uma grande importância à música, às canções, ao teatro, à dança e ao canto coral.

A EN educa a consciência e o juízo moral e ético dos escolares.

A EN educa a razão prática, a reflexão, o juízo crítico, ensinando a pensar os escolares.

Quase metade do conjunto das trinta premissas da Escola Nova deveria compor idealmente uma instituição escolar para que fosse considerada participante de tal corrente. Estes princípios deveriam reger a organização, estrutura física, intelectual e social, bem como a metodologia didática da instituição escolar. Percebemos nesses princípios um pensamento de



valorização dos ateliês e oficinas pedagógicas, preferência por trabalhos manuais como carpintaria, cultivo do campo e cuidado de animais, pois se acreditava ser ideal para essas escolas o modelo de internatos no campo, proporcionando aos alunos contato com a natureza e atividades ao ar livre, experiências como excursões e passeios escolares. Havia ainda a proposição de atividades pessoais como desenho, música, valorização das Belas Artes, do cultivo do ambiente de beleza, dos trabalhos livres, com estímulo ao desenvolvimento da criatividade, e em grupos, como a educação física, os jogos populares e a ginástica natural.

Sem sermos presentistas e mesmo sem pormenorizarmos as complexas relações entre escola e sociedade e os processos que marcam a escolarização, disciplinarização e obrigatoriedade da arte na educação básica brasileira, poderíamos dizer estarem nascendo nesse momento alguns aspectos do processo que desembocou na composição do que denominamos “arte educação”, ao ser instituída a “Arte” no currículo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, composta pelas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Vale lembrar, entretanto, a contraditória obrigatoriedade da arte na escola estabelecida pela LDB 5692/71, em plena ditadura militar (1964-1985). Com a denominação “Educação Artística”, envolveu conhecimentos em Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical, sendo exercida, na maioria das vezes, por professores sem qualificação específica, em modelo de polivalência. Subtil (2012, p. 130) afirma:

A obrigatoriedade da educação artística, para além das injunções ideológicas e legais, foi, de início, motivo de comemoração entre os educadores, porque atendia a demandas da área por valorização desse ensino além de contemplar o resultado de debates teóricos sobre criatividade e livre expressão<sup>11</sup>.

O ensino de arte no Brasil sofreu várias influências desde a nossa colonização, tendo sido focado, por muito tempo, em aspectos da concepção tradicional academicista, baseada na cópia de modelos. A concepção derivada da pedagogia renovada, que incentiva a criação e experimentação, em substituição à cópia e reprodução das obras artísticas, contribuiu para a afirmação das “tendências teórico-metodológicas sustentadas pela estética modernista e pelos aportes dos métodos ativos da Escola Nova de forma definitiva” (SUBTIL, 2012, p. 131).

---

<sup>11</sup> A autora ressalta que o período da ditadura no Brasil foi marcado pela “proibição de ações dos Centros Populares de Cultura - CPC, de artistas, escritores e produtores como Augusto Boal e Jeanfrancesco Guarnieri, para falar somente do teatro. Então, na verdade, cabe ressaltar que as concepções que norteavam a lei não consideraram o caráter mais denso, crítico e revolucionário da arte e de outros temas que faziam parte das discussões e produções das décadas de 1960 e 1970” (SUBTIL, 2012, p. 130).

Este panorama inicial nos ajuda a localizar o interesse pelo tema desta pesquisa, que resulta, em parte, pela minha formação no curso de Licenciatura em Artes Plásticas, na Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, quando conheci, brevemente, o método de ensino de Louise Artus-Perrelet, que relaciona desenho e movimento, curiosidade guardada por um tempo. Também pela atuação como professora de arte na educação básica e superior e, especialmente, por ter podido conhecer o movimento da Escola Nova no Brasil tendo como base minha pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2011 e 2013. A aproximação com as fontes originais do Centro de Documentação Helena Antipoff - CDPHA<sup>12</sup>, instituição que cuida da preservação e divulgação do acervo pessoal da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff<sup>13</sup> (1892-1974) possibilitou a organização e análise de dados que revelaram a história do ensino de arte realizado na Fazenda do Rosário<sup>14</sup>, em Ibirité, Minas Gerais. O recorte para o estudo do mestrado centrou-se nas décadas de 1940 a 1960, mostrando ter sido este um período de fértil movimento de integração entre arte e educação na instituição antipoffiana, em virtude da atuação de uma rede de colaboradores - artistas, artesãos, educadores brasileiros e estrangeiros - coordenados pela educadora e psicóloga russa, em que era figura central o artista e amigo Augusto Rodrigues<sup>15</sup> (1913-1993).

Amparada por uma rede de colaboradores, Helena Antipoff desenvolveu um programa de ensino de arte<sup>16</sup> que propugnava por uma educação renovada. Somavam-se aos ideais

---

<sup>12</sup> O CDPHA foi criado em março de 1980, tendo sido presidido por Daniel Iretsky Antipoff até 2000, e por Regina Helena de Freitas Campos, professora titular de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da UFMG, a partir de março de 2000 até a atualidade. Os arquivos estão disponibilizados para consulta no Memorial Helena Antipoff, na Fundação Helena Antipoff - FHA, em Ibirité, Minas Gerais, e na Sala Helena Antipoff/Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

<sup>13</sup> Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929 a convite do Governo de Minas Gerais para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Essa escola se destinava a formar especialistas as professoras-normalistas, que seriam responsáveis pela implementação da reforma do ensino primário (ALMEIDA, 2013).

<sup>14</sup> A Fazenda do Rosário foi uma instituição educativa fundada por Helena Antipoff, com ajuda de colaboradores, em fins de 1939, tendo suas atividades iniciadas em 1940, na região de Ibirité, Minas Gerais (ALMEIDA, 2013).

<sup>15</sup> Augusto Rodrigues, pernambucano, foi educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo, poeta. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1935. A capital ofereceu ao artista oportunidade de desenvolver e divulgar seu trabalho artístico como colaborador de jornais cariocas e como artista e educador. Esteve intensamente envolvido no processo de valorização da atividade artística infantil e de criação de escolas especializadas em ensino de arte para crianças e adolescentes, promovida por um grupo considerável de artistas e educadores ligados ao movimento artístico modernista brasileiro (ALMEIDA; ASSIS, 2018).

<sup>16</sup> O programa de ensino de arte da Fazenda do Rosário teve como um de seus princípios as premissas claparredianas de educação funcional (aprendizagem pela ação, pelo interesse e pela experiência), que, apropriadas por Helena Antipoff, previam o diálogo com o meio social. A proposta de ensino de arte desenvolvida na Fazenda do Rosário pode ser considerada fruto de uma pedagogia antipoffiana, pautada em projetos de educação estabelecidos por aprendizagens de arte popular, do artesanato em diálogo com as especificidades da região e aproveitamento da matéria-prima local, do teatro adaptável à escola. Fundamentou-se também em referências artísticas e teóricas de artistas que tinham interesse em aliar arte e educação, como

educacionais do aprender na atividade, a valorização do fazer artesanal e artístico, o contato com a natureza, o interesse de artesãos e artistas que acreditavam que a arte pudesse colaborar com a educação de crianças, jovens e adultos. Muitos destes ideais estavam conectados com os fundamentos da educação ativa desenvolvida no *Institut Jean-Jacques Rousseau*, instituição na qual a educadora havia se formado e atuado como pesquisadora e professora. Antipoff veio para o Brasil em 1929, tendo sido uma das professoras que compunham a Comitativa Europeia<sup>17</sup> convidada pelo Governo de Minas Gerais para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte, da qual Artus-Perrelet fazia parte, tendo chegado ao Brasil em fevereiro de 1929.

De um ponto de vista que recua no tempo em relação ao estudo histórico anterior, o interesse por conhecer mais sobre o cenário de início das ações da artista e professora Artus-Perrelet no Brasil reacendeu em fins de 2015. Por demanda de uma pesquisadora do grupo de estudos em história da psicologia e educação da *Université de Genève* - UNIGE, Martine Ruchat, recebemos a incumbência de fornecer informações sobre a biografia e trajetória profissional desta figura e nos demos conta de quão poucos estudos tínhamos sobre sua passagem por nossa história da educação em arte.

Diante de tal desafio, as informações encontradas ajudaram-nos a reunir dados para a elaboração do projeto de pesquisa sobre a qual nos ocupamos. Assim, interessa-nos investigar como a

---

Augusto Rodrigues, o francês Jean Bercy, o ceramista pernambucano Jether Peixoto (discípulo de Mestre Vitalino), colaboração da escritora e professora carioca Cecília Meireles, da teatróloga ucraniana Olga Obry, da artista e professora belga Jeanne Louise Milde (professora de arte e colega de trabalho de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Professores), da professora Elza de Moura (ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento de Professores), para citar apenas alguns deles. Foram estes os responsáveis pela elaboração do teatro de bonecos, do teatro ao ar livre, das oficinas de cerâmica, entre outras tantas expressões em arte e artesanato vivenciadas na Fazenda do Rosário entre as décadas de 1940 a 1960 (ALMEIDA, 2013).

<sup>17</sup> A contratação da Comitativa europeia de educação justificava-se, na época, pela repercussão do Instituto Rousseau como importante centro coordenador de pesquisas sobre a aprendizagem da criança, de onde vieram: Léon Walter, psicólogo russo especializado em psicologia ocupacional; Louise Artus-Perrelet e Helena Antipoff (chega ao Brasil em agosto de 1929, substituindo Léon Walter, que volta para Genebra). Essa Comitativa esteve à frente do projeto de renovação pedagógica da educação mineira. De acordo com Prates (1989, p. 101), em 1928, Francisco Campos havia enviado à Europa Alberto Álvares (1878-1962), com a missão de trazer de lá, para trabalhar em Minas, pessoas de destaque na área pedagógica e que pudessem auxiliar o governo mineiro na implantação do pretendido processo de renovação do ensino”. Fizeram parte ainda da Comitativa: da França, veio Théodore Simon, médico e professor francês, auxiliar direto de Alfred Binet (1857-1911) nos estudos sobre psicometria. Da Bélgica, vieram a escultora Jeanne Louise Milde (1900-1997) para trabalhar na Escola Normal Modelo, substituiu Artus-Perrelet, que depois de dois anos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, retornou para a Europa, e Omer Buyse, responsável pelo ensino técnico profissional em seu país, para assessorar as nossas escolas mineiras neste ramo (PRATES, 1989). A título de informação, outro nome citado pela pesquisadora é "Eugenie Rogovine", descrita como “professora da Universidade de Genebra”, sobre quem alega não ter encontrado informações.

artista e professora suíça articulou o ensino de arte para formação de professores primários, tendo como referência que sua atuação em Minas Gerais foi iniciada em março de 1929, por meio de palestras ministradas no grupo escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte. Juntamente com as palestras sobre psicologia ministradas por Théodore Simon (1873-1961) e Léon Walther<sup>18</sup> (1889-1963), os eventos marcaram o início do cronograma especial que inaugurou a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.

Estabelecemos para nosso estudo a hipótese de que o “método” de ensino do desenho elaborado por Artus-Perrelet fundamentou-se em sua própria experiência educacional ligada ao ensino de arte, que, em 1929, contabilizava quatro décadas, e em sua formação artística, realizada no contexto de difusão das ideias modernistas de arte<sup>19</sup>. Assim, para construção desta tese, buscamos conhecer a proposta pedagógica de Artus-Perrelet e relacioná-la com as teorias da Escola Ativa de Genebra e com as tendências de arte de fins do século XIX e início do XX na intenção de compreender em que medida estaria permeada pelas perspectivas de uma educação estética voltada para a formação de professores primários.

Além desta introdução, a elaboração do texto resultou na seguinte organização: no capítulo 2, situamos nossa problemática no contexto das transformações decorrentes das inovações ocorridas na arte e na educação, levando em consideração aspectos que poderiam confluir em uma educação estética para a formação de professores primários, tendo como referência alguns marcos da trajetória de formação e atuação profissional (1886-1933) de Artus-Perrelet. Com respaldo na perspectiva da análise documental, no capítulo 3, descrevemos os percursos e os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa histórica. No capítulo 4, apoiamo-nos em diferentes tipos de fontes para construir a biografia contextualizada de Louise (Artus)-Perrelet. No capítulo 5, analisamos a materialidade do livro *Le dessin au service de l'éducation* nas suas três versões, francês, espanhol e português. No capítulo 6, analisamos o método de ensino do desenho tendo como referência os registros do livro, mas,

---

<sup>18</sup> Existe uma variação na grafia deste nome, em algumas fontes aparecem como Léon Valter (Mme. Ferrière, *Journal de Genève*, 1929), ou Léon Valter como na dissertação de Maria Helena Prates (1989).

<sup>19</sup> O termo modernismo designa, de maneira geral, as correntes artísticas que rejeitaram a tradição clássica para manifestar uma sensibilidade ancorada nas modificações produzidas pela Revolução Industrial e no desenvolvimento do meio urbano, manifestas em fins do século XIX e início do século XX na Europa. No Brasil a afirmação do Modernismo será marcada, principalmente, pela Semana de Arte Moderna, organizada e realizada por um coletivo de artistas em São Paulo, em 1922. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/modernismo/index.htm>. Acesso em 11 de set. de 2018.

principalmente, os relatos de Cecília Meireles<sup>20</sup> (1901-1964) sobre as *Vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de Mme Artus* publicados na *Página de Educação*<sup>21</sup> publicadas no periódico carioca *Diário de Notícias*. Nessa seção, procuramos compreender a articulação das “caixas de desenho”, material pedagógico complementar ao livro *Le dessin au service de l'éducation*, como auxiliares no desenvolvimento do “método” e na facilitação do estudo dos conceitos dos elementos do desenho. Neste capítulo, organizamos ainda o QUADRO IV, onde foram selecionados alguns critérios técnicos e avaliativos adotados por Artus-Perrelet no seu curso de desenho e jogos educativos realizado no Rio de Janeiro, que pudessem revelar expectativas em relação à formação dos professores, bem como em orientação para possíveis estratégias pedagógicas que se desdobrassem no ensino primário. Finalmente, no capítulo 7, pontuamos algumas ressonâncias e alcances das ideias de Artus-Perrelet considerando a circulação e a difusão do seu método de ensino do desenho no Brasil.

---

<sup>20</sup> Cecília Benevides de Carvalho Meireles, poeta, professora e jornalista no Brasil, considerada uma das mais importantes poetisas da língua portuguesa e um dos grandes nomes do modernismo brasileiro, é conhecida simplesmente como “Cecília Meireles”, assinatura pela qual optamos para as descrições das fontes do *Diário de Notícias*, que trazem nos originais a assinatura com dois “eles”, Cecília Meirelles. Segundo Lamego (2011, s. p.), em publicação da Revista Cult: “Antes de se tornar uma das mais potentes vozes da poesia brasileira, Cecília Meireles escrevia seu nome com dois “eles”. Assim mesmo: Cecília Meirelles. Na bem-humorada crônica “A história de uma letra”, publicada no jornal *A Manhã*, em 1945, a poeta conta por que aboliu um dos “eles” de seu sobrenome. A causa não foi a mais nova lei ortográfica, bradava ela, mas a superstição ou, melhor, “o valor cabalístico das letras”. Nossa grande poeta acreditava no valor místico do universo. Era supersticiosa, de uma inteligência ímpar e de uma voz poética cristalina. Causava ciúme e admiração por onde passava. Porém, mesmo seus admiradores costumam saber pouco ou quase nada sobre sua vida, principalmente sobre sua infância e juventude”. O artigo da Revista Cult nos instigou a buscar pelo referido artigo de Cecília Meireles no periódico *A Manhã*, revelando-nos que a publicação é, exatamente, de 27 de dezembro de 1944, p. 4 e p. 6, disponível na Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20194&pesq=Hist%C3%B3ria%20de%20uma%20letra>. O artigo da Revista Cult está disponível no seguinte link <https://revistacult.uol.com.br/home/cecilia-meireles-110-anos/>. Acessos em 31 de jul. de 2018.

<sup>21</sup> São assinadas por Cecília Meireles a série das *Vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet*, bem como os artigos da Coluna *Commentario* que dizem respeito à educadora suíça. A leitura e análise das fontes do periódico *Diário de Notícias* levou-nos a inferir que notícias anteriores sobre o tema são também de autoria de Cecília Meireles. A escritora havia entrevistado Artus-Perrelet antes de frequentar e relatar as suas aulas ministradas no Rio de Janeiro.

Em japonês, existem três termos para falar do coração. O primeiro, *shinzou*, designa o órgão que bate em nós e nos mantém vivos. [...] O segundo, *ha-to*, é o coração como se vê em todos os lugares no Dia dos Namorados. O terceiro termo é *kokoro*. Ele remete a um estado mental ou a um sentimento, a desejos e emoções que vivem em cada um de nós, e envolve tanto o coração, alma e mente. Poder-se-ia traduzi-lo por “consciência”<sup>22</sup>. (tradução livre nossa).

*Erin Niimi Longhurst*

---

<sup>22</sup> *En japonais, il existe trois termes pour parler du cœur. Le premier, shinzou, désigne l'organe qui bat en chacun de nous et nous maintient en vie. [...] Le deuxième, ha-to, est le cœur tel qu'on voit partout au moment de la Saint-Valentin. Le troisième terme est kokoro. Il renvoie à un état mental ou à un sentiment, à des désirs et des émotions qui vivent en chacun de nous, et englobe à la fois le cœur, l'âme e l'esprit. On pourrait le traduire par « conscience » (LONGHHURST, 2018, p. 22).*

**Figura 4** - Lembranças de Zoé - Genebra, Suíça, março de 2019.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

O fragmento de texto com o qual abro esta seção é do livro *L'Art de vivre à la japonaise : Ikigai, bain de forêt, wabi-sabi...* Recebi-o de presente de Nella Bouras-Samanidis, psicóloga e professora aposentada. Esta senhora grega, ex-aluna de Jean-Piaget, acolheu-me em Genebra, aluguei um quarto em seu apartamento durante o tempo do estágio sanduíche, tendo tal vivência me proporcionado muitos aprendizados...

Lembranças de Zoé - uma pulseira de contas em madeira e um sapinho de plástico - foram presentes oferecidos por uma amiguinha suíça de seis anos, que conheci durante o intercâmbio. Neta de Nella, Zoé é uma criança que diz muito pelo desenho, e durante alguns meses me ensinou muito! Além de me ajudar nas pronúncias corretas em francês, presenteou-me com sua convivência/formas/falas/escritas... Pretendo compartilhá-las no transcorrer deste relato de pesquisa...



## 2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA PESQUISA

---

Os estudos que vêm se estabelecendo no campo da história da educação nos últimos anos têm atentado para os processos de globalização dos saberes escolares. De acordo com Droux & Hofstetter, 2015, p.7:

A questão das circulações, das conexões e das transferências de modelos, de saberes, de políticas, de atores, desde há duas décadas, beneficia-se de uma nova atualidade científica (Calvin, 2011, Haupt, 2001), os fenômenos ditos de globalização que encontraram importantes ressonâncias em numerosas comunidades intelectuais. Sempre atentos a historicizar e contextualizar os processos em curso, também os historiadores se apoderaram desta problemática, o que testemunha a diversidade “de escolas” que a empregam: história cruzada, transnacional, global, mundial, interligada ou, mais recentemente, de história partilhada, dando origem a apaixonantes discussões de ideias, a frutuossas controvérsias e ajustes definitivos úteis (Clavin, 2005; Iriye & Saunier, 2009, tradução livre nossa)<sup>23</sup>.

Ao discutirmos o cenário em que se deu a elaboração e divulgação do “método” de ensino do desenho para criança proposto por Artus-Perrelet, apoiamo-nos em uma multireferencialidade teórica para sustentar nossas análises. Recorremos, assim, a estudos que abordam a história contextual; circulação e recepção do conhecimento (HOFSTETTER, 2010; HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012; DROUX; HOFSTETTER, 2015); história da arte (ARGAN, 1992; BRADBURY; McFARLANE, 1989; CHIPPE, 1996; WICK, 1989; FIEDLER; FEIERABEND, 2006; VENEROSO, 2019); história da arte educação (BARBOSA, 2002, 2008, 2015; CORAGEM, 2019); história da psicologia da educação (CAMPOS, 2010, 2012; ASSIS e ANTUNES, 2014; CLAPARÈDE, 1954, 1956); história das disciplinas escolares (JÚNIOR; GALVÃO, 2005; GOUVÊA, 2006); cultura material escolar (VEIGA, 2000); e educação estética (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; TABORDA DE OLIVEIRA; BELTRAN, 2013; SCHILLER, 1995, LEONTIEV, 2000), entre outros.

---

<sup>23</sup> *La question des circulations, des connexions et des transferts de modèles, de savoirs, de politiques, d'acteurs, bénéficie depuis deux décennies d'une nouvelle actualité scientifique (Calvin, 2011 ; Haupt, 2011), les phénomènes dits de globalisation ayant trouvé d'importantes résonances dans nombre de communautés intellectuelles. Toujours attentifs à historiciser et contextualiser les processus en cours, les historiens eux aussi se sont emparés de cette problématique, ce dont témoigne de la diversité « d'écoles » qui s'y emploie : histoire croisée, transnationale, globale, mondiale, connectée, ou encore, plus récemment, d'histoire partagée, donnant lieu à de passionnants débats d'idées, à de fructueuses controverses et d'utiles mises au point définitives (Clavin, 2005 ; Iriye & Saunier, 2009 ; Macdonald, 2013 ; Tyrrel, 2009).*

Como já apresentado inicialmente, este estudo tem como cenário as iniciativas oficiais de implementação das ideias de educação renovada no Brasil, o que, em seu conjunto, ficou conhecido como movimento da Escola Nova. Interessa-nos compreender como as propostas de ensino de arte, especialmente o “método” de ensino do desenho e jogos educacionais, sistematizado em livro por Louise Artus-Perrelet, e divulgado entre 1929 e 1931 no Brasil, por meio de cursos em Minas Gerais, e em seguida no Rio de Janeiro, se configuraram como estratégias de formação de professores primários que dialogaram com o contexto artístico e educacional da época, e em que medida esta proposta pode ser considerada educação estética. A questão que nos norteia se desenrola em outras seguintes questões:

- Por que, no âmbito da Reforma Francisco Campos, colocou-se o ensino de arte em um nível tão importante? Por que em Belo Horizonte? E na Escola de Aperfeiçoamento de Professores?
- Em que medida as proposições de Artus-Perrelet dialogam com a perspectiva da educação funcional desenvolvida pelos teóricos da época, principalmente com as ideias difundidas pelo *Institut Jean-Jacques Rousseau*?
- Tendo convivido com as tensões de difusão do Modernismo, em que medida a pedagogia de Artus-Perrelet se aproxima ou se distancia das proposições desse movimento de arte?
- No Brasil, além da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que outras agências ou personagens estabeleceram relações com as proposições de Artus-Perrelet?
- Em que medida a proposta de Artus-Perrelet está permeada pela educação estética para formação de professores primários? Estariam suas propostas em diálogo com a educação da sensibilidade? E com a educação dos sentidos?

Inicialmente, fizemos uma revisão da literatura para dimensionarmos o que foi produzido sobre a atuação de Artus-Perrelet no Brasil. Foram encontrados os seguintes livros de Ana Mae Barbosa: *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (2002 - 5ª edição revista e aumentada), versão modificada do livro *Recorte e colagem: as influências de John Dewey no Brasil* (1982); *Ensino da arte - memória e história* (org. 2014, 2ª impressão da 1ª edição de 2008); e *Redesenhando o desenho - educadores, política e história* (2015a).

Foram encontradas ainda três dissertações, cujos títulos são: *Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos*

*Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais*, de Denise Perdigão Pereira (2006); *Rumo à Amazônia, Terra da Fartura: Jean-Pierre Chabloz e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia*, de Ana Carolina Albuquerque de Moraes (2012), e *A trajetória de Jean Pierre Chabloz, na constituição do meio artístico da Cidade de Fortaleza no âmbito das Artes Visuais*, de Nertan Dias Silva Maia (2012). Jean-Pierre Chabloz, sobre quem voltaremos a discutir no capítulo 7, estudou com Artus-Perrelet na Suíça, chegou ao Brasil em 1940, onde viveu e trabalhou como artista e professor até 1984. Casado com a brasileira Regina Frota Pessoa<sup>24</sup>, migraram do Rio de Janeiro para Fortaleza, no Ceará, em 1943, quando foi convidado para atuar na divulgação da campanha da borracha.

O estudo de doutorado de Ismael Krishna de Andrade Neiva (2016), intitulado *O Ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)*, traz no capítulo III uma abordagem sobre a proposta de ensino de desenho de Artus-Perrelet, que apresenta detalhamentos sobre o modo como a artista suíça desenvolveu suas ideias sobre como ensinar desenho para crianças, com exemplos das experiências por ela desenvolvidas e orientações para o professor desenvolver as atividades. Neiva (2016, p. 191) afirma: “A obra de Artus-Perrelet, apesar de extremamente importante, parece não ter circulado de maneira ampla no Brasil”. Alega o pesquisador haver diversas indicações do livro de Artus-Perrelet como referência em pesquisas sobre o ensino de arte, que sempre “indicam a existência e a publicação da obra”.

Neiva (2016) compreende que Artus-Perrelet propõe o ensino do desenho como linguagem, em sistema análogo ao da alfabetização pelo método silábico, em que os elementos básicos deveriam ser aprendidos e depois associados para que se conseguisse chegar ao resultado do ato de desenhar. O pesquisador denomina dinâmicas as propostas de vivências registradas no livro da referida professora suíça, em que as crianças são estimuladas a vivenciar, corporalmente, os conceitos do ponto, linha horizontal, vertical, quebrada, sinuosa etc. No trecho a seguir, transcrevemos como o pesquisador nos apresenta suas análises:

a educadora suíça propõe uma atividade formativa que vai muito além do ensino técnico do desenho. A atividade envolve todo o corpo da criança, envolvendo vários sentidos, além de trabalhar a imaginação e a

---

<sup>24</sup> Regina Frota Pessoa é filha do subdiretor de Instrução Pública do Distrito Federal na época em que Artus-Perrelet esteve no Brasil, colaborador da *Página de Educação*, que assina os artigos publicados do periódico carioca *Diário de Notícias* como Frota Pessoa (1875-1951).

espontaneidade das crianças. Uma técnica ou uma ideia simples, como uma linha vertical, facilmente transmitida através das técnicas mais ortodoxas do desenho, toma proporções bem complexas, mas que permitem que as crianças vivenciem esses elementos de maneira intensa e profunda, auxiliando-as na formação do conhecimento, não na mera transmissão de um saber (NEIVA, 2016, p. 177).

Neiva (2016), reiteradamente afirma não ser preocupação de Artus-Perrelet um ensino meramente técnico do desenho, mas, sim, ter a professora suíça preocupação em propô-lo numa perspectiva da “educação dos sentidos” por ser por meio dos “órgãos sensoriais” a maneira como as crianças leem e entendem o mundo. Seria uma espécie de “modelo” no qual Artus-Perrelet propõe “uma educação sólida e significativa”, com base na experiência de vivenciar os conceitos básicos do desenho pelo corpo, pela mente, pelos gestos, por meio do diálogo e da imaginação. Nas palavras do pesquisador, uma educação que poderia ser estendida para os outros saberes escolares.

Em estudo anterior, Barbosa (2002) tece algumas discussões importantes sobre o trabalho da artista e educadora suíça no livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, capítulo VI - As atividades de Artus-Perrelet no Brasil e a ideia de apreciação (Minas Gerais), resultado de sua pesquisa de doutorado finalizado em fins da década de 1970. Para Barbosa (2002), o trabalho de Artus-Perrelet estaria vinculado às ideias escolanovistas do educador estadunidense John Dewey (1859-1952). Tendo como referência a pesquisa documental realizada nos *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* - AIJRR, em Genebra, Barbosa enfatiza que a educadora atuou como professora em todas as linhas de ação do Instituto Rousseau, que tinha como meta desenvolver a educação como ciência, constituindo-se “como escola, centro de pesquisa e centro de informação e propagação de novas ideias e pesquisas na educação” (BARBOSA, 2002, p. 98).

Afirma ainda que Artus-Perrelet divulgou novos conceitos de ensino da arte como pesquisadora ao viajar pela Europa (França, Bélgica, Holanda, Alemanha e Itália) e América (Estados Unidos, Brasil), onde ministrou conferências sobre seu “método” de ensino do desenho e jogos educativos, sistematizado no livro *Le dessin au service de l'éducation*. A educadora suíça reafirma em algumas passagens do livro que a publicação não teria a intenção de ser modelo, mas, sim, fonte de informação para outros professores e um meio de propagar novas metodologias de educação. Interessante perceber o que Barbosa (2002) ressalta em suas abordagens sobre o *Institut Jean-Jacques Rousseau*: uma de suas preocupações era estimular

novas experiências metodológicas, e a arte integrada à educação teria lugar privilegiado nas suas metas educacionais.

Pesquisas apontam que tanto Édouard Claparède quanto Pierre Bovet valorizaram a arte desde o início das atividades do *Institut Jean-Jacques Rousseau*. Em seus estudos, Barbosa (2002) afirmou ter percebido maior proximidade do trabalho de Artus-Perrelet com as ideias do filósofo e educador estadunidense John Dewey. Na mesma medida, reconhece que “o trabalho de Perrelet foi concebido ao mesmo tempo e talvez antes de alguns escritos de Dewey, com o qual ela pode ser identificada” e que “sem a obra de Dewey, nós seríamos incapazes de perceber os conceitos ocultos de Perrelet; ela não existiria culturalmente” (BARBOSA, 2002, p. 133).

Moraes (2012) discute sobre este ponto em nota de rodapé no texto de sua dissertação *Rumo à Amazônia, Terra da Fartura: Jean-Pierre Chabloz e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia*, pontuando que:

Barbosa destaca as múltiplas identificações existentes entre as ideias de Perrelet e aquelas do norteamericano John Dewey a respeito da educação infantil. Ambos atacam veementemente a aquisição de conhecimentos por vias meramente racionais; antes, defendem a participação de todas as faculdades da criança - meios corporais, sensíveis e intelectuais - na construção de conhecimentos que se queiram sólidos e consistentes. Contudo, apenas em sentido restrito poder-se-ia falar em influência de Dewey sobre Perrelet. Como os escritos dos dois autores são concomitantes - e é possível mesmo que a primeira edição do livro de Perrelet seja anterior a alguns textos de Dewey -, “trata-se de uma influência que se projeta do presente no passado” (*Ibid.* p. 133), afirma Barbosa, remetendo-se à noção de influência reinterpretada por Jorge Luís Borges. É o olhar do leitor contemporâneo - personificado, no caso, no olhar de Barbosa - que permite enxergar o Dewey de *Art as Experience* nas palavras de Perrelet (MORAES, 2012, p.16, grifos da autora).

As pesquisas de Maia (2012) e Moraes (2012) sobre Jean-Pierre Chabloz (1910-1984) tecem algumas considerações sobre as influências de Artus-Perrelet no trabalho do artista suíço, disseminadas no cenário artístico-cultural do Ceará desde 1943, quando lá foi trabalhar como desenhista de cartazes para dar publicidade à borracha brasileira. No *Institut Jean-Jacques Rousseau*, Jean-Pierre Chabloz teria concluído os cursos *Le dessin au service de l'éducation* e *Philosophie du dessin* sob a supervisão de Artus-Perrelet entre 1931 e 1932. De acordo com os dados das referidas fontes, o artista estudou ainda na Escola de Belas-Artes de Genebra entre 1929 e 1933 e se formou pela *Accademia Belle Arti di Brera*, Milão, Itália, em 1938.

Análises de Barbosa (2002) confirmam a disseminação das ideias de Artus-Perrelet no Brasil, destacando o grupo de professores da Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, como o primeiro a receber orientação da educadora, divulgando-as para outras regiões do país. Entrevistada por Ana Mae Barbosa (2015a), a professora Laura Jacobina Lacombe afirmou que desde 1955 ensinou desenho na Escola Normal do Colégio Jacobina, no Rio de Janeiro, usando as metodologias aprendidas com Artus-Perrelet no *Institut Jean-Jacques Rousseau*. Entre exemplos de pessoas entrevistadas e de reportagens publicadas em jornais da época sobre o trabalho da artista suíça, destacam-se opiniões de ex-alunas e de jornalistas que algumas vezes se contradizem, ora em elogios ou críticas, principalmente por ser ela estrangeira ensinando no Brasil, ora em alusões que lhe conferem grau de filósofa da arte mais que de professora, ou em referência às preocupações estéticas e psicológicas da educadora.

Barbosa (2002, p. 132) comenta que “o método de Perrelet é fundamentalmente um meio de atingir a integração: a integração de filosofia e psicologia, a integração do desenho com a resposta orgânica, a integração dos elementos do desenho entre si, a integração de cada elemento do desenho com a experiência individual, a integração de diferentes sistemas de signos de arte (sinestesia<sup>25</sup>)”. Concordamos com Barbosa (2002) quando sublinha que, possivelmente, a reforma do ensino mineiro não foi capaz de garantir que “as preocupações filosóficas de Perrelet sobre o desenho” fossem efetivamente assimiladas na formação dos professores primários. Em consequência disso, deu margem ao desenvolvimento da técnica do “desenho pedagógico<sup>26</sup>”, com ênfase na simplificação da forma como uma solução de fácil disseminação, que se mostrou uma manifestação desastrosa para o ensino da arte (BARBOSA, 2002, p. 130).

Esta constatação pode ser tomada como uma interpretação equivocada da proposta de Artus-Perrelet pelos professores que se sucederam às normalistas que frequentaram seus cursos ou tiveram acesso a suas teorias. O que percebemos cada vez mais ao nos aproximarmos dos conceitos defendidos por Artus-Perrelet para a representação em desenho de um objeto, de algum elemento da natureza, de animais ou pessoas etc. é que a simplificação da forma por ela

---

<sup>25</sup> De acordo com Presa (2008), a palavra sinestesia deriva dos termos gregos *syn*, união ou junção, e *aisthesis*, - percepção ou sensação e se refere, em consequência, à união de sensações. Cita Cytowic (1993) para definir que como condição neurológica, sinestesia seria o estímulo de um determinado sentido que provocaria uma percepção automática em outro sentido diferente. A sensação é discutida como sendo atribuída, geralmente, aos músicos, pintores e poetas.

<sup>26</sup> Segundo Ana Mae Barbosa (2002), o desenho pedagógico, praticado nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil e ainda presente em muitas de nossas escolas, teria induzido a se propor que o aluno simplesmente copiasse a maneira simplificada das formas dos objetos desenhados pelo professor.

defendida seria o resultado de um rico processo de percepção, não meramente a transposição de alguma figura dada a priori ou copiada de qualquer meio que fosse.

Segundo os conceitos de Artus-Perrelet, o processo de ensino do desenho para criança envolveria o desenvolvimento da percepção e da capacidade de síntese para que se alcançasse a simplificação da forma. Tendo em vista essa perspectiva e levando-se em consideração o objetivo desta pesquisa, torna-se necessário reconhecer que, de fato, pouco conhecemos sobre as ideias dessa educadora suíça, e menos ainda como tais ideias circularam ou repercutiram na educação brasileira.

Sendo grande referência em pesquisas sobre a história da arte educação no Brasil, Barbosa (2015a) faz uma sistematização de seus estudos sobre o desenvolvimento do design no Brasil, categorizando-o como tendo sido gestado pelo ensino do desenho entre os anos de 1920 e 1950. As análises foram feitas sobre dados encontrados em fontes históricas, principalmente artigos e notícias de jornais da época. No livro *Redesenhando o Desenho - educadores, política e história*, Barbosa (2015a) reúne tais pesquisas, organizando-o em três partes: 1. A virada Industrial e os inícios do século XX; 2. A virada Modernista; e 3. A formação modernista dos professores de Arte no Brasil. Além do enfoque dado ao desenho, o livro aborda questões da educação em geral, contextualiza aspectos da política e da construção da cultura no período destacado.

Retomamos em relevo as considerações de Barbosa (2015a, p. 196) quando ela discute sobre o Ensino de Desenho no contexto da Reforma Educacional de Fernando de Azevedo (1927 - 1930), que ocorreu no Rio de Janeiro, capítulo VI do livro *Redesenhando o Desenho*, ao afirmar:

Quanto ao ensino do Desenho, Minas trouxe da Bélgica e da Suíça duas professoras de Desenho e Arte: Jeanne Milde e Artus-Perrelet. [...] inteligente, vista como filósofa e boa professora. [...] Milde permaneceu no Brasil, mas era mais preparada na prática do que teoricamente, ela própria confirmou isto a mim em entrevista que concedeu nos anos 1970, durante a qual fiquei entusiasmada com sua paixão pelo ensino e pela escultura.

Como mencionamos, poucos são os estudos sobre a educadora suíça e sua atuação no Brasil. De alguma maneira, esta constatação nos indica a necessidade de se investir em pesquisas sobre a circulação das propostas sobre o ensino do desenho para criança de autoria de Artus-Perrelet no contexto da educação brasileira.

A interpretação de Barbosa (2015a), segundo os documentos aos quais teve acesso, é de que os ensinamentos de Artus-Perrelet geraram pouca influência no ensino de arte no Brasil. Cremos que estudos históricos estão sempre sujeitos às circunstâncias que atravessam as pesquisas, como disponibilidade das fontes e acesso a acervos e arquivos, ou mesmo, à sua inexistência. E são as próprias palavras da pesquisadora presentes na apresentação do livro por ela organizado em 2008 e reeditado em 2014, *Ensino da arte - memória e história*, onde reúne diferentes textos resultantes de teses e dissertações sobre a trajetória da história do ensino de arte no Brasil, que nos alertam para essa contingência dos estudos históricos: “[...] textos sobre história são sempre temporariamente terminados. Valem até outro tempo redefinir o passado” (BARBOSA, 2014, p. XIII). Reconhecemos, assim, termos sido instigados pela provocação da pesquisadora a aprofundar os estudos sobre a referida professora de desenho que esteve no Brasil entre 1929 e 1931.

Na perspectiva de complementaridade temporária e na intenção de apresentar um estudo histórico sobre o ensino de arte no Brasil, esta pesquisa objetiva, portanto, compreender a proposta de ensino do desenho e jogos educacionais para criança desenvolvida por Artus-Perrelet. Tendo como contexto um período de fortes investimentos em formação de professores primários no Brasil, guiados pela hipótese de que tal proposta se constitui como um “método” de educação estética em diálogo com os princípios da Escola Ativa de Genebra e com interlocução com alguns aspectos das manifestações artísticas modernistas disseminadas a partir do final do século XIX e início do século XX, é que esta pesquisa busca trazer contribuições para este campo de estudos.

Assim, passaremos ao item seguinte, quando nos ocuparemos de investigar as possíveis implicações do modernismo para o cenário educacional.

## **2.1 O modernismo - “revolução copernicana” na arte com confluências para a educação**

Situamos nosso estudo na virada da era oitocentista para outro tempo, cronologicamente datado em fins do século XIX e início do século XX, período de grandes transformações culturais e rupturas sociais que nos trouxeram manifestações de um pensamento ou de uma visão de mundo, que resultaram em uma nova arte. Artus-Perrelet formou-se artista e professora num modelo de sociedade recém-industrializada, cujas transitoriedades marcaram



a cesura com a tradição à qual a arte estava atrelada até então. Um ponto que nos interessa nesse momento histórico, em que se afirmam as manifestações artísticas ditas “modernistas”, são os impactos das transformações formais e conceituais dessa produção nos métodos de ensino do desenho para a criança. Não desconsideraremos nesse cenário os conflitos evidenciados pela conformação da figura feminina em espaços profissionais da arte e da educação.

Para um plano inicial, optamos por discutir a complexidade que o termo modernismo contempla sob a ótica de Bradbury & McFarlane (1989), organizadores e autores de alguns capítulos do livro *Modernismo: guia geral*. A publicação traz problematizações sobre as definições e contradições do movimento modernista, com destaque para a produção artístico-literária do período 1890-1930.

Como veremos, a marca da instabilidade semântica do termo “moderno”, realçada nas discussões de Bradbury & McFarlane (1989), coloca-nos diante de um jogo de debates e muitas polêmicas. Corroboramos o posicionamento dos referidos autores ao se assumirem incapazes de dimensionar a totalidade do “modernismo” no livro por eles organizado, pois: “Supor que algum estudo seja capaz de apresentar para um exame sereno - como algum monumento inteiramente desenterrado, bem pavimentado e todo ajardinado, com letreiros, rótulos e resumos muito precisos - o tipo de sítio arqueológico que representa o modernismo é não entender a própria natureza do fenômeno” (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p.7).

Da mesma maneira, reconhecemos os limites desta pesquisa ao passo que nossa contribuição se configura por um olhar personificado sobre esse fenômeno imensamente complexo, o modernismo - e suas relações com “método” elaborado por Artus-Perrelet. Cremos, portanto, na possibilidade de construir uma operação historiográfica (CERTEAU, 1982) sobre o assunto segundo fontes consultadas, cujas discussões se encontram longe de uma passível unanimidade. Apesar de apoiarmos nossas discussões em um período localizado num tempo anterior, não nos furtamos da compreensão de que a história se faz por processos permeados das vulnerabilidades, contradições e meandros da sociabilidade, pois: “Ao contrário das datas, os períodos não são fatos. São concepções retrospectivas que formamos acerca de acontecimentos passados, úteis para centrar a discussão, mas muitas vezes levando o pensamento histórico a se extraviar (TREVELYAN, *apud* BRADBURY; McFARLANE, 1989, p. 13).

A abordagem teórica multireferencial com a qual sustentamos esta pesquisa aproxima-nos do estudo de objetos e circunstâncias de interconexão com o contexto cultural de um tempo histórico. Assim, buscaremos situar personagens e instituições com os quais possamos relacionar o “método” de ensino do desenho para crianças proposto por Artus-Perrelet, cujos processos pedagógicos esbarraram em novos paradigmas, novos modos de pensar, conceber e fazer arte, em que se inclui o emaranhado de manifestações que compõem o “modernismo”. Denomina-se modernismo o fenômeno artístico sobre o qual há uma amplitude de opiniões sobre sua designação. De acordo com Bradbury & McFarlane (1989), muitas vezes o termo mostra-se impróprio pela natureza variada de seu significado quando se quer determiná-lo como fenômeno histórico. Ao abordarem a natureza ambígua do termo, os referidos autores problematizam as variações de seu emprego:

Evidentemente, o mundo da crítica determinou que algumas variantes ou usos do termo “moderno” viessem a identificar as artes de seu próprio tempo - se não todas, pelo menos parte delas. Tal é o caso do Movimento Moderno, a Tradição Moderna, a Idade Moderna, o Século Moderno, o Temperamento Moderno, o Modernismo ou ainda - um neologismo, embora provavelmente por analogia com rótulos como a Renascença ou o Iluminismo - simplesmente O Moderno, *tout court*<sup>27</sup> (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p. 15, grifo dos autores).

Os autores ressaltam não cessarem as dúvidas e incertezas na tentativa de uma definição do que seja “modernismo”: delimita-se uma sequência de acontecimentos ou manifestações que o antecederam ou se desenrolaram a partir de um determinado tempo. Tal exercício dispara outras tantas incertezas, nota-se uma terminologia definidora, que cria padrões e rótulos para algumas manifestações artísticas que o movimento contempla. As nomenclaturas “naturalismo, impressionismo, simbolismo, imagismo, futurismo, expressionismo, para ficar por aí, entrelaçam-se e se sobrepujam assustadoramente, gerando uma síntese duvidosa de vários movimentos de grau e natureza radicalmente diversos” (BRADBURY & McFARLANE, 1989, p. 34).

Na perspectiva ainda dos autores, no âmbito da palavra “modernidade”, usualmente compreendida como uma linha progressiva que se desenrola conforme a velocidade em que os anos avançam, pretere-se “o moderno do ano passado” em nome de um “moderno deste ano”,

---

<sup>27</sup> Ponto final. (tradução livre nossa).

qual seja: o moderno de hoje é mais moderno que o de ontem. Por conseguinte, o termo modernidade estaria ligado a circunstâncias do contemporâneo, porém passíveis de mudanças. De acordo com Bradbury & McFarlane (1989, p. 16), a palavra “moderno” guarda em si mesma uma sensibilidade ligada à atualidade, vivenciada pela novidade plena:

Mas a palavra conserva sua força graças à sua associação com um sentimento tipicamente contemporâneo: a sensação historicista de que vivemos em tempos totalmente novos, de que a história contemporânea é a fonte de nossa significação, de que somos derivados não do passado, mas da trama ou do ambiente circundante e envolvente, de que a modernidade é uma consciência nova, uma condição recente da mente humana - condição que a arte moderna explorou, vivenciou e, à qual, por vezes se opôs.

Isto posto, considera-se que, ao associar modernidade à ideia de temporalidade, em consonância com a percepção de cada época, cria-se um problema de ordem semântica. O termo “moderno” presume uma dimensão que Bradbury & McFarlane (1989) nomeiam “extra-histórica”, em que não cabe o conceito de estabilidade. Concluem os autores que se emprega o termo modernismo de maneira histórica para situar um determinado período estilístico em fase de finalização ou já finalizado. Dessa concepção, derivam os usos correntes de termos associados à palavra modernismo que, muitas vezes, parecem contrapor-se a ela. A ambiguidade semântica do termo moderno se faz explícita em combinações como “protomodernismo, paleomodernismo, neomodernismo e pós-modernismo” (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p. 16).

Os autores ressaltam que a noção de “moderno” estaria marcada por transições mais velozes que outros termos análogos para definir um período histórico sobre a arte, como, por exemplo, o “clássico” ou o “romântico”<sup>28</sup>. Bradbury & McFarlane (1989, p. 16) consideram ainda que o mais surpreendente no período moderno é não existir um termo que o condense, como existe para a ampla variedade de manifestações artísticas, por vezes até contraditórias, associadas ao emprego do termo “romantismo” um “significado geral identificável”, que pode ser aplicado a “uma ampla descrição estilística de toda uma era”. De outra parte reiteram:

---

<sup>28</sup> Os termos referem-se “a duas grandes fases da história da arte. O ‘clássico’ está ligado à arte do mundo antigo, greco-romano e àquela que foi tida como seu renascimento na cultura humanista dos séculos XV e XVI; o romântico, à arte cristã da Idade Média e mais precisamente ao Românico e ao Gótico. Também já se propôs (Worringer) uma distinção por áreas geográficas: clássico seria o mundo mediterrâneo, em que a relação dos homens com a natureza é clara e positiva; romântico, o mundo nórdico, em que a natureza é uma força misteriosa, frequentemente hostil. São duas concepções diferentes do mundo e da vida, associadas a duas mitologias diversas, que tendem a se opor e a se integrar na medida em que se delineia nas consciências, com as ideologias da Revolução Francesa e das conquistas napoleônicas, a ideia de uma possível unidade cultural, talvez política, europeia” (ARGAN, 1992, p. 11, grifo do autor).

O termo tem sido utilizado para abarcar uma ampla variedade de movimentos de subversão do impulso realista ou romântico e inclinados à abstração (impressionismo, pós-impressionismo, expressionismo, cubismo, futurismo, simbolismo, imagismo, vorticismo, dadaísmo, surrealismo), mas mesmo eles, como veremos, não pertencem todos ao mesmo gênero, e alguns são reações radicais contra outros. Em algumas nações, o modernismo pareceu fundamental para a evolução da tradição artística e literária; em outros, pareceu simplesmente chegar e ir embora (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p. 17).

Herbert Read (1933)<sup>29</sup> considerou que a época modernista se diferencia qualitativamente das revoluções históricas anteriores, não se configurando, por consequência, em uma “revolução, que implica uma subversão ou mesmo uma volta, mas antes uma dispersão, uma degeneração, alguns diriam uma dissolução”. O teórico inglês enfatiza, a título de exemplo, que: “Há uma revolução a cada geração, e periodicamente, mais ou menos a cada século, temos uma mudança de sensibilidade maior ou mais profunda, que é reconhecida como um período - o *Trecento*, o *Quattrocento*<sup>30</sup>, o Barroco, o Rococó, o Romântico, o Impressionista, e assim por diante” (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p. 14).

De acordo com as reflexões trazidas pelos autores, emprega-se ainda o termo modernismo para sintetizar um panorama modernizador, resultante de uma condição mental e intelectual do homem, gerada por aquele: [...] “tipo de consciência frequente no mundo moderno, obcecada por uma compulsão em prosseguir, reduzida ao desespero pela velocidade continuamente crescente do movimento geral”<sup>31</sup> (BRADBURY; McFARLANE 1989, p.16, grifos dos autores).

Bradbury & McFarlane (1989) acrescentam ainda que, se por um lado a ideia de modernidade pode ser compreendida pela própria acepção da palavra, a natureza do “movimento” ou dos “movimentos de arte” ligados ao termo nos é muito menos evidente. Atré-la à discussão do “quando”, do “porquê”, e ainda do “onde”, como bem ressaltam os autores, passa a ser tarefa um tanto complicada, ou ainda inalcançável em sua totalidade, pois demandaria extrair da pluralidade e multiplicidade dessas manifestações artísticas um “estilo” modernista.

---

<sup>29</sup> READ, Herbert. *Art now*. Ed. rev. London: Faber & Faber, 1960.

<sup>30</sup> Os termos italianos *Trecento*, *Quattrocento* e *Cinquecento* correspondem aos séculos XIV, XV e XVI, respectivamente, referindo-se às fases do Renascimento que, na história da Europa, marcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna.

<sup>31</sup> FRYE, Northrop. *The modern century*. New York; London: Oxford University Press, 1967, p. 23.

Poderíamos propor como definição de modernismo o conjunto de tendências artísticas que questionam princípios e modelos tradicionais da arte sob a ótica da contemporaneidade na qual se inserem. Talvez possamos caracterizar como ruptura mais eloquente do modernismo o fenômeno de se reconhecer a obra de arte como uma realidade em si, sem compromisso com a representação. Tal definição inclui ainda reconhecer que, pelo menos no seu estado mais pungente, a atitude de ruptura com a tradição de alguns artistas ou de grupos deles elevou o modernismo ao lugar de transgressão do conceito de arte clássica, ou das definições antes unificadas por uma determinada interpretação humana.

De acordo com Bradbury & McFarlane (1989), quando nos referimos ao estilo de uma época, há que se diferenciarem duas visões: a “forma geral das formas de pensamento” que influencia todo tipo de manifestação, sem que nos apercebamos dele, ou ainda um modo consciente “escolhido por alguns artistas e escritores, embora não por todos”, pelo qual se manifestam artisticamente. Nesse sentido, os mencionados autores recorrem ao pensamento de Sypher (1960) para definirem esta tomada de consciência artística, a que denominam “um maneirismo consciente”:

“uma visão de mundo existente, dominante ou autenticamente contemporânea daqueles artistas que melhor conseguiram intuir a qualidade da experiência humana própria de sua época e que são capazes de exprimir essa experiência numa forma profundamente compatível com o pensamento, a ciência e a técnica, que fazem parte daquela experiência”<sup>32</sup> (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p.17).

Em perspectiva semelhante, apoiamo-nos em Argan (1992, p.11) quando afirma: “Teorizar períodos históricos significa transpô-los da ordem dos fatos para a ordem das ideias ou modelos; com efeito, é a partir da metade do século XVIII que os tratados ou preceitísticas do Renascimento e do Barroco são substituídos, a um nível teórico mais elevado, por uma filosofia da arte (estética)”.

A partir da formulação da estética e ao se afirmar a autonomia da arte, é que se inaugura o conceito de arte absoluta, que não se impõe como norma a ser implantada, mas, sim, como um modo de ser da consciência humana. Argan, um italiano especializado em estudos sobre a história da arte, sustenta a tese de haver um dualismo nas manifestações artísticas a partir

---

<sup>32</sup> SYPHER, Wylie. *From Rococo to Cubism in art and Literature*. New York: New York: Random House; 1960. p. xix.

do Renascimento. Sob a influência do Iluminismo<sup>33</sup>, confluem na arte o primado da razão, o retorno à natureza, com a intencionalidade artística, dita de expressão romântica. Há, cada vez mais, a consolidação da arte como experiência de um fazer “estético”, com fins de se tornar uma expressão “do fazer artístico”, em que, além da imitação ou representação de um modelo, carrega consigo a imaginação criadora desse artista. Em vista disso, ressalta o especialista:

Com a formação da estética ou da filosofia da arte, a atividade do artista não é mais considerada como um *meio* de conhecimento do real, de transcendência religiosa ou exortação moral. Com o pensamento clássico de uma arte como mimese (que implicava os dois planos do modelo e da imitação), entra em crise a ideia da arte como dualismo de teoria e práxis, intelectualismo e tecnicismo: a atividade artística torna-se uma experiência primária não mais derivada, sem outros fins além do seu próprio fazer artístico. À estrutura binária da *mimesis* segue-se a estrutura monista da *poiesis*, isto é, do fazer artístico e, portanto, a oposição entre a certeza do clássico e a intencionalidade romântica (*poética*) (ARGAN, 1992, p.11, grifos do autor).

Diante das tensões postas no momento em que se afirma a arte como autônoma, algumas questões passam a permear as discussões sobre a produção artística: qual o seu papel e função? Ou ainda, que articulações seriam estabelecidas com outras atividades no panorama social e cultural daquela época? O artista passa, então, a assumir a responsabilidade pelo seu agir artístico, sem abstrair-se de seu tempo histórico. De maneira intencional, começa a transpor os problemas e temáticas relacionados ao seu contexto social em suas obras.

Sendo assim, a cultura do Iluminismo é que será identificada como a marca histórica de uma cisão da tradição na arte. Conforme salienta Argan (1992, p.12): “A natureza não é mais a

---

<sup>33</sup> De acordo com Sousa Nunes (2009, s.p.): Iluminismo é o nome de movimento intelectual situável na Europa de século XVIII, embora com importantes antecedentes, nomeadamente na Grécia antiga, e que parte da identificação entre cultura e civilização, convertida em ideal de razão, ciência e progresso. Tal movimento, que se reclama herdeiro do racionalismo do século XVII, tem alguns dos seus representantes mais influentes na França, Suíça e Alemanha. Os escritos de Jean Jacques Rousseau e dos enciclopedistas franceses polarizam boa parte do movimento, mas o fato de a filosofia de Kant ou a literatura favorável às Revoluções Americana e Francesa serem frequentemente incluídas no seu âmbito torna a respectiva caracterização mais difícil de sintetizar. Francis Bacon, Descartes, Newton e Locke são alguns dos filósofos e cientistas usualmente apontados como precursores próximos. Representante típico do iluminismo setecentista é o alemão J. Christian Wolff, que no livro *Pensamentos racionais sobre Deus, o mundo, a alma humana e todas as coisas em geral* (1720) expõe as suas convicções fundamentais: a razão humana tem a possibilidade de dissipar as nuvens da ignorância, do erro e da injustiça, até iluminar, como um sol, o caminho da ciência que há de permitir à humanidade o progresso e a felicidade. Os princípios iluministas andam em geral associados a uma crítica racional propícia à investigação científica e tecnológica, à tolerância, ao humanitarismo e aos direitos universais do homem. Na esfera religiosa, a desconfiança em relação ao dogmatismo tendia, na época setecentista, a favorecer o deísmo, que se concentra num conjunto de noções básicas abstraídas das grandes religiões <sup>3</sup>/<sub>4</sub> nomeadamente na existência de um Ser supremo, criador benévolo e digno de adoração universal.

ordem velada e imutável da criação, mas o ambiente da existência humana; não é mais o modelo universal, mas um estímulo a que cada um reage de modo diferente; não é mais a fonte de todo saber, mas o objeto da pesquisa cognitiva”. Segundo o historiador, apesar da aparente divergência entre as artes neoclássica e romântica, ambas estariam incluídas em um mesmo ciclo de pensamento, cuja diferença residiria no posicionamento do artista, ao se assumir mais racional - se clássico, ou mais passional - se romântico, no que diz respeito aos temas ligados à história e à realidade natural e social de seu tempo.

Em analogia com a “revolução copernicana<sup>34</sup>” na educação, poderíamos ousar dizer que se tem nesse período uma “revolução copernicana” também na arte, quando o artista passa manifestar na sua produção, conscientemente, sua própria subjetividade. Nesta arte, passam a serem captadas ainda as transformações tecnológicas e sociais advindas da industrialização e os conflitos das nascentes ideias em torno de uma possível equidade social<sup>35</sup>, que culminam na Revolução Francesa (1789). Para justificar nossa analogia, recorreremos ainda aos escritos de Argan, que assinala:

Entre os motivos daquilo que poderíamos chamar de fim do ciclo clássico e início do romântico ou moderno (e mesmo contemporâneo, porque chega até nós), destaca-se a transformação das tecnologias e da organização da produção econômica, com todas as consequências que comporta na ordem social e política. Era inevitável que o nascimento da tecnologia industrial, colocando em crise o artesanato e suas técnicas refinadas e individuais, provocasse a transformação das estruturas e da finalidade da arte, que constituíra o ápice e o modelo da produção artesanal. A passagem do

---

<sup>34</sup> Nomeia-se “revolução copernicana” a centralidade à qual a criança é lançada, especialmente pelas abordagens da educação funcional, com os estudos sobre pedagogia e psicologia experimental na virada do século XIX (CAMPOS, 2012; HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012).

<sup>35</sup> De acordo com a Enciclopédia Itaú Cultural: Tanto o clássico quanto o romântico são teorizados entre a metade do século XVIII e meados do século XIX. O contexto em que as novas ideias se ancoram é praticamente o mesmo: as contradições ensejadas pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, que repercutem na redefinição das classes sociais (nobreza, a burguesia em ascensão, o campesinato e operariado nascente). O neoclassicismo parece coincidir com a Revolução Francesa e com o império napoleônico, e o romantismo aparece mais diretamente ligado à ascensão da burguesia e aos movimentos de independência nacional. O clássico é teorizado pelo pintor e crítico Anton Raphael Mengs (1728 - 1779) e pelo historiador da arte Johann Joachim Winckelmann (1717 - 1768), que defendem a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção. À linha curva e retorcida dos estilos anteriores - o barroco e o rococó -, o neoclassicismo opõe a retidão e a geometria. O romântico, por sua vez, é sistematizado historicamente e criticamente pelo grupo reunido em torno dos irmãos Schlegel na Alemanha, a partir de 1797, ao qual se ligam Novalis, Tieck, Schelling e muitos outros. A filosofia de Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) está na base das formulações românticas alemãs e tem forte impacto no pré-romantismo do *Sturm und Drang* [Tempestade e Ímpeto]. O que faz de Rousseau um precursor do romantismo é o seu pessimismo em relação à sociedade e à civilização, evidente no postulado de uma natureza humana pura, corrompida pela cultura. Disso decorre a exaltação rousseauiana da natureza, da simplicidade da criação, da nostalgia do primitivo e do culto do gênio original. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3640/romantismo>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

artesanato, que utilizava os materiais e reproduzia os processos da natureza, transformando (e frequentemente degradando) o ambiente, é uma das principais crises da arte (ARGAN, 1992, p.14-17).

Paralelamente às transformações trazidas pela industrialização desde o século XVIII, lembremo-nos de que, a partir da segunda metade do século XIX, o homem torna-se objeto de estudo no seio de um novo campo de conhecimento, denominado “ciências humanas”. O primeiro laboratório a empregar instrumentos de medir as sensações, estudar as percepções e as funções do pensamento humano é criado por Wilhelm Wundt (1832-1920) na Alemanha em 1879. Nesse contexto, foram desenvolvidas as primeiras iniciativas para institucionalizar a pedagogia como ciência moral na Universidade. No mesmo período em que estão sendo construídos os sistemas escolares ocidentais em diferentes países da Europa e também nos Estados Unidos, instala-se um crescente número de cadeiras de pedagogia, agora considerada “ciência da educação”. De acordo com Hofstetter; Ratcliff; Schneuwly (2012, p. 8), a pedagogia fora criada:

na Finlândia, em Helsínquia (1852). Na Alemanha, em Iene (1860), depois em Halle-Wittenberg (1897); na Suíça, em Zurique (1859), Berna (1870), Friburgo (1889), depois Lausanne (1890); no império austro-húngaro, em Pest (1890), Viena (1871), depois Praga (1882); na Escócia, em Edimburgo e St Andrews (1876); nos Estados Unidos, em Michigan (1879); em França, na Sorbonne (1887)<sup>36</sup>. (tradução livre nossa).

A onda progressiva de instalação da cadeira de pedagogia em Universidades pelo mundo servirá de argumento para e instalar a disciplina em Genebra em 1896. Há, a partir de então, uma crescente reivindicação por laboratórios para estudar a pedagogia e os meios de ensino, por uma abordagem experimental, em que a psicologia terá papel preponderante. Em fins do século XIX e início do século XX, laboratórios de psicologia e pedagogia vão sendo criados e multiplicados:

nos Estados Unidos, o *Teatchers College* da *Columbia University* foi aberto em 1887 e Dewey fundou sua *Laboratory School* em Chicago em 1896; na Alemanha se criam os Institutos de Pedagogia de Leipzig em 1906, de Berlim em 1907, de Munique em 1910 e de Hamburgo em 1912; na França, Binet inaugura o primeiro Laboratório-Escola de Pedagogia Experimental (1904-1905); na Bélgica, depois do Laboratório Comunal de Pedagogia (1898) de Schuyten, Ioteyko funda a efêmera Faculdade Internacional de

---

<sup>36</sup> en Finlande, à Helsinki (1852). En Allemagne, à Iéna (1860), puis à Halle-Wittenberg (1897) ; en Suisse, à Zurich (1859), Berne (1870), Fribourg (1889), puis Lausanne (1890) ; dans l'empire austro-hongrois, à Pest (1890), Vienne (1871), puis Prague (1882) ; en Ecosse, à Edimbourg et St Andrews (1876) ; aux États-Unis, à Michigan (1879) ; en France, à la Sorbonne (1887) (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012, p. 8).



pedagogia (1912); na Rússia, Netchajev inaugura o Laboratório de Pedagogia Experimental em São Petersburgo em 1904 e Bernstein segue em Moscou em 1908. O *Trining College* de Londres, de 1902, é o precursor do *Institute of Education*<sup>37</sup> (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012, p. 8). (tradução livre nossa).

De acordo com os mencionados autores, a iniciativa, encabeçada por cientistas com diferentes perfis disciplinares - medicina, psicologia, fisiologia, filosofia - estava em sinergia com os sistemas de ensino. Os intelectuais ambicionavam estudar as condições da educação e do ensino no qual a criança passa a ocupar lugar de centralidade. O engajamento dos professores teve papel importante nesse cenário, Édouard Claparède representa um dos cronistas mais atuantes deste movimento internacional ao sintetizar e discutir as muitas inovações resultantes desse processo no periódico *Arquivos de Psicologia* e em seu livro *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, que será traduzido em vários idiomas.

Claparède, além de primo, foi discípulo de Théodore Flournoy<sup>38</sup> (1854-1920) e quem abriu o primeiro Laboratório de psicologia experimental da Suíça em 1891 em Genebra. Em 1904, foi Claparède quem veio suceder Flournoy na direção neste Laboratório de psicologia, ligado à Universidade de Genebra. Dotado de um local amplo e iluminado para suas experiências, de uma biblioteca e de instrumentos científicos que não deixavam nada a desejar em relação aos mais proeminentes laboratórios, Claparède pôde, progressivamente, fomentar aí as bases de uma verdadeira psicologia experimental. Foram objetos de investigação naquela época a sensação, a ilusão, a audição, o gosto, o olfato, a percepção, a fadiga, o julgamento moral, a atenção, a memória, os instintos, os sentimentos, a motricidade, a vontade, a força muscular, a

---

<sup>37</sup> *aux Etats-Unis, le Teachers College de la Columbia University est ouvert en 1887 et Dewey fonde sa Laboratory School à Chicago en 1896 ; en Allemagne se créent les Instituts de pédagogie de Leipzig en 1906, de Berlin en 1907, de Munich en 1910 et de Hambourg en 1912; en France, Binet inaugure le premier Laboratoire-Ecole de pédagogie expérimentale (1904-1905); en Belgique, après le Laboratoire communal de pédagogie (1898) de Schuyten, Ioteyko fonde l'éphémère Faculté internationale de pédagogie (1912) ; en Russie, Netchajev inaugure le Laboratoire de pédagogie expérimentale à Saint-Petersbourg en 1904, et Bernstein suit à Moscou en 1908. Le Trining College de Londres de 1902 est, quant à lui, le précurseur de l'Institute of Education (HOFSTETTER ; RATCLIFF ; SCHNEUWLY, 2012, p. 8).*

<sup>38</sup> Proveniente de uma família aristocrática genebrina, Théodore Flournoy é da mesma geração que Sigmund Freud (1856-1939), Pierre Janet (1859-1947) e Henri Bergson (1859-1941). Ele estudou em Genebra, onde obteve três diplomas de bacharel: em letras, em ciências físicas e naturais e em matemática. Depois estudou medicina em Estrasburgo e filosofia em Leipzig, onde fez parte da primeira leva de estudantes de Wilhelm Wundt. De volta a Genebra, pratica medicina e ensina filosofia e psicologia na Universidade como professor particular. Após a publicação em 1890 de *Metafísica e psicologia*, ele foi nomeado professor extraordinário de "psicologia" no outono de 1891. Cinco meses depois, rompendo definitivamente com a tradição da psicologia moral, ele abriu o primeiro laboratório na Suíça que os fundadores do Instituto Rousseau considerarão como suas premissas institucionais e científicas de interpretação. O suíço Théodore Flournoy estudou medicina, história da filosofia e das ciências em Genebra (HOFSTETTER ; RATCLIFF ; SCHNEUWLY, 2012, p. 9). (tradução livre nossa).

reação reflexa, o equilíbrio etc. Consequentemente, estes experimentos de psicologia é que formarão as bases para a pedagogia experimental e para a pedagogia funcionalista, em que o interesse será o foco de estudos de Claparède. O desenho e os jogos educacionais estarão inseridos nesses estudos como aliados do desenvolvimento infantil.

Inserida no contexto de construção e consolidação dos Estados nações que atravessa o Ocidente nesse período, Genebra é inspirada pela iniciativa de outras nações ocidentais a tornar a pedagogia aliada de um “*État enseignant*”<sup>39</sup> (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012). Por outro lado, o Brasil buscará inspiração em Genebra ao contratar professores do *Institut Jean-Jacques Rousseau* para compor a comitiva que irá formar o corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, Minas Gerais, inaugurada em 1929 (PRATES, 1989).

Nesse cenário de redirecionamentos dos conceitos e práticas que tensionaram a arte e a educação e que ilustram o contexto em que se localizam as problemáticas de nossa pesquisa, algumas questões conduzem nossas reflexões: Quais as preocupações estéticas dos artistas de fins do século XIX e início do século XX? Tais preocupações teriam influenciado, de alguma maneira, o modo de ensinar desenho para a criança?

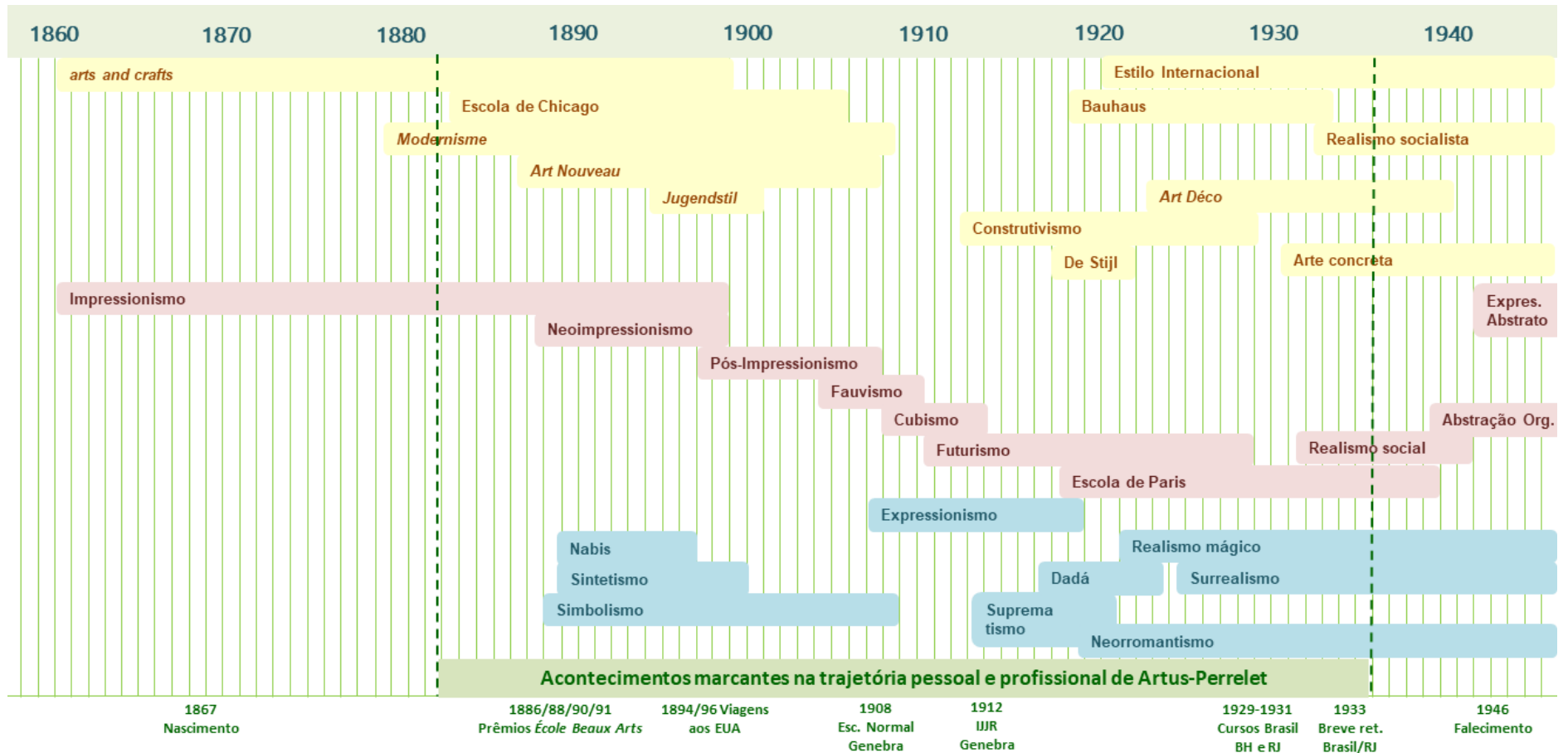
No item seguinte, diante dos objetivos traçados para esta pesquisa, optamos por ressaltar algumas ideias em debate no círculo artístico da época. Assim, organizamos o QUADRO I, elaborado com referência em Amy Dempsey (2003), no qual colocamos em relevo algumas correntes artísticas manifestadas no recorte histórico de 1860 a 1940. A delimitação decorre da intenção de percorrer as décadas de vida de Artus-Perrelet (1867-1946), abarcando o período de sua formação e produção em arte, além de sua atuação como professora. No período selecionado, ressaltaremos alguns estilos, escolas e movimentos para que possamos, minimamente, ilustrar o contexto em análise.

### **2.1.2 Tendências artísticas modernistas no contexto de formação e atuação profissional de Artus-Perrelet**

---

<sup>39</sup> Estado docente. (tradução livre nossa).

**QUADRO I** - Cronologia - estilos, escolas e movimentos no período 1860-1940\* em relação com dados sobre a trajetória de Artus-Perrelet.



**Fonte:** Dempsey, 2003. \*No quadro original o período contemplado é 1860-2000, as cores demarcam agrupamentos horizontais organizados pela autora, correspondendo a Arte para o povo, Arte e estilo e Arte e mente.

No QUADRO I apresentamos uma síntese dos estilos, escolas e movimentos de arte que julgamos necessária para focalizarmos o contexto cultural e social no qual Artus-Perrelet estava inserida durante o período de sua formação e atuação profissional. Com intenção de mostrar uma correlação entre o período histórico-artístico e sua trajetória de vida, demarcamos alguns acontecimentos relevantes que, possivelmente, impactaram suas escolhas profissionais. Para efeitos de visualização, realçamo-los em tom verde, na parte inferior do QUADRO I. Esses eventos serão retomados em nossas análises, quando discutiremos sobre possíveis relações entre as tendências artísticas daquele momento e a trajetória de Artus-Perrelet no capítulo 4 desta tese.

A organização visual do QUADRO I está referenciada em Dempsey (2003), que distribuiu as tendências artísticas em três agrupamentos horizontais, que identificamos a seguir:

**Arte para o povo** – demarcado em tons amarelo e marrom terroso;

**Arte e estilo** - demarcado em tons rosa e vinho;

**Arte e mente** – demarcado em tons azul claro e azul petróleo.

As tendências artísticas do agrupamento *Arte para o povo* são assim definidas pela autora: “A partir do *arts and crafts*, passando pela Bauhaus até chegar ao Estilo Internacional e indo além dele, a grande preocupação dos designers, arquitetos e ilustradores foi criar um ambiente em que se pudesse viver com plenitude no mundo moderno” (DEMPSEY, 2003, p. 7).

No agrupamento *Arte e estilo*, concentram-se as manifestações artísticas caracterizadas pelas rupturas com estilos antecedentes, cuja denominação ficou conhecida como “vanguardas modernistas”. Este conjunto de tendências foi delineado da seguinte maneira pela historiadora Amy Dempsey (2003, p.7): “Desde o impressionismo até o expressionismo abstrato, sucessivas gerações de artistas de vanguarda romperam com as regras em sua busca de novos estilos de expressar a vida moderna”.

Finalmente, as tendências artísticas do grupo *Arte e mente* foram reunidas pela visão de que: “A partir do simbolismo, passando pelo dadá e pelo surrealismo, até chegar à arte conceitual, os artistas declararam que a verdadeira função da arte não é retratar a realidade, mas representar os mundos internos da emoção, dos estados de espírito e da sensibilidade” (DEMPSEY, 2003, p. 7).

Para melhor compreendermos o panorama histórico-artístico no qual Artus-Perrelet se formou e se profissionalizou em arte, dedicando-se ao ensino de desenho, focalizaremos o período de 1886

a 1933. Para isso, selecionaremos algumas manifestações inseridas nos agrupamentos de Dempsey (2003), descritos anteriormente no QUADRO I. Ressaltamos que a natureza de nosso estudo se guia por um eixo central: a proposta educacional de Artus-Perrelet. Tal medida nos impõe o desafio de alinharmos o complexo campo da arte com a educação. Nesse sentido, nosso foco de análise tende a localizar possíveis influências artísticas no ensino do desenho, ou coincidências de um pensamento contemporâneo à época, embora este estudo não se configure uma revisão da história da arte no período referido.

Nessa medida, passaremos ao item seguinte, em que faremos uma síntese dos agrupamentos no respectivo ordenamento *Arte e Estilo*; *Arte e mente* e *Arte para o povo*, sem, contudo, contemplar todas as manifestações listadas por Dempsey (2003). Realçaremos em nossas discussões o agrupamento *Arte para o povo*, cujas características são decorrentes da intencionalidade de muitos agentes da época, em diferentes países, em aproximar as belas-artes das artes industriais.

### **2.1.2.1 Arte e Estilo - Arte e mente: novos modos de experimentar e expressar**

Quando as pessoas falam a respeito de “Arte Moderna”, usualmente pensam num tipo de arte que rompeu de todo com as tradições do passado e tenta fazer coisas que nenhum artista sequer sonharia realizar nos tempos antigos. Alguns gostam da ideia de progresso e acreditam que também a arte deve acompanhar a marcha do tempo. Outros preferem o chavão “ah, os bons tempos” e acham que a arte moderna está completamente errada. Contudo, sabemos que a situação é realmente mais complexa e que a arte moderna, não menos do que a arte antiga, surgiu em resposta a certos problemas bem definidos. Os que deploram o rompimento com a tradição teriam de remontar tempos anteriores à Revolução Francesa de 1789, e poucos achariam isso possível. Foi então que, como sabemos, os artistas se autoconscientizaram do problema “estilo” e, sempre que o assunto era debatido, começavam a experimentar e a desencadear novos movimentos que usualmente adotavam um novo “ismo” como grito de guerra (GOMBRICH, 1999, p. 557, grifos do autor).

De acordo com Veneroso (2019), num panorama geral, podemos resumir que a arte moderna se divide, basicamente, em duas tendências principais: uma tendência construtiva, geométrica, num pensamento racional, e uma tendência expressionista, que privilegia o gesto, a emoção. Na primeira, podemos agrupar o Cubismo, o Neoplasticismo, o Construtivismo Russo, a Abstração Geométrica, o Concretismo etc., que exploram a geometrização da forma, privilegiando as linhas

retas e os ângulos. Na segunda tendência, podemos alinhar o Fauvismo, o Expressionismo Alemão, a Abstração Lírica etc., que privilegiaram a expressão pessoal do artista.

Mesmo se alinhando a tendências distintas, os artistas modernistas tinham em comum o desejo de ruptura com a tradição, seja na relação com os efeitos de luz, como os impressionistas; com o uso da cor, como os fauvistas; seja na estruturação da forma e da composição, como os cubistas. Ainda podemos citar os expressionistas, que permitiam a deformação da figura ou o exagero da cor em favor da expressão; os futuristas, que buscavam captar a percepção do movimento, opondo-se à uma visão estática do mundo; ou os surrealistas, que procuraram libertar-se do controle da razão e das considerações morais estéticas. Já o Realismo Mágico, por exemplo, ousou romper com a lógica usual para uma lógica poética, transmutando objetos do cotidiano em imagens de mistério. Os simbolistas postulavam uma teoria da sinestesia, uma arte tão expressiva dos sentimentos que satisfizesse todos os sentidos ao mesmo tempo, sons que sugerissem cores, cores que sugerissem sons.

Enfim, os estilos e movimentos modernistas, muitas vezes, tendiam a se entrelaçar ou se declararem opostos por meio de Manifestos, mas tinham em comum, como já mencionamos, a ideia de inovação. Essa inovação, ou mesmo ruptura, declaradamente se inicia desde fins do século XIX com os artistas impressionistas ao saírem de seus estúdios para pintar, ao valorizaram o estudo da manifestação da luz e seus efeitos na percepção das cores.

A partir do impressionismo, verifica-se uma declarada proposta de ruptura com a tradição, que levou a obra de arte a se distanciar, pouco a pouco, dos cânones estabelecidos na representação da realidade para se tornar, ela mesma, uma realidade em si mesma. O movimento impressionista propôs romper a conexão com o passado, dando início a uma trajetória para a pesquisa artística moderna. Em decorrência dessa ruptura, cada tendência modernista passa a transgredir algumas configurações tradicionais da obra de arte, tais como a cor, a linha, a forma, a perspectiva, a composição etc.

Argan (1992) ressalta que desde que a fotografia passou a registrar com mais precisão as imagens do mundo, os artistas perceberam a necessidade de se redefinir quais seriam a essência e as finalidades da pintura. De acordo com Hamilton (1993), essa necessidade foi baseada na crença de que as obras de arte não precisariam mais imitar ou representar objetos e eventos naturais. Desse modo, a atividade artística não mais se basearia, necessariamente, na

representação do mundo natural, os temas de interesse dos artistas estariam voltados para a invenção e criação de mundos e objetos reveladores da experiência humana. Para esse autor, desde então, a obra de arte já não é mais a descrição da realidade, mas sua própria realidade, sujeita às leis da arte, não da natureza.

Dempsey (2003) assinala que aquela atitude de rebeldia dos impressionistas contra as convenções acadêmicas acabou configurando “um modelo para os inovadores do século seguinte”. A exposição independente de 1874, que apresentava obras anteriormente recusadas nos salões de arte oficiais, transformou-se em um marco divisor para a arte dita “modernista”. A partir de então, tornou-se atitude sarcástica e corriqueira de alguns críticos de arte nomear, de maneira pejorativa, as novas e radicais tendências de arte com o sufixo *ismo*. A autora considera que:

O caráter de esboço e a aparente falta de acabamento do trabalho desses artistas, que provocaram objeções por parte dos primeiros críticos, eram exatamente aquelas que os críticos mais receptivos identificariam mais tarde como constituindo seu vigor.

O que unia esse grupo de artistas diversos era a rejeição ao *establishment*<sup>40</sup> da arte e seu monopólio sobre o que podia ser exposto. Mais para o fim do século XIX, a academia ainda promovia os ideais da Renascença, opinando que o tema da arte deveria ser nobre ou instrutivo e que o valor de uma obra de arte poderia ser julgado por sua “parecença” descritiva com os objetos naturais (DEMSEY, 2003, p. 14).

Vimos que nos agrupamentos *Arte e estilo* e *Arte e mente* apresentados no QUADRO I, além do impressionismo, outros importantes estilos e movimentos provocaram mudanças impactantes na produção artística de fins do século XIX e início do XX. Assim, passaremos ao item seguinte, quando apresentaremos alguns movimentos do agrupamento *Arte para o povo*, ligados às artes aplicadas.

### **2.1.2.2 Arte para o povo - integração entre as belas-artes e as artes e ofícios**

“A arte e o povo precisam formar uma entidade. A arte não mais será o luxo de uns poucos, mas deve ser apreciada e vivenciada por amplas massas” (*apud* DEMPSEY, 2003, p. 126).

---

<sup>40</sup> Estabelecimento. (tradução livre nossa).

O movimento *art and crafts* teve início na segunda metade do século XIX na Inglaterra, tendo se estendido até o século XX, disseminou-se pelo continente europeu e Estados Unidos. *No art and crafts*, estavam envolvidos artistas, designers, arquitetos, escritores interessados em reafirmar a importância do artesanato e do designer em todas as artes. Estes alegavam que, em decorrência da crescente industrialização, beneficia-se a quantidade em detrimento da qualidade. Nesse sentido, uniram-se nem tanto por um estilo, mas pelo objetivo comum, ou seja, desejavam acabar com a hierarquização das artes, cuja valorização ainda se concentrava na pintura e escultura. Objetivavam uma arte acessível a todos, aliando a funcionalidade à estética.

William Morris (1834-1896), considerado representante do movimento, ficou mais conhecido como desenhista de ladrilhos e papéis de parede. Suas padronagens de planos e formas, com linhas fluídas e dinâmicas, juntamente com o trabalho da nova geração de *designers*, influenciariam diretamente o *art nouveau* e o *art deco*. Morris, um apaixonado pelo socialismo, proclamava: “Não quero a arte para uns poucos, do mesmo modo que não quero a educação para uns poucos ou a liberdade para uns poucos”. Dava ênfase ainda a um pensamento estético-funcional, que pode ser resumido na seguinte afirmação: “Não tenham nada em suas casas cuja utilidade desconheçam ou em cuja beleza não acreditem” (MORRIS, *apud* DEMPSEY, 2003, p. 19).

*Modernisme* foi o nome dado ao movimento semelhante ao *art nouveau*, que surgiu na Catalunha, Espanha, e percorreu o período entre 1880 e 1910, aproximadamente. Decorre de dois pensamentos aparentemente conflitantes: um que buscava preservar a identidade regional da Catalunha e o outro, que visava a uma sociedade moderna em termos do avanço da ciência e tecnologia. Antoni Gaudí (1852-1926), a figura exponencial do movimento, inspirou-se nos arquitetos do *art and crafts*. Desenvolveu interesse pessoal relativo às formas naturais, aspecto considerado de maior destaque nas “estruturas visionárias e orgânicas” de seu trabalho artístico. “Embora o *modernisme* e o *art nouveau* internacional tivessem vida relativamente curta, eles foram exemplo para os artistas do século XX” (DEMPSEY, 2003, p. 40). Conforme bem nos lembra a citada historiadora, o pintor espanhol Salvador Dalí (1904-1989) declarou em 1933 que o *art nouveau* e a arquitetura de Gaudí foram precursores do surrealismo.

A Escola de Chicago foi constituída entre 1875 e 1910 nos Estados Unidos por um grupo informal de arquitetos e engenheiros, em que se destacaram Louis Sullivan (1856-1924) e Dankmar Adler (1844-1900). Influenciados pelas ideias socialistas de William Morris, a equipe



construiu edifícios ousados em que se considerava não só o teor estrutural das obras, mas também o utilitário, o social e o estético, nos quais integravam a ornamentação, estilo *art nouveau*, nas frisas decorativas sobre as janelas.

O movimento internacional *art nouveau* teve início em fins de 1880, durando até por volta de 1914, e se caracterizou pela ênfase na linha simples e ousada, fosse ela “ondulante, figurativa, abstrata ou geométrica”, que pode ser resumida na seguinte frase: “Linha determinante, linha enfática, linha delicada, linha expressiva, linha controladora e unificadora” (CRANE, 1889, *apud* DEMPESEY, 2003, p. 33). Os artistas e designers do *art nouveau* estavam em contato com as tendências de vanguarda da época, e um dos objetivos dos adeptos desse movimento era apagar as distâncias entre as belas-artes, as artes aplicadas e decorativas, que, como o *arts and crafts*, englobava todas as artes, inclusive a arquitetura.

Assim como na Espanha e em outros países da Europa e Estados Unidos, o movimento floresceu rapidamente na Bélgica, com o grupo Os Vinte (*Les Vingt*), cujos expoentes foram Henry van de Velde (1863-1957) e Victor Horta (1861-1947), considerado “pai da arquitetura *art nouveau*” e famoso pela linha curva, conhecida como “golpe de chicote”. Da mesma forma que Morris, Henry van de Velde acreditava haver benefícios sociais na aproximação entre a arte e a industrialização, defendendo o conceito de arte total.

*Jugendstil* (“estilo da juventude”) foi o nome dado ao *art nouveau* na Alemanha, termo tirado da revista popular *Jugend* (1896-1914). Segundo Dempsey (2003, p. 57-58), no *Jugendstil*, havia duas tendências: uma com “estilo figurativo floral, derivado dos designs do movimento *arts and crafts* inglês”, e outra “mais abstrata”, cujo desenvolvimento se deu sob a influência do estilo belga de Henry van de Velde a partir de 1900. O estilo floral, “sentimental e naturalista”, era inspirado “em formas naturais e temas folclóricos”. A autora ressalta que: “O legado mais importante do *Jugendstil* na Alemanha foi a atmosfera de experimentação que ele promoveu e o desejo de uma síntese das belas artes e das artes aplicadas, que acabou por levar à formação da Bauhaus”.

Na Rússia, o construtivismo, predominantemente abstrato e geométrico, teve início por volta de 1914. Assim como o suprematismo russo, inspirou-se nas ideias do cubismo e futurismo, o qual valorizava a cultura mecanizada. Aplicado a um “contexto mais amplo da arte gráfica do

designer teatral e industrial e da arquitetura”, o construtivismo teve lugar na nova sociedade comunista, alinhando-se aos ideais revolucionários (FARTHING, 2010, 400).

Destacaram-se Kasimir Malevich (1879-1935) e Vladimir Tatlin (1885-1953), nos seus primórdios, e mais tarde, Aleksei Gan (1893-1940), artista gráfico e principal teórico dos construtivistas atuantes, que escreveu: “assumindo uma abordagem científica e hipotética à sua tarefa, o grupo afirma a necessidade de fundir o componente ideológico com o componente formal, a fim de fazer uma verdadeira transição entre as experiências do laboratório e a atividade prática”. As frases de Tatlin “Arte na vida!”, “Abaixo a arte!” e “Longa vida à tecnologia” foram os lemas da teoria construtivista (DEMPSEY, 2003, p. 108).

O grupo *De Stijl* surgiu em 1917 na Holanda, e assim como os construtivistas e os membros da Escola Bauhaus, queria usar a arte para mudar a sociedade. Com pretensão de criar uma arte nova e internacional, *De Stijl* assumiu uma cultura de paz, em busca de uma sociedade melhor, em contraponto aos horrores da Primeira Guerra Mundial. O meio para atingir os objetivos dessa nova arte seria sua purificação, reduzindo a arte a seus elementos básicos: linha, forma e cor. Nesse grupo, entre poetas, arquitetos, escultores e pintores, destacam-se os holandeses Piet Mondrian (1872-1944) e Theo van Doesburg (1884-1931), que escreveu: “A arte desenvolve forças suficientes para influenciar toda a cultura” (DEMPSEY, 2003, p. 122).

A maioria dos participantes do grupo *De Stijl* carregava consigo uma atitude espiritual e mística por seus antecedentes calvinistas, o que os ligava a aspectos espirituais de outros pensadores. Uma referência importante para o grupo foi o significativo livro de Wassily Kandinsky (1866-1944) *Do espiritual na arte* (1911). Durante a década de 1920, o grupo *De Stijl* teve grande repercussão internacional, Theo Van Doesburg fez várias palestras e exposições, que exerceram grande impacto sobre a Escola Bauhaus, enquanto esteve na Alemanha, entre 1920 e 1921.

A partir da *Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes*<sup>41</sup> de Paris, realizada em 1925<sup>42</sup>, o estilo *art deco* francês, luxuoso e profundamente decorativo, difundiu-se rapidamente pelo mundo. Especialmente nos Estados Unidos, a partir de 1930, tornou-se

---

<sup>41</sup> Exposição Internacional de Artes Decorativas e Industriais Modernas.

<sup>42</sup> Segundo Dempsey (2003, p. 135): “A exposição de 1925, de Paris, foi uma iniciativa patrocinada pelo governo, concebida em 1907 com o propósito de encorajar a cooperação e a colaboração entre artistas, artesãos e fabricantes de manufaturas e de promover a abertura de mercados exportadores para as artes aplicadas francesas.

dinâmico e modernista. Os impactos do fauvismo, cubismo, futurismo, expressionismo e da abstração refletiram nos motivos geométricos, nas cores, formas e linhas do *art deco*. Embora tenha sido considerado contrário ao *art nouveau* e ao modernismo em geral por longo tempo, carrega parentesco com um e outro. O estilo *art deco* afinava-se com o pensamento dos designers e arquitetos do *arts and crafts* e *art nouveau*, que tinham o desejo de unir as belas-artes com as artes decorativas, valorizavam o artista-artesão na produção e no design. Criticados pelos seguidores da Bauhaus e dos modernistas mais radicais, como o suíço Le Corbusier (1887-1965), compartilhavam com eles a simpatia pelas formas geométricas, pela máquina, pelas novas tecnologias e novos materiais.

Na esteira dos ideais socialistas na arte, a partir de 1934, surgirá na Rússia o realismo socialista, destinado a engrandecer o Estado e a superioridade de uma sociedade sem classes. O realismo socialista caracterizava-se menos pelo espírito crítico que pelo potencial didático e insuflador das obras de arte, dando destaque às figuras heroicas, considerando que a arte figurativa seria mais facilmente compreendida pelas massas.

De maneira contrastante com o realismo socialista, ou mesmo com o surrealismo, a arte concreta diferenciou-se de todo novo segmento artístico com cunho figurativo. Definida em 1930 pelo holandês Theo van Doesburg, no Manifesto “As bases da Arte concreta”, contrapôs-se ainda a qualquer arte abstraída da natureza ou de natureza abstrata, sendo que, para exemplos, podemos citar o expressionismo abstrato de Wassily Kandinsky (1866-1944) e as correntes do futurismo ou do cubismo. A frase “O deslumbrante predomínio da razão, o triunfo do homem sobre o caos”, de Denise René (*apud* DEMPSEY, 2003, p. 159), confessa que as raízes da arte concreta estão fundadas no construtivismo e no suprematismo, que nada carregam de sentimental, nacionalista ou romântico.

Ainda é preciso considerarmos, no contexto de desenvolvimento das vanguardas artísticas russas, a criação da Vkhutemas<sup>43</sup> - Escola Superior de Arte e Técnica. Esta escola artística e tecnológica estatal foi fundada em 1920 em Moscou, tendo sucedido a Svomas. Estabelecida por decreto de Vladimir Lenin (1870 -1924), a instituição, que aliou as belas-artes às artes decorativas e à

---

<sup>43</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre esta instituição, ver a tese de doutorado de Jair Diniz Miguel (2006), da Universidade de São Paulo: Arte, Ensino, Utopia e Revolução - Os Ateliês Artísticos Vkhutemas/Vkhutein (Rússia/URSS 1929-1930). Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02022007-171251/pt-br.php>.

arquitetura, teve o propósito de preparar artistas, propondo-lhes uma formação com a mais alta qualificação para a indústria, bem como formar construtores e gestores para o ensino técnico-profissional (MIGUEL, 2006; VARELLA, 2019). Bem menos divulgada no contexto ocidental que a Escola Bauhaus, esta instituição foi um centro de manifestações de três grandes movimentos de arte e arquitetura das vanguardas russas: o construtivismo, o racionalismo e o suprematismo. Assim como a conhecida Escola Bauhaus, a Vkhutemas foi fechada em 1930 por pressões políticas dos regimes totalitaristas em franca expansão na época.

Em consequência de focalizarmos em nosso estudo o contexto europeu no qual Artus-Perrelet estava inserida, empreenderemos algumas de nossas análises alinhadas ao desenvolvimento da Escola Bauhaus, tendo em conta que sua criação está também atrelada aos vários estilos, tendências e movimentos aos quais nos referimos nesta seção. Nesse sentido, passemos ao item seguinte.

### **2.1.2.3 A Escola Bauhaus e a pedagogia da época**

A Escola Bauhaus foi fundada em abril de 1919 na Alemanha, com sede em Weimar, sob direção de 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). Para Fontoura (2009, p. 4):

Gropius conseguiu agrupar, numa mesma instituição, homens e mulheres que, unidos por um forte ideal, habilmente trouxeram para o ensino superior das artes e do design os princípios do ativismo na educação. Através destes princípios, fizeram surgir uma nova proposta pedagógica, cujo principal objetivo era a tão almejada formação global do homem.

Gropius participava ativamente de vários grupos contemporâneos que compartilhavam de sua crença no poder transformador da arte. Reconheceu em seu texto “*Conceito e desenvolvimento da escola estatal Bauhaus*”, publicado em 1924, as influências desses grupos sobre seu pensamento, entre os quais, destacamos Willian Morris, do movimento *arts and crafts*, e Henry van de Velde, do *art nouveau*. Gropius descreve-os como “pessoas que procuraram

conscientemente e encontraram os primeiros caminhos que levaram à reunificação do mundo do trabalho com os artistas criativos” (DEMSEY, 2003, p. 131).

Apesar de a Bauhaus ser considerada em geral a célula-mãe do moderno design, e desse modo ser compreendida justamente seu significado histórico para o séc. XX, é impossível deixar de considerar que suas origens intelectuais e histórico-sociais remontam ao séc. XIX. A Bauhaus pertence à tradição daqueles persistentes esforços que, desde a revolução industrial e, portanto, desde o Romantismo, tinham por objetivo reconstruir a unidade da esfera artística e cultural, destruída pela industrialização, reintegrar arte e vida, evitar o estilhaçamento dos gêneros artísticos e, com isto, usar a própria arte como instrumento de regeneração cultural e social. Ressurge aqui a antiga noção da “obra de arte total”, conceito natural à Idade Média e ao Barroco (WICK, 1989, p. 13-14, grifo do autor).

A Bauhaus é fruto de uma época revolucionária, os alemães haviam vivido a era da Primeira Guerra Mundial e o desabamento do império, o que levou a grandes mudanças de seus valores éticos e sociais. “Não poucos eram da opinião de que o antigo mundo burguês do industrialismo e do militarismo, com seus nobres picos, tinha aniquilado a si mesmo, juntamente com suas contradições internas, com a guerra híbrida das nações<sup>44</sup>” (FIEDLER & FEIERABEND, 2006, p. 14, tradução livre nossa).

Segundo os mesmos autores, havia a esperança de uma renovação da sociedade e de um futuro melhor desde a virada do século XIX. A base intelectual dessa crença no futuro vinha crescendo e, justamente, as artes é que fomentaram novas esperanças de felicidade e visões de liberdade de expressão para o ser humano. Assim, nesse contexto de mudanças de paradigma, pode-se dizer que houve um movimento artístico e estético que englobava a filosofia, a pedagogia e inúmeras variantes de uma mesma reforma existencial.

Retrospectivamente pode-se afirmar que as esperanças políticas de renovação que se produziram após a Primeira Guerra Mundial foram precedidas de toda uma geração de projetos artísticos e estéticos. Fundamentalmente, todos esses projetos tinham em comum a ideia de unir arte e vida. E a partir dessa ideia, surgiram projetos muito diversos destinados à reforma da produção e do ensino artístico<sup>45</sup> (FIEDLER & FEIERABEND, 2006, p. 14, tradução livre nossa).

---

<sup>44</sup> *No pocos eran de la opinión que el antiguo mundo burgués del industrialismo y del militarismo, con sus cumbres nobiliarias, se había aniquilado a sí mismo, junto a sus contradicciones internas, con la híbrida guerra de las naciones* (FIEDLER & FEIERABEND, 2006, p. 14).

<sup>45</sup> *Retrospectivamente puede afirmarse que las esperanzas políticas de renovación que se produjeron tras la Primera Guerra Mundial fueron precedidas de toda una generación de proyectos artísticos y estéticos. Fundamentalmente, todos esos proyectos tenían en común la idea de unir arte y vida. Y a partir de esa idea surgieron proyectos muy diversos destinados a la reforma de la producción y de la enseñanza artística* (FIEDLER & FEIERABEND, 2006, p. 14).

França e Inglaterra eram consideradas o modelo a seguir, as escolas de arte livres e seus programas de ensino tiveram papel de destaque na superação da ultrapassada divisão acadêmica entre as belas-artes e as artes aplicadas<sup>46</sup>. Esse processo permitiu amadurecerem os planos para a integração das escolas de belas-artes às escolas de artes e ofícios. Um movimento natural, consonante com a filosofia do modernismo, que desde o seu início havia relativizado a divisão entre arte e artesanato. Desde os anos setenta e oitenta do século XIX, as escolas de artes e ofícios foram superando rapidamente as escolas de artes tradicionais em relação à modernidade e à internacionalidade (FIEDLER & FEIERABEND, 2006).

Durante os quatorze anos de funcionamento na Europa, entre 1919 e 1933, a Bauhaus passou por diversas transformações, que incluem suas três diferentes sedes na Alemanha: a primeira em Weimar, a segunda em Dessau e a terceira em Berlim. A primeira e mais longa gestão da Bauhaus teve como diretor seu fundador Walter Gropius em duas diferentes sedes: de 1919 a 1925 em Weimar e de 1925 a 1928 em Dessau. A segunda direção, sob a responsabilidade de Hannes Meyer (1889-1954), durou entre 1928 e 1930, também em Dessau. Já Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969) foi diretor da escola entre 1932 e 1933 em 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. O fechamento da escola ocorreu em 1933 por imposição do sistema nazista alemão (FIEDLER & FEIERABEND, 2006).

Nesse breve período de apenas 14 anos, não só se elaboraram na Bauhaus as bases daquilo que hoje recebe a designação geral de design, como também foram desenvolvidas e aplicadas concepções pedagógicas de um novo tipo, que mesmo depois de [...] anos continuam atuais sob alguns aspectos, embora também tenham conduzido a um novo academicismo, que era e é visto com ceticismo, crítica, quando não repelido totalmente. A despeito de tentativas de distanciamento deste tipo, em parte perfeitamente justificadas, não se pode negar que a Bauhaus, em sua época, contribuiu de maneira significativa para a educação estética (WICK, 1989, p. 13).

Bauhaus, que significa “casa da construção”, baseia-se na ideia de que “a forma de uma sociedade é a cidade e, ao construir a cidade, a sociedade constrói a si mesma. No vértice de

---

<sup>46</sup> Para um aprofundamento das questões sobre a reforma das escolas de arte entre 1900 e 1933, que influenciou a criação da Bauhaus, ver Capítulo 4 - Fundamentos da pedagogia da Bauhaus: Premissas, Paralelismos, Tendências - do livro *Pedagogia da Bauhaus*, de Rainer Wick, 1989.

tudo, portanto, está o urbanismo, porque cada ação educativa ensina a fazer a cidade e a viver civilizadamente como cidadão” (ARGAN, 1992, p. 269). Ao reunir um grupo de artistas e artesãos para dar origem a essa escola, caracterizada como uma escola superior da forma, a Bauhaus marcou seu tempo pelas pesquisas que caracterizaram seu prestígio, influenciou profundamente sua época e ainda influencia nossa contemporaneidade.

Walter Gropius acreditava que a escola era o lugar do artista e ensinar era sua tarefa social. A estrutura curricular da Escola Bauhaus tinha como fio condutor a colaboração entre mestres e alunos, cuja experiência pedagógica perpetua em muitos currículos que compõem os cursos de arte e design atuais. De acordo com seu pensamento, as aulas deveriam ser conduzidas pelo equilíbrio entre teoria e prática, arte e artesanato. O artista com a imaginação e o artesão com a técnica seriam os condutores do processo de ensino e aprendizagem, acreditava ainda não haver profissionais capacitados para atender as duas áreas, e a escola deveria produzi-los. De acordo com Antônio Fontoura (2008, p. 3-4):

O programa pedagógico proposto pela Bauhaus visava a libertar as forças expressivas e criadoras do indivíduo pela prática manual e artística; desenvolver nele uma personalidade ativa, espontânea e sem inibições; exercitar integralmente seus sentidos e, finalmente, propiciar a aquisição e cultivo de conhecimentos mas também emocionais, não só através dos livros mas também através do trabalho. Na filosofia da Bauhaus, podemos identificar, com facilidade, a influência direta do movimento da “escola ativa” de Georg KERSCHENSTEINER, do pensamento de Maria MONTESSORI e do “progressivismo” de John DEWEY. Enfim, podemos identificar as fortes influências de um pensamento pedagógico denominado escola-novista. Podemos dizer também que, indiretamente, as ideias naturalistas de ROUSSEAU, PESTALOZZI, FROEBEL e HERBART contribuíram com o ideário bauhauseano (grifos do autor).

A Escola Bauhaus tinha como eixo central “a pedagogia da ação”, 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).

Em síntese, podemos dizer que na Bauhaus, assim como na Escola Nova, o trabalho manual era considerado o meio mais apropriado para a formação

integral do homem; eram adotadas técnicas de ensino que visavam a desenvolver a sensibilidade do indivíduo; havia uma valorização da educação pelo trabalho; adotavam-se métodos ativos de ensino; e a educação era concebida como um meio para a reforma social (FONTOURA, 2008, p.4).

“Não é, com certeza, surpreendente que artistas do tipo de Kandinsky e Klee hajam aceitado ensinar na Bauhaus, uma vez que ambos tinham escrito acerca dos problemas de criação artística e gostavam de refletir sobre eles” (LAZZARO, 1972, p.134). Além de Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky, outros artistas ensinaram na Bauhaus como os pintores Lyonel Feininger (1871-1956), americano; o húngaro László Moholy-Nagy (1895-1946); os alemães George Muche (1895-1986), Oskar Schelemmer (1888-1943), o escultor Gerhard Marcks (1888-1981); e o arquiteto suíço Hannes Meyer. Pode-se dizer que muitos desses artistas cultivavam temperamentos fortemente opostos, mas a ambiência da Bauhaus marcou todo o grupo. Apesar de se supor que havia na Bauhaus um ambiente estético fortemente dirigido, que pudesse ter influenciado os pensamentos construtivos de Klee e Kandinsky, não se percebe uma alienação na personalidade original destes artistas que já haviam trabalhado juntos, anteriormente, no grupo *Der Blaue Reiter*<sup>47</sup>.

A Bauhaus constitui o entroncamento de correntes aparentemente contrárias, que puderam ser mantidas num equilíbrio tenso e produtivo graças à extraordinária capacidade de organização e coordenação de Walter Gropius, seu fundador e diretor por muitos anos. Numa primeira fase, conjugam-se neste equilíbrio o pensamento plástico do Expressionismo tardio e o ideal do artesanato medieval; numa fase posterior, passam a dominar as concepções plásticas do Construtivismo e o programa de uma criação da forma, dirigida à objetividade e funcionalidade, tendo em vista as exigências e possibilidades da técnica e indústria modernas (WICK, 1989, p. 13).

Muitas das ideias difundidas pelas vanguardas artísticas, que circularam durante o período de funcionamento da Bauhaus, baseavam-se na expressão das imagens por meio de suas formas mais simples e essenciais. O programa de ensino compunha-se de dois objetivos básicos: 1) a

---

<sup>47</sup> O Cavaleiro Azul, tradução para *Der Blaue Reiter*, é o nome de um grupo de artistas residentes em Munique, considerado um dos mais importantes movimentos do expressionismo alemão. Além de Klee e Kandinsky, que trouxeram contribuições individuais para as vanguardas internacionais, o grupo ainda contava com nomes como Gabriele Münter (1877-1962), companheira de Kandinsky; Franz Marc (1880-1916); Auguste Macke (1887-1914); e o austríaco Alfred Kubin (1887-1959). Entre 1911 e 1912, o grupo organizou duas importantes exposições e a publicação de um almanaque com mesmo nome. A eclosão da primeira Grande Guerra levou à eclosão do grupo, que resultou na fundação de outra associação em 1924, *Die Blaue Vier*, Os Quatro Azuis. Juntamente com Klee e Kandinsky, fizeram parte deste o americano Lyonel Feininger e o russo Alexei von Jawlensky (1864-1941) (DEMPSEY, 2003).



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).

De acordo com Fontoura (2008, p.1), a Bauhaus se diferenciava de outras escolas por sua estrutura curricular e sua doutrina pedagógica, que seguia as tendências educacionais da época: “Sua pedagogia espelhava o desejo e a necessidade de promover a discussão e a revisão do panorama da educação geral e, principalmente, do ensino das artes no início daquele século”.

Em vista do que este estudo se propõe a questionar, e diante das muitas interpretações que a pedagogia da Bauhaus pode suscitar, focalizaremos a atuação artístico-pedagógico de Paul Klee e Wassily Kandinsky, que eram mais voltados para a teoria e complementavam as noções adquiridas no curso preliminar<sup>48</sup>. Nesse sentido, buscaremos nos concentrar no que estes artistas escreveram sobre suas próprias práticas pedagógicas na Bauhaus, nas quais nos deteremos no item seguinte.

#### **2.1.2.4 O legado pedagógico de Paul Klee e de Wassily Kandinsky**

Paul Klee, suíço naturalizado alemão, é um dos grandes nomes da pintura moderna. Estabelece em seus trabalhos relações com as propostas vanguardistas europeias do final do século XIX, que pretendiam instituir as bases de uma nova arte, liberta das convenções da arte tradicional (LAGÔA, 2006).

Em janeiro de 1921, Klee deixa Munique e se junta ao grupo da Escola Bauhaus em Weimar e, em 1922, o russo Wassily Kandinsky também, que com sua esposa haviam chegado de Moscou no ano anterior. A obra de Klee tem uma dimensão original e criativa, e sua poética se funde à sua experiência pedagógica de dez anos na Escola Bauhaus (1921-1931). Experiência que Klee pôde dividir com o artista russo e amigo Wassily Kandinsky.

---

<sup>48</sup> Dentro do espectro do ensino obrigatório na Bauhaus, o curso preliminar foi ministrado por Joannes Itten (1919-1923), por Laszlo Moholy-Nagy e Josef Albers (1923-1933). Para maior aprofundamento, consultar o Capítulo 5 - As Concepções Pedagógicas da Bauhaus em Monografias - do livro *Pedagogia da Bauhaus*, de Rainer Wick, 1989.

As anotações nos diários de Paul Klee revelam que ele tinha uma maneira própria de pintar, além da cor, ele se preocupava também com a linha. Para o pintor, a pintura naturalista, que muito praticou como exercício, teria como desvantagem “travar as suas faculdades criadoras no domínio da linha”. Em seu diário, 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 Julio Argan às teorias renascentistas de Leonardo da Vinci (1452-1519). Tanto em Klee, quanto em da Vinci, de acordo com 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.”

Paul Klee, por volta de 1911, depois de se dedicar ao longo de muitos anos ao “estudo da Natureza”, retoma o que chamou de “improvisações psíquicas”. Nessa época, o artista passa a experimentar modos de exprimir os próprios sentimentos e os fatos que podem se traduzir em um “modo gráfico”. Klee reencontra a liberdade ingênua da criança, liberdade essa que só atinge depois de “laboriosa preparação, esforçando-se por se justificar por meio de sérios argumentos”. Nessa época é que conhece Wassily Kandinsky, que “exercerá profunda influência sobre o jovem amigo” (LAZZARO, 1972, p. 70-75).

Influenciado pelo grafismo de Van Gogh (1853-1890) e pelo cubismo de Picasso (1881-1873), é em Cézanne (1839-1906) que Klee descobre seu mestre. Nesse período, encontra-se com um grupo de artistas interessados pela arte abstrata, do qual passa a fazer parte, o Cavaleiro Azul (*Der Blaue Reiter*). Kandinsky seria o artista que iria impulsionar o trabalho de Klee para o abstracionismo. Com base em estudos sobre a luz, Klee será fortemente influenciado por Robert Delaunay (1885-1945), pintor francês que conhece em sua passagem por Paris. Desde 1910, em seu diário, Paul Klee registrava suas impressões sobre os estudos da cor: “É mais importante sabermos concentrar-nos no conteúdo da nossa caixa de cores do que estudarmos a Natureza. É indispensável que eu saiba tocar, um dia, livremente, todo o teclado das minhas cores” (*apud* LAZZARO, 1972, p. 75).

O que Klee admirará em Delaunay é o movimento, que mais tarde admirará também nos futuristas italianos. Faz dura crítica ao cubismo por sua imobilidade. Traduz um artigo de Delaunay para ser publicado em uma das principais revistas de arte da Europa, a *Der Sturn*:

“O impressionismo significa o nascimento da luz para a pintura. A luz chega-nos através da sensibilidade. Sem sensibilidade visual, nem luz, nem movimento. A luz cria na natureza o movimento das cores. O movimento é dado graças às relações das medidas ímpares dos contrastes das cores entre elas, que constituem a realidade. Essa realidade está dotada de profundidade [...] transforma-se, por isso, numa simultaneidade rítmica. A simultaneidade, na luz, é a harmonia, o ritmo das cores, que cria a visão dos homens. A visão humana encontra-se com a mais ampla realidade, uma vez que nos vem diretamente da contemplação do Universo. O olhar é nosso sentido mais elevado, aquele que liga mais estreitamente a consciência ao nosso cérebro. A ideia do movimento vital do Mundo e o do seu movimento representam a simultaneidade” (*apud LAZZARO, 1972, p. 86-87*).

As ideias de Klee sobre os estudos da luz, registradas no seu diário em 1910, apontam que, se comparadas às ideias de Delaunay, citadas anteriormente, expressam que os pintores dialogavam em suas preocupações: “Comunicar a luz, iluminando os tons é coisa antiga. A luz, concebida como movimento das cores, é já uma ideia mais nova. [...] A cor vive em mim. Não preciso tentar prendê-la. Sei que ela me possui para todo sempre, sei-o. Eis o sentido deste feliz momento: a cor e eu somos um só. Sou pintor” (*apud LAZZARO, 1972, p. 86-99*).

Dadaísmo em Zurique e Pintura Metafísica, na Itália, têm suas origens nesta época. Klee equilibra tais tendências em suas obras. Como poeta, “repensa os elementos plásticos de um quadro: movimento, espaço, luz” (*LAZZARO, 1972, p.107*). Klee seria reconhecido mais tarde como um dos precursores do Surrealismo.

Klee, em 1918, em uma primeira versão dos textos que iriam compor *A Confissão Criadora*, de 1920, um volume coletivo de textos de poetas, dramaturgos, músicos e pintores, deu a ela o título de *Reflexões sobre o Desenho e a Arte em Geral*. Klee teria sido motivado pelo ensaio publicado, na época, por Kandinsky, denominado *A Pintura como Arte Pura*. Paul Klee inicia seu texto com a frase “A arte não reproduz o visível, torna visível” (*KLEE, 2001, p. 43*), que resume sua concepção estética e experiências de vinte anos de constante criação. Para Klee:

A essência da arte gráfica conduz facilmente, e com toda razão, para a abstração. O modo esquemático e fabuloso do caráter imaginário se oferece e ao mesmo tempo é expresso com grande precisão. Quanto mais puro for o trabalho gráfico, isto é, quanto maior ênfase sobre os elementos formais em que se baseia a apresentação gráfica, menos apropriado será o aparato para a apresentação realista das coisas visíveis (*KLEE, 2001, p. 43*).

Para desenvolver um tema, Paul 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:

Transposto o ponto morto, encontra-se o primeiro ato de movimento (linha). Depois de pouco tempo, uma parada para tomar fôlego (linha interrompida) [...]. Uma olhada para trás percebendo o quanto já percorremos (movimento contrário) [...]. Um rio tenta impedir nosso avanço e usamos um bote (movimento ondulado). Mais acima no rio haveria uma ponte (série de arcos).

Do outro lado encontramos alguém que tem o mesmo propósito, que pretende ir para o lugar onde se pode encontrar o maior conhecimento. A princípio, unidos pela alegria do encontro (convergência), gradativamente vão surgindo diferenças (orientação independente de duas linhas). Certa agitação das duas partes (expressão, dinâmica e psiquê da linha). Atravessamos um campo não cultivado (plano cruzado por linhas), depois, uma floresta densa. Ele se perde, procura o caminho e descreve então o clássico movimento do cachorro correndo. Também já não estou totalmente sereno: na região de um novo rio, há neblina (elemento espacial). Logo volta a ficar claro em torno. Carregadores de cestos voltam para casa com sua carroça (a roda). Entre eles, uma criança com cabelos cacheados (movimento em espiral). Mais tarde a atmosfera fica carregada e escura (elemento espacial). Um raio no horizonte (linha em zigue-zague). Sobre nós, ainda restam estrelas (reunião de pontos) (KLEE, 2001, p. 43-44).

Para o artista, as experiências de um dia guardadas na memória, como um passeio pelo campo, são impressões que poderiam enriquecer as possibilidades de expressão em arte, registradas pelos elementos formais do desenho, por exemplo. Segundo Klee, a obra de arte é resultado de relações essenciais entre o tempo e o espaço:

“[...] graças ao enriquecimento da sintonia das formas, podem ser multiplicadas até o infinito as possibilidades de variação e, simultaneamente, as possibilidades de expressão. Na origem de todas as transformações, existe o movimento. [...] porque também o espaço é um conceito temporal. Ao transformar-se em movimento e linha, um ponto exige tempo; o mesmo acontece quando uma linha se desloca para delimitar uma superfície, tal qual quando o movimento a partir das superfícies produz espaços. [...] A gênese da escrita. A obra de arte nasceu do movimento, é a fixação do movimento e é representada pelo movimento (movimentos oculares)” (*apud* LAZZARO, 1972, p. 125-127).

Para Paul Klee, existiria uma mecânica da imagem, que exigia a combinação não só dos elementos da forma, mas também um movimento do artista em relação a seu olhar diante das coisas visíveis. De acordo com o artista, a arte de seu tempo revelaria a “relatividade das coisas visíveis, [...] o visível, em relação ao conjunto do Universo, não passa de um exemplo isolado [...] existem outras verdades, [...]”. Para ele, um homem adormecido seria “[...] um conjunto de funções unidas pelo repouso” (*apud* LAZZARO, 1972, p. 128).

Klee 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, da visão exterior e da contemplação interior, que passaria também por aspectos intuitivos. Essa relação é que conduziria à síntese gráfica pela experiência e intimidade do artista com o objeto.

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 curso do artista russo se manteve com uma estrutura que pouco se modificou, era basicamente centrado na Teoria da Forma, 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 primeira publicação de Kandinsky data de 1911, *Do Espiritual na Arte*, e a segunda data de 1926, *Ponto, Linha, Plano*. Registrado em texto, o *Curso da Bauhaus* ministrado por Kandinsky foi a terceira publicação do artista. Destes estudos derivariam as regras de combinação dos elementos essenciais de uma obra de arte. Para o artista, o estudo das tensões inerentes aos elementos da forma seria a chave da composição:

“As tensões inerentes aos elementos são forças estáticas à espera de encontros que lhes permitam tornar-se ativas=dinâmicas [...] Estas tensões simples e primárias de um elemento com o outro criam o ritmo [...] o ritmo define a obra [...] mas (ele) não é uma repetição mais ou menos simples, mas a composição das tensões entre elementos=composição das relações” (SERS, p. 8, *In*: KANDINSKY, 2009, grifos do autor).

Incidindo sobre as cores, linhas e planos, em suas relações e tensões discutidas coletivamente, é que o artista criará a teoria universal das formas e das cores. Usava a natureza-morta com objetivo de estudar a forma, aos estudantes propunha que tentassem analisar as imagens observadas pensando o todo como uma grande forma determinada pelo olhar deles próprios. A composição seria, então, a síntese resultante da reunião dos seus elementos, ou seja, a

harmonia seria gerada das tensões interiores desses elementos em ritmo similar ao da natureza.

O ensino de Kandinsky na Escola Bauhaus tinha dupla natureza, se dava pelo estudo sistemático e concreto, pelo interior dos elementos da composição e suas relações, conotações bio-fisio-psicológicas, literárias e outras. Esses aspectos eram discutidos com os alunos e professores numa busca frequente pela unidade das diferentes artes e entre as artes e a natureza.

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 treinamento do olhar, ensinar a viver, pensar e representar simultaneamente de forma analítica e sintética [...]” (KANDINSKY, 1926 *In*: 2009, p. 22).

O ensino era ministrado por conferências, seguidas de exercícios práticos. Nelas, estudavam-se as heranças das épocas passadas, principalmente do século XIX, no que se refere às formas e sua evolução até a atualidade, especialmente a dissociação dos elementos da arte e da natureza com a realidade, da aproximação da arte com a ciência e comparação com outras disciplinas. O objetivo do ensino estava para além da transmissão de conhecimentos precisos, estimulava-se a capacidade dos alunos de ordenar, analisar e sintetizar. Com o desenho analítico, Kandinsky pretendia desenvolver nos seus alunos “uma percepção do abstracto, visão rápida e clara da forma essencial e sua representação exata, desprezando os aspectos secundários e as formas insignificantes” (KANDINSKY, 1926 *In*: 2009, p. 24).

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 ângulos. Ainda, de acordo com o artista, as obras de arte deveriam ter estruturadas em armações que seriam as bases de sua composição, em analogia aos corpos dos seres humanos, que se estruturam em esqueletos. Nas aulas do semestre de inverno de 1927-1928, Kandinsky apresentou a seguinte proposta para o Curso Facultativo de Criação Pictórica:

O desenho deve ser concebido com base no meu ensino durante a aula preliminar: a grande forma, esquema da grande forma, desenho da estrutura - ponto de fuga e a trama que daí resulta. Partindo deste desenho, fazer desenhos naturalistas. Comparação dos desenhos construtivos e dos desenhos naturalistas. Partindo destes desenhos, pintar. Efeito da cor sobre o desenho construtivo e o desenho naturalista. Portanto: uma construção colorida, concordando, ou não, com a forma gráfica ou pictórica (*In: KANDINSKY, 2009, p. 241*).

Na Escola Bauhaus, muitos dos professores eram artistas ligados à arte abstrata e cubista. Kandinsky orientava que a expressão das imagens fosse feita por meio das formas mais simplificadas. Em uma de suas aulas sobre a noção de síntese tendo como base os elementos primários, se apoia nas ideias de Cézanne:

“Eu quis copiar a natureza, não consegui. Por muito que tentasse, que a revirasse, que lhe pegasse em todos os sentidos: irredutível. De todos os lados, mas senti-me insatisfeito comigo mesmo quando descobri que o Sol, por exemplo, não se podia reproduzir, mas era necessário representá-lo com outra coisa [...]. Só há uma via para transmitir tudo, traduzir tudo a cor. A cor é biológica, se assim se pode dizer. A cor é viva, só ela transmite as coisas vivas” (*In: KANDINSKY, 2009, p. 37, grifos do autor*).

As ideias das vanguardas artísticas espalharam-se pela Europa, dividindo-se, basicamente, em duas tendências: uma expressionista, que privilegiava a emoção, e outra, construtiva, que privilegiava a razão. A Bauhaus, alinhada a esses pensamentos, propunha em sua metodologia um ensino pertinente às demandas de seu tempo, que exigia composições que fossem consistentes e bem estruturadas e, ao mesmo tempo, capazes de aliar pensamentos vanguardistas e prazer estético (VENEROSO, 2019).

Artistas como Paul Klee e Wassily Kandinsky, em seus escritos, nos ajudam a compreender o pensamento sobre arte e ensino de arte de fins do século XIX e início do século XX, principalmente no que se refere aos estudos sobre a linguagem formal. Louise Artus Perrelet, certamente, não ignorava tais pensamentos, o que nos permite perceber possíveis afinidades de sua proposta de formação de professores para o ensino primário com as tendências do ensino de arte de seu tempo.

## **2.2 Educação Estética na Formação de Professores - Bases para o ensino do desenho para criança proposto por Artus-Perrelet**

Quando pensamos em educação, podemos defini-la segundo o conceito de Dmitry A. Leontiev (2000) como prática social que objetiva proporcionar às pessoas aspectos determinados de uma experiência social acumulada, partilhada por indivíduos de uma dada sociedade. Exemplos de

experiência partilhada são normas sociais, conhecimento do universo, conhecimento de mundo, crenças e ideologias, em que se incluem as religiões, saberes populares e técnicos, além das aptidões para as práticas cotidianas. E o ensinar e o aprender implicam a apropriação dessa experiência, que se dá, em grande parte, pelo processo de socialização. “Um aspecto da socialização é a adaptação satisfatória de um indivíduo ao sistema de normas e regulamentações sociais para uma interação efetiva com o sistema social, para a adaptação satisfatória e efetiva às regras sociais” (LEONTIEV, 2000, p. 127).

No desenvolvimento das competências práticas e sociais para a interação, outro aspecto a ser dimensionado é a identidade social do indivíduo, a consciência de si mesma como pessoa pertencente a determinados grupos, quer seja em plano macrosocial: nacionalidade, etnia, religião, profissional ou ocupacional (trabalhador rural, industrial, comerciante ou universitário, entre outros); ou no plano microssocial: familiar, escola, grupos de pares, agremiações e clubes etc. Leontiev (2000, p. 127) afirma ser menos evidente a consciência transsocial, “um nível mais elevado de identidade”, ou seja, “a consciência que uma pessoa tem de si mesma como ser humano e cidadão do mundo, tendo em comum com pessoas do outro lado das barreiras nacionais, étnicas, religiosas, linguísticas e de quaisquer outras”. O autor argumenta que nem todos vão atingir este grau de identidade, e que é o sistema de ensino que pode proporcionar todos os níveis de identidade social, que se baseiam na “apropriação e assimilação da experiência, valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente sistema social”.

Argumenta Leontiev (2000) que a “educação estética” não se insere, de maneira perfeita, no esquema geral que ele apresenta para a educação, sendo, portanto, difícil definir o que se está a ensinar nesse campo. Afirma não se tratar de reduzi-la somente ao conhecimento e informação, em História e Teoria da Arte, por exemplo, lembrando que o contato com a arte, se bem vivido e assimilado, processa em dimensão o foro íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade do que unicamente a adaptação social. Leontiev refere-se a Abraham Maslow (1971), que acredita na “educação estética” como modelo de toda educação, com objetivo de promover a autorrealização, estimulando desenvolver melhor o potencial de cada indivíduo, aprimorando o desenvolvimento pessoal.

Leontiev parece não se distanciar muito do pensamento de Cecília Meireles que, na coluna *Comentário*, de 2 de dezembro de 1930, p. 7, do periódico *Diário de Notícias, Página de*



*Educação*, discute sobre educação estética da infância, chamando atenção de pais e professores por ser este um tema de inúmeras possibilidades para o desenvolvimento biopsíquico da criança e aperfeiçoamento da sua educação. Destaca não dispor, a maioria dos professores da época, da cultura estética indispensável para uma orientação devida da criança neste sentido, conforme declara nos trechos a seguir:

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança. A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste a um espetaculzinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação.

É preciso que se saiba que grande parte do magistério, em atuação nas nossas escolas, trouxe dos seus tempos de Escola Normal uns rudimentos de música e uns apontamentos de literatura como única bagagem artística: rudimentos e apontamentos que, dia a dia, se tornam mais inúteis com a compreensão que se vai fazendo clara do que é a criança e do que é a educação.

A preocupação de instruir, que até bem pouco dominava a de educar, a ansiedade dos pais também mal orientados, querendo a todo o transe que os filhos soubessem ler e escrever, e certos inefáveis inspetores e diretores que julgavam as professoras pelo número de alunos promovidos - fosse em que estado fosse - tudo isso contribuiu enormemente para que a escola se reduzisse quase à desgraçada missão de alfabetizar, despejando, anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade de saber ler e escrever.

Em tais condições, educação estética seria uma superficialidade de fazer sorrir: luxo indesculpável, de que resultaria, apenas, perda de tempo<sup>49</sup> (MEIRELES, 2 de dezembro de 1930, p. 7, *Diario de Noticias*).

As ponderações de Cecília Meireles bem que poderiam sustentar algumas discussões atuais sobre o papel da arte na educação, guardadas as devidas contextualizações históricas e sociais. Ainda hoje criticamos a escola, preocupada, primeiramente, em alfabetizar, meramente focada em conteúdos e em habilidades de leitura e escrita. Sem se ater à aprendizagem em sua totalidade, pelo intelecto e sensibilidade, trabalha para cumprir o programa e suprir a demanda do mercado de trabalho. No entanto, passados quase noventa anos, ainda nos perguntamos, na condição de educadores, como equilibrar impulso da razão e impulso do sensível? Como dosar, na educação, a valorização do que nos compõe como humanos?

---

<sup>49</sup> Levando em consideração as diversas transformações e reformas ortográficas pelas quais o português brasileiro vem passando ao longo dos anos, optou-se por apresentar a grafia das fontes de acordo com o sistema estilístico vigente, estabelecido em 2010 pelo último acordo ortográfico.

Notadamente declarado por Cecília Meireles no início da década de 1930, clarificava-se na época a compreensão “do que é a criança e do que é a educação”. A história nos revela que no Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, já se eram operadas transformações na área educacional, que se alinhavam ao movimento mundial em que a psicologia, a biologia, a medicina e as ideias sobre higiene passaram a ser considerados fundamentais para deslocar a educação do senso comum e construir uma ciência da educação, ancorada em conhecimentos técnicos e científicos. Transformações que, aliás, não deixavam de ter consonância também com as necessidades dos ideais republicanos: construir uma nação forte, moderna e em sintonia com o progresso (CAMPOS, 2012).

Pode-se entender que o termo “educação estética” começou a povoar as ideias de renovação pedagógica quando buscamos os fundamentos da educação moderna, e são os filósofos Jean-Jacques Rousseau, suíço, e o alemão Friedrich Schiller (1759-1805), que a propunham como uma maneira de organizar a vida socialmente. Como já anunciado, para Jean-Jacques Rousseau a educação necessitaria voltar-se ao aperfeiçoamento dos sentidos, tendo em vista as necessidades primeiras das crianças. De acordo com Schiller (1995), no “Homem Estético”, a sensibilidade e a liberdade estariam em plena harmonia, os sentidos, os impulsos sensíveis seriam educados com as ideias da razão (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.

A difusão do método intuitivo<sup>50</sup>, que “considerava que toda educação deveria se fundar na ação, na experiência das coisas pelo estudante”, pela “experiência direta”, já ocorrera no Brasil desde o fim do século XIX e início do século XX, ideias difundidas desde as primeiras décadas de instauração da República em oposição ao ensino dito verbalista, tradicional (CAMPOS, 2010; 2012). A intenção era dar um caráter mais prático aos processos de ensino e aprendizagem, centrando-se na atividade do aluno em oposição ao ensino tradicional, focado na transmissão do saber, o que se dava pela figura do professor.

---

<sup>50</sup> 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).

A ideia básica do método intuitivo é tornar a criança o centro de sua própria aprendizagem, pela observação e pelo contato direto com os objetos do conhecimento, educar pelos sentidos. De acordo com Resende (2002), na história da educação, é possível destacar alguns autores que enfatizaram a educação dos sentidos: Jean Louis Vivès (1492-1540), Francis Bacon (1561-1626), Michel de Montaigne (1533-1592), Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1849), Norman Allison Calkins (1822-1885), este último autor do primeiro “Manual de lições de coisas”. Segundo Silva (2012), como elemento de uma pedagogia moderna, os prenúncios do método intuitivo estão situados na obra de Comenius, que teria editado o primeiro manual ilustrado para crianças (1657, *Orbis Sensualium Pictus*).

A propagação da ideia de conhecer por vivência direta dos fatos e de cultivar as faculdades da observação traz para as coisas fundamental papel para garantir que o conhecimento pudesse ser gerado pelo próprio aluno. A produção do conhecimento poderia se dar por experimentações, por contato direto com o objeto a ser estudado, não mais por transmissão, por memorização e ou por repetição como no ensino tradicional, cuja figura central era o professor. As lições de coisas são como o próprio nome revela, lições de aprendizagem das coisas pelas coisas. Segundo Teive Auras (2007), lições pelos sentidos, pelos ouvidos, pelos olhos, pelo tato, pelo cheiro e pelo gosto são a transposição didática do método intuitivo nas escolas.

Gomes (2011) reafirma que o método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”, foi amplamente divulgado no Brasil em fins do século XIX e início do século XX. O fato que contribuiu em relevo para tal disseminação foi a publicação da tradução portuguesa, em 1886, do manual de Calkins, feita por Rui Barbosa, que se esforçaria em lutar para que as “lições de coisas” no Brasil não se transformassem em mera disciplina escolar. A ideia de Rui Barbosa era que as lições de coisas permeassem todo o processo geral de ensino, configurando-se na base para todas as disciplinas do curso primário. Faria Filho (1999) é quem nos lembra do papel de disseminação do método intuitivo proporcionado pela divulgação do manual de Calkins no Brasil, referindo-se ao prefácio de Lourenço-Filho na edição portuguesa que compõe as Obras completas de Rui Barbosa:

A especial significação da obra, aqui, como no país de origem, era a de que não apresentava as “lições de coisas” como disciplina especial: apresentava-as na forma de processo geral de ensino, aplicável a todas as disciplinas do curso primário. A obra aparecia, por isso mesmo, como todo um sistema de

orientação, não interessando apenas aos que capitulassem os programas como “lições de coisas”, mas ao ensino da linguagem oral e escrita, da matemática, do desenho, das noções comuns (LOURENÇO FILHO, 1950, pp. xxviii-xxix).

Lembremos, assim, que a educação estética, ainda que sob as premissas das diferentes vertentes da modernização educacional (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; TABORDA DE OLIVEIRA, BELTRAN 2013), participou do movimento de reformas educacionais das primeiras décadas do século XX no Brasil. E é justamente a perspectiva que envolveu a educação pelos sentidos, explorada em processos de formação pessoal e coletivos, por meio de atividades perceptivas e expressivas, ancorada em saberes artísticos e científicos, bem como no contato com a natureza e na valorização do trabalho manual, que foi incentivada pelas diretrizes disseminadas pela Escola Nova.

De acordo com Neiva (2008), em sua gênese, o termo estética, como noção de “ciência do belo”, foi empregado 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.). A partir do século XVIII, as reflexões do filósofo alemão Immanuel Kant (1724–1804) provocaram a “revolução copernicana” na filosofia teórica e 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).

De acordo com Suzuki (1995, p. 16), sem desconsiderar a natureza mista do homem, “[...] dotada não apenas de razão, mas de sensibilidade”, Schiller (1995) acredita ser “uma empresa inútil querer elevar moralmente - isto é, racionalmente - o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade”. E é por meio da “cultura”, ou da “educação estética”, quando se encontra no “estado de jogo” de contemplação do belo, que o homem poderá se desenvolver em plenitude, ou seja, em suas capacidades “intelectuais” e “sensíveis”. O homem em sentido pleno é o “homem lúdico”, pois no “impulso lúdico”, atuam juntas, razão e sensibilidade.

No Brasil, especialmente a partir da década de 1920, muitos artistas e intelectuais se voltaram para pesquisas que visavam a compreender como a criança aprende e como o professor auxilia esse processo, especialmente os artistas ligados ao movimento modernista que eclode em 1922. Entre o final da década de 1920 e início de 1930, houve muitas iniciativas de escolas especializadas de arte para o público infantil e adolescente no Brasil, inaugurando o fenômeno extracurricular de ensino de arte gerado tendo em vista as manifestações artísticas modernistas (BARBOSA, 2008/2014).

A partir desse fluxo, artistas aliaram-se a pessoas interessadas em aproximar arte e educação, em um movimento que acabou gerando discussões sobre a importância de os professores compreenderem como a criança aprende. E é novamente Cecília Meireles quem nos indica a importância de o professor ter uma formação estética que o ajude a compreender a criança e, assim, perceber as nuances de seus interesses como detonadores da aprendizagem:

Mas os professores de hoje, que se integraram, com nobre esforço, na atual corrente de pensamento que vem atravessando o mundo - e que tem na escola um ponto de ação valiosíssimo, - sabem que a educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo, muito melhor que por obrigações rígidas, estabelecidas quase como um castigo, na verdade recebidas.

Todo processo educativo da arte está estudado em magníficas páginas de psicólogos contemporâneos. Os resultados da sua aplicação também estão manifestos em conquistas pedagógicas devidamente firmadas. Não se trata, pois, de empirismo, nem literatura... É a verdade das pesquisas modernas ao serviço desinteressado da humanidade.

É a transformação natural do mundo que se opera, não obstante muita má vontade e muita ignorância, que, decerto, perdurarão, ainda, excepcionalmente.

Não estará longe o dia em que nós brasileiros teremos para os nossos filhos espetáculos de arte, representações, publicações, cursos especializados, - tudo determinado por uma autêntica orientação estética.

Porque está acabando aquela situação que Bernard Shaw<sup>51</sup> satirizou, das criaturas que, na velhice, percorrem os museus de arte para se instruírem... (MEIRELES, 2 de dezembro de 1930, p. 7, *Diário de Notícias*).

---

<sup>51</sup> George Bernard Shaw (1856-1950), dramaturgo, romancista e crítico irlandês, esboçou seus critérios para modelo de um dramaturgo moderno tendo Ibsen como referência (*The quintessence of Ibsenism*, 1891), a seguir tentando obedecer a ele em suas primeiras peças - *Windower's houses* (1892), *Arms and the man* (1894) e *Candida* (1894). Desinibidamente polêmico, considerando o teatro basicamente como meio de discussão, instrumento de transformação social, dedicou seu humor agudo e subversivo, por exemplo, em *Man and superman* (1901), *Pygmalion* (1912), *Heartbreak house* (1913-6), *Back to Methuselah* (1921) e *St Joan* (1923), à tarefa de transformar uma encenação teatral em ocasião para converter os espíritos (BRADBURY; McFARLANE, 1989, p. 512).

Acreditava Cecília Meireles no poder da educação primária e na formação dos professores para que esta educação pudesse alcançar resultados sociais, formar uma sociedade que encontraria na cultura sua maneira maior de sensibilização para o mundo, talvez o que Schiller (1995) nomeou “liberdade estética”. Segundo Suzuki (1995, p. 17), para o filósofo alemão, “‘a liberdade estética’ é uma liberdade *suis generis* e não deve ser confundida de modo algum com liberdade ou autonomia encontrada na razão prática”.

Seria a liberdade estética para Schiller o que Cecília Meireles almejou para a educação na década de 1930? Que se “empenha em dar vida às coisas que o cercam [o homem lúdico], em ‘libertar’ os objetos que habitam sua sensibilidade, tornando possível um cultivo cada vez maior desta”? Aperfeiçoar a realidade - capacidade do artista ou dos humanos que contemplam o belo - por Schiller nomeado “homem nobre”. Para Suzuki (1995, p.17), o que em Schiller difere da tese kantiana, em *Crítica da Razão Prática*, é que este imprime a tudo que foi criado função de meio, sendo somente “o homem, e com ele todo ente racional” considerado “fim em si mesmo”. Em outra medida, Schiller (1995) declara a junção entre natureza sensível e racional como doutrina da virtude - doutrina de uma ética. O homem virtuoso - homem educado pelo belo - encontra na estética a ética que complementa o sistema moral.

Se assim se aproximam ética, moral e estética na obra de Schiller, não seria a “cultura estética” um processo em que o homem buscaria o aperfeiçoamento de seu desenvolvimento como humano? E seria então a “cultura estética” um fim a ser alcançado? Estas questões postas por Suzuki (1995) nos fazem refletir a “educação estética” como uma meta inalcançável, talvez, em sua perfeição. No entanto, como processo educacional, um vir a ser que se iguala à noção de natureza, em que tanto a Escola Nova se espelhou. Talvez possamos fazer aí uma chave de leitura para o que Cecília Meireles chama a atenção quando acredita estar “[...] acabando aquela situação que Bernard Shaw satirizou, das criaturas que, na velhice, percorrem os museus de arte, para se instruir...” (MEIRELES, 2 de dezembro de 1930, p. 7, *Diário de Notícias*).

Localiza-se que entre as décadas de 1910 e 1930 as perspectivas da Escola Nova e do Modernismo estavam juntas, e a livre expressão estava associada a alguma forma de conhecimento sistematizado, o que, de certa forma, refletiu-se na formação de professores para a educação primária. No *Institut Jean-Jacques Rousseau*, eram estudadas e divulgadas

metodologias que tentavam “associar a livre expressão, com diferentes abordagens, à sistematização das formas geométricas e/ou simbólicas” (BARBOSA, 2015a, p. 64).

O *Institut Jean-Jacques Rousseau*, como já mencionamos, era considerado um dos mais importantes centros de estudos da criança e da educação na Europa no início do século XX. Dessa instituição veio para Minas Gerais, em 1929, um grupo de professores contratados para colaborar com a renovação do ensino, a Reforma Francisco Campos/Mário Casasanta (1898-1963). De acordo com Cecília Meireles (1931), o ponto forte da reforma mineira foi o investimento na formação de professores:

A reforma Francisco Campos, com a simplicidade e o entusiasmo com que está sendo executada, tomou o vulto de uma cruzada em Minas Gerais. Como em geral acontece em relação a essas empresas arrojadas, sugeriram, de início, dúvidas e mesmo contestações, porque parecia inexecutável em um meio conservador, onde o seu autor não dispunha de muitos colaboradores competentes para um êxito seguro. Francisco Campos compreendeu que o primeiro passo deveria ser a formação de professores e que só com uma infiltração técnica vigorosa poderia combater todas as rotinas e mazelas do organismo educacional (MEIRELES, 9 de janeiro de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

Outro destaque desse investimento foram as contratações de professores de renomadas instituições europeias, cujas presenças marcantes para o ensino de arte foram Louise Artus-Perrelet, da Suíça, para atuar por dois anos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, e Jeanne Louise Milde, de Bruxelas, Bélgica, para atuar na Escola Normal Modelo, em funcionamento em Belo Horizonte desde 1906. As duas eram professoras de arte com experiência e formação artística. Depois de retornar para a Europa, as aulas de Desenho e Modelagem ministradas por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte são assumidas por Jeanne Milde, fixando moradia no Brasil por toda a vida (PEREIRA, 2006; PEREIRA 2008; ALMEIDA, 2013, BARBOSA, 2015a). Os registros de Cecília Meireles destacam a importância dada à formação de professores na reforma mineira:

Para isso, fez contratar, nos centros cultos da Europa, técnicos de nomeada mundial para preparar e orientar o magistério mineiro na execução da obra e, entre estes - Simon, Mme. Artus-Perrelet e Élene Antipoff, sem falar de Claparède, que veio verificar o trabalho de seus colegas. Essa plêiade de mestres notáveis encontrou, em geral, da parte das alunas mestras, uma receptividade fácil e uma inteligência pronta a vencer as dificuldades, por vezes, de um preparo deficiente e da pouca prática da língua francesa, em que eram ministradas as conferências e ministradas as lições (MEIRELES, 9 de janeiro de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

Mesmo diante da dificuldade das alunas em relação à língua francesa falada pelos professores estrangeiros, Cecília Meireles destaca sua boa receptividade em relação à comitiva contratada para atuar na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, que teve neste time pelo menos três membros vindos do *Institut Jean Jacques-Rousseau*. Para a escritora carioca, a “Escola de Aperfeiçoamento era o centro irradiador do movimento escolanovista em Minas Gerais”. Destaca o entusiasmo e a capacidade de trabalho do mineiro Mario Casasanta, “nomeado para Inspetor Geral do Ensino”, que “intervém em tudo e em tudo colabora. Sob sua inspeção, o serviço é executado com ritmo igual e resultado profícuo” (MEIRELES, 9 de janeiro de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

O *Institut 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 interação direta com o objeto da aprendizagem, em interlocução com o educar pela intuição, pelos sentidos, pela vivência, o que muito se aproxima das ideias difundidas pelo método intuitivo e das proposições de ensino do desenho e jogos difundidos por Artus-Perrelet. As contribuições da ciência psicológica e as teorias de Édouard Claparède ampararam a perspectiva de educação ativa desenvolvida no *Institut Jean-Jacques Rousseau* e também algumas das inovações pedagógicas desenvolvidas no Brasil no início do século XX.

O que se objetivava com a Reforma Francisco Campos era orientar e avaliar o sistema escolar mineiro que estava se expandindo, assistir à administração escolar e à gestão pedagógica, difundindo os princípios da Escola Nova. Nessa perspectiva, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores iniciou suas atividades pedagógicas em março de 1929, com o objetivo de formar uma elite educacional de técnicos e assistentes de ensino para propagar os princípios da Escola Nova entre os professores mineiros (ASSIS; ANTUNES, 2014).

Em consonância com as demais reformas educacionais que aconteciam no mesmo período em outros estados brasileiros e que questionavam a pedagogia tradicional, a reforma de ensino mineira tinha tido como um de seus objetivos divulgar e implementar novas orientações educacionais inspiradas no movimento escolanovista. Em Minas Gerais, as características da chamada Escola Nova eram bem específicas, o que nos atenta para o fato de que em sua dimensionalidade o movimento não deve ser entendido como homogêneo em seus princípios, há



que se considerar a diversidade e os contextos em que foram originados e também difundidos (CARVALHO, 2004).

De acordo com Assis e Antunes (2014, p. 22), na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, “a psicologia tinha lugar central devido à ideia de que pudesse contribuir para a resolução dos problemas da educação brasileira, promovendo um aumento significativo de produção de pesquisas, um intenso debate entre abordagens teóricas diversificadas e a construção de teorias psicológicas”. Ainda de acordo com as autoras, nesse contexto, as “teorias estrangeiras preocupadas com os processos de ensino e de aprendizagem vão entrar sistematicamente no Brasil”. Um dos enfoques da época foi ancorado no discurso pedagógico e psicológico, que destacava a formação integral do indivíduo, concebido em todas as suas dimensões.

Pressupõe-se que, na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade, da vivência da arte a partir dos sentidos, pela ação e pela experiência da aprendizagem em contato direto com o objeto do conhecimento, foi também estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, visto que a instituição recebeu professores atuantes no *Institut Jean-Jacques Rousseau*, como Helena Antipoff, Léon Walther e Louise Artus-Perrelet.

De acordo com Pereira (2006), a chegada de Artus-Perrelet a Minas Gerais provocou uma nova mentalidade em relação ao ensino do desenho. No que se refere às práticas escolares com as quais ela se deparou, fez severas críticas, principalmente “ao modo de inserção do Desenho no ensino em geral e à adoção, pelos professores primários, de estampas para serem coloridas” (MARTINS, 2000, p. 290 *apud* PEREIRA, 2006, p. 29).

Como já mencionado anteriormente, as bases da concepção do Instituto Jean-Jacques Rousseau, do qual Artus-Perrelet foi uma das primeiras professoras, foram fundamentadas nas propostas e orientações da educação funcional de Claparède e também nos princípios do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, 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, 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.

Sobre este aspecto, interessante considerarmos o estudo de Pereira (2006, p. 31) no que diz respeito à análise das Teses discutidas no Congresso Mineiro de Instrução Primária, realizado em Belo Horizonte em 1927. Este evento se constituiu em uma das bases para a reflexão e efetivação da Reforma do Ensino mineira. “Os assuntos discutidos por meio dessas Teses foram divididos 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”. Alguns temas debatidos no Congresso diziam respeito a um contexto mais amplo trazido pelas ideias escolanovistas propagadas pelos país como educação integral das crianças, intensificação dos trabalhos manuais nas escolas, criação de classes especiais, cultivo da memória e imaginação infantil, métodos e materiais adequados ao ensino das diversas disciplinas.

Na seção de Desenho e Trabalhos Manuais, em relação ao ensino do desenho, de acordo com Pereira (2006, p. 33), foram discutidos pontos que interessam ao nosso estudo. Um dos pontos discutidos foi “o ensino do Desenho, no curso primário, que deve ser considerado como arte ou como meio intuitivo de a criança exprimir o que imagina e representar o que vê? Sobre este aspecto, definiu-se que “O ensino do desenho, no curso primário, deve ser considerado como meio educativo, visando a desenvolver as faculdades da imaginação, observação da vista e das mãos” (*REVISTA DO ENSINO*, agosto-setembro, 1927, p. 490).

O ensino do desenho voltado para a formação profissional já vinha sendo defendido no Brasil do século XIX pela corrente liberal, preocupada principalmente com a educação técnica e artesanal da população como condição básica para o desenvolvimento industrial do país. Compreende-se, assim, neste contexto de reformas educacionais, que a preocupação com as habilidades manuais e a percepção visual se mesclam com a concepção de ensino do desenho baseada na psicologia, que via na arte um meio de exprimir a imaginação da criança.

Outro ponto tratado na seção de Desenho e Trabalhos Manuais colocou em discussão se deveria “o ensino do desenho atender a iniciativa individual do aluno”, tendo sido concluído que “se deve cultivar a aptidão da criança, guiando-a”. Em relação à discussão sobre “como deve agir o professor para corrigir os erros de proporção e perspectiva cometidos pela criança”, a comissão

chegou a um consenso de “que o professor não deve corrigir o trabalho dos alunos, mas, sim, assinalar o erro, para que o aluno o corrija” (*REVISTA DO ENSINO*, agosto-setembro, 1927, p. 490-491 *apud* PEREIRA, 2006, p. 34).

Foram discutidas ainda questões sobre o estudo de observação visual e estudo de sombras, tendo sido questionado qual seria o momento adequado para iniciar tais conteúdos na educação da criança. Em resposta à indagação se deveriam ser usadas “a cópia de estampas e gravuras” com alunos iniciantes, justificou-se não ser apropriado o trabalho com cópias “porque se forçarmos as crianças a copiar estampas ou gravuras, impediremos que desenvolvam ideias individuais e de personalidade, cansando a memória e esterilizando sua inteligência”. Finalmente, destacou-se a importância de investimento na formação de professores, consoante o seguinte questionamento: “Será conveniente a criação de um curso de aperfeiçoamento para professores que tenham de executar os programas de Desenho, Trabalhos Manuais e cursos técnicos?” (*REVISTA DO ENSINO*, agosto-setembro, 1927, p. 491-492 *apud* PEREIRA, 2006, p. 35).

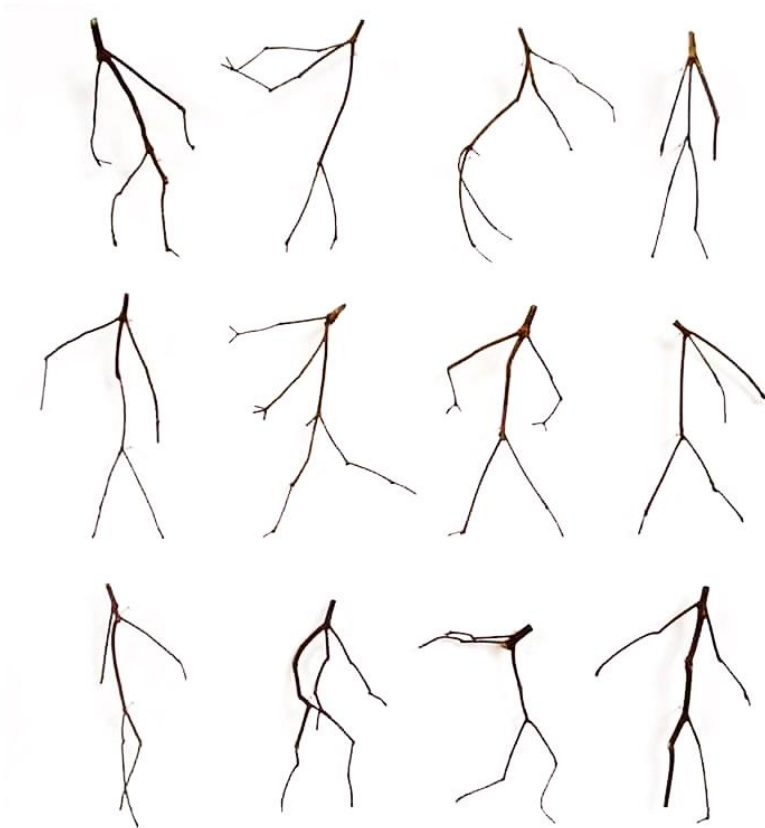
Acreditamos que as discussões sobre o ensino do Desenho realizadas entre 9 e 14 de maio de 1927 no Congresso Mineiro de Instrução Primária tenham contribuído para a valorização deste ensino na educação primária, com a implementação da Reforma Francisco Campos. Consequentemente, resultou na contratação de duas professoras especialistas na área do Desenho e Modelagem para atuar na Escola de Aperfeiçoamento e na Escola Normal Modelo, conforme já mencionado.

Cabe lembrar que as questões que movem esta pesquisa visam a analisar em que medida a proposta de ensino do desenho de Artus-Perrelet estaria em diálogo com os princípios escolanovistas de educação e com as tendências modernistas de arte, manifestadas desde os fins do século XIX e início do século XX, e com uma proposta de educação estética direcionada à formação de professores primários.

Desenho é movimento.

Artus-Perrelet

**Figura 5** - O movimento na natureza.



**Fonte:** Imagem da internet. Disponível em:  
[https://www.reddit.com/r/ageofsigmar/comments/enyqvo/could\\_i\\_start\\_a\\_sylvaneth\\_army\\_with\\_these/](https://www.reddit.com/r/ageofsigmar/comments/enyqvo/could_i_start_a_sylvaneth_army_with_these/).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

---

**A**spectos da História da Educação têm sido objeto de estudo de minhas pesquisas nos últimos anos. Um aspecto específico, a história do ensino de arte no Brasil, tem direcionado as investidas na área, já que atuo em curso de formação de professores com a disciplina Arte e Educação. Para Gouvêa (2006), a investigação sobre a conformação das disciplinas escolares é um dos aspectos fundamentais ao se analisar historicamente a cultura escolar. Fazer uma pesquisa historiográfica envolve compreender que: “Debruçar-se sobre a história (ou histórias) da disciplina, no desenho de vertentes que a compõem, não é tarefa simples. Implica fazer escolhas, constituir hierarquias, elaborar análises que, ao mesmo tempo que conferem inteligibilidade à narrativa, instituem um passado (portanto, erigem uma memória) para o campo” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 38).

No artigo *O educador e sua relação com o passado*, de Cláudia (ALVES, 2012), a autora discute como o professor tem lidado com a questão do passado em sua formação e atuação docente. A autora evidencia os avanços dos pesquisadores individuais e como comunidade, representados pela Sociedade Brasileira de História da Educação, e o crescimento dos programas de pós-graduação na área de Educação como um elemento de distinção na configuração da pesquisa em história da educação brasileira. O texto é a transcrição da conferência proferida por Alves em 2012 por ocasião da inauguração do Centro de Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação - FaE, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Interessante notar a abordagem da autora para trazer o objeto da discussão, a história da educação nos currículos de formação de professores, cujos argumentos se ancoram nas transformações ocorridas nas estruturas desses cursos. A autora reconhece o traço marcante das políticas públicas vigentes para formação dos professores para a educação básica com a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, salienta a permeabilidade do campo educacional em relação às concepções que toda política pública carrega e desencadeia na sua recepção e implementação, nem sempre se traduzindo em inovação da prática pedagógica. Para Alves (2012, p. 207-208):

[...] a perda de espaço nos currículos dos cursos de formação de professores, sob a pressão de conteúdos, temas e problemas [...] parece desconsiderar o diálogo com a história, [...] presentificando todas as questões, [...] reduzindo o passado a uma narrativa simples e ingênua. [...]. O risco de reduzir formação à titulação, na pressa de se produzirem índices animadores, arrasta consigo noções truncadas que podem apontar para uma fratura no campo da pesquisa.

Ainda, entre as argumentações da autora, destaca-se a ideia de não ser prudente solucionar os problemas educacionais brasileiros naquele momento e penso que em qualquer tempo pensar a pesquisa acadêmica afastada das necessidades da sala de aula, ou mesmo entendê-la como respostas rápidas aos dilemas do “chão da escola” como se fossem resultantes de processos do presente.

Segundo Alves (2012), a relação com o passado reposiciona o professor em sua função de enfrentar os problemas educacionais na ou fora da escola, permitindo-lhe identificar como a pesquisa histórica contribui nesse processo. No mundo moderno, de busca pela universalidade e padronização, muitas vezes as relações são desumanizadas. Nesse cenário, reforça-se a necessidade de o professor refletir historicamente como exercício de novos olhares investigativos para os problemas educacionais contemporâneos. Em seu texto/fala, a autora incita o professor a compreender as experiências do passado, não como soluções aplicáveis para os problemas atuais, mas a entender a história da educação como indissociável da ação educativa. Para a construção dos seus argumentos, a autora se apoia em três aspectos dessa relação: 1) “as sobrevivências do passado no presente”; 2) “as diversas temporalidades que habitam um mesmo tempo”; e 3) “as múltiplas formas de subjetivação do tempo” (ALVES, 2012, p. 209).

Nas últimas décadas, tem surgido um crescente número de pesquisas no sentido de compreender a escolarização de certos saberes. Estes estudos são geralmente feitos por professores/pesquisadores que têm interesse em compreender a história da disciplina que lecionam (JÚNIOR; GALVÃO, 2005). De acordo com os autores:

Certamente um dos motivos pelos quais a História das Disciplinas Escolares tem se configurado, na atualidade brasileira, como uma importante área de estudos tem sido a sua potencialidade em fornecer 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. Estudos nesse campo permitem, ainda, complexificar a noção de tempo, na medida em que o

estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época (JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393).

Nessa direção, Burke (2012, p. 9), ao analisar grupos e instituições que geram conhecimento, busca compreendê-lo historicamente nas suas tensões. “Por quais caminhos chegamos ao nosso estado atual de conhecimento coletivo?” é a pergunta que move o autor. Para ele, o conhecimento é construído num movimento de zigue-zague, constituído por um processo de antagonismos, conflitos, extravios, desequilíbrios, obsolência, perdas e ganhos, que necessita ser analisado sob o ponto de vista sociológico, político, econômico e geográfico. Seus estudos ajudam a desmistificar a ideia de que o conhecimento se processa e avança em uma linearidade progressiva e a refletir sobre o acúmulo de conhecimento, que se deu a partir da invenção da imprensa. De acordo com Queler (2014), Burke analisa que esse avanço potencializou a especialização e a profissionalização, tendências que levaram à disciplinarização dos saberes, destacando o potencial democratizador das tecnologias na disseminação do conhecimento. Para compreender como se dá a constituição de uma disciplina, é necessário considerar as teorias e práticas que a fundamentam, os diferentes suportes e canais de socialização, além dos contextos em que se processam a circulação e apropriação dos saberes por ela disseminados, que podem ser transformados em função do uso que se pretende dar a eles (CHARTIER, 1990; ASSIS; ANTUNES, 2014).

Assis e Antunes (2014, p. 23) definem o conceito de apropriação, se fundamentando em Chartier (1990): “[...] 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”. Sobre as fontes em estudos historiográficos, afirmam ainda que:

[...] as revistas/periódicos constituem-se em fontes privilegiadas para os estudos historiográficos, pois têm especificidades próprias que vêm sendo construídas no Brasil desde o século XIX, como, por exemplo, a presença de uma relação estreita com livros e manuais, pois, na maioria das revistas, encontramos excertos, resenhas, citações, entre outros, de livros que circulavam nos meios acadêmicos da época. [...] Os periódicos, devido à sua intenção de informar e educar, nos permitem vislumbrar como saberes divulgados por meio de livros, manuais, compêndios e outros jornais e revistas eram apropriados e incorporados às sistematizações [...].

Nesse sentido, para compreender como se dá a constituição de um campo de conhecimento, é necessário considerar as teorias e práticas que o fundamentam, os diferentes suportes e canais



de socialização, além dos contextos em que são processadas a circulação e a apropriação dos saberes por ele disseminados, que podem ser transformados em função do uso que se pretende dar a eles (CHARTIER, 1990; ASSIS; ANTUNES, 2014).

Objeto de "múltiplas facetas", apesar de ser quase impossível defini-lo, apesar de ter características como fácil identificação e ser bastante conhecido, o livro didático tem sido relevante fonte de pesquisa para os historiadores das disciplinas escolares. Segundo Circe Bittencourt (2008), estudiosa da área das disciplinas escolares, na condição de objeto de pesquisa, o livro didático necessita ser compreendido como um produto ideológico e cultural em suas relações com a lógica do mundo editorial. Outro aspecto que não nos deve fugir é percebê-lo como suporte de conhecimentos e métodos de ensino, que, desde a criação dos manuais escolares, tem povoado a história, que trafega no ofício de ensinar um saber ou um conjunto de saberes. Barbosa (2015a) sublinha também haver em publicações, como periódicos e revistas, principalmente os jornais em circulação entre os anos de 1920 e 1950, muitas discussões sobre educação, que nos revelam e contextualizam como tais discussões se localizam no tempo. Parafraseando Nóvoa (1997), a autora pontua ser talvez a imprensa um *locus* em que se identifica uma melhor compreensão das realidades educativas, onde estão registradas, de um lado e de outro, as manifestações das questões do campo educativo, em seu conjunto.

Dessa maneira, para esta pesquisa, recorreremos a registros de jornais, que, em sua maioria, compreendem o segundo quartel do século XX, especialmente entre 1929 e 1933, e que trazem para nosso tempo a dimensão das discussões sobre o ensino de arte da época. Ainda nos apoiamos em fontes como revistas, artigos e livros destinados aos profissionais da educação, de circulação em âmbito nacional e internacional, visando a compreendê-los na perspectiva da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo envolve um conjunto de procedimentos e instrumentos metodológicos sutis em constante aperfeiçoamento, que são aplicados aos "discursos" contidos nos documentos. Extremamente variadas em seu conjunto, essas múltiplas técnicas, cada vez mais multiplicadas, têm em comum a "inferência", baseada na dedução, nomeada pela autora de "hermenêutica controlada". De acordo com Bardin (1977, p. 95):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, são organizadas em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise
- 2) a exploração do material
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Embora estejam estreitamente ligados, estes fatores não se intercalam necessariamente em ordem cronológica. Encaminham-se para a organização e a operacionalização das ideias iniciais, desenvolvendo, geralmente, em um programa flexível, entretanto, preciso, que permita, no decurso do desenvolvimento das análises, a introdução de novos procedimentos. Desenvolvem-se a escolha das fontes e documentos a serem analisados, a elaboração da ou das hipóteses, bem como dos objetivos e indicadores que fundamentem a interpretação derradeira dos dados da pesquisa.

### **3.1 Procedimentos da pesquisa numa perspectiva histórica - análise documental**

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo analisar a proposta de ensino do desenho e jogos educativos desenvolvida por Artus-Perrelet em termos de educação estética para formação professores primários no contexto das transformações da arte e da educação de fins do século XIX e início do século XX, optamos como estratégia metodológica desenvolvê-la por análise documental, na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), de abordagem qualitativa e histórica.

Inicialmente, o documento que nos orientou foi a versão em português do livro de Artus-Perrelet, publicado no Rio de Janeiro em 1930 e as fontes secundárias que citamos anteriormente, ou seja, teses e dissertações que se referiam ao trabalho de Artus-Perrelet. No entanto, o conjunto de fontes que julgamos ter sido de grande importância para a triangulação das fontes foram as publicações do periódico carioca *Diario de Noticias*, disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Tivemos acesso aos documentos pela indicação de uma publicação de resumo de pesquisa em um congresso internacional sobre história da educação, a *International Standing Conference for the History of Education - ISCHE*. Ao buscarmos as publicações por acesso *on-line*, foram encontradas cem notícias e reportagens que remetem a Artus-Perrelet no periódico carioca, no período entre 1930 e 1933. Uma questão que nos chamou atenção foi a abundância de informações que constam no jornal carioca, cujo acesso nos foi facilitado pela disponibilidade das fontes com busca pelas

palavras-chave Artus Perrelet, com e sem hífen. A maioria dos dados se encontra na *Página de Educação*, que foi coordenada por Cecília Meireles. Os dados foram descritos em um catálogo de fontes, com a seguinte organização: data, página e seção do periódico, título da notícia e autor, assunto, descrição da notícia. Este procedimento foi extremamente importante para o encaminhamento da pesquisa, já que muitos dos dados descritos puderam ser triangulados com informações de outras fontes, ou mesmo indicados caminhos a seguir na pesquisa.

O acervo da *Revista do Ensino* encontra-se disponível em acesso *on-line* na Plataforma Gravatá do Arquivo Público Mineiro - APM, em Belo Horizonte, onde encontramos algumas informações sobre a fase de atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1931). Considerando as indicações de consulta presencial ao APM, fomos direcionados aos arquivos da Hemeroteca Histórica da Biblioteca Estadual Luiz de Bessa, onde está alocado o acervo de jornais de maior circulação em Minas. A consulta é *in loco*, por meio de um acesso eletrônico, pois o acervo ainda não está disponibilizado para acesso *on-line*, e a busca deve ser feita apenas pela leitura dos cadernos diários do jornal consultado, não havendo ainda busca por palavras-chave, pois no repositório da Hemeroteca os arquivos digitalizados foram gerados da microfilmagem dos jornais impressos. Fizemos a busca nos periódicos *Minas Geraes* e *Diário de Minas*, no período entre 1929 e 1931, tendo a organização das reportagens revelado serem poucas as notícias relacionadas à atuação de Artus-Perrelet no recorte determinado. Outro ponto destacado é que as reportagens não traziam um nível de detalhamento de informações capaz de dimensionar o desenvolvimento das aulas e as propostas desenvolvidas por Artus-Perrelet na capital mineira, da maneira encontrada no jornal carioca *Diário de Notícias*.

Outros acervos foram consultados em Belo Horizonte, a Biblioteca do Museu da Escola e a Biblioteca do Instituto de Educação, sem termos encontrado fontes sobre nosso tema de pesquisa que pudessem acrescentar novos dados.

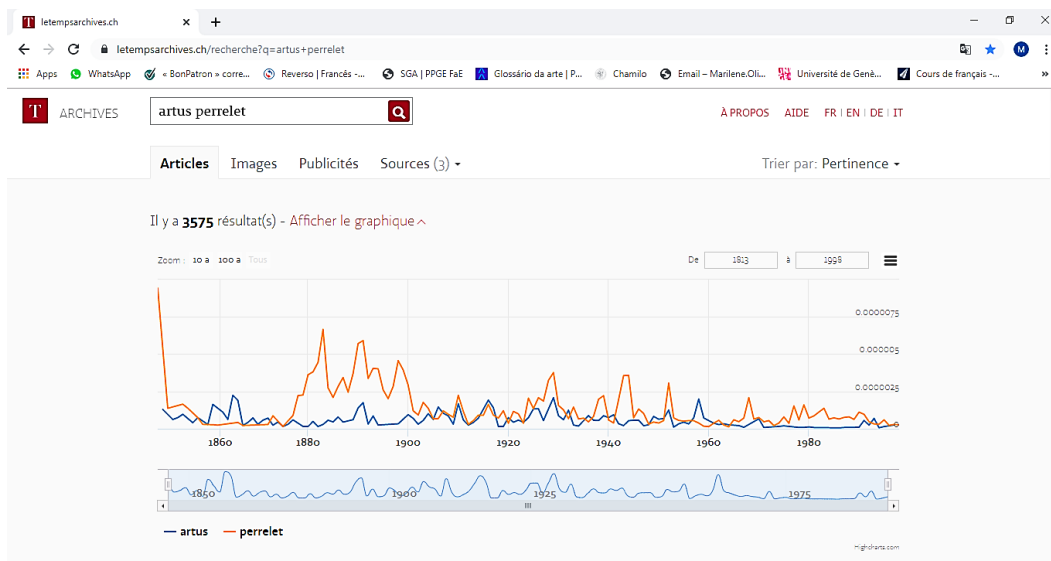
Foram consultados os arquivos do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC, em Fortaleza, que guarda um rico acervo de Jean-Pierre Chabloz, que, como mencionamos, foi aluno de Artus-Perrelet em Genebra. Em razão do volume dos documentos recolhidos neste acervo, optamos por não organizá-los no percurso da pesquisa, tendo em vista a necessidade de compreender anteriormente a proposta de Artus-Perrelet para podermos

compreender melhor suas fontes. Pretendemos nos ocupar destes documentos posteriormente ao doutorado.

Essencial foi o estágio sanduíche para o enriquecimento de nossa pesquisa, pois tivemos acesso aos acervos da *Université de Genève*, que guardam os *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* e *Archives Jean Piaget*. Nessa fase, contamos com a orientação da professora Rita Hofstetter, da *Université de Genève*. Tivemos acesso aos documentos dos *Archives d'Etat de Genève - AEG*, e da *École des Beaux-Arts*<sup>52</sup>, passo decisivo para a complementação das fontes brasileiras encontradas no jornal *Diario de Noticias*. Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos adotados para a análise das fontes consultadas nesses arquivos, optamos por detalhá-los no decorrer dos capítulos desta tese.

Para a escrita da biografia contextualizada de Artus-Perrelet, contamos com fontes de jornais localizadas repositório <https://www.letempsarchives.ch/>. Trata-se de um site com banco de dados *on-line*, cujas fontes nos ajudaram a avaliar a divulgação do trabalho de Artus-Perrelet em jornais suíços, desde a última década do século XIX e a primeira metade do século XX. Fizemos buscas pelos termos Artus-Perrelet, conjugados, e os resultados apontaram os seguintes periódicos: *Le Nouveau Quotidien*, *Gazette de Lausanne* e *Journal Suisse* e *Journal de Genève*. Os resultados de nossa busca estão expressos no gráfico a seguir:

**Figura 6** - Gráfico - Resultados da busca de publicações com os termos Artus-Perrelet.



**Fonte:** <https://www.letempsarchives.ch/recherche?q=artus+perrelet>. Acesso em fevereiro de 2019.

<sup>52</sup> Escola de Belas-Artes. (tradução livre nossa).

Pelo que está mostrado no gráfico anterior, os resultados de publicações para o termo Artus estão delimitados pela linha em azul, para Perrelet, pela linha laranja, com 3.575 citações. A operação para seleção dos documentos foi feita considerando as imagens dos recortes dos periódicos que apareceram, sucessivamente, na mesma página de busca do *site*, logo em seguida ao gráfico. Os documentos puderam ser baixados em formato *Portable Document Format*<sup>53</sup> - PDF, clicando diretamente na imagem disponibilizada.

Foi necessário estabelecer um critério para determinar quantas páginas do *site* seriam pesquisadas. Decidimos que a busca cessaria assim que fosse constatado um padrão de respostas não relacionadas com o assunto tratado. Foram consultadas as dez primeiras páginas e selecionadas 46 publicações entre 1900 e 1932. Somente duas reportagens extrapolaram o período mencionado, uma delas se refere a uma homenagem pelo octogésimo aniversário de Artus-Perrelet, publicada em 19 de março de 1946, pouco antes de sua morte, e outra, em homenagem aos setenta anos de seu filho, Jean Artus, de 11 de março de 1964, que descrevemos adiante. Nos recortes das reportagens mostrados nas páginas do referido *link*, estão os termos de busca realçados em amarelo, a data e o número de página estão indicados na parte inferior do documento, à direita, e a sigla do periódico, à esquerda (Figura 7).

**Figura 7** - Trechos dos documentos com os termos Artus-Perrelet realçados em amarelo.



**Fonte:** <https://www.letempsarchives.ch/recherche?q=artus+perrelet>. Acesso em fevereiro de 2019.

<sup>53</sup> Formato de Documento Portátil. (tradução livre nossa).

No espectro apresentado, a grande maioria das fontes empregadas neste estudo se restringiu aos jornais *Journal de Genève*, o *Gazette de Lausanne* et *Journal Suisse* contribuiu com menos frequência. As reportagens foram lidas e selecionadas tendo como norte um primeiro objetivo traçado, localizar informações que ajudassem a mapear a dimensão do trabalho artístico de Louise Artus-Perrelet. Um segundo objetivo foi delinear seu percurso para a educação.

Reiteramos assim que foram grandes as contribuições de Cecília Meireles para nosso estudo. Tendo como referência a interpretação da proposta de ensino do desenho e jogos educativos divulgada por Artus-Perrelet no Rio de Janeiro, por meio do curso de formação de professores primários e do livro, pudemos compreender como as informações descritas na seção *Página de Educação* foram essenciais para complementar as análises desta pesquisa. E, ainda, para direcionar nossas buscas para que pudéssemos delinear a trajetória pessoal e profissional de Artus-Perrelet, que leremos no capítulo que se segue.

Uma das minhas primeiras recordações mais remotas transportam-me a um jardim. Estou vestida de branco e, de repente, começo a soltar gritos de espanto: um dos bichos escuros, grandes, pousam em minhas vestes e se agitam, movem-me, pululam. Minha mãe corre ao meu encontro, toma-me nos braços, leva-me para dentro de casa, mostra-me que nada há. A causadora de tamanha agitação era a sombra projetada das ramagens das árvores que se agitavam ao sopro da brisa, sem que eu pudesse compreender o que se passava. Foi deste modo que descobri as sombras projetadas. Poderia ter então três anos de idade.

Lembro-me também, perfeitamente, do dia em que compreendi que a secretária de meu pai, vista de frente, e a secretária, de meu pai vista de perfil, eram um único móvel. Costumavam entregar-me, às vezes, alguns objetos para eu colocar sobre ela; minhas mãos alcançavam bem a mesa, quando eu as levantava por cima da cabeça, mas eu tinha a impressão de dois móveis diferentes: um comprido e outro estreito; e perguntava naturalmente: - Em qual das duas? Lembro-me perfeitamente do momento em que aquelas duas imagens parciais se juntaram para me dar ideia do sólido e da perspectiva.

Outra recordação, coisa estranha, liga-se ainda, sob certo aspecto, a propósito de meu livro. É mais rêmora que as outras; eu não falava ainda. Gravou-me também mais profundamente que as precedentes porque, como se verá, a exasperação de ter sido injustamente punida ficou como parte integrante da lembrança do incidente. Achava-me em casa de minha avó, acocorada no chão, perto de um harmônio; avistei a minha imagem na superfície polida do móvel e, intrigada, comecei a acompanhar-lhe o contorno com o dedo. Vendo isto, minha avó chamou a atenção de mamãe, ordenando-lhe que castigasse com um tapa, gesto que tomava por uma garridice demasiado precoce. Cena de gritos e de revoltas; a ordem de pedir perdão e beijar minha avó agravou consideravelmente as coisas: mordi a mão da velha matrona instigadora do castigo desastrado. Lembro-me perfeitamente de ter sentido a injustiça da punição, pois que fora terrivelmente penoso não ter sido possível fazer-me compreender e de que mais tarde, conversando com minha mãe, recordei-lhe esta cena e expliquei-lhe que o interesse que eu achava nos contornos de meu rosto nada tinha de comum com a vaidade.

*Artus-Perrelet*<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Publicado no prefácio de Pierre Bovet em *Le dessin au service de l'éducation*. (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 9-10).

**Figura 8** - Louise Artus-Perrelet.



**Fonte:** Arquivo do *Centre Iconographique de Genève* - CIG, sem data, *apud* Franck (DUPRET, 2014, p. 6).



#### 4 UMA APROXIMAÇÃO COM O UNIVERSO DE LOUISE ARTUS-PERRELET (1867-1946) - DADOS BIOGRÁFICOS

---

Já se observou que as recordações mais remotas de nossa infância revelam quase sempre as preocupações que nos acompanham durante toda a vida<sup>55</sup>.

*Claparède*

A frase de Claparède sustenta a tese de que as lembranças da infância, se guardadas, dizem respeito a questões com as quais, geralmente, nos ocuparemos na vida adulta. No prefácio do livro *Le dessin au service de l'éducation*, Pierre Bovet se diz surpreendido pela riqueza e naturalidade de pensamento simbólico depositado por Artus-Perrelet na elaboração de seu método de ensino do desenho. De fato, Bovet expressa no prefácio do livro sua admiração pela capacidade da professora em compreender os modos de ver da criança, capacidade que, para ele, estaria ao alcance dos artistas, conforme descreve no trecho a seguir:

A riqueza da visão pela qual o artista se distingue do comum dos homens consiste menos no talento que teve para “adquirir” do que na felicidade que teve de “não perder”. Ele conservou o modo de ver da criança, a quem a vida não levou ainda a fazer distinções de evidente interesse prático entre o inerte e o vivo, o animado e o material (BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 7, grifos do autor).

Para esboçarmos o perfil biográfico de Artus-Perrelet, pareceu-nos relevante iniciar as discussões sobre a sua trajetória de vida considerando a riqueza de relatos de infância, recolhidos na apresentação do livro *Le dessin au service de l'éducation*, prefaciado por Pierre Bovet. As mais remotas lembranças da infância relatadas por Artus-Perrelet são interpretadas por Bovet como latentes experiências intelectuais e afetivas de uma professora de desenho, que nos deixam indícios dos interesses que ocupavam suas atenções desde pequenina. Interesses esses que, certamente, se projetaram na trajetória profissional de Louise Artus-Perrelet.

Havia à época de Claparède e Bovet certa preocupação em relacionar as lembranças remotas da infância de poetas e artistas aos seus modos de ver e interpretar a vida e de expressá-la poeticamente, conforme se constata neste excerto:

---

<sup>55</sup> (*apud* BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 10).

A propósito de algumas recordações de infância dos grandes escritores (Tolstoi, Spitteler, Michelet, Edmundo Grosse etc.), meditávamos recentemente<sup>56</sup> acerca das relações entre visão “animista” do poeta e a da criança. E fomos conduzidos à hipótese de que os artistas que nos admiram e encantam pelo modo por que animam o meio ambiente devem este privilégio ao fato de não existir neles, tanto quanto em outras pessoas, um corte entre a alma de criança e sua alma de homem adulto. Esta é o prolongamento daquela. A continuidade de recordações deve existir neles com mais intensidade que nos outros homens; não admira, pois, não encontrar entre eles intensidade sensível, o que uma escola de psicólogos contemporâneos denomina “amnésia infantil”: as recordações dos primeiros tempos de sua existência devem remontar a uma infância mais remota, que conservaram impressões do que a maioria de nós outros (BOVET, trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 7-8, grifos do autor).

O trecho do texto de Bovet indica ter sido consenso entre uma corrente de psicólogos a tese que comprovaria a hipótese de que os artistas mais admirados pelo público conservariam, ao longo da vida, a disponibilidade infantil de abrir-se ao inusitado. E mais: “A maneira por que uma primeira recordação da infância resume uma existência inteira é tão extraordinária algumas vezes, que se procurou interpretar estas visões de criança como sonhos de homens feitos, projetando na origem da existência imagens representativas de suas aspirações de adulto (BOVET, trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 11).

Sem desconsiderar os processos de reelaboração da memória, Bovet compara as reminiscências do passado mais remoto de Artus-Perrelet às lembranças mais profundas de alguns escritores, como no caso de Tolstoi, por exemplo. Este considerou, ao ser solicitado a rememorar o passado mais longínquo de sua infância, ser difícil dar um seguimento bem coordenado aos acontecimentos. Na opinião de Tolstoi, tal situação se deve, muitas vezes, por ignorarmos se tais fenômenos tenham se dado antes ou depois de um fato lembrado. Ou mesmo, se alguns fatos tenham sido sonho ou realidade.

Interessante perceber que os episódios da infância relatados por Artus-Perrelet - ao assustar-se com as sombras das árvores nos jardins ou encantar-se com a silhueta de seu corpo refletido na superfície plana e brilhante de um piano na casa da avó, por exemplo - revelam suas curiosidades de criança. Quando pequena, Louise Perrelet observou, de maneira inusitada, o mundo à sua volta, o movimento da própria vida e de seu próprio corpo, as diferentes

---

<sup>56</sup> Pierre Bovet cita como referência para tal afirmação o texto de Marie Gautier. “*Souvenir d’enfants*”. *Intermédiaire des Éducateurs*, n<sup>os</sup>. 41-43.

perspectivas e planos de vista pelos quais podemos observar os objetos e a natureza, enfim, a tri e bidimensionalidade que as sensações ópticas podem nos proporcionar.

Nesse sentido, consideramos esses dados peças importantes de um grande mosaico de apontamentos, de notas biográficas, que reunimos para construir este capítulo. Este se configurará como um esboço da trajetória de vida de Louise Perrelet à Louise Artus-Perrelet, em que procuraremos destacar as redes de sociabilidade às quais ela esteve ligada: sua família, bem como pessoas que fizeram parte de sua formação e atuação profissional.

**Figura 9** - Provavelmente Louise Artus-Perrelet, sentada ao centro, em companhia de amigos do IJJR, Genebra, s.d..



**Fonte:** Archives Institut Jean-Jacques Rousseau - AIJJR/FG.O.5/6. Album Claparède I. p. 38.

Para a construção destas notas biográficas, foram fundamentais algumas fontes encontradas em um circuito de diversificados arquivos aos quais tivemos acesso. Em nosso processo de buscas por documentos originais, fundamentais foram os indícios que nos chegaram das

pesquisas de Mélanie Pellaud Zermatten<sup>57</sup> e Franck Dupret<sup>58</sup>, que possibilitaram ampliar as fontes encontradas anteriormente. Trata-se de dois trabalhos de final de semestre relativos aos cursos na área da história ministrados pela professora e pesquisadora Martine Ruchat, associada à *Université de Genève*. Os documentos em arquivos de PDF encontram-se ainda com anotações e correções da professora Ruchat. O acesso aos trabalhos foi disponibilizado por Elphege Gobet, arquivista dos *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*, em janeiro de 2019, durante o estágio sanduíche em Genebra.

Nos AIJR foram encontradas duas fotografias, uma da estada de Artus-Perrelet no Brasil, junto a Thèodore Simon (FIGURA 39), e outra, sem identificação, de uma mulher em um jardim, que, pelas características físicas, parece se tratar da professora em questão (Figura 9). Outras fontes relevantes para a confirmação dos dados pessoais foram os verbetes encontrados nos dicionários biográficos. A um deles, o *Lexique Suisse des Contemporains*, tivemos acesso pelo AJJR, já o *Dictionnaire des artistes de langue Française en Amérique du Nord*, onde constam verbetes sobre Artus-Perrelet e de outras pessoas ligadas a ela, foi solicitado por meio do *service prêt entre bibliothèques*<sup>59</sup> da *Université de Genève*.

As fontes de jornais suíços, alguns acessados em repositórios *on-line*, foram importantes para identificarmos a atuação profissional de Artus-Perrelet antes e depois de ser professora e também fatos relacionados à família, como a morte da mãe e marido, por exemplo. Outros jornais, como os encontrados na biblioteca do *Institut Jaques-Dalcroze*<sup>60</sup> - IJD, dizem respeito à participação de Artus-Perrelet em produções teatrais, em colaboração com o professor de ginástica rítmica que dá nome à instituição.

Foram consultados os arquivos do *Musée d'art et d'histoire de Genève*, tendo sido feito contato por e-mail e visita ao local, onde nos foram indicadas algumas obras atribuídas ao marido, o artista Marc-Émile Artus (1861-1916). Identificou-se também um desenho assinado

---

<sup>57</sup> *Cours de la Professeure Madame Martine Ruchat : une histoire culturelle et sociale de l'exclusion et de l'intégration - une histoire institutionnelle et biographique. Travail semestriel 2014-2015 - Notice biographique : Louise Artus-Perrelet : Mémoires d'une grande artiste et pédagogue.*

<sup>58</sup> *Cours de la Professeure Madame Martine Ruchat : Une histoire culturelle et sociale de l'éducation spécialisée. Semestre d'automne 2014 - "Louise Artus-Perrelet".*

<sup>59</sup> Serviço de empréstimo entre bibliotecas. (tradução livre nossa).

<sup>60</sup> Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) era compositor e pedagogo, criador da ginástica rítmica, fundou o Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra em 1915. Disponível em [http://data.bnf.fr/en/13006869/emile\\_jaques-dalcroze/](http://data.bnf.fr/en/13006869/emile_jaques-dalcroze/). Acesso em 22 de set. de 2018.

pelo casal (Figura 31), sem data, disponível na seção *Cabinet d'arts Graphiques*<sup>61</sup>. A equipe do Museu enviou-nos ainda recortes de jornais sobre o artista, que ajudaram a esboçar seu perfil pessoal e profissional. As informações prestadas pelo Museu nos conduziram ao relatório de pesquisa da historiadora Marie Therese Bättschmann sobre Barthélemy Menn (1815-1893), que se desdobrou em exposição realizada em homenagem ao artista e professor (Figuras 29 e 30). Foi adquirido o livro *L'école Genevoise de peinture*<sup>62</sup>, de Luis Gielly, publicado em 1935, que contextualiza a pintura dos artistas genebrinos, no Capítulo VI, especificamente, a trajetória de Barthélemy Menn (p. 175-190).

Por indicação da arquivista Renevey Fry Chantal, do *Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse*<sup>63</sup> - DIP, de Genebra, recomendada pela professora Rita Hofstetter, orientadora do estágio doutoral na *Universié de Genève*, tivemos acesso a documentos inéditos pertencentes aos *Archives d'État de Genève*<sup>64</sup> - AEG, como o dossiê da *École des Beaux-Arts*. Nessa seção foram encontradas fontes relativas a premiações recebidas por Louise Perrelet entre 1886 a 1891, relacionadas aos trabalhos artísticos quando era aluna dos cursos da *École d'Art de Genève*<sup>65</sup>. Nesses registros, consta seu nome de solteira. Outros relevantes documentos encontrados no acervo do DIP foram cinco candidaturas à cadeira de professor de desenho do curso normal em Genebra, concurso realizado em 1910, no qual Artus-Perrelet era a única mulher; e também um programa de curso de 1926, em que consta seu nome professora de desenho na *École Secondaire et Supérieure des jeunes filles*<sup>66</sup> de Genebra.

O sistema de buscas pelo *site Odysse* permitiu-nos a consulta aos dossiês do *Département des manuscrits et des archives privées - Bibliothèque de Genève*<sup>67</sup>. O *link*<sup>68</sup> consultado permite a busca por documentos de importantes figuras da cena educacional de Genebra, entre eles estão correspondências de Artus-Perrelet trocadas com Claparède.

---

<sup>61</sup> Gabinete de Artes Gráficas. (tradução livre nossa).

<sup>62</sup> A escola genebrina de pintura. (tradução livre nossa).

<sup>63</sup> Departamento de Instrução Pública, Formação e Juventude. (tradução livre nossa).

<sup>64</sup> Arquivos do Estado de Genebra. (tradução livre nossa). A oportunidade de acesso às fontes inéditas dos dossiês encontrados neste acervo foi um alento, pois as tentativas anteriores em busca de pistas sobre a personagem Artus-Perrelet em Genebra, em 2018, tiveram resultados pouco interessantes.

<sup>65</sup> Escolas de Arte de Genebra. (tradução livre nossa).

<sup>66</sup> Escola Secundária e Superior para Moças. (tradução livre nossa).

<sup>67</sup> Departamento de manuscritos e arquivos particulares - Biblioteca de Genebra. (tradução livre nossa).

<sup>68</sup> Disponíveis em <http://w3public.ville->

[ge.ch/bge/odyssee.nsf/RechercheCorrespondanceForm?readform&typ=T&correspondant=Artus](http://w3public.ville-ge.ch/bge/odyssee.nsf/RechercheCorrespondanceForm?readform&typ=T&correspondant=Artus). Acesso em 19 de set. de 2018.

Um episódio relacionado aos trabalhos construtivos de Louise Perrelet, premiados quando ela ainda era aluna dos cursos de arte em Genebra, em fins do século XIX, está relatado em três cartas enviadas a Daniel Baud-Bovy (1870-1958) em 1915 e 1916, época em que era diretor da Escola de Belas-Artes. Os documentos<sup>69</sup> relevam que o caso causou grande polêmica, pois os trabalhos de arte parecem ter desaparecido em 1894, ocasião de uma exposição na *École d'Art de Genève*. Duas destas correspondências são assinadas pelo marido, Marc-Émile Artus. Detalhes sobre o caso serão discutidos adiante, na seção 4.2.2.

Além desse breve panorama sobre os arquivos e os relevantes documentos consultados durante o estágio sanduíche em Genebra, ressaltamos o rico conjunto de fontes brasileiras que muito guiaram nossas procuras: um conjunto de cerca de cem reportagens do periódico em circulação no Rio de Janeiro, o *Diario de Noticias*. As publicações, em grande maioria assinadas por Cecília Meireles, constam na seção *Página de Educação* e cobrem os períodos em que Artus-Perrelet esteve no Brasil, entre 1929 e 1931, tendo retornado em breve período em fins de 1932 e início de 1933.

Outro conjunto relevante de fontes, mas em quantidade inferior em termos de ocorrências com o nome Artus-Perrelet, foram os periódicos em circulação em Minas Gerais: o *Diario de Minas* e o *Minas Gerais*. Ainda foram encontrados artigos da *Revista do Ensino* com discussões pedagógicas relacionadas à Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, bem como um relatório do primeiro diretor, Lúcio José dos Santos. Não menos importante para o esboço do perfil biográfico de Artus-Perrelet - e dos resultados desta pesquisa - foi o seu próprio livro, nas versões em francês, espanhol e português. Sobre estas fontes, ocupamo-nos de modo especial no capítulo 5.

Diante do exposto, no item seguinte, centralizaremos nossas análises nos dados que melhor configuram um desenho possível do percurso pessoal e profissional de Artus-Perrelet, começando pelas suas origens familiares.

#### **4.1 De Valangin a Genebra - família e naturalidade de Louise Perrelet**

---

<sup>69</sup> A transcrição e tradução das correspondências manuscritas estão disponibilizadas na seção ANEXO I desta tese.

Pierre Bovet menciona no prefácio do livro *Le dessin au service de l'éducation*, ao relatar uma lembrança de infância de Artus-Perrelet, que ela teria nascido no castelo de Valangin, conforme trecho a seguir:

Algum tempo depois Madame Artus nos descreveu uma lembrança cuja data as circunstâncias nos permitem fixar com certa precisão.

Ela tem recordações de uma vasta sala com uma janela antiga, aberta numa parede espessa e a cujo vão se chegava por um degrau. Lembra-se principalmente da impressão de mal-estar, de angústia quase, que sentia quando tinha de deixar a janela e descer para a grande sala escura. Não temos dúvida de que a sala em causa ficava no castelo de Valangin, que servia então de estação de cura. O pai de Madame Artus deixou esta casa quando ela tinha dezoito meses (BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 10).

Como indica a certidão de nascimento<sup>70</sup> de Louise Artus, antes Perrelet, foi a segunda filha do pastor Paul-Aimé Perrelet (1838-1903) e de Rose Julie, nascida Rosselet (1842-1916) e sem profissão declarada. Louise Perrelet nasceu a 18 de março de 1867, em Valangin, no Cantão de Neuchâtel, Suíça, provavelmente no mesmo *château*<sup>71</sup> da cidade onde viveu seus dezoito primeiros meses, como indicado por Pierre Bovet. A família constituía-se de cinco filhos: Louis, o irmão mais velho, nascido em 1864; ela mesma, em 1867; Paul, nascido em 1868; Edith e Hedwige<sup>72</sup>, em 1874, (ZERMATTEN, 2014-2015; DUPRET, 2015; BOVET trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930).

As imagens (Figuras 10, 11 e 12) retratam a ambiência cultural das origens de Louise Perrelet: o castelo e a pequena cidade de Valangin parecem materializar vestígios das suas memórias de infância relatadas no prefácio de Pierre Bovet no livro *Le dessin au service de l'éducation*, tal sensação me foi propiciada pela oportunidade de visitar a localidade em 19 de abril de 2019:

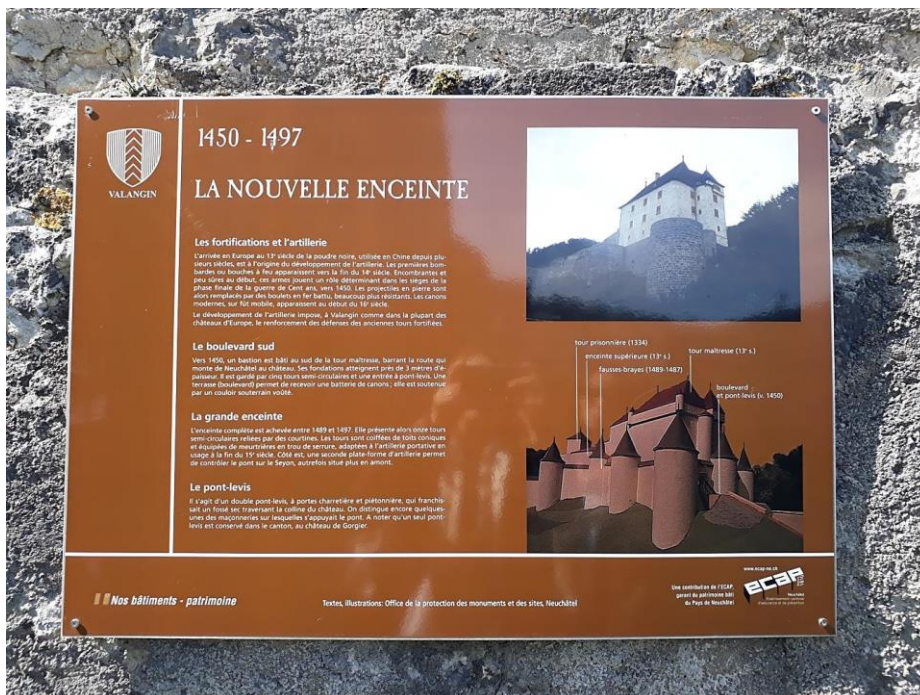
---

<sup>70</sup> A descrição da certidão de nascimento de Louise Perrelet consta em pesquisa elaborada por Zermatten (2014-2015), que indicou a fonte consultada *Archive des registres des naissances de Valangin, cote EC2557*, p. 211-212.

<sup>71</sup> Castelo. (tradução livre nossa).

<sup>72</sup> De acordo com Dupret (2015), não foi possível identificar nos registros pesquisados se as duas últimas irmãs eram gêmeas.

**Figura 10** - Placa na muralha de entrada do castelo, com informações locais, Valangin, Suíça.



**Fonte:** Fotografia, 19 de abril de 2019, arquivo pessoal.

**Figura 11** - *L'église collégiale et la maison de la Torrelle (maison Touchon). Route de Boudevilliers 4, 2042 - Valangin, Suisse.*



**Fonte:** HBN Editions, foto: François Fontana. Cartão postal adquirido em visita a Valangin, arquivo pessoal.



**Figura 12** - *Le château - Façade sud-ouest. Route de Boudevilliers 4, 2042 - Valangin, Suisse.*



**Fonte:** HBN Editions, foto: Alain Germond. Cartão postal adquirido em visita a Valangin, arquivo pessoal.

Segundo Dupret (2015), os familiares de Louise Perrelet instalaram-se em Genebra entre 1878/79, quando ela tinha aproximadamente onze anos<sup>73</sup>. Nesta cidade, alojaram-se em diferentes endereços, que incluem o número 7 da rua *James-Fazy* e o número 15 da *Boulevard des Philosophes*<sup>74</sup>. Uma ficha de censo demográfico permite afirmar a boa situação socioeconômica da família Perrelet, uma vez que duas funcionárias foram recenseadas nos apartamentos onde os familiares residiram.

---

<sup>73</sup> Dupret (2015) informa em nota de rodapé que este dado havia sido encontrado em artigo de Georges-G. Schoder publicado no *Journal de Lausanne* de 10 de fevereiro de 1940, intitulado “*Madame Louise Artus*”, escrito em ocasião da semana da mulher.

<sup>74</sup> Alameda dos Filósofos. (tradução livre nossa).

O destino de Louise Perrelet parecia traçado, muitos membros de sua família pensavam que ela poderia se tornar diretora do asilo fundado por sua avó na região do Jura<sup>75</sup>. No entanto, a jovem segue outro caminho, formando-se em arte, com apoio de seu pai, tendo direcionado sua atuação profissional para a área da educação (DUPRET, 2015).

**Figura 13** - Nota biográfica de Paul-Aimé Perrelet.

**PERRELET, Paul-Aimé, Neuchâtelois, né le 7 mai 1838 à Besançon, † à Nyon 26 août 1903. Etud. à la Faculté libre de Lausanne, puis à la Maison des Missions de Paris; consacré à Neuchâtel (Eglise nationale) 1862; missionnaire à l'île Maurice 1863; pasteur au Locle 1861, puis à Valangin-Boudevilliers, pasteur à Yverdon (Eglise libre de La Plume) 1870-78, évangéliste à Genève, puis pasteur de l'Eglise libre 1873-94. Ep. 1863 Rose-Julie Rosselet. P. 240.**

Fonte: Zermatten (2014-2015, p. 5).

O registro eclesiástico (Figura 13) encontrado por Zermatten (2014-2015) indica que Paul-Aimé Perrelet se formou na *Faculté libre de Lausanne*<sup>76</sup> e na *Maison des Missions de Paris*<sup>77</sup>, tendo se dedicado como missionário e pastor em diferentes regiões: Cantão de Neuchâtel entre 1861-1862 (Locle e Valangin); ilha de Maurice (1863); Yverdon (1870-1878); e Genebra (1873-1894). De acordo com a pesquisadora, os dois irmãos de Louise Perrelet seguiram o caminho do pai: Louis tornou-se professor de hebreu e missionário na África; Paul tornou-se pastor, tendo atuado em Paris.

A descendência de Artus-Perrelet é mencionada por Cecília Meireles quando relata a *primeira lição do curso de aperfeiçoamento de Mme. Artus* realizada no Rio de Janeiro, em publicação de 18 de março de 1931, p. 7, do *Diário de Notícias*. A lembrança de Meireles, cujo trecho é transcrito a seguir, ficou registrada na sequência do relato sobre as diretrizes para organização do curso de desenho e jogos educativos que Artus-Perrelet fez questão de deixar bem esclarecidas naquele primeiro dia de aula, oferecido, à época, para professores primários:

<sup>75</sup> O Jura é uma cadeia de montanhas situada ao norte dos Alpes, na França, Suíça e Alemanha.

<sup>76</sup> Faculdade livre de Lausanne. (tradução livre nossa).

<sup>77</sup> Casa das Missões de Paris. (tradução livre nossa).

(Lembro-me, então, de uma conversa que tive com essa ilustre educadora, na qual ela me disse: “Da Suíça me vêm as qualidades de ordem. Da Suíça, a que pertencço pelo casamento e pelos meus serviços ao seu governo.”)

[...]

(Continuo a lembrar a passada conversa, em que mme. Artus me disse: “Descendo de alemães pelo lado materno. E da Alemanha me vem o gosto da investigação, as qualidades especulativas da minha inteligência.”) (MEIRELES, 18 de março 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Os comentários de Cecília Meireles deixam indícios sobre o pensamento de Artus-Perrelet, que se revela ordenado e investigativo, atributos que ela mesma inferiu terem disso herdados da descendência alemã materna. De outra parte, o hábito suíço de organização teria sido ampliado pelo casamento com o artista genebrino Marc-Émile Artus e pela atuação profissional como professora do Estado. Sua incursão na educação se dera no bojo do movimento de educadores engajados em promover inovações pedagógicas. A religião, outra forte herança familiar, possivelmente incidiu sobre sua formação e atuação profissional, marcadamente humanista, em consonância com a ideologia cristã do pai pastor. Acreditamos, pois, como Mélanie Pellaud Zermatten, que:

Suas origens religiosas podem ter influenciado sua trajetória pessoal e profissional como artista e pedagoga, mas também devem ter sido a fonte de várias dificuldades em um período relativamente perturbado em termos de religião. De fato, no final do século XIX, Neuchâtel passou pela divisão da Igreja Reformada. Este evento resultou na criação de duas igrejas muito distintas: a da Igreja Nacional e a da Igreja Independente<sup>78</sup> (ZERMATTEN, 2014-2015, p. 4). (tradução livre nossa).

Como mencionado, a carreira artística de Louise Perrelet foi impulsionada com apoio do pai, o pastor Paul-Aimé Perrelet. cremos que a mudança da família para Genebra facilitou o acesso da jovem aos estudos em arte. Os registros encontrados nos dossiês da *École des Beaux-Arts* de Genebra indica-nos a ambiência de sua formação e ajudam a esboçar sua trajetória profissional, à qual nos dedicaremos no item seguinte.

#### **4.2 A formação em arte, casamento e maternidade - trajetória para educação**

---

<sup>78</sup> *Ses origines religieuses ont sans doute eu une influence dans son parcours personnel e professionnel d'artiste et de pédagogue, mais elles ont également dû être la source de diverses difficultés dans une époque relativement bouleversée en termes de religion. En effet, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, Neuchâtel a subi la scission de l'église réformée. Cet événement a abouti à la création de deux Eglises bien distinctes : celle de l'Église nationale et celle de l'Église indépendante* (ZERMATTEN, 2014-2015, p. 4).

« *Les femmes ont toujours été présentes dans la trame de l'histoire, pas nécessairement dans son récit*<sup>79</sup> » (PERROT, 2011, p. 6).

A citação de Michelle Perrot desloca nosso olhar da problemática que guia este estudo, instigando-nos a outras questões, quais sejam: Que significado tem o aparente apagamento de Artus-Perrelet na história do ensino do desenho em Genebra e, conseqüentemente, no Brasil? Por que muitas das fontes que poderiam mostrar os indícios desta história parecem soterradas, como tramas arqueológicas? Como construir uma historiografia que nos possibilite compreender a trajetória de inserção do ensino do desenho em Minas Gerais, pela circulação e recepção do método Artus-Perrelet? Em que medida a autoria feminina do método de ensino do desenho contribuiu para essa aparente invisibilidade?

De acordo com 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 neste 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.

Talvez, justamente por estarmos escavando o sítio arqueológico desta história, algumas peças pareçam formar conexões que poderiam justificar certo silenciamento histórico de Artus-Perrelet na área da arte e educação. Torna-se intrigante, ao verificarmos nos documentos sobre Louise Perrelet, ou sobre Louise Artus-Perrelet, que seus nomes estejam, quase sempre, atrelados aos nomes de figuras masculinas, quer seja de seu pai, como vimos no item anterior, ou, como veremos, de seu marido Marc-Émile Artus, de seu professor de arte Barthélemy Menn, ou, ainda, de seu filho Jean Artus (1894-1964).

---

<sup>79</sup> As mulheres sempre estiveram presentes na trama da história, não necessariamente na sua narrativa (PERROT, 2011, p. 6). (tradução livre nossa)

**Figura 14** - Matrícula de Émile Artus no curso de pintura, 1881.

Número Doctre.	Date de Inscription.	Noms.	Prénoms.	Date de Naissance.	Lieu d'Origine.	Lieu de Naissance.
1881	Octobre 24	Artus	Emile	16 avril 1861	Genevois	Genève
	"	Sabat	Jules	22 ans	Allemand	Stuttgart
	"	Estoprey	David	14 7/8 1862	Vaudois	Genève
	21	Reiner	Eduard fils de Jean	15 9/8 1865	Genevois	"
	27	Lagier	Samuel	21 avril 1856	"	"

Classe pour laquelle l'élève est inscrit.	Profession promue des élèves	Domicile.	Date des avertissements.	Acceptation ou Refus.	Observations.
Académie	Peintre	route de Carline 12 Stamphelin	Admis		
"	Etudiant	Rue de Charpentier 25 3 <sup>e</sup> Apt. 4 <sup>e</sup> - Inconnu	"		
"	Peintre	Sénece 100	"		
modelage et dessin	diracteur	Genève 11	26 8/8 1881		
Académie	Commis	Solito 2	Admis		

**Fonte:** Dossier École des Beaux-Arts. Archives d'État de Genève - 1992 va 32.39.

Em consulta aos documentos da *École des Beaux-Arts* foi encontrado o registro de matrícula de Émile Artus no curso de pintura da *Académie*<sup>80</sup>, realizada em 24 de outubro de 1881. Os dados pessoais registrados no documento (Figura 14) indicam que ele teria nascido em 16 de abril de 1861, portanto, teria cerca de vinte anos à época de sua inserção na escola de arte.

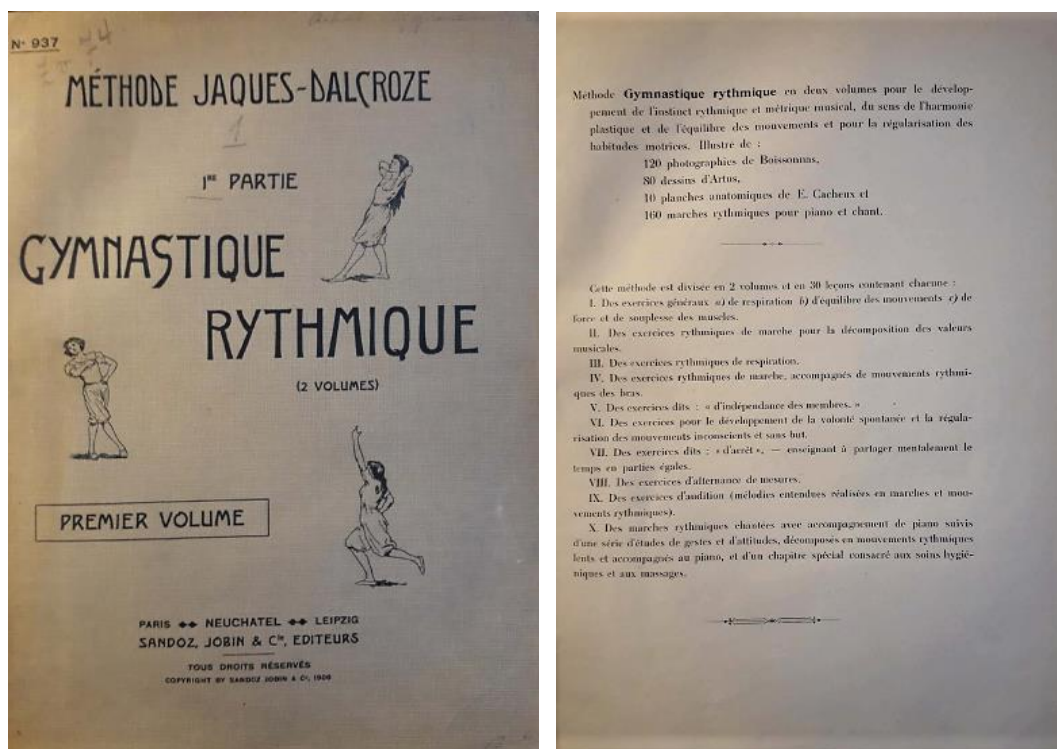
De outra parte, no verbete sobre Marc-Émile Artus, que consta no *Dictionnaire des artistes de langue Française en Amérique du Nord* (KAREL, 1992, p. 20), verifica-se data divergente

<sup>80</sup> Academia. (tradução livre nossa).

para seu nascimento, na nota biográfica está registrado que ele teria nascido aos 20 de fevereiro de 1861 e falecido em 4 de julho de 1916 em Genebra.

Aluno de Barthélemy Menn na *Académie* de Genebra, a produção artística de Émile Artus foi diversificada, tendo atuado como paisagista, retratista, ilustrador e copista. Os registros do dicionário informam que ele realizou estada prolongada nos Estados Unidos, acompanhado da esposa Louise Artus-Perrelet, à época, com vinte e seis anos. O casal teria chegado a Nova Iorque em 30 de novembro de 1894. Consta ainda que ele esteve em outros países, como França e Itália, sem mencionar as fases dessas mudanças. Conforme indicado por Karel (1992), Émile Artus teria ilustrado, com oitenta desenhos, o *Méthode pour le développement de l'instinct rythmique du sens auditif et du sens tonal*<sup>81</sup> elaborado por Émile Jaques-Dalcroze. Esta informação foi confirmada em publicação encontrada nos arquivos da *Bibliothèque Municipale de Genève*, conforme Figura 15.

**Figura 15** - Capa e verso de página do *Méthode Jaques-Dalcroze Gymnastique Rythmique - 1<sup>re</sup> partie - Premier volume*, com 80 desenhos de Artus, de 1906.



**Fonte:** Arquivo da *Bibliothèque Municipale de Genève*.

<sup>81</sup> Método para o desenvolvimento do instinto rítmico do sentido auditivo e do sentido tonal. (tradução livre nossa). Tivemos acesso à publicação de 1906, em dois volumes, com o seguinte título: *Gymnastique Rythmique - 1<sup>re</sup> partie - Premier volume*. A menção ilustrações da publicação dá créditos dos 80 desenhos a Artus.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é compreender o método de ensino do desenho de Artus-Perrelet em termos de educação estética, consideramos que o trabalho de Émile Artus, provavelmente, tenha sido referência para nossa biografada. Nessa perspectiva é que selecionaremos alguns exemplares da produção de seu marido para que possamos refletir sobre prováveis impactos dos conceitos estéticos que a constituem.

Apesar de a equipe do *Musée d'art et d'histoire de Genève* informar que o dossiê sobre Émile Artus seria pequeno, oito obras foram listadas, entre pinturas e desenhos, a maioria retratos, o que parece ter sido sua especialidade. Os registros do *Musée* informam outra data para seu nascimento, 20 de abril de 1861, e de morte, a mesma data que consta em Karel (1992), 4 de julho de 1916.

**Figura 16** - *Portrait du syndic Jean-Jacques Rigaud* (Retrato do administrador Jean-Jacques Rigaud). Pintura, óleo sobre painel (c. século XIX ou 1º quartel do século XX).

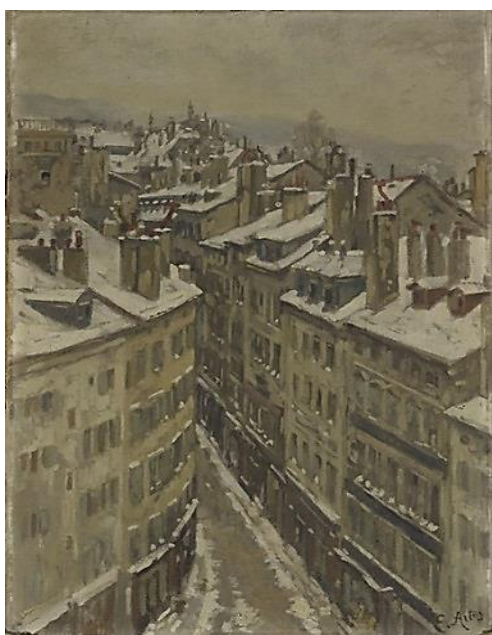


**Fonte:** Arquivo do *Musée d'art et d'histoire de Genève*, nº de inventário 1910-0070. Doado pela família Rigaud em 1910.

Conforme Figura 16, o retrato do administrador Jean-Jacques Rigaud (1785-1854) é atribuído a Marc-Émile Artus e Joseph Hornung (1792-1870), considerado autor da moldura com

motivos arquitetônicos. Os dados relativos à obra indicam tratar-se de uma pintura a óleo sobre painel, com as seguintes dimensões: enquadramento da pintura, altura 27 cm X largura 20,3 cm; enquadramento da montagem, altura 59,6 cm X largura 41,2 cm. Outra pintura a óleo (Figura 17), em que consta a assinatura de Émile Artus, tem as seguintes dimensões: altura 60 cm X largura 45 cm, e representa uma rua de Genebra no inverno.

**Figura 17** - *La Rue de la Cité sous la neige* (A Rua da Cidade sob a neve). Pintura, óleo sobre tela (c. 1914).



**Fonte:** Arquivo do *Musée d'art et d'histoire de Genève*, nº de inventário 1914-0008. Doador por Alice Favre, em 1914.

Acredita-se que Louise Perrelet e Marc-Émile Artus tenham se conhecido por volta de 1886, possivelmente na mesma época em que ela iniciou seus estudos na *École d'Art de Genève*. O que se sabe, de fato, é que ambos estudaram com o professor Barthélémy Menn (DUPRET, 2015).

Na coleção do *Musée d'art et d'histoire de Genève* consta um desenho do século XIX assinado por Émile Artus, feito no atelier de seu professor, Barthélémy Menn, intitulado *Retrato de Artus*. O desenho feito a carvão e lápis preto sobre papel rosado tem as seguintes dimensões: altura 58,8 cm X 46 cm.



**Figura 18** - *Portrait d'Artus, de face (recto); esquisse (verso)* (Retrato de Artus de frente, esboço no verso). Desenho, carvão e lápis preto sobre papel rosa (c. século XIX).



**Fonte:** Arquivo da seção *Cabinet d'arts graphiques* do *Musée d'art et d'histoire de Genève*, nº de inventário 1912-5951. Herança de Elisabeth Bodmer, doado em 1912.

Dois recortes de jornal, também do acervo do *Musée d'art et d'histoire de Genève*, datados em 28 de junho (grafia à mão) de 1916, sem registro de páginas, referem-se ao falecimento de Émile Artus, cuja data diverge das demais fontes. As notas são do periódico *Tribune de Genève* e do *Journal de Genève*, onde se verificam dados sobre suas características pessoais e sobre seu trabalho artístico. Transcreveremos, primeiramente, a tradução da publicação no *Tribune de Genève*:

#### **Os que se vão- Emile Artus**

Emile Artus morreu terça-feira, aos 54 anos. Havia anos que ele estava muito doente e quase não saía de casa, mas ainda há muitas pessoas que vão se lembrar da silhueta elegante deste artista, alto, magro, longo cabelo jogado para trás, bigode levantado e real, ao modo mosqueteiro. Ele sofreu muito, deve ter cortado uma das pernas há dez anos, e, no entanto, nunca reclamou, sempre teve confiança e esperança na vida e deu um exemplo admirável de resignação e energia.

Expunha ainda o seu talento, muito variado e muito fino, que os «modernos» não apreciavam suficientemente, fazia tratar a paisagem e a figura, o óleo, o pastel e a aquarela. Ele fez retratos militares em aquarela, charmosos e bem

compreendidos. De seus sogros, o falecido pastor e a Sra. Perrelet, ele fez excelentes retratos, um dos quais foi exibido no *Salon du Champ de Mars*<sup>82</sup>. Ele fez mais retratos que estão em famílias genebrinas e em sua oficina na *rue de la Monnaie*, há esboços das paisagens da Cidade Velha, que são pitorescas e encantadoras.

O seu talento era muito apreciado por alguns amadores que sabiam a sinceridade que Artus trazia à sua arte, arte pela qual viveu rodeada da mais devota das companheiras e de um filho, cujos bons estudos e sólidas qualidades testemunham em favor daqueles que o criaram.

Se o público em geral culpou Artus por não chamar a atenção através de sua obra, fazer um desenho demasiado sóbrio e pintar o que ele viu sob as mesmas cores que a grande maioria das pessoas percebe, no entanto, no nosso país houve algumas pessoas que souberam discernir o mérito das obras deste modesto e conceituado artista, cuja vida continua a ser um grande modelo para aqueles que o conheceram e honrarão sempre a sua memória<sup>83</sup> (*Tribune de Genève*, 28 de junho de 1916, s. p.).

A publicação destaca a figura elegante e admirada que foi Émile Artus, autor de uma variada obra, que não nos deixa dúvidas, era ligada à tradição. Com sua saúde fragilizada, não deixou de produzir durante os últimos dez anos em que viveu adoentado, sem quase sair de casa por ter tido uma de suas pernas amputadas. Como mostram as obras listadas nos arquivos do *Musée d'art et d'histoire de Genève* (Figuras 16, 17 e 18), ele foi um retratista que reproduzia obras antigas e também um intenso paisagista da histórica Genebra, retratando-a em desenho e pinturas. A publicação do *Journal de Genève* confirma a dedicação de Émile Artus em fazer

---

<sup>82</sup> Em 1890, Meissonier, maltratado em uma reunião relacionada ao júri da *Exposition Universelle* (Exposição Universal) de 1889, levou atrás dele Puvis de Chavannes, Rodin e Carolus-Duran a fundar o núcleo de uma nova *Société Nationale des Beaux-Arts* (Sociedade Nacional de Belas Artes), que organizava naquele ano seu salão no palácio de *Champ-de-Mars* (tradução livre nossa). Disponível em <http://www.salondesbeauxarts.com/histoire-snbba/>. Acesso em 26 de dez. de 2019.

<sup>83</sup> ***Ceux qui s'en vont - Emile Artus***

*Emile Artus est mort mardi, à l'âge de 54 ans. Il y avait bien des années qu'il était très malade et il ne sortait presque plus de chez lui, mais il y a encore bien des gens qui se rappelleront la silhouette élégante de cet artiste, grand, mince, longue chevelure rejetée en arrière, moustache relevée et royale à la mousquetaire. Il a beaucoup souffert, il avait dû il y a une dizaine d'années se faire couper une jambe et pourtant il ne s'est jamais plaint, il avait toujours confiance et espoir dans la vie et il a donné un admirable exemple de résignation et d'énergie.*

*Il exposait encore et son talent très varié et très fin, que les « modernes » ne prisait pas assez lui faisait traiter le paysage et la figure, l'huile, le pastel et l'aquarelle. Il faisait des portraits militaires à l'aquarelle, charmants et bien compris. Il a fait de ses beaux-parents le regretté pasteur Perrelet et Mme Perrelet, d'excellents portraits dont un avait été exposé au Salon du Champ de Mars.*

*Il a fait encore d'autres portraits qui sont dans des familles genevoises et de son atelier de la rue de la Monnaie il a croqué des paysages de la Vieille Ville qui sont pittoresques et charmants.*

*Son talent était très goûté de quelques amateurs qui savaient quelle sincérité Artus apportait à son art, art pour lequel il a vécu entouré de la plus dévouée des compagnes et d'un fils dont les bonnes études et les solides qualités témoignent en faveur de ceux qui l'ont élevé.*

*Si le grand public reprochait à Artus de ne pas attirer l'attention par sa facture, se faire un dessin trop sobre et de peindre ce qu'il voyait sous les mêmes couleurs que la grande majorité des gens perçoivent, il y a eu pourtant dans notre pays quelques personnes qui ont su discerner le mérite des œuvres de cet artiste modeste et consciencieux dont la vie reste un grand modèle pour ceux qui l'ont connu et qui honoreront toujours sa mémoire (*Tribune de Genève*, le 28 Juin 1916, s. p.).*

uma arte que, apesar de pouco ousada, perpetuou o legado de seu professor, Barthélemy Menn:

**Émile Artus** - Ele era uma figura bem conhecida em nossa cidade. Émile Artus, cuja morte nos ensina, tinha mantido um ar romântico em sua aparência, mas esse aspecto romântico não lhe fazia, de forma alguma, um revolucionário na arte. Pelo contrário. Ele sempre permaneceu sabiamente dentro dos limites estabelecidos e agradou sua audiência. Deixa-nos retratos, incluindo o de seu sogro, o pastor, ele fez também com talento muitas cópias de retratos antigos.

Com saúde delicada, Artus se misturou aos grupos frequentemente barulhentos de seus companheiros. Nascido em 1861, foi também um sobrevivente do ensino de Barthélemy Menn na nossa Escola de Belas Artes<sup>84</sup> (*Journal de Genève*, 28 de junho de 1916, s. p.).

Na segunda edição do *Journal de Genève* de 23 de janeiro de 1900, p. 3, foi publicada uma notícia assinada pelo escritor e poeta suíço Louis Duchosal (1862-1901) sobre a *Exposition municipale des beaux-arts II*<sup>85</sup> em que o retrato do pai de Artus-Perrelet, o pastor Paul-Aimé, foi exposto. Sobre a obra, foram registrados os seguintes comentários:

Felizmente, o gênero [retrato] tem sempre uma pequena elite de fiéis e o público tem acesso antecipado aos seus ensaios, mesmo quando são desajeitados, o que não é certamente o caso da tela do Sr. Artus. O seu retrato do Sr., o pastor *Perrelet*, é uma obra magnífica. Aqueles que conhecem a personalidade sorridente e serena de um modelo, que é um reconfortante tipo de humanidade, poderão facilmente avaliar o poder do retrato do Sr. Artus. Este artista, que durante longos anos não expôs nada, entrou em cena com um estrondo, que é quase um golpe de mestre. Sem dificuldade, eleva-se a uma grande altura psicológica, encontrou logo, ou pelo menos não parece que a tenha procurado, a atitude familiar do seu modelo, aquela em que o homem se entrega totalmente e em que todas as linhas do seu corpo parecem fazer uma confidência, soube traduzir a linguagem eloquente de todos os traços do rosto que pintava. Quanto à cor, encontra-se bem uma pele escura, pretende-se que seja menos escura, mas apressemo-nos a reconhecer que a crítica é sobretudo uma crítica de paleta e que, no retrato que nos ocupa, o tom é sempre justo e preciso<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> **Émile Artus** - C'était une physionomie connue dans notre ville. Émile Artus, dont nous apprenons la mort, avait, dans son allure, conservé un air romantique, mais ce romantique d'aspect n'a été aucunement un révolutionnaire en art. Au contraire. Il est toujours demeuré sagement dans les limites consacrées et plaisait à son public. Il laisse surtout des portraits, dont celui de son beau-père, le pasteur a aussi réalisé avec talent de nombreuses copies de portraits anciens.

D'une santé délicate, Artus s'est mêlé aux groupes souvent bruyants de ses camarades. Il était né en 1861 et était, lui aussi, un survivant de l'enseignement de Barthélemy Menn à notre École des beaux-arts (*Journal de Genève*, le 28 Juin 1916, s. p.).

<sup>85</sup> Exposição Municipal de Belas-Artes II. (tradução livre nossa).

<sup>86</sup> Heureusement que le genre [portrait] a toujours une petite élite de fidèles et le public est d'avance acquis à leurs essais, même quand ils sont maladroits, ce qui n'est certes pas le cas de la toile de M. Artus. Son portrait de M. le pasteur **Perrelet** est une œuvre superbe. Ceux qui connaissent la personnalité souriante et sereine du modèle, qui est un reconfortant type d'humanité, pourront aisément évaluer la puissance du portrait de M. Artus. Cet artiste, qui pendant de longues années n'a rien exposé, est rentré en scène par un coup d'éclat, qui est

(DUCHOSAL, *In: Journal de Genève*, 23 de janeiro de 1900, p. 3, grifo do autor).

As fontes que se referem ao filho do casal, como na nota do *Tribune de Genève*, onde Jean Artus é mencionado como estudante dedicado e de personalidade igualável à dos pais, informam ainda sobre sua naturalidade e profissão:

Em 1894, enquanto os cônjuges Artus estão em Nova Iorque, Louise dá à luz o seu único filho, Jean Artus. Este último seguirá o caminho aberto pelos seus pais: arte e educação. A família regressa em seguida a Genebra em fins do século XIX<sup>87</sup> (DUPRET, 2015, p. 8, tradução livre nossa).

De acordo com os levantamentos de Dupret (2015), Jean Artus foi o único filho do casal, e teria nascido nos Estados Unidos aos 11 de março de 1894, e falecido em 16 de outubro de 1964, em Genebra. Profissionalmente, atuou como professor de história, pintor e escritor. O *Journal de Genève* de 11 de março de 1964, p. 14, na seção *Carnet du jour*<sup>88</sup>, publica uma reportagem em homenagem ao escritor, pela passagem dos seus setenta anos, com o seguinte título: *Jean Artus a soixante dix ans*<sup>89</sup>. Esta notícia amplia nossa compreensão sobre a trajetória pessoal e profissional de Jean Artus, que parece ter herdado dos pais o interesse pelas áreas de arte e educação.

Embasados nos dados da referida publicação, inferimos que a atuação pedagógica de Jean Artus parece carregada das concepções de ensino alinhadas à vertente escolanovista, de cuja linhagem Artus-Perrelet foi uma das protagonistas nos seus tempos de origem.

De acordo com a reportagem do *Journal de Genève* e com os dados de Dupret (2015), Jean Artus transitou nas áreas da literatura, como poeta e escritor de peças teatrais; na área das belas-artes, como pintor; e ainda na educação, como professor e diretor em uma escola de Genebra, tendo sido reconhecido com reverência em todas elas. Aspecto interessante são os

*presque un coup de maître. Il s'élevé sans peine à une grande hauteur psychologique, il a trouvé d'emblée, ou du moins il ne paraît pas qu'il l'ait cherchée, l'attitude familière de son modèle, celle où l'homme se donne tout entier et où toutes les lignes de son corps semblent faire une confidence, il a su traduire le langage éloquent de tous les traits du visage qu'il peignait. Quant à la couleur, on la trouve bien un peu sombre, on la voudrait moins foncée, mais empressons-nous de reconnaître que la critique est surtout une critique de palette et que dans le portrait qui nous occupe, le ton est toujours juste et précis (DUCHOSAL, In : *Journal de Genève*, le 23 de janvier 1900, p. 3, souligné par l'auteur).*

<sup>87</sup> En 1894, alors que les époux Artus sont à New York, Louise donne naissance à leur fils unique Jean Artus. Ce dernier suivra la voie ouverte par ses parents : art & éducation. La famille retourne ensuite à Genève en cette fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (DUPRET, 2015, p. 8).

<sup>88</sup> Anúncios. (tradução livre nossa).

<sup>89</sup> Jean Artus tem setenta anos. (tradução livre nossa).

indícios da personalidade de Jean Artus, que parece ter sido voltada aos valores de solidariedade com colegas e alunos, conforme se percebe pela tradução do texto, que descrevemos na íntegra:

Jean Artus comemora seu aniversário de 70 anos hoje. Sua saúde pode tê-lo forçado a se aposentar antes do tempo: numerosos neste dia de aniversário serão os testemunhos de amizade e estima de todos aqueles que puderam apreciar sua constante boa graça e dedicação que sempre pôs no que fazia.

Ele pode ter nascido em Nova York, mas foi o Colégio e a Universidade que o tornaram genebrino: desde muito cedo, entre seus companheiros que rapidamente se apegaram a ele, mostrou seu gosto por empreendimentos literários, e seu gosto de escrever manifestou-se em mais do que uma forma.

Tendo seus estudos concluídos, este poeta nato mostrou, ao entrar ao serviço de S.d.N.<sup>90</sup>, que ele tinha mente das mais flexíveis e, com consciência, soube assumir as responsabilidades mais delicadas até o dia em que o templo que se acreditava ser o da paz ficou deserto.

Só teve de olhar para o antigo *Collège de Saint-Antoine*, e as portas lhe foram abertas: nele engajou-se num ensino marcado por muita ciência, mas, melhor ainda, animado de calor humano. Entre ele e seus alunos sempre reinou o acordo: não se tratava de autoridade, sustentada por uma hierarquia e regulamentos, era a sua natureza benevolente que a impunha nas classes em que professava.

Quando lhe foi confiada a diretoria, ele não apenas cuidou de tudo o que poderia ajudar a melhorar os estudos, mas também conseguiu manter uma disciplina que não se baseava no medo e na sanção formalista. Pode-se dizer que, com pesar, alunos, que ele educou, e colegas, mestres que amavam sua maneira humana e sua sabedoria sorridente, viram-no, com pesar, deixar o ensino antes da aposentadoria.

Terá sido uma das suas mais belas alegrias ter podido, no 400º aniversário do Colégio, organizar um espetáculo onde, dando o melhor de si, os estudantes interpretaram cenas que ele queria divertidas e adornadas também com esta moral, onde Töpffer<sup>91</sup> estava de volta. Foi um grande sucesso. É preciso lembrar com que distinção assumiu a presidência da Classe de Belas-Artes? Aqueles que o elegeram guardam belas lembranças.

Mas é preciso deixar a atividade pública de Artus para examinar sua profunda vocação. Ele entrou para a Literatura como alguém que entra em

---

<sup>90</sup> *Société des Nations* - S.d.N. - Sociedade das Nações - S.d.N.. (tradução livre nossa).

<sup>91</sup> A referência a Töpffer, provavelmente, esteja relacionada ao artista Rodolphe Töpffer (1799-1846), que nasceu e morreu em Genebra, na Suíça. Filho de um pintor de estilo clássico, estudou artes em Paris e, além de pintar como o pai, escrevia e desenhava caricaturas. Trabalhou com educação infantil e em 1832 foi nomeado professor de literatura na Universidade de Genebra. No início, desenhava caricaturas e quadrinhos para presentear amigos. Quando percebeu o quanto agradava, começou a elaborar álbuns, mas mesmo assim só mostrava aos mais íntimos. E foi por meio de um desses amigos que seus quadrinhos chegaram às mãos do escritor alemão Goethe (1749-1832), que o cumprimentou calorosamente por seus trabalhos. Com esse retorno mais que positivo, Töpffer enviou mais volumes para a apreciação de Goethe, que novamente respondeu com comentários elogiosos. Antes de *Monsieur Jabot*, Töpffer criou a *Histoire de M. Vieux Bois* (História do Sr. Velho Pau), que foi finalizada em 1827, mas publicada apenas em 1837. Disponível em <https://www.sesispeditora.com.br/autor/rodolphe-topffer/>. Acesso em 21 de dez. de 2019.

religião. Desde a juventude, vestindo a boina verde, até hoje - e será o mesmo amanhã - ele foi um fiel servo ao culto do “raro saber”. Há toda uma obra de Artus que é nutrida por essa fiel camaradagem, e é uma história dos Literatos de Genebra que encontraríamos em seus poemas - que ele preferia a toda balada - cumprimentando este ou aquele amigo, glorioso ou não, evocando eventos e aniversários, concedendo amizade ao espírito, pitoresco à cordialidade e revelando, através da alegria que ele trouxe a todos, sua própria alegria.

Mas sublinhar o que ele deu à Literatura não mostra nada de tantos presentes seus e que ele dedicou ao teatro, às notícias e até à pintura, fiéis à tradição de seus pais. Um homem aberto a tudo, mais e melhor ainda, aberto a todos.

Neste momento, o “*Journal de Genève*” diz-lhe as suas felicitações e os seus votos<sup>92</sup> (*Journal de Genève*, 11 de março de 1964, p. 14, grifos do autor, tradução livre nossa).

Retornando aos dados encontrados no *Dictionnaire des artistes de langue Française en Amérique du Nord*, verifica-se que dois anos e meio antes de viajar com o marido para os Estados Unidos, a senhorita Louise Perrelet havia atravessado o Atlântico em viagem turística àquele país. Chegou à cidade de Nova Iorque aos 16 de maio de 1892, juntamente com a

---

<sup>92</sup> *Jean Artus fête aujourd'hui ses soixante-dix ans. Sa santé a pu lui imposer une demi-retraite : nombreux en ce jour anniversaire seront les témoignages d'amitié et d'estime qui lui parviendront de tous ceux qui ont pu apprécier sa constante bonne grâce et la part de cœur qu'il a toujours mise en ce qu'il faisait.*

*Il a pu naître à New-York, mais c'est le Collège et l'Université qui l'ont fait Genevois : très tôt, parmi ses camarades qui lui devenaient très vite attachés, il a montré son goût des entreprises littéraires, et son goût d'écrire s'est manifesté sous plus d'une forme.*

*Ses études achevées, ce poète-né o montré en entrant au service de la S.d.N. qu'il avait le plus souple des esprits, et, avec conscience, a su assumer les responsabilités les plus délicates jusqu'au jour où fut déserté le temple qu'on croyait être celui de la paix.*

*Il n'eut qu'à regarder du côté du vieux Collège de Saint-Antoine, et les portes s'en ouvrirent à lui : il y donna un enseignement marqué de beaucoup de science, mais, mieux encore, animé de chaleur humaine. Entre ses élèves et lui, toujours régna l'accord : il n'était point question d'autorité, étayée sur une hiérarchie et des règlements, c'est sa nature bienveillante qui l'imposait dans les classes où il professait.*

*Quand lui fut confié le décanat, non seulement il veilla à tout ce qui pouvait aider à l'amélioration des études, mais encore il réussit à maintenir une discipline qui ne reposât pas sur • la crainte et la sanction formaliste. C'est dire avec quel regret élèves, qu'il avait instruits, et ses collègues, maîtres qui aimaient sa manière humaine et sa souriante sagesse, le virent quitter l'enseignement avant l'heure de la retraite.*

*C'aura été une de ses plus belles joies d'avoir pu, lors du 400<sup>me</sup> anniversaire du Collège, agencer tout un spectacle où, donnant le meilleur d'eux-mêmes, les collégiens interprétèrent des scènes qu'il avait voulu amusantes et parées aussi de cette morale où Töpffer reparaisait. Ce fut un considérable succès. Est-il besoin de rappeler avec quelle distinction il assuma la présidence de la Classe des beaux-arts ? Ceux qui l'y élièrent en gardent le beau souvenir.*

*Mais là, il faut quitter l'activité publique d'Artus pour regarder sa vocation profonde. Il est entré en Belles-Lettres comme on entre en religion. De ses jeunes années, coiffé du béret vert, à aujourd'hui - et il en ira de même demain - il a été un desservant fidèle du culte du « Sapin vert ». Il y a toute une œuvre d'Artus qui est nourrie de cette fidèle camaraderie, et c'est une histoire même de la Belles-Lettres genevoise qu'on retrouverait dans ses poèmes - il préférerait à tous la ballade - saluant tel ou tel ami, glorieux ou non, évoquant événements et anniversaires, accordant l'amitié à l'esprit, le pittoresque à la cordialité, et laissant voir, au travers de la joie qu'il apportait à tous, sa propre joie.*

*Mais, souligner ce qu'il a donné là à Belles-Lettres ne montre rien de tant de dons qui sont siens et qu'il a voués au théâtre, à la nouvelle, et même à la peinture, fidèle à la tradition de ses parents. Un homme ouvert à tout, et, plus et mieux encore, ouvert à tous.*

*A ce tournant, le « Journal de Genève » lui dit ses félicitations et ses vœux (*Journal de Genève*, le 11 mars 1964, n° 60, p. 14, souligné par l'auteur).*

colega suíça Émilie Vouga (1838/39-1909). Conforme a nota biográfica que consta no dicionário, Émilie Pradès teria sido o nome de nascimento de Émilie Vouga, definida como artista autodidata, que teria produzido pinturas de naturezas-mortas e de animais (KAREL, 1992, p. 660). No entanto, encontramos várias menções a trabalhos artísticos de autoria Emile Vouga<sup>93</sup> em relatório de premiações na *École d'art* de Genebra nos anos de 1882, 1883, 1884, 1885 e 1886, a grande maioria deles premiados na categoria modelagem e cerâmica. Nesse mesmo documento, também foram encontradas menções de premiações relativas ao nome de Louise Perrelet, tema esse que será explorado no item 4.2.2, quando nos ocuparemos de contextualizar sua formação em arte.

#### 4.2.1 História das *écoles d'art de Genève*

A aproximação com o universo de Artus-Perrelet demandou-nos percorrer outra trilha inevitável: desvelar como haveria sido sua formação em arte no contexto das últimas duas décadas do século XIX. Consideremos, primeiramente, tratar-se da formação de uma jovem que se interessava por arte, fenômeno menos trivial, talvez, ou mesmo um privilégio para a época, se considerarmos a posição e o papel social das mulheres naquele período histórico.

Nos registros de matrícula que consultamos nos *Archives d'État* de Genebra, não encontramos o nome de Louise Perrelet. Este fato poderia ter nos levado a duvidar se ela teria realmente estudado em uma escola oficial de arte. Entretanto, documentos indicaram e confirmaram a presença de Louise Perrelet nas *écoles d'art*. A título de exemplo, citamos os relatórios com as listas de alunos premiados em diferentes categorias de produção em arte, nos quais figura o nome de Louise Perrelet durante o período de 1886 a 1891, cujas premiações foram descritas no QUADRO III. A constituição do documento sobre as premiações revelou uma complexidade de categorias de formação e diversidade de nomes de escolas de arte na configuração dos relatórios anuais. Estes dados confirmaram nossa hipótese inicial: a história e a evolução das *écoles d'art* em Genebra pareciam mais complexas do que poderíamos imaginar.

---

<sup>93</sup> Há uma diferença na grafia do nome de Émilie Vouga, que nos documentos sobre as premiações consta como Emile Vouga, mas acreditamos tratar-se da mesma pessoa.

Uma coleção de documentos de diferentes autores nos dá a dimensão dessa história, trata-se de uma organização de Mathieu Lourdin (2012), da biblioteca da *Haute école d'art et de design*<sup>94</sup> - HEAD, de Genebra, a atual Universidade de Arte e Design de Genebra. No site<sup>95</sup> da instituição, há um breve resumo de suas origens e transformações. Deter-nos-emos mais detalhadamente no período de 1748, quando foi criada a primeira *École de dessin*<sup>96</sup> de Genebra, até 1942, data da criação da *École normale de dessin*<sup>97</sup>, para a escrita de uma síntese sobre o percurso dessas escolas de desenho em Genebra. Depois deste recorte, reuniremos resumidamente as datas mais importantes até a criação da HEAD em fins da primeira metade do século XX. Para isso, nossa fonte primordial será o documento organizado por Lourdin (2012).

#### **4.2.1.1 O contexto de criação da escola de desenho e o desenvolvimento das escolas de arte em Genebra**

Abrimos aqui um parêntese na intenção de compreender o contexto das transformações pelas quais passaram as *écoles d'art* de Genebra, cujo histórico deve remontar à primeira escola de desenho, fundada em 1748 pelo *Conseil des Deux-Cents*<sup>98</sup>. A responsabilidade do ensino foi confiada a Jean-Pierre Soubeyran (1709-1755), pintor e gravador. Esta primeira escola pública de desenho foi estabelecida em decorrência do relatório de Jean-Jacques Burlamachi (1694-1748), que defendia a ideia de que o desenho deveria estar nas bases de todas as profissões e das artes. Lembremos que Genebra se desenvolveu como um centro produtor de relógios<sup>99</sup>, o que colocou o conhecimento sobre desenho em alta posição de importância. No relatório de Burlamachi, é registrado sobre este aspecto o seguinte parecer:

Pode-se considerar o estabelecimento de uma escola pública do desenho sob duas perspectivas diferentes: treinar designers e pintores ou apenas dar aos jovens que se destinam às artes mecânicas os princípios que podem servir para aperfeiçoar essas mesmas artes.

Foi principalmente e propriamente sob esta segunda perspectiva que a Comissão examinou a proposta de estabelecer nesta cidade uma classe pública de desenho, em conformidade com a intenção dos Conselhos, e no

---

<sup>94</sup> Alta Escola de Arte e Design - HEAD. (tradução livre nossa)

<sup>95</sup> Disponível em <https://www.hesge.ch/head/lecole/qui-sommes-nous>. Acesso em 23 de dez. de 2019.

<sup>96</sup> Escola de desenho. (tradução livre nossa).

<sup>97</sup> Escola Normal de Desenho. (tradução livre nossa).

<sup>98</sup> Conselho Duzentos. (tradução livre nossa).

<sup>99</sup> Sobre a história da relojoaria suíça, consultar: FALLET, Estelle. *L'Horlogerie à Genève. Magie des métiers, trésors d'or et d'email. Coédition Musée d'art et d'histoire, Genève : Éditions Hazan, 2011.*



pensamento de que é sobretudo este lado da proposta que interessa a nossa cidade<sup>100</sup> (In: LOURDIN, 2012, p. 8, tradução livre nossa).

A defesa pela criação de uma escola de desenho pública baseava-se na constatação, à época, de que a maioria dos pais não tinha condições financeiras de dar suporte a seus filhos nesta formação. Vislumbrava-se que a escola de desenho oficial possibilitasse aos jovens ser capazes de exercer com a habilidade as várias profissões que lhes coubessem. Somente os genebrinos poderiam ser admitidos, a partir dos 11 anos. As aulas aconteciam cinco dias por semana, em um curso de três anos, em que os alunos copiavam modelos gráficos.

Em 1786, o Estado de Genebra confiou a responsabilidade de gerir a escola oficial de desenho à *Société des Arts*<sup>101</sup>, que pôde, ao mesmo tempo, ter suas coleções abrigadas nas dependências de *Calabri*, juntamente com a referida escola. Nesse período, a *Société des Arts* decide adicionar um curso de desenho baseado em modelo vivo, sob a denominação de *Académie*.

Durante o período em que Genebra esteve dominada pelo regime francês, uma nova classe de ensino de desenho elementar foi aberta nas dependências de *Calabri*, a *École départementale*<sup>102</sup>, cujo ensino ficou sob a responsabilidade de Georges Vanière (1740-1834) e Jean Jaquet (1754-1839), este um reconhecido decorador e escultor. A *École départementale* veio a ser suprimida em 1806, Jean Jaquet passou a dirigir a *Académie* e a colaborar na criação dos primeiros cursos de arquitetura e de modelagem, tendo organizado ainda um curso de desenho para mulheres.

Considerado, juntamente com Jean Jaquet, grande incentivador do crescimento do número de matrículas dos alunos e da criação dos cursos, François-Gédèon Reverdin (1772-1828) é quem substituiu Georges Vanière no comando da *Société des Arts* em 1815. Deste período em diante, os cursos de desenho se multiplicam - cursos de anatomia, de geometria descritiva e perspectiva, de gravura em metal etc. - e são mais e mais frequentados, tendo o número de

---

<sup>100</sup> *On peut considérer l'établissement d'une école publique de dessin sous deux vues différentes : ou former des dessinateurs et des peintres, ou seulement pour donner aux jeunes gens qui se destinent aux arts mécaniques les principes qui peuvent servir à perfectionner ces mêmes arts.*

*C'est principalement et proprement sous cette seconde vue que la Commission a examiné la proposition d'établir dans cette ville une classe publique de dessin, conformément à l'intention des Conseils, et dans la pensée que c'est surtout ce côté de la proposition qui intéresse notre ville (In : LOURDIN, 2012, p. 8).*

<sup>101</sup> Sociedade das Artes. (tradução livre nossa).

<sup>102</sup> Escola departamental. (tradução livre nossa).

alunos aumentado consideravelmente. O governo incentivou o crescimento das matrículas nos cursos de desenho oferecendo ajuda para alocações entre 500 a 800 *florins*<sup>103</sup>.

Depois de 1826, as instituições de ensino de arte foram transferidas para o *Musée Rath*, onde o ritmo, a assiduidade e o nível de ensino dos alunos não diminuíram, sendo os exercícios de memória introduzidos nos cursos de desenho. Há um alto padrão no ensino, e os cursos são sempre elogiados pelo Comité de desenho de Genebra. Em 1839, surge uma vaga para professor, e o pintor Barthélemy Menn, antigo aluno da escola, se candidata ao posto. Mesmo tendo sido recomendado pelo seu ex-professor francês Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), Barthélemy Menn é preterido em lugar de Joseph Henri Deville (1803-1857).

Após a Revolução de 1846, que deu origem à nova constituição genebrina de 1847, muitas transformações ocorreram nas escolas de desenho, em consequência de um contexto de aprofundamento da industrialização. Em 1849, em virtude de uma lei votada pelo *Grand-Conseil*<sup>104</sup>, são retiradas da *Société des Arts* as autorizações que lhe garantiam o caráter de fundação. Em 1850, o Conselho Municipal instruiu que o Conselho Administrativo de Genebra tomasse posse do Museu Rath, incluindo as coleções de arte e escolas de desenho nele alocadas. Consequentemente, encerra-se o ciclo de setenta e cinco anos de gestão dessas escolas de desenho sob a *Société des Arts*, à qual Deville era muito ligado. Ele pede demissão de seu cargo de professor e é substituído por Barthélemy Menn, que deixa um legado de quarenta e dois anos de ensino, influenciando numerosas gerações de pintores em Genebra, dando nova orientação pedagógica para o ensino de desenho, que passa a ser tratado por ele como conhecimento, tema sobre o qual nos ocuparemos no item 4.2.2.1.

De 1851 a 1869, os relatórios da Administração Municipal de Genebra incluíram as diversas classes de ensino do desenho sob a designação de *École* ou *École des Beaux-Arts*. Várias delas tiveram seu funcionamento transferido para a *École de Grütli*. Duas novas classes de desenho elementar foram criadas em 1870. A *École de dessin des Demoiselles* foi criada em 1852, e o ensino do desenho foi designado ao pintor Frédéric Gillet (1814-1884). Antes disso, as aulas de desenho para as senhoritas funcionavam apenas de forma intermitente. De 1852 a 1876, as aulas do professor Gillet foram dadas no Conservatório Botânico dos *Bastions*. Em

---

<sup>103</sup> Termo que designa a moeda de ouro ou prata, que prevaleceu na cidade de Florença e em alguns outros países, incluindo a França.

<sup>104</sup> Grande-Conselho. (tradução livre nossa).

seguida, essas aulas, transferidas outras vezes, funcionaram em um prédio na rua *Général-Dufour*. Depois que a *École des Beaux-Arts* se mudou para o prédio *Grütli*, uma parte dessas aulas passou a ser dada nos antigos aposentos do Museu Rath e, em 1896, nas dependências do Palácio Eynard. A partir de 1879, as classes foram incluídas numa designação geral de *École d'Art* e *École des Beaux-Arts*, título concedido apenas à turma de Barthélemy Menn. Como mencionado, por ter formado diversas gerações de artistas, os alunos deste professor tiveram representação relevante na vida artística de Genebra. Em 1897, quatro anos depois da sua morte, a classe de figuras deixou de ser chamada de *École des Beaux-Arts* e o título de *École d'Art* foi concedido definitivamente a todos os ensinamentos.

Em 22 de maio de 1903, foi inaugurado o prédio da *Boulevard Helvétique*, onde todas as classes foram reunidas. Na ocasião, foi organizada uma exposição de obras dos professores que lecionaram na escola desde a sua fundação. Em 1908, Daniel Baud-Bovy foi nomeado pelo Conselho Administrativo de Genebra diretor da *École des Beaux-Arts*, ficando responsável por estabelecer a coordenação das aulas, dando-lhe uma orientação pedagógica e artística, o que ele fez organizando um currículo para o curso. Em 1919, tendo renunciado, Daniel Baud-Bovy foi sucedido por Waldemar Deonna (1880-1959). Danielle Hertzschuch, em documento organizado por Lourdin (2012), descreve como eram as aulas de desenho, como demonstram as fotografias (Figuras 19, 20, 21 22, 23 e 24):

Anteriormente, desenhava-se a partir de reproduções de desenhos do mestre, depois a partir de modelos de gesso e, finalmente, a partir do modelo vivo. A cópia de modelos torna-se acessória, o interesse incide, sobretudo, no desenvolvimento da composição, na pesquisa pela harmonia colorida etc. Ensinam-se, então, a geometria plana e espacial, a perspectiva e o desenho de observação, a geometria descritiva e o traçado das sombras. Especificamente, para a arquitetura, o ornamento, a anatomia, a modelagem da figura e a anatomia modelada, a figura com o desenho segundo o modelo de gesso, o desenho e a pintura da academia de acordo com o antigo e o estilo vivo, igualmente, as artes aplicadas, nas quais se priorizam o estudo dos estilos, a composição e a figura decorativa. E, desde 1911, a história da arte<sup>105</sup> (HERTZSCHUCH, p. 64 In: LOURDIN, 2012, p. 46, tradução livre nossa).

---

<sup>105</sup> *Auparavant, on dessinait d'après des reproductions de dessins de maître, puis d'après le plâtre et, enfin, d'après le modèle vivant. La copie de modèles devient accessoire, l'intérêt se porte plutôt sur le développement de la composition, la recherche d'harmonie colorée, etc. On enseigne alors la géométrie plane et l'espace, la perspective et le dessin d'observation, la géométrie descriptive et le tracé des ombres; plus spécifiquement, pour l'architecture, l'ornement, l'anatomie, le modelage de la figure et l'anatomie modelée, la figure avec le dessin d'après le plâtre, le dessin et la peinture d'académie d'après l'antique et le modèle vivant et, également, les arts appliqués comme l'étude des styles, la composition et la figure décorative et, depuis 1911, l'histoire de l'art* (HERTZSCHUCH, p. 64 In: LOURDIN, 2012, p. 46).

**Figura 19** - *Atelier des jeunes filles* (Ateliê de Moças), 1889. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.



Fonte: *Dossier des Écoles des Beaux-Arts* - 1992 va 32 carton 32.70.

**Figura 20** - *Atelier des jeunes filles* (Ateliê de Moças), 1889. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.



Fonte: *Dossier des Écoles des Beaux-Arts* - 1992 va 32 carton 32.70.

**Figura 21** - *Atelier des jeunes gens* (Ateliê de Moças e Rapazes), 1889. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.



**Fonte:** *Dossier des Écoles des Beaux-Arts* - 1992 va 32 carton 32.70.

**Figura 22** - *Atelier des jeunes gens* (Ateliê de Moças e Rapazes), 1891. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.



**Fonte:** *Dossier des Écoles des Beaux-Arts* - 1992 va 32 carton 32.70.

**Figura 23** – *Atelier - Jeunes filles* (Ateliê de Moças) -1891. Fotografia internacional de Jongh Frères, B. Bodmer.



Fonte: *Dossier des Écoles des Beaux-Arts* - 1992 va 32 carton 32.70.

**Figura 24** - *Atelier - Jeunes gens* (Ateliê de Moças e Rapazes), sem data. Fotografia F.



Fonte: *Dossier des Écoles des Beaux-Arts* - 1992 va 32 carton 32.70.

Em 1869 foi criada a *École d'art appliqué à l'industrie*<sup>106</sup>, com aulas noturnas para jovens artesãos e aprendizes. Seus primeiros professores foram John Benoît Musy (1840-1903), gravador chefe, e o arquiteto Auguste Magnin (1841-1903). A criação desta escola pode ser considerada a primeira cisão entre o ensino das belas-artes e o ensino das artes aplicadas em Genebra (MEYLAN, 2016). Em 1876, o Conselho de Estado, juntamente com os industriais, decide criar uma escola técnica, a *École des Arts industriels*<sup>107</sup>, na intenção de remediar a crise sofrida pela indústria de Genebra. Nomea-se uma comissão de estudo, enviada a Paris em dezembro de 1876, para contactar o escultor francês Sr. Jean-Jules Salmson (1823-1902), que havia criado lá uma escola semelhante aceita ser diretor da escola em Genebra. Em julho de 1877, dá-se início aos trabalhos da *École des Arts industriels* de Genebra, instalada em uma antiga cervejaria. Logo são criadas as oficinas de modelagem, de escultura sobre madeira, de tesouraria, de ourivesaria e de joalheria. E, ainda, uma oficina de montagem e de bronze, que passa a representar a área industrial da instituição, que se torna conhecida como *École du bronze*<sup>108</sup>, denominação que será mantida por alguns anos.

Em 1878, os cursos da *École des Arts industriels*<sup>109</sup> são transferidos para um prédio próprio, instalado na *Boulevard James-Fazy* (Figura 25), quando é criada uma oficina de escultura em pedra. Em 1879, abre-se uma classe de cerâmica com um grande número de alunos. Em 1884, por meio de uma subvenção federal, a escola adquire maior extensão. Em 1886, foram criadas classes de serralheira artística, de xilografia e, em seguida, uma oficina de moldagem. Alguns anos mais tarde, em decorrência dos novos processos fotográficos, o curso de xilografia, que havia recebido muitos alunos logo no início das suas atividades, transformou-se em aulas de desenho de figura e de academia. Por demanda dos joalheiros, perpetuando a tradição da indústria ornamental de Genebra, em 1893 foi criada uma classe de pintura sobre esmalte, em que foram ensinadas tanto as mais antigas técnicas e materiais, como as maiores inovações da época. Em 1909, por razões administrativas, a *École des Arts industriels* é associada à *École des Arts et Métiers*<sup>110</sup>, tornando-se uma de suas seções em 1933. Nela, o atelier de modelagem foi ampliado, tendo sido feitas aquisições sucessivas de novos modelos. Em decorrência da lei

---

<sup>106</sup> Escola de Arte Aplicada à Indústria. (tradução livre nossa).

<sup>107</sup> Escola de Artes Industriais. (tradução livre nossa).

<sup>108</sup> Escola do Bronze. (tradução livre nossa).

<sup>109</sup> Para Meylan (2016, p. 133), 1878 seria a data de criação desta escola: “Uma criação cantonal, que não deve ser confundida com a Escola de Arte Especial Aplicada à Indústria, anexada à cidade de Genebra, uma entidade política e administrativa nascida em 1841”. (tradução livre nossa).

<sup>110</sup> Escola de Artes e Ofícios. (tradução livre nossa).

da fusão de abril de 1931, a *École des Beaux-Arts* e todas as escolas de Genebra foram transferidas para o *Département cantonal de l'instruction publique*<sup>111</sup>. A *École normale de dessin* é criada em 1942, destinada a formar professores para ensinar desenho, cujo programa se configurou em base técnica e geométrica, estudos artísticos de pintura e de escultura, estágios em oficinas de arte aplicada, além de cursos de pedagogia e metodologia de ensino. Os alunos passaram a cumprir certo número de disciplinas na Universidade. A partir de então, muitas transformações caracterizaram os cursos de arte até se constituírem nas escolas contemporâneas: a *Haute école d'art et de design* - HEAD (Figura 25) e o *Centre de formation professionnelle arts appliqués*<sup>112</sup> - CFPAA.

**Figura 25-** *École des Arts industriels*, Genebra, hoje *Haute école d'art et de design* - HEAD.



**Fonte:** Fotografia, 21 de março de 2019. Arquivo pessoal.

Em nosso resumo, enfatizamos as mudanças ocorridas entre 1748 e 1942, última década de vida de Artus-Perrelet (1867-1946). Traremos ainda uma recapitulação das datas-chave que resumem a história das *écoles d'art* de Genebra, conforme o QUADRO II, e, em seguida, uma organização dos diferentes nomes que receberam.

<sup>111</sup> Departamento Cantonal de Instrução Pública. (tradução livre nossa).

<sup>112</sup> Centro de Formação Profissional de Artes Aplicadas. (tradução livre nossa).



**QUADRO II - Desenvolvimento das escolas de arte em Genebra: 1748-2008**

<b>Ano</b>	<b>Descrição das informações relativas às transformações das escolas de arte em Genebra</b>
1748	Fundação da primeira <i>École de Dessin</i> de Genebra pelo <i>Conseil des Deux-Cents</i>
1789	O Estado de Genebra confia a direção da <i>École de Dessin</i> à <i>Société des Arts</i>
1815	O pintor François-Gédèon Reverdin substitui Georges Vanière no comando da <i>Société des Arts</i>
1849	Em consequência da Lei votada pelo <i>Grand-Conseil</i> , as <i>Écoles d'Art</i> são destituídas da responsabilidade da <i>Société des Arts</i>
1851	Reagrupamento dos diversos ensinamentos da <i>École de Dessin</i> sob o título de <i>École des Beaux-Arts</i>
1852	Criação da <i>École de Dessin Deimoselles</i>
1876	Abertura da <i>École des Arts Industriels</i>
1878	A <i>École des Arts Industriels</i> é instalada na <i>Boulevard James-Fazy</i>
1897	O título de <i>École d'Art</i> é dado definitivamente ao conjunto dos ensinamentos
1903	Inauguração do prédio da <i>Boulevard Helvétique</i>
1908	Daniel Baud-Bovy é nomeado diretor da <i>École des Beaux-Arts</i>
1909	Decisão de juntar a <i>École des Arts Industriels</i> e a <i>École des Arts et Métiers</i>
1931	A <i>École des Beaux-Arts</i> deixa de ser municipal e passa a pertencer ao Cantão de Genebra
1942	Criação da <i>École Normal de Dessin</i>
1952	A <i>École des Beaux-Arts</i> , a <i>École Normale de Dessin</i> e a <i>École des Arts Industriels</i> separam-se da <i>École des Arts et Métiers</i> e se reagrupam sob o nome de <i>Écoles d'Art</i> , quando a <i>École des Arts industriels</i> passa a ser chamada <i>École des Arts Décoratifs - EAD</i>
1965	O caráter superior da <i>École des beaux-arts</i> e da <i>École normale de dessin</i> é admitido pelo <i>Département de l'Instruction Publique</i>
1971	Michel Rappo é nomeado diretor das <i>Écoles d'Art</i>
1973	Criação de um novo ateliê de audiovisual
1983	A <i>École Supérieure des Arts Appliqués - ESAA</i> nasce dentro da EAD, com a seção de arquitetura de interior
1986	Criação de duas diretorias separadas: uma para a <i>École des arts décoratifs- EAD</i> e outra para a <i>École Supérieure d'Arts Visuels - ESAV</i>
1988	Criação de uma seção de estilismo (moda)
1997	A ESAA torna-se uma escola de ensino superior, sob o nome de <i>Haute École d'Arts Appliqués - HEAA</i>
1998	250º aniversário de criação das <i>Écoles d'Art</i> de Genebra, a mais antiga escola de arte da Europa
2008	Desmembramento das <i>École des Arts Décoratifs</i> e <i>Haute École d'Arts Appliqués</i> , na ocasião a HEAA e a <i>École Supérieure des Beaux-Arts - ESBA</i> se fundem na <i>Haute École d'Art et de Design - HEAD</i> , e a <i>École des arts décoratifs</i> recebe o nome de <i>Centre de formation professionnelle arts appliqués - CFPAA</i>

**Fonte:** HERTZSCHUCH In: LOURDIN, 2012, p. 49. (tradução livre nossa).

Recapitulação dos diferentes nomes das *Écoles d'Art* de Genebra desde 1748, de acordo com Hertzschuch, extraído do livro “*Regard sur l'art à Genève au xx siècle*” (In: LOURDIN, 2012, p. 50, tradução livre nossa):

### **1748-1952**

*École des Beaux-Arts*

*École de Dessin des Demoiselles*

*École d'Art*

*École des Arts Industriels*

*École des Arts et Métiers*

*École Normale de Dessin*

### **1952-2008**

*École des Arts Décoratifs* - EAD : 1952-2008

*École Supérieure d'Arts Appliqués* - ESAA : 1983-1997

*Haute École d'Arts Appliqués* - HEAA : 1997-2008

*École Supérieure des Beaux-Arts* - ESBA : 1965-2008

*École Supérieure d'Arts Visuels* - ESAV : 1986-2008

*Haute École d'Art et de Design* - HEAD: desde 2008 - fusão entre a HEAD e a ESBA

Nos itens seguintes buscaremos compreender o percurso de formação em arte de Louise Perrelet na *École d'Art* de Genebra. Julgamos ponto relevante para essa compreensão considerar a influência de Barthélemy Menn no seu processo de profissionalização em arte e educação, tema que trataremos adiante.

#### **4.2.2 O percurso de Louise Perrelet nas *Écoles d'Art* de Genebra**

“Pintora e escultora Louise Perrelet estudou nas escolas de arte de Genebra e foi aluna do professor Barthélemy Menn. Alcançou o primeiro prêmio de desenho dessas escolas em 1888,

bem como o de escultura no concurso da *Société des Art de Genève* em 1891<sup>113</sup>” (KAREL, 1992, p. 635, tradução livre nossa).

Como indicam os dados inscritos no verbete do *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord*, além de ter sido aluna de Barthélemy Menn, Louise Perrelet foi premiada por seus trabalhos de arte. Outras fontes indicam a existência desses prêmios recebidos, como o verbete do *Lexique suisse des Contemporains* e também o artigo de Frota Pessoa (1875-1951)<sup>114</sup> publicado no *Diario de Noticias*, em 24 de maio de 1931, p. 5, escrito exclusivamente para a *Pagina de Educação*. Entretanto, a confirmação dos indícios antes enunciados deu-se em consulta aos arquivos da *École des Beaux-Arts*, especificamente no documento *Palmarès -1876-1910*.

Segundo o dicionário de língua francesa *Petit Robert* (2016, p. 511), a palavra *palmarès* significa lista de premiações. Assim, no documento que relaciona os nomes dos alunos premiados nas *Écoles d'Art* de Genebra no período de 1876 a 1910, encontramos menções ao nome de Louise Perrelet em 1886, 1888, 1890 e 1991. Em 1886, seu nome foi mencionado duas vezes, com a deferência *accessit* para os trabalhos de desenho e modelagem. Segundo o mesmo dicionário (2016, p. 5), o termo significa distinção concedida àqueles alunos que mais se aproximaram do nível exigido para obter um prêmio. Em 1888, recebeu o prêmio de primeiro lugar e uma menção honrosa na categoria modelagem. Em 1890 e 1891, destacou-se como reconhecimento *hors concurs*, título de premiação especial concedido na categoria modelagem, e menção especial e medalha de encorajamento pelo desenvolvimento dos trabalhos construtivos, estes últimos, sob orientação de Barthélemy Menn, prêmio igualmente recebido por M. Valentin Baud, conforme descrito no QUADRO III.

As listagens de premiações reuniam sob o nome *Écoles d'Art* as classes e seções de ensino dedicadas às artes plásticas e aplicadas de variadas escolas municipais de Genebra, como indicam os títulos dos relatórios anuais (Figuras 26 e 27):

---

<sup>113</sup> *Née en 1867 à Valangin (Neuchâtel, Suisse). Peintre et sculpteur. Louise Perrelet étudia aux écoles d'art de Genève, et fut l'élève du professeur Barthélemy Menn. Elle eut le premier prix de dessin de ces écoles en 1888, ainsi que celui de sculpture au concours de la Société des Art de Genève en 1891* (KAREL, 1992, p. 635).

<sup>114</sup> Frota Pessoa é indicado na publicação do periódico carioca *Diario de Noticias*, de 29 de maio de 1931, p. 7, como subdiretor de Instrução Pública do Distrito Federal e colaborador da *Pagina de Educação*. De acordo com Sofia Lercher Vieira (2010, p. 11), o cearense José Getúlio Frota Pessoa “adotou o Rio de Janeiro como espaço de atuação. Administrador e jornalista, refletiu como poucos sobre os desafios da instrução pública na primeira metade do século XX”.

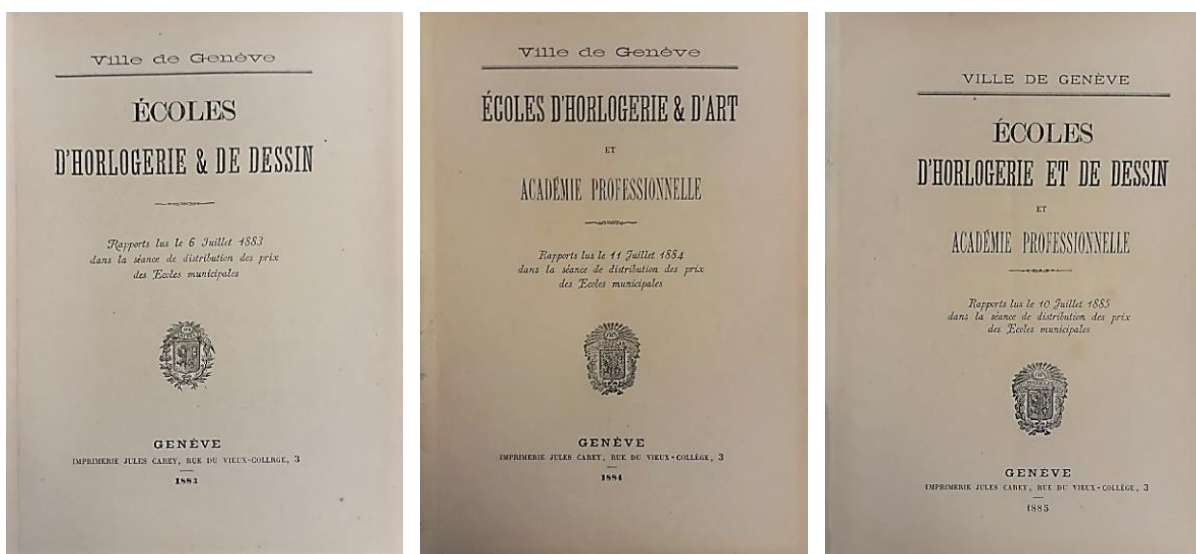
*Écoles d'Horlogerie et de Dessin* (1882, 1883) ;

*Écoles d'Horlogerie et d'Art et Académie Professionnelle* (1884, 1886) ;

*Écoles d'Horlogerie et de Dessin et Académie Professionnelle* (1885, 1888) ;

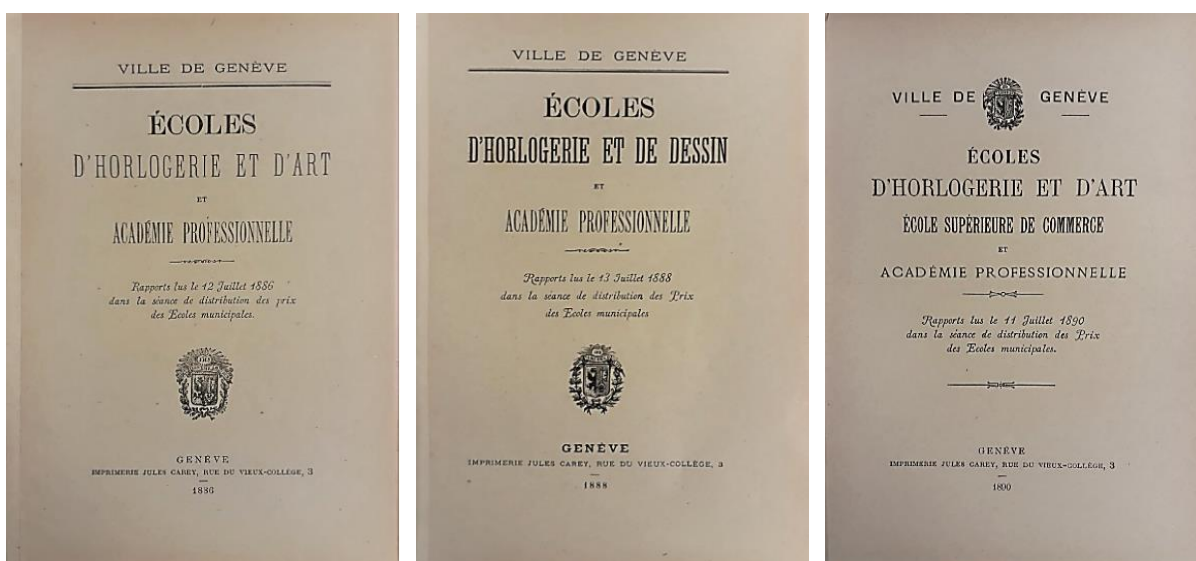
*Écoles d'Horlogerie et d'Art, École Supérieure de Commerce et Académie Professionnelle* (1890, 1891).

**Figura 26** - Capas dos relatórios anuais - premiações das escolas de arte: 1883, 1884, 1885.



Fonte: *Dossier École des Beaux-Arts - Palmarès : 1876-1910 . Inventário 1992 va. 32.63.*

**Figura 27** - Capas dos relatórios anuais - premiações das escolas de arte: 1886, 1888, 1890.



Fonte: *Dossier École des Beaux-Arts - Palmarès : 1876-1910 . Inventário 1992 va. 32.63.*

Um passo necessário, pela natureza dos documentos onde estão listadas as premiações, foi compreender o contexto de desenvolvimento da história das *Écoles d'Art* de Genebra. Este caminho é que possibilitou analisarmos com mais coerência tais fontes. Pareceu-nos conveniente seguir os indícios registrados no artigo de Frota Pessoa com o título *Essa admirável Mme. Artus - a fulguração de uma vida ao serviço da criança*, já antes mencionado, publicado no periódico carioca:

Madame Artus nasceu no cantão de Neuchâtel, no castelo de Valangin. Fez seus estudos em Genève e em Paris. Na Escola de Belas Artes de Genève, obteve o primeiro prêmio de desenho em três anos consecutivos, em 1886, 1887 e 1888. Foi também primeiro prêmio em escultura em 1887. Em 1890, tendo criado os jogos educativos que gozam hoje de fama mundial, mereceu ainda um prêmio especial por essa admirável invenção de tão fecundas aplicações pedagógicas. Foi discípula de Barthélemy Menn, criador da Escola de Belas Artes em Genève, insigne mestre que formou todos os grandes artistas da França, Suíça e outros países, em um tirocínio constante de 40 anos, de 1850 a 1890 (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*).

No trecho anterior do referido artigo, Frota Pessoa lista as datas e as premiações recebidas por Louise Perrelet nas escolas de arte, informações estas que guiaram nossas buscas nos arquivos do DIP em Genebra. Foi surpresa agradável nos depararmos com os relatórios anuais sobre as premiações, listados no dossiê da *École des Beaux-Arts: Palmarès - 1876-1910*, conforme já mencionado.

Ao analisarmos o documento, mais que confirmar os indícios enunciados por Frota Pessoa, procuramos responder às seguintes questões: Como estavam classificadas as premiações de Louise Perrelet? Em que escola, categoria, e classe de aprendizado estavam relacionados tais prêmios? A princípio, a leitura das informações contidas nos relatórios anuais pareceu-nos demasiadamente complexa. Primeiramente, o que aqueles relatórios indicavam claramente era que as premiações de Louise Perrelet se situaram em 1886, 1888, 1890 e 1891, conforme QUADRO III, e divergiam em parte das datas relacionadas por Frota Pessoa, que eram 1886, 1887, 1888 e 1890. Entretanto, as respostas para nossas questões pareciam ainda emaranhadas em um diversificado sistema que configurava as escolas de arte de Genebra naquele contexto histórico.

**QUADRO III** - Premiações de Louise Perrelet: 1886-1891 - Relatórios anuais das escolas municipais de arte em Genebra

Ano/p.	Escola/Seção de ensino	Professor/a	Nível de Ensino/Classe	Premiação
1886, p. 69	<i>Écoles d'Horlogerie et d'Art et Académie Professionnelle/Écoles d'Art - École des demoiselles</i>	<i>M<sup>me</sup> Carteret-Leschaud</i>	<i>Division élémentaire, 1<sup>a</sup> Classe du matin</i>	<i>Accessits : Violette Mason e Louise Perrelet</i>
1886, p. 73	<i>École des jeunes gens/Dames</i>	<i>M. Hugues Bovy</i>	<i>Écoles moyennes Division de Modelage et Céramique - 5<sup>me</sup> Division - Modelage</i>	<i>Accessits : Jeanne Blanvalet et Louise Perrelet</i>
1888, p. 61	<i>Écoles d'Horlogerie et de Dessin et Académie Professionnelle/ Écoles d'Art - École des demoiselles</i>	<i>M<sup>me</sup> Gillet</i>	<i>Classe moyenne - Division A Classe moyenne - Division C</i>	<i>1<sup>er</sup> prix : M<sup>lle</sup> Louise Perrelet Mention honorable : M<sup>lle</sup> Louise Perrelet</i>
1890, p. 83	<i>Écoles d'Horlogerie et d'Art, École Supérieure de Commerce et Académie Professionnelle/Écoles d'Art - École des jeunes gens/Demoiselles</i>	<i>M. Hugues Bovy -</i>	<i>Division moyenne - Classe de Modelage</i>	<i>Mentions spéciales hors concours : M<sup>lles</sup> Louise Perrelet, Marte Berthoud, Joséphine Vernay</i>
1890, p. 91	<i>École des Beaux-Arts/Dames - Concours spécial de fin d'année -</i>			<i>Mention spéciale pour travaux constructifs M<sup>lle</sup> Louise Perrelet</i>
1891, p. 101	<i>Écoles d'Horlogerie et d'Art, École Supérieure de Commerce et Académie Professionnelle/ Écoles d'Art - École d'Art Appliqué à l'Industrie /Demoiselles</i>	<i>M<sup>r</sup>. J. Benoit Muzi</i>		<i>Mention hors concours : M<sup>lle</sup> Louise Perrelet - 2<sup>me</sup> année</i>
1891, p. 103	<i>École des Beaux-Arts/Dames</i>	<i>M. Barthélémy Menn</i>		<i>Médailles d'encouragement au développement supérieur des travaux constructifs : Ex-aequo : M<sup>lle</sup> Louise Perrelet e M. Valentin Baud</i>

Fonte: Dossier École des Beaux-Arts - Palmarès : 1876-1910. Inventário 1992 va. 32.63.

Conforme listado no QUADRO III, as premiações de Louise Perrelet foram distribuídas nas seguintes escolas, níveis e categorias de ensino:

- 1886** - Escolas de Arte/Escola de Moças, Divisão elementar - 1ª Classe manhã - Distinção;
- 1886** - Escolas de Arte/Escola de jovens/Senhoras, Escolas secundárias, Divisão de Modelagem e Cerâmica - 5ª Divisão - Modelagem - Distinção;
- 1888** - Escolas de Arte/Escola das Moças, Classe secundária - Divisão A - 1º prêmio, Classe secundária - Divisão C - Menção honrosa;
- 1890** - Escolas de Arte/Escola de Jovens/Moças, Divisão secundária, Classe de Modelagem - Menção especial fora de concurso;
- 1890** - Escola de Belas-Artes/Senhoras, Concurso especial de fim de ano, Menção especial pelos trabalhos construtivos;
- 1891** - Escolas de Arte/Escola de Arte Aplicada à Indústria/Moças, Menção fora de concurso;
- e
- 1891** - Escola de Belas-Artes, Medalha de encorajamento pelo desenvolvimento dos trabalhos construtivos<sup>115</sup>.

Os dados trazidos pelos relatórios anuais sobre as premiações revelam que Louise Perrelet transitou nas duas categorias de ensino de arte de Genebra entre 1886 e 1891: belas artes e artes aplicadas. Confirmam ainda o que nos informou o contexto histórico organizado por Danielle Hertzschuch (*In*: LOURDIN, 2012): A partir de 1879, as classes de ensino das escolas de arte de Genebra foram incluídas numa designação geral denominada *École d'Art* e *École des Beaux-Arts*, concedida apenas à classe de figura orientada pelo professor Barthélemy Menn.

---

<sup>115</sup> **1886** - *Écoles d'Art/École des demoiselles, Division élémentaire - 1ª Classe du matin – Accessit ;*  
**1886** - *Écoles d'Art/École des jeunes gens/Dames, Écoles moyennes, Division de Modelage et Céramique - 5<sup>me</sup> Division - Modelage - Accessit ;*  
**1888** - *Écoles d'Art/École des demoiselles, Classe moyenne, Division A - 1<sup>er</sup> prix, Classe moyenne, Division - Mention honorable ;*  
**1890** - *Écoles d'Art/École des jeunes gens/Demoiselles, Division moyenne - Classe de modelage - Mention spéciale hors Concours ;*  
**1890** - *École des Beaux-Arts/Dames, Concours spécial de fin d'année - Mention spéciale pour travaux constructifs ;*  
**1891** - *Écoles d'Art/École d'Art Appliqué à l'Industrie/Demoiselles - Mention hors concours - 2<sup>me</sup> année ;*  
**1891** - *École des Beaux-Arts/Dames - Médaille d'encouragement au développement supérieur des travaux constructifs.*

Tendo sido os trabalhos construtivos de Louise Perrelet premiados em 1890 e 1891, cremos serem estes os mesmos trabalhos desaparecidos depois de submetidos aos concursos na instituição. Vinte e cinco anos depois, indícios de uma intensa polêmica foram relatados em correspondências de Artus-Perrelet e Marc-Émile Artus enviadas a Daniel Baud-Bovy em fins de 1915 e início de 1916, cujas transcrições e traduções disponibilizamos na seção ANEXO I, conforme já mencionado. A seguir, a página da correspondência de Artus-Perrelet a Daniel Baud-Bovy (Figura 28).

**Figura 28** - Carta de Artus-Perrelet a Daniel Baud-Bovy, p.1, 24 dezembro de 1915, Genebra.

248

24 Décembre 1915. I

à Monsieur D. Baud-Bovy -  
14 rue des Granges. Genève.

Monsieur.

En 1889 Monsieur B. Perrin m'avait posé dans des leçons particulières plusieurs problèmes à résoudre déterminant comment et quelles solutions j'aboutirais par mon propre travail loin de sa direction. Le résultat de ce travail fut la tête de Cicéron que je lui présentai au commencement de 1890.

Il s'agit que tout avait été exécuté chez moi; j'en ai pour preuve un cahier écrit sous ma dictée par mon père M. le pasteur Perrelet qui dans ses moments de loisir s'intéressait à mes recherches. Un autre cahier de ma main commente le cartomage et indique les développements.

Fonte: Arquivo da Biblioteca de Genebra, seção de manuscritos, dossiê Baud-Bovy.

Os conteúdos das correspondências parecem dizer algo sobre a opção de Artus-Perrelet pela educação. O desenvolvimento daqueles trabalhos construtivos, as cartonagens e uma



modelagem tinham sido encorajados pelo professor Barthélemy Menn, executados com o acompanhamento do seu pai, o pastor Paul-Aimé. As cartas descrevem as argumentações do casal Artus em favor da autoria de Louise Perrelet, que alegava ter os cadernos com as reflexões da época, já Valentin Baud (1875-1903), irmão de Daniel Baud-Bovy, também havia recebido medalha na mesma categoria e ano, conforme indicado no QUADRO III.

A análise dos documentos indica que a educação se tornou uma opção menos conflituosa que o disputado campo da arte, onde Artus-Perrelet pôde realizar suas pesquisas direcionadas para o método de ensino do desenho, sistematizado no livro *Le dessin au service de l'éducation*. Nossa hipótese baseia-se no conteúdo das correspondências e nas indicações do artigo de Frota Pessoa (1931), onde ele afirma que, em 1890, Artus-Perrelet já havia criado os jogos educativos. cremos, assim, terem sido estes trabalhos as cartonagens por ela desenvolvidas, os trabalhos construtivos que viriam compor as “caixas de desenho”, as quais detalharemos no capítulo 6 deste estudo.

Uma fonte importante para compreendermos alguns pontos, antes pouco elucidados, foi a pesquisa de doutorado de Jean-Louis Meylan, realizada entre 2005 e 2009, orientada pelo professor Charles Maign da *Université de Genève - FPSE*, seção *Sciences de l'éducation*<sup>116</sup>. A tese, resultado de um estudo sobre o desenvolvimento das escolas de arte de Genebra, com o título *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*<sup>117</sup>, iluminou nossa interpretação sobre os relatórios anuais de premiações. Um dos focos do estudo de Meylan (2016) foi, justamente, estudar os questionamentos que alimentaram o debate em torno da configuração das disciplinas que deveriam compor as *Écoles d'Art* de Genebra, pela criação da *École des Arts Industriels* (1878), período anterior à formação de Louise Perrelet. Segundo suas análises:

A criação da Escola de Artes Industriais em 1878 reforça os debates em torno da legitimidade de certas disciplinas artísticas. A Escola terá que reconsiderar não apenas seu ensino, mas também sua própria organização. Antes de tudo, uma das questões essenciais que tocam na fronteira entre artes plásticas e artes aplicadas é a do ensino da figura. A questão é colocada

---

<sup>116</sup> Ciências da Educação. (tradução livre nossa).

<sup>117</sup> Com este mesmo título, a pesquisa foi publicada como livro em 2016, ao qual tivemos acesso pela versão *on-line* comprada no *Google Play*.

nestes termos<sup>118</sup>: *"Existem conveniência e possibilidade de criar uma divisão especial para a arte aplicada à indústria com o ensino da figura?"*

A resposta é clara. A figura, como disciplina, é um ramo indispensável. No entanto, não há interesse em um novo ensino sendo instituído na Escola de Arte Aplicada. O relator, S. Delapeine, propõe, portanto, a criação de uma nova turma para o ensino da figura em duas escolas: a de artes plásticas e a de arte aplicada à indústria. A técnica proposta retoma os métodos que envolvem, em primeiro lugar, a cópia segundo o gráfico (modelo bidimensional) e, em segundo lugar, a cópia segundo o gesso (alto e baixo relevo, ou escultura em relevo). Na mesma ocasião, são sugeridas ideias em torno da organização das instituições artísticas de Genebra. Elas permitem observar o desejo de dividir e não mais compartilhar os setores artísticos. A proposta de estabelecer três comitês segue nessa direção. Um, artístico, seria responsável pela supervisão da Escola de Belas Artes, incluindo a divisão de pintura e desenho. O outro se encarregaria da direção das Artes Aplicadas à Indústria, sendo o terceiro responsável pela Escola Preparatória, a Escola das Moças. A partir de então, o curso preparatório é reduzido para um ano, com duas classes paralelas. Essa formação de base prepararia o aluno *"quer para as vocações artísticas propriamente ditas, quer para os diversos ramos da arte industrial, tão importantes para a prosperidade da nossa pátria"*<sup>119</sup> (MEYLAN, 2016, p. 133-134, grifos do autor, tradução livre nossa).

De acordo com os apontamentos do pesquisador, os regulamentos estabelecidos a partir de 1879 trouxeram para o ensino das belas-artes uma nova representação, que passaria, então, a ter dupla finalidade: ser artística e técnica. Ao desenho e à pintura, imprimem-se métodos de ensino com objetivos ambiciosos. Personalidade central nessa nova configuração foi o professor Barthélemy Menn. A classe de figura passa a compor o nível mais elevado da formação em arte, uma divisão superior, com caráter institucional, "sob o título de *École des*

---

<sup>118</sup>As citações diretas grifadas em aspas e itálico por Meylan (2016), conforme suas indicações, constam no relatório dos AEG : « *Rapport de l'École des Beaux-Arts 1870-1881* », Inventário: 1992 va 32.91, especificamente, dizem respeito aos anos de 1878 e 1879.

<sup>119</sup> *La création de l'école des arts industriels en 1878 renforce les débats autour de la légitimité de certaines disciplines artistiques. L'École va devoir reconsidérer non seulement son enseignement, mais son organisation même.*

*Tout d'abord, une des interrogations essentielles touchant à la frontière entre les beaux-arts et les arts appliqués est celle de l'enseignement de la figure. La question est posée en ces termes : « Y a-t-il convenance et possibilité de créer une division spéciale pour l'art appliqué à l'industrie avec enseignement de la figure ? La réponse est claire. La figure, comme discipline, est une branche indispensable. Cependant il n'y a aucun intérêt à ce qu'un nouvel enseignement soit institué à l'École d'art appliqué. Le rapporteur, S. Delapeine, propose donc de créer une nouvelle classe pour l'enseignement de la figure pour deux Écoles : celle des beaux-arts et celle de l'Art appliqué à l'industrie. La technique qui est proposée reprend les méthodes qui impliquent tout d'abord la copie d'après graphique (modèle en deux dimensions) et dans un deuxième temps, la copie d'après plâtre (haut e bas-relief ou ronde-bosse). Par la même occasion, des idées sont suggérées autour de l'organisation des institutions artistiques genevoises. Elles permettent d'observer la volonté de diviser et départager des secteurs artistiques. La proposition d'établir trois commissions va dans ce sens. L'une, artistique, serait chargée de la surveillance de l'École des beaux-arts comprenant la division peinture et dessin. L'autre aurait la direction des Arts appliqués à l'Industrie, la troisième étant chargée de l'École préparatoire, de l'École des demoiselles. Dorénavant la préparatoire est réduite à une année avec deux classes parallèles. Cette formation de la base prépare l'élève « soit pour les vocations artistiques proprement dites, soit pour les diverses branches de l'art industriel, si importantes pour la prospérité de notre patrie » (MEYLAN, 2016, p. 133-134, souligné par l'auteur).*

*Beaux-Arts*, com o objetivo de dirigir os estudos daqueles alunos destinados à vocação artística<sup>120</sup>” (MEYLAN, 2016, p. 134, grifos do autor, tradução livre nossa).

As análises de Meylan (2016, p. 134) sobre o « *Rapport de l'École des Beaux-Arts 1870-1881*<sup>121</sup> » informam que as *Écoles d'Art* de Genebra tinham a seguinte organização a partir de 1879: « *l'École préparatoire ; l'École moyenne* »,dividida em quatro seções: « *modelage et céramique, l'ornement, l'architecture e la figure, l'École des jeunes filles, École spéciale d'art appliqué à l'industrie e l'École des Beaux-Arts* ». Tendo em vista tal configuração, percebe-se que a formação de Louise Perrelet atravessou todos estes segmentos como demonstrado no QUADRO III. Na perspectiva de lançar um olhar especial sobre a trajetória pedagógica do professor de Louise Artus-Perrelet, Barthélemy Menn, passemos ao item seguinte.

#### 4.2.2.1 Barthélemy Menn - o artista-professor

**Figura 29** - *Barthélemy Menn, Autoportrait au chapeau de paille* (Autoretrato com chapéu de palha), c. 1867, óleo sobre papelão montado em madeira, 42,6 x 60,1 cm.

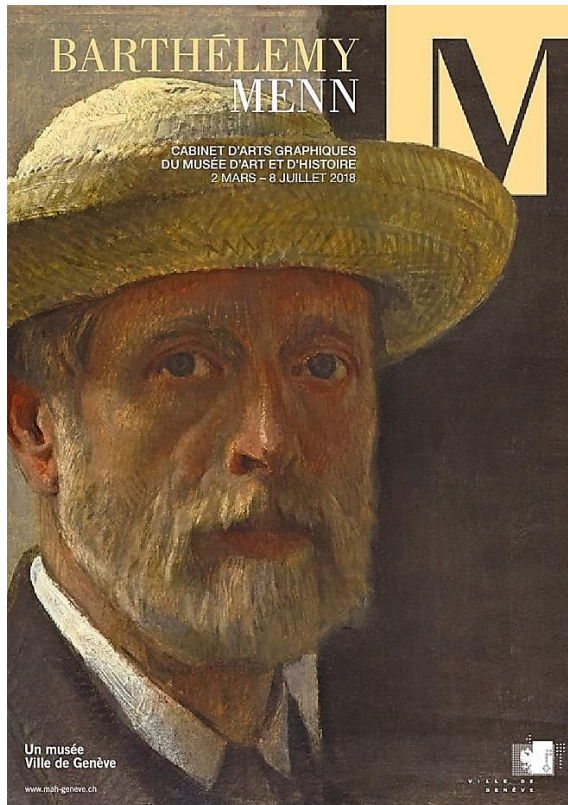


**Fonte:** Acervo do *Musée d'art et d'histoire*, Genebra.

<sup>120</sup> « sous le titre d'École des Beaux-Arts, a pour but de diriger les études des élèves qui se destinent aux vocations artistiques » (MEYLAN, 2016, p. 134, souligné par l'auteur).

<sup>121</sup> “Relatório da Escola de Belas-Artes: 1870-1881”. (tradução livre nossa).

**Figura 30** - Material visual de divulgação da exposição *Barthélemy Menn - Savoir pour créer*, realizada em Genebra, de 2 de março a 8 de julho de 2018 - capa e miolo.



### BARTHÉLEMY MENN SAVOIR POUR CRÉER

Le Cabinet d'arts graphiques du Musée d'art et d'histoire présente quelque 130 peintures, études à l'huile, aquarelles, dessins et lithographies du peintre et professeur Barthélemy Menn (1815-1893). Cette sélection, retenue au sein d'un corpus d'environ 3000 œuvres que compte la collection du MAH, se voit complétée par d'importantes œuvres de l'artiste, issues de collections particulières et publiques dont celles de l'Aargauer Kunsthhaus et du Victoria & Albert Museum de Londres.

Le paysage et la figure, leur représentation et leur rapport réciproque, structurent l'exposition. L'attention se porte sur la recherche artistique de Menn. Élève de Lugardon et d'Ingres, celui-ci a étudié les modèles, la figure et la nature. Il s'est dans un premier temps efforcé d'approfondir sa compréhension pour ensuite saisir la forme de manière systématique, organiser et rythmer le plan du tableau. En professeur passionné, il a réussi à transmettre à Ferdinand Hodler et nombre d'autres les fondements de l'imagination et de la composition.

### BARTHÉLEMY MENN THE KNOWLEDGE TO CREATE

The Cabinet d'arts graphiques of the Museum of Art and History is exhibiting some 130 paintings, oil studies, watercolours, drawings and lithographs by painter and teacher Barthélemy Menn (1815-1893). This selection, drawn from some 3000 examples of his work in the holdings of the MAH, is complemented by important pieces by the artist from private and public collections, including those of the Aargauer Kunsthhaus and the Victoria & Albert Museum in London.

The exhibition is structured around the landscape and the figure, their representation and their reciprocal relationship, while the central focus is Menn's artistic research. A student of Lugardon and Ingres, he studied existing models, the figure and nature. Menn first tried to deepen his understanding and then to capture the form systematically, and to organise and give rhythm to the pictorial surface. As a passionate teacher, he managed to impart to Ferdinand Hodler and many others the fundamentals of imagination and composition.

Couverture: Autoportrait au chapeau de paille, vers 1867, huile sur carton marouflé sur panneau, 426 x 601 cm. Den M. Guinand  
Affiches: Le Wetterhorn, vue prise depuis le Hasliberg, vers 1845, huile sur papier marouflé sur carton, 640 x 495 mm  
1. Scènes de combattants, études de mouvements, entre 1873 et 1878, graphite, plume et encre brune, sur papier vélin, feuille: 355 x 224 mm  
2. Paysages détaillés, graphite, plume, gouache, encre noire et brune, sur papier vélin, feuille: 228 x 181 mm  
3. Paysage, graphite, gouache, gouache blanche, sur papier vélin bleu, feuille: 238 x 200 mm  
Legs E. Bodmer, © Musées d'art et d'histoire de Genève



### BARTHÉLEMY MENN WISSEN UND SCHAFFEN

Das Cabinet d'arts graphiques des Musée d'art et d'histoire zeigt rund 130 Gemälde, Ölstudien, Aquarelle, Zeichnungen und Lithographien des Malers und Lehrers Barthélemy Menn (1815-1893). Dies ist eine Auswahl aus einem Bestand von etwa 3000 Werken des MAH, ergänzt um wichtige Arbeiten aus Privatbesitz, aus dem Aargauer Kunsthhaus und dem Victoria & Albert Museum in London.

Landschaft und Figur, ihre Darstellung und ihr Verhältnis zueinander gliedern die Ausstellung. Menns bildnerische Recherche steht im Fokus: Als Schüler von Lugardon und Ingres studierte er Vorbilder, Modelle und die Natur. Anfänglich ging es ihm um das Verständnis, später erfasste er die Form systematischer, organisierte und rhythmisierte die Bildfläche. Als passionierter Lehrer vermittelte er Ferdinand Hodler und vielen anderen die Grundlagen der Imagination und Komposition.

Fonte: Acervo do *Musée d'art et d'histoire*, Genebra.

Entre 2 de março e 8 de julho de 2018, o *Musée d'art et d'histoire de Genève*, em homenagem e reconhecimento ao pintor e professor, realizou a exposição *Barthélemy Menn - Savoir pour créer*<sup>122</sup>. Foram cento e trinta obras entre pinturas, estudos a óleo, aquarelas, desenhos e litogravuras expostas na seção *Cabinet d'arts Graphiques* do Museu. A pintura autorretrato de *Barthélemy Menn* (Figura 29) compôs o material visual de divulgação da mencionada exposição (Figura 30).

O pintor e desenhista Barthélemy Menn é considerado um dos renovadores da pintura na Suíça, onde introduziu os princípios do *plein-air*<sup>123</sup>, de influência francesa (MORAES, 2012). De acordo com o artigo de Frota Pessoa, “B. Menn foi discípulo de Ingres, que, por sua vez, o foi do grande desenhista francês Davi, que viveu e se celebrou no tempo de Napoleão I. Durante dez anos, Madame Artus trabalhou sob sua orientação. Ele a escolheu, entre seus alunos, para criar um método de desenho destinado às escolas maternas e primárias” (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*).

Barthélemy Menn inaugurou, na segunda metade do século XIX em Genebra, 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. Dividido entre a arte e a pedagogia, Menn, que guardava péssima memória da educação de seu tempo de escola, transforma-a em favor da sua inserção nas práticas artísticas. Numa de suas lembranças da escola, revela: “os professores (...) nos deram explicações orais, sem aplicação prática; não vi nada, não retive nada. Eles nos ditavam temas, páginas da história, escrevi mecanicamente, sem entender, tudo estava frio, morto<sup>124</sup>” (GUINAND, 1893, p. 6-7 *apud* MEYLAN, 2016, p. 120-121).

Essa necessidade não só de ver, mas de tocar e apreender o mundo, sentida na infância, Barthélemy Menn transformou em sua metodologia, quando passou a lecionar na classe de figura<sup>125</sup>, onde teve a oportunidade de seguir caminhos estranhos ao sistema educacional tradicional da época, aliando-a com sua experiência como artista. Menn teve uma formação

<sup>122</sup> Barthélemy Menn - Saber para criar. (tradução livre nossa).

<sup>123</sup> Ao ar livre. (tradução livre nossa). Expressão francesa usada para descrever o ato de pintar ao ar livre. Esta 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.

<sup>124</sup> « les maitres (...) nous donnaient des explications orales, sans application pratique ; je ne voyais rien, je ne retenais pas. Ils nous dictaient des thèmes, des pages d'histoire, j'écrivais machinalement, sans comprendre, tout cela était froid, mort » (Guinand, 1893, p. 6-7 *apud* MEYLAN, 2016, p. 120-121, tradução livre nossa).

<sup>125</sup> De acordo com Marie Therese Bächtli, Léa Gentil e Tamara Chanal (2013, p. 76), o termo *figure* refere-se tanto às representações humanas quanto de animais.

clássica, estudou com o pintor Léonard Lugardon (1801-1884) por dois anos, professor na Escola de Desenho de Genebra, que foi discípulo de Antoine-Jean Gros (1771-1835). De acordo com Meylan (2016), e como bem informou Frota Pessoa (1931), aos 18 anos, entre 1820 e 1822, Barthélemy Menn estudou com Ingres, quando teve contato com a tradição clássica e neoclássica de artistas como Sanzio Raffaello (1748-1825), Nicolas Poussin (1594-1665) e Jacques-Louis Davi (1748-1825). O período em Paris, apesar de breve, ofereceu-lhe ainda a oportunidade de conhecer os trabalhos de pintores como Corot (1796-1875), Eugène Delacroix (1798-1863), Jean-François Millet (1814-1875). Nesse estágio é que cria uma verdadeira experiência em torno da importância do desenho.

De volta a Genebra, Menn vê-se diante de um embate em relação à estética dos pintores genebrinos. Quando se torna professor, já havia rompido com a estética romântica vigente. Assim, dedicar-se ao ensino abriu-se como uma maneira de manter sua liberdade artística, experimentar novas abordagens estéticas sem a necessidade de reconhecimento público, dos mercados e dos críticos. Escolha influenciada também pelo choque de ter perdido um grande amigo que não teve seu trabalho artístico compreendido pelos mercados e críticos.

Com sua entrada para a pedagogia, Barthélemy Menn imprime ao ensino da arte não apenas objetivos técnicos, mas o desenvolvimento de um sentido social. Exercita o conceito de formar o artista com uma personalidade não focada em si mesma, mas capaz de articular sua subjetividade com o ambiente social numa abordagem estética baseada em princípios científicos. De acordo com Meylan (2016), Barthélemy Menn era um homem que carregava uma visão sincrética do mundo, com seu ensino de arte tentava condensar filosofia, arte e ciência. Desta concepção é que nasce sua crença na ideia de que um artista precisaria ser um estudioso, daí se justifica o título da exposição feita pelo *Musée d'art et d'histoire: Barthélemy Menn - Savoir pour créer*.

Apesar de não ter participado dos grandes movimentos artísticos do final do século XIX em sua estada na França em meados deste mesmo século, Barthélemy Menn teve conhecimento dos trabalhos dos paisagistas da escola de Barbizon. Um grupo de pintores que se reuniu entre 1830 e 1870, na região francesa de mesmo nome, buscava inspiração diretamente na natureza, não apenas como fundo para outros temas. Conforme indicou Meylan (2016), Menn teve contato com trabalhos de artistas como Millet e Corot, por exemplo, que fizeram parte do grupo de Barbizon. Desse período parece ter carregado em sua bagagem, além das

experiências com os clássicos, a vivência da arte como conhecimento do mundo, em que o desenvolvimento da personalidade do artista se mostraria essencial.

De acordo com Meylan (2016), como professor, Barthélemy Menn valorizava a expressão na realização de um trabalho artístico, substituindo a noção de “proposta” pela ideia de “expressão”. “Neste sentido, o professor, se permanece portador de um saber a partilhar, transforma-se também em ‘educador’: deve, a partir de então, ajudar o estudante a comunicar, uma vez que o desenho se torna não só suporte de projetos, mas também de uma expressão poética”<sup>126</sup> (MEYLAN, 2016, p. 486). Mantendo a perspectiva de artista, mas também de pedagogo prudente, Barthélemy Menn buscou manter o equilíbrio entre as leis da estética, da qual a natureza fazia-se intermediária, e a personalidade subjetiva do artista. Nesse sentido, talvez possamos considerá-lo revolucionário, na medida em que trouxe para o seu ensino, na classe de figura, “a concepção da arte como experiência vivida”, que é para Argan (1992, p. 59) uma definição das mais modernas de arte, “a definição do sentimento como modo de conhecimento é um passo essencial rumo àquela concepção da sensação como conhecimento, que será própria dos impressionistas”.

Artus-Perrelet, quando inicia seus estudos nas *Écoles d’art* em Genebra, por volta de 1886, participou de um contexto em que se operavam transformações e discussões sobre a arte e seu ensino. Os documentos consultados indicam que foi sob a orientação de Barthélemy Menn que ela acabou trilhando o caminho para a pedagogia. Nesse sentido, no item seguinte, procuraremos compreender como se deu a pauta ensino de desenho como uma virada na sua trajetória na condição de artista e professora.

### **4.3 Louise [Artus]-Perrelet - percursos profissionais da artista-professora**

As consultas aos diferentes arquivos aos quais tivemos acesso não revelaram a existência de imagens que pudessem nos fornecer um perfil sobre os trabalhos artísticos de Louise Artus-Perrelet, exceto um desenho (Figura 31) assinado por ela e pelo esposo, com as seguintes dimensões: altura 43 cm X largura 30 cm. Conforme já mencionamos, este desenho pertence aos arquivos do *Musée d’art et d’histoire* de Genebra, seção *Cabinet d’arts Graphiques*.

---

<sup>126</sup> *Dans ce sens, le professeur, s’il reste porteur d’un savoir à partager, se mue aussi en « éducateur » : il doit dorénavant aider l’étudiant à communiquer, puisque le dessin devient non seulement le support de projets, mais aussi d’une expression poétique* (MEYLAN, 2016, p. 486).

Pareceu-nos intrigante que esse desenho tenha como marca duas assinaturas, primeiramente de Marc-Émile Artus e, em seguida, de Louise Artus-Perrelet. Tal identificação direciona nossas reflexões sobre este aspecto curioso, único registro visual do trabalho artístico de nossa personagem. Infelizmente, o desenho não reúne elementos para que possamos delinear quem teria sido a artista Louise Perrelet, seu percurso até se tornar a esposa de Émile Artus, também artista.

**Figura 31** - 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, nº de inventário D 2011-0054.



Nascem, portanto, algumas questões diante desta imagem (Figura 31): O procedimento de assinatura dupla estaria ligado a algum código, indicando tratar-se de um estudo orientado por seu esposo artista? Denotaria, de alguma forma, um modo de legitimar a autoria feminina de um desenho, considerado ainda, em fins do século XIX e início do XX, voltado às competências racionais do universo masculino? Ou indicaria simplesmente um trabalho colaborativo? Estas são dúvidas que habitam nossas reflexões e que as fontes não são capazes de responder.

No entanto, se retrocedermos um pouco no tempo, veremos que a inserção das mulheres nas escolas de desenho de Genebra foi cercada por tensões. Houve momentos em que as próprias mulheres se mostraram, talvez até por excesso de zelo, em posição inferior aos homens. Em um dos textos da organização de Lourdin (2012, p. 11), demonstra-se uma dessas circunstâncias, quando o ateliê de desenho passou aos aposentos do Museu Rath e era frequentado por classes mistas: "As artistas que desenhavam a figura no Museu pediram aos jovens que também desenhavam que abandonem seu lugar por duas horas, porque sua modéstia não lhes permitia desenhar com eles<sup>127</sup>". (tradução livre nossa).

Nossa análise segue, assim, uma rota em que podemos considerar o protagonismo de uma jovem que experimenta estudar arte e focalizar suas teorias educacionais em prol da socialização da arte. Nesse sentido, podemos eleger como inusitada a trajetória de Artus-Perrelet, que assume se tornar uma postura de cientista do desenho por orientação de seu professor Barthélemy Menn, formulando uma proposta de ensino para a educação de crianças, direcionada a ser multiplicada por ações de formar professores primários. Tudo parece se iniciar quando ela ainda era aluna, como indicaram Frota Pessoa (1931) e alguns documentos.

Por isso, optamos por uma análise cronológica das fontes que nos ajudasse a desenhar o percurso de Louise Perrelet antes de se tornar professora. Tendo percorrido percursos diversificados em áreas ligadas à arte, o caminho para a educação parece ter sido iniciado com palestras em que já se discutia a importância da imagem e do desenho na formação das crianças e de professores, bem como com a experiência do ensino do desenho em ateliê.

---

<sup>127</sup> « *Des femmes artistes qui dessinent la figure au Museum ont fait prier les jeunes gens qui y dessinent aussi de leur abandonner la place pendant deux heures, parce que leur modestie ne leur permettait pas d'y dessiner avec eux.* » (In: LOURDIN, 2012, p. 11). Esta passagem refere-se a um relatório citado por Haberjahn, sem mencionar a data.

Ainda como consta no artigo de Frota Pessoa (24 de maio de 1931, p. 5, *Diário de Notícias*), Artus Perrelet:

Inventou o Cromofone (*Chromophone*) Artus, transformador do som em cor, de que obteve patente na França, na Alemanha e na Suíça. Criou cores laváveis para as pinturas dos trajes de teatro e dirigiu suas criações e execuções durante 15 anos nos diversos teatros da França, Inglaterra, Alemanha e Suíça, tendo em vista a renovação artística do teatro.

Conforme indicado por Frota Pessoa (1931), Dupret (2015) e Zermatten (2014-2015) e outras fontes, já no início do século XX há indícios da passagem de Louise Artus-Perrelet pelo universo da arte em exposições de artes plásticas e decorativas, participações em produções teatrais, compondo figurinos, cenários, arranjos mesclados de música e luz. Atribui-se também a ela a invenção de um aparelho de iluminação de palcos, que combinava os sons com a emissão de luzes coloridas.

O *Journal de Genève* de 20 de abril de 1900 anuncia a apresentação da peça *Jeanne des Fleurs*<sup>128</sup>, composta em quatro atos, corpo musical e de dança de Jaques-Dalcroze, que seria encenada do dia 25 daquele mês. Segundo a nota, a peça musical representava bem um tipo de apresentação nacional no modelo dos festivais suíços. Sobre a participação de Artus-Perrelet, foram registrados os desenhos executados por ela para o figurino:

É preciso acrescentar que *Jeanne des Fleurs* será montada da forma mais artística e luxosa. Foi-nos dado ver os 150 trajes novos, executados pela casa Jaquemet em desenhos da senhora Artus-Perrelet. Pintados sobre tecido, estes trajes, evocando toda a flora alpina, dos brancos “*edelweiss*”<sup>129</sup> aos vermelhos a “*rododendros*”<sup>130</sup>, são de originalidade e bom gosto perfeitos. As danças são reguladas pela Sra. Rita-Rivo, os cenários do Sr. Guibentif, os

---

<sup>128</sup> Joana das Flores. (tradução livre nossa).

<sup>129</sup> Felpuda e branca, a *edelweiss* é um presente para os alpinistas que a encontram nos Alpes e uma imagem omnipresente no marketing suíço. A *edelweiss* faz parte da família das margaridas e dos girassóis. Ela também cresce no Himalaia, na China e na Sibéria. O nome em latim sugere sua forma irregular, *Leontopodium alpinum*, que significa patas de leão. Mas na Suíça, a florzinha alpina quase sucumbiu à atenção exagerada dos fãs. Desde a década de 1970, a *edelweiss* tem sido uma espécie protegida na Suíça (MISICKA; UNTERFINGER, 2017, s. p.). Disponível em [https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/edelvais\\_uma-flor-que-virou-s%C3%ADmbolo-de-uma-na%C3%A7%C3%A3o/43412538](https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/edelvais_uma-flor-que-virou-s%C3%ADmbolo-de-uma-na%C3%A7%C3%A3o/43412538). Acesso em 3 de jan. de 2020.

<sup>130</sup> Plantas do gênero *Rhododendron*, da família das Ericáceas, nativas da Ásia, da América e da Europa, de porte arbóreo ou arbustivo, geralmente com folhagem persistente e flores grandes e vistosas, que inclui espécies cultivadas em grande escala para fins ornamentais. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rododendro>. Acesso em 3 de jan. de 2020.

acessórios da época (1390) da casa Dreyfus<sup>131</sup> (*Journal de Genève*, 20 de abril de 1900, tradução livre nossa, grifos do autor).

Em uma segunda publicação, percebe-se grande expectativa para a estreia da peça *Jeanne des Fleurs*, que seria encenada naquele 25 de abril de 1900. Ressaltamos o trecho que cita os trabalhos de figurino de Artus-Perrelet, que parece terem sido feitos em colaboração com seu esposo, Marc-Émile Artus:

Um grande sucesso é reservado para três pequenos apanhadores de morango, espirituosos impagáveis e de bom humor. Ainda não nos é permitido contar a peça, mas podemos dizer sem muita indiscrição que o ponto alto da noite será o quadro da floresta, em que a dança é a mais encantadora que se pode ver. Sr. e Sra Artus-Perrelet fizeram maravilhas em seus trajes de tecido pintados, de um efeito completamente novo e de um gosto perfeito. Todas as meninas e crianças formam grupos e cadeias deslumbrantes de flores animadas e nós nunca teríamos acreditado que se pudesse fazer evoluir uma tão grande figuração no palco dos Amigos<sup>132</sup> (*Journal de Genève*, 25 de abril de 1900, p. 3, tradução livre nossa).

No periódico *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, de 27 de abril de 1900, com o título *Chronique Musicale*<sup>133</sup> - *Jeanne des Fleurs*, foi publicada uma resenha sobre a peça. O texto, de 26 de abril, assinado pelo compositor e músico, natural de Lausanne, Édouard Combe (1866-1942), marca a participação de Artus-Perrelet naquela produção, que alcançou lugar na configuração do teatro nacional suíço pela crítica e público. Da mesma maneira, percebem-se o reconhecimento de designer e a pintura do figurino, recebidos com grande entusiasmo pelos presentes:

*Jeanne des Fleurs* ainda apresenta um verdadeiro interesse como reconstituição histórica. [...] Os trajes (há 180) foram desenhados pela Sra. Artus-Perrelet e executados pela casa Jaquemet. Todos os trajes de flores e borboletas foram pintados sobre tecido pela senhora Artus-Perrelet e, ao

---

<sup>131</sup> *Il faut ajouter que Jeanne des Fleurs sera montée de la façon la plus artistique et la plus luxueuse. Il nous a été donné de voir les 150 costumes nouveaux, exécutés par la maison Jaquemet sur des dessins de Mme Artus-Perrelet. Peints sur étoffe, ces costumes évoquant toute la flore alpestre, des blancs « edelweiss » aux rouges a « rhododendrons », sont d'une originalité et d'un bon goût parfaits. Les danses sont réglées par Mme Rita-Rivo, les décors de M. Guibentif, les accessoires de l'époque (1390) de la maison Dreyfus (Journal de Genève, le 20 avril 1900, souligné par l'auteur).*

<sup>132</sup> *Un gros succès est réservé à trois petites cueilleuses de fraises, impayables d'entrain et de bonne humeur. Il ne nous est pas encore permis de raconter la pièce, mais nous pouvons dire sans trop d'indiscrétion que le clou de la soirée sera le tableau de la forêt, dans laquelle se danse le plus ravissant ballet de fleurs qu'il soit possible de voir. M. et Mme Artus-Perrelet ont fait des merveilles dans leurs costumes d'étoffes peintes, d'un effet tout nouveau et d'un goût parfait. Toutes les jeunes filles et enfants forment d'éblouissants groupes et chaînes de fleurs animées et nous n'aurions jamais cru qu'on pût faire évoluer une si nombreuse figuration sur la scène des Amis (Journal de Genève, le 25 avril 1900, p. 3).*

<sup>133</sup> Crônica Musical. (tradução livre nossa).

aparecerem, arrancaram ao público gritos de admiração<sup>134</sup> (*Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, 27 de abril de 1900, p. 3, tradução livre nossa).

O trabalho de criação de trajes para teatro parece ter perdurado até 1905. Pelo menos esta foi a data em que encontramos uma última publicação nos jornais consultados, com crítica sobre a peça *Fédora*, apresentada em Genebra. O texto menciona o tratamento, com técnica inovadora de pintura e bordado, aplicado ao figurino:

Talvez tenhamos reparado no vestido e no casaco da senhorita L. Blot, no primeiro ato. A este respeito, comunicam-nos algumas informações que certamente interessarão a nossas leitoras. Sobre uma saia de musseline em tons degradês é pintada uma guirlanda de crisântemos. O corpete, em veludo branco, recebeu a mesma decoração realçada em bordado de seda dourado. O processo novo, ao que parece, criado pela senhora Artus-Perrelet, pode aplicar-se a qualquer traje. Este, da senhorita Blot, é da casa Jaquemet<sup>135</sup> (*Journal de Genève*, 16 de março de 1905, p. 3, tradução livre nossa).

Sobre as participações de Artus-Perrelet em exposições, localizamos duas publicações do *Journal de Genève*, uma de 3 de dezembro de 1900, p. 4, e outra de 17 de setembro de 1902, p. 2. Curiosamente, o nome Artus-Perrelet consta entre os artistas que participavam da exposição permanente, como na seção *Chronique Locale*<sup>136</sup>, em que se registrou: “*L'Exposition permanente de l'Athénée a reçu des peintures de MM. Cingria, Douzon, Artus-Perrelet, Gianoli, et de Mmes Imbert, Wydmor-Golay et Achard*”<sup>137</sup>. Entretanto, questionamos por que razão, nos dois casos, seu nome estaria no grupo precedido do pronome MM. (Srs.), o que sugeriria relacioná-lo ao nome de seu esposo, também artista? Ou se trata de erro de grafia?

Anos depois, houve participação de Artus-Perrelet em exposição organizada pela *Société Suisse des femmes peintres e sculpteurs - Arts Décoratifs et Beaux-Arts*<sup>138</sup>, realizada entre 1º e

---

<sup>134</sup> *Jeanne des fleurs présente encore un réel intérêt comme reconstitution historique. [...] Les costumes (il y en a 180) ont été dessinés par Mme Artus-Perrelet et exécutés par M. Jaquemet. Tous les costumes de fleurs et de papillons ont été peints sur étoffe par Mme Artus-Perrelet et à leur apparition ont arraché au public des cris d'admiration (Gazette de Lausanne et Journal Suisse, le 27 avril 1900, p. 3).*

<sup>135</sup> *On a remarqué sans doute la robe et le manteau de Mlle L. Blot, au premier acte. À ce sujet on nous communique quelques renseignements qui intéresseront certainement nos lectrices. Sur une jupe en messaline, aux tons dégradés, est peinte une guirlande de chrysanthèmes. Le corsage, en velours panné blanc, a reçu la même décoration rehaussée de broderie de soie et de poussière d'or. Le procédé nouveau, paraît-il, et dû à Mme Artus-Perrelet, peut s'appliquer à tous les costumes. Celui de Mlle Blot sortait de chez M. Jaquemet (Journal de Genève, le 16 mars 1905, p. 3).*

<sup>136</sup> Crônica Local. (tradução livre nossa).

<sup>137</sup> “A Exposição Permanente do Ateneu recebeu pinturas de Srs. Cingria, Douzon, Artus-Perrelet, Gianoli e Sras. Imbert, Wydmor-Golay e Achard”. (tradução livre nossa).

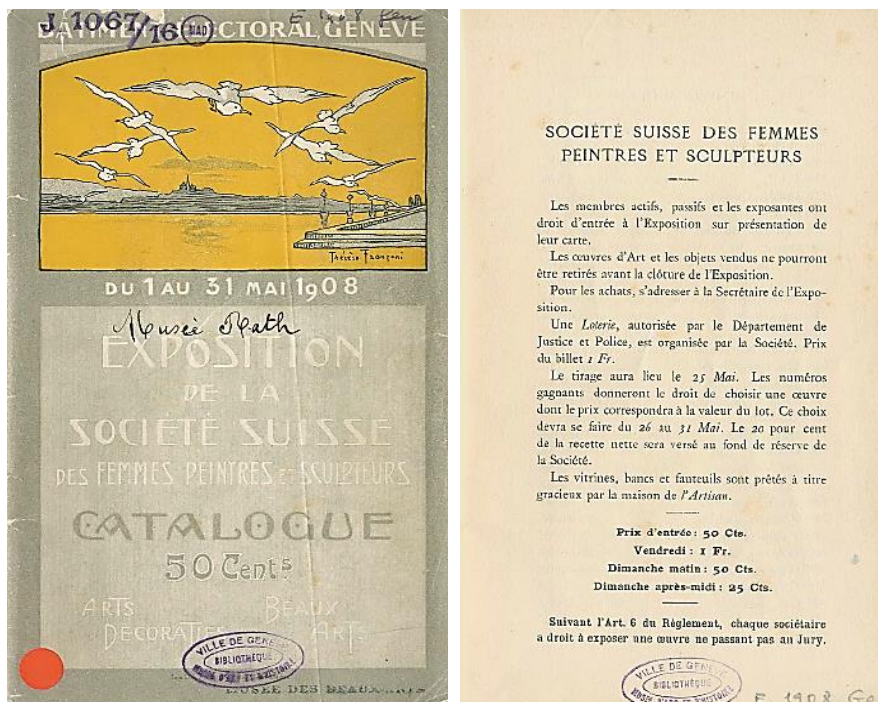
<sup>138</sup> Sociedade Suíça das mulheres pintoras e escultoras - Artes Decorativas e Belas-Artes. (tradução livre nossa).

31 de maio de 1908 em Genebra. O documento, que nos informa sobre sua atuação no universo das artes decorativas, reúne os nomes e obras das participantes, artistas mulheres das mais diversas regiões da Suíça: *Genève, Zurich, Berne, Lausanne, Locle, Interlaken, Vevey, Neuchâtel* etc. Foram reunidas 111 obras, divididas entre artes decorativas - almofadas, cerâmicas e porcelanas, mobiliários, tapetes bordados etc. - e belas artes - óleos, aquarelas, pastel, desenhos, gravuras em água forte, esculturas.

Observa-se na capa do catálogo (Figura 32) um registro manuscrito com o nome do *Musée Rath*, que sugere ter sido este o local da exposição. No miolo da publicação, p. 16 (FIGURA 33), sob o nome de Artus-Perrelet, são registradas, em sequência, as peças expostas, com seus respectivos preços de venda:

- “3. Pote de cerâmica (250 fr.);
- 4. Almofada (70 fr.); e
- 5. Pequena mesa (90 fr.)”. (tradução livre nossa).

**Figura 32** - Capa e p. 1 do Catálogo da Exposição da Sociedade Suíça das mulheres pintoras e escultoras - *Arts Décoratifs et Beaux-Arts* - 1908.



Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal de Genebra. Disponível na plataforma *on-line* RERO : [https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf).

**Figura 33** – Seção do Catálogo da Exposição de 1908 - *Arts Décoratifs et Beaux-Arts*, onde constam o nome de Artus-Perrelet, seus trabalhos e respectivos preços, p. 16 e 17.

ART DÉCORATIF		Francs.
Francs.		
André, M <sup>re</sup> Marie. — <i>Chemis Prisé des petits Délics, 10 bis, Genève.</i>		
1	Vase.	200
2	Coussin.	60
Artus-Perrelet, M <sup>re</sup> — 3, rue de la Monnaie, Genève.		
3	Portière.	250
4	Coussin.	70
5	Petite table.	90
Aubert, M <sup>re</sup> Blanche. — <i>La Sauvage, (Capenbergue).</i>		
Reliure : Manon Lescaut. 35		
Auckenthaler, M <sup>re</sup> Rose. — <i>La Villa, Ouchy, Lausanne.</i>		
6	Eventail.	50
Blotnikzi, M <sup>re</sup> Marguerite. — 33, avenue du Grand Hôtel, Vevey.		
7	Coussin.	40
8	Eventail.	40
Calame, M <sup>re</sup> Juliette. — 20, rue Général-Dufour, Genève. Exécuté par M <sup>re</sup> Calame et Lacroix.		
9	Tapis (pochoir).	150
10	Coffret.	pp.
11	Panneau.	75
12	Coussin de chaise.	80

— 17 —		Francs.
Francs.		
Coste, M <sup>re</sup> Elisabeth. — <i>Rue Centrale, Morges.</i>		
13	Reliures : Préludes et nocturnes.	70
14	» Parole d'un croyant.	30
15	» Beethoven.	30
Cotton d'Oppell, M <sup>re</sup> M. — <i>Square de Champel, 10, Genève.</i>		
16	Porte-feuille (roses Noël).	60
17	Coffre.	150
Dubois-Favre, M <sup>re</sup> Berthe. — <i>Place du Marché, 4, Leclé.</i>		
18	Cadre.	70
Duvillard, M <sup>re</sup> Alice. — <i>Tanay, près Coppet.</i>		
19	Panneau brodé en toile.	80
20	Coussin.	pp.
21	Coussin.	pp.
22	Coussin.	pp.
Favet,		
23	Reliure : Aux flanes du Vase.	40
24	» L'Aube fraternelle.	35
25	» Paul et Virginie.	40
26	» Confession du Comte de X.	40
Franzoni, M <sup>re</sup> Thérèse.		
27	Nappe, application de toiles lavables.	100
28	Table (style suisse).	110
29	Cosy.	18
30	Tasses valaisannes, chacune.	2,50
31	Vases (décoration en relief), chacun.	20
32	Reliure : Tristan et Iseult.	30
Gagnebin, M <sup>re</sup> Abda. — <i>Leimville, Petit-Saconnex, Genève.</i>		
33	Banc de jardin, avec coussin.	150
34	Armoire pour parapluies.	80

**Fonte:** Arquivo da Biblioteca Municipal de Genebra. Disponível na plataforma *on-line* RERO : [https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf).

**Figura 34** - Cartaz de divulgação - *La Fête de la Jeunesse et de la Joie*, 1923, Genebra.



**Fonte:** Reprodução disponível em: [https://www.picclickimg.com/d/1400/pict/153410162593\\_/F%C3%A4TE-JEUNESSE-JOIE-GEN%C3%A8VE-1923-REPRODUCTION-A3-d1-AFFICHE.jpg](https://www.picclickimg.com/d/1400/pict/153410162593_/F%C3%A4TE-JEUNESSE-JOIE-GEN%C3%A8VE-1923-REPRODUCTION-A3-d1-AFFICHE.jpg).

Outros registros sobre a atuação de Artus-Perrelet em apresentações de teatro foram encontrados em publicações de 1923, época em que o *Chromophone Artus* é mencionado em apresentações de Jaques-Dalcroze. “*La Fête de la Jeunesse et de la Joie*<sup>139</sup>” foi noticiada nos jornais da Suíça como uma produção que mobilizou a população de Genebra, tendo sido realizada entre junho e julho de 1923, conforme mostrado no cartaz de divulgação (Figura 34).

Algumas fontes nos forneceram informações sobre o aparelho inventado por Artus-Perrelet, basicamente notícias de periódicos, e o livro de Hélène Brunet-Lecomte<sup>140</sup> (1870-1965), com o título *Jaques-Dalcroze Sa vie - Son œuvre*<sup>141</sup>, publicado em 1950. Este e dois recortes de jornais, *Journal de Genève* e *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, foram localizados nos arquivos da biblioteca do *Institut Jaques-Dalcroze*.

Brunet-Lecomte, a quem Jaques-Dalcroze havia confiado as cenas rítmicas do espetáculo, fez um relato dos atos da apresentação em seu livro, trazendo dados interessantes sobre a aplicação e os efeitos do cromofone na produção de 1923. De acordo com suas informações, desde 1914 Jaques-Dalcroze vinha se dedicando a apresentações com as crianças das escolas, ao ensino no seu *Institut* e ainda organizando compêndios de canções. O desejo em ocupar a mente para compor uma obra de impacto, uma espécie de festival, em que pudessem colaborar jovens de ambos os sexos, pôde ser concretizado. “Esta obra foi intitulada *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, sequência de cânticos, canções, mímicas e danças no estilo e na tradição populares, música de Jaques-Dalcroze, poemas e prosas de Chenevière e Pierre Girard<sup>142</sup>” (BRUNET-LECOMTE, 1950, p. 192). Para a concretização de sua obra, Jaques-Dalcroze contou com “*La Lyre*”, sociedade de canto de Carouge, bairro no subúrbio de Genebra.

---

<sup>139</sup> Festa da Juventude e da Alegria. (tradução livre nossa).

<sup>140</sup> De acordo com Madureira (2008), Hélène Brunet-Lecomte foi uma pianista suíça, era irmã e colaboradora de Jaques-Dalcroze, tendo publicado a primeira biografia do criador da Rítmica, o livro citado: Jaques-Dalcroze: sa vie, son œuvre, *Jaques-Dalcroze – Sua vida – Sua obra*. (tradução livre nossa).

<sup>141</sup> *Jaques-Dalcroze – Sua vida – Sua obra*. (tradução livre nossa).

<sup>142</sup> “*Cette œuvre fut intitulée : Fête de la Jeunesse et de la Joie, suite de lieds, de chansons, de mimes et de danses dans le style et la tradition populaires, musique de Jaques-Dalcroze, poèmes et proses de Chenevière et Pierre Girard*” (BRUNET-LECOMTE, 1950, p. 192).

A invenção do cromofone parece ter sido uma contribuição tecnológica inovadora para que se pudesse criar uma ambiência teatral pela integração de todas as artes - música, dança, teatro, artes visuais -, levando em consideração a sincronia entre luz, som e movimento alcançada nas cenas. A peça era dividida nos seguintes momentos: “A caça - o Lago - a Colheita, os Sinos - os fogos de 1º de agosto - as Angústias”, cujas cenas foram intensificadas pelos efeitos de modernidade daquela iluminação colorida, em especial as cenas do lago. O relato de Brunet-Lecomte (1950, p. 192-195) contribui para a compreensão do papel do cromofone na composição nessa apresentação de Jaques-Dalcroze:

Tínhamos tido a feliz ideia (sem dúvida o doutor Weber-Bauler, chefe mágico da luz, era o instigador) de esticar em cima do palco um véu amarelo que dispensava sobre a massa cinzenta um brilho dourado, tornando bonitas todas essas oitenta moças. [...]

No final do ato, aqui está o lago.

A cena era compartilhada em sua profundidade por uma cortina de pano macio de cor crua, sobre a qual podiam ser projetadas manchas de luzes coloridas que esta cortina absorveu nas suas pregas móveis. Ele formava o fundo das evoluções rítmicas do lago que evocavam os diversos jogos da água cantante, e as ondulações da onda.

Era - graças às ondas de luz projetadas das galerias por uma espécie de piano, instrumento inventado pela senhora Artus Perlet (sic), piano cujas teclas semelhantes às do teclado correspondiam às cores do prisma - o lago em todas as horas do dia e da noite. [...]

Da galeria, Weber-Bauler e o falecido pintor Coutau secundavam os efeitos de luz do piano da Sra Artus com labaredas de cores que eles lançaram no palco com a ciência das tonalidades que possuíam, artistas que eram. [...].

Citemos alguns trechos da crítica, que foi conquistada por esta obra que trazia uma vida nova a toda a arte e que representava um tema de inspiração artística.

E enquanto poetas e músicos falam assim aos nossos ouvidos, a obra penetra até aos nossos corações através dos olhos. É quase a mesma língua; os dois se confundem.

E este jogo movediço de cores, esta iluminação em constante transformação! Há aqui alguma coisa de único, de que todo o teatro moderno é influenciado [...]<sup>143</sup> (tradução livre nossa).

---

<sup>143</sup> *On avait eu l'heureuse idée (sans doute le docteur Weber-Bauler, chef magicien de la lumière, en était-il l'instigateur) de tendre au-dessus de la scène un vélum jaune qui dispensait sur la masse grise un rayonnement doré rendant toutes jolies ces quatre-vingts jeunes filles. [...]*

*A la fin de l'acte, voici le Lac.*

*La scène était partagée dans sa profondeur par un rideau de tissu souple de couleur écrue sur lequel pouvaient se projeter des nappes de lumières colorées que ce rideau absorbait dans ses plis mobiles. Il formait le fond des évolutions rythmiques du lac qui évoquaient les jeux divers de l'eau chantante, et les ondulations de la vague.*

*C'était - grâce aux flots de lumière projetés de galeries par une sorte de piano, instrument inventé par Mme Artus Perlet (sic), piano dont les touches semblables à celle du clavier correspondaient aux couleurs du prisme - le lac à toutes les heures du jour et du soir. Le lac du clair matin lumineux et bleuté, le lac tourmenté par l'orage, le lac radieux et plausible des dernières heures du jour. [...]*

*De la galerie, Weber-Bauler et le regretté peintre Coutau secondaient les effets de lumière du piano de Mme Artus par des fusées de couleurs qu'ils lançaient sur la scène avec la science des teintures que possédaient les artistes qu'ils étaient. [...]*



A publicação do jornal *Gazette de Lausanne et Journal Suisse* resume os momentos da apresentação, da mesma maneira enaltecendo os efeitos das luzes coloridas trazidas pelos usos e efeitos do cromofone no ritmo das cenas, conforme se segue:

Toda esta primeira parte é fresca e encantadora, e a música de Jaques-Dalcroze termina com uma frescura e uma leveza que queriam dar-lhe personalidade.

Nas outras duas partes, uma dedicada à colheita, aos trabalhos dos campos, ao lago azul dos Alpes, o outro às nossas alegrias populares - à festa de 1º de agosto, o que dá aos electricistas, à artista que é a senhora Artus - a ocasião de nos convidar a toda a magia das combinações e conjuntos luminosos de cores, moças e rapazes, ritmistas e crianças convidam-nos a participar de seus sentimentos de felicidade e de amor, com o acompanhamento de coros imponentes de homens e mulheres e de uma orquestra numerosa. Os ritmos descrevem o lago azul em movimentos de harmonia imitativa perfeita e de uma rara beleza que consagram definitivamente a arte do ritmo criado por Jaques-Dalcroze, uma das mais belas manifestações do poema imitado e cantado que já nos foi dado<sup>144</sup> (*Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, c. 1923, p.53, tradução livre nossa).

O jornal *Tribune de Genève* destaca as cenas do Lago e das Angústias como as mais positivamente afetadas pelos jogos de luzes, tomando parte da cenografia, destacando os nomes dos que contribuíram para aquele resultado positivo. Eis o trecho que demonstra tal crítica:

Um dos elementos novos que temos de revelar aqui é a luz! A cena do lago e a das angústias foram extraordinariamente realçadas pelos jogos de luz do cromofone da Sra. Artus, a que dedicamos um artigo em seu tempo. Havia algumas nuances coloridas requintadas. O papel da luz, substituindo em grande parte os cenários, era, aliás, de uma importância capital. Srs. Demiéville e Coutau obtiveram excelentes resultados. É preciso revelar ainda o bom gosto e o sabor dos figurinos, de uma surpreendente variedade e

---

*Citons quelques extraits de la critique ; elle fut conquise par cette œuvre qui apportait une vie nouvelle à l'Art tout entier, et qui représentait un sujet d'inspiration artistique.*

*Et tandis que poètes et musiciens parlent ainsi à nos oreilles, l'œuvre pénètre jusqu'à nos cœurs par le canal des yeux. C'est presque la même langue ; les deux se confondent.*

*Et ce jeu mouvant des couleurs, cet éclairage en constante transformation ! Il y a là quelque chose d'unique, dont tout le théâtre modern est influencé [...] (BRUNET-LECOMTE, 1950, p. 192-195)*

<sup>144</sup> *Toute cette première partie est fraîche et charmante, et la musique de Jaques-Dalcroze achève avec une fraîcheur une légèreté voulue de lui donner caractère.*

*Dans les deux autres parties, l'une consacrée à la moisson, aux travaux des champs, au lac bleu, à l'Alpe, l'autre à nos joies populaires - à la fête du 1<sup>er</sup> août, ce qui donne aux électriciens, à cette artiste qu'est Mme Artus - l'occasion de nous convier à toutes les féeries des combinaisons et des jeux lumineux de couleurs, jeunes gens et jeunes filles, rythmiciennes et enfants, nous invitent à prendre part à leurs sentiments de bonheur et d'amour, avec l'accompagnement d'imposants chœurs d'hommes et de femmes et d'un orchestre nombreux. Les rythmiciennes décrivent le lac bleu dans des mouvements d'une harmonie imitative parfait et d'une rare beauté qui consacrent définitivement l'art de la rythmique créée par Jaques-Dalcroze et qui sont une des plus belles manifestations du poème mimé et chanté qui nous a été donné (*Gazette de Lausanne*, c. 1923, p.53).*

devidos ao Sr. Bastard e à Sra. Brunet-Lecomte<sup>145</sup> (*Tribune de Genève*, 9 de junho de 1923, p. 54, tradução livre nossa).

As duas últimas publicações localizadas, que se referiam ao cromofone, são do *Journal de Genève*, dão destaque para a invenção do aparelho de Artus-Perrelet. Na publicação de 14 de junho de 1923, assume-se o risco de afirmar que sem a inovação trazida pela iluminação o espetáculo não teria alcançado tamanha magia e admiração. Outro ponto destacado pela crítica do jornal foi o efeito decorativo e ilusionista conseguidos pelo conjunto de efeitos de cor e tonalidades claro-escuro, sonoros e sinestésicos da iluminação, atenuando a inadequação do grande espaço para a apresentação e a pouca utilização de decoração, substituída, basicamente, pelas cortinas e tecidos no palco:

Resta a encenação. Deve ter sido singularmente difícil montar devido à imensidão da sala, que não era de modo algum adequada para a construção de um teatro. Ora, sem o enquadramento, sem a magia da luz, sem o jogo dos tons, sem os efeitos de claro-escuro, sem a perseguição das sombras, sob a luz crua e invariável de uma grade, no meio dos tons incolores, sem ambiente, numa palavra: o espectáculo não existiria.

Foi necessária certa engenhosidade para criar essa cena e essa atmosfera colorida. É certo que gostaríamos que os diretores desenvolvessem vastas decorações sintéticas, fossem cortinas, mas de matéria rica em cores: as necessidades de um orçamento modesto as reduziam, diz-se, a véus de tecidos leves que trazem, no entanto, o elemento de variedade essencial para modificar o espaço e captar a luz.

Esta foi obtida - e com que investigações técnicas - pelos Srs. Coutau e Demiéville para a luz de base e, para a luz dos detalhes, um dispositivo novo, dos mais engenhosos, focalizado pelo Sr. Challand, o cromofone da Sra Artus-Perrelet, que o ordena da galeria por telefone. É com as combinações destas duas luzes que conseguimos variar os efeitos luminosos, ao próprio sabor dos movimentos musicais e cênicos e dar, sem a ajuda de cenários, sob os olhos do público, a impressão de uma paisagem de verão ou de uma noite misteriosa<sup>146</sup> (*Journal de Genève*, 14 de junho de 1923, p. 1, tradução livre nossa).

---

<sup>145</sup> *Un des éléments nouveaux qu'il faut révéler ici, c'est la lumière ! La scène du lac et celle des angoisses ont été extraordinairement rehaussées par les jeux de lumière du chromophone de Mme Artus, auquel nous avons consacré un article en son temps. Il y avait là des nuances colorées exquis. Le rôle de la lumière, remplaçant en grande partie les décors, était d'ailleurs d'une importance capitale. MM. Demiéville et Coutau y obtinrent des résultats superbes. Il faut encore révéler le bon gout et la saveur des costumes, d'une étonnante variété et dus à M. Bastard et à Mme Brunet-Lecomte (Tribune de Genève, le 9 juin 1923, p. 54).*

<sup>146</sup> *Reste la mise en scène. Elle a dû être singulièrement difficile à monter par suite de l'immensité du local nullement approprié à l'édification d'un théâtre. Or, sans le cadre, sans la magie de la lumière, sans le jeu des tonalités, sans les effets de clair-obscur, sans la poursuite des ombres, sous le jour cru et invariable d'une herse, au milieu des tonalités incolores, sans ambiance, en un mot : le spectacle n'existait pas.*

*Il a fallu une certaine ingéniosité pour créer cette scène et cette ambiance colorée. Certes, on eût voulu que les metteurs en scène développassent de vastes décors synthétiques, fussent-ils des rideaux, mais de riche matière colorée : les nécessités d'un budget modeste les ramenèrent, dit-on, à des voiles de tissus légers qui apportent néanmoins l'élément de variété indispensable pour modifier l'espace et pour accrocher la lumière.*

*Celle-ci a été obtenue - et au prix de quelles recherches techniques - par MM. Coutau et Demiéville pour la lumière de base, et, pour la lumière de détails, par un appareil nouveau, des plus ingénieux, mis au point par M.*

No primeiro dia de novembro de 1923, o *Journal de Genève*, na seção *Spectacles et Concerts*<sup>147</sup>, anuncia que será feita mais uma aplicação do cromofone Artus em uma apresentação, para mostrar a engenhosidade e funcionalidade do aparelho, conforme descreve-se em seguida:

**O cromofone Artus e suas aplicações** - Todos os genebrinos admiraram as maravilhosas projeções coloridas da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, de Jaques-Dalcroze, especialmente no ato do lago com suas criações plásticas. Sabe-se que estas projeções são feitos por um teclado e uma gama de vidros escolhidos com cuidado e cuja invenção se deve à senhora Artus, a artista de renome internacional. A Sra. Artus pensou, com razão, que a aplicação destas projeções coloridas acrescentaria um valor artístico e mesmo psicológico dos mais interessantes, quer a realizações plásticas ou a execuções musicais, quer mesmo a recitais. A fim de apresentar ao público um ensaio desta nova manifestação artística, ela dará uma sessão extraordinária sábado à noite, na Sala Central da Madeleine. A Senhorita Marguerite Roesgen teve a gentileza de se encarregar das criações plásticas. O Sr. Otto Wend executará, no órgão e no piano, peças selecionadas, e o Sr. Eugène Wiblé declamará obras ocasionais. Tratar-se-á, através do cromofone da Sra. Artus, de combinar música, plástica, poemas e cores, de modo a formar um conjunto artístico tão completo, tão rico quanto possível. As investigações da Sra. Artus no domínio das cores não deixarão de atrair um novo público que se interessa por estas questões de arte<sup>148</sup> (*Journal de Genève*, 1º de novembro de 1923, p. 6, grifos do autor, tradução livre nossa).

A fotografia, Figura 35, congelou em P&B um enquadramento de um momento da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, em que são vistas cortinas que cobrem todas as paredes laterais e fundo do palco, três fileiras de luzes, que julgamos ser a iluminação de base citada nas publicações,

---

*Challand, le chromophone de Mme Artus-Perrelet, qui le commande de la galerie par téléphone. C'est avec les combinaisons de ces deux éclairages qu'on arrive à varier les effets lumineux, au gré même des mouvements musicaux et scéniques, et à donner, sans l'aide de décors, sous les yeux du public, l'impression d'un paysage d'été ou celle d'une nuit mystérieuse (Journal de Genève, le 14 juin 1923, p. 1).*

<sup>147</sup> Espetáculos e Concertos. (tradução livre nossa).

<sup>148</sup> *Le chromophone Artus et ses applications - Tous les Genevois ont admire les merveilleuses projections colorées de la Fête de la jeunesse et de la joie, de Jaques-Dalcroze, notamment dans l'acte du lac avec ses réalisations plastiques. On sait que ces projections se font au moyen d'un clavier et d'une gamme de verres choisis avec soin et dont l'invention est due à Mme Artus, l'artiste peintre bien connue. Mme Artus a pensé avec raison que l'application de ces projections colorées pouvait ajouter une valeur artistique et même psychologique des plus intéressantes soit à des réalisations plastiques ou à des exécutions musicales, ou même à des récitations. Dans le but de présenter au public un essai de cette nouvelle manifestation artistique, elle donnera une séance extraordinaire samedi soir, à la Salle centrale de la Madeleine. Mlle Marguerite Roesgen a bien voulu se charger des réalisations plastiques. M. Otto Wend interprétera, tant à l'orgue qu'au piano, des pièces choisies, et M. Eugène Wiblé déclamera des œuvres de circonstance. Il s'agira, au moyen du chromophone de Mme Artus, de combiner musique, plastique, poèmes, couleurs, de façon à former un ensemble artistique aussi complet, aussi riche que possible. Les recherches de Mme Artus dans le domaine des couleurs ne manqueront pas d'attirer un nombreux public qui s'intéresse à ces questions d'art (Journal de Genève, le 1<sup>er</sup> novembre 1923, p. 6, souligné par l'auteur).*

alguns reflexos nas laterais sugerem as luzes, talvez as coloridas, que se movimentavam ao ritmo das cenas e sons.

**Figura 35** - Cenário de apresentação da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, 1923, Genebra.



**Fonte:** Fotografia de Frank Henri Jullien (1882-1938). Arquivo da *Bibliothèque de Genève* - BGE, *Centre d'iconographie genevoise*. Disponível em: <https://notrehistoire.ch/entries/Gq2YaaeKYJx>.

A invenção do cromofone Artus ocorreu no início década de 1920, talvez o aparelho tenha sido oficialmente divulgado com a apresentação de Jaques-Dalcroze em 1923. Interessante notar em publicação do *Journal de Genève* de 7 de fevereiro de 1924, p. 5, que o cromofone provocaria curiosidades, sendo pauta para conferências de Artus-Perrelet, juntamente com outros temas, entre eles os elementos básicos do desenho: o ponto, a linha e a “medida de ouro”<sup>149</sup>. Ainda em publicação de 20 de junho de 1928 do *Gazette de Lausannen et Journal Suisse*, p. 4, uma reportagem sobre as novas instalações do *Théâtre du Jurat* menciona o

<sup>149</sup> “*Mesure d’or*” em francês, conhecida como “proporção áurea”, muito usada na arte, na arquitetura e no design por ser considerada agradável aos olhos, deriva da sequência Fibonacci, descrita no final do século 12 pelo italiano Leonardo Fibonacci. A sequência Fibonacci é infinita e começa com 0 e 1. Os números seguintes são sempre a soma dos dois números anteriores. Portanto, depois de 0 e 1, vêm 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34. Ao transformar esses números em quadrados e dispô-los de maneira geométrica, é possível traçar uma espiral perfeita, que também aparece em diversos organismos vivos (SAHD, 2011). Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-a-sequencia-de-fibonacci/>. Acesso em 7 de jan. de 2020.

cromofone como um aparelho de engenhosidade rara, que compunha o sistema de iluminação do espaço cênico, sem, contudo, mencionar o nome de Artus-Perrelet.

Observou-se que, inicialmente, a atuação artística de Artus-Perrelet concentrou-se na produção de figurinos para teatro, tendo participado também de exposições e palestras na primeira década do século XX. De acordo com as fontes consultadas, já em abril de 1911, no *Journal de Genève*, edições dos dias 24 (p. 2), 28 (p. 4) e 29 (p. 4), noticiou-se tema de palestra que seria proferida por Artus-Perrelet na seção de arte da *União das Mulheres*. A palestra, prevista para acontecer em 28 daquele mês, seria realizada na Praça do Porto, em Genebra, local onde ela exporia suas considerações sobre o papel da imagem na educação.

“*L’instruction par l’image*<sup>150</sup>” é o título da referida palestra, conforme consta nas edições do periódico de 28 e 29 de abril de 1911. Já na edição de 24 de abril do mesmo ano, observa-se sutil mudança na nota, “*L’éducation par l’image*<sup>151</sup>”, título que parece ampliar as possibilidades de discussão e de emprego da imagem na educação em geral. Este indício está presente na seguinte menção ao perfil profissional da palestrante: “a Sra. Artus, que é artista e professora, está convencida da importância pedagógica do desenho e fez algumas observações muito interessantes sobre esse assunto<sup>152</sup>” (*Journal de Genève*, 24 de abril de 1911, p. 2, tradução livre nossa).

As publicações de 1911 revelam ainda que, desde o início da segunda década do século XX, Artus-Perrelet já estava em cena como especialista na área da arte e buscava um diálogo proveitoso com a educação. Percebe-se nestas publicações um discurso que denota certo reconhecimento de sua competência quanto aos conhecimentos sobre a imagem como recurso educativo.

Artus-Perrelet acumulava em sua bagagem profissional a experiência de ter atuado também como professora de desenho para crianças. Um anúncio publicado no *Journal de Genève*, em 26 de agosto de 1912, p. 3, avisa sobre a volta às aulas da *École de la Cour de Saint-Pierre*<sup>153</sup>, dirigida por M<sup>lle</sup>. H. Delétra. Anuncia-se que o retorno para os cursos elementares mistos,

---

<sup>150</sup> A instrução pela imagem. (tradução livre nossa).

<sup>151</sup> Educação pela imagem. (tradução livre nossa).

<sup>152</sup> *Mme Artus, qui est à la fois artiste et professeur, est convaincue de l’importance pédagogique du dessin et a fait à ce sujet des observations fort intéressantes* (*Journal de Genève*, le 24 avril 1911, p. 2).

<sup>153</sup> Escola do Tribunal de *Saint-Pierre* (tradução livre nossa).

destinados às crianças de cinco a oito anos, seria no dia 1º de outubro daquele ano. Com carga horária de 6h por semana, as aulas seriam coordenadas pelas professoras M<sup>lle</sup> D. Cholsy e M<sup>me</sup> Artus-Perrelet, na Praça *Bourg-de Four*, 10, em Genebra. Em nota de 11 de novembro de 1914, p. 4, do *Journal de Genève*, anuncia-se a abertura de um curso de desenvolvimento geral da criança pelo desenho, às 16h daquele mesmo dia, no ateliê da senhora van Notten, no seguinte local: *Boulevard de la Cluse*, 101. Informa-se ainda a abertura do ateliê a todos, pais e crianças. De outra parte, estes indícios potencializam nossas análises no sentido de inferirmos terem sido tais experiências o laboratório que possibilitou à professora examinar suas teses sobre o ensino do desenho para crianças. Teses estas que, poucos anos depois, transformaram-se em livro, justamente em meio a um cenário em que se investia massivamente na elaboração das metodologias ativas.

Artus-Perrelet atuou também como professora em escolas de ensino secundário para moças em Genebra. A publicação de 11 de julho de 1908 do *Journal de Genève* registra sua contratação como professora na *École Secondaire et Supérieure des Jeunes filles*, conforme demonstrado no trecho a seguir:

#### **Conselho do Estado**

Sessão de sexta-feira, 10 de julho

Instrução Pública. O Conselho aprova o regulamento orgânico da Escola Profissional e Doméstica de Genebra. Nomeia, por um ano e a título de experiência: **1.** na Escola Secundária e Superior das Moças: as senhoras Hélène Hantz e **Louise Artus-Perrelet, às funções de mestres de desenho;** senhoritas Martha Hoffer e Sophie Divorne, nas funções de docentes; **2.** na Escola Profissional e Doméstica: Senhora Jeanne Déruaz, nas funções de mestres de lavagem e de passagem de roupa<sup>154</sup> (*Journal de Genève*, 11 de julho de 1908, p. 4, grifos nossos, tradução livre nossa).

Em um programa de ensino da *École Secondaire et Supérieure de Jeunes Filles* de 1923/1924, com marcações manuscritas em processo de adaptação para o programa de 1925/1926, constam o nome, a disciplina e os conteúdos com os quais Artus-Perrelet trabalhava (Figura 36).

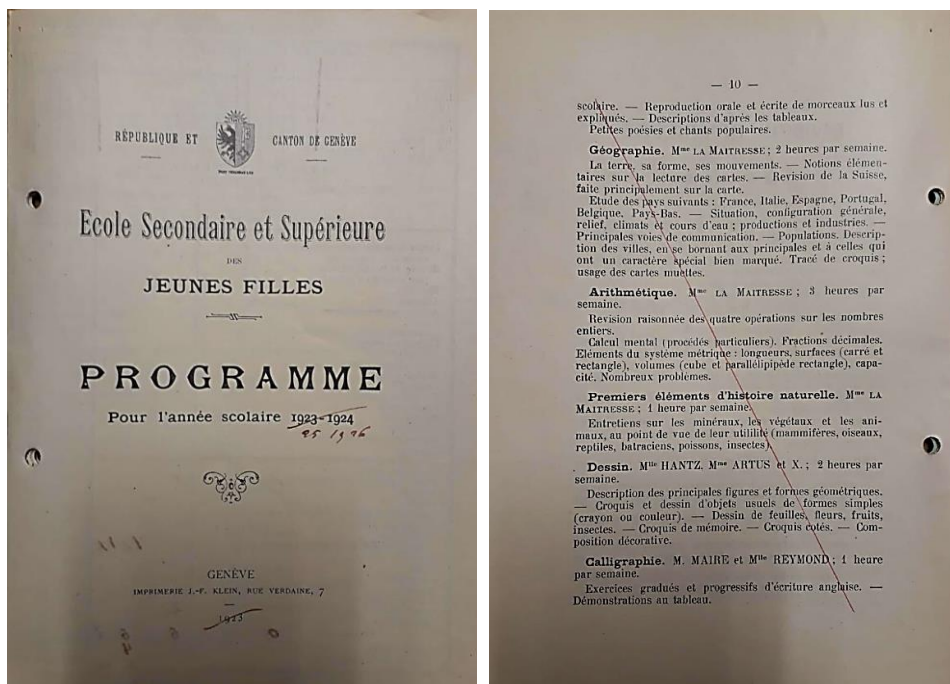
---

<sup>154</sup> **Conseil d'État**

*Séance du vendredi 10 juillet*

*Instruction publique. - Le Conseil approuve le règlement organique de l'Ecole professionnelle et ménagère de Genève. Il nomme pour un an et à titre d'épreuve : 1. à l'École secondaire et supérieure des jeunes filles : M<sup>lle</sup> Hélène Hantz et M<sup>me</sup> Louise Artus-Perrelet aux fonctions de maîtresses de dessin ; M<sup>lle</sup> Martha Hoffer et M<sup>lle</sup> Sophie Divorne aux fonctions de maîtresses d'études ; 2. à l'Ecole professionnelle et ménagère : M<sup>me</sup> Jeanne Déruaz aux fonctions de maîtresse de blanchissage et de repassage (Journal de Genève, le 11 juillet 1908).*

**Figura 36** - Programa da *École Secondaire et Supérieure des Jeunes Filles*, 1923/1924 modificação para 1925/1926 (Reimpressão).



Fonte: Archives d'État - DIP, Genebra.

De acordo com as páginas 10, 14 e 18 do referido programa, as aulas de desenho eram de 2h por semana. Registram-se as seguintes ementas e respectivos professores responsáveis:

#### Escola Secundária

Divisão Inferior - VII<sup>a</sup> Classe (alunos de 12 anos)

**Desenho** - M<sup>lle</sup> Hants e M<sup>me</sup> Artus

- Descrição das principais figuras e formas geométricas. Esboços e desenho de objetos comuns de formas simples (lápis ou cor). - Desenho de folhas, flores, frutas, insetos. - Esboços de memória. - Esboços cotados<sup>155</sup>. - Composição decorativa (p. 9-10, tradução livre nossa, grifos do documento).

**Desenho** - M<sup>lle</sup> Hants e M<sup>me</sup> Artus

- Revisão rápida do programa de VII<sup>a</sup> - Esboço e desenho segundo a natureza de objetos comuns simples, em perspectiva de observação (lápis ou cor). - Esboços de memória. - Desenho geométrico. - Desenho de flores, folhas, insetos, moluscos etc. - Composição decorativa (p. 13-14, tradução livre nossa, grifos do documento).

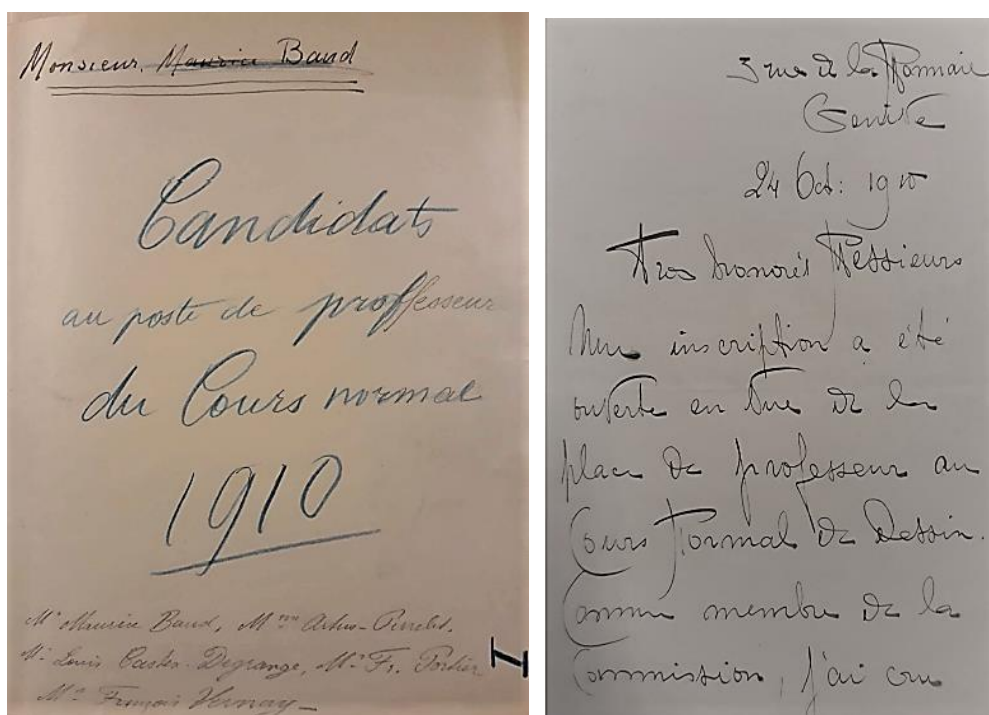
**Desenho** - M<sup>lle</sup> Roget e Hants, M<sup>me</sup> Artus

- Esboço e desenho segundo a natureza de objetos comuns, simples, isolados e agrupados (lápis ou cor). - Estudo de brotos, folhas, flores, frutas, sementes. - Silhuetas animais: borboletas, moluscos. - Desenho e esboços de memória. - Composição decorativa. - Desenho geométrico (p. 18, tradução livre nossa, grifos do documento).

<sup>155</sup> O termo “cotados” refere-se aos desenhos marcados com medidas, que são características do desenho técnico ou de projetos, conforme mostrado na Figura 76.

Documentos sobre um concurso para o posto de professor de desenho para o curso Normal realizado em 1910 em Genebra indicam que dele participaram o Sr. Maurice Baud (1866-1915); Sra. Artus-Perrelet (1867-1946), o Sr. Louis Castex Degrange (1840 -1918), o Sr. Francis Portier (1876-1961) e o Sr. François Vernay (1821-1896), conforme a capa do processo das candidaturas (Figura 37).

**Figura 37** - Candidaturas para o cargo de professor de desenho do Curso Normal, Genebra, 1910, carta de intenção de Artus-Perrelet ao comitê do júri, p.1.



**Fonte:** Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, inventário: 1992 va.32.79.2/1.

Tendo sido a única mulher entre as cinco candidaturas, a carta de inscrição de Artus-Perrelet dirigida ao júri explicita que ela se absteve de participar do comitê para propor sua participação no concurso, cujo conteúdo transcrevemos a seguir:

Rua Monnaie, 3, Genebra

24 de Out. de 1910

Foi aberta uma vaga para professor no curso Normal de Desenho como membro da comissão, e eu pensei que não tinha o direito de me inscrever como juiz e parte. Além disso, como a possibilidade de candidatos femininos nunca tinha sido discutida, fiquei na reserva. Mas os fatos me provaram, na última sessão de sexta-feira, 21 Oct., que eu estava errada. Ainda que tardiamente, graças ao que acabo de lhes expor, peço-lhes que aceitem a minha candidatura, se considerarem que isso seja possível.

Por favor, aceitem, senhores, as minhas respeitadas homenagens.



Com distinção,  
L. Artus-Perrelet<sup>156</sup> (*Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts*, inventário: 1992 va.32.79.2/1, tradução livre nossa).

A documentação encontrada indicou também que as candidaturas eram compostas por carta de inscrição com dados do currículo do candidato e uma proposta de curso, que Artus-Perrelet delineou com os seguintes conteúdos:

Curso Normal de Desenho

- I - Introdução - O desenho considerado em todas as suas diversas acepções.
  - II - O desenho tomado como base do desenvolvimento consciente dos sentidos, das faculdades originais e confirmadas da criança.
  - III - Revisão dos diferentes métodos conhecidos - Escolha ou criação de métodos para os fins propostos. "Ex.: Métodos objetivos, subjetivos etc.". Estudos de observação, compreensão e memorização.
  - V - A linha: sua influência física, moral e filosófica.
  - VI - Um olhar sobre o simples e o composto. "O detalhe, seu valor".
  - VII - Escolha ponderada do sistema de análise das figuras ou formas-tipo e dos modos de interpretação em relação às faculdades que se pretende fazer surgir na criança. Ex. a) Esboços segundo a natureza; b) Traçados por projeções; c) Construções gráficas e de papelão; d) Representação esquemática ou geométrica; Modelagem, etc.
  - VIII - Perspectiva.
  - IX - Desenvolvimento do ensino por analogia, preparando o estudo da flora, fauna, etc.
  - X - Maneira de compor um curso de história da Arte e Estilos, elementos da arquitetura, voltado para os menores de idade.
  - XI - Como formar julgamento, compreensão das obras.
  - XII - Alguns conselhos sobre os trabalhos individuais que servem para desenvolver dons pedagógicos.
- L. Artus-Perrelet  
Rua *Monnaie*, 3  
Outubro de 1910<sup>157</sup> (*Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts*, inventário: 1992 va.32.79.2/1, tradução livre nossa).

---

<sup>156</sup> 3 rue de la Monnaie, Genève  
24 Oct : 1910

*Une inscription a été ouverte en vue de la place de professeur au cours Normal de Dessin comme membre de la commission, j'ai cru n'avoir aucun droit de m'inscrire ne pouvant être juge et partie. De plus, la possibilité de candidats féminins n'ayant jamais été discutée, je mis restée dans la réserve. Mais les faits m'ont prouvé, lors de la dernière séance du vendredi 21 Oct. ; que je m'étais trompé. Quoique tardivement, grâce à ce que je viens de nous exposer, je nous prie de bien vouloir accepter ma candidature, si vous jugez la chose possible.*

*Veillez, agréer, Messieurs, mes hommages respectueux.*

*Avec distinction.*

L. Artus-Perrelet (*Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, l'inventaire : 1992 va.32.79.2/1*).

<sup>157</sup> Cours Normal d'enseignement du Dessin

*I - Introduction - Le dessin considéré dans l'ensemble de ses diverses acceptions.*

*II - Le dessin pris comme base du développement conscient des sens, des facultés originelles et irimées de l'enfant. III - Revue des différentes méthodes connues - Choix ou création de méthodes en vue des buts proposés. « Ex : Méthodes objectives, subjectives etc. ».*

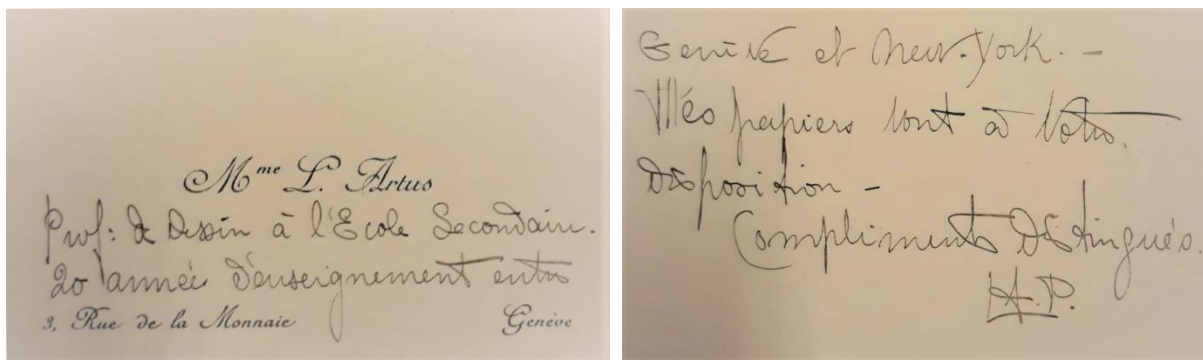
*IV - Études sur l'observation, la compréhension, la mémorisation.*

*V - La ligne : son influence au point de vue physique, moral et philosophique.*

*VI - Coup d'œil sur le simple et le composé. « Le détail, sa valeur ».*

Os documentos de Artus-Perrelet registram ainda sua experiência profissional como professora de desenho à época do concurso: “vinte anos de ensino entre Genève e New York”, conforme se segue (Figura 38).

**Figura 38** - Registro de candidatura de Artus-Perrelet para o cargo de professora de desenho do Curso Normal, 1910 - frente e verso.



**Fonte:** Archives d'État- DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, inventário : 1992 va.32.79.2/1 .

A experiência docente de Artus-Perrelet seria ampliada com o convite para trabalhar no *Institut Jean-Jacques Rousseau*. Na posição de professora de um reconhecido centro de difusão das ideias renovadoras da educação, certamente ela estava ciente das discussões sobre as transformações que vinham ocorrendo no ensino do desenho desde o fim do século XIX. Os dados registrados no anúncio da sessão para entrevista com a educadora, publicado no *Journal de Genève* em 12 de novembro de 1912, corroboram esta interpretação:

#### **Ensino do desenho**

A seção de Genebra da Sociedade do Ensino Livre organiza, para o dia 13 de novembro, às 8h. 15, sala da *Taconnerie*, uma entrevista sobre o ensino do

VII - *Choix raisonné du système d'analyse des figures ou formes types et des modes d'interprétation en regard des facultés que l'on veut faire surgir chez l'enfant. Ex. a) Croquis d'après nature ; b) relevés au moyen de projections ; c) constructions graphiques et en cartonnage ; d) représentation schématique ou géométrique ; modelage etc.*

VIII - *Perspective -*

IX - *Développement de l'enseignement par analogue, préparant l'étude de la flore de la faune etc.*

X - *Manière de composer un cours de l'histoire de l'Art et des Styles, des éléments d'architecture, s'adressant aux sous les âges.*

XI - *Comment former le jugement, la compréhension des œuvres -*

XII - *Quelques conseils sur les travaux individuels servant à développer des dons pédagogiques.*

L. Artus-Perrelet

3 rue de le Monnaie

Octobre 1910 (Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, inventaire : 1992 va.32.79.2/1).

desenho. Artus-Perrelet fará um relato do congresso internacional de desenho que teve lugar em *Dresde*, em agosto, e dos diferentes métodos atualmente em presença. Sua exposição será seguida de um debate aprofundado que poderá trazer alguma luz a um assunto cuja importância aumenta de ano para ano. Todos aqueles que se interessarem pela questão serão bem-vindos. Um módico financiamento de entrada servirá para cobrir as despesas do local<sup>158</sup> (*Journal de Genève*, 12 de novembro de 1912, p. 4, tradução livre nossa).

Na nota descrita anteriormente, são evidenciadas a repercussão dos congressos internacionais de desenho realizados na Europa e suas implicações para a formação de professores para atuar nas escolas primárias. No anúncio, menciona-se que Artus-Perrelet faria um relato sobre o Congresso internacional de desenho ocorrido em agosto daquele ano, em *Dresde*, na Alemanha. A palestra estava prevista para ocorrer em 13 de novembro de 1912 em Genebra, quando a educadora abordaria os diferentes métodos discutidos no referido evento.

Os relatórios sobre o IV Congresso Internacional de ensino do desenho de Dresde<sup>159</sup> - documento apresentado pelos membros da comissão de monitoramento representantes de Genebra: os professores e o diretora Escola Municipal de Belas-Artes, Daniel Baud-Bovy - informam sobre os debates ocorridos no evento, ao qual Artus-Perrelet iria referir-se no seu relato. Antes deste congresso sobre o desenho, porém, houve três anteriores: o primeiro, realizado em 1900, em Paris; o segundo ocorrido em 1904, em Berna; e o terceiro, em 1908, em Londres. De acordo com Éléonore Zottos, uma das organizadoras do livro *De toutes les couleurs - Un siècle de dessin à l'école*<sup>160</sup>:

A partir do final do século XIX, o desenho de criança é objeto de interesse particular na Europa. A vanguarda da cena artística, sedutora e intrigada pela criatividade dos desenhos espontaneamente infantis, contribui para fazer conhecer a “arte infantil”.

Paralelamente, são difundidos os primeiros trabalhos dos pedagogos e dos psicólogos sobre o grafismo infantil. É neste contexto que nasce um movimento mundial em favor de uma reforma para a compreensão do desenho, a qual os Congressos Internacionais farão ecoar.

---

<sup>158</sup> *Enseignement du dessin*

*La section genevoise de la Société de l'enseignement libre organise pour le 13 novembre à 8 h. 15, salle de la Taconnerie, un entretien sur l'enseignement du dessin. M<sup>me</sup> Artus-Perrelet donnera un compte rendu du congrès international de dessin qui s'est tenu à Dresde au mois d'août, et des différentes méthodes actuellement en présence. Son exposé sera suivi d'une discussion qui apportera peut-être quelque lumière sur un sujet dont l'importance grandit d'année en année. Tous ceux que la question intéresse seront les bienvenus. Une modique finance d'entrée servira à couvrir les frais du local (*Journal de Genève*, le 12 novembre 1912, p. 4).*

<sup>159</sup> *Rapports présents par MM. Les Membres de la Commission de Surveillance, MM, les Professeurs et M. le Directeur de L'École Municipale des Beaux-Arts délégués par la ville de Genève au IV<sup>e</sup> Congrès International de l'Enseignement du Dessin tenu a Dresde 1912.*

<sup>160</sup> *De todas as cores - Um século de desenho na escola.*

O primeiro deles acontece em 1900 em Paris, paralelamente à Exposição Universal, cuja seção é dedicada à educação pela arte. Organizada na iniciativa da Associação Amistosa dos Professores de Desenho da cidade de Paris e do Departamento do Sena, convencida da necessidade de expor e difundir os métodos em uso em França e no estrangeiro para “o ensino inteligente do desenho”, esta manifestação acolhe uma quinzena de delegações, entre as quais a da Suíça<sup>161</sup> (ZOTTOS, 2006, p. 39, grifos da autora, tradução livre nossa).

No documento sobre os relatórios do Congresso de *Dresde*, não há menção ao nome de Artus-Perrelet, cremos que ela possa ter participado como professora representante das escolas secundárias de Genebra, onde já trabalhava na época, ou ter tido acesso ao relatório feito pela comissão suíça.

A publicação de 11 de novembro de 1914 do *Journal de Genève* indica que Artus-Perrelet estava informada dos debates em relação ao ensino de desenho travados nos Congressos Internacionais e sobre os possíveis impactos que as mudanças trariam para a formação dos professores. Um mesmo tema de conferência, anunciado na publicação de 1914 do *Journal de Genève*, está registrado também no periódico *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, de 22 de abril de 1915, seção Espetáculos, Concertos e Sociedade. O comunicado anuncia uma palestra de Artus-Perrelet que seria realizada na Escola *Vinet*, em *Lausanne*, em 24 daquele mesmo mês, às 8:15, com o seguinte assunto: “*O desenho nas suas relações com o desenvolvimento geral da criança*”. Na nota, Artus-Perrelet é reconhecida e referendada como “professora da Escola Secundária de Genebra e do Instituto Jean-Jacques Rousseau”. Na publicação, é indicada a valorização do “método” de ensino elaborado pela educadora, considerado inovador e contemporâneo às ideias da época. Segundo o documento, o ensino do desenho proposto por Artus-Perrelet tornou-se atraente e original para a formação integral da criança, por ter como princípio fundamental o estudo do desenho como “gesto vivo”, via pela qual

---

<sup>161</sup> *Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le dessin d'enfant est l'objet d'un intérêt particulier en Europe. L'avant-garde de la scène artistique, séduite et intriguée par la créativité des dessins spontanés d'enfants, contribue à faire connaître « l'art enfantin ».*

*Parallèlement, les premiers travaux des pédagogues et des psychologues sur le graphisme enfantin sont diffusés. C'est dans ce contexte que naît un mouvement mondial en faveur de la réforme de l'enseignement du dessin dont les Congrès internationaux se feront l'écho.*

*Le premier d'entre eux a lieu en 1900 à Paris, parallèlement à l'Exposition universelle dont une section est consacrée à l'éducation par l'art. Organisée à l'initiative de l'Association amicale des professeurs de dessin de la ville de Paris et du département de la Seine, convaincue de la nécessité d'exposer et de diffuser les méthodes en usage en France et à l'étranger pour « l'enseignement intelligent du dessin », cette manifestation accueille une quinzaine de délégations dont celle de la Suisse (ZOTTOS, 2006, p. 39, souligné par l'auteure).*

seriam estudadas as origens dos valores atribuídos à linha, em suas diferenciadas expressões e significados.

A abordagem de Artus-Perrelet, baseada na ideia do desenho como “gesto vivo”, invoca um dos princípios primeiros da Escola Ativa, que considera o movimento a mola propulsora do aprendizado. Nesse sentido, na publicação do periódico *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, de 22 de abril de 1915, reitera-se a relevância dos estudos de Artus-Perrelet, ao indicarem a necessidade de que os conceitos do desenho fossem corporalmente experimentados e vivenciados pela criança. Descrevemos a seguir a íntegra da publicação à qual nos referimos:

**Escola Vinet** - A Sra. Artus-Perrelet, professora da Escola Secundária de Genebra e do Instituto J.-J. Rousseau, no próximo sábado, sob os auspícios da Sociedade do Ensino Livre, fará uma conferência que não pode deixar de interessar a todas as mentes cultas.

Sob este título: O desenho nas suas relações com o desenvolvimento geral da criança, ela exporá o seu método original e muito atual, uma vez que se baseia no estudo do gesto vivo de onde emanam os valores das diversas linhas.

A senhora Artus-Perrelet ressaltará a importância que este estudo, tão novo quanto atraente, tem na educação integral da infância. Espécimes de trabalhos executados por jovens alunos mostrarão os resultados obtidos.

Todos aqueles que, por qualquer motivo, se interessam pelo desenvolvimento dos pequeninos, são cordialmente convidados a esta palestra, que terá lugar na Escola *Vinet*, sábado 24 de abril às 8 h. 15<sup>162</sup> (*Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, 22 de abril de 1915, p. 3, tradução livre nossa).

Na edição de 17 de maio de 1915 do *Gazette de Lausanne et Journal Suisse* foi publicada o anúncio de uma conferência de Artus-Perrelet, sem menção ao tema que seria tratado. O evento seria realizado naquele mesmo dia, às 8:30, na *Maison du Peuple*<sup>163</sup>, em *Lausanne*. Na edição de 4 de novembro de 1915, foi anunciada a proposição de um curso com foco na

---

<sup>162</sup> *École Vinet* - Mme Artus Perrelet, professeur à l'École secondaire de Genève et à l'Institut J.-J. Rousseau, donnera samedi prochain, sous les auspices de la Société de l'enseignement libre, une conférence qui ne peut manquer d'intéresser tous les esprits cultivés. Sous ce titre : Le dessin dans ses rapports avec le développement général de l'enfant, elle exposera sa méthode originale et très actuelle puisqu'elle est basée sur l'étude du geste vivant d'où se dégagent les valeurs des diverses lignes.

Mme Artus-Perrelet fera ressortir l'importance que cette étude, aussi nouvelle qu'attrayante, a dans l'éducation intégrale de l'enfance. Des spécimens de travaux exécutés par de jeunes élèves montreront les résultats obtenus. Tous ceux qui, à un titre quelconque s'intéressent au développement des petits, sont cordialement invités à cette causerie qui aura lieu à l'École Vinet, samedi 24 avril à 8 h. 15 précises (*Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, le 22 avril 1915, p. 3).

<sup>163</sup> Casa do Povo. (tradução livre nossa).

formação de professores, que teria como assunto central o desenvolvimento geral da criança por meio do desenho, por demanda solicitada a Artus-Perrelet.

A análise cronológica das publicações mostra que o tema formação de professores para o ensino do desenho vai sendo paulatinamente ampliado na trajetória de Artus-Perrelet. Por esta perspectiva, é interessante percebermos o tema da publicação de 9 de março de 1910 do periódico *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*:

#### **União das Mulheres**

Solicitam-nos que recordemos a palestra organizada pela seção de arte da União, na quarta-feira à noite, na Praça do Porto. A Sra. Arus-Perrelet falará da educação e do desenvolvimento da criança através do desenho. O desenho desenvolve, acima de tudo, o espírito de observação. Das três operações da mente: observação, suposição e verificação, parece ser a primeira que ocupa o maior lugar na nossa mentalidade atual. O tema tratado pela senhora Artus será, portanto, extremamente atual e digno de interesse<sup>164</sup> (*Gazette de Lausanne et Journal Suisse*, 9 de março de 1910, p. 4, grifos do autor, tradução livre nossa).

Conforme descrito anteriormente, a palestra de Artus-Perrelet seria centrada na abordagem “da educação e do desenvolvimento da criança através do desenho” e na “observação” como a operação mental de maior interesse naquela época. Este parece ter sido um ponto chave que revela a valorização da referida conferência. cremos, pois, que o destaque dado ao senso da observação se aproxima da concepção cientificista empregada à psicologia, que fomentava as discussões sobre educação, desde o fim do século XIX, especialmente na plataforma da pedagogia experimental, que fundamentava a educação proposta pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde Artus-Perrelet trabalhava desde sua criação. E ainda dialoga com os conhecimentos específicos de arte, área na qual Artus-Perrelet se formou e pela qual estruturou seu método. Esta concepção está expressa na publicação do *Journal de Genève*, de 14 de junho de 1914, p. 4:

#### **Instituto J. -J. Rousseau**

Os extremos se tocam. Os leigos em desenho não têm outra ambição senão os maiores artistas, reduzir a algumas pinceladas de lápis, a algumas linhas

---

<sup>164</sup> *Union des Femmes*

*On nous prie de rappeler la causerie organisée par la section d'art de l'Union, mercredi soir, au local de la place du Port. M<sup>me</sup>. Artus-Perrelet parlera de l'éducation et du développement de l'enfant par le dessin. Le dessin développe avant tout l'esprit d'observation. Des trois opérations de l'esprit : l'observation, la supposition et la vérification, il semble que ce soit la première qui tiende la plus grande place dans notre mentalité actuelle. Le sujet traité par Mme Artus sera donc tout d'actualité et très digne d'intérêt (Gazette de Lausanne et Journal Suisse, le 9 mars 1910, p. 4, souligné par l'auteur).*

dominantes a imagem complexa que querem sugerir ao espectador. Um curso que, muito modestamente, se intitula “O Desenho ao serviço do ensino” é aquele que a senhora Artus-Perrelet faz no Instituto J.-J. Rousseau, que culmina naturalmente num estudo, poderíamos dizer, filosófico, da linha como meio de expressão. Na segunda-feira passada, as ideias da senhora Artus tiveram um desenvolvimento particularmente interessante, graças à colaboração de Lydie Malan, professora de ginástica rítmica. O gesto vivo, a pose plástica, falavam por si a mesma linguagem que as obras-primas da pintura e da estatuária clássica. Para finalizar, um escultor português, o Sr. Canto, apresentou reproduções das suas modelagens. Eis os ouvintes do Instituto J.-J. Rousseau bem preparados para a conferência que na próxima quinta-feira às 4 horas dará Jaques-Dalcroze sobre este tema: “O Ritmo na Educação”. A sessão terá lugar na pequena sala da Reforma<sup>165</sup> (tradução livre nossa).

A interpretação dos dados apontados na publicação citada anteriormente relaciona-se ainda aos indícios registrados em outra notícia publicada no *Journal de Genève*, de 4 de fevereiro de 1929, quais sejam: “Artus tem uma experiência aprofundada não só da sua arte, mas da psicologia do ensino”. A nota, escrita pela Sra. Ad. Ferrière, comunica a viagem de dois professores do *Institut Jean-Jacques Rousseau*: Artus-Perrelet e Léon Walther. A partida dos professores, convidados a trabalhar com formação de professores primários no Brasil, estava prevista para 7 de fevereiro daquele mesmo mês, e foi justificada da seguinte maneira: “O Ministério da Educação Pública do Estado de Minas, no Brasil, desejoso de introduzir os métodos de ensino mais modernos nos diversos ramos, recorreu a algumas personalidades da Europa para formar ou aperfeiçoar seu corpo docente”. Registramos a seguir o excerto da publicação, onde constam informações sobre o perfil profissional de Artus-Perrelet e sobre suas pesquisas ligadas ao ensino do desenho para crianças, que foram, posteriormente, editadas no livro *Le dessin au service de l'éducation*:

O nome da senhora Artus é conhecido entre nós e no estrangeiro por todos aqueles que se ocupam do ensino da arte do desenho. Professora no Instituto das Ciências da Educação desde a sua fundação, em 1913<sup>166</sup>, e nas escolas

---

<sup>165</sup> *Institut J. -J. Rousseau.*

*Les extrêmes se touchent. Les profanes in dessin n'ont pas d'autre ambition que es plus grands artistes, ramener à quelques coups de crayon, à quelques lignes dominantes l'image complexe qu'ils veulent suggérer au spectateur. Un cours, qui, très modestement, s'intitule : « Le Dessin au service de l'enseignement » - il s'agit de celui que Mme Artus-Perrelet fait à l'institut J. -J. Rousseau - culmine naturellement dans une étude, on pourrait dire philosophique, de la ligne comme moyen d'expression. Lundi dernier, les idées de Mme Artus ont reçu un développement particulièrement intéressant, grâce à la collaboration de Mlle Lydie Malan, professeur de gymnastique rythmique. Le geste vivant, la pose plastique parlaient par elle le même langage que les chefs-d'œuvre de la peinture et de la statuaire classique. Pour finir un sculpteur portugais, M. Canto, présenta des reproductions de ses modelages. Voilà les auditeurs de l'Institut J.-J. Rousseau bien préparés à la conférence que jeudi prochain à 4 h. donnera Jaques-Dalcroze sur ce sujet : « Le Rythme dans l'éducation ». La séance aura lieu à la petite salle de la Réformation (Journal de Genève, le 14 juin 1914, p. 4).*

<sup>166</sup> A maioria das fontes indica 1912 como a data de criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

secundárias da cidade, diretora de uma classe privada, Artus tem uma experiência aprofundada não só da sua arte, mas da psicologia do ensino. Este duplo trunfo não garante antecipadamente o êxito da sua missão? Na sua obra “*O desenho ao serviço da educação*”, Artus põe em relevo a originalidade da sua concepção do ensino: fazer descobrir e procurar o eixo essencial da arte, eixo que se identifica com as próprias leis da vida; movimento, proporções, relações matemáticas das partes com o todo. Quanto melhores forem estas leis, que inconscientemente sentimos e que a ciência detecta, mais harmoniosa será a obra de arte<sup>167</sup> (*Journal de Genève*, 4 de fevereiro de 1929, p. 4, grifo do documento, tradução livre nossa).

De outra parte, no que se refere à especificidade do desenho como linguagem artística, nossa hipótese é que o “método” Artus-Perrelet já anunciava algumas das premissas modernistas de arte, mesmo que se percebam alguns cânones classicistas em sua proposição. Voltemos à passagem em que Sra. Ferrière menciona o livro publicado por Artus-Perrelet, na referida nota de 4 de fevereiro de 1929, do *Journal de Genève*, quando sublinha a expertise da educadora no campo da arte: “Artus põe em relevo a originalidade da sua concepção do ensino: fazer descobrir e procurar o eixo essencial da arte, eixo que se identifica com as próprias leis da vida; movimento, proporções, relações matemáticas das partes com o todo”.

Assim, como está demonstrado na publicação do *Journal de Genève*, de 25 de junho de 1916, p. 9, Artus-Perrelet estudava os elementos básicos do desenho como a linha, por exemplo, em suas conceituações filosóficas, adaptando tais conceitos à vida e integrando seus princípios à educação da criança, conforme descrito a seguir:

#### **A filosofia da linha -**

Artus-Perrelet, professora de desenho no Instituto Jean-Jacques Rousseau, acaba de fazer, nas instalações da Escola de Calistenia das senhoras Privât e Pony, uma palestra sobre o que ela chama a “filosofia da linha”. A senhora Artus-Perrelet mostrou muito engenhosamente a influência da linha nas manifestações artísticas de todas as idades, em correlação com estados de alma. Deduz-se daí um método de ensino que deve desenvolver na criança o sentido da observação e despertar nela as sensações do belo em todos os campos; uma educação harmoniosa ensinar-lhe-á a viver a sua linha. E sua conclusão é que a criança deve ser iniciada muito jovem no estudo do desenho, a arte mais adequada para destacar o espírito de análise pessoal.

---

<sup>167</sup> *Le nom de M<sup>me</sup> Artus est connu chez nous et à l'étranger de tous ceux qui s'occupent de l'enseignement de l'art du dessin. Professeur à l'Institut des sciences de l'éducation dès sa fondation, en 1913, et dans les écoles secondaires de la ville, directrice d'une classe privée, M<sup>me</sup> Artus a derrière elle une expérience approfondie non seulement de son art, mais de la psychologie de l'enseignement. Ce double atout n'assure-t-il pas d'avance la réussite de sa mission ? Dans son ouvrage : " le Dessin au service de l'éducation ", M<sup>me</sup> Artus met en relief l'originalité de sa conception de l'enseignement : faire découvrir et rechercher l'axe essentiel de l'art, axe qui s'identifie avec les lois mêmes de la-vie ; mouvement, proportions, rapports mathématiques des parties au tout. Mieux ces lois, que nous sentons inconsciemment et que la science décèle, seront observées, plus sera harmonieuse l'œuvre d'art (Journal de Genève, le 4 février 1929, p. 4).*



Para ilustrar e apoiar suas teorias tão cativantes, a senhora Artus-Perrelet foi secundada pela sra. Privât, cujas danças e poses plásticas eram admiradas de tão graciosas, Sr. Wiblé, cantor e declamador de talento, e senhorita Madeleine Dalphin, excelente pianista. Os ouvintes ficaram encantados com esta conferência original e sugestiva<sup>168</sup> (tradução livre nossa).

Lembremos que a formação artística de Artus-Perrelet ocorrera a partir da década de 1880, no contexto de ebulição das transformações da arte, principalmente na Europa, contexto no qual ela estava inserida. Lembremos ainda que a professora por, pelo menos duas vezes, esteve nos Estados Unidos em fins do século XIX para uma viagem turística com a amiga e artista Émilie Vouga (Pradès), em 1892, e com o marido, Marc-Émile Artus, para uma jornada, em 1894. Este perfil de peregrina será uma marca de sua atuação como divulgadora de um método de ensino do desenho que a fará conhecida e que a levará a trabalhar no Brasil por dois anos. Sobre este aspecto nos ocuparemos no item a seguir.

#### 4.3.1 A jornada brasileira - a divulgação do “método” Artus

Ela tem vivido em peregrinação pelo mundo na sua propaganda educacional. E em todas as cidades da Suíça, em Nova York, em Amsterdam, em Bruxelas, em Praga, em Munich, em Paris, em Nice etc., fez cursos de desenho e modelagem e propagou os jogos educativos de sua invenção. Três professores das Escolas de Arte de Tóquio foram a Gênève estudá-los. Ainda fez um curso de “Filosofia da linha” na Escola de Filosofia de Amersfoort, onde recebeu o título de membro honorário do Palácio Atena da Holanda. [...]

É professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau desde a sua fundação e professora da Escola Normal Superior de Gênève.

Finalmente, em 1929, foi contratada pelo governo de Minas Gerais para a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e, este ano, pela municipalidade do Rio de Janeiro, para um curso rápido de três meses que será encerrado por estes dias.

Sua passagem pelo Brasil é assinalada por um traço luminoso de idealismo e de sacrifício. Não poderão mais esquecer-la as professoras que se

---

<sup>168</sup> **La Philosophie de la ligne -**

*M<sup>me</sup> Artus-Perrelet, professeur de dessin à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, vient de faire, dans les locaux de l'Ecole de callisthénie de M<sup>mes</sup> Privât et Poney, une causerie sur ce qu'elle appelle la " philosophie de la ligne ". M<sup>me</sup> Artus-Perrelet a très ingénieusement démontré l'influence de la ligne dans les manifestations artistiques de tous les âges, en corrélation avec des états d'âme. Elle en déduit une méthode d'enseignement qui doit développer chez l'enfant le sens de l'observation et éveiller chez lui les sensations du beau dans tous les domaines ; une éducation harmonieuse lui apprendra à vivre sa ligne. Et sa conclusion est que l'enfant devrait être initié très jeune à l'étude du dessin, l'art le plus propre à mettre en valeur l'esprit d'analyse personnelle. Pour illustrer et appuyer ses théories si captivantes, M<sup>me</sup> Artus-Perrelet fut remarquablement secondée par M<sup>me</sup> Privât, dont on admira les danses et les poses plastiques si gracieuses, M. Wiblé, chanteur et déclamateur de talent, et M<sup>lle</sup> Madeleine Dalphin, excellente pianiste. Les auditeurs furent enchantés de cette conférence si originale et si suggestive (Journal de Gênève, le 25 juin 1916).*

beneficiaram com seus ensinamentos e tiveram contato com seu grande e ardente espírito (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*).

Guiamo-nos mais uma vez pelos apontamentos do artigo de Frota Pessoa, que nos traz informações sobre a trajetória profissional de Artus-Perrelet, e pelos documentos encontrados nos diferentes acervos consultados. Tendo alcançado renome internacional pela sua carreira como professora de desenho e circulado em vários países para a divulgação de seu “método”, Artus-Perrelet foi contratada pelo Governo mineiro para trabalhar em uma das frentes da reforma educacional implantada por Antônio Carlos de Andrada, conforme já mencionamos.

Artus-Perrelet estava perto de completar sessenta e dois anos na ocasião de sua vinda ao Brasil. No instantâneo captado pela presença da Comitiva Europeia de Educação em Minas Gerais, vê-se a imagem de Artus-Perrelet.

**Figura 39** - Artus-Perrelet e Thèodore Simon, acompanhados do diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Lúcio dos Santos, 27 de fevereiro de 1929.



**Fonte:** *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau e CDPHA.*

Artus-Perrelet vivenciou sua formação artística no contexto de transição do pensamento modernista de arte vivido na Europa em fins do século XX e início do XX. Em sua formação e atuação pedagógica, participou da implantação das transformações educacionais que

visavam a introduzir novas metodologias de ensino ao trazer a criança para o centro da aprendizagem. As fontes analisadas revelam que Artus-Perrelet, ao chegar ao Brasil, tinha seu prestígio reconhecido não só como artista, mas como educadora. Sua trajetória educacional e reconhecimento foram marcados, principalmente, por ter atuado no Instituto Jean-Jacques Rousseau e, no Brasil, pela atuação na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Essas marcas estão expressas na criação das logomarcas dessas duas importantes instituições preocupadas com a formação de professores e com a divulgação dos modernos processos de ensino.

Uma das edições do jornal carioca *Diário de Notícias* credita a Artus-Perrelet a autoria dos desenhos dos emblemas da Escola de Aperfeiçoamento e do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Pela análise dos desenhos dos emblemas, são confirmados os traços de suas concepções educativas e das instituições em que ela trabalhou na Suíça e no Brasil: formar professores nas tendências modernas da pedagogia ativa, na perspectiva de que a criança aprende pelo interesse e pela ação.

**Figura 40** - Emblema do Instituto Jean-Jacques Rousseau.



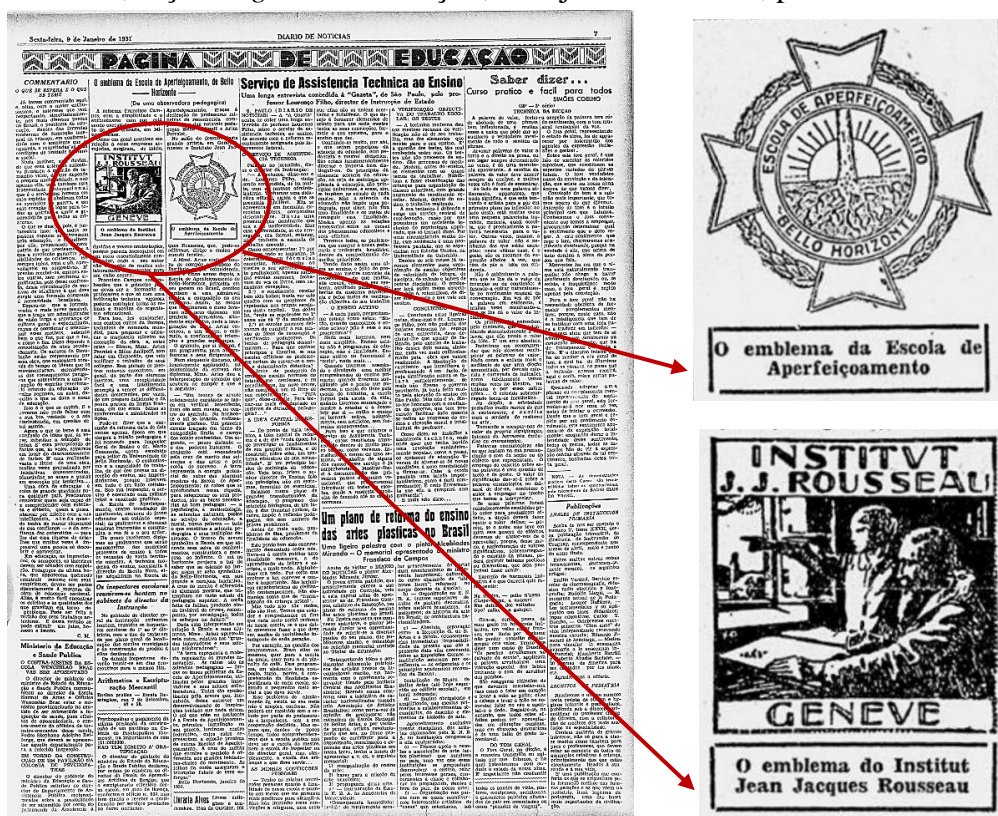
**Fonte:** Acervo da Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

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. O símbolo do Instituto Rousseau traduz a pedagogia ativa, específica de Genebra. O emblema traz uma criança ao lado de um adulto, representados em uma mesma altura, o que nos induz a perceber que estão em posição de relativa igualdade. No desenho, a criança incita o olhar do adulto ao

apontar em direção à janela, à natureza, ao desejo de conhecer. O adulto, num gesto de se fazer guiar pelo interesse da criança, apoiado pelo livro que está sob suas mãos, dirige seu olhar também para o lado de fora, para o desconhecido (CAMPOS, 2010).

De acordo com Prates (1989), o emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, usado em todos os seus documentos oficiais, foi criação de Artus-Perrelet, tendo sido o desenho original e a explicação dada pela artista guardados na biblioteca da instituição, perdidos em um incêndio em 1953. Diante da informação de que o desenho do emblema da Escola de Aperfeiçoamento e as teorias que o explicam se perderam, consideramos a reportagem do *Diário de Notícias* uma fonte relevante para nosso estudo e para a história da educação em Minas Gerais.

**Figura 41** - Emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte, *Diário de Notícias*, seção *Página de Educação*, 9 de janeiro de 1931, p.7.



**Fonte:** Acervo da Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

Na publicação, com o título O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte - (De uma observadora pedagógica), é detalhada a representação do desenho símbolo da

instituição mineira. Os temas centrais - a árvore e o horizonte - destacam-se como simbologias do conhecimento e da cidade, capital do Estado, onde o Governo mineiro concentrou esforços para a configuração de uma instituição, com o objetivo de formar professores primários em nível pós-normal.

No periódico analisado, é transcrita a descrição dada pela própria Artus-Perrelet ao símbolo criado para a instituição em um discurso proferido em evento de entrega de diplomas às alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. O símbolo foi criado cerca de vinte e cinco anos depois da criação do emblema do Instituto Rousseau. Em sua fala, a professora interpreta o desenho, que traz ao centro um tronco de árvore enraizado em vertical ascendente. Este desenho simboliza a Escola de Aperfeiçoamento, em sobreposição ao sol que se levanta no horizonte, irradia a luz do saber e representa o Belo Horizonte, sede da iniciativa pioneira. Essas formas são delimitadas por dois círculos, que projetam as coisas conhecidas e os potenciais humanos. No centro, a cruz de mérito das ciências e das artes, além da coroa de folhas, representa o futuro, o sucesso e o esforço das alunas e professoras no projeto de reformar a educação. A terra, alimento para as raízes dessa Escola de Aperfeiçoamento, representa o saber na resolução dos problemas educacionais (ARTUS-PERRELET, 1931).

**Figura 42** - Emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.



**Fonte:** Acervo da Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

Trazemos na íntegra a interpretação de Artus-Perrelet sobre o emblema da Escola de Aperfeiçoamento publicada na *Página de Educação*:

Um tronco de árvore solidamente enraizado se lança em vertical ascendente, num céu sem nuvens, no centro do símbolo. No horizonte, o sol se levanta radiosamente glorioso. Um primeiro círculo traçado em torno da composição limita o campo das coisas conhecidas. Um segundo - pouco distante - o dos poderes humanos. O conjunto está enquadrado pela cruz de mérito das ciências e das artes e pela coroa do sucesso. A terra representa a energia potencial do saber das alunas mestras da Escola de Aperfeiçoamento; as raízes que se aprofundam nessa riqueza, para selecionar os seus produtos, são as bases necessárias ao bom pedagogo: - a psicologia, a metodologia, as ciências naturais, postas ao serviço da educação, a moral, numa palavra – tudo o que constitui a ciência pedagógica e seus múltiplos derivados. O tronco da árvore simboliza a Escola em que ascende essa seiva de conhecimentos, construtora e generosa ao infinito. O sol no horizonte projeta a luz do saber que se estende ao longe; assim se acha simbolizado Belo Horizonte, em sua grande e corajosa iniciativa. A cruz do mérito é oferecida às alunas mestras que triunfam no vasto estudo da pedagogia superior. A coroa feita de folhas, produto ainda invisível da árvore, recompensa, por antecipação, todos os esforços no futuro. [...] (ARTUS-PERRELET, 9 de janeiro de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

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, e 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, pois, 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.

Passaremos, adiante, a alguns registros que nos contam sobre a passagem de Artus-Perrelet pela Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

#### **4.3.2 Atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores: os registros da Revista do Ensino**

Alguns registros sobre a atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte foram encontrados na *Revista do Ensino*, que se “caracteriza como um instrumento de divulgação dos preceitos da Reforma educacional ocorrida em 1927, em Minas Gerais”. A *Revista do Ensino* foi criada no início do período republicano, ainda no século XIX, tendo sido publicados alguns números apenas. Sua circulação voltou em 1925, editada pelo “Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução da Secretaria do Interior de Minas Gerais, no Governo de Fernando de Mello Vianna”, e durou até 1940. O periódico pedagógico era responsável por divulgar os princípios da Escola Nova, além de “publicar traduções de artigos, pesquisas científicas de revistas europeias, norte-americanas, latino-americanas e escritos de estudiosos brasileiros”. O objetivo de sua circulação também era divulgar “as recomendações e atos oficiais do Governo [...] e pode ser considerado um dos impressos mais importantes para a compreensão da educação em Minas Gerais, na primeira metade do século XX, por ter sido o único periódico especificamente voltado para professores e profissionais da escola que durou tantos anos” (ASSIS; ANTUNES, 2014, p. 22-24).

A edição número 37 da *Revista do Ensino*, em artigo sobre a organização da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, apresentado na 3ª Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em 1929, contextualiza a relevância da criação da instituição como uma das estratégias centrais da Reforma Francisco Campos para a formação de professores normalistas, que iriam se refletir nos problemas educacionais do ensino primário da época:

A Escola de Aperfeiçoamento, a que se referiam o regulamento aprovado pelo decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, e a lei n. 1.036, de 25 de setembro de 1928, foi regulamentada em 25 de fevereiro de corrente ano e instalada a 13 de março. O seu objetivo é preparar e aperfeiçoar, do ponto de vista técnico e científico, os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares. Dos candidatos ao curso da Escola, exige-se, além do que é comum nesses casos, que sejam normalistas e tenham menos de 35 anos. A matrícula far-se-á por meio de concurso; mas, para o início da Escola, preferiu o Governo convidar algumas entre as mais distintas professoras primárias do Estado. O número de professoras-alunas que frequentam a Escola é atualmente 142. Poderia parecer, à primeira vista, que conviesse colocar esse curso como um prolongamento e continuação do curso normal. É fácil, entretanto, ver que essa Escola, pela sua organização, é muito mais útil e proveitosa àquelas normalistas que tenham já iniciado o exercício do magistério, que se tenham posto em contato direto com os problemas que a prática oferece ao professor, podendo assim considerar as questões de um ponto de vista mais elevado e mais amplo, e compreender melhor os meios de resolvê-las (*REVISTA DO ENSINO*, setembro de 1929, p. 62).

A Revista traz informações que interessam ao nosso objeto de estudo, como as matérias ensinadas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, os períodos correspondentes em que aconteciam durante o curso, que era de dois anos. Observa-se que o espaço dado ao Desenho e Modelagem era privilegiado no currículo, presente em dois períodos do curso:

O curso da Escola de Aperfeiçoamento consta de dois anos. As matérias ensinadas são as seguintes: **1º período:** Pedagogia, Metodologia, **Desenho e Modelagem** e Educação física. **2º período:** Psicologia experimental, Metodologia, **Desenho e Modelagem**, Legislação escolar de Minas Gerais e noções de Direito constitucional e Educação física (*REVISTA DO ENSINO*, setembro de 1929, p. 62, grifos nossos).

A apropriação e a difusão dos conhecimentos estrangeiros sobre as inovações em educação em terras mineiras, por meio da contratação de professores europeus e do custeio das despesas de formação de professoras brasileiras nos Estados Unidos, ficam evidentes em outro trecho da mesma edição da *Revista do Ensino*:

Para realização desse objetivo, era imprescindível recorrer aos países que nos podem servir de modelo, países onde a cultura amadurecida, enriquecida e comprovada pela prática seja realmente digna e susceptível de apropriação pelo nosso povo, levadas sempre em conta as condições de raça, de meio e de momento, que nos são peculiares. Por isso, contratou o governo mineiro na Europa uma missão pedagógica composta dos seguintes membros: profs. dr. Th. Simon, diretor do estabelecimento de anormais de Perray-Vaucluse, perto de Paris; mme. Artus-Perrelet, professora do Instituto J. J. Rousseau e na Escola Normal Superior de Genebra; Léon Walther, professor no citado Instituto e na Universidade de Genebra; mme. Helène Antipoff, professora no mesmo Instituto, mlle. Milde, formada pela Escola de Belas Artes de Bruxellas, destinada esta à Escola Normal Modelo, da Capital. Enviou também o governo de Minas quatro professoras aos Estados Unidos, senhorinhas Lúcia Monteiro, Amélia Monteiro, Alda Lodi e Benedicta Valladares, destinadas, esta à Escola Normal Modelo, e as três outras à Escola de Aperfeiçoamento (*REVISTA DO ENSINO*, setembro de 1929, p. 62).

Pode-se observar na época, pelos nomes dos professores contratados e suas especialidades, certo destaque dado à psicologia e à arte na educação nas intenções de se fazer, pela Reforma Francisco Campos, a renovação da educação mineira. Em outro trecho, observa-se que na citada Exposição da 3ª Conferência Nacional de Educação houve espaço para a divulgação do ensino de Desenho e Modelagem desenvolvido por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte. A reportagem evidencia que a divulgação do “método” de ensino de Artus-Perrelet ocorria também em outros países:



O ensino de Desenho e Modelagem está confiado a madame Artus-Perrelet, que iniciou o seu curso em março e deverá permanecer por dois anos em Minas Gerais. Trata-se de uma emérita, possuidora de uma grande cultura, que vem praticar entre nós o seu método de ensino do Desenho e Modelagem. Madame Artus-Perrelet tem sido convidada já pelos governos de várias nações (Alemanha, Bélgica, Holanda, França, Boêmia e Estados Unidos), realizando cursos nesses países, com resultados surpreendentes. Em Minas, data apenas de seis meses o início do ensino dessa professora, já se revelam magníficos os frutos que vêm sendo colhidos. Ela mesma fez aqui a exposição do seu método e exibiu provas dos resultados, de modo a me dispensar de mais desenvolvimento nessa parte (*REVISTA DO ENSINO*, setembro de 1929, p. 64).

O documento explicita, nas palavras do diretor da Escola de Aperfeiçoamento, Lúcio José dos Santos, o investimento empreendido pelo governo de Minas para promover a melhoria e ampliação da formação dos professores que iriam se formar naquela instituição. O texto deixa indícios de que a centralidade da figura do professor nas questões relacionadas à formação seria o eixo dorsal da reforma iniciada em 1927. Destaca o diretor que as duas reformas anteriores deram foco ao ensino normal, sem, contudo, terem conseguido preparar bem o professorado. A criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores mineira justificaria tal investimento, que visava a aperfeiçoar os professores já formados para alcançar as mudanças necessárias, almejadas para o ensino primário:

**O primeiro elemento a levar em conta na solução do problema do ensino primário é o professor.** Quando falo em solução de um ensino primário, refiro-me à solução transitória que ele comporta, em um dado momento histórico, não cogitando de solução definitiva, que não existe nem pode existir. Já Aristóteles se referia às dificuldades desse grave problema. E as soluções que lhe têm sido dadas, através dos tempos, foram postuladas pelas circunstâncias peculiares a cada época. Se, pois, devemos criticar essas soluções e aproveitar as lições da experiência, não nos é lícito desdenharmos o que nos veio do passado, menos ainda acoimarmos de ignorantes atrasados os que precederam na mesma tarefa. O progresso só pode ter esse nome quando resulta da transformação, tanto espontânea como sistemática, no sentido do verdadeiro aperfeiçoamento. A intervenção do nosso esforço e da nossa vontade se pretende útil e eficaz e precisa partir do ponto de apoio, que a tradição nos oferece para criar novos valores.

Eis como compreendo que se deva procurar uma solução para o problema do ensino primário sob a sua forma atual, entre nós.

O primeiro elemento a considerar, disse eu, é o professor. Quaisquer que sejam as reformas, qualquer que seja a sabedoria dos dirigentes, é bem certo que o ensino vale o professorado. Nem os regulamentos, nem os programas, nem os manuais de ensino, nada, enfim, substitui o professor.

Preparar o bom professor: tal é o ponto de partida de toda reforma (*REVISTA DO ENSINO*, setembro de 1929, p. 61, grifos nossos).

Outro aspecto sobre o currículo da Escola de Aperfeiçoamento que pode ser destacado no documento redigido pelo diretor e que tem relação com nosso objeto de estudo refere-se às práticas de socialização, destinadas a oferecer às alunas a oportunidade de exercitarem atitudes de cooperação, de iniciativa e de confiança em si mesmas. Nele, é listada a criação de “Conselhos das alunas”, orientados e dirigidos por elas; do “Club de ciências”, em que pudessem cultivar o hábito de apresentar resultados dos próprios estudos, de livros feitos por elas e de outras informações. Foram citados ainda no documento diversos outros “Clubs esportivos”, “Club musical”, entre outras ações com aspectos socializadores, que tendiam a oferecer oportunidades de planejar e executar diferentes tipos de reuniões, recepções e palestras sobre assuntos variados. Atividades essas ligadas à sensibilização e à organização dos espaços institucionais que incluíam “preparo dos programas, a formação de bons hábitos e a habilidade e gosto na ornamentação, o traquejo social etc., além do repouso do espírito”, que constituem também, de certa maneira, o que entendemos como educação estética (*REVISTA DO ENSINO*, setembro de 1929, p. 65).

Notícias sobre uma exposição que reuniu os trabalhos desenvolvidos na Escola de Aperfeiçoamento durante seu primeiro ano de funcionamento, realizada na própria instituição em dezembro de 1929, foram publicadas na *Revista do Ensino* de janeiro de 1930, v. 5, n. 41. Em uma publicação denominada *Daqui e dali*, são descritos muitos dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos da instituição, entre eles os trabalhos orientados por Artus-Perrelet. A Exposição é citada como “[...] a primeira demonstração prática da eficiência desse instituto de ensino [...]” (*REVISTA DO ENSINO*, janeiro de 1930, p. 65). Há na publicação indicação de esta reportagem ter sido divulgada anteriormente no jornal *Minas Geraes*, nas edições de 11, 12 e 14 de dezembro de 1929.

A descrição dos trabalhos desenvolvidos na matéria Desenho e Modelagem, selecionados para a mencionada Exposição, ajuda na compreensão de quais conteúdos eram estudados na Escola de Aperfeiçoamento durante seu primeiro ano de funcionamento, conforme listado a seguir:

- I - Estudos das linhas e figuras geométricas
- II - Valores de sombra a crayon
- III - Valores de sombra a aquarela
- IV - Paisagens à 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 mões 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 (*REVISTA DO ENSINO*, janeiro de 1930, p. 69).

A variedade dos conteúdos específicos de arte contemplados na matéria Desenho e Modelagem mostra que o curso tinha espaço relevante no trabalho pedagógico desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento. Evidencia-se a dimensão da atuação de Artus-Perrelet na instituição se for considerado o volume de desenhos apresentados na Exposição, como se percebe no trecho descrito a seguir:

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 *triage*, elegendo-se, mesmo assim, muitas centenas deles, que atópetam 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 (*REVISTA DO ENSINO*, janeiro de 1930, p. 65, grifo do documento).

Os conhecimentos em arte difundidos pela artista e professora suíça, que incluíam os elementos básicos da linguagem visual - ponto, linha, cor, volume etc. - podem ser um indício de que as orientações de Artus-Perrelet ampliaram a sensibilidade artística das alunas, conforme se percebe no trecho a seguir:

Uma última parte da exposição atrai a nossa curiosidade, que aí encontra pasto para as mais finas emoções de arte: a seção de desenho e modelagem, onde se acusam os dotes excepcionais do rico e colorido espírito de madame Artus Perrelet. Essa grande educadora suíça, aplicando as diretrizes do seu famoso método de desenho, conseguiu renovar por completo esse ensino entre nós. É uma esteta de boa linhagem, com o dom místico e espiritual às cores sobre as quais exerce sua sensibilidade. Para além dos volumes e das combinações das cores, sabe enxergar e fazer enxergar o aspecto íntimo, a notação psicológica, “o sentido moral” de uma paisagem ou de um retrato. Daí o extremo interesse de seus trabalhos, interesse que comunica aos de suas alunas, cada uma destas tendo executado mais de cinquenta composições diferentes (*REVISTA DO ENSINO*, janeiro de 1930, p. 68-69, grifo do documento).

Os dados da *Revista do Ensino* reforçam a ideia de que no ensino de Desenho e Modelagem difundido por Artus-Perrelet trabalhava-se a dimensão do sensível, da percepção. Para a artista, a perspectiva educacional do desenho necessitava ser estabelecida pela relação psicológica, praticada na percepção do objeto desenhado, fosse ele a natureza ou o retrato. A

publicação deu destaque para a produção das alunas carregada de “sentido moral” e de interesse pelo trabalho em arte desenvolvido por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, atribuindo à professora sensibilidade estética capaz de renovar o ensino do desenho em Minas Gerais. Apresentaremos a seguir o método Artus publicado em livro nas suas três versões.

*Hay algo en el Arte y en la Ciencia tan sencillo y tan esencial, ¡tan humano!, que un niño es capaz de comprenderlo. ¿Dónde está? Sólo la penetrante mirada del Genio será capaz de descubrirlo. Cuando esto entre en la Escuela fundido por el fuego de un amor sin límites a la Humanidad, entonces llegaremos a una Escuela rica, compleja y sencilla, tan sencilla como la misma Vida<sup>169</sup>.*

*Víctor Masriera*

---

<sup>169</sup> Há algo na Arte e na Ciência tão simples e tão essencial, tão humano que uma criança é capaz de compreendê-lo. Onde está? Só o olhar penetrante do Gênio será capaz de descobrir. Quando isto entrar na Escola, fundido pelo fogo de um amor sem limites à Humanidade, então chegaremos a uma Escola rica, complexa e simples, tão simples como a própria Vida (MASRIERA *In*: ARTUS-PERRELET, 1935, p. 10, prólogo da versão espanhola, tradução livre nossa).

**Figura 43** - Desenho Zoé, Genebra, março de 2019 - *Bête dessin* (caixa-desenho).



**Fonte:** Arquivo pessoal, imagem modificada, montagem.

## 5 LE DESSIN AU SERVICE DE L'ÉDUCATION - A SISTEMATIZAÇÃO DO "MÉTODO" ARTUS-PERRELET

---

Mas M<sup>me</sup> Artus tem a experiência do mundo, tal qual é. [...] E eu vejo que é na criança que ela crê. Em relação à idade, na criança, em relação ao nível social, no povo. [...] Ela observou as crianças de perto. Começou por observar-se a si mesma. Quem não conhece as revelações que a respeito da sua própria infância nos faz no seu livro sobre "O desenho"? Ama as crianças. Gosta de lhes acompanhar as descobertas (MEIRELES, 20 de fevereiro de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifo da autora).

**E**m crônica publicada no periódico *Diario de Noticias, Pagina de Educação*, de 20 de fevereiro de 1931, p. 7, Cecília Meireles descreve as impressões sobre seu primeiro contato com Artus-Perrelet. O cenário: uma conferência para professores primários sobre ensino do desenho e jogos educativos para criança realizada pela educadora suíça no Rio de Janeiro, em pleno transcorrer da Revolução de 1930. Além de revelar o conhecimento sobre a "infância" demonstrado pela palestrante, Cecília Meireles destaca o que lhe prendeu a atenção naquele dia: o ritmo de Artus-Perrelet. Segundo a escritora brasileira, aquele ritmo tinha o poder de conduzir ascendente e harmoniosamente o pensamento dos ouvintes:

A primeira vez que vi mme. Artus-Perrelet foi nos vinte dias da Revolução, fazendo uma conferência sobre seus jogos educativos. Lembro-me que pediu aos ouvintes um minuto de silêncio em atenção ao momento que o Brasil atravessava. E que evocou os jovens que vi a partir para a Grande Guerra.

Eu não a via bem de onde estava, mas distinguia em torno do seu rosto o contorno do cabelo grisalho formando como uma auréola, com a claridade da vida já vivida.

Não a via bem, mas ouvia tudo. Ouvia principalmente seu ritmo. Porque há pessoas que falam com voz, e outras com ritmo. Sua voz, mesmo agora, depois de a ter ouvido longamente, falando só para mim, não sei com certeza como é. Mas o seu ritmo oh! O seu ritmo tem um poder inesquecível. Durante toda a conferência, eu o senti conduzindo os pensamentos por uma linha ascendente e perguntava para mim mesma: "Por onde andou este espírito, para se ter habituado a caminhar assim? Por que esta marcha não é a comum, e a sua harmonia exige um equilíbrio particular..." (MEIRELES, 20 de fevereiro de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Na mesma crônica, Meireles descreve fragmentos poéticos dos momentos vivenciados durante a entrevista concedida a ela por Artus-Perrelet:

Há espíritos que transfiguram um ambiente. Há palavras que deixam na nossa memória um sulco de ouro. Por isso, embora num sábado de carnaval e na varanda vulgar de um hotel, estes instantes passados com mme. Artu-Perrelet adquirem uma expressão preciosa. Ela estava de encontro ao dia, sentada junto à varanda, escrevendo qualquer coisa. A luz exígua da tarde pousava-lhe na prata dos cabelos e irradiava.

Todos nós encontramos, às vezes, criaturas que nos comovem, antes, até, de dizerem a primeira palavra. Assim, eu encontrei esta educadora, para quem a educação e a vida são dois nomes unidos de divindade.

Digo-lhes duas ou três coisas, apenas. Uma indicação do meu pensamento. Do que desejo saber. Não é preciso arrancar-lhe respostas. Ela fala com alegria. Fala com vivacidade. E a sua palavra vem tão carregada de beleza e de verdade que eu lamento que o auditório seja só eu... (MEIRELES, 20 de fevereiro de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

O panorama apresentado, de maneira proposital na introdução deste capítulo, intenciona demarcar o que consideramos um privilégio: ter nos deparado com os escritos de Cecília Meireles entre o conjunto de documentos consultados para esta pesquisa, quais sejam: as reportagens do periódico carioca *Diario de Noticias* publicadas na seção *Pagina de Educação*, coordenada pela poeta e professora brasileira. Tais fontes se revelaram relevantes na medida em que avançamos na leitura e análise dos dados, pois demonstraram ser complementar ao entendimento do “método” de ensino do desenho para crianças, sistematizado no livro *Le dessin au service de l'éducation*.

Diga-se de passagem, que os escritos cecilianos registrados no periódico *Diario de Noticias* nos soam como “palavras-imagem”: registros de um encontro de almas educadoras, (con)fundidas nos seus modos próprios e criativos de ver/pensar/fazer educação, cujas cenas mostram como as intenções pedagógicas de Artus-Perrelet dialogam com os pensamentos educacionais da escritora brasileira:

Nossa inquietude é pelo “sentido” das coisas. E esse “sentido” só Mme. Artus nos pode revelar, no seu caso, porque ela e a obra são um todo harmonioso e inseparável. E é sobre esse “sentido” que nos pomos a conversar, ou melhor, que eu me ponho a ouvir esse pensamento que jorra com uma abundância inacreditável e um brilho verdadeiramente deslumbrador.

### **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO**

Educação. Métodos. Aí estão duas coisas diferentes, para começar. O método é o maquinismo. “*Rouage*<sup>170</sup>”. Ela insiste nessa palavra. Insiste. E eu sinto, cada vez que a escuto, uma sensação nítida de perigo, e uma ideia assim como de muitas mãos decepadas sem terem chegado à sua finalidade.

O domínio da educação é outro. E até para utilizar um método é necessário estar impregnado desse sentido sutil da educação - forma de conduzir a criatura à

---

<sup>170</sup> Dente de engrenagem. (tradução livre nossa).



conquista e utilização de si mesma e ao direito de sua liberdade (MEIRELES, 20 de fevereiro de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

É, na verdade, o olhar ceciliano, fundamentado em seus conhecimentos estéticos, que mais nos aproxima de um conceito central na proposta de Artus-Perrelet: um “método” de ensino do desenho constitui-se como a maneira de conduzir a criança a experimentar e solucionar, por si mesma, os desafios de transpor em linguagem visual as vivências que o mundo lhe oferece. É nesse sentido que no livro, já de antemão, Artus-Perrelet define seu modo de ensinar desenho para criança como um não “método”. Diz esforçar-se, justamente, para explicitá-lo com o registro de suas experiências pedagógicas, um modo adaptável para chegar aos objetivos educacionais, não um receituário rígido a ser seguido. Dessa maneira, para Artus-Perrelet, seria essencial, ao se propor desenvolver as ideias transpostas no livro, levar em consideração o contexto do ensino do desenho, adaptando-o às circunstâncias e às necessidades próprias da infância, respeitando a curiosidade, imaginação, capacidades e especificidades das diferentes fases do desenvolvimento intelectual da criança.

De outra parte, ao nos desafiarmos a delinear o “método” de ensino do desenho para criança sistematizado no livro *Le dessin au service de l'éducation*, consideramos essencial uma aproximação da noção de cultura material, especificamente no âmbito da cultura escolar (VEIGA, 2000). Seria analisá-lo e compreendê-lo como suporte do ato de ensinar, como um material educacional com propósitos de ativar a criação e operacionalização de ensino do desenho. Um material educacional capaz de provocar a manutenção ou desativação de certas experiências escolares em uma dada época, ou mesmo de reverberar no tempo. Veiga (2000) observa que o estudo dos materiais educacionais em seus contextos históricos e sociais e em sua materialidade sensível, ajuda-nos a concretizar a escola como lugar do saber. No entanto, a autora destaca que, muitas vezes, um desafio que se coloca nesse campo de estudo é “a aproximação com o objeto concreto nas suas dimensões, formas, matéria, modos de fabrico, proveniência e circularidade, entre diferentes localidades” (VEIGA, 2000, p. 5).

Diante dessa premissa, consideramos relevante relatar nossa trajetória de aproximação com o objeto em análise, o livro *Le dessin au service de l'éducation*, dirigido aos professores primários e interessados em um saber específico, o ensino do desenho para criança. O livro

chegou-nos primeiramente na versão traduzida para o português por Genesco Murta<sup>171</sup> (1885-1967), com o título *O Desenho a Serviço da Educação*, publicado em 1930 pela Villas Boas & Cia. Editores, no Rio de Janeiro. Fizemos o empréstimo em março de 2015, quando localizamos um único exemplar na Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo a busca sido feita no repositório *on-line* da instituição. Assim, pudemos manusear as páginas, ler e fazer breves análises do conteúdo do livro ainda na fase de rastreamento de dados para a construção de uma possível proposta de pesquisa, o que acabou se concretizando com este estudo.

Segundo Neiva (2016), a publicação de Artus-Perrelet é rara e o exemplar ao qual tivemos acesso é oriundo da Coleção do professor José Lourenço de Oliveira<sup>172</sup> (1904-1984). As informações foram confirmadas, pois, realmente, o livro está alocado em uma das duas coleções de obras raras pertencentes à Biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG, justamente a que tem o nome do professor. Outros indícios que ajudam na comprovação das informações de Neiva que estão nos registros na folha de rosto do exemplar, trata-se de um carimbo com um desenho de galho de uveira, acompanhado dos seguintes escritos: *Ex Libris*<sup>173</sup> - *Scripta manent* - Prof. José Lourenço de Oliveira PUC Minas<sup>174</sup> - 1997. No verso

---

<sup>171</sup> Genesco Lages Murta, artista mineiro nascido em Minas Novas, destacou-se como pintor, muralista, desenhista, caricaturista, escritor e professor, sendo hoje nome de uma sala de exposições na Fundação Clóvis Salgado e de uma rua no bairro Tupi, em Belo Horizonte. Como professor, atuou em uma escola noturna de desenho, escultura e gravura criada por ele e Luís de Soto em 1915 em Belo Horizonte. Em 1925, trabalhou na escola Normal de Uberaba. Em 1941, trabalhou como escritor na redação da Folha de Minas na capital mineira. Em 1936, participou da 1ª Exposição de Arte Moderna de Belo Horizonte, que aconteceu no Bar Brasil. Carlos Perktold relata que durante uma das temporadas na Europa, em que fez estudos em arte com patrocínio do governo de Minas Gerais pelo reconhecimento de seu trabalho em arte, o artista mineiro conheceu Amadeo Modigliani em Paris, de quem se tornou amigo. Para Márcio Sampaio, Genesco Murta era consciente de seu talento ao pintar retratos, paisagens ou marinhas: “marinhas de exuberantes verdes e amarelos, de azul-genesco, de paisagens impressionistas ou pontilhistas”, o artista “não suportava a modernidade abstracionista e não se acanhava de dizê-lo. Amava tudo da Escola de Paris, de seus amigos de Montmartre e Montparnasse, incluindo Picasso, a quem respeitava pelo seu talento no desenho” (PERKTOLD, s. d., s. p.) Disponível em <https://portalartes.com.br/colunistas/carlos-perktold/genesco-murta.html>. Acesso em 22 de mar. de 2019.

<sup>172</sup> José Lourenço de Oliveira, professor, advogado e escritor mineiro (humanista, filólogo, linguista e filósofo da linguagem), foi quem presidiu, em 1939, o Instituto de Humanidades Arduíno Bolívar, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Minas Gerais - UMG, hoje Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Fafich - UFMG. Lourenço de Oliveira casou-se em 1936 com a também professora e escritora Alaíde Lisboa (1904-2006), aluna na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a primeira mulher mineira a exercer o cargo de vereadora em Belo Horizonte em 1949.

Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/lourenco/vida/index.html> e <https://www.ufmg.br/online/arquivos/004615.shtml>. Acessos em 1º de jun. de 2018.

<sup>173</sup> *Ex libris* é uma expressão com origem no latim (*ex libris meis*) que significa, literalmente, "dos livros de" ou "faz parte de meus livros". Geralmente, a expressão é empregada para associar o livro a uma pessoa ou a uma biblioteca, assim, indica a origem de que tal livro é "propriedade de" ou obra "da biblioteca de", ou seja, de quem é seu proprietário (POTTKER, 2006). Disponível em <https://docplayer.com.br/16282754-Gisele-pottker-ex-libris-resgatando-marcas-bibliograficas-no-brasil.html>. Acesso em 17 de dez. de 2019.

<sup>174</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

desta folha de rosto, há três registros de empréstimos - setembro de 2007, março e outubro de 2015 - este último reconhecido por Neiva como a data do seu próprio empréstimo. Se levarmos em conta que o nosso empréstimo foi feito em março do mesmo ano, houve um único anterior, em 2007. Estes registros dos empréstimos foram mantidos até maio de 2019, quando retornamos à Biblioteca da UFMG para verificar se, na tradução brasileira<sup>175</sup>, era mantida a mesma estrutura da publicação em francês. Concordamos com o pesquisador ao mencionar que apenas três empréstimos em quase uma década parecem pouco para uma obra relevante, que retrata parte da história do “ensino do desenho e das artes de maneira geral” (NEIVA, 2016, p. 191).

Na tese de doutoramento, com o título *O Ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)*, Neiva (2016) relata que soube primeiramente da existência do livro com respaldo em pistas indicadas por Ana Mae Barbosa (1936 -). A reconhecida e pioneira pesquisadora do campo da arte educação no Brasil relatou existir a obra no acervo da Biblioteca Nacional<sup>176</sup>, no Rio de Janeiro, à qual teve acesso por microfilmagem. A fonte amparou as análises da pesquisadora para a escrita de um capítulo sobre Artus-Perrelet no estudo de doutoramento da pesquisadora, publicado em livro com o título *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil* (1982). Anos depois, o estudo de Barbosa foi republicado com o título *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (2002, 5ª ed.), em reedição revista e ampliada.

De acordo com Neiva (2016), Barbosa teria indicado existir um exemplar de *O desenho a serviço da educação* no acervo da biblioteca particular do professor Mário Casasanta (1898-1963), em Belo Horizonte, onde estaria empacotado. Em contato com Ana Maria Casasanta Peixoto (1943-2008), sobrinha do professor Mário Casasanta, o pesquisador soube que o acervo do professor havia sido desmembrado e distribuído para outras coleções de Belo Horizonte: Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, Centro de Referência do Professor e

---

<sup>175</sup> O exemplar ao qual tivemos acesso não tem capa e contracapa originais, repostas por papel pardo, indicando ter passado por algum processo de restauração. Não há as páginas de Sumário e nem a página descrição das “caixas de desenho”, material de ensino que supomos ser um complemento vendido separadamente da publicação em francês.

<sup>176</sup> Com respaldo nas pistas indicadas por Neiva (2016) e Barbosa (2015a), localizamos o livro de Artus-Perrelet no sistema de consultas *on-line* da Biblioteca Nacional. Fizemos contato pelo e-mail [dioge@bn.gov.br](mailto:dioge@bn.gov.br), quando Rutonio Sant'Anna, chefe da Divisão de Obras Gerais da Biblioteca Nacional, se dispôs a nos enviar as informações necessárias. Na ocasião, pudemos nos certificar da não existência do sumário e da página com descrição das “caixas de desenho” também nos dois exemplares da publicação brasileira pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional.

Acervo Lúcia Casasanta (1908-1989), este último localizado na UFMG. No entanto, afirma que, ao fazer as buscas nos acervos informados o livro não foi encontrado. Relata ainda que outra pesquisadora, Denise Perdigão Pereira (2006), ao estudar os currículos de desenho e trabalhos manuais na escola primária mineira, entre 1928 e 1941, indica ter buscado sem sucesso pela obra de Artus-Perrelet. Estas informações foram confirmadas durante nossa sondagem de estudos sobre o trabalho de Artus-Perrelet no Brasil e ao fazermos contato com a própria pesquisadora.

O segundo acesso ao objeto de nossa análise foi feito em maio de 2016, quando conseguimos adquirir um exemplar de *Le dessin au service de l'éducation* em sua primeira edição em francês, de 1917, em livraria francesa por serviço de venda *on-line*. Devemos ainda mencionar que, antes da tradução brasileira (1930), o livro de Artus-Perrelet foi traduzido para o espanhol por Víctor Masriera<sup>177</sup> (1875-1938), com o título *El dibujo al servicio de la educación*, publicado em 1921 pela editora *Francisco Beltrán* e em 1935 pela *Librería Beltrán*, em Madri.

Soubemos da existência de uma tradução para o português da obra de Artus-Perrelet, não publicada, durante a fase de revisão da literatura, por meio do estudo de mestrado de Ana Carolina Albuquerque de Moraes (2012). A obra teria sido traduzida pela filha do artista suíço Jean-Pierre Chabloz, Ana Maria Chabloz Scherer. As fontes consultadas por Moraes (2012) estão disponíveis no acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza.

Moraes (2012) considerou o fato de Ana Maria Chabloz ter enviado a tradução do livro ao então diretor do MAUC, Pedro Eymar Barbosa Costa, ser indicativo da dimensão que os ensinamentos de Artus-Perrelet tiveram para a formação de seu pai, Jean-Pierre Chabloz. Tal informação foi confirmada pelo ex-diretor do Museu em entrevista concedida na ocasião de

---

<sup>177</sup> De acordo com Herrán Acebes (2015), artista e professor, o espanhol Víctor Masriera Vila é autor de obras pedagógicas que assentariam os conhecimentos do ensino moderno do desenho e das Belas Artes. Autor de diversas obras e atividades educativas, que culminaram na criação de seus cursos de formação em desenho, foi um dos primeiros a mostrar interesse pelo desenho infantil, tendo-o estudado em viagem pela França e Bélgica. *Manual de Pedagogía del Dibujo*, sua obra mais conhecida e publicada em 1917, tornou-se um precedente dos estudos que se desenvolveram nas Escolas Superiores de Belas Artes. Como artista, recebeu medalha e prêmio extraordinário na exposição de Barcelona de 1898, medalha de ouro na exposição de Paris de 1900 e de Madrid, de 1904. Estudou arte decorativa em Paris, já em 1904 criticava seriamente os antimodernistas, defensor da ornamentação e dos decoradores, considerava que estes foram tiranizados desde o Renascimento, sendo obrigados a fazer cópias de estilos passados, causa pela qual se tornaram Revolucionários.

nossa consulta ao acervo, em setembro de 2018, quando Pedro Eymar nos relatou que Ana Maria, considerando a importância da obra, fez questão de ficar com a publicação em francês, que pertencia ao seu pai. Em julho de 2019, soubemos da existência de um exemplar de *El dibujo al servicio de la educación* na seção de obras raras do acervo do MAUC, fato que desconhecíamos quando fizemos visita ao acervo em setembro de 2018.

O livro em espanhol, com edição de 1935, foi localizado via consulta *on-line* no acervo da *Biblioteca Nacional da España* - BNE, em abril de 2019, durante o período do estágio sanduíche feito em colaboração com a *Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation* - FPSE. Solicitamos a reprodução do livro por *service prêt entre bibliothèques*.

Depois de algumas comunicações entre as bibliotecas e de certificar a disponibilidade e a autorização para a reprodução do livro, aguardamos até meados de abril, quando nos foi informado que a obra estaria disponível somente para empréstimo no local. Fizemos uma busca em sites de venda *on-line* e localizamos um exemplar em livraria espanhola, fizemos a compra do livro e aguardamos pela entrega em Genebra, que foi feita em fins de abril de 2019. Após o fim do estágio, e já de retorno ao Brasil, em meados de maio de 2019, nos foi concedido um link enviado à biblioteca da *Université de Genève* pela *Biblioteca Nacional da España* para acesso à reprodução do livro digitalizado.

Portanto, como saldo da busca pelo livro em espanhol, adquirimos a versão original impressa, de 1935, e recebemos o arquivo escaneado. Destacamos existir um aspecto que o diferencia das versões em português e francês, o *prólogo* escrito por Víctor Masriera, mais bem analisado no capítulo 7, cujo conteúdo nos oferece outros pontos de vista sobre a obra da educadora, além da visão de Pierre Bovet anunciada no prefácio da primeira edição, de 1917.

Outros documentos nos indicam aspectos sobre a relação profissional entre Artus-Perrelet e Víctor Masriera, como a breve comunicação de 14 de dezembro de 1925 endereçada à educadora informando que “*Mr. Masriera, Professeur de dessin à l'École Normales supérieure de Madri, fera mardi 15 [ilegível], à 16h 15m à l'Institut Jean-Jacques Rousseau une causerie sur l'Enseignement du dessin. La causerie sera suivie d'un entretien et Mr.*

*Bovet serait particulièrement heureux si vous pouviez y prendre part*<sup>178</sup>”. Conforme indicado no conteúdo do citado documento, parece ter havido proximidade de interesses entre os professores de desenho e entre as instituições de formação de professores para atuar na educação primária da época. Provavelmente, os professores de desenho tenham se conhecido anteriormente àquele evento, no período em que houve o processo de tradução e publicação do livro de Artus-Perrelet, que, como sabemos, ocorreu em 1921.

O *Catálogo de Obras Antiguas sobre Educación 1759-1940*, organizado por María Concepción Contel Barea e María Begoña Ibañez Ortega, impresso em 1981 pelo *Ministerio de Educación y Ciencia* da Espanha, elenca o livro *El dibujo al servicio de la educación*, 2ª edição de 1935, entre o conjunto de publicações nele catalogadas. Na introdução do catálogo, Contel Barea esclarece que a compilação teve o objetivo de unificar as publicações anteriores a 1940, editadas na Espanha e em outros países, para facilitar o estudo de temas educativos pertencentes aos fundos do *Gabinete de Documentación* e da *Biblioteca y Archivo del Departamento de Educación y Ciencia*. A obra de Artus-Perrelet está catalogada na seção “II - PEDAGOGÍA” (p. 58), subseção “D - Didáctica. Metodología”, com os códigos 252 e 24.912, respectivamente.

Diante do exposto, no item seguinte apresentaremos a materialidade das três versões do livro de Artus-Perrelet (Figura 44).

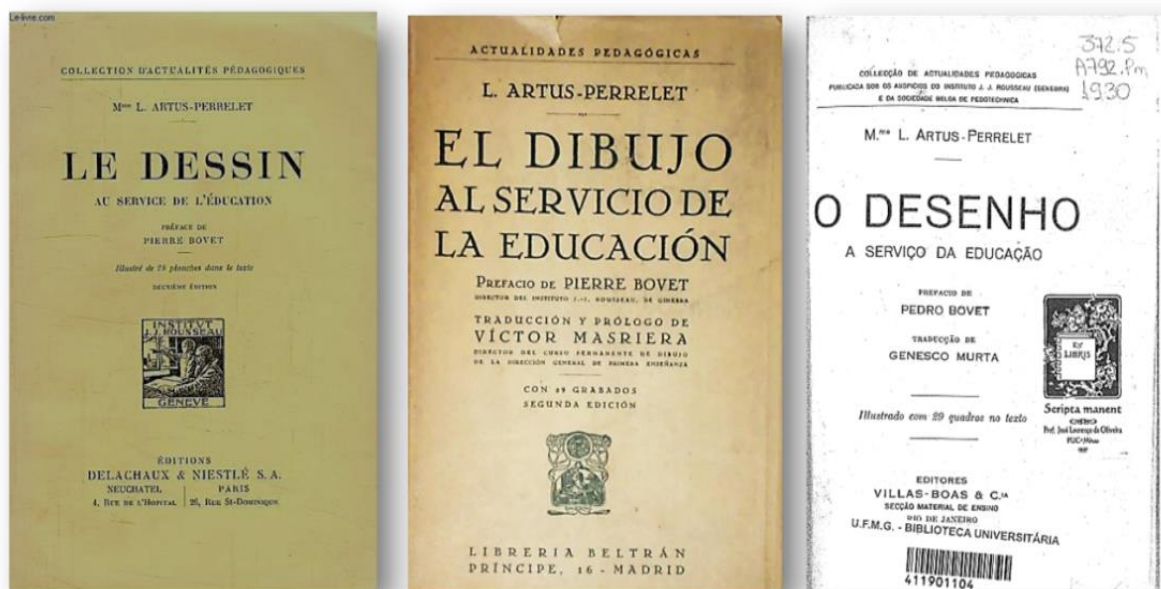
### **5.1 A materialidade do livro de Artus-Perrelet**

Ao apresentarmos a proposta de o ensino do desenho para criança destinada à formação de professores primários considerando a materialidade de *Le dessin au service de l'éducation* em suas três versões - francês, espanhol e português - nos propomos a deslindar concepções e conceitos neles impressos, materiais e objetos neles contidos, contextualizar a produção e publicação, bem como seus processos de aquisição, receptividade e circulação.

---

<sup>178</sup> Senhor Masriera, Professor de desenho na Escola Normal Superior de Madri, fará quarta-feira, às 16:15, uma conferência sobre o Ensino do desenho. A palestra será seguida de uma entrevista, e o Sr. Bovet ficaria particularmente contente se a professora pudesse estar presente para fazer parte da conversa (tradução livre nossa).

**Figura 44** - Imagens das versões do livro de Artus-Perrelet.



**Fonte:** Reprodução das versões impressas de *Le dessin au service de l'éducation*, 1917; *El dibujo al servicio de la educación*, 1935, e folha de rosto de *O desenho a serviço da educação*, 1930.

No site *OCLC WordCat*<sup>179</sup> constam três datas para as edições do livro em francês, e além da primeira edição em 1917, registra-se uma segunda, de 1930, ambas publicadas pela “*Neuchâtel: Delachaux & Niestlé*”. Entre as datas citadas, indica-se outra edição, de 1927, com a seguinte descrição: “*Neuchâtel [etc.]: [uitgever niet vastgesteld]* (sic)”. A expressão entre colchetes, do holandês, significa “editora não estabelecida”. (tradução livre nossa). Não foi possível localizar quaisquer outras informações sobre essa edição.

Na capa do exemplar em francês, de 1917, confirma-se a edição pela “*Delachaux & Niestlé S. A. - Éditeurs*”, em *Neuchâtel*, como indicado no site *OCLC WordCat*. Acompanha a informação anterior o seguinte endereço na França: “*Paris: Librairie Fischbacher S. A., Rue de Seine,33*”. Essas informações estão respectivamente centralizadas à esquerda e à direita no terço da segunda metade inferior da apresentação visual da capa. No terço superior, ao centro da página, a atenção recai sobre o emblema do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, cujo desenho sabemos ser atribuído à Artus-Perrelet, conforme discutido no capítulo 4, tendo como respaldo indicações do jornal carioca *Diário de Notícias*, analisadas nesta pesquisa. Na borda superior, ao centro, registra-se que o livro integra a “*Collection d'Actualités*

<sup>179</sup> Disponível em <https://www.worldcat.org/title/dessin-au-service-de-education/oclc/715967282/editions?refer=di&editionsView=true>. Acesso em 22 de ago. 2016.

*Pédagogiques*<sup>180</sup>”, seguida da seguinte nota: “*Publiée Sous Les auspices de L’Institut Jean-Jaques Rousseau et De la Société Belge de Pédotechnie*<sup>181</sup>”. A autoria e o título da publicação estão centralizados no terço inferior da metade superior da página, seguidos pelas indicações de o prefácio ter sido escrito por Pierre Bovet e de ter 28 desenhos<sup>182</sup> a ilustrar o texto, informação esta destacada em itálico.

A mesma visualidade da capa é repetida na folha de rosto, terceira página pré-textual do livro, antecedida pela folha de guarda, onde se destaca, centralmente, uma possível abreviação do título em fontes maiúsculas: “*Le Dessin*”. No verso desta mesma página, está registrado “*Imp. Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) - 1917*”.

A brochura tem as seguintes dimensões: 22 cm de altura por 15,5 cm de largura; a capa e contracapa apresentam-se em papel tom sépia amarelo-amarronzado, com menor densidade e menor valor tonal para o miolo de 220 páginas, relativamente bem preservadas<sup>183</sup>. Nas partes externas do livro, de pouco mais de cem anos, o papel se apresenta quebradiço nas bordas, com algumas danificações na lombada. Na contracapa, estão algumas informações já anunciadas na capa, onde, ao centro, na borda superior da página, destaca-se “*LIBRARIE Delachaux & Niestlé S. A., Neuchatel (Suisse)*”. Em seguida, está registrado novamente “*Collection d’Actualités Pédagogiques*” em posição central, acompanhado do seguinte texto explicativo:

*La Collection d’Actualités Pédagogiques a été fondée en 1906 par M. Pierre Bovet. Dès l’ouverture de l’Institut J.J. Rousseau à Genève, en 1912, celui-ci a décidé de continuer sous ses auspices la série de volumes inaugurée par son directeur. En 1913, la Société belge de Pédotechnie a bien voulu, elle*

---

<sup>180</sup> Coleção Atualidades Pedagógicas. (tradução livre nossa).

<sup>181</sup> Publicado sob os auspícios do Instituto Jean-Jacques Rousseau e Sociedade Belga de Pedotecnia.

<sup>182</sup> Ao compararmos as versões em português, de 1930, com a espanhola, de 1921, com a primeira edição do livro publicado em francês, de 1917, percebe-se neste um equívoco em relação à sequência numérica de identificação dos desenhos. Na primeira edição de 1917, a imagem 23 foi identificada com a numeração 22, o que resultou em diferentes indicações da quantidade exata de desenhos contidos nas obras, 28 desenhos, na versão francesa, e 29, nas versões em português e espanhol.

<sup>183</sup> De acordo com as orientações de Elizabeth Csuraji (2008, s.p.), registradas por Yara Guerchenon no site *Mundo Bibliotecário*: “A durabilidade de um livro depende da sua constituição e condições de armazenamento. Existem livros dos séculos XII e XIII, feitos de papel trapo (algodão) com encadernações de pergaminho, por exemplo, que foram bem armazenados e se apresentam em boas condições físicas. No entanto, livros bem mais recentes, das décadas de 1930 ou 1940, compostos com papel de qualidade ruim, com impurezas, tornam-se quebradiços de forma irreversível”. Disponível em <https://mundobibliotecario.com.br/2008/10/19/conservacao-de-livros/>. Acesso em 14 de mar. de 2019.

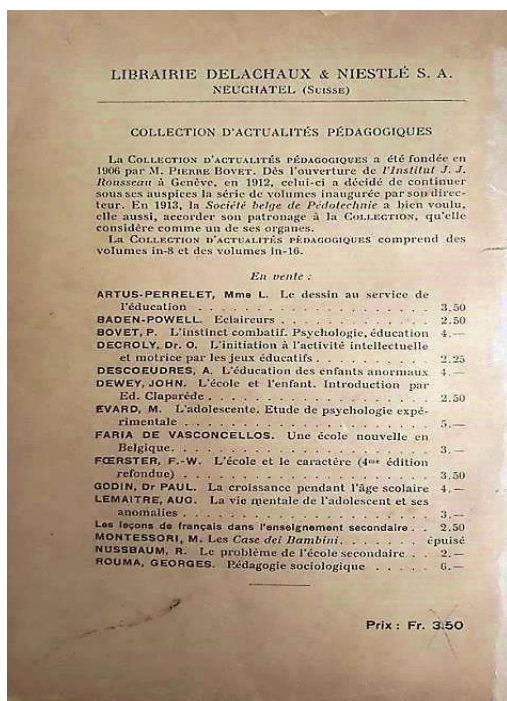


*aussi, accorder son patronage à la Collection, qu'elle considérait comme un de ses organes*<sup>184</sup>.

Como se pode observar na contracapa da publicação (Figura 45), os títulos e preços das obras que compõem a Coleção foram organizados em ordem alfabética, com entrada pelos nomes dos autores, centralizados no terço inferior da metade superior da página. A informação sobre o preço de venda do livro de Artus-Perrelet, 3.50 francos, está realçada na borda inferior à direita, com fonte em negrito.

Uma interpretação possível seria refletir sobre os valores de venda das obras em relação à representatividade dos autores e títulos na Coleção, o livro de Artus-Perrelet, por exemplo, estaria próximo da média de 3.41 francos. Tal indício parece simbolizar a relevância da publicação no contexto de divulgação da renovação dos ideais educacionais do início do século XX, já que o livro impresso poderia ser considerado uma tecnologia de comunicação.

**Figura 45** - Contracapa de *Le dessin au service de l'éducation*.



**Fonte:** Reprodução da primeira edição do livro em francês, 1917.

<sup>184</sup> A Coleção foi fundada em 1906 por Pierre Bovet. Desde a abertura do Instituto J. J. Rousseau em 1912, Bovet decidiu continuar a série de publicações por ele inaugurada, recebendo todo o apoio da nova instituição. Em 1913, a Sociedade Belga de Pedotecnia, voluntariosamente, acordou seu patrocínio à Coleção, passando a considerá-la uma das suas publicações (tradução livre nossa).

Se levarmos em conta a receptividade e circularidade das ideias de Artus-Perrelet sobre o ensino do desenho para criança com foco na formação de professores primários, os dados de um documento de 1951, encontrado no acervo do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, nos indicam ter havido interesse pelo método esboçado no livro ainda no início da segunda metade do século XX. O trecho que se segue denota tal interpretação:

*Comme vous ne nous donnez aucune indication concernant l'Éditeur du livre de M. PERRELET, nous ne pouvons vous renseigner quant à l'acquisition du matériel d'enseignement du dessin. Par ailleurs, nous vous envoyons une liste documentaire des actualités pédagogiques, ainsi qu'un bulletin des Publications du BIE. Le BIE (Bureau International de l'Éducation) serait à même de vous renseigner mieux que nous, puisqu'il détient les publications et renseignements pédagogiques du monde entier*<sup>185</sup> (Correspondance ao IJRR, le 25 août, 1951).

No documento não se explicita a quem seria endereçada a resposta à solicitação de informações sobre o livro de Artus-Perrelet feita ao *Institut Jean-Jacques Rousseau*. No entanto, o uso do pronome de tratamento feminino *Mademoiselle*<sup>186</sup> ao fim da correspondência nos permite crer tratar-se de uma professora. Paradoxalmente ao interesse pela proposta de ensino do desenho, o documento de 1951 também revela que na década posterior ao falecimento de Artus-Perrelet (1946) as informações sobre o livro pareciam dispersas no *Institut Jean-Jacques Rousseau*, instituição que apoiou a publicação, conforme já mencionado. Por outro lado, indica-se no documento ser o *Bureau International d'Éducation* - BIE, a instituição que melhor orientaria sobre o material solicitado, por já reunir desde aquele tempo informações sobre as publicações pedagógicas do mundo todo. Isso nos leva a inferir que na década de 1950 o método de Artus-Perrelet ainda estaria sendo difundido local e internacionalmente.

Hofstetter (2010) nos ajuda a compreender o papel desempenhado pelo *BIE*, segundo a autora, desde 1922 os colaboradores do *Institut Jean-Jacques Rousseau* amadureciam as ideias para criá-lo, iniciativa adiada às preocupações financeiras pelas quais a instituição passava na

---

<sup>185</sup> Como você não nos dá nenhuma indicação relativa ao editor do livro de PERRELET, nós não podemos informar-lhe sobre a aquisição do material de ensino do desenho. Por outro lado, nós lhe enviamos uma lista documental das atualidades pedagógicas, como também um boletim das Publicações do BIE. O BIE (*Bureau International de l'Éducation*) poderia informar-lhe melhor que nós, porque detém as publicações e informações pedagógicas do mundo inteiro (Correspondência ao IJRR, 25 de agosto de 1951, tradução livre nossa).

<sup>186</sup> Senhorita. (tradução livre nossa).

época. Essa iniciativa pôde ser efetivamente concretizada com a confirmação da subvenção de 25.000 francos, concedida ao *Institut Jean-Jacques Rousseau* em 1925, com recursos da fundação *Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund*. O *BIE* teve sua abertura oficial anunciada em abril de 1926 sob a direção de Pierre Bovet. A partir de então, passou a reunir informações sobre assuntos educativos para conduzir colaborações internacionais, cumprindo também a função de reaproximar os povos e promover a paz no mundo após o evento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Para melhor visualizarmos e compreendermos como o livro de Artus-Perrelet se situava no conjunto de obras que compunham a *Collection d'Actualités Pédagogiques* no contexto da época, consideramos transcrever a listagem descrita na contracapa da publicação conforme apresentado anteriormente (Figura 45). Elencamos a seguir os autores, nomes das obras e preços de venda das publicações, bem como a tradução dos seus títulos em nota de rodapé:

ARTUS-PERRELET, Mme. <i>L. Le dessin au service de l'éducation</i> .....	3.50
BADEN-POWEL, L. <i>Eclaireurs</i> <sup>187</sup> .....	2.50
BOVET, P. <i>L'instinct combatif. Psychologie, éducation</i> <sup>188</sup> .....	4.-
DECROLY, Dr. O. <i>L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs</i> <sup>189</sup> .....	2.25
DESCOUEDRES, A. <i>L'éducation des enfants anormaux</i> <sup>190</sup> .....	4.-
DEWEY, J. <i>L'école et l'enfant. Introduction par Ed. Claparède</i> <sup>191</sup> .....	2.50
EVARD, M. <i>L'adolescente. Etude de psychologie expérimentale</i> <sup>192</sup> .....	5. -
FARIA DE VASCONCELOS. <i>Une école nouvelle em Belgique</i> <sup>193</sup> .....	3. -
FOERSTER, F. -W. <i>L'école et le caractère (4<sup>me</sup> édition refondue)</i> <sup>194</sup> .....	3.5
GODIN, Dr PAUL. <i>La croissance pendant l'âge scolaire</i> <sup>195</sup> .....	4.-
LEMAITRE, AUG. <i>La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies</i> <sup>196</sup> ...	3.
<i>Les leçons de français dans l'enseignement secondaire</i> <sup>197</sup> .....	2.50
MONTESSORI, M. <i>Les Case dei Bambini</i> <sup>198</sup> .....	épuisé
NUSSBAUM, R. <i>Le problème de l'école secondaire</i> <sup>199</sup> .....	2. -

<sup>187</sup> Escoteiros (tradução livre nossa).

<sup>188</sup> O espírito combativo. Psicologia, educação (tradução livre nossa).

<sup>189</sup> Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos (tradução livre nossa).

<sup>190</sup> A educação das crianças anormais (tradução livre nossa).

<sup>191</sup> A escola e a infância. Introdução de Ed. Claparède (tradução livre nossa).

<sup>192</sup> O adolescente. Estudo de psicologia experimental (tradução livre nossa).

<sup>193</sup> Uma escola nova na Bélgica (tradução livre nossa).

<sup>194</sup> A escola e o caráter (4<sup>a</sup> edição reformulada) (tradução livre nossa).

<sup>195</sup> O crescimento durante a idade escolar (tradução livre nossa).

<sup>196</sup> A vida mental do adolescente e suas anomalias (tradução livre nossa).

<sup>197</sup> Lições de francês no ensino secundário (tradução livre nossa).

<sup>198</sup> As casas das crianças (esgotado) (tradução livre nossa).

ROUMA, GEORGES. *Pédagogie sociologique*<sup>200</sup> ..... 6. -

Por força de seu sobrenome, a obra de Artus-Perrelet abre o conjunto dos títulos da *Collection d'Actualités Pédagogiques* listados na contracapa daquela edição de 1917, certamente com finalidade de divulgação do referencial teórico da época. Não caberia comentarmos todos os títulos e autores ali citados, entretanto nota-se que a publicação de Artus-Perrelet figurava entre teóricos já reconhecidos como propositores das ideias que fundamentaram as novas tendências de educação na primeira década do século XX, a *École Nouvelle*, por nós conhecida como Escola Nova. Entre eles, destacamos o próprio Pierre Bovet, autor de *L'instinct combatif. Psychologie, éducation*, diretor do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, cofundador<sup>201</sup> e diretor do anteriormente citado BIE. Bovet participou dinamicamente da publicação e divulgação da moderna pedagogia ativa juntamente com Adolphe Ferrière (1879-1960) e Édouard Claparède.

Para Claparède, a formação de professores deveria voltar-se para a orientação pedagógica, sujeita à verificação natural da experiência, não se fundar em dogmatismos. De acordo com Penna (1949), o médico suíço, tendo inicialmente atribuído ao “interesse” um ponto central na compreensão dos fenômenos da vida psíquica de um indivíduo, passa a adotá-lo também na perspectiva pedagógica. Nesse sentido, o termo “educação atraente”, usado em suas primeiras publicações, foi substituído posteriormente por “educação funcional<sup>202</sup>”.

<sup>199</sup> O problema da escola secundária (tradução livre nossa).

<sup>200</sup> Pedagogia sociológica (tradução livre nossa).

<sup>201</sup> De acordo com o site dos *Archives Jean-Jacques Rousseau*, Pierre Bovet foi um incansável editor, fundador e diretor da Coleção Atualidades Pedagógicas desde 1909 [esta data difere da descrita na contracapa do livro de Artus-Perrelet, onde consta 1906], colaborador dos *Archives de psychologie*, redator do *L'Intermédiaire des éducateurs*, depois do *L'Éducateur* e fundador e responsável pelos *Cahiers de psychologie appliquée et de pédagogie expérimentale*. Além de numerosos artigos e do livro *O instinto combativo* (1917), publicou, entre outros, *Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (1925) et *Les examens de recrues dans l'armée suisse*, 1854-1913. Disponível em <http://archives.unige.ch/descriptions/view/25039>. Acesso em 17 de out. de 2019.

<sup>202</sup> 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 Édouard Claparède (1954), a psicologia funcional seria uma abordagem dinâmica, em contrapartida à psicologia estruturalista, focalizando preferencialmente os processos de adaptação do ser humano ao ambiente, pela motivação, necessidades e interesses do indivíduo. Nessa perspectiva, ao compreender o ser humano como uma realidade viva e que funciona, propõe a educação funcional como um processo endógeno, capaz de permitir à pessoa instruir-se e exercitar-se, para tornar-se um ser autônomo. Assim, o pensamento e a atividade biológica, a serviço da adaptação do organismo, seriam ativados quando o comportamento reflexo fosse insuficiente a determinada situação. Suas ideias foram marcadas pela biologia e pelo evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), que preconizava a necessidade de preservação da vida em interação e adaptação contínua com o ambiente, suas teorias se embasavam nos princípios de eficiência e utilidade. O norte-americano John Dewey, adepto do pragmatismo e do naturalismo em filosofia, cujas ideias pedagógicas também se assentaram sobre a base de uma psicologia funcional, desenvolveu uma teoria do conhecimento em que se destacava a necessidade de

Foi justamente a Édouard Claparède que o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) confiou a introdução de *L'école et l'enfant*, publicado em francês em 1913, época em que os teóricos se aproximaram pelos concomitantes estudos voltados para a psicologia e educação funcional. Claparède vinha se dedicando à pesquisa em psicologia funcional desde 1900, o que lhe permitiu adotar também o ponto de vista pragmatista em relação à educação, como bem destaca Penna:

Nessa altura, um grande encorajamento intelectual, veio Claparède encontrar nas ideias de John Dewey, o filósofo e pedagogo norte-americano, ideias que afinam com as do psicólogo de Genebra. Para uma tradução de quatro estudos do pensador pragmatista, Claparède escreveu desenvolvida introdução (*La pédagogie de M. John Dewey*), em que, com sua inexcusável clareza, mostra ser a pedagogia de Dewey genética, funcional e social. E a tal ponto foi exata a exposição das ideias de Dewey, que, agradecendo, declarou que era impossível imaginar uma apresentação melhor (PENNA, 1949, p. 257, grifos do autor).

A referida introdução em que Claparède apresenta a obra de Dewey, nomeada *La pédagogie de M. John Dewey*, está disponível por acesso *on-line* no site da *Université de Genève*, seção *Archives Institut Jean-Jaques Rousseau*<sup>203</sup>, catálogo *Mélanges de Claparède*. Em nossas buscas na seção de manuscritos da Biblioteca de Genebra, encontramos dados em uma correspondência de Dewey enviada ao médico suíço, que parecem confirmar o que Penna (1949) relata ter sido o agradecimento do estadunidense pela fidelidade da interpretação na “desenvolvida introdução” de *L'école et l'enfant*:

*Columbia University, in the city of New York, Department of Philosophy  
Oct. 7 '13  
My dear Professor Claparède,  
Now can I adequately express my acknowledgments of your charming  
introductions? It is most sympathetic and generous-traits that combined with  
his exactness of comprehension and lucidity of statement give all and more  
than all if that the most exacting author could wish for in the way of an*

---

comprovação do pensamento por meio da ação que se quer transformada em conhecimento. Para ele, o pensamento, uma função mediadora e instrumental, que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos, seria um instrumento destinado a resolver os problemas da experiência, e o conhecimento, a acumulação de sabedoria é que geraria a resolução desses problemas (CLAPARÈDE, 1954; CAMPOS, 2010, 2012; HOFSTETTER, 2010; DUARTE, ALMEIDA, GUIMARÃES, CAMPOS 2018 (não publicado)). Para mais aprofundamento, ver: CLAPARÈDE, Édouard. *A Educação Funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 4º ed., 1954, Tradução nova e notas: J. B. Damasco Penna. (Atualidades Pedagógicas).

<sup>203</sup> Endereço do site: <https://archive-ouverte.unige.ch>.

*introduction to foreign public. It is possible to imagine such a task performed more delightfully. I thank you from the bottom of my heart*<sup>204</sup>.

O trecho anteriormente descrito revela a afinidade intelectual e a proximidade entre os teóricos, delinea e comprova ainda como foi a produção e a circulação das ideias funcionalistas sobre psicologia e educação no início da primeira década do século XX. As obras de Édouard Claparède e John Dewey tiveram impacto na educação brasileira, principalmente a partir da década de 1920, quando o movimento de renovação do sistema educacional reuniu educadores progressistas e passou a ser oficialmente instituído em vários Estados por meio das reformas educacionais.

A obra de Artus-Perrelet situava-se entre publicações de outras figuras, talvez menos conhecidas por nós, como a do português Faria de Vasconcellos (1880-1939), autor de *Une école nouvelle em Belgique*, e que funda, em 1908, a Liga de Educação Nacional em Lisboa. Em 2015, em comemoração ao centenário da primeira edição francesa (1915), foi publicada a versão portuguesa do livro de Faria de Vasconcellos, com o título *Uma Escola Nova na Bélgica*. Segundo o tradutor Meireles-Coelho<sup>205</sup> (2015, p. 267), o português era ligado ao grupo de Genebra: “Em 1912, criou a Escola nova de *Bierges-les-Wavre*<sup>206</sup>, controlada pelas tropas alemãs em agosto de 1914, tendo-se exilado na Suíça. Trabalhou em Genebra no *Institut Jean-Jacques Rousseau* e fez três palestras sobre o que fora a experiência da Escola nova de *Bierges*, que deram origem ao livro *Une École nouvelle en Belgique* (1915)” (grifos do tradutor).

Sob outro ponto de vista, podemos situar a obra de Artus-Perrelet entre alguns personagens que se dedicaram a propor meios interativos de ensino e aprendizagem pelo jogo educativo.

---

<sup>204</sup> Universidade de Colúmbia, Nova York, Departamento de Filosofia

7 de outubro de 1913

Meu querido Professor Claparède,

Posso eu agora expressar adequadamente os meus agradecimentos de sua encantadora apresentação? Os traços mais simpatizantes e generosos que combinados com a sua exatidão de compreensão e lucidez de afirmação dão tudo e mais do que todos se o autor mais exigente possa desejar uma introdução ao público estrangeiro. É possível imaginar tal tarefa realizada com mais prazer. Agradeço-lhe do fundo do meu coração. (DEWEY, 1913, p.1). (tradução livre nossa).

<sup>205</sup> Carlos Alberto Pereira de Meireles-Coelho (Porto, 1947-) é professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal. Assina o prólogo e notas de comentários do livro de Faria de Vasconcelos *Une École nouvelle en Belgique*, traduzido por ele, juntamente com Ana Cotovio e Lúcia Ferreira, para a publicação portuguesa de 2015, em comemoração ao centenário da primeira edição francesa, de 1915.

<sup>206</sup> Segundo Manuel Ferreira Patrício (2015), a escola de *Bierges-les-Wavre*, criada na Bélgica, considerada por Adolphe Ferrière a segunda melhor Escola Nova do mundo, era uma Escola nova modelo e teve seu desenvolvimento interrompido no curso da primeira grande guerra mundial (*In*: FÁRIA DE VASCONCELOS, 2015).

Tomamos como parâmetro para esta análise as três importantes referências presentes na Coleção: Ovide Decroly (1871-1932), autor de *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*; Alice Descouedres (1877-1963), cuja obra *L'éducation des enfants anormaux* tem um capítulo dedicado aos trabalhos manuais e ao desenho; e também Maria Montessori<sup>207</sup> (1870-1952), teórica muito conhecida no Brasil por seu trabalho dedicado à educação das crianças pequenas, autora de *Les Case dei Bambini*, com edição esgotada, como se observa na lista descrita anteriormente.

De acordo com Hameline (1996), Pierre Bovet havia criado a coleção Atualidades Pedagógicas em 1906, no âmbito da Casa de Solidariedade de Saint-Blaise, um centro intelectual que se irradiava para a toda a Suíça românica no início do século XX. Confirma ainda que, quando Bovet se tornou diretor do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, em 1912, a coleção passa a ser editada sob a guarda da nova instituição, conforme já mencionamos. Segundo o pesquisador: “A obra que inaugura a nova série é a primeira versão francesa de *Case dei Bambini*, de Maria Montessori, tradução abreviada ‘com autorização da autora’” (HAMELINE, 1996, p. 19).

Chama a atenção no texto de Hameline *Aux origines de la Maison des Petits*<sup>208</sup>, no livro *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font - La maison des Petits hier et aujourd'hui*<sup>209</sup>, o relato de um fato que pode explicar a razão de a edição do livro de Montessori estar esgotada na época. Sua publicação fora interdita por desentendimentos a respeito de um convite de Bovet a Teresina Bontempi, introdutora do método nas escolas infantis de *Tecin*, na Suíça italiana, e à francesa, Jeanne Barrère - ambas primeiras discípulas da educadora italiana - para um curso prático sobre o método Montessori no Instituto Rousseau em novembro de 1913. Estas duas montessorianas, citadas no prefácio de Bovet à tradução francesa da obra de

---

<sup>207</sup> “Maria Montessori (1870-1952), primeira médica na Itália aos 26 anos de idade, prossegue uma carreira universitária e empreende trabalhos de antropologia pedagógica que lhe permitem tomar conhecimento das iniciativas dos médicos franceses Itard e Seguin. Em 1907, participa da abertura das primeiras *Case dei Bambini*, onde vê o meio de pôr em prática suas ideias educativas. Cria, em torno destas ideias, uma rede internacional, cuja ortodoxia controla estreitamente. Estas ideias são as de um desenvolvimento natural da criança a que a educação deve se conformar porque estas leis de natureza são elas próprias a expressão de um desígnio divino sobre a espécie humana e imanentes em cada um dos seus membros. A criação de um ambiente educativo propício à ‘concentração’ constitui o essencial do processo educativo. Daí a importância do material educativo e da integração da ação dos adultos na confecção deste ambiente ‘natural’” (HAMELINE, 1996, p. 56, grifos do autor, tradução livre nossa).

<sup>208</sup> As origens da *Maison des Petits*. (tradução livre nossa).

<sup>209</sup> Uma escola onde as crianças querem o que fazem - *A Maison des Petits* ontem e hoje. (tradução livre nossa).

Montessori, não eram explicitamente autorizadas pela médica italiana, o que a levou a se desagradar do ocorrido.

Outras publicações sobre jogos educativos, apoiadas pelo *Institut Jean-Jacques Rousseau*, estão listadas no terço inferior da última página pós-textual da primeira edição francesa do livro de Artus-Perrelet (Figura 46). As informações sobre as referidas edições são as seguintes: autoria e base conceitual das propostas, conteúdos e preços de venda dos jogos distribuídos pela instituição na época. Traduzimos esta listagem a seguir:

Jogos educativos, segundo Dr. DECROLY e Senhorita MONCHAMP, por Senhorita A. DESCOEUDRES. Desenvolvimento dos sentidos. Cálculo. Leitura. I<sup>re</sup> série fr. 30.-, II<sup>me</sup> série fr. 20.-.  
 Jogo de superfícies, das Senhoritas AUDEMARS e LAFENDEL. Caixa de 576 superfícies (quadrados, círculos, ovais, retângulos, triângulos) em 8 cores, fr. 7.50.  
 Jogo de leitura. 200 letras e símbolos, régua, friso, decalques, fr. 4.-. (tradução livre nossa).

De acordo com a descrição anterior, os jogos de superfícies das diretoras da *Maison des Petits*, Mina Audemars<sup>210</sup> (1883-1971) e Louise Lafendel<sup>211</sup> (1872-1971), compunham-se, basicamente, de formas geométricas, mesmo elemento presente nas “caixas de desenho” que acompanhavam o livro *Le dessin au service de l'éducation*.

---

<sup>210</sup> Mina Audemars, professora e pedagoga suíça, estudou na seção pedagógica da Escola Superior de Meninas - Ecole des Jeunes filles, antes de continuar seu treinamento aprendendo os métodos Froebelianos e o método Montessori em Londres e Genebra. Em 1908, tornou-se professora na escola pública de Malagnou, primeira escola pública a utilizar os métodos ativos de educação em Genebra, Suíça. Em 1912, colaborou com Edouard Claparède, que a convidara a ser diretora da *Maison des Petits*, mundialmente famosa por ser uma escola infantil experimental fundada em 1913 e ligada ao *Institut Jean-Jacques Rousseau*. Dirigiu esta instituição ao lado de Louise Lafendel até 1945, paralelamente a essa atividade, foi professora do Instituto de Ciências da Educação até 1947, principalmente no campo da educação de crianças pequenas. Mina Audemars, conhecida por sua abordagem pedagógica inovadora, bem como pelos jogos educativos que desenvolveu para estimular as faculdades da criança através da descoberta, contribuiu para o editorial das revistas *Intermédiaire des Educateurs* e *L'Éducateur*, para as quais escrevia artigos regularmente. (tradução livre nossa).

Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html>. Acesso em 9 de set. de 2018.

<sup>211</sup> Louise Lafendel atuou como professora (1896-1915) na escola pública Malagnou, onde ela é especializada na educação de crianças usando métodos froebelianos. Em 1908, ela acolheu como estagiária Mina Audemars, com quem fez amizade e publicou o livro *Dessins pour les petits* (Desenhos para os pequenos), em 1911. Em 1915, ela se juntou a Mina Audemars na *Maison des Petits*; onde ensinou e dividiu com ela a direção até 1932. Juntas, participaram de pesquisas sobre a primeira infância, em estreita colaboração com o *Institut Jean-Jacques Rousseau*. Apesar de sua aposentadoria oficial, ela continuou suas atividades educacionais, notadamente no Instituto, que se tornou o Instituto de Ciências da Educação, onde deu aulas sobre a educação dos jovens de 1942 a 1947. Ao longo de sua carreira, Louise Lafendel escreveu regularmente em *L'Intermédiaire des Educateurs*, periódico do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, e em *L'Éducateur*, periódico da *Société pédagogique romande*. Faleceu alguns dias antes da amiga e colaboradora, Mina Audemars. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html>. Acesso em 9 de set. de 2018.



Nos dois terços superiores da última página pós-textual da edição francesa de 1917 (Figura 46), eram visualizados as descrições e os preços das “caixas de desenho”. O código de registro de patente confirma a autoria da artista e professora suíça: “(*Méthode de M<sup>me</sup>. L. Artus-Perrelet.*) Brevet + 63.156”. Esta informação é antecedida do título *La Science du dessin* e do nome do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, autorizado a vender e/ou distribuir o material. Destacamos não termos localizado indícios das “caixas de desenho” nos arquivos que visitamos em Genebra, entretanto verificamos existir um conjunto relevante de jogos educativos de Decroly e de outros materiais pedagógicos de autoria de Montessori e Audemars e Lafendel no acervo do *Institut Jean-Jacques Rousseau*.

Ainda em conformidade com os registros da página pós-textual, Figura 46, “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 (itens a, b, c, d, e, f) e outro completo - Caixa B, em madeira resistente, munida de três divisórias. De acordo com os registros, na Caixa B estavam contidos os conteúdos da Caixa A, além dos demais materiais listados (itens h, i, j, k, l).

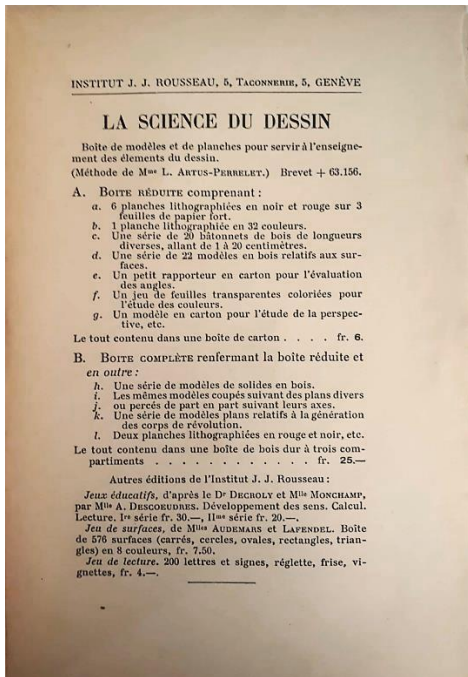
Curiosamente, a mencionada página pós-textual, Figura 46, não consta nas traduções em espanhol e em português. No entanto, ao longo do texto de exposição do “método” de ensino do desenho que compõe o miolo do seu livro, Artus-Perrelet recorre ao recurso visual para mencionar elementos das “caixas de desenho” sobre os quais nos ocuparemos no capítulo 6.

As ilustrações<sup>212</sup> que constam nas três versões da publicação têm clara intenção de exemplificar conceitos e orientações sobre o ensino do desenho para criança. Dessa maneira, consideramo-las essenciais para a compreensão e materialização do “método” de Artus-Perrelet. Por ora, compreendemos ser necessário nos atermos à visualização da página em que se registra a descrição do material de desenho que acompanhava o livro de Artus-Perrelet, seguida da sua tradução para o português (Figura 46).

---

<sup>212</sup> As ilustrações constam nas seguintes páginas da edição brasileira: p. 48, p. 77, p. 88-89, p. 97, p. 105, p. 108, p. 111, p. 113, p. 176, p. 183, p. 186-187) e representam muitos dos materiais descritos nas caixas, como: quadros com jogos educativos em que figuram desenhos de formas geométricas em superfícies planas e em sólidos geométricos; das cartonagens para demonstração da noção de perspectiva; subdivisões do metro representadas pelo desenho de retângulos em tamanhos diversos etc.

**Figura 46** - Conteúdo das “caixas de desenho” em *Le dessin au service de l'éducation*.



Fonte: Reprodução da primeira edição do livro em francês, 1917.

## A Ciência do Desenho

Caixa de modelos e de pranchas para servir ao ensino dos elementos do desenho  
(Método de Madame L. Artus-Perrelet) Patente + 63.156

**A. Caixa reduzida compreende:**

- 6 pranchas litografadas em preto e vermelho sobre folhas de papel forte
- 1 prancha litografada em 32 cores
- Uma série de 20 bastões de madeira de medidas diversas, que vão de 1 a 20 centímetros
- Uma série de 22 modelos em madeira relativos a superfícies
- Um pequeno transferidor em papel cartão para avaliação dos ângulos
- Um jogo de folhas transparentes coloridas para estudo das cores
- Um modelo em papel cartão para estudo da perspectiva etc.

Todo o conteúdo em uma caixa de papelão..... fr. 6.

**B. Caixa completa contendo nela a caixa reduzida e esta outra:**

- Uma série de modelos de sólidos geométricos em madeira
- Os mesmos modelos cortados seguindo vários planos
- ou perfurados de parte em parte seguindo os seus eixos
- Uma série de modelos planos relativos à geração dos corpos de revolução
- Duas pranchas litografadas em vermelho e preto etc.

Todo o conteúdo em uma caixa de madeira resistente com três compartimentos  
..... fr. 25.

(tradução livre nossa).

**Figura 47** - Fotografia - Exposição 1929, Arte Decorativa, Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.



**Fonte:** Arquivo do Memorial/Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA.

Outra maneira de visualizarmos a materialidade das “caixas de desenho” é por meio da fotografia (Figura 47) encontrada no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa/Memorial Helena Antipoff - CDPHA, em Ibirité, Minas Gerais. A imagem contextualiza a exposição realizada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, onde se reuniu uma mostra das atividades desenvolvidas durante 1929, sob a orientação de Artus-Perrelet.

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 de abril de 1931, p. 6, *Diário de Notícias*). Percebem-se ainda terem sido selecionados exemplos de variados exercícios com o estudo da forma para esta exposição na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, tais como:

desenhos de folhas tiradas da natureza, composições com diferentes tipos de linhas e faixas decorativas a partir de formas geométricas.

Veem-se sobre uma pequena mesa, à frente do mural com os mencionados desenhos, materiais pedagógicos que parecem ser exatamente alguns dos objetos listados nas “caixas de desenho”: uma esfera branca; imagens gráficas em preto representando uma paisagem e formas geométricas diversas, além 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.

Para arrematar nossas discussões que se ocupam dos dados apresentados nas páginas pré-textuais e pós-textuais de *Le dessin au service de l'éducation*, no tópico seguinte, examinaremos como o Sumário apresenta a organização do livro.

## 5.2 O sumário - um delineamento da proposta de ensino do desenho

Para materializar a síntese da proposta de ensino do desenho de Artus-Perrelet, apresentaremos em imagens as páginas do sumário das publicações em francês e em espanhol (Figuras 48 e 49). Verificamos que a versão em português não traz as páginas com o índice, como consta nas publicações em francês e espanhol. Assim, construímos um Sumário da versão brasileira baseado na sequência dos itens que constam na tradução de Genesco Murta, de 1930, para a qual seguimos o modelo estrutural do sumário existente na versão francesa, de 1917.

### *SUMÁRIO*

	<i>Páginas</i>
<i>PREFÁCIO. Visão de artista e pontos de vista da criança</i> .....	3
<i>INTRODUÇÃO</i> .....	13
<b>I. O FIM</b> .....	15
<b>II. O MÉTODO</b> .....	35
<b>A. OS ELEMENTOS</b> .....	35
<i>O PONTO</i> .....	38
<i>A DIREÇÃO</i> .....	39
<i>A LINHA - SUA CRIAÇÃO</i> .....	40
<i>A MEDIDA</i> .....	42
<i>LINHAS MESTRAS: A RETA E A CURVA</i> .....	47
<i>A LINHA RETA</i> .....	50
<i>A CURVA</i> .....	51

<i>Curva de elasticidade</i> .....	53
<i>Curva de capacidade</i> .....	56
<b>LINHAS ABSOLUTAS</b> .....	59
<b>A HORIZONTAL</b> .....	59
<b>A VERTICAL</b> .....	62
<b>A LINHA OBLÍQUA</b> .....	63
<b>AS LINHAS COMPOSTAS</b> .....	64
<b>A LINHA QUEBRADA</b> .....	64
<b>A ESPIRAL</b> .....	65
<b>A LINHA SINUOSA</b> .....	68
<b>A LINHA MISTA</b> .....	69
<b>OS ÂNGULOS</b> .....	70
<b>AS LINHAS RELATIVAS</b> .....	71
<b>AS PARALELAS</b> .....	72
<b>AS CONVERGENTES</b> .....	72
<b>AS DIVERGENTES</b> .....	72
<b>LINHAS ALTERNADAS</b> .....	73
<b>TANGENTES</b> .....	73
<b>SECANTES</b> .....	74
<b>AS FIGURAS</b> .....	75
<b>AS CORES</b> .....	83
<b>AS FORMAS</b> .....	86
<b>AS DIMENSÕES</b> .....	91
<b>PERSPECTIVA DO CÍRCULO</b> .....	93
<b>OS VALORES</b> .....	99
<b>PERSPECTIVAS DAS LINHAS RETAS</b> .....	104
<b>B. LIÇÕES GERAIS</b> .....	118
<b>UM OBJETO</b> .....	119
<b>UMAPAISAGEM</b> .....	128
<b>ATITUDES</b> .....	136
<b>OS RITMOS DECORATIVOS</b> .....	145
<b>C. JOGOS</b> .....	155
<b>PONTO</b> .....	155
<b>DIREÇÃO</b> .....	156
<b>LINHAS MESTRAS</b> .....	157
<b>DIMENSÕES</b> .....	158
<b>LINHAS ABSOLUTAS</b> .....	159
<b>AS LINHAS</b> .....	159
<b>MEDIDA</b> .....	159
<b>ÂNGULOS</b> .....	160
<b>LINHAS SINUOSAS</b> .....	160
<b>ESPIRAIS</b> .....	161
<b>PARALELAS</b> .....	161
<b>AS LINHAS</b> .....	161
<i>Linhas e ângulos</i> .....	162
<i>Linhas (História)</i> .....	162
<b>FIGURAS</b> .....	163
<i>Construções de formas. Cartonagens</i> .....	167
<i>Leitura das formas</i> .....	167
<i>Criação das formas</i> .....	167
<b>CORES COMPLEMENTARES</b> .....	168
<b>JOGO DE MÚSCULOS</b> .....	169
<b>ENCENAÇÃO. FRISAS</b> .....	169
<b>MEMÓRIA</b> .....	170
<b>D. MATERIAL EMPREGADO</b> .....	173

	<i>DESCRIÇÃO</i> .....	174
	<i>MODO DE EMPREGO</i> .....	175
<b>III.</b>	<b><i>CONCLUSÃO</i></b> .....	190

Tomamos como base a publicação brasileira para apresentarmos a organização estrutural do livro de Artus-Perrelet, conforme se segue:

## **6 Prefácio**

Compõe-se em 11 páginas, 5,6% da escrita, uma apreciação crítica da publicação em que Pierre Bovet nos traz importantes informações sobre o que poderíamos chamar de filiação ideológica e/ou teórica de Artus-Perrelet.

### **❖ Introdução**

Ocupa uma página, em breve texto de apenas um parágrafo (p. 17), em que Artus-Perrelet comunica a intenção de sua publicação: apresentar-se não como um “método”, mas, sistematizar uma proposta de ensino do desenho baseada em sua longa experiência como docente e nas leis gerais da arte.

### **❖ Capítulo I - *O FIM***

Explicita os objetivos do método em 19 páginas, 9,7% da obra.

### **❖ Capítulo II - *O MÉTODO***

A exposição textual que sistematiza conceitos e conteúdos da proposta de ensino, apoiando-se fundamentalmente no estudo dos elementos básicos do desenho, ocupa 160 páginas, 82% do conteúdo do livro distribuído em 195 páginas. O texto é dividido em quatro subseções:

**A - *OS ELEMENTOS***, com 83 páginas;

**B - *LIÇÕES GERAIS***, com 37 páginas;

**C - *JOGOS***, 18 páginas;

**D - *MATERIAL EMPREGADO***, 16 páginas.

Consideramos este capítulo o núcleo central do método de Artus-Perrelet, pois concentra e explicita as bases teóricas para a operacionalização da proposta de ensino do desenho.

### **❖ Capítulo III - *CONCLUSÃO***

Cinco páginas, 2,5% da publicação em que a autora retoma algumas considerações sobre o desenho discutidas ao longo da publicação, reiterando o desenho como manifestação eminentemente humana com grande potencial educativo.

Observa-se que a tradução espanhola amplia as discussões sobre o método de Artus-Perrelet ao trazer o *Prólogo del Traductor*<sup>213</sup> (p. 5), escrito por Víctor Masriera, conforme já mencionado.

Figura 48 - Sumário (Table de Matières) de *Le dessin au service de l'éducation*.

The image shows three pages of the Table des Matières from the book 'Le dessin au service de l'éducation'. The pages are numbered 216, 217, and 217. The first page (216) lists the main sections: PRÉFACE, I. LE BUT, II. LA MÉTHODE, A. LES ÉLÉMENTS, and B. LES LEÇONS GÉNÉRALES. The second page (217) provides a detailed list of topics and their corresponding page numbers, including sections on angles, lines, dimensions, and perspective. The third page (217) continues the list, covering figures, colors, and the conclusion.

Fonte: Reprodução de *Le dessin au service de l'éducation* (p. 215-217, 1917).

Figura 49 - Sumário (Índice) de *El dibujo al servicio de la educación*.

The image shows three pages of the Índice from the book 'El dibujo al servicio de la educación'. The pages are numbered 232, 233, and 233. The first page (232) features a decorative header with a drawing of a desk and a lamp, and lists the main sections: Antepartada, Actualidades pedagógicas, Prologo, and I. LA FINALIDAD. The second page (233) provides a detailed list of topics and their corresponding page numbers, including sections on lines, dimensions, and perspective. The third page (233) continues the list, covering figures, colors, and the conclusion.

Fonte: Reprodução de *El dibujo al servicio de la educación* (p. 231-233, 1935).

<sup>213</sup> Prefácio do Tradutor. (tradução livre nossa).

Apresentamos neste capítulo os aspectos da materialidade do livro *Le dessin au service de l'éducation*. No capítulo a seguir, buscaremos compreendê-lo pelas contribuições de outras fontes, como as aulas relatadas por Cecília Meireles e publicadas na *Página de Educação*, do jornal carioca *Diário de Notícias*.



*Le dessin n'est pas la forme, il est la manière de voir la forme*<sup>214</sup>

*Edgar Degas*

---

<sup>214</sup> O desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma (tradução livre nossa).

A epígrafe anterior, além de representar um aspecto do desenho sob o ponto de vista do artista francês Edgar Degas, tem uma simbologia afetiva que me é muito cara. Recebi-a da amiguinha Zoé. A escrita de Degas veio-me ao acaso [ou não] como invólucro de um tipo de bala que acompanha a caçarola de chocolate, tradicionalmente quebrada pela criança mais nova e pelo ancião da família na passagem da *Fête d'Escalade* (Festa da Escalada), típica comemoração que celebra a vitória dos Genebrinos sobre as tropas do duque Charles Emmanuel de *Savois*, da França. A tentativa de invasão na noite de 11 para 12 de dezembro de 1602 deu lugar às festividades, que, desde então, são marcadas por cortejo de personagens com vestimentas típicas medievais pelas ruas de Genebra. A figura *Mére* Royaume ficou conhecida por jogar uma grande caçarola de sopa nos *Savoyards* (RUCHAT, 2010).

A oportunidade de ter podido participar das festividades durante o estágio sanduíche, em dezembro de 2018, foi importante experiência para compreender aspectos da cultura popular suíça. A Festa da Escalada é citada em publicação da *Página de Educação*, de 9 de maio de 1931. Durante a *décima nona lição do curso de aperfeiçoamento* de Artus-Perrelet no Rio de Janeiro, a tradicional festa foi mencionada pela educadora como exemplo de tema a ser explorado nas escolas, conforme descrito a seguir:

#### **FOLHINHAS E “MENUS”**

Aqui se vê como é fácil fazer uma folhinha para a criança dar de presente no dia de Natal.

Pisando a neve, com a sua linda roupa colorida, sobre o fundo branco do inverno, lá vem o Papai Noel, com uma acha de lenha embaixo do braço.

É a acha encantada, feita de cartão, e cheia de presentes...

Agora em “*menu*” para a festa de *L'escalade*. Essa festa popular de Genebra comemora a tentativa de invasão da cidade, em dezembro de 1602, pelos homens do duque de *Savoie*. Estava-se em tempo de paz, e a população, arrancada ao sono, defendeu-se valentemente, embora tendo de vir para a rua em trajes de dormir. Uma mulher vendo um aponta de escada à sua janela, tomou um caldeirão de água quente e despejou-o pela janela abaixo. O caldeirão foi para o Museu de Genebra, no Antigo Arsenal. E todos os anos se fabricam caldeirões de chocolate, como lembrança desse heroísmo muito à moda da Padeira de Aljubarrota<sup>215</sup>...

---

<sup>215</sup> A lenda da Padeira de Aljubarrota representa uma das tradições populares mais preservadas pelo povo de Portugal e tem diferentes versões. Uma mulher forte, considerada feia, lutou com seu pretendente como desafio para se casar com ela. De acordo com site português, na “Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira” narra-se o episódio histórico do seguinte modo: “Na tarde da batalha de Aljubarrota, já derrotados os castelhanos, o povo perseguiu os fugitivos e Brites de Almeida capitaneou um troço de populares que se dedicaram a essa tarefa; diz a tradição que a padeira ao cair da noite encontrou escondidos no forno, que estava apagado, sete castelhanos que tentaram fugir ao populacho e que os matou”. Disponível em [http://www.jf-aljubarrota.pt/Padeira\\_de\\_Aljubarrota](http://www.jf-aljubarrota.pt/Padeira_de_Aljubarrota). Acesso em 15 de nov. de 2019.

Este “*menu*” que *mme.* Artus apresenta agora à classe representa, justamente, o caldeirão e a escada encostada ao muro. É tudo feito com uma grande simplicidade, mostrando como os motivos tradicionais populares podem ser aproveitados na escola, com graça e elegância, ao mesmo tempo que deliciando a criança, que os conhece intimamente (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 9 de maio de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

**Figura 50** - Desenho Zoé, Genebra, 13 de janeiro de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

## 6 O “MÉTODO” CONTRA O MÉTODO - FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM DO DESENHO

---

Este método de ensino aspira a não ser, justamente, um método. Nada mais desastrado em instrução<sup>216</sup> que os sistemas rígidos e as teorias indestrutíveis. Condensei aqui alguns princípios gerais baseados na experiência e certo número de exemplos e processos particulares que espero ver multiplicados pelos pedagogos, de acordo com as circunstâncias (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 13).

O trecho com o qual abrimos este capítulo direciona nossa compreensão em relação à concepção do “método” de Artus-Perrelet, intencionalmente divulgado por ela como um não “método”. Percebe-se essa ressalva atravessando sua proposta de ensino do desenho quando consideramos os dados analisados em seu livro, tanto quanto em outros registros encontrados.

No periódico *Diario de Noticias*, de 27 de novembro de 1930, p. 7, seção *Publicações*, destaca-se: “*O desenho a serviço da educação* é um livro que deve estar na biblioteca de todos os professores, e que precisa ser lido justamente como o deseja a autora, e como se faz mister, sempre que se trata de obras de orientação e renovação”. As notas de divulgação do livro reiteram as palavras da própria autora: ser lido não como um “método”, mas como uma compilação de princípios gerais e demonstração de experiências educacionais, exemplos de ações e caminhos percorridos no ensino do desenho para criança, desenvolvidos em tempos e contextos peculiares, cujos processos Artus-Perrelet desejou ver serem adaptados e multiplicados pelos professores primários em seus contextos de atuação.

---

<sup>216</sup> O sentido do termo instrução como “educação pública”, estendida a todos, é uma ideia moderna, concebida e formulada em sua integridade pela primeira vez durante a Revolução Francesa (1789). Nas assembleias revolucionárias é que vimos pela primeira vez ser formulada tal concepção, não conhecida antes, tanto na Idade Antiga e Idade Média, como pelos reformadores das Repúblicas Americanas do século XVI: “A instrução deve ser introduzida pela sociedade ao alcance de todos e, portanto, deve formar um serviço público”. A Revolução Francesa rejeitou a ideia de uma “educação nacional”, como entendida pelos antigos; o que se queria, portanto, era criar uma educação pública. Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1743-1794), ou Marquês de Condorcet, o mais ilustre daqueles que tomaram parte nos trabalhos das assembleias revolucionárias sobre este tema, foi quem traçou o programa com o conceito de instrução em seu mais alto grau ao apresentá-lo no preâmbulo do relatório à Assembleia Legislativa, em 20 abril de 1792. Condorcet concebia que a instrução pública, gratuita, obrigatória, universal e laica para todos, sem distinção de classe, raça ou gênero, do ensino primário ao ensino superior, deveria sustentar a organização do sistema educativo da época. Estas ideias revelam muito do que ainda se tem debatido sobre a educação na contemporaneidade. (tradução livre nossa). Disponível em <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2935>. Acesso em 9 de set. de 2018.

Em perspectiva semelhante, Frota Pessoa destaca em artigo do mesmo periódico carioca, publicado em 24 de maio de 1931, com o título: *Essa admirável M<sup>me</sup>. Artus - a fulguração de uma vida ao serviço da criança*:

De fato, esse seu livro sobre o desenho ficará como uma das obras mais célebres que se tenham publicado sobre os princípios gerais da educação. Seu primeiro capítulo, em que ela explana o objeto do desenho e a maneira de o pôr ao serviço da educação, é notável pelo seu poder de síntese, pelas clareiras que abre no problema ao espírito do neófito, pelos horizontes inesperados e surpreendentes que põem a descoberto, só com o repor o desenho no seu legítimo papel de principal instrumento da educação (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*).

Se nos mirássemos apenas pelo olhar afoito do presente poderíamos supor, apressadamente, ter sido o desenho apequenado no “método” delineado em *Le dessin au service de l'éducation*. Subordinado aos propósitos da educação, o desenho poderia ter sido transformado em meio de ensino apenas, sem considerá-lo em suas especificidades técnicas e conteúdo próprio. Mas, justamente em contrário, como destaca Frota Pessoa, o ponto alto do “método” de Artus-Perrelet é devolver ao desenho sua posição de dispositivo educacional: “seu ensinamento é sempre global e irradiante. Do estudo de uma forma, ela deduz as leis do equilíbrio, de ritmo, de proporção, de estética, de filosofia e de moral” (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*).

Dito de outra maneira, a proposta de Artus-Perrelet carrega em si a possibilidade de uma pedagogia exitosa, capaz de nos inspirar e nos fazer refletir na contemporaneidade. Suas ideias pressupõem expectativas ainda atuais quando se trata de relacionar arte e educação, pois seu “método” carrega princípios que nos parecem favorecer a autonomia dos educandos para criar seus próprios caminhos de aprendizagem. Quanto aos professores, sugere uma formação que favoreça adequadamente a capacidade de compreensão dos processos de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, as afirmações de Frota Pessoa, sobre o curso para formação de professores primários, oferecido por Artus-Perrelet no Rio de Janeiro entre 1931 e 1932, nos ajudam a aproximar sua concepção pedagógica ao pensamento contemporâneo sobre arte e educação e a compreendê-lo como área de conhecimento, mas também como instrumento de formação humana:

Dizer que Madame Artus professa um curso de desenho, modelagem e jogos educativos não dá nenhuma ideia da obra de educação e de arte que ela está realizando de fato.

Esse curso é alguma coisa de tão enciclopédico e original, de tão compreensivo de todos os valores da vida, que escapa a uma definição restrita.

Madame Artus desenrola perante suas alunas o panorama da vida humana. O motivo mais modesto de uma lição lhe permite uma síntese tão vasta e tão rica que todas se penetram da certeza de que a educação não é apenas uma sucessão de conhecimentos transmitidos, não pode ter simplesmente por objeto o ensino de disciplinas arranjadas em série, encadeadas entre si; que a educação é alguma coisa de semelhante à escultura e usa dos seus processos para realizar os seus objetivos; que, em vez de trabalhar em mármore ou em bronze, o artista educador emprega sua técnica e sua inspiração em transformar o tosco bloco humano em uma obra de arte (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*).

Assim, neste capítulo, analisaremos o “método” de ensino do desenho e jogos educativos de Artus-Perrelet sob as diretrizes das fontes examinadas durante todo o nosso percurso de pesquisa, sob a perspectiva de compreendê-lo como uma proposta de educação estética para formação de professores primários no início do século XX. Outra guia de reflexão é perceber em que medida tal proposta dialoga ou não com os princípios da Escola Ativa de Genebra e com as manifestações modernistas de arte. Diante das múltiplas possibilidades que a interpretação das fontes nos oferece, foi necessário elegermos eixos centrais nos quais apoiaremos nossas reflexões, que intitulamos unidades de análises:

### **6.1 Os princípios norteadores do “método”**

### **6.2 A constituição do “método” - elementos básicos, lições gerais, jogos e materiais**

### **6.3 A articulação dos saberes pela perspectiva do “método” - critérios técnicos e avaliativos**

Para traçarmos as diretrizes descritas anteriormente como núcleo de nossas análises, nos apoiamos na estruturada sistematizada na apresentação da proposta editada no livro *Le dessin au service de l'éducation*. Juntamente com o livro, nos apoiamos, principalmente, nos dados indicados nas publicações de Cecília Meireles na *Página de Educação*, do periódico carioca *Diario de Noticias*, onde a escritora relatou as *Vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus*, como já mencionado, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Dados de outros arquivos nos ajudaram, esporadicamente. Dessa maneira, nos itens que se seguem, nos ocuparemos em cotejar indícios que nos ajudem a delinear os princípios,

os elementos e os processos de avaliação que norteiam o método de Artus-Perrelet. Começamos, assim, pelos princípios.

### **6.1 Os princípios norteadores do “método” Artus-Perrelet - as formas geométricas simples e a perspectiva da criança**

Já no prefácio da publicação, sob o título de “*Vision d’artiste et points de vue d’enfants*”<sup>217</sup>, Pierre Bovet (1917, p. 5-16) define o que poderíamos considerar a síntese do pensamento de Artus-Perrelet, configurado em uma proposta pedagógica para formar o professorado primário do início do século XX: um método de ensino do desenho baseado nos preceitos da arte e concebido sob a perspectiva da criança.

Bovet inicia o prefácio com as seguintes palavras: “ *Les amis de l’art et ceux de l’enfant reconnaîtront les uns et les autres dans les pages qui suivent l’œuvre de l’un des leurs. Madame Artus est à la fois une vraie artiste et un admirable connaisseur de l’âme enfantine*”<sup>218</sup> “. Reconhecidamente artista e conhecedora da infância por Pierre Bovet, suas reflexões sobre o livro soam fundamentadas em informações de alguém próximo, que possivelmente acompanhou o percurso de formação artística da educadora. Descrevemos o trecho que nos indica tal proximidade: “ *Elle a mis dans ce livre la quintessence de recherches, de méditations, d’expériences poursuivies pendant trente années à l’instigation d’abord du grand peintre qu’elle eut pour maître, Barthélemy Menn*”<sup>219</sup> ”(BOVET In: ARTUS-PERRELET, 1917, p. 5).

Segundo os comentários de Bovet, Artus-Perrelet depositara naquele livro sua experiência de pesquisas em arte trazidas para a educação, que na época, 1917, já se somavam trinta anos<sup>220</sup>, sob a observação de seu professor de arte em Genebra, conforme discutimos no capítulo 4, o

<sup>217</sup> “Visão de artista e pontos de vista da criança” (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p.3).

<sup>218</sup> “Os amigos da arte e da infância reconhecerão, uns e outros, nas páginas que se seguem, a obra de um dos seus. Madame Artus é ao mesmo tempo uma verdadeira artista e admirável conhecedora da alma da criança” (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p.3).

<sup>219</sup> “Este livro encerra a quintessência de pesquisas, de meditações e de experiências, que constituem um trabalho de trinta anos - trabalho esse cujo prosseguimento lhe foi a princípio instigado pelo grande pintor que teve por mestre Barthélemy Menn” (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p.3).

<sup>220</sup> Ao tomarmos como referência o prefácio de Pierre Bovet escrito para a primeira edição em francês, de 1917 percebe-se que a referida menção aos trinta anos de experiência em pesquisas em arte e educação, que resultaram na sistematização de sua proposta de ensino do desenho e jogos educativos publicada em livro, não fora atualizada para a edição brasileira de 1930. Dessa maneira, calculamos que as pesquisas de Artus-Perrelet se iniciaram por volta de 1886, a data coincide com informações encontradas em fontes que comprovam sua formação no campo da arte em Genebra, conforme nos referimos no capítulo 4.



pintor Barthélemy Men. Para o filósofo Pierre Bovet, a leitura do livro surpreenderia o leitor em dois pontos aparentemente incoerentes: o processo autoral de Artus-Perrelet empreendido na construção de seu “método”, baseado em sua trajetória como artista e educadora, e a convergência de ideias alinhadas aos pensamentos dos grandes educadores e psicólogos, conforme destacamos a seguir:

Lendo-a, nós, profanos, não sabemos o que mais admirar das duas coisas aparentemente contraditórias: se o processo absolutamente pessoal e independente que empregou, sem se deixar conter nem se conduzir pelos dogmas de nenhuma escola, - marchando calma, porém, audazmente, até onde a conduziu a inspiração, ou se a surpreendente convergência de seus esforços com os dos maiores educadores, e de suas intuições com investigações de minuciosos psicólogos (BOVET, trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 4).

De acordo com as observações de Bovet descritas no trecho anterior, no contexto da época, havia entre os pedagogos e psicólogos o seguinte consenso: “A criança, dizem estes, desenha muito menos o que *vê* do que *concebe* como essencial no objeto que quer representar. Para ela, aquilo é essencial, de que compreende o fim, a utilidade” (BOVET, trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 4, grifos do tradutor). Preconizava-se desde então o entendimento de que, ao desenhar, a criança registra o que considera importante, ela traduz em formas as próprias experiências vivenciadas no mundo. Ao grupo de pedagogos e psicólogos, poderíamos incluir alguns artistas, como o francês *Edgar Degas*, cujo pensamento anunciado na epígrafe deste capítulo parece estar em sintonia com Pierre Bovet, quando o artista afirma: “O desenho não é a forma, mas a maneira de ver a forma” (DEGAS *apud VALERY*, 2013, p. 153).

Na mesma passagem do prefácio do livro, Bovet recomenda:

Se o leitor trazer presentes ao espírito estas conclusões, enquanto ler as páginas que se seguem (por exemplo, a ‘lição geral’ p. 118<sup>221</sup>), compreenderá quanto o método de Madame Artus corresponde às tendências, as mais características, do desenho infantil e que vantagens tira destas tendências (BOVET, trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 4, grifos do tradutor).

---

<sup>221</sup> Nesta seção de *Le dessin au service de l'éducation*, cuja versão em português se compõe do Capítulo II, item B - Lições Gerais (MURTA, 1930, p. 118-155), conforme descrevemos no item 5.2 desta tese, Artus-Perrelet irá reforçar a necessidade de se conhecer anteriormente e bem os elementos básicos do desenho para só assim se ter a liberdade de criação.

Não há no livro citações diretas da própria autora em relação às correntes teóricas com que o seu “método” estaria em diálogo, nem existe uma lista de referenciais ou de teóricos consultados, aspecto bem comum nas publicações da época. No entanto, Pierre Bovet nos aponta algumas pistas ao indicar que a proposta de ensino do desenho de Artus-Perrelet carrega traços aparentemente contraditórios, por se apresentar, ao mesmo tempo, autoral, sem se filiar a dogmas ou escolas de arte, mas também em forte sintonia com as investigações e intuições dos psicólogos e grandes educadores. O teórico nos alerta para os seguintes pontos essenciais que sustentam o “método” da educadora:

Há dois pontos que ressaltam de modo inconfundível: o lugar reservado neste método de educação, ao desenho de *formas geométricas simples* - e a parte concernente ao simbolismo, como um dos meios de se apresentarem as formas à criança - a ideia de sentido espiritual e interior das linhas e dos contornos (BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 4, grifos do tradutor).

Como assinalado por Bovet, o uso das formas geométricas simples, apresentadas à criança de maneira simbólica, e na medida de sua capacidade de compreensão, seria o traço relevante e inconfundível do “método” de Artus-Perrelet. Uma das características singulares da educadora destacada pelo filósofo e educador é a maneira pela qual Artus-Perrelet se fazia compreender pela criança para lhe facilitar seu ensino e aprendizado do desenho. Ao posicioná-la alinhada aos pressupostos dos grandes educadores da infância, reitera o filósofo: “Em cada um desses pontos, Madame Artus se encontra com homens e mulheres de todos os tempos, os quais, possuindo menor talento artístico, em sua maioria, têm, entretanto, em comum com ela, o amor e a compreensão da criança” (BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 4).

Como bem destacou Bovet, as formas geométricas, por sua regularidade e simplicidade, agradam naturalmente à criança, que não as compreende como um fim, mas como meios pelos quais produz suas criações. A ideia de ordem, proporção e equilíbrio, revelada desde há muito tempo por nossos antepassados, é reconstituída pela criança, sem dificuldade, que, pela sua natureza ativa, lança mão destas formas cômodas para suas construções:

Causa, talvez, estranheza o fato de uma mesma criança que desenha espontaneamente figuras de homens ou locomotivas achar interesse em triângulos e quadrados.

Não são por ventura imóveis estas formas, e a criança não é, antes de tudo, um ente vivo? E não serão dignos de louvor os mestres que, por princípio, só procuram, de começo, apresentar à evidência “figuras de vida”?

Eis aqui. Não poderemos compreender a predileção dos maiores educadores da infância pelas formas geométricas simples, nem a aceitação que estas formas encontram entre pequerruchos, se não nos detivermos em uma segunda verificação. É que as crianças não encaram essas formas que lhes delicias o espírito como simples objetos de contemplação, mas como instrumentos de ação, de criação, os primeiros elementos materiais de suas criações artísticas.

Os círculos, triângulos e quadrados não são um fim para a criança, porém meios; constituem mais propriamente um ponto de partida que uma finalidade (BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 5-6, grifos do tradutor).

No entendimento de Bovet, compreender de antemão a predileção da criança pelas formas geométricas simples e pelo simbolismo seria primordial para que o educador pudesse fazer uso generoso desta tendência infantil em favor da educação da infância, ativa e criativa em sua essência. Seria ainda necessária a compreensão pelo educador de que a criança convive com estas formas no seu cotidiano e lhes atribui, muitas vezes, simbolismos. As formas geométricas simples são intrínsecas à própria vida.

Deduzir dessa predileção da criança pelas formas simples, - um método de ensino que lhe coloca na frente um guardanapo, preso no quadro negro por quatro alfinetes fincados nos quatro cantos, para que o reproduza fielmente, - seria precipitado e mostraria desconhecer a necessidade da atividade criadora da criança.

Não é este o sistema de Madame Artus. Ela não vai ilustrar aqui as linhas e figuras elementares por meio de naturezas mortas: ao contrário, vai animá-las aos olhos da criança e lhe proporá vivê-las, por assim dizer, encarná-las em si mesma. Recusa-se decididamente a considerar o mundo das formas simples, até o das linhas retas, um mundo diferente desse em que a criança se desenvolve e age (BOVET, trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 6).

A linha interpretativa de Pierre Bovet sobre a proposta de ensino do desenho de Artus-Perrelet alinha-se à de outros críticos da educação da época, como indicado por Frota Pessoa ou mesmo Cecília Meireles. Estes críticos também a relacionaram com os pressupostos de educadores que a antecederam, ou mesmo que lhes eram contemporâneos, e com a visão dos artistas. Como pudemos examinar nas fontes analisadas, havia um consenso entre tais críticos da educação de que os artistas conservam, ainda na vida adulta, a generosidade do olhar infantil, conforme analisaremos no tópico a seguir.

### **6.1.1 A genealogia do pensamento de Artus-Perrelet - alinhamento com poetas, escritores e educadores**

Nas análises de Pierre Bovet (1917), registradas no prefácio de *Le dessin au service de l'éducation*, destaca-se a capacidade de Artus-Perrelet de compreender a alma infantil, capacidade esta demonstrada ao longo de toda a exposição do “método” de ensino do desenho sistematizado em seu livro. Conforme mencionado anteriormente, para Bovet, o mérito pedagógico da educadora alinha-se ao trabalho dos grandes educadores da infância, que estariam qualificados para se comunicar com a criança por saberem se expressar na linguagem dela e conservarem a faculdade de ver as coisas como ela vê. Em consonância com Bovet, diríamos, portanto, terem os grandes educadores da infância “almas de criança”. Característica esta comum aos artistas: a visão do poeta ou do pintor que o capacita a produzir, de forma material, uma significação moral incapaz de ser percebida pelo olhar leigo (BOVET, trad. MURTA, 1930). Nesse sentido, percebemos uma aproximação intelectual entre Bovet e Frota Pessoa:

Assim, Madame Artus precedeu, na sua atividade educacional durante oito lustros [40 anos], o movimento moderno que transformou a escola nos seus processos de educar a criança, diretamente herdeira de Rousseau, mantendo-se original através de todas as etapas que conduziram a humanidade à filosofia atual da educação.

Ela está, por isso, incorporada aos grandes espíritos que constituem a galeria imortal dos educadores de gênio, que o mundo civilizado tem produzido (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diário de Notícias*).

Ao incluir o nome de Artus-Perrelet entre os educadores que precederam os pressupostos modernos de educação, Frota Pessoa credita-lhe a filiação ideológica em termos de educação ao filósofo Jean-Jacques Rousseau. Corroboramos ainda a interpretação de Cecília Meireles em *O Espírito Poético da Educação*, artigo publicado em 26 de novembro de 1930 - coluna *Commentario, Pagina de Educação* - quando a escritora define a dimensão poética dos educadores, nem sempre manifestada em expressões artísticas, mas, por vezes, expressa pela sensibilidade em se compreender a vida infantil, conforme se assinala no trecho a seguir:

Ser poeta é ter uma alma com dimensões diferentes da dos homens comuns. É poder apreender a amplidão das visões objetivas numa síntese admirável, bem como as expressões subjetivas, com todos os seus matizes, todas as suas transfigurações.

Essa sensibilidade interior que é, propriamente, o dom poético, nem sempre se manifesta em versos; e pode também deixar de ter uma exteriorização definida, de qualquer espécie artística.

Uma das modalidades de que se pode servir, para sua manifestação é a da compreensão da vida infantil, que é, por sua vez, um dos mais belos

espetáculos deste mundo (MEIRELES, 26 de novembro de 1930, p. 7, *Diario de Noticias*).

Registros em variadas fontes reafirmam o que Cecília Meireles e Pierre Bovet realçam ao esboçar elementos que caracterizam a capacidade de Artus-Perrelet de pensar como a criança, de estar aberta às experiências sensíveis do mundo, à imaginação, ao aprendizado, sem censuras prévias.

Em artigo da coluna *Commentario*, com o título *A Alma de uma Educadora*, de 29 de outubro de 1930, a poeta brasileira afirma que a capacidade da professora suíça de perceber no mundo sutilezas do invisível é o que a aproxima do mundo dos pequenos e dos poetas e a autoriza, mais que qualquer a outro profissional, a exercer o magistério primário:

O mundo da senhora Artus-Perrelet está muito próximo do mundo dos poetas: daí os motivos de ser ela uma figura tão adequada ao ensino, e especialmente, como o sentimos, ao ensino primário.

Por este hábito de ver as coisas e os fenômenos até muito longe, por esta extraordinária sensibilidade para registrar as mais longínquas intenções adormecidas ou nas criaturas ou no silencioso universo das vidas de alma invisível, essa entusiástica educadora está apta a compreender todas as sutilezas da alma dos pequeninos, feita de realidades tão diferentes das nossas, que é preciso um grande gênio para as encarar e atender. [...] (MEIRELES, de 29 de outubro de 1930, p. 8, *Diario de Noticias*).

Em outro artigo, publicado em 26 de novembro de 1930, p. 7, seção *Comentário* com o título *Visão poética da Educação*, Cecília Meireles faz uma reflexão sobre o sentido da educação, indicando personagens que ela classificaria como poetas, não necessariamente escritores, mas pessoas com sensibilidade para compreender a vida infantil. Recorreremos ao trecho escrito pela própria escritora para dimensionarmos com mais precisão suas analogias ao trazer Artus-Perrelet para junto dos nomes por ela destacados como “educadores com personalidade artística”:

[...] Ser poeta não é, precisamente, como em geral se pensa, poder escrever algumas coisas, com ou sem sentido, dentro de certos limites silábicos e com determinadas cesuras. É ter o dom de surpreender a beleza da vida, nas grandes linhas de harmonia em que se equilibra todo o universo.

Ser poeta é ter uma alma com dimensões diferentes da dos homens comuns. É poder apreender a amplidão das visões objetivas numa síntese admirável, bem como as expressões subjetivas, com todos os seus matizes, todas as suas transfigurações.

Essa sensibilidade interior que é, propriamente, o dom poético, nem sempre se manifesta em versos; e pode também deixar de ter uma exteriorização definida, de qualquer espécie artística.

Uma das modalidades de que se pode servir, para sua manifestação é a da compreensão da vida infantil, que é, por sua vez, um dos mais belos espetáculos deste mundo. Por esse motivo de afinidade, é que inúmeros são os educadores que, ao mesmo tempo têm uma personalidade artística já célebre [...] (MEIRELES, 26 de novembro de 1930, p. 7, *Diário de Notícias*).

Na mesma linhagem dos educadores reconhecidamente possuidores de personalidade artística célebre, Cecília Meireles cita os seguintes escritores: o indiano Rabindranath Tagore<sup>222</sup>, o reformador russo Leon Tolstói<sup>223</sup>, a sueca Selma Lagerlöf<sup>224</sup> e a chilena Gabriela Mistral<sup>225</sup>:

À analogia de Frota Pessoa (1931), quando localiza em Rousseau a herança pedagógica de Artus-Perrelet, aglutinamos os comentários de Cecília Meireles quando a cita, ao lado do próprio Pierre Bovet, entre reconhecidos filósofos e pedagogos - como o suíço Johann Heinrich Pestalozzi, também herdeiro das ideias de Rousseau - ou entre os alemães Georg Kerschensteiner<sup>226</sup> e Eduardo Spranger<sup>227</sup>. Para a escritora, seriam estes educadores dotados

<sup>222</sup> Rabindranath Tagore (1861-1941), escritor indiano de maior prestígio do início do século XX, de origem nobre, foi o último dos catorze filhos de uma família dedicada à renovação espiritual de Bengala, região entre a Índia e Bangladesh. Educado com o pai em um retiro de Santiniketan, foi enviado em 1878 para a Grã-Bretanha, onde estudou literatura e música. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1913. (Tradução livre nossa). Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tagore.htm>. Acesso em 5 de ago. de 2019.

<sup>223</sup> Liev Nikolayevich Tolstoy (1828-1910), mais conhecido por nós como Leon Tolstói, escritor e reformador russo, juntamente com Fiódor Dostoiévski, é o representante mais proeminente do romance realista na Rússia, assim como Balzac, Stendhal e Flaubert na França ou Galdós e "Clarín" na Espanha. (tradução livre nossa). Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tolstoi.htm>. Acesso em 5 de ago. de 2019.

<sup>224</sup> Selma Ottiliana Lovisa Lagerlöf (1858-1940), romancista sueca, foi professora em Landskrona durante dez anos e, em 1895, estimulada pelo seu progresso na literatura, atreveu-se a abandonar a profissão de professora e a se dedicar exclusivamente à carreira literária. Lagerlöf sabia muito bem contar histórias, descrevendo uma grande diversidade de destinos humanos, foi a primeira doutora sueca *honoris causa* de filosofia, recebeu o Prêmio Nobel em 1909 e ingressou na Academia Sueca em 1914. (tradução livre nossa). Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lagerlof.htm>. Acesso em 5 de ago. de 2019.

<sup>225</sup> Pseudônimo literário de Lucila Godoy Alcayaga (1889-1957), poeta e educadora Gabriela Mistral é reconhecida entre grandes escritores chilenos, como Vicente Huidobro e Pablo Neruda. De tendência modernista em início de carreira, sua poesia derivou para um estilo pessoal, com uma linguagem coloquial e simples, de grande musicalidade, e um simbolismo que se conecta com uma imagem da tradição folclórica. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1945, e em 1955, o Prêmio Nacional de Literatura do Chile. (tradução livre nossa). Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mistral.htm>. Acesso em 5 de ago. de 2019.

<sup>226</sup> Georg Kerschensteiner (1854-1932), pedagogo alemão, é especialmente conhecido como o criador da "escola de trabalho", cujo modelo foi elaborado nas escolas públicas de Munique (1910-1914), Alemanha. Entre suas publicações, destacam-se: O problema da educação pública (1925); Conceito da escola de trabalho (1928); Educação cívica (1934). (tradução livre nossa).

Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kerschensteiner.htm>. Acesso em 5 de ago. de 2019.

<sup>227</sup> Eduard Spranger (1882-1963), filósofo, pedagogo e psicólogo alemão, cujo pensamento é uma síntese da filosofia clássica, do idealismo e das contribuições de Wilhelm Dilthey (1833-1911). Filósofo hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão, Dilthey foi professor de Spranger e ambos mantiveram como suas preocupações fundamentais a ética e a educação. (tradução livre nossa). Disponível em [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/spranger\\_eduard.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/spranger_eduard.htm). Acesso em 5 de set. de 2018.

de um dom poético, capaz de penetrar a alma da infância e adolescência, de maneira simples e eficaz, como se verifica a seguir:

Mas ninguém pode negar um espírito poético em Pestalozzi, em Kerschensteiner, em Eduardo Spranger, em Bovet, na sra. Artus-Perrelet, - em todos esses que têm penetrado mais profundamente, pelo milagre do dom poético, na alma da infância e da adolescência, podendo sobre ela atuar com eficiência e simplicidade (MEIRELES, 26 de outubro de 1930, p. 7, *Diário de Notícias*).

Conectar-se com a alma infantil e adolescente seria para Cecília Meireles um atributo comparado somente aos poetas da educação, afirmação que faz coro com a interpretação de Pierre Bovet ao destacar as formas simples e o simbolismo como princípios educacionais de valor intelectual e sensível para os grandes educadores:

Pestalozzi, Herbart<sup>228</sup>, Froebel<sup>229</sup>, para citar apenas os maiores, atribuem às formas simples um valor de educação intelectual de primeira ordem. Mais chegada a nós, Mme. Montessori cede aos *incastrati*<sup>230</sup> geométricos o lugar de honra em seu material de “autoeducação”. É também digno de honra o partido feliz que as diretoras da “*Maison des Petits*<sup>231</sup> de l’Institut J. J. Rousseau” Melles. Audemars e Lafendel, tiraram das mesmas formas em seu *jogo de superfícies*<sup>232</sup>. [...]

As linhas, as formas materiais são linhas, símbolos, da realidade espiritual. E neste ponto, ainda, sem o suspeitar, talvez, Madame Artus faz parte da linhagem dos grandes educadores. Aos nomes já apontados [...] devemos

---

<sup>228</sup> Filósofo e pedagogo alemão, Johann Frédéric Herbart (1776-1841) é considerado sucessor das ideias de Pestalozzi. Freitas (2013) ressalta ser Herbart o precursor da psicologia e da ciência da educação moderna, cujo traço de imbricação pedagogia-psicologia traria, desde os fins do século XVIII e início do século XIX, a marca da modernidade. O pensamento pedagógico de Herbart sobre instrução educativa impulsionou um novo paradigma para o campo do pensamento e ação pedagógicos. Nasceram as preocupações em saber como é que a instrução poderia se apoiar na educação, ou, do mesmo modo, o contrário, a educação apoiar-se na instrução, até então concebidas separadamente (HILGENHEGER, 1993).

<sup>229</sup> Friedrich Fröbel ou Froebel (1782- 1852), pedagogo alemão, discípulo de Rousseau e Pestalozzi, define em *A Educação do Homem*, de 1826, seus princípios pedagógicos, que deram origem às concepções pedagógicas para a criação dos “jardins de infância”, cujas ressonâncias atravessaram os tempos e influenciam ainda hoje os fundamentos da educação infantil. Froebel, partindo do princípio de que a natureza pode se manifestar sem impedimentos, estimulou o desenvolvimento das crianças por meio de exercícios, jogos e canto ao ar livre. O objetivo da educação para Froebel seria estimular e orientar o homem, guiado por uma lei interior divina - Deus – a se tornar um ser consciente, um ser pensante e perceptivo. A educação teria o papel de mostrar os meios e caminhos para atingir tal meta (HEILAND, 2010).

<sup>230</sup> Do italiano, encaixes. (Tradução livre nossa).

<sup>231</sup> Criada em 1913, a *Maison des Petits*, uma escola infantil de aplicação ligada ao *Institut Jean-Jacques Rousseau*, que se constituiu como um ambiente educativo onde se pôde fazer a verificação prática das novas propostas pedagógicas sugeridas pelos conhecimentos fundados na psicologia da criança (AUDEMARS; LAFENDEL, 1950, p.37). (tradução livre nossa).

<sup>232</sup> Conforme nota do tradutor da edição brasileira: “Ver *Intermediário dos Educadores*, ns. 44-48. O jogo acha-se à venda no Instituto J. J. Rousseau e na casa Villas Boas & C.<sup>a</sup> - Rio de Janeiro”. Diferentemente das publicações em francês e espanhol, que indicam a venda do livro somente no Instituto Rousseau, em Genebra, a nota da edição brasileira indica que o material de Audemars e Lafendel circulou no Brasil, pois esteve à venda na mesma editora carioca que publicou o livro de Artus-Perrelet.

citar o de uma mulher admirável, Madame Pape Carpentier<sup>233</sup>, fundadora das Escolas Maternais e autora do “Segredo dos Grãos de areia”<sup>234</sup>, com que este livro se assemelha em mais de um ponto. Com a diferença de que Mme. Pape-Carpentier pretende tornar interessante a geometria (que nada tem que ver com estes símbolos), enquanto Mme. Artus, por este mesmo meio, aspira a se iniciar na arte (que vive dessa penetração do sensível e do insensível<sup>235</sup>). O educador só é grande na extensão com que consegue penetrar profundamente a alma dos seus dirigidos. O lugar que Pestalozzi, Froebel, Mme. Pape-Carpentier reservam ao “simbolismo” é, sob a forma de “animismo”, um dos traços característicos da percepção infantil (BOVET, trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 4-7, grifos do tradutor).

Entre os educadores mencionados por Pierre Bovet e Cecília Meireles, destacamos o filósofo e pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, que, por influência do filósofo Jean-Jacques Rousseau, defendia o retorno à natureza como modelo de educação, contribuindo para a construção de um novo conceito de criança, bem como de família e de instrução:

Ambos consideravam o ser humano do seu tempo excessivamente cerceado por convenções sociais e influências do meio, distanciados da sua índole original - que seria essencialmente boa para Rousseau e potencialmente fértil, mas egoísta e submissa aos sentidos, para Pestalozzi. [...] Pestalozzi aplicou em classe o seu princípio da educação integral - isto é, não limitada à absorção de informações (RODRIGUES, 2016, s. p.).

Pestalozzi relacionava o ofício do professor com o ofício do jardineiro, atento às melhores condições para que as plantas desenvolvessem seu curso natural de crescimento e floração. Nessa perspectiva, também o professor necessitaria propiciar as melhores condições para o autodesenvolvimento da criança, que conduziria, em grande parte, seu próprio aprendizado, na experimentação prática e intelectual, pela vivência sensorial e emocional do conhecimento. Pestalozzi comparava a educação ao potencial que a semente traz ao carregar em si o projeto de uma árvore.

---

<sup>233</sup> Durante nossas pesquisas, verificamos que a grafia Pape Carpentier (1815-1878) é a que consta em todas as versões da publicação de Artus-Perrelet, no entanto, de acordo com Bastos (2010) e outras fontes consultadas, encontra-se a variação Pape-Carpantier. Para a autora, o trabalho da francesa Marie Pape-Carpantier, assim como o de Frederich Fröebel, teve grande relevância para a educação das crianças de 2 a 6 anos, ela é considerada a precursora das escolas maternais na França, as casas de asilos. “No Brasil, a influência de Marie Pape-Carpantier situa-se na adoção do método intuitivo para a educação dos sentidos [*leçons de choses*], e na proposta pedagógica destinada à Educação Infantil – salas de asilo. Suas obras foram traduzidas na Grécia, Inglaterra, Itália, Suécia, Espanha e no Brasil” (BASTOS, 2010, p. 15, grifos da autora).

<sup>234</sup> Conforme o Eugene Brouard (s.d.), a publicação de Pape Carpentier, com título em francês *Le secret des grains de sable ou géométrie de la nature* (geometria da natureza), foi publicado pela *Librarie Heitzel* em 1863. (tradução livre nossa). Disponível em <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3325>. Acesso em 9 de ago. 2019.

<sup>235</sup> Verificamos certa dissonância na tradução de Murta (1930, p.7) para o termo “do insensível”, que parece se diferenciar do sentido utilizado por Artus-Perrelet no original em francês *de l’invisible* (1917, p. 9), tanto quanto na tradução de Masriera, em espanhol, *de lo invisible* (1935, p. 15).



Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. E o método de estudo deveria reduzir-se aos seus três elementos mais simples: som, forma e número. Só depois da percepção, viria a linguagem. Com os instrumentos adquiridos desse modo, o estudante teria condições de encontrar em si mesmo liberdade e autonomia moral (RODRIGUES, 2016, s. p.).

No sentido de uma educação integral, em que a criança não fosse considerada depositária de informações, mas incentivada a experimentar soluções para as circunstâncias vivenciadas, no fluxo das premissas “do aprender fazendo” e da “educação funcional”, a proposta de Artus-Perrelet aproxima-se das concepções de Pestalozzi, incentivador do método intuitivo de aprendizagem, fundado na percepção sensorial. Da mesma maneira, Artus-Perrelet reconhece em seu “método” a necessidade de a criança vivenciar e apreender o conhecimento pela interação com o seu entorno e pelo contato direto com o objeto de aprendizagem: do concreto ao abstrato, do simples ao complexo.

De acordo com Costa (1965), os princípios da pedagogia de Pestalozzi foram definidos em publicações escritas em colaboração com seus discípulos e, em especial, no livro *Como Gertrudes instrui seus filhos*, escrito pelo filósofo suíço entre 1801 e 1803, fase de um pensamento considerado “puro de toda influência”. Morf, um dos discípulos de Pestalozzi, estudou a fundo as obras do filósofo e educador suíço e resumiu as principais teses do seu pensamento, que descreveremos a seguir:

- 1) O fundamento do ensino é a intuição.
- 2) O estudo da língua deve ligar-se à intuição.
- 3) Aprender primeiro as coisas, julgar e criticar depois.
- 4) Em cada ramo de estudo, o ensino deve partir dos elementos mais simples e elevar-se daí gradativamente conforme o desenvolvimento da criança, isto é, encadear-se em séries psicológicas.
- 5) Cumpra demorar em cada ponto o tempo necessário até que a matéria tratada se torne livre propriedade espiritual do aluno.
- 6) O ensino deve seguir o caminho do desenvolvimento, não doutrinar, professar, transmitir.
- 7) Para o educador, a individualidade do discípulo é sagrada.
- 8) Não está na aquisição dos conhecimentos e na destreza o fim principal do ensino primário, mas no desenvolvimento e no uso das forças espirituais.
- 9) É preciso unir o poder e o saber no conhecimento das aptidões práticas.
- 10) As relações entre o educador e o aluno particularmente em matéria de disciplina escolar devem ser dominadas pelo amor.

- 11) O ensino há de ser subordinado ao fim da educação (MORF, *apud*, COSTA, 1965, p. 34-35).

Rodrigues (2016) enfatiza que as ideias de Pestalozzi sobre educação anteciparam as concepções do movimento da Escola Nova: o educador acreditava firmemente no potencial das crianças, para ele o ensino teria a função de estimulá-las a desenvolver suas habilidades naturais e inatas e, nesse processo, o amor teria o papel de deflagrar a autoeducação.

Compreende-se haver certa adequação do termo “amor” por uma interpretação de “afeto”, quando nos referimos à ciência da educação, bem como aos métodos de ensino na contemporaneidade, conforme nos esclarece Rodrigues (2016, s. p.) sobre este aspecto: “o afeto teve papel central na obra de pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna. Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que o suíço Pestalozzi”.

A valorização das teorias e dos conceitos de Artus-Perrelet pelos intelectuais brasileiros Cecília Meireles e Frota Pessoa, e por Pierre-Bovet, a cujas ideias já nos referimos ou ainda iremos nos referir ao longo desta pesquisa, confirma a tese na qual se sustenta a educação nova: que a educação necessitaria caminhar na direção de se destrinçar os fios que desenham os pensamentos da “vida infantil”. Esse era considerado passo primordial para a ação pedagógica, que se fundamentava por preceitos de uma educação funcional, de uma educação ativa, pelos que ficaram conhecidos no Brasil como escolanovistas e que se propuseram a fazer a “renovação na educação”.

### **6.1.2 O conceito de desenho, segundo Artus-Perrelet - filho do gesto e da visão**

No Capítulo I (p. 19-40) do livro *Le dessin au service de l'éducation*, Artus-Perrelet procurou delinear o conceito de desenho, afirmando sua importância como um dos meios elementares de comunicação entre os humanos, recorrendo, para isso, às origens da nossa linguagem. São suas as seguintes afirmativas: “Dispõe o homem de dois meios de expressão, de duas maneiras de se fazer compreender: o som articulado e o gesto, os quais se fixaram, respectivamente, na palavra e no desenho”. Entre variadas argumentações, Artus-Perrelet indaga a si mesma e aos leitores: “Não será ele, por acaso, o mais considerável de nossos meios de investigação?” O desenho revela-se, pois, do gesto humano, registro documental do

seu tempo, deixando-nos indícios das relações existentes nos contextos em que foi expresso. “Quanto mais examinamos o lugar que ele ocupa ou deveria ocupar na atividade humana, mais nos convencemos de sua importância” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 15). A passagem do discurso que revela como a educadora constrói sua reflexão sobre o desenho está explícita no trecho a seguir:

No tempo em que nossos remotos antepassados se faziam entender por uma linguagem primitiva, composta de onomatopeias, de sons incoerentes, o gesto já se manifestava, antes mesmo da palavra, anunciando sua essência humana.

Mais tarde, numa época em que não encontrara ainda um meio de transmitir e perpetuar suas ideias, o homem riscou na pedra, para gravá-la, a imagem de animais que via. Ignoramos qual tenha sido a sua linguagem, mas sabemos como desenhou, e isto nos basta como documento do desenvolvimento de sua alma, porque, mais diretamente ainda que a linguagem, o desenho se relaciona com uma civilização (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 15).

Em suas analogias, Artus-Perrelet procura nos mostrar como o desenho - “filho do gesto e da visão”, presente “em todos os ramos da atividade humana” - teria “importância quase igual à da palavra” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 16). Ao mesmo tempo em que afirma ser do gesto humano que se origina o desenho, entremeando-se pelo seu senso crítico, as reflexões da educadora destinam-se a analisar o papel dos sentidos na percepção humana, diferenciando-os nas suas múltiplas funções e nas suas limitações, quando compelidos a (re)conhecer um objeto. Pondera ainda ser a visão o sentido que reúne as qualidades de principal e mais completo entre os demais, na maneira como concebemos o mundo que nos cerca. As análises da educadora são as que trazemos a seguir:

Tornou-se chavão a afirmativa de que, de todos os sentidos, é a visão o que traz ao cérebro o maior número de conhecimentos, de informações acerca do mundo exterior. Vejamos, por exemplo, um vaso de terracota. O ouvido nos revelará o material de que é feito esse vaso pela sua sonoridade; ficamos na ignorância da sua forma, cor e proporções. O tato nos fará sentir a natureza da matéria e a forma do vaso e nada mais. O olfato e o paladar precisarão menos pormenores ainda. Olhando o vaso, porém, compreenderemos, imediatamente, a forma, a cor, a matéria e o que só a vista pode nos revelar, perceberemos as relações desse vaso com os objetos circunjacentes e sua posição no espaço. Isso com pequenos objetos de fácil alcance à nossa percepção. Mas como poderíamos saber o que seja uma montanha, um lago ou uma nuvem, se não fosse a vista?

Tão penetrados nos achamos desta verdade que damos ao que é desconhecido o nome de invisível, como se desesperássemos de conhecer as coisas que escapam à nossa vista (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 16).

De acordo com a educadora suíça, as qualidades elencadas já bastariam para justificar o lugar de destaque que o ensino do desenho deveria ocupar nos currículos escolares. De maneira inversa, como bem observou Artus-Perrelet no Capítulo I do seu livro, o panorama geral das escolas no início dos fins do século XIX e início do século XX era de um cenário esvaziado em termos de espaço, de tempo e de significado para o desenho em matéria de ensino:

Lancemos um olhar sobre os programas. Veremos, com mágoa, que ele ficou isolado como um leproso e circunscrito a duas horazinhas, que se devem encher com cópias de modelos impressos!... [...] Destinado a representar um papel importante como a palavra, deixaram-no, entretanto, vegetar numa atrofia ridícula, emprestando-lhe o fim único de servir a si mesmo e constituir a sua própria finalidade (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 17).

Ao elevar o desenho ao nível da palavra na comunicação humana, como mencionado anteriormente, Artus-Perrelet faz ainda as seguintes comparações para justificar a importância de seu ensino nas escolas:

Ora, que responderíamos à pessoa que afirmasse, por exemplo: Na escola apenas se deve falar nas aulas de dicção e só se deve permitir que os alunos escrevam na aula de caligrafia? Limitar-nos-íamos a dar de ombros, sem perder tempo em refutar semelhante opinião sobre a língua e escrita. Entretanto, isto se dá com o desenho. [...] Quando muito, reconheceram-lhe a vantagem do adestramento da mão e do adestramento da percepção visual. Seu destino, entretanto, devia ser outro. Sua importância, como manifestação humana, reserva-lhe nobre missão: a de cooperar em grande escala na educação da infância (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 16-17).

Baseando-se na concepção de que a criança não se desenvolve na sua integralidade sem o auxílio indispensável de um adulto, a pedagoga suíça reforça o papel fundamental do professor na educação da infância. Não poderia, pois, faltar ao professor, no “cumprimento de seus deveres de mestre”, o esforço para potencializar a criança em todas as possibilidades de “formação do seu espírito” para tornar-se, nos dizeres de Artus-Perrelet, “um homem completo”. Nesse sentido, reforça não estar ali a falar da quantidade de matérias acumuladas “em todos os domínios de ações da inteligência humana e as descobertas que esta realizou”, mas de uma formação em que fosse cultivada na criança a faculdade de saber fazer escolhas, de educar-se para a sua autonomia (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 17-18). Necessitava-se, pois, recuperar todos os princípios educativos do desenho e mudar o sistema

de seu ensino em muitas escolas para que ele cumprisse importante lugar na educação da criança, como se observa no trecho a seguir:

[...] para dar ao desenho o lugar que lhe cabe em pedagogia, seria necessário modificar o sistema pelo qual se ensina esta matéria em grande número de escolas. Tal desenho, segundo mostramos, não poderia, de modo algum, pretender fornecer base a uma instrução séria, pela razão simples de que o despojaram cuidadosamente de todos os seus princípios educativos (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 18).

Como se percebe, as afirmações da educadora incidem, de maneira fortemente crítica, sobre o sentido e o lugar do desenho na escola. Ela amplia suas reservas sobre as contribuições do ensino do desenho até aquele momento quando questiona se não teria sido justamente o modo como este ensino fora disseminado que teria ajudado a disseminar a falsa ideia da seguinte crença comum entre os populares de que a criação de uma determinada obra de arte, como uma escultura, por exemplo, dependeria indispensavelmente da habilidade manual do artista em reproduzir o que a vista capta do modelo observado.

A que atribuímos a causa dessa decadência? [...] Com efeito, não é, por ventura, crença geral ser a criação de uma determinada estátua o resultado de maravilhoso conceito entre a vista e a mão do artista”? Para que tal ou qual indivíduo seja considerado estatuário, bastará que se coloque a conveniente distância do modelo e que lhe reproduza imediatamente a bela aparência?” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 18, grifos do tradutor).

Por acreditar, justamente, na aproximação entre arte e vida para se captar com profundidade a essência criativa, não na crença contrária que se foi configurando até então, qual seja, na concepção geral de um necessário distanciamento entre o artista e o modelo que se quer representar, que Artus-Perrelet faz a seguinte crítica ao sistema educativo:

O que se sentiu foi, antes de tudo, a antinomia dessas duas entidades: o indivíduo e o objeto, seguindo-se o esforço para distingui-las cada vez mais, sem a compreensão de que arte exige, entre elas, a mais íntima comunhão. É este, certo, o ponto fraco do desenho que nos ensinam e que o impede de ser o instrumento pedagógico que se esperava. Tal desenho afasta o homem do mundo ambiente, aliena-o das coisas que o rodeiam, ou, o que é igualmente grave, ensina a ele apanhar apenas o aspecto superficial das coisas e contentar-se com isto.

Ora, qual a fonte de todo o saber, qual o nosso grande educador, senão esse universo de que tal desenho nos separa? É este mundo exterior que desperta nossas faculdades, vivificando-nos em plano correspondente à soma de conhecimentos bebidos e assimilados nessa fonte comum (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 19).

As ideias sublinhadas no trecho descrito na citação anterior ajudam-nos a compreender qual foi, enfim, a aposta e a concepção de desenho propostas por Artus-Perrelet, desenhadas em um “método” de ensino que não afastasse a criança de seu cotidiano, da vida, do universo, capaz de oferecer-lhe as condições para criar suas produções. Fez-se urgente reconhecer a necessidade de restituir ao desenho “a força perdida” e devolver-lhe “aos princípios fecundos que lhe deram origem”. Ao expor suas teorias, a educadora retoma sua tese inicial, quando atribui ao movimento a gênese do desenho, ou mais, a harmonia entre o ser e o universo. Destaca como na interação da criança pequena com o mundo se faz “necessária a experiência de um longo hábito de consciência” de que as coisas existem sempre em relação umas com as outras. E como bem demonstra nos exemplos que cita, referindo-se a como o movimento se manifesta no iniciar da vida no reino animal, é que consideramos relevante transcrevê-los a seguir:

Nascido do gesto, torna-se necessário remontarmos ao gesto se quisermos revivificá-lo em sua origem primeira e integrá-lo em seu princípio mais fecundo.

O movimento é fator de progresso. Por meio dele é que os seres recém-nascidos entram em contato com o mundo ambiente; por ele, o animal ainda novo toma conhecimento de sua personalidade e percebe os pontos de referência de sua situação no universo. Os animais conhecem instintivamente esta verdade e, se a andorinha faz sair do ninho os filhotes, não é com o fim único de ensinar-lhes a planar no espaço; bem como a gata, ao brincar com os gatinhos, não o faz unicamente para proporcionar-lhes um exercício salutar ao organismo. Não, tudo isso tem um motivo mais profundo: as duas mães dão, inconscientemente, a sua prole um lugar no mundo; elas a harmonizam com o universo, fazendo de seus rebentos, que a princípio não passavam de pequenos seres isolados, partes integrantes da criação, em harmonia com essa criação (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 20-21).

Ao retomar o gesto como o princípio de origem do desenho e se referir ao movimento como um dos grandes fatores de harmonia entre o ser o mundo, Artus-Perrelet alinha-se fortemente com um dos mais caros e significativos princípios da educação ativa. Seria, segundo seus dizeres, o movimento a operar mudanças em tudo que rodeia o ser. Por movimentar-se, o indivíduo perceberia que os pontos de referência variam, de acordo com sua posição, o movimento é que proporcionaria a percepção de que, em consequência dele, ocorrem mudanças. Via de acesso à consciência de si e, em consequência, à construção da sua autonomia, seria, pois,

[...] pelo movimento que o indivíduo adquire a consciência de sua individualidade. Harmonizando-o com o universo e, ao mesmo tempo,

diferenciando-o desse universo, o movimento dá-lhe o lugar que lhe compete, um *eu* bem definido, isto, pela consciência da causa e do efeito. [...] quando o ser se move: operam-se mudanças em tudo que o rodeia; os pontos de referência variam. A verificação dessas mudanças, repetindo-se toda vez que se dá o movimento, fá-lo-á apreender uma ligação entre elas e compreender que ele é a causa disso. Sentir-se causa de alguma coisa é o primeiro passo no sentimento da individualidade; a compreensão de que se pode reproduzir esta coisa, inculcar-lhe-á o da vontade.

A importância do lugar que ocupa o movimento no universo e na vida, em particular, torna-o indispensável e não permite deixá-lo à margem, quando se trata de uma educação integral (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 21-22, grifo do tradutor).

Por pretender ressignificar o ensino e o aprendizado do desenho para criança, Artus-Perrelet estrutura um “método” baseado no gesto, considerado por ela indispensável nesse processo. Nesse sentido, constrói severa crítica à escola de seu tempo, que, em expressiva maioria, zelava pela imobilidade da criança com pretexto de cultivar a disciplina. Ou, em contrário, nos primórdios da tomada de consciência da necessidade de aprender na atividade, ressalta Artus-Perrelet que pouco se orientou a liberdade de movimento da criança no sentido de tirar proveito da natureza ágil da infância para fins educativos. Compreendia, assim, que a disciplina envolveria um processo em que a criança se percebesse parte de seu próprio aprendizado, participando dele ativamente, inclusive com seu corpo em movimento, demonstrando interesse e indicando possibilidades. Acreditava, pois, na imprescindibilidade de que tal processo fosse conduzido pela consciência crítica de um adulto, na concepção de Artus-Perrelet este profissional preparado é que proporcionaria à criança um cenário educativo atrativo. A educação pelo desenho proposta por Artus-Perrelet pretendia configurar-se como meio de facilitar o aprendizado e não se tornar uma barreira entre o professor e o aluno. Diferentemente de como, muitas vezes, se fazia na educação tradicional, em que o ensino se baseava na passividade do aluno, na imobilidade de seu corpo, no ensino memorístico, em sanções, como o castigo corporal, pela imposição e invisibilidade da criança como agente da sua própria aprendizagem.

Por isso, a principal noção na construção do “método” de Artus-Perrelet está balizada na “aplicação eficaz do movimento”, fator de “toda nova aquisição de conhecimentos, tornando-a, ao mesmo tempo, mais profunda, por fazê-la surgir de uma íntima ligação com a própria vida”. O desenho com o lápis é que materializaria o longo e complexo processo de ligação da criança com o mundo. Descrevemos, pois, as palavras de Artus-Perrelet que melhor definem o desenho como ato educativo:

Desenhar é uma ação profunda em que as evoluções do lápis são apenas o fim palpável, mas secundário sob nosso ponto de vista. Com efeito, enquanto o leigo enxerga o desenho apenas em um belo traçado, o pedagogo distinguirá nele o valor instrutivo de fatos anteriores, a que saberá dar o 1º lugar. Esses fatos anteriores têm todos como finalidade a comunhão do indivíduo com o mundo, e, mais especialmente, com o objeto sobre o qual se acha presa a atenção (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 23).

O objetivo do “método” Artus-Perrelet, todavia, estaria relacionado à intenção de conduzir o movimento, essencial ao processo de aprendizado do desenho, à função educativa, ou seja, dar-lhe valor intelectual para que, por meio dele, se alcançasse o mais alto grau em termos de consequências pedagógicas. Por isso é que a educadora ressalta que: “O lápis com que se desenha, [...] não se segura como a pena que se escreve. O desenho é um gesto. É necessário, pois, tomá-lo dentro da mão, prepará-lo com uma ponta com cone bem alongado, que lhe dê leveza suficiente para acompanhar o pensamento” (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 18 de março de 1931, p.7, *Diario de Noticias*).

Nessa perspectiva, procurar-se-ia ampliar o domínio do ensino do desenho para além da técnica pela técnica, apenas com vistas a alcançar seus fins: um registro traçado sobre o papel ou outros suportes, como a pedra usada nos primórdios da civilização, por exemplo. No processo de aprendizado do desenho, a função da memória, aliada aos sentidos, seria, pois, fator indispensável. Sobre este tema é que nos ocuparemos no tópico a seguir.

### **6.1.3 A memória no processo de aprendizado do desenho**

Um objeto se nos apresenta sob os aspectos mais variados. Alguns impressionam todos os nossos sentidos e de todos estes nos utilizaremos para seu conhecimento. Um cérebro privado do auxílio dos sentidos seria tão inútil e vão como uma máquina sem combustível. É um instrumento rico de potencial, mas inútil em sua imobilidade, por falta de algo que o venha agitar. Transformador admirável, converte instantaneamente os dados da sensação em elementos intelectuais. (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 23).

Artus-Perrelet, ao refletir sobre a relação entre os estímulos sensoriais e a excitação cerebral, compara o cérebro privado do auxílio dos sentidos a uma máquina à qual não é fornecido o combustível que a faça funcionar. Em suas argumentações, a educadora faz as seguintes observações com relação ao papel da memória no processo de ativação do cérebro:

A excitação dos centros mentais se faz por dois processos diferentes: pela influência direta do mundo exterior, ou por influência indireta, graças à memória. Este é o mais simples deles, pelo menos o que se emprega no



início. O cérebro como que se vai libertando, cada vez mais, dessa subordinação às excitações sensoriais; é que as contribuições da memória são em número tão importante e se apresentam com tamanha espontaneidade à reflexão que parece fazerem corpo com ela e dela terem feito parte (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 24).

Defensora fervorosa do refinamento dos sentidos como caminho possível para transformar as sensações em “elementos intelectuais” é que Artus-Perrelet (trad. MURTA, 1930, p. 24-25) destaca: “O cérebro, porém, não é apenas instrumento receptor e transformador: os sentidos, guiados por ele, o enriquecem”. Para ela, no processo de desenvolver um cérebro bem construído, importa mais a qualidade das sensações que sua quantidade. Nesse sentido é que Artus-Perrelet propõe os jogos de memória como importante instrumento pedagógico e um rico aliado no processo de retenção dos estímulos sensoriais, tema sobre o qual no ocuparemos no item 6.4 deste capítulo, quando analisaremos seus jogos educativos. No entanto, Artus-Perrelet assinala ser essencial que a criança não se limite à memorização e seja estimulada a cultivar “a faculdade de descobrir o que ignora”, ou seja, suas descobertas devem ser orientadas pelo senso de experimentação e de busca pelo novo. Sobre sua proposta de ensino do desenho, demarca categoricamente:

Entre o material que empregamos se encontram certos auxiliares dessa educação dos sentidos. Mas devemos repetir que esses objetos são calculados para servir como ponto de partida, ao mesmo tempo, à reflexão e que em muito pouca conta teremos as experiências que se limitam exclusivamente à sensação (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 25-26).

Nesta linha de pensamento é que Artus-Perrelet defende ter a criança capacidade de apreender noções intelectuais se estas lhe forem expostas de modo apropriado a cada idade, e ainda mais, se estiverem acompanhadas de dados advindos dos sentidos, pela experiência direta com os objetos do aprendizado. Afirma ser por meio dos sentidos que nos apropriamos da forma de um objeto, por exemplo, pois, “assim que a conhecermos perfeitamente, apreendemos nela muita coisa além do que poderíamos pensar”.

[...] Cumpre-nos habituar o cérebro a servir-se dos sentidos com mais acerto que frequência. O homem não necessita de uma percepção excepcional para nutrir suas faculdades intelectuais; uma vista penetrante ou uma vista fraca não lhe aumentarão nem diminuirão a inteligência. O número das sensações é de somenos importância: o que devemos considerar é a qualidade dessas sensações e o modo como o cérebro se serve delas (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 24).

Novamente percebe-se que sua orientação pedagógica se alinha aos pressupostos educativos de Pestalozzi citados no item 6.1.1, especialmente quando prescreve ser primordial “[...] esgotar inteiramente o objeto, antes de passarmos adiante, na persuasão de que o menor fragmento do universo se acha em íntima ligação com os restantes, como tal, contém, em princípio, os elementos do conjunto” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 25). De modo similar, Pestalozzi propunha ser essencialmente importante que o ensino de uma matéria devesse partir dos elementos mais simples e se encadear em séries, de acordo com o desenvolvimento da criança. Para isso, o recomendado era demorar em cada ponto da matéria estudada o tempo necessário para que tal assunto se tornasse propriedade intelectual do aprendiz.

No que tange ao ensino do desenho, e conforme já mencionado, não era intenção de Artus-Perrelet que as experiências da criança com o mundo fossem limitadas às sensações, esta era sim uma das etapas iniciais do processo de aprendizado. Nem seria interesse de sua proposta que esta interação se desse a distância, por um único sentido, como a visão, por exemplo. Por esta via, define como o desenho seria reposto ao seu lugar educativo:

Chegamos, pois, à conclusão de que o aluno deverá conhecer profundamente o objeto antes de desenhá-lo. Assim sendo, não poderá limitar-se a considerá-lo a distância, e sob um único aspecto, sem o conhecimento de qualquer outra parte. Não, o objeto deve ser examinado em todas as suas faces (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 26).

Todo o processo de aprendizado do desenho se daria em levar a criança a investigar, sondar, procurar as muitas possibilidades de reconhecimento do mundo para que se apropriasse dele como fonte de saber. Tal processo exigiria, conseqüentemente, reter as impressões do mundo na memória, de maneira gradual, a partir de elementos necessários para se construir o que poderíamos chamar de “alfabeto do desenho”.

E só ao fim desta trajetória, transformar as impressões em registro gráfico. É nesta perspectiva de se assenhorear do observado, do vivenciado pelos sentidos é que se verificou também a necessidade de reconhecer a matéria da qual cada objeto estudado se constitui. Esta matéria, por sua vez, teria relação direta com forma, dada a saber pela íntima ligação com sua utilidade e aplicabilidade. A partir de então é que se experimentaria reconstruir o modelo estudado, fixando-o na memória, a partir da percepção, conhecendo-o em sua tridimensionalidade, experimentando reproduzi-lo em modelagem para, e somente depois, transfigurá-lo em

linguagem bidimensional, cujo resultado sabemos ser a linha transformada em desenho plano, com lápis e papel.

A primeira coisa de que não poderia desinteressar-se o desenho é a matéria do objeto, não só por causa da influência que tem sobre a expressão da execução, mas ainda por se relacionar diretamente com a forma.

Em seguida, vem a forma propriamente dita, estudada em sua utilidade, em suas causas. Aqui teremos de nos deter bastante; o aluno deverá reviver estas causas, repeti-las, para criar de novo o modelo, porque, assim, jamais copiará a criança uma obra acabada e imóvel, sendo que a reconstituirá, fazendo-a passar por todas as fases de seu desenvolvimento anterior (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 26).

É interessante a maneira como Artus-Perrelet estrutura sua exposição e conduz o leitor a construir uma apreciação clara de como seu método é a antítese da cópia de modelos prontos, como vimos na citação anterior. Tal interpretação errônea, que por ventura possa se fazer de sua proposta, advém, provavelmente, de uma análise superficial do conceito de desenho por ela apresentado em *Le dessin au service de l'éducation*. Diante desta constatação é que consideramos trazer outro trecho com as reflexões da educadora sobre este ponto. Deixemo-nos guiar, assim, pela exposição de seu método:

Chegamos, por fim, à forma estudada em suas próprias linhas, atingindo o mais sutil e mais puro objetivo deste método de ensino: a linha que, partindo do objeto material, se desprende aos poucos dessas influências físicas para remontar às concepções mais elevadas do intelecto; a linha, admirável transformador dos dados dos sentidos em conceitos espirituais, libertando-os de todo o vínculo material; a linha, enfim, filha do movimento, mãe do desenho (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 26).

Insistente em mostrar que o método Artus-Perrelet não se limita a ensinar à criança a cópia inerte de modelos prontos, mostra a educadora seu firme propósito de que não está ali para julgar o ensino do desenho como a técnica pela técnica. Isso se confirma quando propõe todo um percurso anterior de conscientização dos processos de aquisição dos elementos básicos da forma para alicerçar o repertório criativo da criança, com fins últimos de representar o mundo pelo registro gráfico. Destaca que o objetivo “mais sutil e puro” do seu “método” é chegar à linha como elemento chave da percepção, como síntese formal dos objetos estudados. Neste ponto é que bem nos esclarece o que estava a dizer Pierre Bovet no prefácio do livro *Le dessin au service de l'éducation*, quando o filósofo distingue serem dois os pontos principais que fundamentam a proposta de ensino do desenho: as figuras geométricas simples e o simbolismo contido nas linhas que as compõem. Trazemos as palavras de Artus-Perrelet para corroborar nossa análise:

Só depois da posse direta pelos sentidos, de observações múltiplas sobre a utilidade e sobre a gênese do objeto, estudamos sua forma em si mesma; mas não nos deteremos aí; o resultado pedagógico não seria ainda satisfatório. Da forma particular de um objeto tão bem definido, não poderíamos ainda tirar todo o ensinamento que ele é passível de dar.

Foi, então, que sentimos a necessidade de ligar esse objeto, restrito por sua natureza, ao universal, de nos elevarmos à generalização, pondo de lado os pormenores particulares, para assim atingir a forma pura, a forma ideal, de onde emana tudo que existe. Com efeito, é coisa sabida que as formas naturais podem se reduzir facilmente a um pequeno número de tipos geométricos. Uma infinidade de objetos provém de um mesmo modelo esquemático e não diferem entre si senão por modificações, as mais das vezes ínfimas na maioria dos casos. Deste modo, ocorreu-me o emprego do que chamarei de forma-tipo<sup>236</sup> (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 28).

A criança aprenderá assim a criar pequenos grupos de categorias ao assimilar as noções de reconhecimento do abstrato na natureza ou nas coisas que a rodeia, tendo como guia o material pedagógico anunciado por Artus-Perrelet, nomeado por ela de “caixas de desenho”, que serão mais bem detalhadas no item 6.2.3 deste capítulo. Pela configuração material das linhas diversas, dos ângulos, das figuras-tipo<sup>237</sup> e das formas-tipo, os sólidos geométricos etc. empregados na demonstração de suas ideias chave para a construção de seu método, Artus-Perrelet inova ao materializar a abstração dessas formas e ao propô-las em material concreto como meio de aplicação dos princípios que sustentam seu método de ensino do desenho para crianças ou mesmo como auxiliar de outros conhecimentos mais gerais. Compreendemos que suas argumentações partem da observação da natureza como referencial para a criação do citado material, conforme se lê no trecho a seguir:

Costuma-se dizer que se encontra raramente a forma geométrica em estado simples na natureza. Usualmente esta não nos oferece uma esfera absoluta, nem um oval puro ou um cone perfeito, mas quem hesitará em reconhecer a esfera numa laranja, um oval na folha da briônia ou um cone no fruto de um pinheiro? Destarte, as formas geométricas perfeitas foram tiradas por nós das formas naturais e, posto que pertençam ao domínio do abstrato, têm seu tipo representativo em toda a criação. É evidente a vantagem da assimilação de tais bases. A pessoa que as possuir poderá reconhecê-las em toda a natureza

---

<sup>236</sup> Compreendemos que a tradução de Murta para o termo “forma-tipo” correspondente às “*formes types de la boîte*” - estojos de desenho - e refere-se tanto aos sólidos geométricos, quanto às formas planas deles derivados propostos como material empregado na aplicação do método de ensino do desenho. Esta referência está citada na versão francesa do livro de Artus-Perrelet, *Le dessin au service de l'éducation*, de 1917, única entre as demais publicações (espanhol e português) onde se registra a descrição dos conteúdos das “caixas de desenho”, que se constituía de dois estojos diferentes, como vimos no capítulo 5.

<sup>237</sup> Podemos definir figura-tipo no conjunto do material das “caixas de desenho” como as formas geométricas recortadas em planos de madeira, denominadas também de superfícies.

e distinguir, destarte, um pequeno número de categorias, que abrangem o universo, cada uma das quais se subordina a uma forma-tipo. Esta classificação muito facilitará o trabalho do desenhista. E não consiste só nisso o interesse da forma-tipo. Se a escolhermos como uma das bases de nosso método, foi por causa de seu caráter abstrato, que nos aduzirá à contribuição de elementos necessários a todo o ensino, ao mesmo tempo em que será de auxílio poderoso ao ensino do desenho (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 29).

Indaga-se Artus-Perrelet sobre a capacidade da criança de assimilar a abstração das formas, desafiando-se pela seguinte questão: “- Poderia a criança assimilar todas essas formas abstratas e, depois de tê-las alcançado, seria capaz de a elas referir as formas da natureza, *condição imprescindível ao seu emprego?* Propõe como alternativa à questão interposta as seguintes declarações: “Não há dúvida alguma de que a criança é incapaz de compreender a descrição de uma forma geométrica. Nada impedirá, porém, que a fixe em sua retentiva, desde que a tenha diante dos olhos, modelada e materializada” (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 29, grifos do tradutor). Justifica, assim, ser inclinação natural da criança desde pequena e mais que do adulto certa disposição para generalizar, reconhecer tipos e estabelecer famílias de formas.

De acordo com o que descreve Cecília Meireles sobre a *A vigésima lição do curso de aperfeiçoamento de Mme Artus-Perrelet*, curso realizado no Rio de Janeiro destinado à formação de professores primários:

O princípio do método, diz mme. Artus, é sempre utilizar a silhueta em primeiro lugar. Conceber todas as coisas em suas duas dimensões. Assim como, pelo conhecimento da superfície do círculo, chegamos à sua representação em três dimensões, assim também, depois de se conseguir ver cada coisa reduzida a duas dimensões, se chegará à sua representação em profundidade.

Ora, desde que a criança conheça as linhas, tudo lhe é fácil, nesse sentido (MEIRELES, 13 de maio de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

Outro ponto importante para Artus-Perrelet é que a criança aprendesse a nomear as formas geométricas da mesma maneira que as compreendesse como as bases estruturais dos objetos vistos em seu cotidiano. De acordo com a educadora, inúmeras experiências desenvolvidas com as crianças lhe mostraram que elas guardam bem as formas e lhes associam o nome geométrico, sem que haja necessidade de facilitar-lhes a substituição por nomes similares, mais fáceis de serem retidos na memória, conforme relatado a seguir:

Suponhamos que exista na terra um fruto absolutamente esférico; a criança poderá apreender-lhe e reter-lhe a forma com a mesma facilidade com que compreende e retém a forma de uma pera ou de uma maçã. E se lhe perguntarmos: Que fruto é este? Responderá: - “Uma maçã”. E o outro? Dirá: “uma esfera”. - Destarte, o menino reterá a forma geométrica pura, como uma entre tantas existentes na natureza, sem que o nome da forma se lhe interponha como uma dificuldade. Com efeito, há na linguagem falada grande número de palavras não menos difíceis que os nomes geométricos; as crianças procuram, com frequência, oportunidade para pronunciá-las ou mesmo as empregam a esmo, por lhes parecerem vistosas. Fizemos numerosas experiências a propósito e chegamos à certeza de que os petizes alcançam bem a forma geométrica e dela se lembram, sem que se faça necessário mudar-lhe o nome, sob pretexto de que tal mudança facilite sua retenção no cérebro infantil (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 30, grifos do tradutor).

Para simbolizar sua concepção de desenho não passivo, em que o desenhista não se limitasse a imitar processos artísticos apenas, como “a refletir como um espelho, superficialmente, a imagem de um modelo num quadro” (trad. MURTA, 1930, p. 31), Artus-Perrelet metaforiza-o no jogo teatral. Propõe, assim, o protagonismo da criança para o aprendizado do desenho, orientando-a que dele participe com todo o seu corpo, a partir das mais variadas sensações, em vínculo direto com o mundo, inicialmente, tendo a si própria como referência. Posiciona o aprendiz ao nível de um personagem em um drama teatral, cuja ação, em situação dialética, provocaria influências nos fenômenos exteriores, da mesma forma que receberia sua ação intrínseca. Sobre estes aspectos, reitera a educadora:

Insistimos, pois, em que deva a criança ser a medida comum, até o dia em que confie nas convenções. Essas convenções ser-lhe-ão conhecidas e se fixarão em sua memória, em função de si mesma. Mas o corpo lhe fornecerá todos os elementos que a habilitem a apossar-se do mundo. Os dedos lhe fornecerão naturalmente a direção; a combinação das linhas, a abertura dos ângulos; e nos pulsos poderá ela estudar as propriedades visuais e táteis dos corpos (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 33).

Para que a criança aprendesse a significação e o emprego das formas básicas que compõem o mencionado “alfabeto do desenho”, a orientação é que estes elementos lhe fossem apresentadas à maneira de jogos, dos quais participaria ativamente com seu corpo. Tais jogos necessitariam ser adaptados pelos professores à idade e ao estágio de desenvolvimento em que se encontrasse a criança.

O objeto, antes de ser interpretado a bico de lápis, passará, por assim dizer, inteiramente através do ser, com seu conteúdo de noções educativas, de beleza e de mistério. Somente depois desse trabalho, dessa intervenção do espírito no sentido de reter os bons ensinamentos, e depois da simplificação e classificação destes para sua melhor conservação, de acordo com as

exigências do desenho, somente depois de completo este trabalho é que o lápis deverá intervir para que se coordenem, em síntese, as noções esparsas; para exprimir, para reconstituir o objeto em suas propriedades características. O que a memória da criança deverá reter não é tal ou qual objeto de metal ou de madeira, mas, sim, as leis gerais que presidiram sua criação; não é esse ninho feito de palha cinzenta, mas a ideia de que a natureza emprega a curva para contê-lo e protegê-lo (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 31).

Conforme indicado na citação anterior, depois de estudar o objeto em sua estrutura completa, determinando-lhe a causa e a utilidade de suas particularidades, como bem recomenda Artus-Perrelet, o ideal é que se estimulasse a criança a desenvolver a noção de síntese. Ou seja, ensinar a ela como se poderia reduzir o conjunto de minúcias do objeto estudado “a uma forma-tipo ideal” que a explicasse (trad. MURTA, 1930, p. 31). O passo posterior, pelo qual Artus-Perrelet mostra dar grande importância, seria levar a criança a vincular o conjunto da forma síntese alcançada, como base estrutural do objeto em análise, ao ambiente com o qual a criança convivesse, tendo a si própria como ponto fixo de comparação para, somente depois, munir-la do lápis de desenho e papel.

Até aqui nos ocupamos em delimitar a concepção de desenho que norteia o “método” sistematizado por Artus-Perrelet. Na intenção de reafirmarmos nossas interpretações, balizadas pelas orientações da educadora, julgamos apropriado retomarmos suas próprias análises com as quais finaliza o Capítulo I do livro *Le dessin au service de l'éducation*:

Eis o objeto estudado sob seus diferentes aspectos. Imitando-o com as mãos, qualificando-o por palavras, caracterizando-o, às vezes, por uma atitude, a criança fará penetrar em seu espírito os dados do sentimento. Depois, conduzindo, por assim dizer, essas noções em sentido contrário, as encaminhará para a mão que, sozinha a princípio, depois munida do lápis destinado a fixar-lhe a lembrança, executará os movimentos que a inteligência sancionou, sintetizando, destarte, o processo decorrido (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 33).

Tendo como referência a síntese apresentada na citação anterior, compreendemos, da mesma maneira, ser adequada a citação de Cecília Meireles ao expressar, segundo colocações da educadora suíça, que o desenho se tornará uma linguagem quando a criança aprender a traçar habilmente com o lápis as ideias que queira comunicar, pois:

*A expressão pelo traço é uma aquisição importantíssima em desenho. Pode-se dizer que, quando a criança consegue adquirir o poder de manejar o lápis com [...] facilidade, é que o desenho se converte para ela numa verdadeira forma de linguagem, por meio da qual se pode exprimir tão bem*

como mediante palavras (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 13 de maio de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Resumindo, os princípios do método de Artus-Perrelet estão alicerçados nos seguintes pontos: estimular a criança desde a mais tenra idade a se habituar ao contato com as linhas, presentes nos planos e sólidos geométricos que compõem seu material didático. Orienta que antes de nos preocuparmos em lhe fazer conhecer os nomes destas dadas formas geométricas, sendo a palavra ainda uma abstração para a criança pequena, ela deverá aprender a reconhecê-las, diferenciando-as umas das outras pelos seus contornos e formatos. Pouco a pouco, a criança saberá identificar estes elementos básicos em seu conjunto como um “alfabeto do desenho”. Nada deverá ser deixado vago neste processo de aprendizado, todos os novos conhecimentos necessitarão ser precedidos pelas noções fixadas anteriormente, pois “o pedagogo deve ter sempre em vista que o desenho deriva mais do conhecimento que da percepção” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 32).

Assim, passaremos ao item seguinte, em que buscaremos estudar os materiais pedagógicos propostos por Artus-Perrelet como um dos elementos que compõem o “método” de ensino do desenho sobre o qual nos ocupamos.

## **6.2 A constituição do “método” - elementos básicos, lições gerais, jogos e materiais**

Na introdução ao Capítulo II de *Le dessin au service de l'éducation*, Artus-Perrelet indica que o estudo prévio e pormenorizado dos elementos básicos do desenho desempenha papel similar ao estudo das letras do alfabeto para o aprendizado da língua escrita. A intenção da educadora era propor um ensino do desenho por meio de uma educação abrangente, fundamentada em conhecer necessariamente os elementos da linguagem visual, em seu conjunto por ela denominado “alfabeto do desenho”:

Antes de poder consignar suas ideias no papel, por meio das palavras, a criança deverá apreender os caracteres alfabéticos um por um, uni-los, em seguida, dois a dois, para então agrupá-los em número cada vez maior até que, senhora de sua combinação, os possa utilizar com facilidade. É um trabalho longo e ingrato. Como para a escrita, o petiz há de familiarizar-se com o alfabeto do desenho; isto não implica perda de tempo, visto como este estudo preliminar será o primeiro pretexto a uma educação geral que fixe, ao mesmo tempo, na mente da criança, a técnica das linhas, das figuras e das formas (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 35).



As observações destacadas na citação anterior corroboram o princípio básico do “método” de Artus-Perrelet: iniciar a criança à compreensão das linhas, das figuras e das formas geométricas simples para que se tornassem suas lentes de leitura do mundo. A assimilação do “alfabeto do desenho” é que estruturaria, concomitantemente ao processo de vivência e internalização dos seus conceitos e significados, uma técnica pela qual ordenaria e socializaria, adiante, seus modos de expressão pelo desenho. Esta fase de fixação dos elementos de base do desenho seria primordial para que a criança fosse capaz de se expressar graficamente. Isso demandaria a aquisição de um repertório próprio a essa linguagem e a construção de uma técnica, que, no entanto, não estaria em primeiro plano no seu método. Partir-se-ia de uma provocação inicial, tendo em vista exercícios sensoriais na primeira infância, com fins de alcançar uma educação geral, geradora de múltiplas situações de aprendizagens. Para a educadora, aligeirar esse processo inicial seria uma estratégia equivocada. O posicionamento de Artus-Perrelet sobre este ponto se ancora em sua experiência na área, conforme expresso no trecho a seguir:

Minhas observações até agora só me têm confirmado a convicção de que na instrução não se consagra às bases e às preliminares um tempo suficiente. Pelo menos não se cuida de fazê-las penetrar profundamente, não só no cérebro, mas em todo o ser íntimo do escolar. Tem-se muita pressa em passar a desenvolvimentos de ordem superior, deixando, muitas vezes, à própria experiência do indivíduo, o cuidado de consolidar mais tarde aquilo que aprendeu mal na primeira infância (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 35-36).

Ao estabelecer um “alfabeto do desenho” como a base para o desenvolvimento do seu método, Artus-Perrelet justifica ter se empenhado em desenvolver diferentes estratégias pelas quais pôde confirmar que a criança assimila melhor os elementos do desenho por meio da sensação, associada ao movimento, ao sentimento e à reflexão. Para ela, esse processo deveria ser desenvolvido no tempo necessário à criança, pois o objetivo era que tal “alfabeto” fosse assimilado de maneira a se tornar parte do organismo infantil. Afirmando seu empenho, sublinha: “Terão notado o esforço considerável que desenvolvi no sentido de multiplicar os meios de assimilação de uma mesma verdade capital” (trad. MURTA, 1930, p. 36). Por isso é que, ao buscar cumprir seu propósito, a educadora investe em tornar a integração dos sentidos uma via de acesso ao refinamento das percepções da criança, conforme destacado neste excerto:

A sinestesia é o nosso primeiro ponto de apoio; confiaremos, pois, a todos os sentidos em conjunto, a missão de fornecer ao cérebro a maior soma possível de conhecimentos sobre a noção de que o queremos impregnar. Depois, o movimento, a atitude e o sentimento posterior à sensação hão de fazê-la penetrar mais profundamente no organismo. Por fim, a reflexão completará o processo (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 36).

A ideia era, pois, apresentar à criança os elementos básicos do desenho - ponto, direção, linhas, medida, ângulos, figuras, cores, formas, dimensões, perspectiva do círculo, valores de sombra, perspectiva das linhas retas etc. - proporcionando-lhe meios e instrumentos para que os assimilasse de maneira gradual e contínua. Tais proposições necessitariam envolver todo o corpo da criança, para que delas participasse ativamente, integrando todos os sentidos.

Para que a criança assimilasse desde cedo os elementos básicos do desenho antes mencionados, Artus-Perrelet propõe que fossem desenvolvidas atividades práticas. Com base em jogos educacionais, empregando o próprio corpo da criança e materiais pedagógicos, tais conceitos poderiam ser apresentados, compreendidos e vivenciados na observação e representação de objetos, da paisagem, das atitudes expressas pelas posições dos animais e pessoas observadas e dos ritmos decorativos, uma espécie de escrita visual das impressões do cotidiano. Estes conhecimentos seriam, pois, experimentados por diferentes meios expressivos. As orientações sobre a constituição e o desenvolvimento de seu “método” estão expostas no livro *Le dessin au service de l'éducation*, que, na versão brasileira, compreendem as páginas 35 a 189.

Durante a apresentação de seu método em orientações descritas no seu livro, em seus cursos e em suas experiências relatadas, Artus-Perrelet não apresenta os conceitos básicos do desenho de maneira abstrata para a criança. Segundo Barbosa (2002, p. 114), “Perrelet pretende dar à criança uma noção expressiva dos elementos do desenho. Ela não quer ensinar como se desenha uma linha reta, tampouco a definição do que seja uma linha mista, mas seu propósito é sistematizar o valor e a significação das linhas”. Do mesmo modo, os demais conceitos relativos ao desenho como o ponto, a direção, a medida, figuras, cores, formas, a perspectiva, os ângulos tipos de linhas e as relações entre elas etc. são construídos pelo aluno, segundo vivências propostas para cada um deles, sejam elas de materiais concretos, imaginativos ou experiências corporais. Diante da configuração do livro, traremos a seguir algumas definições, como, por exemplo, a linha “horizontal que nos sugere crescer, crescer, crescer, no repouso, e ir ao infinito dos infinitos, num sentido de pacificação” (MEIRELES, 18 de março de 1931, p.

7, *Diário de Notícias*). Segundo Artus-Perrelet, esta linha é que demandaria menos significação intelectual pelo inerente simbolismo de estabilidade objetivamente observado na natureza, simbolizada pela água de um lago ou poço, ou ainda pela linha do horizonte. Ao sentido de objetividade física, Artus-Perrelet atribui também à linha horizontal valor espiritual, ou psíquico, como o de morte e negação, conforme trecho descrito a seguir:

A noção de estabilidade é a que menos se deixa influenciar por qualquer interpretação humana. Noutros termos: A linha horizontal é a que tem menos significação intelectual, por isso resulta da simples observação objetiva da natureza. Serve de exemplo a água estanque de um lago ou de um poço. A ideia de repouso surge ao nosso espírito e, por analogia, a de morte e destruição. A negação é horizontal; por isso é que quase todos os povos da terra fazem esse movimento da cabeça que significa: não!

É, por fim, a linha da serenidade, da calma moral, e aqui chegamos ao seu mais espiritual sentido. Será que nossa alma tenha escolhido empiricamente na natureza a linha que resulta da paz das coisas, ou sua expressão de calma e quietude reflete apenas a nossa tranquilidade de espírito, tão necessária como a do mundo físico? - Sobre este ponto, poder-se-ia discutir indefinidamente. Não importa. A observação capital que devemos fazer aqui é a seguinte: esta mesma linha pode ser símbolo de valores físicos e psíquicos (ARTUS-PERRELET *apud* MEIRELES, 2 de dezembro de 1930, p.7, *Diário de Notícias*).

Da mesma maneira, em reportagem do jornal *Minas Gerais*, de domingo, 14 de abril de 1929, p. 13, Manoel Penna<sup>238</sup> discorre sobre duas primeiras conferências de Artus-Perrelet sobre o “Ensino de Desenho” realizadas no grupo escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte. Estas conferências inauguram o ciclo de palestras da educadora sobre sua proposta educacional quando da sua chegada a Minas Gerais para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Na primeira delas, a educadora discursou sobre conceitos de teoria da forma e composição, destacando os elementos básicos e a geometrização do desenho. Para suas explicações, observa Penna, Artus-Perrelet deu exemplos práticos

---

<sup>238</sup> Não foram encontradas as datas de nascimento e falecimento de Manoel Penna. De acordo com D’Esquivel (2016, p. 7): “Sobre Manoel Penna, sabe-se que foi professor do Grupo Escolar Barão de Rio Branco, o primeiro grupo escolar de Belo Horizonte. Ocupou o cargo de Assistente Técnico em meados dos anos 1930, no período em que em Minas Gerais se pretendia a modernização da educação nos moldes da pedagogia escolanovista. O papel do Assistente Técnico era de divulgar o ideário de governo com o acompanhamento das atividades em execução participando em alguns casos do desenvolvimento de atividades pedagógicas”. Segundo informações da folha de rosto do livro *Trabalhos Manuais Escolares*, publicado em 1934, pela Imprensa Oficial, em Belo Horizonte, Minas Gerais, de autoria do referido autor, Manoel Penna foi professor de Trabalhos Manuais do Grupo Escolar Barão do Rio Branco e professor do Curso de Desenho da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais. O livro faz parte da Coleção Livros Didáticos e Manuais Pedagógicos do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Campus Florianópolis, CED (Centro de Educação) e está disponível para consulta em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159270>. Acesso em 28 de ago. de 2018.

baseados em obras de artistas tais como de Raphael<sup>239</sup> e Miguel Angelo<sup>240</sup>, além de citar alguns trabalhos executados pela própria artista. As observações de Manoel Penna, destacadas no artigo, reafirmam as atribuições de Artus-Perrelet, mencionadas anteriormente, sobre a noção de estabilidade que a linha horizontal denota, sendo esta a linha base para registro da composição musical:

A horizontal, por exemplo, simboliza a calma; o nivelamento; a tranquilidade; a estabilidade; a base; a fronteira do céu com a terra; é ela que forma a pauta da música - os cinco degraus da escadaria do templo de Euterpe<sup>241</sup> por onde sobem e descem, cantando, as sete notas; é o espelho dos lagos, onde se miram as estrelas; é o leito em que dormimos e sonhamos... (ARTUS-PERRELET *apud* PENNA, 14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*).

Quando faz a analogia da pauta musical com os degraus da escadaria do tempo de Euterpe, aciona a artista conhecimentos que demonstram estar a par dessa deusa, musa inspiradora da criação artística ou científica nomeada pela mitologia grega.

As indicações de ter vasta cultura geral podem ser percebidas também em análises registradas no livro *O Desenho a Serviço da Educação*, especialmente na página 60, quando Artus-Perrelet, além de atribuir um sentido moral à linha horizontal, apoia-se em conhecimentos históricos sobre arte e arquitetura da Antiguidade ao relacionar a linha horizontal à serenidade do olhar das estátuas dos colossos de Mêmnon<sup>242</sup>:

Quer seja em obediência comum às mesmas leis, ou por uma simples adaptação do nosso espírito, é um fato que a horizontal tem uma significação

---

<sup>239</sup> Raphael (1483-1520), o nome francês de Raffaello Sanzio, também conhecido como Raffaello Santi, Raffaello da Urbino, Raffaello Sanzio da Urbino. Pintor e arquiteto italiano do Renascimento, Rafael é considerado um dos maiores que já existiu, sua originalidade é caracterizada pelo uso equilibrado do desenho e da cor. Difere dos de muitos pintores de sua época pela precisão no uso da linha, dos matizes e do ponto de fuga nas suas pinturas. (tradução livre nossa). (JONES, PENNY, 1983; VASARI, 1979).

<sup>240</sup> Michelangelo (1475-1564), Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni, em francês como Michelange. Escultor, pintor, arquiteto, poeta, um dos mais altos expoentes da Alta Renascença, projetou a cúpula de São Pedro em Roma. Suas obras mais conhecidas: David (1504); A Pietá (1499); Moisés (1515); O teto da Capela Sistina (1508 à 1512); O Juízo Final (1536 à 1541). Influenciou de maneira considerável os artistas contemporâneos de sua época, sua maneira de pintar e esculpir, influenciou os artistas representantes do “maneirismo”, movimento artístico que prosperou em fins do Renascimento (1520-1580), tendo sido circunscrito mais efetivamente à Itália, após a morte de Raphael (VASARI, 2005; ARGAN, 1991).

<sup>241</sup> Na mitologia grega, Euterpe é considerada a musa da música.

<sup>242</sup> Os Colossos de Mêmnon são duas gigantescas estátuas de Amenófis III, consideradas guardiãs do templo funerário do faraó, estão localizadas na margem ocidental do Nilo, em Luxor, Egito. Disponível em <https://www.egito.com/colossos-de-memnon>. Acesso em 21 mai. de 2018.

moral, e que não pode haver manifestação mais impressionante de serenidade do que o olhar dos colossos de Mênnon, o qual se conforma rigorosamente com esta lei (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 60).

O que a história nos conta sobre as gigantescas estátuas egípcias antigas é que se supunha, especialmente sobre a estátua situada ao norte, que ela fosse capaz de emitir um som de lira. Este indício contribui para compreender a associação da linha horizontal às linhas da pauta da composição musical mencionada por Artus-Perrelet.

De acordo com Penna (14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*), ao expor seu o “método de geometrização de ensino de desenho, [...] - na aridez prosaica da geometria, na crueza fria de suas linhas, superfícies e volumes”, Artus-Perrelet “encontra encantadores e surpreendentes motivos para fortemente nos impressionar”.

Essas primeiras conferências de Artus-Perrelet em Belo Horizonte, registradas em artigo de Penna (14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*), referem-se, ainda, a aspectos do conceito discutido sobre a linha vertical, que, ao contrário da horizontal, caracteriza-se como símbolo da arrogância, do domínio, da altivez, da elegância, da vida, da mocidade e “no cruzamento de uma horizontal com uma vertical, formando quatro ângulos retos, a conferencista vê mais alguma coisa - o emblema da fé - a cruz de Cristo...”

Para Artus-Perrelet, a linha vertical é “A linha da existência, linha de presença e de vigor, - tal nos apresenta a vertical, tal a vivemos” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 62). Pontua que sua estabilidade não se iguala à da linha horizontal, pois “cada linha contém uma expressão da vida universal”, tendo a vertical “um conceito de presença”. Pelo relato de Cecília Meireles, materializam-se as explicações de Artus-Perrelet sobre os simbolismos da linha vertical:

“Linha árdua, que fala em subir, subir sempre, vencendo as dificuldades. Linha que nos faz pensar: “eu cresço, eu subo, eu vou cada vez mais longe...” Fala da natureza, que, rompendo com a sua força todos os obstáculos, sobe verticalmente, dificilmente. A linha vertical nos dá um sentimento de vitória e de construtividade (ARTUS-PERRELET apud MEIRELES, 18 de março de 1931, p 7, *Diario de Noticia*, grifos da autora).

Estas palavras, que compõem a crônica de Cecília Meireles, de 18 de março de 1931, *Pagina de Educação*, deram início ao registro das *Vinte e sete lições do Curso de Desenho e Modelagem* realizado no Rio de Janeiro, promovido pela Associação de Professores Primários do Distrito Federal, realizado anteriormente em Belo Horizonte.

Verifica-se neste curso, assim como no registro de Manoel Penna, como a educadora combina referências filosóficas com as características das linhas, quando representa através de seu próprio corpo o cruzamento das linhas vertical e horizontal, em alusão ao simbolismo da cruz:

[...] E com o ar inspirado, esse ar que nos faz crer menos num curso de desenho que numa prática mística, mme. Artus, cruzando, com um gesto, a vertical da presença, a linha de subida obstinada e difícil, sobre a linha horizontal do repouso, - o infinito que cresce sobre o infinito que descansa (como a vida revelada sobre a irrevelada) - apresenta a cruz como um símbolo novo. E abrindo os braços no ar, numa crucificação, sugere o repouso dos braços abertos e a contínua ascensão no corpo vertical (MEIRELES, 18 de março de 1931, p 7, *Diario de Noticias*).

Penna (14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*) relata em seu artigo que nos quase vinte minutos da primeira conferência ministrada por Artus-Perrelet em Belo Horizonte, a artista conceituou a linha curva como a linha símbolo da incerteza, da dúvida, da inconstância, do desânimo, do imprevisto, da desorientação, não apenas como “aquela que não é reta nem formada de retas”. Cecília Meireles, em crônica publicada no dia 26 de março de 1931, p. 7, relata sobre *a quarta Lição do Curso Desenho, modelagem e jogos educativos* e registra a fala de Artus-Perrelet sobre a linha curva: “A linha curva é a linha da graça. Os desenhos graciosos são feitos com linhas curvas. Os movimentos graciosos são os que descrevem curvas” (MEIRELES, 26 de março de 1931, p.7, *Diario de Noticias*).

Para Artus-Perrelet, a linha mista seria a mais decorativa de todas as linhas, unindo, ao mesmo tempo, as características do rigor, da frieza e da força da reta à doçura e flexibilidade da curva, sendo, assim, uma alternativa de serenidade e graça (ARTUS-PERRELET, 1930; MEIRELES, 1931, *Diario de Noticias*).

Ao relatar sobre *a quarta Lição do Curso Desenho, modelagem e jogos educativos*, mais uma vez Cecília Meireles nos dá indícios de que Artus-Perrelet, assim como ela própria, tinha uma cultura geral ampliada. A suíça relaciona as curvas sucessivas de diálogos de uma *Aubade*<sup>243</sup> à linha sinuosa, para ela, a síntese do poema: “A serenata é toda assim. Em curvas sucessivas. Em curvas graciosas de imagens. Essas curvas que se unem, invertidas, umas às outras, dão a todo o poema a expressão de linha sinuosa com que Mme. Artus lhe surpreendeu”

<sup>243</sup> “Certo tipo de música, iniciada à primeira luz do dia, para execução durante o alvorecer. Com o tempo, o termo passou a se referir a qualquer tipo de obra composta naquele estilo” (DOURADO, 2004, p. 33-34).

(MEIRELES, 26 de março de 1931, *Diario de Noticias*). De acordo com a poeta brasileira, o poema ao qual Artus-Perrelet fazia referência seria a serenata, de *Mireille* de Mistral, cujo trecho<sup>244</sup> descrevemos a seguir:

“*O Magali, ma tant amado,  
Mete la tèssto au fenestroun!  
Escouto um pau a questo aubado  
De tambourin e de vióloun*<sup>245</sup>...”

Ao conceituar a espiral, “linha que se recurva sobre si mesma ou se desenvolve a partir de um centro” Artus-Perrelet pontua que:

Poucas linhas têm tamanha força de expressão ou falam mais à nossa alma. [...] a mais exagerada manifestação da linha curva tem, em alto grau, as propriedades físicas desta última: a elasticidade e a flexibilidade. Também nela se encontra, de modo acentuado, o valor de *proteção* às conchas mais sólidas (compreendendo-se o caracol), que são formadas em espiral. É também a forma por excelência da graça e da leveza, mas a significação mais evidente desta linha, seu sentido moral, vem-nos da dor ou da alegria, segundo alguém a siga a partir do exterior ou do interior (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 65-66, grifo do tradutor).

A artista suíça exemplifica como a linha espiral se manifesta em nosso corpo, quando afirma: “As crianças encontrarão em suas próprias mãos uma ilustração viva” (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 65). O movimento de fechar os quatro dedos em oposição ao polegar, um pouco curvado em direção a estes, produz esta representação e poderia ser proposto como um exercício prático para as crianças vivenciarem a linha espiral.

Diante da dimensão e detalhamento com que a educadora contemplou os elementos básicos do desenho e seus modos de estudá-los com as crianças segundo seu “método”, é que optamos por não os apresentar em sua totalidade, mas, justamente, discuti-los à medida que formos abordando os materiais para o seu desenvolvimento, conforme veremos no item 6.2.3.

---

<sup>244</sup> Para acesso ao texto completo da canção em *Ocitan*, e também em francês, consultar o seguinte link: <https://www.mamalisa.com/?t=fs&p=4178>. Acesso em 23 de jun. de 2018.

<sup>245</sup> Trecho do poema *Mireille*, descrito por Cecília Meireles, é escrito em *Occitan* ou *langue d'oc*, língua românica na qual se fazia, geralmente, a criação artística na Europa. *Occitània* significa o espaço onde esta língua é ou tem sido falada e escrita desde a Alta Idade Média, cobre a maior parte do sul (Montpellier, Bordeaux, Toulouse, etc.) e do Maciço Central (França), o Occitan Vales (Itália), o Val d'Aran (Espanha) e Mônaco. Para mais informações, consultar <https://www.universalis.fr/encyclopedie/occitan-langue-d-oc/>.

Artus-Perrelet salienta a necessidade de o professor saber encontrar a medida ideal para modelar o ensino do desenho às condições do seu contexto de atuação. E também os instrumentos para que o ensino e a aprendizagem pudessem ser processados pela vivência, em contato direto com as situações e objetos, via pela qual se conduziria a criança a internalizar as noções estudadas. Para cumprir este propósito, é que Artus-Perrelet propõe a construção das “caixas de desenho”, sobre as quais nos ocuparemos no item a seguir.

### **6.2.1 Condições e materiais para o desenvolvimento do “método”**

Artus-Perrelet, em seu livro, refere-se às condições materiais para a operacionalização de seu “método”. Pontua que a publicação se destinava a tratar o tema educação sem se ocupar de detalhes relacionados a recursos secundários, à organização e orientação sobre como deveriam ser planejados e construídos os espaços de ensino ou ao tratamento dado às questões de higiene destes espaços. Salienta já terem sido estes pontos fartamente tratados pelos “homens de ciência” naqueles tempos derradeiros - fins do século XIX e início do XX. Estas abordagens estão registradas logo no início do Capítulo II do seu livro:

Este livro trata da educação sem se ocupar de seus acessórios. Não tratarei, pois, aqui do material secundário, do arranjo dos locais, nem da sua orientação e higiene. Os homens de ciência escreveram durante os últimos anos obras sugestivas, em que se mostrou a necessidade de se manterem fartamente arejadas as salas de aula. Falou-se também das vantagens que oferecem os jardins - por manterem as crianças em contato com a natureza. São estes pontos já bastante ventilados, aos quais não quero voltar, preferindo ir a fundo da questão do ensino e enunciar princípios gerais que se tornarão, naturalmente, mais eficazes e de aplicação mais simples nas condições de uma escola moderna, qual a sonhamos todos (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 36-37).

Afirmando-se dedicada a focar o *modus operandi* do ensino do desenho, Artus-Perrelet enuncia dedicar atenção especial aos fundamentos gerais para o desenvolvimento de seu método. Nessa perspectiva é que a educadora diz se aprofundar em pontos específicos para o ensino do conteúdo tratado. Contudo, salienta a necessidade de atenção aos requisitos considerados por ela de “aplicação mais simples nas condições da escola moderna”, quais sejam: propiciar às crianças contato direto e frequente com a natureza; espaços de sala de aula amplos, iluminados e arejados, e ainda mobiliários adaptados às necessidades e faixa etárias correspondentes do alunado.



Nesse sentido, faz prescrições estritamente localizadas no que tange às condições e recursos materiais adequados à concepção de ensino do desenho a que se propôs a defender.

**Figura 51** - Fotografia - Sala de aula da Escola infantil de aplicação de *Malagnou*, Genebra, Suíça, c. de 1916.



**Fonte:** Reprodução de *De toutes les couleurs - Un siècle de dessins à l'école*, 2006, p. 54.

Por levar em consideração tais aspectos é que Artus-Perrelet pontua:

“Todavia, cumpre-se observar aqui a necessidade de se proverem as escolas de salas bastante espaçosas para que os alunos possam andar, deitar-se, entregar-se a toda ginástica do desenho. Igualmente, uma faixa de cor escura, com cinquenta a sessenta centímetros de altura, será colocada contra a parede, em volta da sala, ao alcance dos meninos. Nesse quadro negro<sup>246</sup>, - assim muito impropriamente chamado porquanto o preferimos de outra cor, para não entristecer nosso pequeno mundo - é que os desenhos a giz serão executados (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 37).

---

<sup>246</sup> De acordo com Valdeniza Maria Lopes da Barra (2013, p. 126-135), o quadronegro “é uma ardósia artificial, versão transformada da ardósia natural. É difícil precisar a data de sua invenção”, no entanto, pode-se dizer que esta tecnologia educacional marca “algumas das transformações de certos materiais de ensino que compõem o cenário da sala de aula, sede da transmissão simultânea de ensino, dispositivo central da escola moderna”. Para maiores informações consultar o artigo da citada autora: A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a07n49.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2019.

Chama especial atenção para que nas escolas as salas de aulas fossem providas de amplos espaços para oferecer à criança as condições necessárias ao movimento corporal e para exercitar o que ela denominou “ginástica do desenho”: aprender a desenhar com e através do próprio corpo.

Observação em mesmo nível é feita sobre a necessidade de instalação de um “quadro negro” nas paredes da sala de aula em posição compatível com a altura das crianças para os exercícios de desenho com giz. Uma imagem anterior, Figura 51, nos ajuda a materializar como Artus-Perrelet idealizava tal espaço. A fotografia retrata a sala de aula da escola pública de *Malagnou*, em Genebra, onde trabalharam Louise Lafendel e Mina Audemars, antes de assumirem a direção da *Maison des Petits*.

Na perspectiva de compreender como se compunham, concretamente, os recursos pedagógicos desenvolvidos por Artus-Perrelet, nas próximas seções trataremos de descrever a materialidade e a função das “caixas de desenho”. Antes disso, porém, nos ocuparemos de discutir a função do jogo educativo no processo de desenvolvimento infantil e na aprendizagem do desenho no item que se segue.

### **6.2.2 O jogo educativo - dispositivo lúdico do desenvolvimento infantil e aprendizado do desenho**

A criança é um ser pleno de curiosidade e tem muitos impulsos que a levam à conquista do novo. Mas como aproveitamos mal todas essas fontes naturais de energia que a criança encerra nas profundezas de seu ser e que deveríamos captar! Imitemos a natureza, que tão bem sabe fazê-las jorrar. Façamos por que as atividades que reclamamos da criança sejam mais do círculo de suas preocupações naturais. A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí o artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade considerável, atividade útil a seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício. Coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais aliados, não inimigos. Sejam as coisas que desejamos que ela aprenda ou faça apresentadas da forma a preparar ou facilitar uma dessas ações que a levam a seu instinto natural. E, para isso, não separemos a instrução da *ação*. Não esqueçamos que a inteligência, a atenção não passam de instrumentos destinados a preparar a ação; é esta a sua função. Querer exercê-las fora da ação é exercê-las, por assim dizer, no vácuo, é exercê-las fora das condições normais de seu desenvolvimento. É, ainda, quebrar essa continuidade que dá a unidade pessoal (CLAPARÈDE, 1954, p. 149, grifo do tradutor).

Abrimos este tópico com as palavras de Édouard Claparède sobre como o brincar, e os jogos podem aliar-se à natureza curiosa, ativa e aventureira da criança para entregar-se à novidade. Para Claparède (1956, p. 403), “a atividade lúdica (de *ludus*, jogo)” seria “um exercício de preparação para a vida séria”. Segundo o teórico, há uma razão para o jogo ser “tão do agrado das crianças. O jogo é agradável porque corresponde à satisfação de uma necessidade” como “comer quando se tem fome, dormir quando se está cansado” (p. 419). Claparède considera ainda ter o jogo um parentesco mais ou menos estreito com fatos da vida cotidiana, podendo enumerá-los para além dos fenômenos de ordem biológica e psicológica, mas, sobretudo, pelo olhar antropológico e social. Manifestações culturais como a moda, a religião, a política e a arte são por ele consideradas expressões humanas assimiladas ao jogo. Assim, também:

Os MITOS e as lendas, criações simbólicas da consciência popular, estão ligados ao jogo por meio de muitas relações. Os GRAFITTI<sup>247</sup>, inscrições feitas nas muralhas, são evidentemente jogos que tinham por missão sintetizar desejos e sentimentos (quase sempre de ordem sensual), neles se observa, como também no jogo ou na arte, tendência para a autoexpressão, a qual é um dos caracteres mais profundos da natureza humana (CLAPARÈDE, 1956, p. 426, grifos dos tradutores).

Não pretendemos fazer aqui um tratado sobre o jogo como elemento do desenvolvimento humano, tema já tão bem abordado por Claparède (1956)<sup>248</sup> em *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. No entanto, reconhecemos que quando o médico suíço expõe seu ponto de vista, em analogia com teses de diversos outros teóricos, traz pontos de reflexão que nos ajudam a compreender os argumentos de Artus-Perrelet sobre um aspecto importante na elaboração do seu “método” de ensino: a organização das “caixas de desenho”.

Na seção **D. Material Empregado**, Capítulo II de *Le dessin au service de l'éducation*, Artus-Perrelet nos apresenta as razões que a levaram a organizar esse material pedagógico, construído com o fim último de elaborar atividades, com base em materiais concretos, em que a criança pudesse exercitar as noções apreendidas sobre desenho, de maneira ativa. De acordo com as orientações da educadora, o material seria, “nas mãos do educador um instrumento obediente, utilizável a cada passo, valendo-lhe, toda vez que ele queira, com jogos ou

---

<sup>247</sup> Claparède reflete sobre as relações entre jogo e as manifestações humanas nesse trecho do texto, especificamente sobre o tema grafitti apoia-se na seguinte referência: A. Leclère, *La psychologie des grafiti*, Ar de Ps., XV, 1915, p. 321. (nota do tradutor).

<sup>248</sup> Ver especialmente o Capítulo IV - desenvolvimento mental - In: CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. Edição revista. Trad. brasileira de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira. Prefácio de Helena Antipoff. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956.

exercícios, conseguir do aluno uma assimilação concreta das formas, das figuras e de todos os elementos fundamentais do desenho” (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 173-174).

Gerardo Seguel<sup>249</sup> (1902-1950), professor de desenho e escritor chileno, em artigo publicado em 14 de outubro de 1930 na *Página de Educação*, com o título *O prestígio de Claparède na Nova Educação*, faz referência à importância dos estudos do médico e educador suíço sobre a infância. Na publicação do *Diário de Notícias*, Seguel resalta aspectos da trajetória de formação e atuação profissional de Édouard Claparède, enfatizando o engajamento do teórico em divulgar o pensamento científico da época por meio das publicações de pesquisas nas áreas da psicologia e pedagogia experimental. Engajamento favorecido pela posição de cofundador da revista *Archives de Psychologia*, em 1901, juntamente com seu primo, Théodore Flournoy, a quem Claparède sucedeu no Laboratório de Psicologia na Universidade de Genebra, como já mencionado. Em seu artigo, Seguel (1930) dá destaque especial aos estudos de Claparède sobre os interesses da criança e suas relações com o desenvolvimento infantil. Sabemos que a organização e divulgação dessas ideias impulsionaram as renovações educacionais em muitos países e influenciaram diretamente o movimento da Escola Nova no Brasil, onde o teórico esteve por breve período, em 1930. Um aspecto relevante abordado pelo chileno ao resenhar a obra de Édouard Claparède são os jogos infantis e suas qualidades psicológicas, tema considerado em alto grau por Seguel na relação ensino e aprendizagem, a ponto de proclamar ao meio educacional o dever pedagógico de compreendê-los.

Compreendemos que a maneira como Claparède (1956) concebe forte relevância aos jogos em todos os fenômenos do desenvolvimento infantil - físico, psicológico, intelectual e social - dialoga com um aspecto primordial do “método” de Artus-Perrelet, qual seja: a educadora considera que, para a pedagogia, o primordial é “conhecer a criança”; para Claparède, essencial em relação aos jogos seria oferecê-los de acordo com as fases do desenvolvimento infantil, aproveitando-se das tendências naturais da criança para acolhê-los. Segundo Artus-Perrelet (*apud* MEIRELES, 26 de maio de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*), os estudos desenvolvidos em psicologia e educação de então revelaram que: “[...] ao invés de lutar contra as tendências de cada um, o melhor é aproveitá-las, encaminhando-as, dirigindo-as,

---

<sup>249</sup> Segundo Barbosa (2015, p. 13): ‘Gerardo Seguel era professor de Desenho na Escola Normal “José Abelardo Nuñez”, no Chile, poeta e intelectual importante em seu país. Publicou o livro *Fisionomia del Mundo Infantil*, dedicado ao estudo sobre o desenho infantil.

utilizando-as. Nada adiantava contrariá-las. Sobressaíam mais fortes, confirmando o velho provérbio: *chassez le naturel, il reviendra a tout galop*<sup>250</sup>. Compreendemos ser esse o sentido que Claparède confere aos jogos quando diz que a criança

[...] desenvolve-se naturalmente passando por certo número de fases que se sucedem numa ordem constante. Cada fase corresponde ao desenvolvimento de certa função ou aptidão, cujo exercício proporciona gozo à criança. Todos os objetos suscetíveis de excitar essa aptidão ou função nascente interessam, de certo, à criança, cativam-na, atraem-na, ao passo que os que não correspondem ao jogo de nenhuma aptidão existente ou a deixam em estado de indiferença ou lhe repugnam instintivamente (CLAPARÈDE *apud* SEGUEL, 14 de setembro de 1930, p. 4, *Diario de Noticias*).

Eis que, de alguma maneira, as teorias de Claparède e Artus-Perrelet propõem, mesmo que por olhares distintos, modos semelhantes de compreender como certas manifestações e certos objetos, como o brinquedo, a arte e as atividades lúdicas, teriam a função de nutrir as necessidades e interesses da natureza infantil. E o professor necessitaria conhecer essas tendências naturais, em suas diferentes fases no decorrer do desenvolvimento da criança, para delas fazer uso adequado, propondo-lhe os jogos educacionais. No livro *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, Claparède (1956, p. 101) cita, entre as diversas séries de jogos educativos editados pelo *Institut Jean-Jacques Rousseau*, “os Jogos Décroly, os Jogos para o ensino de desenho, da Sra. Artus; os Jogos de superfície, das senhoritas Audemars e Lafendel”. Claparède (1956, p. 536) explicita, com penhor, a importância desse gênero da expressão humana na educação das crianças ao destacar ter sido todo o trabalho pedagógico da *Maison des Petits* concebido sob uma “concepção ampla e cabal do jogo”. Ao diferenciar a “concepção biológica e ampla de jogo”, Claparède faz dura crítica ao material educacional criado por Maria Montessori, admitindo terem sido as ideias da médica italiana a motivação inicial para guiar o trabalho na escola de aplicação - a *Maison des Petits*<sup>251</sup>:

Para começar, inspiramo-nos nas ideias propagadas pela Senhora Montessori e em seu exemplo animador. Como é sedutora a confiança que a Senhora Montessori deposita na criança, a liberdade que lhe concede, a atividade que ela estimula! Logo, porém, nos convencemos de que, a despeito do notável progresso que registra na técnica educativa, o sistema Montessori não correspondia a todas as exigências de uma concepção genético-funcional da educação.

---

<sup>250</sup> Expulse o natural, ele voltará a todo galope. (Tradução livre nossa).

<sup>251</sup> Para maiores informações sobre as ideias iniciais inspiradas em Montessori para a criação da *Maison des Petits* ver precisamente as páginas 19 a 22 do capítulo 1 do livro: *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font - La maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie, 1996.

O defeito do sistema Montessori consiste precisamente em ser um sistema. Posto que superior ao de Froebel (que requer um auxílio ativo da mestra e não deixa à criança nenhuma iniciativa), apresenta, como este, o inconveniente de ser praticado automaticamente, mais em sua letra que em seu espírito, e de perder, assim, precisamente o que consistia seu valor. Participa ainda, como o *Kindergarten*<sup>252</sup>, do defeito de excessiva artificialidade. Gira mais que o devido em torno de um material de ensino, disposto *ne varietur*<sup>253</sup> e que se aplica em tom dogmático. Diretamente inspirado pela educação dos anormais, aos quais é preciso estimular, guiar e a exercitar de maneira constante, precisamente porque lhe faltam os impulsos naturais à vida do espírito, o sistema Montessori desconhece em demasia que a criança normal se desenvolve, no fundo, completamente só, e que o que é preciso, antes de tudo, é colocá-la em um meio adequado à satisfação de seus interesses, de seus apetites de curiosidade e de movimento, em um meio, afinal, que apresente à sua pequena inteligência problemas de ação ou de pensamento (CLAPARÈDE, 56, p. 536-537, grifos dos tradutores).

A crítica de Claparède consiste na observação de que, na prática, a execução invariável do material de ensino de Maria Montessori não abriria margem à imaginação da criança, constituindo-se em uma artificialidade automatizada. Segundo o teórico, este teria sido inicialmente proposto como exercício sensorial para as crianças ditas “anormais”, por isso com foco em demasia na repetição, na invariabilidade dos processos e resultados. Para o médico suíço, seria necessário propiciar à criança exercitar-se por meios naturalmente desafiantes, que a instigassem a construir diferentes hipóteses para a resolução dos problemas. Nesse sentido, é que afirma:

Em uma palavra: em vez de exercitá-la constantemente por meios artificiais, deixemo-la cada vez mais ao grado de sua imaginação, já de si tão fértil! Ora, se não estamos enganados, a Senhora Montessori não permite que a criança jogue livremente com seu sacrossanto “material”. Este perde, assim, uma boa parte de seu valor educativo e, qual corselete demasiadamente rígido, aventura-se a merecer desde logo algum dos veementes anátemas que sua autora dirige ao banco da escola.

A preocupação que parece dominar o sistema Montessori é a de *exercitar* (os sentidos e o movimento). Está bem. Mas o defeito destes exercícios está em serem eles executados por *si mesmos*, *sem que estejam associados a algum problema vital* (CLAPARÈDE, 56, p. 537, grifos dos tradutores).

Entende, assim, ser a abordagem da pedagogia funcional a que melhor ofereceria experiências interessadas à criança, a partir de propostas ativas. Mais que isso, exercícios inter-relacionados com os problemas da própria vivência, propiciando à criança desenvolver-se intelectualmente, seguindo um curso espontâneo. Portanto, exatamente, a perspectiva da

<sup>252</sup> Do inglês, *Kindergarten*, jardim de infância. (tradução livre nossa).

<sup>253</sup> Expressão do latim, *ne varietur*, para que nada seja mudado. (tradução livre nossa)

educação funcional - com foco na aprendizagem pela ação, pelo interesse e pelos jogos educacionais - desenvolvida na *Maison des Petits*:

Mau grado seu desejo de “estimular a vida”, a eminente pedagoga italiana não se compenetrou bastantemente de que somente fazendo o menino viver sua vida é que se lhe desenvolvem as funções mentais. Este desenvolvimento é um processo espontâneo; segue uma via traçada pela natureza, devendo por isso o educador velar para que ela não seja contrariada por meio de exercícios intempestivos. Não se ensina uma criança a se desenvolver; o mais que se pode fazer é multiplicar em volta dela as oportunidades de desenvolvimento natural. A esta finalidade tendem os numerosos jogos educativos das senhoritas Audemars e Lafendel (CLAPARÈDE, 56, p. 537, grifos dos tradutores).

Faz-se importante, ainda, retomar as associações que Claparède (1956, p. 425) tece entre arte e jogo em *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental* - capítulo V, § 7º, quando preconiza “a concepção de que a arte tem por função proporcionar livre curso às tendências que a vida cotidiana não proporciona”. Esta e as demais comparações desenvolvidas pelo teórico ao longo do capítulo sobre a arte e o jogo desvelam aspectos da educação e fruição estéticas que julgamos atravessar o “método” de Artus-Perrelet. Vejamos as reflexões de Claparède descritas no extrato a seguir:

A Arte, que ocupa lugar de destaque nas preocupações humanas, é também um fenômeno que entra na categoria dos jogos. Schiller, o grande poeta alemão, em suas *Cartas sobre a educação estética*, comparava já a arte com o jogo, e esboçara uma concepção que mais tarde foi retomada por Spencer e mereceu a aprovação de Renouvier<sup>254</sup>. “A poesia é um jogo: é o espírito a desferir seu voo - dizia o escritor vaudês Eug. Rambert. As belas-artes são outros tantos jogos<sup>255</sup>”. A linguagem popular, por sua vez, há muito associou a noção de arte ao jogo: “*tocar violino, representar uma comédia*”. Cumpre, porém, volver aos trabalhos de K. Groos e de Konrad Lange para encontrar um desenvolvimento sistemático dessas ideias. Para Groos, a *fruição estética* repousa em uma espécie de imitação interior, que não passa de um jogo. Como o jogo, implica uma autoilusão e constitui também um enriquecimento do ser, uma satisfação de tendências profundas, uma liberação dos constrangimentos da existência vulgar. A *produção artística* tem também estreita afinidade com o jogo, embora menos aproximada que a do gozo estético. Para K. Lange, a arte é, como o jogo, uma autoilusão consciente que tem por função completar a vida do homem em todas as direções. A arte não é mais que um caso especial da grande classe dos fenômenos do jogo. O sábio Yrjö Hirn admite também que toda arte pode, até certo ponto, ser

<sup>254</sup> Nesse ponto de suas analogias, Claparède cita as seguintes publicações: Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung*, 1795; *Principes de psychologie* II, p. 663; Renouvier, *Études esthétiques*, *Crit. Philos.*, Abril, 1876, (nota dos tradutores).

<sup>255</sup> Para sua argumentação sobre o referido escritor, Claparède cita ainda as publicações: E. Rambert, *Les plaisirs d'un grimper*, Genebra, 1866. “O jogo é uma poesia motora”, disse mais tarde S. Hall (*Adolescence*, I, 231). (nota dos tradutores).

denominada um jogo, apesar de terem os fenômenos da arte caracteres peculiares que ultrapassam as fronteiras do jogo<sup>256</sup> (CLAPARÈDE, 1956, p. 424-425, grifos dos tradutores).

As analogias de Claparède (1956) sobre arte e jogo colaboram para que possamos apreender do material pedagógico de Artus-Perrelet certo senso desafiador da ordem da criação, da imaginação, fenômenos inerentes à própria existência e sobrevivência humana. Nessa perspectiva é que associamos tal material às possibilidades de exercício da “imaginação criadora”, considerada por Claparède (1956, p. 429) a maneira de o homem se elevar “acima da Natureza, permitindo-lhe agrupar os elementos em novas combinações. Ela supõe, pois, uma grande independência do representado em relação com o dado”. Ou seja, a imaginação criadora incita a novos olhares para um mesmo referencial. Segundo as ideias do médico suíço, o jogo, este primeiro, e depois a imitação, seriam os fins últimos, os instrumentos aos quais a criança recorre, instintivamente, desde o nascimento, para se desenvolver ao longo da vida. Nesse ponto, percebe-se novamente um diálogo entre as ideias de Claparède e Artus-Perrelet, quando a educadora traz algumas considerações sobre o ensino do desenho e os jogos educacionais em palestra realizada no Rio de Janeiro, publicada na *Página de Educação* por Cecília Meireles, com o seguinte título: *A criação dos jogos educativos brasileiros*<sup>257</sup> e o seu valor no futuro da nossa educação - Uma pedagoga. Diante da fidelidade que a poeta confere às palavras de Artus-Perrelet e aos detalhes das reflexões, consideramos transcrever o relato de Cecília Meireles na íntegra:

Para criar bons jogos educativos é necessário conhecer a criança, observá-la desde o nascimento, apossar-se do seu modo natural de adaptação quando ainda se encontra nos braços maternos - seus olhinhos se abrem para a luz, a fome, necessidade imperiosa, a faz voltar-se instintivamente para o seio que a atrai. Observamos, então, que os sentidos utilizados no ato de nutrição, tais como o gosto, o tato, o olfato, gravam em sua memória sensações múltiplas, que permanecerão ligadas à noção do bem-estar que acompanha esta primeira necessidade satisfeita. Não devemos ficar surpreendidos quando, despertados por estes mesmos sentidos, da menor modificação advinda, a criança recuse com energia tomar o leite. A natureza é a mais perfeita educadora desde os primeiros dias. A vista e o ouvido se transformam na

---

<sup>256</sup> Mais uma vez, Claparède reporta-se às referências teóricas por ele citadas: Gross, *Spiele der Menschen*, e *Derästhetische Gennus*, Giesser, 1902. - K. Lange, *Bewusste Selbsttäuschung*, discurso, Tubinga, 1894; *Zedanken z. einer Aesthetisk*, Z. f. Ps., 1897; *Das Wesen derKunst*, Berlim, 1901, 2ª ed., 1907. - Y. Hirn, *The origins of arts*, Londres, 1900. (nota dos tradutores).

<sup>257</sup> As fontes encontradas revelaram-nos alguns detalhes da materialidade dos jogos educativos elaborados pelas alunas mineiras, sob a orientação de Artus-Perrelet, durante o tempo em que esteve contratada como professora de Escultura e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A maioria das informações sobre estes jogos está descrita na série *Vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet* publicadas como crônicas de autoria de Cecília Meireles na *Página de Educação*, *Diário de Notícias*.



criança em maravilhoso aparelho registrador do que lhe revelam os sentidos. Desde logo, tem esta o poder de orientar atentamente nossas forças para acompanhar os ruídos e os gestos vários, apropriados aos cuidados que lhe são ministrados, e exprimir o seu contentamento ou enfado por meio de seus movimentos desordenados ou por seus vagidos. Mais tarde, as sensações agradáveis provocam-lhe o sorriso, e as desagradáveis, os gritos, a revolta. Surge então o sentimento: com alegria a criança estende os braços assim que avista sua mãe, desespera-se quando ela se afasta. É fácil perceber que esta noção se torna semiabstrata porque quando a mãe se ausenta a criança olha em redor de si com inquietação. Se pronunciarmos esse nome tão querido a todos de - “mamãe”, ela se agita, por sua vez chora, procura e chama a quem lhe deu o ser. Acentua-se o progresso, a criança segue com interesse o objeto que lhe mostram, apodera-se dele, e lembrando-se sempre do seu primeiro desejo que foi satisfeito, leva-o à boca, chupa-o, prova-o, e, decepcionada, abandona-o. Este gesto se repete muitas vezes porque a criança só se educa por meio do trabalho constante de todos os seus sentidos; faz experiências, observa, verifica, deduz, induz, generaliza e adquire essas noções, abandonando pouco a pouco os objetos que lhe são inerentes e se tornam noções abstratas.

Se lhe dermos brinquedos simples, bem apropriados, oferecendo caracteres muito distintos que despertam a sua curiosidade, eles se prestarão facilmente a múltiplas investigações, porque a educação que a criança dá a si mesma é certamente a mais importante. Tudo que ela descobre se fixa facilmente em sua memória. Eis a pequena individualidade que se afirma, graças a esses dois fatores: a hereditariedade e o meio. As tendências são despertadas desde a mais tenra idade. Vimos uma criança entre cinco a seis meses, filha de artistas, que recusava o leite cada vez que sua mãe punha um vestido escuro e tomava-o com avidez se ela colocasse sobre os ombros um xale amarelo. O filho de um musicista só fazia uma boa refeição quando tocavam perto dele uma melodia que lhe agradasse. A um terceiro eram necessários o silêncio e uma meia-luz. Utilizando-se com tato as tendências, pode-se conseguir que as qualidades latentes se desenvolvam ao máximo e que os defeitos se reduzam ao mínimo. Mais tarde, então, entregue a si mesma, já emancipada dos braços maternos, a criança ensaia seus primeiros passos: as quedas repetidas, as pancadas, as arranhadelas nos móveis, enfim, tudo que acompanha o estado consciente do equilíbrio que se quer obter, assim como certa prudência. Umas ficam sempre tímidas, hesitantes, outras se mostram intrépidas, descuidadas de si, e por isso mesmo sofrem mais contusões. É a vida! Assim, a criança prossegue em todos os domínios das suas experiências, registra, compara, julga, pois as associações de ideias se multiplicam, e com esse preparo ela estreia nas escolas maternas. Aí encontra novamente o brinquedo, selecionado, adaptado a novas descobertas, o que lhe permite prosseguir sua autoeducação, guiada a distância pela mestra, especialmente preparada para este gênero de trabalho educativo. Esta, como boa observadora, utilizará o brinquedo como “*test*”, devendo saber conservar o interesse e graduar o esforço. Na escola maternal, a criança terá proveito da coeducação, cede insensivelmente a numerosas concepções; e a atividade solidária, o despertar das simpatias, dessas noções morais oriundas do contato íntimo de sua personalidade com os pequenos seres que a cercam e com as pessoas que dela se ocupam, longe da família.

A escola infantil apodera-se em seguida da criança, e com o brinquedo convertido em jogo educativo, regula suas capacidades, classifica-a na razão de sua idade mental, podendo, assim, medir seu progresso. A criança aprende a apalpar, provar, sentir, olhar, ouvir, a fim de responder às perguntas que lhe fazem e que prendem a atenção por meio de diversos

materiais que, habilmente escolhidos e manipulados, conduzam a um objetivo bem definido. É com alegria que a criança distingue, escolhe, classifica, nomeia, conta, recorta, ajunta, constrói. Mais tarde, o brinquedo educativo revela noções que reclamam a intervenção mais direta da educadora, que, agindo de conformidade com a boa pedagogia, dedicará período maior de tempo ao trabalho pessoal da criança, ao desenvolvimento de suas percepções sensoriais e de sua aptidão motora. Eis-nos em presença dos “Jogos Educativos”. Os mais simples servem de “*tests*”, permitindo ao psicólogo avaliar o desenvolvimento mental do aluno e a solidez dos conhecimentos adquiridos até aquele dia.

Evita-se, destarte, repetir o mesmo trabalho ou, o que é de importância capital, para impelir a criança com demasiada rapidez às esferas de compreensão que sobrepujam sua capacidade. Os jogos educativos apresentam por meio de gráfico bem combinados os objetos que servem para estudo e colocam o aluno em contato com todas as noções de que ele precisa para formar numerosas associações de ideias. Chegamos ao começo da evolução da criança, que procura e aprende, por si mesma, sozinha, as leis da lógica. A educadora intervém muitas vezes usando processos semelhantes aos que são empregados pela natureza, porque, neste período da aprendizagem, as coisas apresentadas devem ser ensinadas, por isso, esses jogos contêm tudo o que se relaciona com as grandes categorias de ocupações do adulto e estão intimamente ligados à técnica escolar habitual. Da abstração espontânea, passa o aluno para a abstração refletida. As ideias abstratas tornam-se, em razão de um novo ponto de vista, ideias gerais. O aluno descobre que cada ciência tem o seu sistema de abstração: a aritmética, o número, a geometria, a extensão, a mecânica, o movimento etc.

Graças a esses jogos, o aluno torna-se observador inteligente, sempre pronto a perguntar. Devemos estar prevenidos para lhe dar resposta clara, precisa, que sempre suscita outras perguntas e conduz a criança, passo a passo, aos píncaros dos conhecimentos e do pensamento humano (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 25 de fevereiro de 1931, p.7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Como vimos na transcrição da palestra, Artus-Perrelet apoia-se na tendência natural da criança a adaptar-se ao jogo da vida, desde o nascimento, para justificar que o professor pudesse aproveitar-se beneficentemente dessa premissa e, assim, estimular a aprendizagem proveitosa de saberes e habilidades demandadas no decorrer da trajetória escolar e, depois, na vida profissional. Nesse sentido, especificamente na seção **C. Jogos**, ainda no Capítulo II de *Le dessin au service de l'éducation*, a educadora descreve alguns exemplos de atividades que poderiam ser utilizadas como primeiros exercícios de ensino do desenho, com a utilização das “caixas de desenho”. Em sua proposição, verifica-se especial ênfase ao estímulo dos sentidos, meio pelo qual Artus-Perrelet mostra ser possível que a criança guardasse na memória o objeto estudado, depois de tê-lo analisado por diferentes modos e meios de percepção, conforme vimos no item 6.1.3. Eis como Artus-Perrelet discorre especificamente sobre este ponto ao se referir ao uso do material:

Antes de empregar objetos indiferentes, emprego as formas-tipo do estojo, tirando delas motivos para os primeiros exercícios. É um meio recreativo e eficaz para torná-las familiares às crianças que aprendem, assim, rapidamente, a distingui-las e lhes guardam, brincando, os nomes e o aspecto.

Peço, muita vez, às crianças que tragam um desenho, de memória, do modelo estudado na lição precedente. Tendo-o observado sob diferentes aspectos, tocado, interpretado, costumam trazer-me até vários desenhos de um mesmo objeto. É um excelente exercício comprobatório de que o modelo ficou perfeitamente guardado; passou a ser propriedade do indivíduo que dispõe dele agora, a seu bel prazer, mas sem se contentar com reproduzir, traço a traço, uma imagem fotográfica gravada unicamente em sua visão. O objeto não deve ficar adstrito à memória de um único sentido, mas de todos aqueles que possam guardá-lo. Menos ainda deve ser olhado sob um aspecto só, imutável (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 172-173).

Em suas argumentações, Artus-Perrelet justifica a utilidade da “caixa de desenho” como uma maneira recreativa de propor às crianças um contato concreto com a aparência tridimensional das formas geométricas, que ela denomina formas-tipos. E no decorrer desse processo, tirar delas outras empregabilidades como o ensino das figuras planas e os seus respectivos nomes. Entendemos que o conceito de recreação, observado pela educadora ao expor suas intenções de utilização do material pedagógico por ela proposto como meio de desenvolvimento de seu “método”, tem sentido correlato com a (re)criação, assim definido por Helena Antipoff (1992):

[...] - termo consagrado ao conceito dinâmico e produtivo de construção do novo, aumentar, refazer, enfim – recriar, criar novas forças, novas experiências, transformar o espírito – revelar seus dons latentes, expressar os anseios da personalidade sob forma variada de domínio intelectual, sentimental, volitivo (ANTIPOFF, 1992, p. 355).

Não se trata, pois, de compreender o termo “recreativo” como meio de entretenimento ou distração simplesmente, desprovido de intenção educativa, mas, sim, como ampliação e diversificação dos modos de aprendizagens. Seria a interpretação de que, pela proposição de jogos com as figuras e formas-tipo das “caixas de desenho”, seria iniciado um caminho para o desenvolvimento de um repertório visual pelo qual a criança pudesse ser capaz de entregar-se à criação e à descoberta de sua expressão pelo desenho.

Em conferência sobre os jogos educativos realizada no salão nobre do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 24 de outubro de 1930, promovida pela Associação de Professores Primários do Distrito Federal, Artus-Perrelet discursou sobre os jogos educativos e os meios de orientá-los, na ocasião, a professora diferenciou os conceitos de jogo e

brinquedo. Do relato de Cecília Meireles, publicado no periódico *Diario de Noticias*, nos apropriamos do trecho em que a educadora suíça expõe especificamente sobre este ponto, já no início da palestra:

Começou dizendo que havia uma grande diferença entre jogo e brinquedo. Brinquedo, segundo a conferencista, é o boneco, ou a bola de que a criança se serve para um simples divertimento, sem nenhuma utilidade e nenhum resultado imediato. Jogo é o brinquedo educativo, que educa e distrai, que diverte sem ter como única finalidade essa distração, procurando, por todas as maneiras, desde as que se percebe à primeira vista até aquelas que a professora precisa extrair da aparente inutilidade do jogo, educar e instruir, insensivelmente.

Cita, então, a conferencista abundantes exemplos dos meios de que a professora pode lançar mão para educar o aluno, mesmo sem o auxílio de nenhum jogo educativo, apenas com as aplicações vivas de velhas regras de geometria (MEIRELES, 24 de outubro de 1930, p. 7, *Diario de Noticias*).

Para Artus-Perrelet, familiarizar a criança com a linguagem geométrica, tendo como base os sólidos esculpidos em madeira, ou mesmo as superfícies planas recortadas nessa mesma matéria-prima ou em papelão, seria uma estratégia eficaz para que ela, brincando, apreendesse, rapidamente, as formas dos elementos básicos do desenho. Evidencia-se em sua concepção a noção de que a criança necessita ter contato direto com as formas geométricas para poder identificá-las em seu cotidiano. De preferência, que este contato se desse exercitando-lhe todos os sentidos, numa viva alusão ao método intuitivo, em diálogo com a pedagogia ativa. Inferimos que o material pedagógico de Artus-Perrelet pudesse ser reconhecido na definição de brinquedo proposta por Claparède:

Um dos melhores estímulos para o jogo é o brinquedo. Ignoro se o primeiro brinquedo que apareceu na terra foi fabricado por uma criança ou por sua ama de leite, se a boneca foi feita por ela mesma ou lhe foi dada. Mas isso pouco importa. Quer um brinquedo seja feito pelo menino, quer lhe seja dado já pronto, sua função é a mesma: estimular o jogo e sustentá-lo, criando motivos de atividade e ocasiões para fantasiar. Um bom brinquedo deve, pois, ser um ponto de partida; deve deixar lugar à iniciativa do menino, oferecendo alimento à sua imaginação (CLAPARÈDE, 1956, p. 436-437).

A concepção de brinquedo identificada em Claparède, como sustentação para o jogo ou motivação para a atividade e a fantasia, evidencia-se também em Artus-Perrelet, quando destaca ser o movimento uma espécie de ativador do aprender. Para ela, os vários sentidos teriam o papel de apresentar as formas encontradas no mundo, a matéria dos objetos, suas funções. Reafirma ser a memória um dos componentes chave na finalização desse processo de aprendizado e de fomento à imaginação. Eis como Artus-Perrelet nos revela o fenômeno de apreciação, fruição e apreensão do mundo:

O movimento é que dá conhecimento completo. Se minha mão se limita a um contato único, se ela não tateia bem o objeto, se não o acaricia, não o ficará conhecendo. Se meu olhar contempla um objeto por um único ponto de observação, se não se desloca para o contornar, para o dominar, não poderá conhecê-lo. Minha memória guardará dele uma imagem rígida e estéril. Se não deixo passar tempo demais para solicitá-la, ser-me-á restituída, mas nada terá lucrado o meu espírito. Ao passo que, se o objeto não tiver sido fotografado só sob um aspecto, mas focalizado por vários sentidos que o escrutaram, pelo espírito que lhe apropriou o caráter típico, então ele se tornará para a memória, para a imaginação, uma matéria flexível e múltipla (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 173).

Como dito anteriormente, propiciar que a criança aprenda pelo movimento - uma das ações pedagógicas enfatizadas pelos princípios da Escola Nova - é um dos aspectos amplamente recomendado a ser explorado no método de Artus-Perrelet. Tal relação está explícita na proposta da professora de desenho, ao justificar as razões pelas quais elaborou as “caixas de desenho”. Segundo suas argumentações, estes materiais se destinavam à função de ativadores na efetivação do seu “método” de ensino, a ideia fundante era: partir da necessidade ativa inerente à própria infância, geralmente não resistente aos estímulos sensoriais. O material pedagógico por ela proposto configura-se como um dos elementos do seu “método”, pois visava a estimular a aprendizagem focada na ação, na solução das situações ou no confronto com o mundo circundante à criança. Compreender sua materialidade, portanto, será a meta que nos guiará no próximo item.

### **6.2.3 “Caixas de desenho” - as características e funções dos objetos pedagógicos**

Como mencionado, Artus-Perrelet justifica ter desenvolvido as “caixas de desenho” com o fim de instrumentalizar o pedagogo a criar estratégias de ensino e aprendizagem sobre noções básicas dos elementos do desenho. A recomendação constante era que caberia ao professor adaptar cada elemento deste material às necessidades imediatas da criança e do próprio ensino.

Em função do exercício de cotejar as fontes para verificar as descrições dos materiais e as indicações de seus usos, percebemos certa ousadia na intenção de Artus-Perrelet ao criar as “caixas de desenho”. Para além de estimular os sentidos da criança pelo contato direto com as formas geométricas, como, por exemplo, o objetivo traçado para a construção e o uso do material foi desenvolver, de maneira concreta e por meios ativos, o senso de direção, a noção

de proporção, o aprendizado do sistema de medidas, da teoria das cores, da perspectiva etc. A intenção era estruturar as bases do aprendizado do desenho para cada vez mais trabalhar conceitos específicos, pela ação, não pela descrição.

Creemos, portanto, que decifrar quais e como os objetos configuravam as “caixas de desenho” é percorrer um caminho que nos possibilita a compreensão do método de Artus-Perrelet. Nessa perspectiva, o trecho a seguir nos traz alguns indícios:

O estojo<sup>258</sup> contém figuras e sólidos de madeira, uma bola de lã, uma de seda, outra de vidro; alguns bastonetes Froebel, sete quadros de jogos, um envelope (nº 2) contendo recortes de linhas, um envelope (nº 4) com figuras montadas em suportes, um envelope (nº 6) com papéis de cor transparentes e, enfim, um angulômetro. [...] Encontram-se na caixa dois dados para jogo (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 174).

Como vimos no capítulo 5, a fotografia, Figura 47, retrata a exposição sobre os trabalhos desenvolvidos por Artus-Perrelet com a formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. A imagem mostra alguns materiais supostamente pertencentes às “caixas de desenho”, que se aproximam da descrição dos objetos citados no trecho anterior. Ao compararmos este mesmo trecho da descrição dos materiais nas três versões de *Le dessin au service de l'éducation*, observa-se ausência de um objeto na tradução brasileira. Nela, não há a descrição de “*un cercle en carton avec diamètre*”<sup>259</sup>(ARTUS-PERRELET, 1917, p. 192); *un círculo, con diámetro*<sup>260</sup> (trad. MASRIERA In: ARTUS-PERRELET, 1935, p. 206)”, respectivamente, como consta nas publicações em francês e espanhol. Supomos ser este objeto pelo qual se demonstraria a perspectiva do círculo, cuja imagem (Figura 58) veremos adiante.

Mencionamos no item 5.1 que o material pedagógico denominado “caixas de desenho” constituía-se de dois modelos de estojo (Figura 46), uma caixa reduzida e uma caixa completa, conforme descrito na primeira edição francesa do livro de Artus-Perrelet (1917). Lembremos que na caixa reduzida havia 6 pranchas litografadas em papelão, uma prancha litografada em 32 cores, uma série de 20 bastões de madeira de 1 a 20 centímetros, uma série de 22 modelos em madeira relativos a superfícies, um pequeno transferidor em papel cartão, um jogo de folhas transparentes coloridas e um modelo em papelão para estudo da perspectiva

<sup>258</sup> Editado pelo Instituto J.J. Rousseau, Taconnerie, 5, Genebra (nota do tradutor, MURTA, 1930, p. 174).

<sup>259</sup> Um círculo de papelão com diâmetro. (tradução livre nossa).

<sup>260</sup> Um círculo com diâmetro. (tradução livre nossa).

etc. Na caixa completa, havia uma série de modelos de sólidos geométricos em madeira, estes mesmos modelos cortados seguindo vários planos e ainda um mesmo conjunto de sólidos perfurados nos seus eixos<sup>261</sup> de estabilidade, uma série de modelos planos relativos à geração dos corpos de revolução e duas pranchas litografadas em vermelho e preto etc. Ao compararmos estes dados com os elementos da citação anterior, vemos que alguns objetos não estão incluídos nos estojos citados, como a bola de lã, de vidro e de seda, além dos dois dados para os jogos educacionais. Isso nos levou a crer existirem mais objetos que possam não ter sido citados nas listagens encontradas, por isso fizemos uma leitura minuciosa de todas as descrições existentes nas fontes.

Visando a organizar uma série de informações que nos ajudem a compreender a materialidade e as funções dos materiais pedagógicos das “caixas de desenho”, seguiremos a confluência dos próprios dados encontrados. Esse exercício nos permitiu perceber haver não só indicação de como e com que objetivo cada objeto poderia ser usado, mas também a preocupação de adaptá-lo à fase do desenvolvimento da criança. No item seguinte, começaremos pelos sólidos geométricos.

### **6.2.3.1 Os sólidos geométricos**

Para apresentar os recursos das “caixas de desenho”, levamos em consideração as orientações gerais de Artus-Perrelet sobre como e com que objetivo cada material deveria ser utilizado nas diferentes etapas do desenvolvimento físico e intelectual da criança. Estas orientações atentam ainda para as maneiras de explorar as funções inerentes ao próprio material, configurado em formatos bi e tridimensionais. De acordo com Artus-Perrelet, pelas suas características plásticas, os primeiros objetos oferecidos às crianças na primeira infância deveriam ser os sólidos geométricos ou formas-tipo (Figura 52). O objetivo seria envolver a criança com o material concreto desde pequena para que internalizasse as formas e explorasse as particularidades do material, conforme descrito na citação a seguir:

Os sólidos de madeira, que são para as crianças um exemplo concreto, a que chamo “forma-tipo” (Figura 9)<sup>262</sup>, deverão, pois, ser apalpados pelas crianças

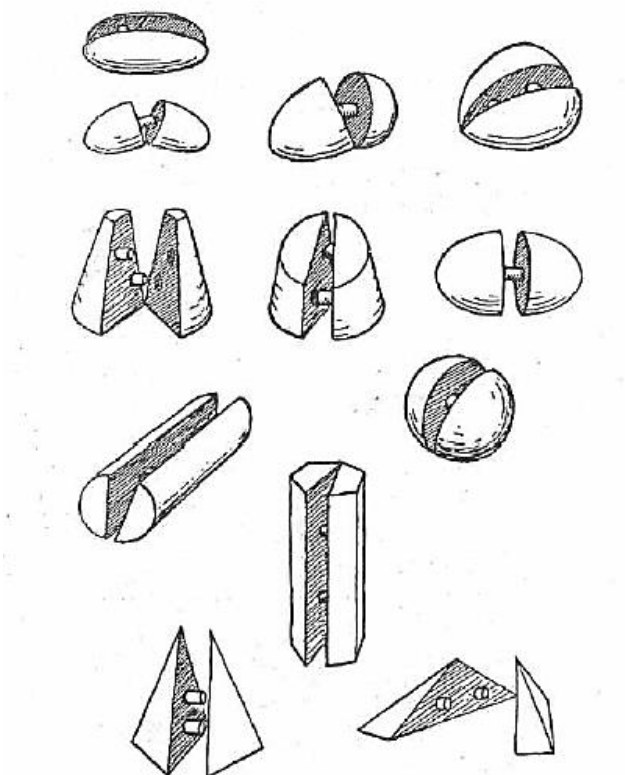
---

<sup>261</sup> De acordo com o dicionário on-line Michaelis, em geometria, o termo eixo pode ser definido como a linha reta em torno da qual um corpo qualquer executa, real ou imaginariamente, seu movimento de rotação. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=eixo>. Acesso em 2 de out. de 2019.

<sup>262</sup> Neste estudo, os sólidos estão representados pela Figura 52.

e, em seguida, observados em todas as suas particularidades. Para realçar uma evidência e se possa colocar as formas em sentido de atividade, a maioria deles contém perfurações por onde passam bastonetes de Froebel, à guisa de eixo (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 181, grifos do tradutor).

**Figura 52** - Sólidos geométricos do estojo.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 89.

Não haveria, nesse primeiro momento, maiores preocupações do educador em determinar nomes ou funções dos sólidos, a intenção era que, pelo contato, pouco a pouco, a criança conseguiria distingui-los, nomeá-los e relacioná-los com o mundo. Ainda mais, dependendo da idade, estes objetos lhe serviriam à verificação dos eixos de equilíbrio característicos a cada “forma-tipo”, atravessados pelas perfurações por onde se poderiam passar os bastonetes de Froebel. Portanto, propiciar às crianças pequenas o contato direto com tais objetos seria um meio de habituá-los aos diferentes formatos, dimensões e às relações entre as coisas existentes no seu cotidiano.



As recomendações de Artus-Perrelet sobre o uso dos materiais observavam ainda os cuidados em relação a quais objetos seriam apropriados à criança nos períodos mais precoces, conforme se observa no trecho a seguir:

Começa-se, logo de princípio, entregando às crianças os sólidos e as figuras. Muito pequeninos, quando ainda estão engatinhando, deverão brincar com eles, fazendo-os rolar, ou empilhando-os, começando intuitivamente a distinguir as propriedades dos corpos redondos das dos corpos com superfícies planas e a escolher segundo as necessidades do jogo. É bom que lhes entreguemos também as diferentes bolas (de lã, de seda e de vidro) para que se habituem com a diferença de peso e consistência em volumes iguais. Desenvolver-se-lhes-á o tato, ao mesmo tempo que a visão. Será melhor que lhe demos, para esses brinquedos da primeira infância, somente as formas inteiriças, porquanto poderão manuseá-las sem que se fragmentem (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 175).

Artus-Perrelet refere-se às características da materialidade dos elementos das “caixas de desenho”, afirmando-as como atributos favoráveis ao propósito de seu “método” de ensino. A observação das particularidades concretas dos objetos que lhes são inerentes serviria ao propósito de construir junto com as crianças as noções de espacialidade, de proporção, de derivação das formas, conforme declara no trecho que se segue:

Mostrei igualmente a utilidade das seções de muitas dessas formas. Auxiliam poderosamente as crianças a compreender que a um sólido se lhe tira a silhueta numa figura. Servem igualmente para demonstração de um grande número de objetos, de animais etc., que só podem ser reduzidos a uma semiforma-tipo. Assim, uma tigela, por exemplo, ou um cogumelo, aproxima-se de uma meia esfera; um barco tem a aparência de um meio cilindro que se adelgaça em cone em uma das extremidades (proa) etc. Certas formas e certas figuras mui conhecidas (a esfera, o círculo, o quadro) são construídas de tamanhos variados para que as crianças se acostumem a dar a uma mesma forma um mesmo nome, apesar das diferenças de escala (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 181).

A criança poderia, portanto, apalpar os sólidos das “caixas de desenho”, observá-los, perceber as diferenças de dimensões de uma mesma forma, as semelhanças entre os diferentes formatos. Pelo dispositivo de encaixe e desencaixe das metades dos sólidos, as crianças poderiam compreender a forma plana derivada destes objetos tridimensionais, representada em desenho pela sua silhueta, ou pelas figuras-tipo das “caixas de desenho”, as superfícies em madeira. Assim, Artus-Perrelet situa, por meio de exemplos concretos, como a criança poderia compreender, com base nas formas tridimensionais, as formas bidimensionais e vice-versa.

os quadros e modelos de madeira se destinam: 1º a familiarizar a criança com os elementos do desenho, habituando-a aos sentidos, numa idade em que não se pode esperar dela nenhum sentimento preciso e consciente; 2º a auxiliar o estudo indicado no curso desta obra, a facilitar a memorização de certas bases e a desenvolver a rapidez de visão e de compreensão (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 177).

Entende-se que a educadora demonstra, pelas suas orientações, a necessidade de compreender que o material pedagógico por ela proposto comportava em si mesmo certa hierarquia para seus usos e funções, determinada pelo entendimento de quais noções primeiras sobre os elementos do desenho deveriam ser ensinadas às crianças, em consonância com suas necessidades e do próprio ensino. Nesse sentido, muitos materiais serviriam ao propósito de facilitar a compreensão dos conceitos básicos para a aprendizagem do desenho, no entanto, alguns deles poderiam ser usados concomitantemente. Assumimos, assim, uma organização que consideramos ser a mais didática para compreensão destes objetos de ensino e aprendizagem. Passaremos aos “quadros de jogos” no item a seguir.

#### **6.2.3.2 Os “quadros de jogos” - as relações com outros objetos pedagógicos**

Importante se faz destacar que não conseguiremos neste estudo esgotar as possibilidades de leitura que as fontes nos indicaram para construirmos nossas análises e compreensão dos “quadros de jogos”. Nesse sentido, optamos por estabelecer relações entre os “quadros de jogos” com outros materiais das “caixas de desenho”, partindo da descrição de cada um dos sete quadros. Acreditamos, pois, que estes “quadros de jogos” reúnam interessantes características que dialogam com outros objetos pedagógicos listados em nossas fontes. Este caminho, acreditamos, torna-nos capazes de melhor compreender os elementos básicos e os processos de ensino e aprendizado do desenho que compõem o “método” Artus-Perrelet. Para nossa exposição, nomearemos os “quadros de jogos” conforme seus conteúdos e emprego e mencionaremos a numeração pela qual, por vezes, aparecem nomeados pela educadora no decorrer das explicações encontradas em seu livro

Supomos que o conjunto dos sete “quadros de jogos” seja constituído pelos seguintes materiais: 6 pranchas litografadas em papelão e a prancha litografada em 32 cores. A função destes “quadros de jogos” atenderia ao propósito de um tipo de ensino em que as crianças pudessem aprender os diversos conteúdos relativos aos fundamentos básicos do desenho de maneira interessada e desafiadora.

O professor necessitaria, portanto, adaptar o uso dos “quadros de jogos” em confluência com os contextos educacionais. Segundo registrou Artus-Perrelet: “Os quadros foram organizados para o fim de fornecer às crianças um pretexto para se instruírem, brincando. Basta só imaginar regras no gênero das do “jogo do ganso”, de acordo com as circunstâncias e com a idade da criança” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 174). Assim, recomenda ao educador, logo que se fizer apropriado ao desenvolvimento intelectual da criança, e depois de tê-la proporcionado familiarizar-se com os sólidos geométricos, utilizar o **Quadro de figuras** (Figura 53), sobre o qual nos ocuparemos no item seguinte.

### 6.2.3.3 “Quadro de figuras”

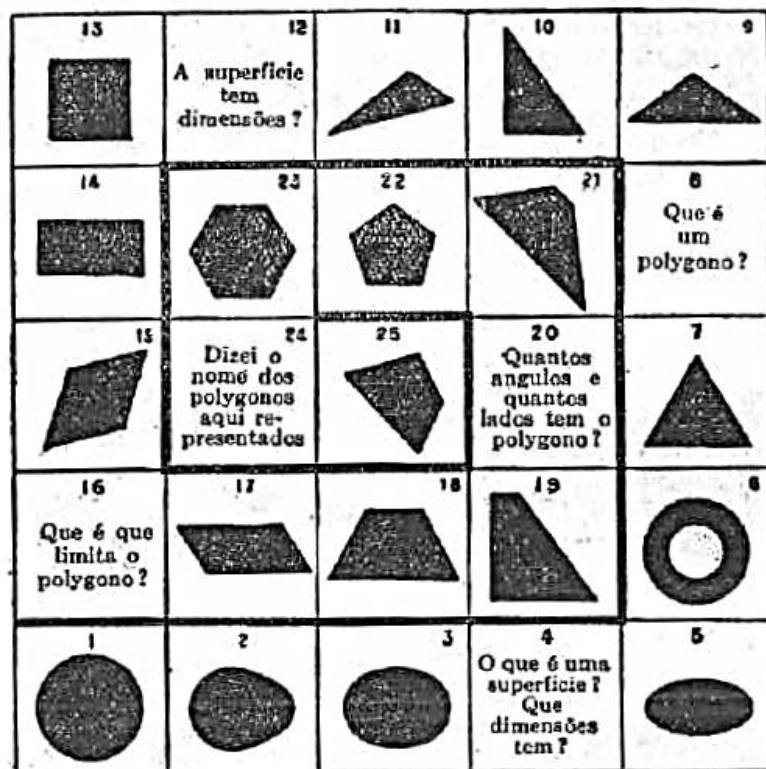
As imagens impressas em positivo<sup>263</sup> representadas no **Quadro de figuras** (Figura 53), identificado como quadro 3, serviam como referência visual para oferecer às crianças a oportunidade de praticar exercícios de identificação e/ou comparação destas imagens com as superfícies planas (figuras-tipo) em madeira, presentes nas “caixas de desenho”. Recomendava-se que as superfícies planas fossem oferecidas à criança antes mesmo que ela pudesse nomeá-las, da mesma maneira que se orientou para que os sólidos geométricos lhes fossem colocados à disposição desde a idade mais precoce. Por estes contatos é que a criança assimilaria como tais formas se relacionam com o mundo à sua volta.

Um dos exercícios sugeridos no livro *Le dessin au service de l'éducation* consiste em a criança poder simplesmente reconhecer e cobrir as imagens impressas no **Quadro de figuras** (Figura 53) com as figuras planas em madeira. Intuitivamente, a criança compreenderia que estas figuras são derivadas das silhuetas dos sólidos geométricos. Para Artus-Perrelet, este movimento é que proporcionaria à criança se iniciar numa primeira classificação por meios singulares à própria infância e a construir um repertório, por assimilação das formas, para compor suas criações visuais em fase posterior.

---

<sup>263</sup> Em impressões gráficas, a forma em preto é o espaço positivo, ou seja, o registro do objeto que se quer representar, e o espaço negativo é o fundo, geralmente representado em branco, ou seja, o espaço em volta do objeto representado.

Figura 53 - Quadro de figuras.



Fonte: Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 77.

As recomendações de Artus-Perrelet indicam ainda ser necessário desconsiderar as perguntas dispostas na maioria dos “quadros de jogos” para seus usos com as crianças menores. Estas serviriam ao ensino de conceitos mais complexos, quando já se tivesse assegurado as aprendizagens elementares.

Constatamos existir uma chave de leitura dos “quadros de jogos”, que consiste na orientação visual dada pela disposição das retas marcadas em negrito, que percorrem toda a área do grande quadrado, num desenho espiral em sentido anti-horário. As retas em negrito compõem um dos lados dos quadrados menores e demarcam este trajeto de linhas horizontais e verticais, que configuram um padrão para a disposição dos conteúdos explorados.

No caso do **Quadro de figuras**, as perguntas localizavam-se a cada quatro “casas”, ou quadrados menores, de um total de vinte e cinco, na seguinte sequência numérica: 4, 8, 12, 16, 20 e 24. As questões relacionavam-se ao conteúdo do respectivo quadro, dispostas depois da sequência de três quadrados menores, cada um deles com uma figura-tipo impressa em

positivo, como se observa na Figura 53. Este modelo padrão, veremos, repete-se nos demais “quadros de jogos”, com variações quanto à posição da sequência de imagens e perguntas, bem como das respectivas respostas disponíveis para consulta dos professores nos seus versos. Haverá peculiaridades no **Quadro de decomposição dos objetos** (Figura 74) e no **Quadro de cores**<sup>264</sup>, que explicaremos adiante nos itens 6.2.3.9 e 6.2.3.7.

A utilização do **Quadro de figuras** seria indicada, portanto, para que a criança compreendesse bem a composição. Antes, porém, poderiam ser desenvolvidas atividades com o **envelope 3**, cujo conteúdo se constituía de figuras como círculos, ovais, óvalos, elipses etc., com diferentes posições de eixos de simetria. Curiosamente, o envelope 3 não consta na descrição dos materiais que já mencionamos no item 6.2.3. Artus-Perrelet recomenda ao professor animar estas figuras planas com pequenas histórias, por ter constatado que as crianças gostavam de classificá-las por famílias, dando-lhes vida. Como depoimento de sua experiência com as crianças, Artus-Perrelet narra o seguinte exemplo:

Tenho notado que as crianças gostam de considerar cada um dos grupos de figuras como formando família. Há a família Óvalo, composta de três pessoas, a família Elipse, e nossos pequerruchos atribuem a cada indivíduo dessas famílias uma ação que varia de acordo com a posição do eixo. A senhora Óvalo (eixo vertical) acha-se de pé, em seu quarto; o senhor Óvalo (eixo oblíquo) cai no corredor, quando ia correndo para abrir a porta, e o bebê (eixo horizontal) dorme no berço (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 79).

Em outra passagem da exposição de seu “método”, Artus-Perrelet indica que quando a criança já conhece bem as formas das figuras planas, logo passa a empregá-las em suas criações visuais. Para ela, seria este o momento ideal para lhe disponibilizar silhuetas de objetos simples para que pudesse desenhá-las em papel claro, pintar e recortar e, assim, compô-las inteiras em uma única representação imagética, como demonstrado na representação dos vasos (Figura 54).

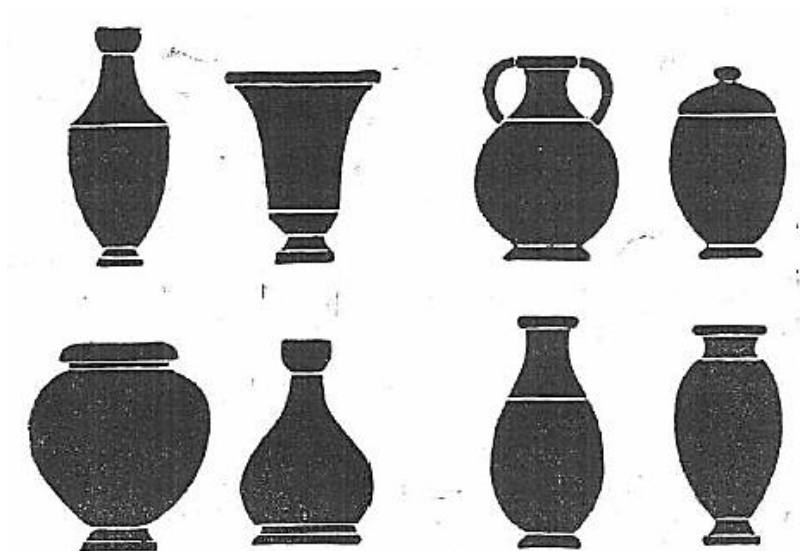
De acordo com a educadora suíça, esta fase precedente levaria a criança a perceber a síntese das formas, aprendizado importante nas representações construídas com recortes de papel, por

---

<sup>264</sup> A representação visual do **Quadro de cores** não foi apresentada no livro de Artus-Perrelet, provavelmente pela dificuldade e custo de impressão em cores na época. Para nossas análises, recorreremos às informações descritas por Cecília Meireles na *Página de Educação*, do periódico carioca *Diário de Notícias*.

exemplo. De posse da habilidade de apreensão da síntese das formas, em muito pouco tempo a criança aprenderia “a distinguir os detalhes acessórios das figuras simples, a considerar como coisa à parte as asas e o gargalo de seu vaso” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 80).

**Figura 54** - Silhueta de vasos.



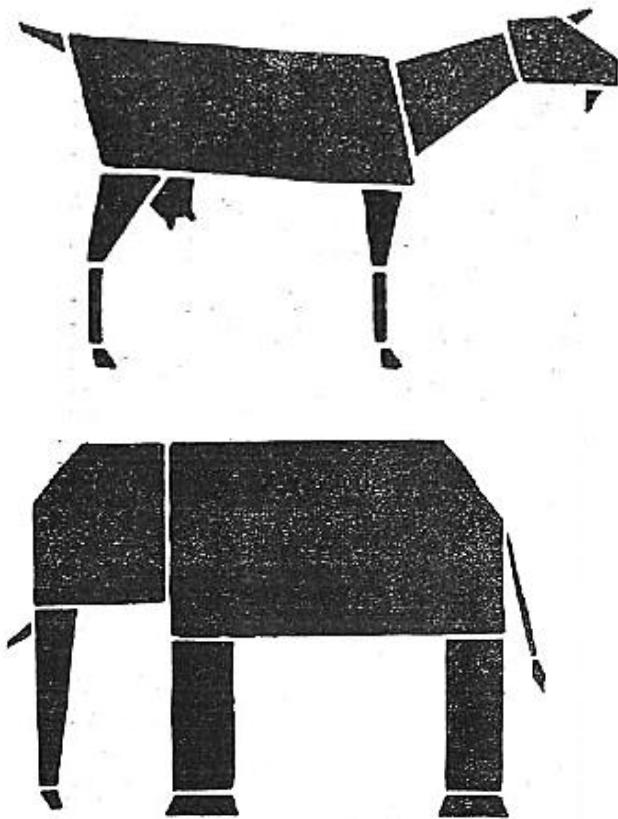
**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 78.

Manoel Penna, em publicação do jornal *Minas Geraes*, de 14 de abril de 1929, p. 13, relatou as duas primeiras conferências de Artus-Perrelet sobre o “Ensino de Desenho” realizadas no grupo escolar Barão do Rio Branco em Belo Horizonte, conforme já mencionamos. O trecho a seguir mostra como a educadora abordou trabalhar as formas geométricas como esquemas das representações de animais:

De acordo com o método de ensino de desenho que vem expondo, a senhora Perrelet disse que, em qualquer coisa a se desenhar, é preciso, antes de tudo, encontrar sua forma geométrica porque, como ela nos mostrou, no tronco de uma ave, por exemplo, predomina, ora a oval, ora o triângulo retângulo; o retângulo é a forma característica do tronco do cavalo, bem como do carneiro, da cabra, do elefante, do leão, etc., sendo também a cabeça e as extremidades igualmente constituídas de triângulos e quadriláteros, conforme se viu nas diferentes silhuetas apresentadas (ARTUS-PERRELET, *apud* PENNA, 14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*).

Manoel Penna destacou que, de acordo com as premissas de Artus-Perrelet, para desenhar qualquer referencial visual figurativo, seria necessário, primeiramente, analisá-lo com base em suas formas geométricas estruturantes. “E o desenho concebido assim por esta forma deve ser sempre analisado atentiosamente pelos alunos, os quais estudarão em suas várias partes todos os elementos geométricos neles encontrados” (ARTUS-PERRELET, *apud* PENNA, 14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*).

**Figura 55** - Conjunto de sólidos representando silhuetas de animais.

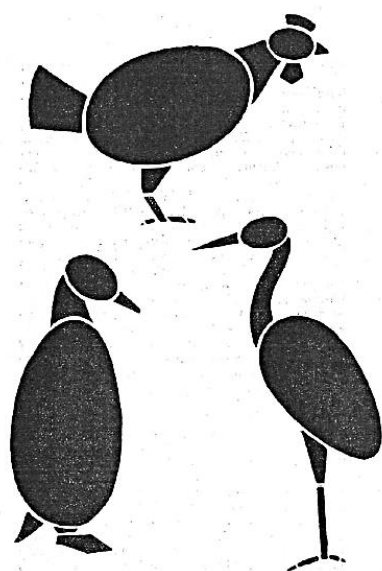


**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 182.

Como mostrado na Figura 54, com respaldo em formas geométricas simples, seria possível trabalhar tanto a composição de objetos, quanto composições com representações de animais, conforme exemplificam as Figuras 55 e 56. As representações gráficas feitas por crianças, tendo como referência o desenho das silhuetas dos sólidos geométricos ou das superfícies,

mostram a materialização da compreensão de síntese das formas durante o processo de ensino e aprendizado do desenho proposto pelo “método” Artus-Perrelet.

**Figura 56** - Formas geométricas que sugerem silhuetas de pássaros.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 132.

Em publicação de 22 de março de 1931, no *Diário de Notícias*, com o título *Desenho, modelagem e jogos educativos - A terceira lição do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup>. Artus-Perrelet*, Cecília Meireles revela-nos mais detalhes do material pedagógico sobre o qual discorreremos. Naquela lição, Artus-Perrelet discutiu sobre como trabalhar o conceito de superfície considerando os elementos da “caixa de desenho”. Na sua *terceira lição*, a educadora suíça indica a existência de suportes de papelão com aberturas para encaixes das formas geométricas como círculo, quadrado, retângulo etc. Sobre o uso deste material, orientou os professores primários do Rio de Janeiro com as seguintes recomendações:

- Às criancinhas menores entrega-se o jogo, apenas para que elas encaixem cada figura na respectiva abertura. É simplesmente a prática da visão e do reconhecimento. Desde que elas estão bem ágeis nessa prática, dá-se-lhes o nome das coisas. E passa-se a pedir: “Dá-me um quadrado, um retângulo, etc. Em breve, cada um quer ser o primeiro, e a classe se anima, simultaneamente interessada (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 22 de março de 1931, p. 6, *Diário de Notícias*, grifos da autora).



Observam-se, na explicação de Artus-Perrelet, as mesmas prerrogativas demonstradas em seu livro sobre os usos das figuras-tipo com objetivo de estimular as crianças ao reconhecimento das formas geométricas, para que, em seguida, conseguissem nomeá-las. A partir de então é que o professor poderia lhe solicitar a identificação nome-objeto. Estes seriam os passos iniciais para trabalhar o conceito de superfície, tendo garantido que a criança já reconhecesse as três dimensões do espaço.

Nota-se que os dados do *Diario de Noticias* nos trazem elementos novos para compreender o material das “caixas de desenho”. As orientações que vemos na citação anterior sobre o jogo de encaixes nos revelam objetos não citados anteriormente e ainda outras maneiras de fazer uso deles. No periódico, em publicação do dia 19 de abril de 1931, p. 6, Cecília Meireles relata a continuação da *décima primeira lição do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus-Perrelet*:

Em lição anterior, mme. Artus teve ocasião de tratar de um Jogo de figuras Geométricas, que consta de papelões recortados, com figuras que se encaixam nas respectivas aberturas. Este jogo, estudado hoje, também de figuras geométricas, compõe-se de um lápis de cor, uma régua pequenina, borracha, figuras geométricas, uma porção de papel em branco, cortado em pequenos pedaços (como cartões de visita), que servem para desenhar as figuras que faltam, e, finalmente, envelopes para guardar o trabalho.

Os dados mencionados no *Diario de Noticias* são insuficientes para compreender se tal jogo seria o próprio **Quadro de figuras** (Figura 53), ou uma ampliação dele, com objetos antes não relatados na sistematização do ‘método’ em livro. Lembremos que o curso de Artus-Perrelet ministrado no Brasil (1931), narrado por Cecília Meireles, foi dado cerca de quase quinze anos depois da primeira publicação do livro *Le dessin au service de l'éducation* (1917).

Outro objeto que vemos aparecer como elemento dos estojos durante os relatos sobre a estada da educadora suíça no Rio de Janeiro para ministrar o curso de desenho e jogos educacionais é o prumo<sup>265</sup>. O instrumento foi usado para explicar, detalhadamente, o conceito de altura,

---

<sup>265</sup> De acordo com o dicionário *on-line Michaelis*, os termos prumo, fio de prumo ou perpendicular referem-se a um instrumento, constituído de uma peça pesada, esférica ou cônica, geralmente de pedra ou de metal, presa a um fio flexível, usado para indicar a verticalidade de algo.  
Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=prumo>. Acesso em 2 de out. de 2019.

largura e profundidade à plateia de alunas cariocas. Por este meio é que Artus-Perrelet chegara ao conceito de superfície, conforme narrado por Cecília Meireles:

Com o fio de prumo colocado sobre o retângulo, mantido verticalmente, dir-se-á: “Temos aqui a altura”. E, com um lápis aplicado horizontalmente sobre a figura, acrescentar-se-á: “Aqui temos a largura”. “Quantas dimensões temos, então? Duas. Uma superfície”. Conforme a posição do retângulo, essas mesmas duas dimensões poderiam ser largura e profundidade ou profundidade e altura. Cita exemplos. A parede que encaramos apresenta duas dimensões: altura e largura, como o chão apresenta largura e profundidade. Passa-se à relação das superfícies (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 22 de março de 1931, p. 6, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Da mesma maneira que se utiliza do prumo, Artus-Perrelet recorre ao exemplo do cubo geométrico para orientar as alunas cariocas a compreender o modo pelo qual poderiam revelar às crianças as relações entre as leis da geometria e o mundo em nossa volta. Artus-Perrelet conduz o auditório a experienciar as duas dimensões do espaço (largura e altura, altura e profundidade) vivenciando-as no próprio corpo. Esta cena está registrada no seguinte trecho:

Mostrando-se, por exemplo, um cubo, à criança, ela percebe que as superfícies guardam uma relação de distância que as torna paralelas. A fim de chamar a atenção da classe para a maneira de praticar com a criança o reconhecimento da situação das superfícies, mme. Artus pede ao auditório que eleve uma das mãos em altura e largura e a outra em altura e profundidade. E acrescenta: “Quando se nomeiam as dimensões, a maior vem sempre em primeiro lugar” (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 1931, p. 6, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Importante lembrar que o direcionamento dado por Artus-Perrelet às professoras cariocas naquela *terceira lição do curso de aperfeiçoamento* contempla um dos princípios do seu “método”, que é ensinar o desenho sob o ponto de vista da criança. Por essa razão é que as induz a perceber as noções de dimensão e o conceito de superfície tendo a si mesmas como referência. Mostra ainda como, ao construir com as crianças a noção das dimensões no espaço, pode levá-las à compreensão de prerequisites fundamentais para desenvolver mais tarde as formas tridimensionais.

As superfícies, em si mesmas, não têm mais de duas dimensões. Mas assim como a linha oblíqua (que, como todas as linhas só tem uma dimensão) se inscreve em três dimensões no espaço, - um ponto atrás, um ponto na frente, um em cima, outro em baixo, um à direita, outro à esquerda - também a superfície oblíqua se inscreve em três dimensões. É muito importante, acrescenta, a compreensão desses pequenos detalhes para facilidade dos

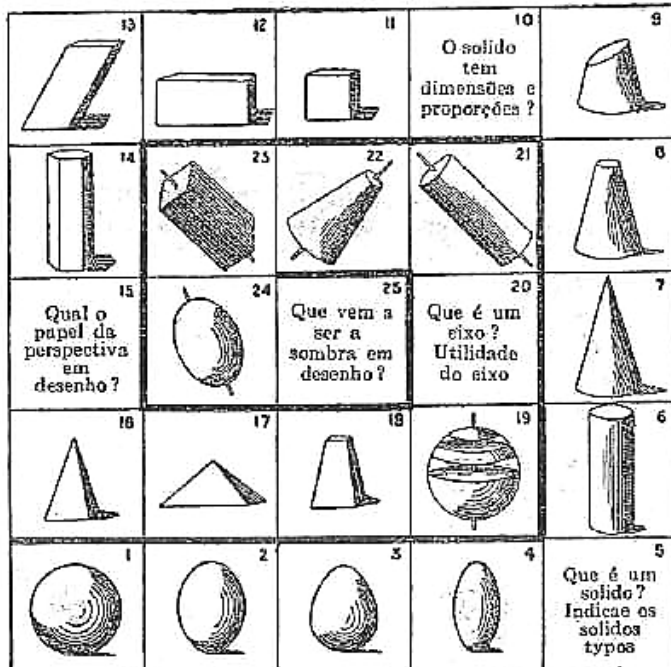
trabalhos de modelagem (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 22 de março de 1931, p. 6, *Diario de Noticias*).

Como se percebe pela citação anterior, em uma mesma aula, ainda na perspectiva de explorar o conceito de superfícies, Artus-Perrelet direciona suas teorias para as relações entre linhas paralelas, linhas oblíquas e as diferenças das suas dimensões no plano e no espaço como noções essenciais a serem compreendidas antes de iniciar as crianças em construções de modelagem. No item a seguir, veremos como Artus-Perrelet indica os usos do **Quadro de sólidos**.

**6.2.3.4 “Quadro de sólidos”**

No **Quadro de sólidos**, Figura 57, identificado como quadro 5, são visualizados os desenhos dos sólidos geométricos com seus eixos de estabilidade e a representação da perspectiva dos objetos.

**Figura 57 - Quadro de sólidos.**



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 88.

Estas representações dos sólidos, desenhados com o efeito das suas sombras projetadas que nos causam a impressão de profundidade e de relevo, estão dispostas sequencialmente em

quatro “casas”, seguidas de uma questão sobre o tema estudado. A utilização é recomendada somente a partir do momento em que a criança já compreendeu as relações entre as silhuetas dos sólidos (figuras-tipo) e a noção dos eixos de simetria destas formas no plano bi e tridimensional.

De acordo as recomendações de Artus-Perrelet, para que a criança pudesse construir a noção de eixo de simetria, em conformidade com sua faixa de desenvolvimento, um bom caminho seria começar tendo a si mesma como referência, observando a simetria em seu próprio corpo: temos dois braços, duas pernas, dois olhos, duas orelhas. Em nosso rosto, temos boca, queixo e narinas divididos ao centro por uma linha imaginária etc. Este princípio é o que guiou o estudo da perspectiva do círculo, conforme relatou em seu livro:

Convidemo-la a formar um círculo, juntando o polegar com o indicador. Façamos com que observe à altura dos olhos e perpendicularmente ao olhar, para que não perceba nenhuma deformação. Os dois dedos (index<sup>266</sup> e polegar) serão ao mesmo tempo visíveis e palpáveis. Ordenemos-lhe que gire os dedos assim dispostos em círculo e que os detenha no momento em que o círculo estiver à altura da linha do horizonte e no prolongamento do olhar (profundidade). Que verá agora o aluno? Unicamente o polegar atrás do qual se acha oculto o indicador. Mas este não se perdeu, pode ser encontrar de novo; bastará para isso baixar o braço, conservando o círculo bem horizontal, para que o fugitivo apareça acima do polegar, como uma montanha que se descobre por detrás de outra. Levantando-se o braço, verifica-se exatamente o contrário: o index aparecerá progressivamente por baixo do polegar. Muito se divertem as crianças com esse modo de demonstração (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 95-96).

A experiência de visualizar a perspectiva do círculo, conforme narrada anteriormente, mostra como Artus-Perrelet se preocupava em oferecer à criança diferentes estratégias de ensino, é uma demonstração de como transformar o próprio corpo em instrumento de ensino e aprendizado.

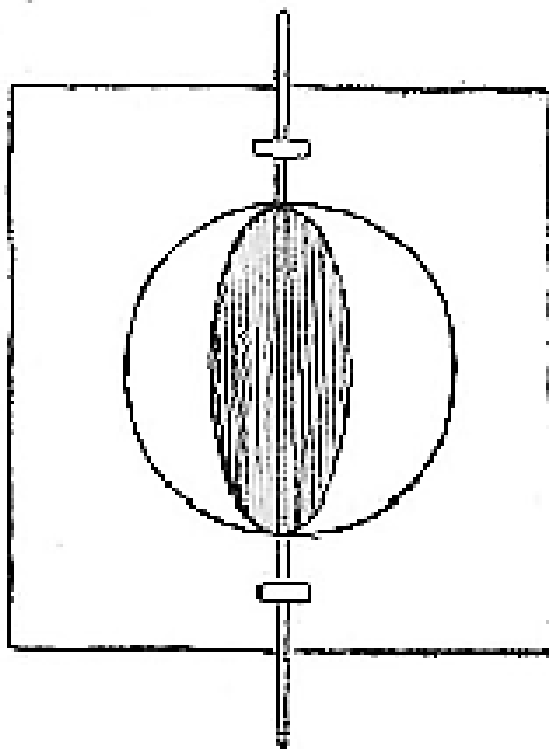
Pelo estudo dos sólidos geométricos, especialmente pelos modelos com encaixes em suas metades, Figura 52, poder-se-ia chegar às silhuetas dessas mesmas formas, as superfícies, como vimos anteriormente. A compreensão da metade de uma superfície, encontrada pelo seu eixo de simetria, poderia ser exercitada por meio de atividades de dobraduras, com recortes de silhuetas das mais diferentes formas. Depois desse processo em que a criança se familiariza

---

<sup>266</sup> Dedo index ou indicador é o que está situado entre o polegar e o dedo médio.

com as formas, poder-lhe-ia ser demonstrado o movimento de revolução de uma superfície, começando pelas formas redondas.

**Figura 58** - Perspectiva do círculo.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 97.

A noção de que o movimento de rotação de uma superfície produz volume dificilmente poderia ser compreendida de maneira descritiva e abstrata pela criança. Por isso, Artus-Perrelet indica a construção de um aparelho para demonstrar à criança, concretamente, o movimento de rotação dos corpos redondos e suas deformações (Figura 58). O aparelho poderia ser construído da seguinte maneira:

[...] recortar um círculo numa folha de papel. Dois orifícios ou um pouco de cola permitirão fixar um bastonete contra o círculo segundo seu diâmetro; em seguida aplica-se a parte recortada ao espaço aberto no papel: espaço que ela preencherá exatamente. Basta agora fazer girar o bastonete levemente sobre o papel, estando o improvisado aparelho no espaço à altura dos olhos. O círculo gira dentro da profundidade, logo surgindo a sua deformação, evidente por causa da silhueta do recorte, que não tendo mexido, fica

absolutamente circular. Esta demonstração deverá ser feita diante da janela ou próximo a uma lâmpada; assim contra a luz, o achatamento do círculo é mais patente. A nova figura que assim se apresenta aos olhos tomará outro nome; se por acaso o escolar não a distinguir ainda perfeitamente bem, toma-se uma elipse de papel adrede preparada, colocando-a em frente à silhueta do círculo deformado pela perspectiva, de modo que a recubra exatamente: o aluno não poderá deixar de reconhecer a identidade das duas figuras (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 96-97).

O aparelho, Figura 58, construído para a demonstração da deformação do círculo pelo movimento de rotação, transformando-se em uma elipse, é um exemplo de material pedagógico que tem relação com o quadro que ora descrevemos. Outra maneira de experimentá-lo é propor a mudança de direção no eixo do círculo, da vertical para a horizontal, e pedir que a criança observe como o formato se modifica nas posições acima e abaixo da linha dos olhos, para, mais tarde, poder desenhá-los. Poderia ainda experimentar a rotação em posição oblíqua. “Uma vez compreendida a deformação, o modo de representá-la pelo desenho, a escolar começará a tomar gosto por esses exercícios e se deliciará com poder dar, com o lápis, a ilusão de realidade” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 90).

Da mesma maneira que Artus-Perrelet indica os passos para que o professor possa construir ou orientar a criança na construção do aparelho de demonstração da formação da esfera, informa que, no **envelope 4**, encontram-se, em papel cartão, os “geradores” dos sólidos de revolução mais conhecidos, conforme veremos no item 6.2.3.8. Ainda, em relato de Cecília Meireles, menciona-se um aparelho da “**Caixa de gerador**”, cuja descrição se aproxima do instrumento que visualizamos na imagem anterior (Figura 58): “A caixa contém um quadrado de papelão, no qual está recortado e embutido um círculo, que pode girar dentro da abertura por meio de um eixo de arame. O gerador é apresentado à criança, dizendo a ela: - Aqui tens o círculo, com as suas duas medidas: altura e largura. Vais ver agora gerar a profundidade” (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 19 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

Outras formas geométricas poderiam ser experimentadas para a deformação das superfícies e geração do volume, como, por exemplo, um retângulo, que simularia a forma de um cilindro; um triângulo, a forma de um cone; um trapézio, a forma de um cone cortado etc.

Conhecido esse processo de revolução, que gera os volumes, a criança pode desenhar todos os corpos, depois de conhecer no corte de que se originam.

Se quiser representar uma fruta, suponhamos, uma maçã, observará primeiro a sua forma quando cortada pelo centro. Compreenderá por quais limites passarão os pontos exteriores dessa forma, girando, e prontamente obterá o desenho desejado.

Por meio da caixa “gerador”, a criança verifica a formação do cone pela rotação do triângulo, a do cilindro, pela rotação do retângulo etc. Ela mesma poderá fazer os “geradores” e uma vez conhecido todo esse mecanismo, praticado, utilizado, estará com a inteligência aberta para a geometria descritiva, e facilidades, e facilitados todos os seus futuros estudos da matéria (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 19 de abril de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*, grifos da autora).

Assim, a criança estudaria as diferentes formas dos sólidos em variadas posições de seus eixos. Entre as descrições da materialidade dos objetos, dos seus usos e funções, as orientações de Artus-Perrelet que mais nos ajudaram a esclarecer este ponto, cotejadas no livro *Le dessin au service de l'éducation*, parecem ser, justamente, as reiteradas observações referentes às etapas a serem seguidas e ao modo de apresentação destas formas à criança.

Tendo considerado a forma em si mesma e em suas referências ao corpo, o aluno aprenderá a situá-la no espaço. Para isso, começará a estudá-la em diferentes posições para o que se faz mister o conhecimento prévio do eixo de cada forma, do mesmo modo que lhe foi necessário conhecer o eixo das figuras para poder estudá-las. Toda forma em certo momento de estabilidade tem uma posição característica do eixo. O aluno deverá descobri-la; verá que a esfera pode se colocar em todos os sentidos; que uma forma ovalada exige a obliquidade do eixo, dando-se o mesmo às vezes com o cone; enquanto a forma oval se coloca espontaneamente em posição horizontal etc.

Note-se que cada forma do estojo é dividida em metades, segundo o plano de eixo. Isto, para que o aluno compreenda a figura-tipo em que resulta<sup>267</sup> a silhueta dessa forma. Nesse intuito, será melhor apresentar a forma contra a luz e, conservando-a na mesma posição, retirar-lhe a outra metade. O menino verifica que a silhueta não mudou e, quando lhe mostrarem a figura de perto e contra a luz, reconhecerá que sua silhueta não é mais que a seção da forma tirada pelo seu eixo e uma das figuras que já lhe são familiares. (A maioria dos sólidos do estojo tem as mesmas dimensões que a seção das formas correspondentes e podem ser aplicadas a estas de modo a identificá-las) (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 90).

Artus-Perrelet recomenda ainda mostrar à criança, com a utilização do “gerador”, como o volume do círculo poderia ser visto em sucessivos cortes durante o movimento de rotação, dependendo do posicionamento do seu eixo, na horizontal ou vertical, no plano dos olhos ou acima deste. Este estudo ajudaria a criança a compreender a origem dos volumes pela

---

<sup>267</sup> Percebemos erro na grafia “resalta” (sic) na tradução de *Le dessin au service de l'éducation* para o português ao verificarmos o mesmo trecho da citação nas outras duas versões do livro, em francês e em espanhol.

revolução de uma superfície em torno de um eixo, conforme explicação e desenho de Cecília Meireles, Figura 59.

A criança observará os vários aspectos que toma o círculo quando visto em várias posições da sua rotação, sobre um eixo vertical ou horizontal, no mesmo plano da vista e acima dele.

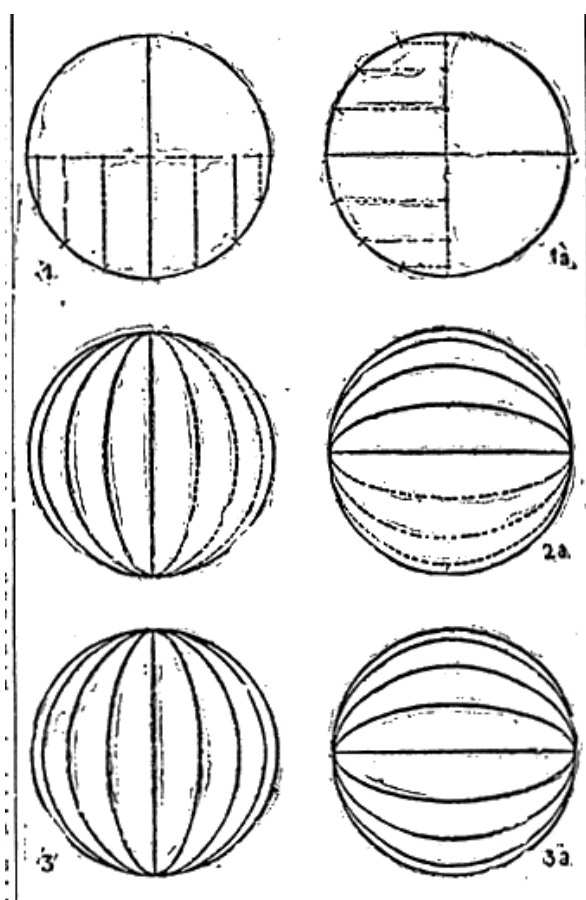
Dessa observação, a criança conclui muitas outras, que aplicará, em trabalhos posteriores.

Compreende que um volume é uma sucessão de cortes, cujo eixo coincide.

Assim, a esfera, ela a verá nascer assistindo à passagem do círculo, no “gerador”, por uma série de posições sucessivas.

Quando tiver de desenhar a esfera, determinando-lhe o volume pela marcação dos valores, saberá perfeitamente que a sombra que vai determinando se refere à curva do círculo nas suas várias posições de transição (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 19 de abril de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*, grifo da autora).

**Figura 59** - Cortes do círculo.



**Fonte:** Reprodução - Apontamentos desenhados por Cecília Meireles especialmente para a “*Página de Educação*”, 19 de abril de 1931, p. 7.



Como mencionado, com base nos objetos representados no **Quadro de sólidos**, Figura 57, poder-se-ia ensinar à criança os conceitos de proporcionalidade, a noção de que de uma forma sólida, dividida em metades, origina-se sua silhueta, materializada em superfície plana ou em desenho. Tendo como referência o estudo das dimensões no espaço, poder-se-ia compreender a noção de volume, importante para o aprendizado da modelagem, conforme indicado no item 6.2.3.1. A orientação é que se usasse a plastilina<sup>268</sup> para modelar as formas dos sólidos do quadro. No item a seguir, passaremos ao estudo do **Quadro de medidas**, Figura 60, que, conforme veremos, traz conceitos básicos para a vida prática e para o desenho.

**6.2.3.5 “Quadro de medidas”**

Logo que a inteligência da criança se manifestar com desenvolvimento necessário, o mestre (a mãe) lhe entregará o quadro 1 para que cubra com pedaços de madeira correspondentes aos que estão impressos. É uma simples verificação de comprimentos sem ainda nenhuma preocupação com valores (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 175).

**Figura 60 - Quadro de medidas.**

Que é o centímetro?	12	=	[Barra]
[Barra]	12	10	[Barra]
[Barra]	14	9	[Barra]
[Barra]	15	8	[Barra]
[Barra]	16	7	[Barra]
[Barra]	17	6	[Barra]
[Barra]	18	5	[Barra]
[Barra]	19	4	[Barra]
[Barra]	20	3	[Barra]
[Barra]	21	2	[Barra]
[Barra]	22	-	Quaes são as subdivisões do metro?

Fonte: Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 176.

<sup>268</sup> A plastilina é um tipo de argila ou massa produzida à base de óleo ou cera usada para modelar que nunca seca. Este material permite uma flexibilidade permanente e tem uso muito popular nas escolas de educação infantil. Seu uso profissional pode ser encontrado na composição de esculturas usadas em animações e efeitos especiais para o cinema.

O **Quadro de medidas**<sup>269</sup>, identificado por quadro 1, conforme se verifica na citação anterior, é dividido em onze linhas, distribuídas em duas colunas, separadas por uma linha inclinada e em negrito, somando um total de vinte e duas “casas”. Nas duas colunas estão distribuídas as tiras de medidas, vinte impressões em positivo em posição horizontal e sequencialmente inversas. São visualizadas ainda duas perguntas sobre o conteúdo: questão 1ª, na primeira “casa” da coluna à direita, e questão 2ª, na última “casa” da coluna à esquerda (Figura 60).

De acordo com as orientações do “método”, o **Quadro de medidas** serviria, primeiramente, ao reconhecimento puro e simples dos comprimentos. Como citado anteriormente, este quadro poderia ser utilizado para que as crianças pequenas cobrissem os comprimentos nele impressos com as tiras de madeiras da “caixa de desenho”, sem preocupação em verificar seus valores centimétricos. Estes seriam estudados quando os comprimentos já fossem reconhecidos. Exemplos de jogos propostos com o uso do referido quadro ajudam-nos a perceber como o professor poderia adaptar o material de acordo com as necessidades das crianças e do objetivo do ensino:

1º - Toma-se no estojo a tira correspondente à casa sorteada nos dados. Caso haja engano, volta-se atrás ou deixa-se passar a vez (de acordo com as regras que se imaginam para o jogo).

2º - Calcula-se em centímetros o comprimento da tira que os dados designarem.

No verso: 1º - Toma-se no estojo a tira indicada pela casa a que se chegou.

2º - Desenha-se uma linha do comprimento exigido. Pode-se tornar mais complexo o jogo, fazendo a adição ou subtração de comprimentos.

Só com as tiras centimétricas: Avaliação do comprimento só por meio do tato, com os olhos cerrados. Comparação das tiras e estimação da diferença etc. (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 179).

Cecília Meireles, em crônica publicada na *Página de Educação*, em 11 de abril de 1931, relata a primeira parte da *nona lição do curso de Artus-Perrelet* no Rio de Janeiro, quando a educadora suíça apresentou a “Caixa Métrica”. Informa que o material foi criado para o *Institut Jean-Jacques Rousseau* após aferidos os resultados de uma pesquisa feita em conjunto com Claparède em lojas de várias cidades da Suíça.

---

<sup>269</sup> Indica-se no livro *Le dessin au service de l'éducation* que no material original os comprimentos figurados no Quadro de medidas (Figura 60) têm respectivamente 1, 2, 3 até 20 centímetros.

Os dados obtidos por meio de uma enquete<sup>270</sup>, Figura 61, indicaram o desenho como a matéria mais solicitada para ser ensinada nas escolas. Os resultados da mencionada pesquisa revelaram ainda o desconhecimento do sistema de medidas pelas pessoas naquela época, essencial para os fundamentos do desenho técnico e ornamental, e de grande utilidade na indústria e no comércio.

**Figura 61** - Enquete sobre a utilidade do desenho.

ENQUETE  
sur  
L'UTILITE DU DESSIN

-----  
Genève, Juillet, 1909

M.....

Depuis quelque temps, l'on constate qu'un mouvement considérable se manifeste en faveur de l'enseignement du dessin comme moyen éducatif:

On discute encore sur la méthode à employer, sur la façon de comprendre cet enseignement:-

Nous pensons qu'il est utile d'éclaircir cette discussion en faisant appel au jugement d'un grand nombre de personnes appartenant à des professions diverses, n'ayant pas d'opinions préconçues sur la question du dessin, et se fondant uniquement sur leur expérience personnelle.

Nous venons donc vous prier de bien vouloir répondre au questionnaire ci-contre.

En vous remerciant d'avance très sincèrement, nous vous prions de recevoir M..... l'assurance de notre considération distinguée.

Ed. Claparède, Professeur  
Laboratoire de Psychologie  
Université de Genève.
L. Artus-Perrelet, Professeur  
3, rue de la Monnaie  
Genève.

T. S. V. P.

TRACER CE QUI N'EST PAS CONFORME OU SOULIGNER CE QUI EST CONFORME

Nom et Prénoms  
Age  
Nationalité  
Domicile

QUESTION No 1

a) (Pour les personnes ne sachant pas ou ayant de la peine à dessiner)  
CELA VOUS, AURAIT-IL ETE UTILE DE SAVOIR DESSINER ?

Réponse OUI NON

b) ( Pour les personnes sachant dessiner )  
CELA VOUS A-T-IL ETE UTILE DE SAVOIR DESSINER ?

Réponse OUI NON

QUESTION No 2

Laquelle des catégories suivantes a) utilisez vous spécialement ou b) essayez vous utilisée ?

Objets, Paysages, Fleurs, Animaux, Plans, Dessin géométrique, Personnages, Corps humain, Récréation, etc.....

QUESTION No 3

Quels modes d'interprétation a) ; utilisez-vous ou b) aimeriez vous être à même d'utiliser ?

A) Dessin d'après nature  
B) Interprétation libre d'une pensée, d'un sentiment donné (illustration, composition sur un thème donné)  
C) Dessin ( composition libre )  
D) Copie d'après modèle  
E) Croquis rapide  
F) Dessin géométral  
G) Caricature

Toutes les autres remarques que vous voudrez bien ajouter seront les bienvenues

Aucun nom ne sera publié

Prière de renvoyer le présent formulaire rempli à Madame ARTUS-PERRELET, 3, rue de la Monnaie, Genève.

**Fonte:** Arquivos do *Institut Jean-Jaques Rousseau*, IJRR/Ed.C/6/4, julho de 1909, Genebra, Suíça.

Vejamos as informações sobre a enquete registradas no *Diario de Noticias* por Cecília Meireles:

A “*enquête*”<sup>271</sup> constava de uma pergunta sobre o que era mais necessário ensinar nas escolas e trazia toda a série de matérias dos programas. Essas

<sup>270</sup> Para uma melhor leitura e compreensão do documento, descrevemos todo o seu conteúdo no ANEXO II desta tese.

<sup>271</sup> O mesmo termo é usado no português, sem o acento circunflexo, referindo-se à pesquisa de opinião sobre algum tema ou questão qualquer. Pode envolver documentos, como questionários, depoimentos orais,

matérias foram riscadas, na sua maior parte; mas em todas as listas o desenho foi particularmente assinalado. Alguns comerciantes, além de responderem à “*enquête*”, enviaram cartas esclarecendo as dificuldades com que lutavam e o tempo que perdiam, tendo que ensinar a seus operários e empregados as coisas que eles não sabiam.

E uma das curiosas revelações dessa “*enquête*” foi o desconhecimento quase geral da avaliação das medidas - prejuízo enorme nas indústrias que dependem de desenho técnico e ornamental. Verificou-se que, embora adotando o sistema métrico, é infinito o número de pessoas incapazes de avaliar o tamanho de um centímetro (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 11 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

A “Caixa Métrica” de Artus-Perrelet foi criada, pois, visando a corrigir as dificuldades relatadas na pesquisa realizada por Artus-Perrelet e Claparède. Muitas mães consideravam o sistema métrico e o cálculo de difícil compreensão pelas crianças. A enquete, em forma de questionário, encontrada nos acervos do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, mostra as questões elaboradas para a realização da pesquisa sobre o desenho, como citado por Cecília Meireles. O documento revela que as perguntas estavam direcionadas a investigar como pessoas não diretamente envolvidas no ensino do desenho pensavam a respeito do tema. O texto introdutório justifica a razão da realização do estudo:

*Depuis quelque temps, l'on constate qu'un mouvement considérable se manifeste en faveur de l'enseignement du dessin comme moyen éducatif ;  
On discute encore sur la méthode à employer, sur la façon de comprendre cet enseignement ;  
Nous pensons qu'il est utile d'éclaircir cette discussion en faisant appel au jugement d'un grand nombre de personnes appartenant à des professions diverses, n'ayant pas d'opinions préconçues sur la question du dessin, et se fondant uniquement sur leur expérience personnelle*<sup>272</sup> (CLAPARÈDE ; ARTUS-PERRELET, 1909, p. 1).

Naquele contexto do início do século XX, manifestava-se um movimento em favor do desenho como meio educativo, e a preocupação se centrava em quais métodos de ensino empregar. Nesse mesmo período, Artus-Perrelet já vinha organizando seu “método”, e Claparède, provavelmente, previa a criação do *Institut Rousseau*, onde a colega de pesquisa e professora de desenho foi convidada a trabalhar desde a sua fundação, em 1912.

---

experiências pessoais etc. O termo inquirido também era comumente usado como sinônimo de enquete no período tratado.

<sup>272</sup> Desde há algum tempo, constata-se que se manifesta um movimento considerável a favor do ensino do desenho como meio educativo;

Discute-se ainda sobre o método a empregar, sobre o modo de compreender este ensinamento;

Pensamos que é útil esclarecer esta discussão apelando ao julgamento de um grande número de pessoas pertencentes a profissões diversas, que não têm opiniões preconcebidas sobre a questão do desenho, e com base apenas na sua experiência pessoal. (tradução livre nossa).

Pelas características do material registradas na publicação de Cecília Meireles, podemos inferir que o **Quadro de medidas**, Figura 60, compunha o estojo ao qual Artus-Perrelet se referiu em 1931, assim descrito:

A Caixa Métrica contém tiras de papelão cortadas em tamanhos sucessivamente maiores, e indo de um a vinte centímetros; cartões divididos em pedacinhos (dentro dos limites destas medidas), mas não em ordem, para a criança não se viciar, apontando mecanicamente cada tamanho pedido, reconhecendo-o apenas pela situação que ocupa no cartão); e tiras de papel que servem para a criança praticar a divisão em pedacinhos de vários tamanhos (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 11 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

As recomendações da educadora suíça sobre o uso da “Caixa Métrica”, cuja descrição dos materiais foi registrada no periódico carioca *Diario de Noticias*, e do “Quadro de Medidas”, descrito no livro, são semelhantes. Entretanto, as tiras de medidas para as comparações antes em madeira parecem ter sido substituídas por tiras em papelão, talvez por questões de praticidade e economia. No excerto do artigo de Cecília Meireles, publicado em 1931, são detalhados os possíveis empregos da “Caixa Métrica”, bem como indicados de que material as tiras de medidas eram feitas e os outros elementos que compunham o jogo na época:

Emprega-se a Caixa da seguinte maneira: As criancinhas muito pequeninas jogam apenas com os papelões de vários tamanhos, distinguindo-os, reconhecendo-os pela relação que guardam entre si, mas sem saberem, sequer, a palavra **centímetro**.

Às crianças maiores, mostra-se o pedacinho de papelão que mede **1 centímetro**, dá-se o nome dessa medida e, depois de elas a terem observado e examinado bem, pergunta-se:

- Quem é capaz de marcar nesta tira de papel um tamanho igual a este? As crianças aplicarão o centímetro de papelão na tira de papel que acompanha o jogo, dobrando-a por esta medida. Cortarão o pedacinho com a mão (mme. Artus recomenda não empregar a tesoura nas classes de pequeninos para evitar desastres) e assim terão **realizado** o seu centímetro. Juntando o centímetro cortado ao centímetro-medida, a professora perguntará quantos centímetros ali estão. As crianças imediatamente farão a soma, procurando a equivalência no papelão de dois centímetros. A professora lhes pedirá que cortem na tira de papel um pedacinho de dois centímetros. Assim vai se passando de medida em medida, de centímetro em centímetro, variando o jogo de mil maneiras, interessando sempre a criança no manejo desses dados de papel, até ela ficar completamente familiarizada com a medida de cada um.

A seguir, a criança traçará num papel uma linha da extensão de um centímetro, acompanhando a medida com os olhos, mas sem a pousar no papel. As linhas devem ser riscadas em todas as posições: horizontais, verticais, oblíquas, para a criança se habituar a vencer as ilusões ópticas.

Depois, ela traçará linhas de um, dois ou mais centímetros sem olhar já para a medida. Só quando as tiver traçado é que fará a verificação.

A professora observará, então, que certas crianças tendem a fazer o centímetro maior do que é e outras, ao contrário, muito menor. (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 11 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Além de servir ao ensino das medidas, outra perspectiva para o emprego da “Caixa Métrica” seria estimular outros sentidos além da visão, como o tato, por exemplo. Estes mesmos exercícios, além de serem empregados nas escolas regulares com os alunos videntes, poderiam ser usados em escolas de cegos, conforme indicado a seguir:

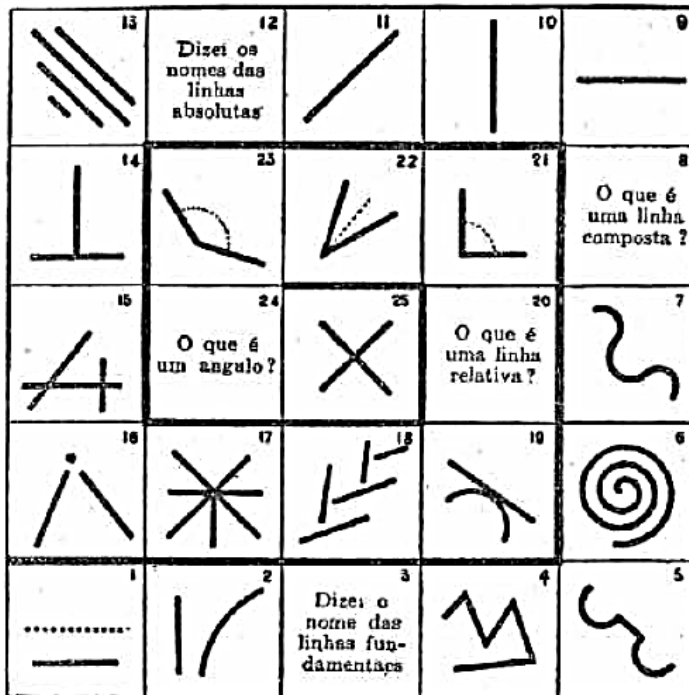
Os alunos devem distinguir apenas pelo tato as medidas que lhes são entregues, ou que se lhes manda procurar. Para o traçado de linhas de determinado tamanho, com os olhos fechados, a criança poderá fazer uma associação entre extensão de espaço e duração de tempo. Assim, pode traçar um centímetro pronunciando uma palavra que, pelo tempo que leva a ser pronunciada, fique em perfeito paralelismo com o tempo que se leva a traçar um centímetro. Essa palavra lhe serve de medida. E cada medida terá, portanto, uma palavra que, por assim dizer, a sustente (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 11 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

A justificativa de Artus-Perrelet para *iniciar* as crianças, desde pequenas, no aprendizado das medidas ancora-se na preocupação geral da época, a formação profissional. Destaca a educadora em suas argumentações serem estes saberes de grande utilidade na vida adulta para o exercício profissional em trabalhos técnicos com cálculos, na indústria ou na decoração etc. Aliada à preocupação com o desenvolvimento infantil, cultivava-se também a formação para o trabalho, momento este em que a indústria, a arte, a arquitetura e o artesanato passavam por mudanças, muitas das quais convergiam para a valorização dos conhecimentos sobre desenho. Os trabalhos desenvolvidos nas *Écoles d'Art* de Genebra e na Escola Bauhaus evidenciam bem este contexto, como mencionado no capítulo 2.

A ideia de que a medida é nada mais que uma comparação entre duas linhas foi expressa por Artus-Perrelet ao relatar uma experiência em que ensinava o processo de criação da linha para crianças. A noção de medida seria, então, um caminho para pavimentar o conhecimento sobre linhas, nessa perspectiva é que no item a seguir nos ocuparemos do **Quadro de linhas e ângulos** (Figura 62).

#### 6.2.3.6 “Quadro de linhas e ângulos”

Figura 62 - Quadro de linhas e ângulos.



Fonte: Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 48.

A apresentação visual e pedagógica do **Quadro de linhas e ângulos** segue o padrão organizacional dos quadros já descritos: leitura em sentido anti-horário e concêntrico, partindo da primeira à última das vinte e cinco “casas” nele presentes, onde estão distribuídas vinte imagens intercaladas por cinco perguntas sobre o conteúdo tratado. No entanto, esta disposição não mantém qualquer regularidade observada nos quadros anteriores, como pode ser visto na Figura 62.

Em decorrência da complexidade dos conceitos que o quadro contempla, a descrição e a discussão de suas funções tomarão uma dimensão maior que dos outros já mencionados ou dos que ainda iremos descrever.

Juntamente com o **Quadro de linhas e ângulos**, nomeado quadro 2, Artus-Perrelet recomenda a utilização do **envelope 2**, constituído de linhas recortadas. O objetivo é ensinar às crianças as variações das linhas: reta, curva, interrompida, sinuosa, quebrada, inclinada, horizontal, vertical, oblíqua, compostas, espiral, sinuosa, mista etc. e os ângulos:

Quadro 2 - Linhas (envelope 2) Figura p. 176<sup>273</sup>. Exercícios preliminares<sup>274</sup> acima (1º a 6º) (p. 178).

Com os dados: 1º - A criança deverá imitar com os dedos, com os braços, com todo o corpo ou por meio de um gesto, por um desenho, a linha ou as linhas da casa a que chegar.

2º - Dirá o nome da linha que for atingida.

No verso: 1º Desenhará a linha ou as linhas exigidas ou poderá contentar-se com dispor as linhas do envelope 2 (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 179).

A educadora chama a atenção para que o ensino das linhas - ou de qualquer outro elemento básico do desenho - não ficasse restrito ao uso dos materiais ou dos jogos educacionais deles derivados. Mas, sim, que cada noção pudesse ser vivenciada pela criança por variadas experiências ativas e sensoriais, que envolvessem o movimento do corpo, articulando-as com momentos de reflexão.

Inicialmente, Artus-Perrelet refere-se ao ponto para situar a criação da linha, e assim o define: um sinal que marca um lugar. Faz analogia ao comportamento da criança que aponta o dedo para alguma coisa, ou direção, quando lhe perguntamos onde estaria determinada coisa. Em sentido menos figurado, define a linha como pontos sucessivos dispostos em uma mesma direção. Em seu livro, a educadora relata divertidas encenações em que se materializam ações para estudo destas noções. A história do Pequeno Polegar<sup>275</sup> é um dos exemplos de experiência pedagógica ativa para a compreensão do conceito de criação da linha.

---

<sup>273</sup> Em nossa apresentação, Figura 62.

<sup>274</sup> Os exercícios preliminares são sugestões de atividades para serem trabalhadas com todas as formas, tomando-se como exemplo o **Quadro de figuras** (quadro 3).

1º - Simples comprimento das figuras impressas pelas figuras de madeira, na ordem em que se achem à mão.

2º - O mesmo exercício num determinado tempo - ou com a maior rapidez possível.

3º - Os mesmo exercícios, pela ordem da numeração das casas.

4º - Idem, dizendo os nomes das figuras.

5º - No verso do quadro. Escolher entre as figuras de madeira, as que se acham inscritas nas casas e colocá-las progressivamente.

6º - Tomar as figuras ao acaso e procurar as casas em que se encontram os nomes respectivos” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 178).

<sup>275</sup> No tópico de seu livro: **A linha - sua criação**, Artus-Perrelet relata a seguinte passagem: ‘O mestre conta a história do Pequeno Polegar, aplicando as noções adquiridas na lição precedente, sobre a utilidade do ponto. Mostra então aos alunos que o minúsculo personagem sabia que não se pode encontrar um lugar que a gente não marcou, e ele, por isso, teve a ideia de deixar pelo caminho o sinal de sua passagem por meio de pontos, sob a forma de pedrinhas brancas: “Foi aqui que passei”. Deste modo não se perdeu e pode voltar à casa paterna. “Agora, meninos, vamos brincar de Pequeno Polegar. Faremos todos parte da família do pobre lenhador. Vamos todos, enfileirados, por ordem de tamanho, partir para a floresta”. O mestre coloca os alunos em fila e aproveita a oportunidade para ensinar-lhes a palavra “sucessão”, de que vão ter necessidade a cada passo. E diz: “eis aqui um menino, depois outro menino, e, depois ainda, outro menino: é o que se chama uma sucessão de meninos”. (Nunca é demasiado recomendar ao mestre que procure animar, dar vida às palavras que ensinar. Aqui, por exemplo, a palavra *sucessão* será mais bem gravada no espírito da criança se o pedagogo a pronunciar em partes diferentes, *su-ces-são*, designando um menino, em cada sílaba). “Dá-se ao último da fila umas pedrinhas brancas



Dos registros da *primeira lição do curso de M<sup>me</sup> Artus-Perrelet*, publicada na *Página de Educação*, em 18 de março de 1931, destacamos este excerto em que a educadora suíça confere ao ponto suas várias funcionalidades: “- O ponto marca, o ponto divide, limita. O ponto permite a medida do espaço, em relação a outro ponto. O ponto, acrescenta, é uma atitude de espírito. O ponto é fatal, e, por isso mesmo, atraente. Desde que se tenham dois pontos, pode-se medir o espaço que os separa. Essa medida chama-se distância” (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 18 de março de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

Em outra analogia, com sentido de mensurar a relevância de iniciar a criança nos conhecimentos sobre o sistema de medidas, paralelamente aos estudos sobre a linha reta, Artus-Perrelet reafirma a necessidade de conduzi-la a compreender também as noções de distância e direção:

A medida é para o desenhista o que o valor da nota é para o músico. [...] Foi precisamente o que os homens imaginaram para exprimir, com precisão, o tamanho de uma coisa: Compararam-na a uma outra linha que faz às vezes da que Rosa<sup>276</sup> traçou e a que denominaram metro. [...]

Possuído da ideia de comparação do tamanho das coisas, o menino poderá exercitar-se em traçar linhas, marcando-lhes previamente os dois pontos extremos. Isto é de grande importância. [...]

A vantagem mais considerável deste processo é o apelo constante que se faz à inteligência. O aluno nada fará sem exame ou reflexão. [...] Mais tarde, quando tiver bastante prática e for capaz de fixá-la a olho, poderá prescindir dos pontos de partida e de chegada. O aluno já conhece a linha sob a forma de uma reta (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 42- 44).

Interessante notar o que a educadora menciona sobre deixar a criança, por si mesma, a traçar linhas sem objetivo previsto e sem orientação. Para ela, seria nefasta a execução das linhas ao acaso, mesmo que tal ato fosse justificado como exercício de “destreza da mão”. Sob outro ponto de vista, poderíamos indagar: E a manifestação dos desenhos em garatujas, tão natural no processo de expressão das crianças pequenas? Para responder à questão, compilamos as seguintes observações de Artus-Perrelet:

Entregue a si mesma e livre de garatujar à vontade, a criança começa habitualmente a traçar linhas curvas, sob a forma de arcos: e parece-nos, à

---

ou fichas para que marque no soalho, como bom Pequeno Polegar que é, o lugar por onde passarem” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 40-41, grifos do tradutor).

<sup>276</sup> Rosa é uma aluna mencionada em uma experiência pedagógica registrada no livro de Artus-Perrelet em que as crianças traçaram e compararam diferentes tamanhos de linhas.

primeira vista, que deveríamos ter começado pelo estudo destas linhas. Mas, se de um lado ela traça uma curva com mais facilidade, por isso que esta segue o movimento de compasso da mão ou do braço, não nos falece dúvida de que o traçado da curva se tornará mais difícil que o da linha reta, quando esta curva tiver que partir de um ponto e chegar a outro, previamente marcado (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 45).

Quando retoma a história do Pequeno Polegar para explorar com as crianças a ideia de que uma linha curva é formada pela volta em torno de algum obstáculo, a educadora propõe uma espécie de jogos teatrais para que a vivenciassem na cena em que o personagem anda pela floresta. Para isso, toma a sala de aula como cenário e as cadeiras passam a atuar como alguns obstáculos imaginários: árvores, moitas, rochedos encontrados ao longo do caminho trilhado. Lembra ao último dos participantes que todo o caminho deveria ser marcado com as pedrinhas brancas. O passo seguinte seria as crianças exercitarem as linhas no quadro negro, atividade pela qual poderiam compreender que um mesmo percurso em linha reta é mais curto do que em linha curva. Outra medida para estudo da curva seria que as crianças exercitassem traçar no papel a curva que circunda, a uma pequena distância, uma marcação em cor ou um objeto de pequena dimensão, como uma borracha ou uma pedrinha, por exemplo. Estes exercícios evitariam que a linha fosse traçada ao acaso, dando a ela uma razão de ser. As propriedades da linha seriam, pois, relacionadas a seu valor educativo:

Procedendo por experiência, a criança descobriu a linha; conhece-a sob seus dois aspectos e ficou sabendo que essa reta e essa curva limitam todas as formas do universo. Falta-lhe, porém, outra compreensão, mais profunda e mais rica em poder educativo: a significação mesma da linha. [...] Com efeito, a compreensão da linha não é somente intelectual, é também instintiva, e chega a ser até uma condição das necessidades vitais esta intuição das propriedades das linhas, que têm todos os seres. As linhas têm, pois, propriedades, sendo empregadas para um determinado fim e delas se esperam certos resultados. Sua significação se liga à sutileza de certos matizes que hão de ser observados com rigor matemático (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 49).

Penna (14 de abril de 1929, p. 13, *Minas Geraes*) afirma que Artus-Perrelet traça com suas ideias o sentido educacional das formas geométricas, quando qualifica um significado filosófico para a linha. Alega que a educadora atribui ao significado da linha reta algo mais que “o mais curto caminho entre dois pontos”. Para ela a linha reta é, pois: “[...] o caminho do dever, da honra, da dignidade; é o método; é a estrada breve por onde devem passar os ensinamentos do professor para os alunos; é o caminho da luz etc.” De outra maneira, a educadora caracteriza a linha curva como a linha símbolo da incerteza, da dúvida, da

inconstância, do desânimo, do imprevisto, da desorientação, não apenas como “aquela que não é reta nem formada de retas”.

Artus-Perrelet indaga a si mesma sobre o que fazer para ensinar à criança “a interpretar, pelo desenho, um objeto, um ser vivo, uma paisagem real ou imaginária, a exprimir sentimentos, ideias por meio de traços. Como fazer? Qual a marcha a seguir para que as crianças cheguem a desenhar [...] com maior proveito educativo?” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 119). Para além do significado intelectual das linhas, demonstrado pelas leis da matemática e da física, a criança necessitaria captar-lhes o significado intuitivo, pela compreensão de como ela se manifesta em seu próprio corpo:

Indubitavelmente, a criança não poderá compreender o valor de uma linha, só em vê-la. Esta lhe é ainda demasiadamente estranha; a vista, habituada a passear com indiferença sobre a superfície das coisas, não lhe revelará a significação profunda de uma linha só em se fixar nela. Mas no momento em que fizermos ver a nosso alunozinho que essa linha se encontra em seu próprio corpo, pela compreensão desta ou daquela **atitude** que ela rege, será uma revelação: ele sentir-se-á possuído da linha e esta se fará compreendida (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 51, grifo nosso).

Para compreendermos o conceito de atitude usado em relação ao desenho, amparamo-nos no texto de Simões Coelho<sup>277</sup> (1880-1946), publicado na *Página de Educação*, em 30 de janeiro de 1931, p.7, seção *Saber Dizer...*, com o seguinte título: *Curso prático<sup>278</sup> e fácil para todos - (52º e 2ª série) Gesto e Atitudes*. A discussão do tema, implícito no próprio título da aula, girava em torno de como o gesto e atitude corporais poderiam significar mais que a postura que se toma diante de um ou mais interlocutores, e cujos ensinamentos poderiam ser direcionados aos professores. Das recomendações ali publicadas, subtraímos a seguinte definição que julgamos dialogar com nossas análises:

---

<sup>277</sup>José Simões Coelho, jornalista, ensaísta, escritor, crítico, bibliotecário, professor de declamação e ator de teatro. Foi colaborador do jornal *Ilustração luso-brasileira* (1856-1859). Em 1915, Simões Coelho foi nomeado delegado comercial de Portugal na América do Sul e estabeleceu-se no Brasil, onde viveu e acabou por falecer, a 11/08/1946. Pouco tempo depois de se instalar, assegurou para o jornal *Paiz* um conjunto de artigos sob o lema «Propaganda de Portugal». Além da atividade de diplomacia comercial, Simões Coelho foi bibliotecário no Liceu Literário Português, onde também terá lecionado declamação. Não obstante ter criado sólidas raízes do outro lado do Atlântico, Simões Coelho manteve sempre contato com Portugal, quer como colaborador de *O Século* e provavelmente de outros periódicos, quer publicando ensaios e monografias (CORREIA, 2013, p. 2). Disponível em <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/AParodiafolhaindependente.pdf>. Acesso em 8 de set. de 2018.

<sup>278</sup> Uma nota de fim da publicação esclarece que as demonstrações práticas do curso eram transmitidas às quartas-feiras, 21 horas, pela Radio Club do Brasil, no Rio de Janeiro.

Atitude - É a postura ou posição do corpo pela qual damos a conhecer o estado de nossa alma e o avaliamos nos outros. É tal a importância da atitude que até nas figuras pintadas ou nas esculturas avaliamos o sentimento ou a paixão que o autor nelas quis expressar. Na terminologia das belas-artistas se diz, inferindo da atitude, que uma pintura tem *expressão*, que tem movimento. O recitador, durante seu trabalho, nunca deve deixar de observar-se mentalmente. Basta ter no pensamento a ideia de que a cena é um quadro para poder calcular suas atitudes, gestos e expressões, de modo que perante o seu bom gosto não haja desarmonia de linhas. A atitude é tão importante perante a arte que basta quase sempre para desenhar de pronto não só o estado d'alma de uma personagem, mas seu próprio caráter individual (COELHO, 30 de janeiro de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifo do autor).

O conceito de atitude de Simões Coelho dialoga com o significado de atitude - a expressão de um desenho contida no seu traçado - trazido por Artus-Perrelet em seu "método". A educadora mostra que, pelo conhecimento dos elementos básicos do desenho, seria possível a representação gráfica de "esquemas de atitudes", baseando-se na tese de que a linha simples - em suas variadas manifestações - representa a síntese do mundo concreto, do mundo imaginário, dos sentimentos, dos movimentos, das ideias etc.

Do ponto de vista ceciliano, Artus-Perrelet seria "constante propagadora das novas teorias de arte". Na crônica *Uma visão poética do ensino - As linhas geométricas no conceito de mme. Artus-Perrelet*, Cecília Meireles evoca essa sua apreciação sobre o "método" de ensino do desenho de Artus-Perrelet ao afirmar:

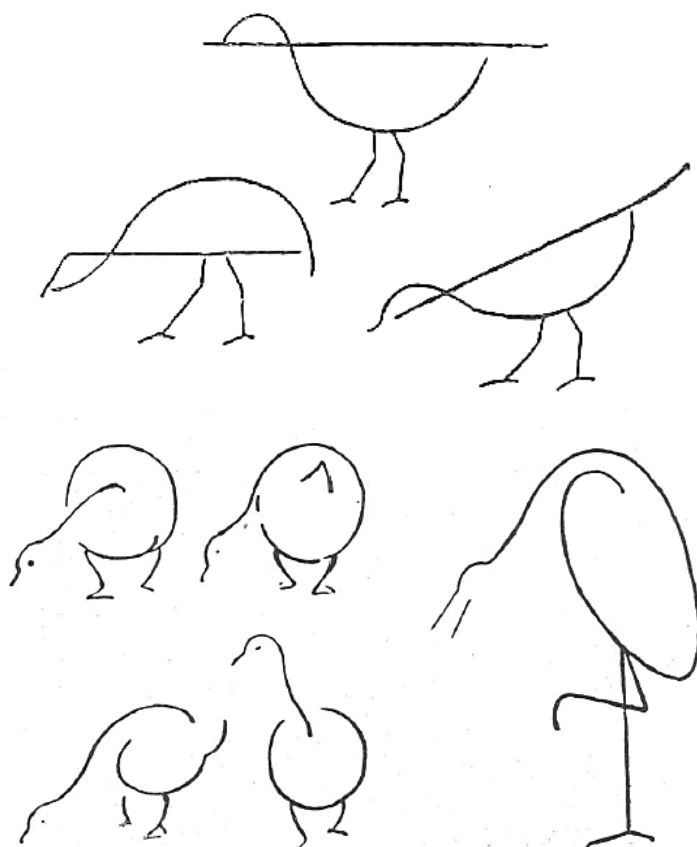
Na arte moderna, domina a linha simples, sem aqueles rebuscados preciosismos de antigamente. A linha venceu, sem grande esforço, condições de toda espécie, circunstâncias de toda sorte, facilitam-lhe a vitória. E ela invadiu tudo, furiosamente. Na arquitetura, na pintura, e até mesmo, por metáfora, na 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 de dezembro de 1930, p.7, *Diario de Noticias*, grifo da autora).

Em crônica de 24 de outubro de 1930, p. 6, do *Diario de Noticias*, com o título *Os jogos educativos - Como orientá-los - A conferência de M<sup>me</sup> Artus-Perrelet*, Cecília Meireles endossa o conceito de modernidade expresso no "método" Artus-Perrelet quando registra: "A linha, conforme havia dito M<sup>me</sup> Perrelet, em entrevista concedida a um vespertino, repetida na sua conferência, domina o mundo. Tudo está subordinado a ela". A poeta relata que a educadora demonstrou sua curiosa teoria durante a conferência, a partir de "uma série de

desenhos esquemáticos, entre os quais uma interpretação gráfica de Claudel<sup>279</sup>, e vários desenhos de animais [...]” (MEIRELES, 24 de outubro de 1930, p. 6, *Diário de Notícias*).

**Figura 63** - Linhas horizontal, oblíqua, sinuosa, quebrada. Esquemas de atitudes e esquemas de pássaros - Desenhos feitos por crianças.

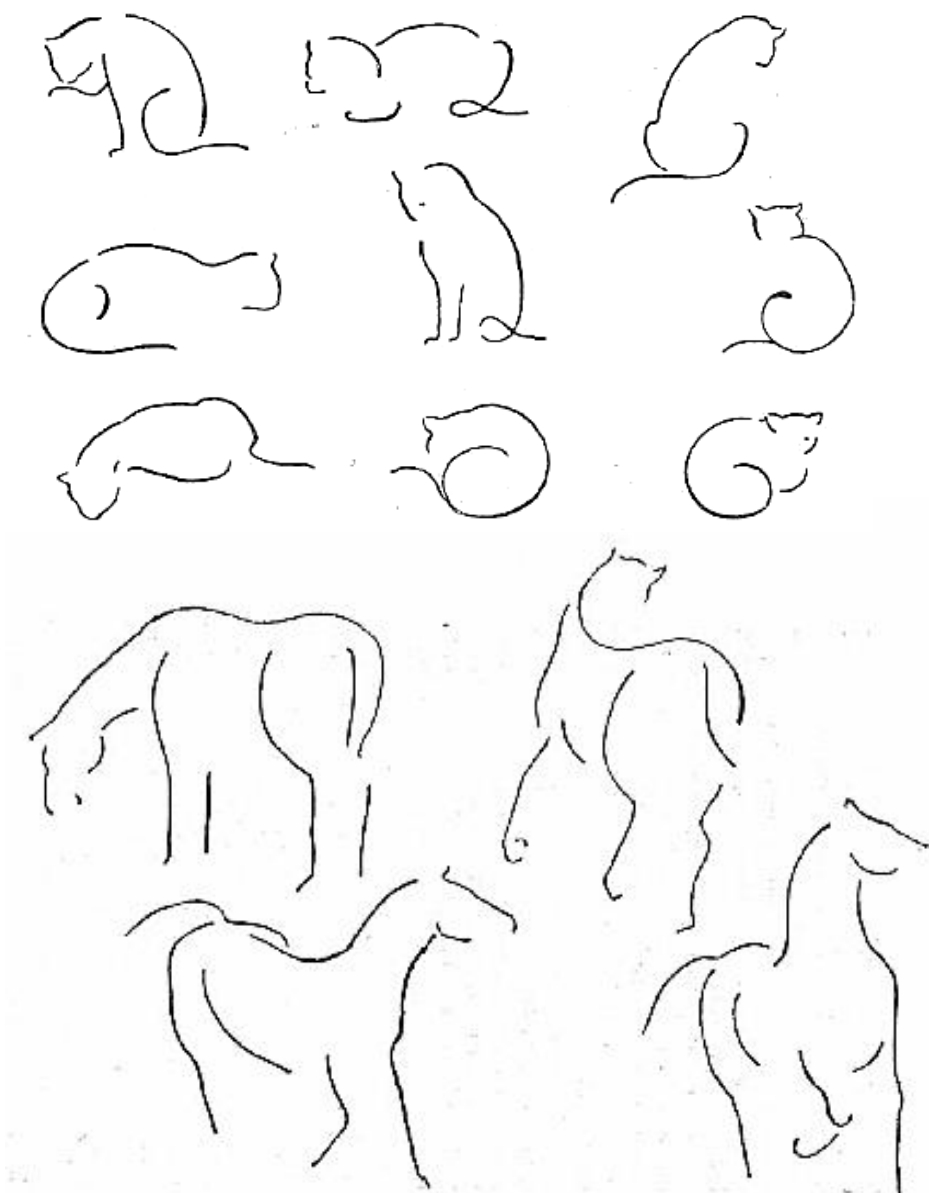


**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 69 e 134.

<sup>279</sup> A descrição da palestra não nos forneceu dados suficientes para indicar a qual artista Artus-Perrelet se referiu ao mostrar uma “interpretação gráfica de Claudel”. Poderia ser uma interpretação de obras tanto de Camille Claudel (1864-1943) como de Paul Claudel (1868-1955). Camille Claudel foi uma escultora francesa, com nome e vida marcados pelo envolvimento com o também escultor Auguste Rodin (1840-1917). Paul Claudel era irmão de Camille, escritor, dramaturgo, ensaísta e diplomata francês. Da mesma maneira que o irmão, se encantou pelo poder coreográfico das linhas no espaço, Camille traduziu em suas esculturas a delicadeza e a extensão do sentimento, a imaginação e a profundidade das ideias, bem como o poder e a graça das linhas (BONNIEL, 2018). De acordo com Siqueira (2017), o escritor foi ministro plenipotenciário, cargo equivalente a embaixador da França no Rio de Janeiro, em 1917. Na época, depois de ter assistido à peça *L’après-midi d’un faune* (A tarde de um fauno), coreografada e dançada por Vaslav Nijinsky (1889-1950), apresentada na turnê sul-americana *Les Ballets Russes*, Paul compôs inteiramente no Brasil a obra “poema plástico” *L’homme et son desir* (O homem e seu desejo). O escritor teria ficado impressionado pela coreografia apresentada na peça, baseada “em movimentos em linhas paralelas, como se fosse um friso animado” (SIQUEIRA, 2017, p. 57).

Compreendemos, pois, que a tese de Artus-Perrelet de que “a linha domina o mundo” se traduz também nas possibilidades de expressão trazidas nos fins do século XIX por alguns artistas modernistas, que provocaram tensões no mundo da arte e um distanciamento da obrigatoriedade da representação fiel do mundo figurativo desde então no desenho, na pintura, na escultura etc. Os traços de movimentos e atitudes captados em suas formas mais sintéticas, tendo em vista exercícios de observação, sugerem outro olhar para este mundo representável, conforme a teoria de Artus-Perrelet explicita.

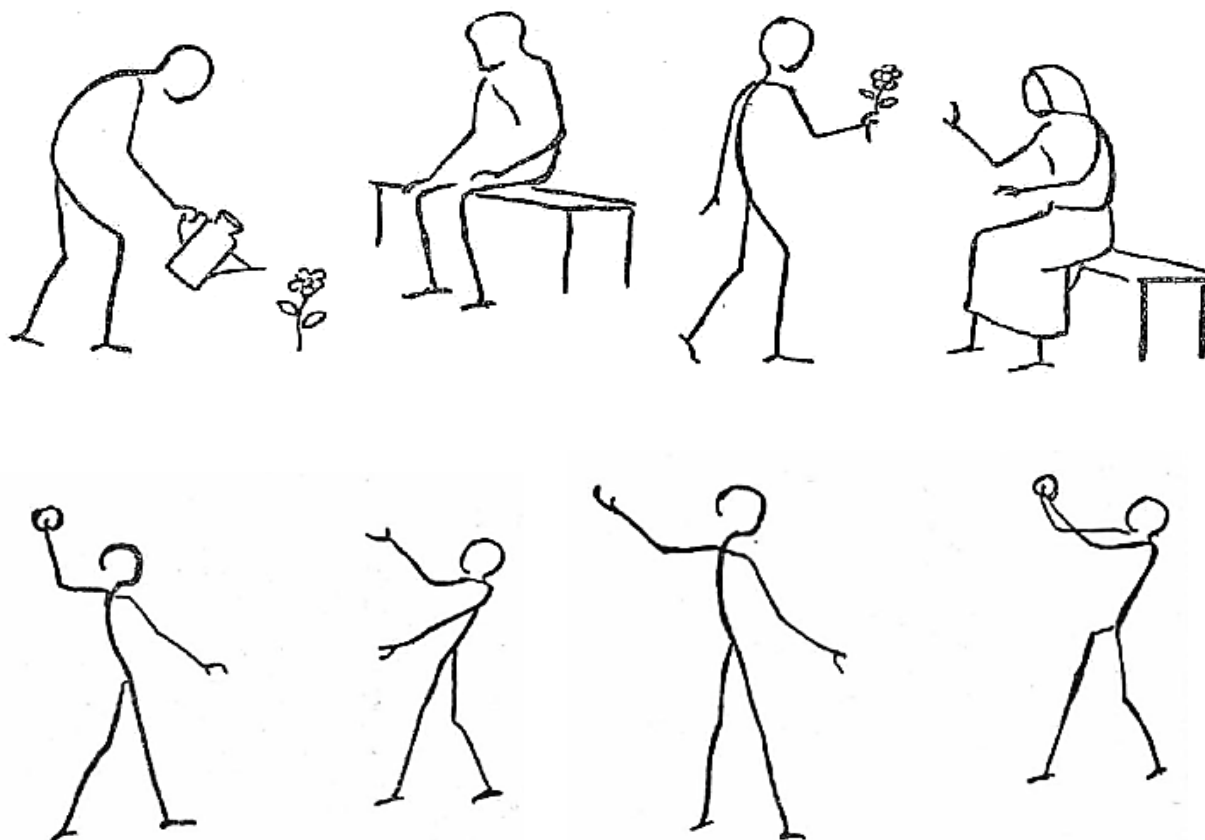
**Figura 64** - A linha no desenho deve indicar um movimento, não uma cópia. Observação de movimento - Desenhos de crianças.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 122 e 144.

Para Artus-Perrelet, o “*sentido das atitudes*” é que permitiria “imprimir aos movimentos uma direção oriunda de elementos subjetivos” Ao analisar “um movimento, com o mesmo ritmo”, este poderia ser representado como “uma posição, apenas, ou uma atitude. No primeiro caso, limita-se à forma exterior. No segundo, é a tradução de um impulso íntimo”. Estas sutilezas poderiam ser verificadas contemplando “uma aula de ginástica e uma aula de dança. A de ginástica contém, principalmente, dados de *posição*. A de dança é um conjunto expressivo. A ela corresponde o sentido de atitude propriamente dito” (*apud* MEIRELES, 23 de abril de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*, grifos da autora).

**Figura 65** - Croquis de atitudes. A curva - Desenhos infantis.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 138 e 55.

Segundo a educadora suíça, como desenhos são formas de expressão, eles deveriam ser feitos em condições especiais por meio de estímulos estéticos. Cecília Meireles relata orientações de Artus-Perrelet sobre a maneira de realizar tais estímulos nas escolas:

Depois da audição de um pequeno trecho musical, as crianças tomam as atitudes que lhes sugere a música. O mesmo se pode fazer com um trecho poético. A dificuldade maior está na escolha. É preciso um critério muito apurado, que permita chegar aos melhores efeitos, selecionando os trechos rigorosamente capazes de fornecer à criança os estímulos necessários (ARTUS-PERRELET *apud* MEIRELES, 3 de maio de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

Dessa maneira, orienta que para “educar harmoniosamente as faculdades da criança”, seria necessário diversificar-lhe as experiências, estimulá-la ao movimento. “Nunca se deve perder ensejo de enriquecer sua imaginação”. Adepta da integração de todas as artes, afirma a importância de lhe aprofundar o “conhecimento das palavras, das linhas e dos sons” pela imitação, realçada por atividades artísticas em suas expressões “literária, plástica e musical”. Nesse sentido, recomenda:

Convém multiplicarmos as experiências e os exemplos em um mesmo domínio para que uma ideia ressalte sob diferentes aspectos. Assim, as crianças poderão entregar-se a diversos brinquedos ou tomar diferentes atitudes, que lhes dobrem os corpos em curva. Se brincam, por exemplo, de *carneirada*, a posição que tomarem trará à baila os arcos das pontes e o emprego frequente da curva nas construções (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 53-54, grifo do tradutor).

Além dos materiais que existiam nas “caixas de desenho”, a educadora informa ainda que construía personagens articulados de papelão para utilizar em suas aulas sobre o “*sentido das atitudes*”. Estes bonecos, meninos e meninas, serviam para que as crianças experimentassem as posições que quisessem representar ou para as atitudes que imaginassem (ARTUS-PERRELET, 1917, p. 189<sup>280</sup>).

Como o quadro em análise contempla também o estudo dos ângulos, na orientação para o uso do material Artus-Perrelet elenca uma série de exemplos práticos para mostrar às crianças como encontrá-los em seu ambiente ou em seu próprio corpo. Salienta que as crianças encontrarão uma maneira fácil de reconhecer os ângulos em seus próprios dedos e, com o

---

<sup>280</sup> Entre as três versões do livro *Le dessin au service de l'éducation*, o trecho no original em francês (1917, p. 2017) é que melhor esclarece sobre o material mencionado.



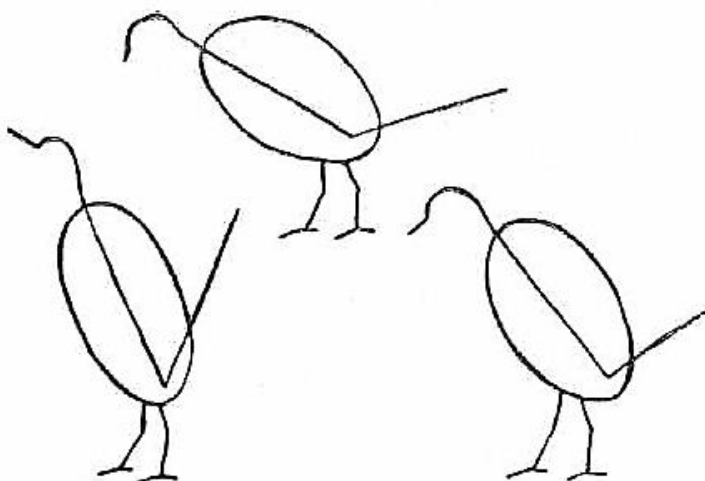
movimento de espalmar as mãos, por exemplo, poderão observar as diferentes aberturas entre eles. As definições dos diferentes tipos de ângulos são assim demonstradas às crianças:

Ângulo *agudo*, penetrante, incisivo, ou afilado; silhueta: uma ponta de agulha, um espinho, o vértice de um campanário.

O ângulo *obtusos* não penetra ou só o faz dificilmente. De que serviria uma agulha de ponta obtusa? A criança encontrará este ângulo entre o polegar e o braço. Entre estes dois, o ângulo *reto*. Mostrar como exemplo a quina de um livro; se houver necessidade de esclarecimento, encaixa-se o ângulo entre o polegar e o index da criança, fazendo-os guardar-lhe a forma (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 70-71, grifos do tradutor).

Assim, como mencionado na citação anterior, a educadora recomenda ao pedagogo incentivar sempre a criança a procurar exemplos de ângulos em pessoas, objetos e situações do seu cotidiano. No ato de abrir e fechar a porta ou um livro, por exemplo, o professor poderia verificar uma série completa de conjunto de ângulos, pronunciar seus respectivos nomes para que a criança os fosse assimilando, ao mesmo tempo em que os reconhecesse nos gestos evocados em suas aberturas. No exemplo a seguir, os ângulos podem ser percebidos nos desenhos de pássaros feitos pelas próprias crianças:

**Figura 66** - Esquemas de várias atitudes determinadas por ângulos. Desenhos de crianças.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 70.

Na exposição do “método”, há ainda a indicação de um instrumento pedagógico auxiliar na compreensão dos vários tipos de ângulos e da perspectiva das linhas retas, cujo uso seria apropriado depois de assimilada a noção de movimento de rotação do círculo, conforme mencionado anteriormente (Figura 58).

No excerto a seguir, destacamos as características do aparelho elaborado, Figura 67, para que o professor pudesse simular o movimento de abertura da porta e demonstrar como se forma a projeção do círculo no plano:

[...] emprega-se uma portinha montada em um pedaço de papelão; esse aparelho pode ser construído pelo professor ou pelo aluno. A porta, abrindo-se num e noutro sentido, até bater contra os dois lados da parede de papelão, descreve um círculo no chão (que, nesse caso, poderá ser representado pela mesa).

[...] o ângulo inferior da porta descreve no chão um círculo que se poderá traçar acompanhando o referido ângulo com o lápis. O ângulo superior descreve também um círculo no espaço; se acaso o aluno não chega a percebê-lo, ou se tiver dificuldade em identificá-lo com o precedente ou em figurá-lo de modo abstrato, cumpre acrescentar à construção um teto bem rente com o alto da porta, sobre o qual será marcado o círculo (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 106).

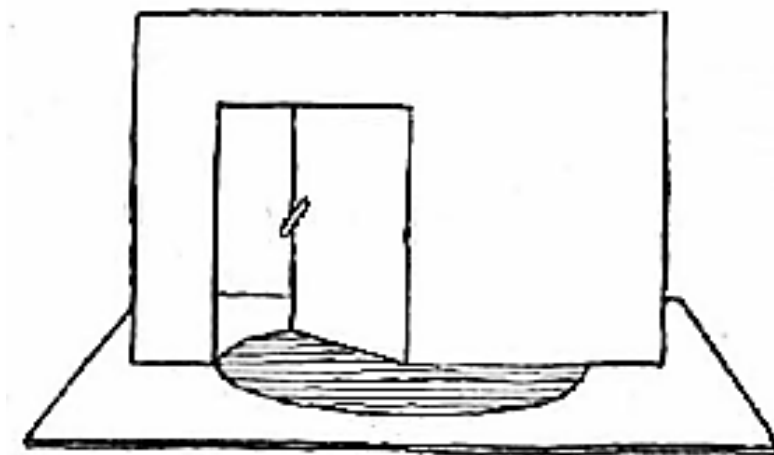
O uso do aparelho é indicado como possibilidade de demonstração prática de como a ilusão da perspectiva se processa. O aluno poderia observar que o papelão que representa a parede corta o círculo, onde há dois pontos que marcam a posição das ombreiras<sup>281</sup> da porta. Poderia ainda observar a abertura, que representa a porta, aumenta quando mais próxima e, ao contrário, diminui, quando se afasta.

O outro exemplo, demonstrado pelo manuseio da própria porta no espaço da sala de aula, é citado como menos atrativo para os alunos do que o uso daquele aparelho sugerido por Artus-Perrelet (Figura 67): “Fizemos algumas vezes esta experiência com uma porta verdadeira, mas, além de esta descrever apenas um quarto ou metade de um círculo, os meninos se interessam muito mais pelas miniaturas em geral e pela cartonagem, que revelam sua habilidade” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 106).

---

<sup>281</sup> De acordo com o dicionário do site [Engenhariacivil.com](https://www.engenhariacivil.com), ombreiras são as guarnições situadas na vertical de portas e janelas servindo de apoio às vergas. Disponível em <https://www.engenhariacivil.com/dicionario/search/ombreira>. Acesso em 21 de out. de 2019.

**Figura 67** - Perspectiva das linhas retas traçadas com o auxílio do círculo.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 105.

De acordo com o “método” Artus-Perrelet, estes exercícios colaboram para que a criança compreenda como um objeto diminui e aumenta conforme sua posição em relação à linha de horizonte, imaginada na altura dos olhos. Tal noção pavimentaria o processo de compreensão de como se constrói a perspectiva da linha reta, que comporta, em si mesma, complexas regras matemáticas. O conhecimento sobre a perspectiva seria útil para aquele aluno que quisesse aprofundar seus estudos em geometria, importante para os estudos de desenhos técnicos em áreas como a arquitetura, indústria etc., ou para a compreensão dos planos de uma paisagem.

Caso o professor julgasse oportuno, a prova concreta da perspectiva das linhas retas traçadas com o auxílio do círculo, verificada no aparelho, Figura 67, poderia ser ampliada para que o aluno verificasse como as linhas imaginárias derivadas do prolongamento das extremidades da porta, de cima e de baixo, por exemplo, se encontrariam em algum ponto de suas projeções. Estas linhas, se prolongadas, deixariam de ser paralelas na medida em que se aproximassem no sentido da profundidade, até convergirem, virtualmente, no ponto de fuga.

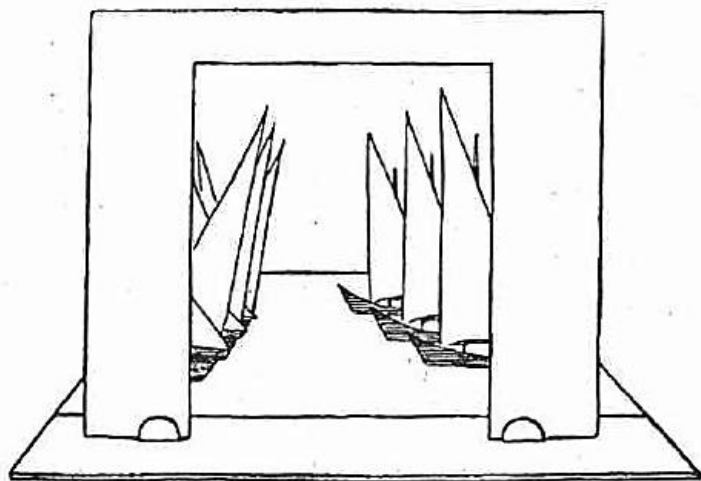
Mais cedo ou mais tarde é preciso chegar a este ponto. Aguardam-nos as múltiplas dificuldades da perspectiva e seria inútil pretender evitá-las. Mas para retardar a entrada em jogo de toda essa teoria árida, de todos esses pontos, dessas linhas imaginárias, de todas essas regras secas e rebarbativas, procuremos habituar a vista do aluno a dispensá-las, a ver com justeza e sem sugestões, sem ideias preconcebidas. Teremos obtido o resultado ideal de

nossas lições práticas se conseguirmos que ele saiba observar a fuga exata de uma linha, sem precisar deduzi-la por meio de teorias e abstrações (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET 1930, p. 107).

A ideia era que a teoria fosse estudada pela investigação e pela prática, e a proposição de materiais que ajudassem na compreensão dos conceitos foi um meio de que se valeu Artus-Perrelet para desenvolver seu “método”. Por meio desses processos ativos, salienta a educadora, o aluno dirá que a inclinação da linha é tal como ele vê, não como dita a lei da perspectiva.

Na intenção de explorar a utilização de materiais que auxiliariam a compreensão da perspectiva e que dialogam com o **Quadro de linhas e ângulos**, Figura 62, nós nos ocuparemos ainda em detalhar outros objetos sugeridos para serem construídos juntamente com as crianças pelo processo da cartonagem, denominada por Artus-Perrelet como a “indústria escolar infantil, sob a forma de brinquedos”, conforme imagem trazida pela Figura 68.

**Figura 68** - Perspectiva - Determinação do ponto de vista e da linha de horizonte.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 111.

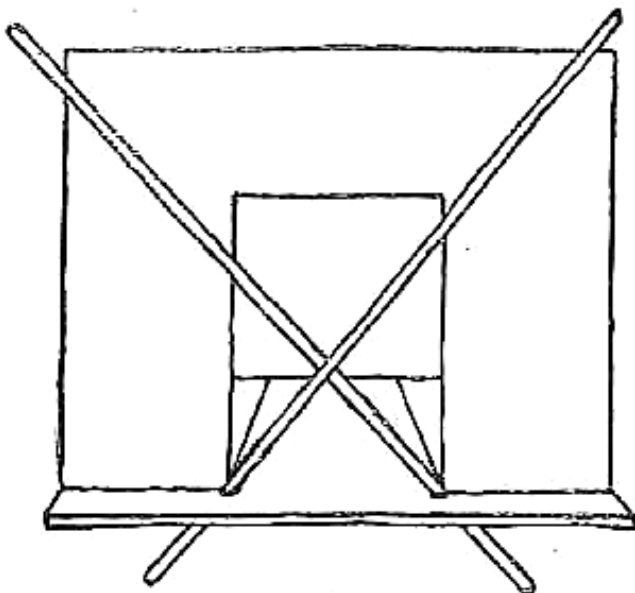
Em seguida, o detalhamento do pórtico para estudo do ponto de fuga:

A mais prática em seus resultados consiste num pequeno pórtico de papelão, pelo qual os alunos veem as paisagens; esse pórtico tem a vantagem de oferecer pontos de referência para a comparação dos tamanhos. Essas paisagens devem ser imaginadas e construídas pelos alunos, que muito se divertem quando ocupados com coisas deste gênero. Nelas se notam séries de figuras, de árvores, de barcos, de muros etc., que se colocarão em posição

vertical, por meio de pés ou apoios e serão dispostas por detrás do pórtico. No começo, são empregadas figuras de duas dimensões, perfeitamente iguais, recortadas e colocadas perpendicularmente ao olhar e a distâncias cada vez maiores do espectador. Este poderá observar a diminuição de altura e de largura causada pelo afastamento, diminuição esta que se torna evidente pela restrição do campo visual delimitado pelo pórtico, o qual, além disso, oferece a vantagem de facilitar a comparação dos tamanhos pelos pontos de referência que contém. Com o auxílio de uma vareta ou de um fio de linha estendido horizontalmente no vão da abertura, o menino marcará a diferença de altura de um mesmo objeto, colocado a distâncias sempre maiores, no sentido da profundidade (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 108-109).

Da mesma maneira que indicado no estudo de outras noções, exercício similar ao demonstrado na utilização das cartonagens poderia ser executado no quadro negro com desenhos a giz. O aluno representaria em linhas simples e em perspectiva barcos, árvores, personagens etc. Poderia acompanhar ainda esse exercício para mostrar o valor dos objetos figurados, incentivar a criança a praticar a modulação da voz, conforme sua proporção: voz forte, ao explicar os elementos maiores, e voz mais fraca, ao explicar os mais baixos, como se detalha em seguida: “- Estas árvores são altas, porque estão pertinho; elas vão diminuindo a distância; estão ficando pequenas, pequenas, pequeninas”. Na medida em que vai traçando as retas verticais paralelas em sentido decrescente, representando as árvores, a voz da criança vai tomando uma entonação cada vez mais tênue, até quando se torna um leve sopro, quando chega ao ponto de fuga (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 109).

**Figura 69** - Perspectiva - Determinação do ponto de vista e da linha de horizonte.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 111.

Artus-Perrelet orienta da seguinte maneira a feitura e a utilização do aparelho com varetas (Figura 69) para a compreensão do ponto de fuga, conforme excerto em seguida:

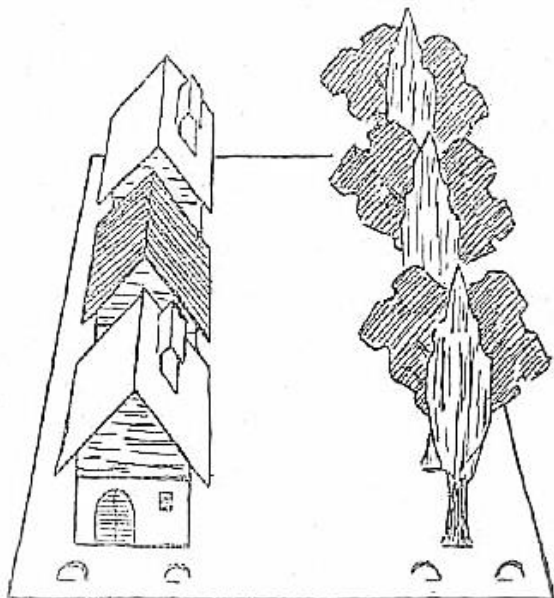
Para a observação das linhas paralelas, que se encontram no ponto de fuga, aconselhamos o emprego de uma portinha de cartão. Do lado oposto ao espectador, traçam-se sobre a mesa duas linhas paralelas, que começam na base das ombreiras e que poderão representar os lados de uma estrada que se dirige em linha reta, no sentido da profundidade. O observador toma então uma vareta em cada mão e, mantendo-as em dois orifícios praticados na parte inferior do aparelho que representa o solo, e que coincidem com a extremidade das duas linhas paralelas, no ponto em que estas tocam as ombreiras, fá-las se mover sobre a abertura da porta, de modo que cubram as duas paralelas e as prolonguem. As duas varinhas se cruzam em um ponto, à altura dos olhos do observador (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 110-111).

Ao praticar o exercício de localização do ponto de fuga por meio do referido aparelho, o aluno poderia experimentar diferentes pontos de vista, mudando de posição conforme desejar: abaixando-se ou se elevando. Se a criança se levantasse um pouco acima do ponto marcado pelo cruzamento das varetas, por exemplo, estas varetas se afastariam um pouco no ponto em que cruzam na parte superior apenas, sem serem modificadas suas posições nas extremidades inferiores, marcadas pelos orifícios nos quais as varetas atravessam o cartão que simboliza o solo.

Outra maneira prática de verificar a variação do ponto de fuga seria, conforme descrição de Artus-Perrelet, pelo exercício de se colocar diante de um espelho. Com um pequeno papel, a criança marcaria sobre o ponto em que seus olhos refletem no espelho e veria, facilmente, que este ponto variaria conforme o movimento de se abaixar ou se levantar.

Na mesma cartonagem, Figura 69, a educadora orienta que fosse adaptada uma janela por cima da porta. São construídos, assim, por meio deste dispositivo, outros modos de percepção, sob novos pontos de vista, como a noção de perspectiva aérea. Por este recorte, as crianças poderiam observar o aspecto das paisagens de um ponto mais elevado, como se observassem não mais do chão, mas de um andar superior do prédio, por exemplo, conforme demonstrado nesta imagem (Figura 70).

**Figura 70** - Perspectiva - Determinação do ponto de vista e da linha de horizonte.



**Fonte:** Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 111.

De acordo com as orientações do “método” Artus-Perrelet, os planos das paisagens poderiam ser estudados com as crianças por meio dos jogos de cartonagens. As paisagens já lhes seriam familiares pelos exercícios de construção tão apreciados por elas: “Empregam-se essas mesmas cartonagens para explicar os diversos planos, processo de uso corrente em arte. Os meninos dispõem as diferentes figuras de suas paisagens, qualificando e enumerando os diversos planos” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 114).

Diante do panorama apresentado até aqui sobre os quadros de jogos e demais materiais das “caixas de desenho”, tem-se demonstrado a existência de uma correlação entre os fundamentos básicos do desenho e os elementos do próprio “método”. Este entrecruzamento confirma nossa escolha metodológica de apoiarmo-nos na constituição dos próprios quadros de jogos, com seus diálogos entre si e demais materiais das “caixas de desenho”, para avançarmos na compreensão do “método” Artus-Perrelet.

Assim, no item a seguir, ocupar-nos-emos de discutir a composição e possíveis empregos do **Quadro de cores**, sobre o qual não há imagem que o represente no livro de Artus-Perrelet, conforme mencionamos anteriormente.

### 6.2.3.7 “Quadro de cores”

Dizia-se na Europa:

- Ensinar as crianças a pintar? Oh! é uma coisa excelente. Mas caríssima... Como conseguir uma forma de lhes ensinar a pintura economicamente?

Ora, as despesas se referiam à tinta esbanjada pelas crianças. Então, mme. Artus teve uma ideia. Ensinar a pintar sem usar as tintas.

- Como é possível? Perguntavam.

- Eu lhes mostrarei.

E resolveu proceder ao ensino da pintura educando, primeiro, a sensibilidade visual das crianças aos tons e as suas várias combinações. Uma vez bem aprendido tudo isso, a criança está pronta a utilizar as tintas sem as esbanjar, porque já conhece positivamente a sua aplicação (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 30 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

A citação anterior refere-se à *décima quinta lição do curso* de Artus-Perrelet realizada no Rio de Janeiro, publicada na *Página de Educação*. O relato indica-nos as razões pelas quais a educadora empregou papéis transparentes para iniciar a criança nos conhecimentos básicos sobre as cores sem o uso de tinta. Tal medida foi justificada pelo alto custo para que a tinta fosse disponibilizada às crianças em experiências iniciais com pintura nas escolas europeias daquela época. Em consonância com as premissas do “método”, seria essencial proporcionar à criança a vivência desse aprendizado: a cor necessitaria ser manipulada concretamente pelas próprias crianças para que elas pudessem compreender os processos de composição e uso desse recurso essencial para a pintura.

Artus-Perrelet recomenda que a utilização do **Quadro de cores**, nomeado quadro 6, fosse acompanhada do **envelope 6**, composto de papéis coloridos transparentes, dos quais se valeu para explorar o ensino preliminar e mais sofisticado das cores em substituição ao uso de tintas.

Os papéis transparentes foram imaginados para o início da criança no mistério da composição das cores. Seu emprego é decisivo e muito agradável aos pequerruchos. Do mesmo modo que se cria uma multidão de coisas com as linhas mestras, as três cores fundamentais ou cores mestras bastam à composição de grande variedade de tons (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 84).

Assim, compreende-se que o **Quadro das cores** teria sido criado com o propósito de apresentar as noções elementares sobre as cores e também as relações mais aprofundadas de sua teoria na medida em que o desenvolvimento da criança avançasse. Artus-Perrelet descreve nos seguintes termos as características do referido quadro, bem como as orientações de seu



emprego de acordo com as necessidades das crianças e das circunstâncias do ensino do desenho:

Quadro 6 - As cores<sup>282</sup>. (Envelope 6, papéis transparentes).

Procede-se aos exercícios preliminares com recortes de papel das mesmas cores que as do quadro.

Com os dados: 1º - Escolhe-se entre os recortes a cor correspondente à da casa sorteada: É bom que se note que cada disco comporta três valores<sup>283</sup> diferentes da mesma cor para que as crianças não tomem as diferenças de intensidade por diferenças de cor.

As casas 1, 2 e 3 contêm as três cores fundamentais<sup>284</sup>: encarnado, azul e amarelo; as casas 5, 6 e 7, as três cores compostas do 1º grau, ou compostas binárias: violeta, verde e alaranjado. Nas casas 9, 10 e 11, encontram-se as cores complementares<sup>285</sup>: encarnado, para o verde; azul, para o alaranjado; amarelo, para o violeta; na casa 13, o preto e dois cinzentos: - por outras palavras, três “valores de sombras”; na casa 15, um tom castanho escuro; na casa 18, uma “gradação” de azul; a casa 21, três “manchas<sup>286</sup>” diferentes sobre fundo verde; essas manchas são formadas umas, pela ausência de cor

<sup>282</sup> Impossível nos foi reproduzir aqui este quadro de cores. Cremos, entretanto, que o que segue poderá mesmo assim ser entendido, bem como as explicações relativas aos reversos dos quadros, que tampouco não reproduzimos que contêm perguntas (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 183). (nota do tradutor).

<sup>283</sup> A significação da palavra *valor* no domínio da aplicação das sombras e das cores é explicitada por Artus-Perrelet como um assunto complexo. No entanto, não deveria ser ignorado por parte do professor ao ensinar desenho para crianças: ‘Os valores, em desenho, consistem precisamente nas relações de intensidade de sombra e de luz, ou de cores. Nisto reside a dificuldade do assunto’ (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 99).

<sup>284</sup> Outro termo usado para definição das cores fundamentais é cores primárias.

<sup>285</sup> O complemento de cada uma das três cores primárias (vermelho, azul e amarelo) é a combinação das outras duas. Vermelho e verde, azul e laranja e amarelo e violeta são os pares básicos. Na pintura, colocar duas cores complementares lado a lado faz ambas parecer mais brilhantes. “A cor do complemento de onda dominante que o matiz absorve é a sua complementar”. É a cor “negativa” de qualquer cor, como os negativos de fotografia. É a que forma o verdadeiro contraste. Quando uma cor é colocada lado a lado com sua complementar, elas se intensificam pelo contraste simultâneo. No círculo cromático, a cor complementar é a que está “diametralmente oposta”, isto é, traçando um diâmetro é a que está do lado oposto. Disponível em <https://portalartes.com.br/historia/glossario-da-arte.html>. Acesso em 23 de out. de 2019.

<sup>286</sup> Conforme o glossário da arte do Portal Artes, mancha é o estudo ou esboço feito pelo pintor, já utilizando as cores, para distribuir os efeitos claro-escuro. Disponível em <https://portalartes.com.br/historia/glossario-da-arte.html>. Acesso 23 de out. de 2019.

A definição de mancha é assim explicada por Artus-Perrelet:

Mancha? Que é mancha?

É importante sabê-lo. As cores se destacam umas das outras pela mancha. A mancha pode ser causada por ausência de cor, por diferença de cor, ou, na mesma cor, por diferença de tom (tom sobre tom).

Assim explicado, apenas, talvez pareça confuso. Mas com o exemplo dado por uma criança já parecerá claríssimo.

Essa criança desenhou, sobre o mesmo papel cinzento, três vasos (só em silhueta). Encheu o primeiro de branco (mancha por ausência de cor); o segundo, de cor diferente (mancha de cor contra cor); o terceiro, de preto (mancha de tom - por aumento de sombra). Noutra papel, faz o mesmo vaso, da cor exata do papel. E perguntava: “Onde está o vaso aqui?” Ninguém via. Ninguém podia ver, porque sua silhueta não se destacava, uma vez que ele era exatamente da mesma cor do fundo.

Mais um exemplo: ausência de mancha: uma folha de papel em branco sobre uma toalha branca. Torna-se invisível: não há mancha, isto é, não há contraste.

Mancha por ausência de cor: um círculo branco sobre papel verde.

Mancha por diferença de cor: um círculo vermelho sobre papel verde.

Mancha por diferença de tom: um círculo verde claro sobre papel verde escuro, ou vice-versa (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, p. 7, 9 de maio de 1931, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

(branco), e outras, por outro valor (verde escuro), e outras, por cor diferente (vermelho); a casa 23, uma superposição de tons (três valores de carmim); a casa 25, as cores do espectro solar (arco íris) (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET* 1930, p. 183, grifos do tradutor).

A explicação descrita no excerto anterior parece ter sido intencionalmente detalhada como estratégia para solucionar minimamente a ausência da imagem representativa do **Quadro de cores** no livro *Le dessin au service de l'éducation*, que foi justificada pela autora em nota de rodapé. Sobre os termos técnicos indicados no detalhamento e utilização do mencionado quadro, a recomendação era que não houvesse preocupação em ensiná-los de início. Isso seria possível somente mais tarde, ao passo que as crianças fossem se familiarizando com o material, e tendo em conta que o processo de aprendizagem das cores seria, paulatinamente, conduzido pelo professor.

Para fazer conhecer as cores aos meninos, costumo servir-me de pequenas folhas de papel transparente, de diferentes tons<sup>287</sup>; estas compreendem as três cores fundamentais: vermelho, azul e amarelo, e algumas outras. O primeiro passo neste estudo, que os meninos podem começar em muito tenra idade, consiste em reconhecer simplesmente as cores. Esse reconhecimento será puramente visual; os alunos procuram no conteúdo do envelope os papéis correspondentes às cores fundamentais que o mestre lhes apresenta sucessivamente (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET* 1930, p. 83).

Mais tarde, quando já internalizado o reconhecimento das cores pela criança pequena, por uma espécie de jogo visual, a recomendação é que fossem introduzidos, pouco a pouco, exercícios para explorar os sentidos verbal e auditivo infantil. O professor mostraria a cor, diria seu nome, e a criança jogaria, encontrando-a em meio aos papéis coloridos do **envelope 6**, tendo antes repetido o nome daquela mesma cor. Adiante, o processo de encontrá-la por si só, pela simples evocação da palavra, dispensaria o apelo visual anteriormente necessário.

O jogo dos papéis transparentes inventado por Artus-Perrelet tornaria possível à criança vivenciar a formação das cores compostas, bem como perceber as diferenças de nuances de uma tonalidade por outro meio, como, por exemplo, ao adicionar o branco ou o preto a uma cor, seria possível torná-la mais clara ou escura, mais opaca ou menos intensa. As estratégias de Artus-Perrelet sobre este processo de ensino das cores tão resumidas no seguinte excerto:

---

<sup>287</sup> Encontram-se no envelope 6 do estojo (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET*, 1930, p. 83). (nota do tradutor).

Há cores compostas, como há linhas compostas; e é ainda pelo manuseio da coleção de papéis transparentes que nossos discípulos se familiarizam com elas. Superpondo o amarelo e o azul, e olhando por transparência, diante da janela, descobrem outra cor que resulta da mistura das duas primeiras: - é o verde. Com a combinação das três cores fundamentais, duas a duas, obtém o verde, o roxo e alaranjado, e terão à sua disposição uma gama de seis cores que lhes permitirão imitar a maioria dos objetos que se lhes apresentem aos olhos, principalmente se adicionarem àquela o branco e o preto, que também se encontram no envelope. Olhando por transparência, como da primeira vez, notarão que a adição do branco a outra cor a atenua e clareia, ao passo que a do preto a escurece e torna triste. (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 84).

O panorama que percorremos ao ilustrarmos como se dava o estudo das cores com as crianças pelo “método” Artus-Perrelet nos indica ser a proposta da educadora alicerçada nos pressupostos da pedagogia ativa, gestada nas prerrogativas da pedagogia funcional e experimental da época. Sem se desvincular do contexto escolar, no qual uma das preocupações era como proporcionar, por meios econômicos, vias científicas de investigação às crianças, elas poderiam observar como se processaria a magia da formação das cores: simular-se-ia a materialização da cor-pigmento com os papéis transparentes. Assim, conheceriam as cores compostas, derivadas da junção das cores primárias, e a variação de suas tonalidades. Por este processo, aprenderiam a combinação das cores e suas nuances antes mesmo de manipularem tais processos com a tinta propriamente dita.

Na sessão **D - Material Empregado**, no Capítulo II do livro *Le dessin au service de l'éducation*, há a descrição das “casas” do **Quadro de cores**, com seus números correspondentes indicados entre parênteses. Tais informações nos são úteis para percebermos sua configuração, já que nenhuma imagem deste quadro de jogos nos foi apresentada no livro, conforme já mencionamos. Assim, seguem mais indícios de como era o referido quadro e como utilizá-lo. Nota-se que as questões neles presentes são recomendadas a serem ignoradas quando usados com crianças menores, até que fosse possível empregá-las no tempo apropriado, como nos outros quadros já descritos neste estudo. Outro ponto ressaltado na descrição é que o verso do quadro deveria ser empregado quando os alunos estivessem aptos a iniciar os trabalhos de pintura com tintas:

As crianças, ao deitarem os dados, dirão apenas: - Verde (6), roxo (5), vermelho e verde, complementares (9). Estas já se lhes tornaram conhecidas pelas experiências feitas com papéis transparentes. (Vide capítulo “as cores”,

p. 183<sup>288</sup>). Prosseguindo, dirão: Preto e cinzento (13), três manchas sobre fundo verde (21) etc. “Deixaremos também de lado, por enquanto, as perguntas cujas respostas seriam:

Para a casa 14: - “Intensidade de luz, maior ou menor”.

Para a casa 16: - “Sombra mais ou menos intensa”.

Para a casa 17: - “Cor mais ou menos intensa”.

Casa 19: - a resposta depende da impressão do aluno. Consideram-se geralmente *tons quentes* todos aqueles em que entra o encarnado; tons frios os que contêm azul; denominam-se tons brilhantes, os compostos de amarelo.

Casa 20: - Emprego da mesma cor com diversas intensidades.

Casa 22: - Contraste de cores ou de valores<sup>289</sup> (intensidades) (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET, 1930, p. 84, grifos do tradutor).

A abordagem do ensino de cores trazida por Artus-Perrelet carrega consigo intenções de que tal estudo fosse sendo cada vez mais aprofundado pela criança ou pelo jovem, este indício se revela quando se percebe todo o investimento da educadora em mostrar diferentes maneiras de ensinar conceitos importantes sobre a teoria das cores, nas mais interessantes abordagens. Destacamos um jogo citado pela educadora para o estudo dos valores de sombra e de cor, usando como referência a luz natural:

Para este estudo, preparei um jogo de pequenos círculos de papel pintados gradativamente do branco até o negro, passando por diferentes matizes do cinzento. Os meninos aprenderão a dispô-los numa gama do mais claro ao mais escuro, e se divertirão em compará-los com os diferentes momentos do dia e dirão: “Aqui estamos ainda em pleno dia”, depois, o sol descamba para o horizonte, a luz decresce: eis o crepúsculo; aí vem a noite, cada vez mais cerrada, a sombra está mais carregada; é noite fechada, tudo está escuro, tudo está negro!... Repetindo o processo, em sentido contrário, e percorrendo a série de papéis pintados, comparam-na ao romper d'alva e ao dia feito. O mestre anuncia então que vai se fazer noite na sala, fecha e abre progressivamente os postigos (ou as cortinas, na falta destes), enquanto os

<sup>288</sup> A princípio, as primeiras leituras do livro *Le dessin au service de l'éducation*, na sua versão em português, não nos possibilitaram compreender a proposta para o ensino das cores. A posse das outras versões, em francês e em espanhol, possibilitou-nos perceber um erro de indicação de página exatamente neste ponto. Portanto, propomos aqui uma errata: onde se lê p. 183 (versão em português), leia-se p. 83; onde se lê p. 95 (versão em francês), leia-se p. 94; e onde se lê p. 105 (versão em espanhol), leia-se p. 103. Na verdade, localizar as orientações sobre o uso dos papéis transparentes foi imprescindível para compreendermos como se deu a proposta de Artus-Perrelet para o estudo das cores e as experiências a serem desenvolvidas com as crianças.

<sup>289</sup> Cecília Meireles, ao registrar *a primeira lição de mme. Artus* pontua as seguintes orientações da educadora em relação ao significado de *valores* em desenho:

“Refere-se aos valores, lembrando os tons que toma a luz nas fotografias. Mostra as coisas visíveis como um jogo de sombra e luz. Compara os valores com as notas musicais. O universo visível aparece-lhe, assim, como uma grande sinfonia de tons, e a Natureza como um imenso teclado.

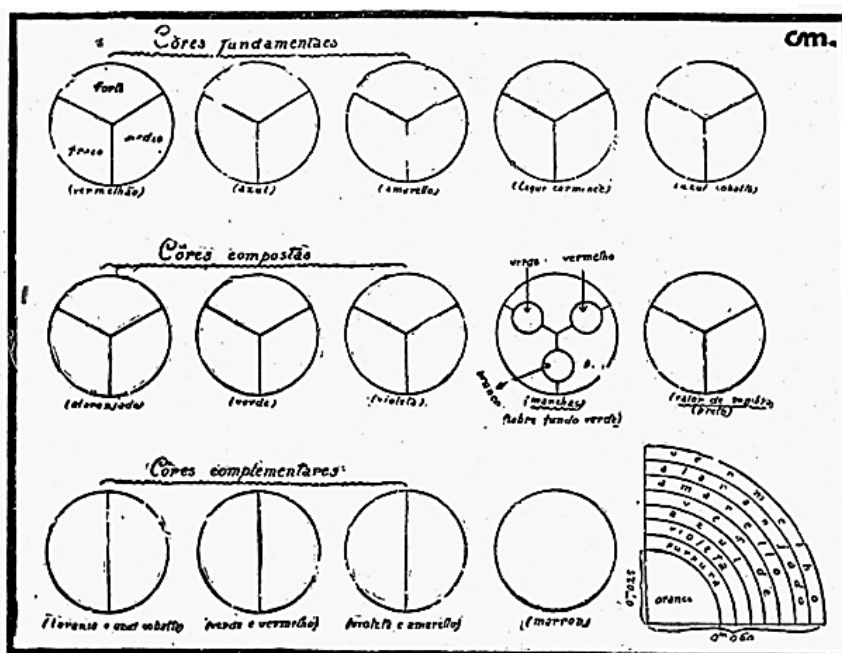
Como ensinar a criança a perceber os valores? Mandando-a olhar, primeiro, através uma folha de papel transparente, em seguida através duas folhas superpostas, e assim por diante, e mostrando-lhe que, no primeiro caso, se está diante de 1 valor, no segundo de 2 valores etc., e que o aumento de valores se efetua pelo número de oposições à luz, e a sua sequência determina a opacidade.

A criança, marcando os valores, educa a sua agilidade de percepção” (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 18 de março de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

meninos designam sucessivamente seus papéis, à medida que a sombra aumenta ou diminui na sala. Só depois que se familiarizarem bem com esse jogo de intensidades das sombras é que se deve ensinar a eles a significação da palavra *valor*; o valor é precisamente este grau de intensidade (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET 1930, p. 100, grifos do tradutor).

O registro da *décima nona lição* do curso de Artus-Perrelet realizado no Rio de Janeiro, publicado em 9 de maio de 1931 no *Diário de Notícias*, nos indica como a educadora explorou o estudo das cores com as alunas-professoras. Um esquema do estudo das cores (Figura 71), indicado para ser iniciado com crianças a partir dos cinco anos, foi desenhado por Cecília Meireles. O esquema traz a representação do exercício proposto para que as alunas do curso de aperfeiçoamento compreendessem as cores fundamentais, compostas e complementares. Nele observa-se a representação do espectro do arco-íris, localizado na terceira fileira, no canto inferior, à direita, mostrado na imagem de um quarto do círculo, onde estão indicadas as suas respectivas cores. Vê-se em primeiro plano a cor branca, que pela teoria cor-luz condensa todas as outras cores do espectro solar que estão ali indicadas. Sucessivamente, veem-se a indicação das cores púrpura, violeta, azul, verde, amarelo, alaranjado e vermelho.

**Figura 71** - Estudo de cores.



**Fonte:** Reprodução - Apontamentos desenhados por Cecília Meireles especialmente para a "Página de Educação", 9 de maio de 1931, p. 7.

O esboço de Cecília Meireles (Figura 71) parece configurar o que poderia ser o **Quadro de cores** descrito em *Le dessin au service de l'éducation*. No esquema feito em 1931, os círculos servem aos exercícios práticos com tinta em aquarela<sup>290</sup>, distribuídos em três fileiras horizontais: a primeira, das cores fundamentais; a segunda, das cores compostas; e a terceira, das complementares. As cores a serem experimentadas com tinta estão indicadas em cada círculo, conforme indicado na imagem anterior (Figura 71).

Os círculos têm quatro centímetros de diâmetro. O penúltimo, da segunda carreira serve, justamente, para a mostrar as manchas. [...] Todo o trabalho pode ser realizado, disse mme. Artus, com quatro tubos de aquarela: amarelo cromo, azul cobalto, vermelhão e *carmim* (*Laque carminée*<sup>291</sup>).

Esse carmim é que, misturado com o azul, produzirá o roxo. O vermelhão, que contém certa porção de amarelo, não daria o mesmo resultado (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 9 de maio de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifo da autora).

Artus-Perrelet ressalta ser relevante para o processo de aprendizado da pintura que as crianças percebam como o favoritismo de uma das duas cores primárias na formação das cores compostas determina a variação da sua tonalidade. Segundo a educadora, seria apropriado que tais noções fossem compreendidas antes do estudo das cores complementares:

Outra observação importante que podem fazer e lhes será de muita utilidade, assim que pintarem ou desenharem a pastel<sup>292</sup>, - é a predominância frequente de uma das duas fundamentais, nas cores compostas. Assim, poderão conseguir um verde amarelado ou um verde azulado, conforme a predominância do amarelo ou do azul na cor que compuserem. O papel da cor virá em auxílio do petiz, na identificação desses tons.

Logo que achar o verde que deseja, colocando alternativamente o azul diante ou atrás do amarelo (essa mudança de posição modifica, naturalmente, o tom), dá ao verde o nome da cor que primeiro se apresentar à sua vista, na superposição dos papéis transparentes. Será, por exemplo, verde amarelo, se o amarelo estiver por cima do azul e mais próximo de sua vista. Desde este momento ele saberá que a cor amarela é mais importante na preparação da aquarela ou na combinação dos pastéis, para obtenção do verde que

<sup>290</sup> Técnica de pintura em que se empregam corantes dissolvidos na água, transparentes, cuja luminosidade é dada pelo branco da superfície do suporte, habitualmente papel.

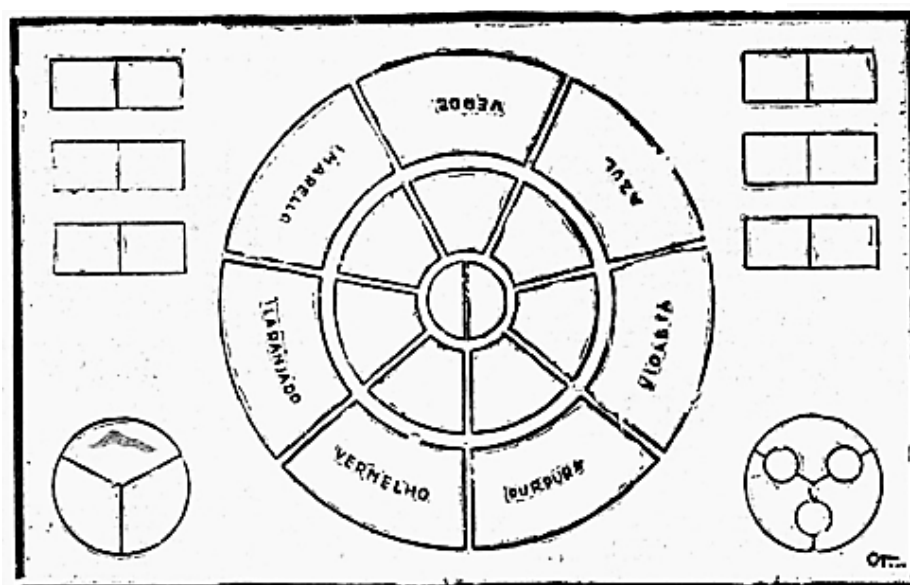
<sup>291</sup> *Carmim*, *Laque carminée* ou *Laque de Florence*, são termos que se referem à cor vermelho profundo. De acordo com Berzelius (1833), a cor é obtida de um pigmento orgânico, uma laca natural extraída de um inseto, a cochonilha. Atualmente, esta cor é conhecida como magenta. (tradução livre nossa).

<sup>292</sup> Técnica pictórica que utiliza barras ou lápis de cores moles e pastosas, preparadas à base de uma matéria corante muito moída e goma de tragacanto [um tipo de planta leguminosa], que deixam sobre o papel, seu suporte habitual, um traço de cor característica, cheia de matizes. É uma técnica rápida e direta, com a qual se conseguem belos efeitos, embora existam dificuldades para ser conservada sem se alterar. Disponível em <https://portalartes.com.br/historia/glossario-da-arte.html>. Acesso em 23 de out. de 2019.

escolheu. O jogo dos três papéis facilita a nosso artistazinho o estudo das cores complementares (trad. MURTA In: ARTUS-PERRELET 1930, p. 84-85).

Os dados do periódico *Diario de Noticias* indicam que as cores continuaram a ser assunto estudado na *vigésima lição do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus*, realizada no Rio de Janeiro. Em decorrência do tema estudado, um círculo de cores complementares foi desenhado por Cecília Meireles e publicado junto com o relato daquela aula na *Pagina de Educação* em 12 de maio de 1931 para que servisse de orientação para as alunas-professoras.

**Figura 72** - Círculo de cores complementares.



**Fonte:** Reprodução - Apontamentos desenhados por Cecília Meireles especialmente para a “*Pagina de Educação*”, 9 de maio de 1931, p. 7.

Ao centro do quadro, Figura 72, tem-se um esquema de um círculo grande onde estão demarcadas três fileiras. Para que o estudo fosse feito como exercício prático, na primeira delas, que é diametralmente alargada no sentido das extremidades do círculo, há sete divisões, onde estão indicadas as mesmas cores registradas no esquema do arco-íris (Figura 71): púrpura, violeta, azul, verde, amarelo, alaranjado e vermelho, com exceção do branco. A disposição das respectivas cores iniciar-se-ia pela cor púrpura, localizada na primeira parte inferior da metade direita do círculo, em sentido anti-horário. A localização das cores compostas e de suas complementares segue a seguinte conformação, de acordo com o círculo cromático: a cor **violeta** [roxo], localizada entre a cor púrpura e a cor azul, opõe-se

diametralmente ao **amarelo**. Da mesma maneira, o **verde**, situado entre as cores primárias que lhes dão origem: o azul e amarelo opõem-se ao **vermelho**. E ainda, o **alaranjado**, localizado entre o amarelo e o vermelho, opõe-se ao **violeta**.

Seguem as instruções para a construção do referido esquema, conforme imagem (Figura 72).

No meio do papel, traça-se uma circunferência de 15 centímetros de diâmetro. Com o mesmo centro, traça-se outra circunferência, que fique a uma distância de 3 centímetros da primeira. Deixa-se um intervalo de meio centímetro, e traça-se nova circunferência. Depois, a uma distância de 2 centímetros e meio, traça-se outra. Deixa-se novo intervalo, agora de dois ou três milímetros, e determina-se o último círculo, que se divide ao meio, por um intervalo de um milímetro.

A seguir, divide-se a circunferência exterior em sete partes iguais, unindo-se todos os pontos dessa divisão ao centro. Marca-se um milímetro para cada lado dessas divisões, interrompendo as linhas nos encontros com as outras circunferências, de modo que, por fim, se obtenha uma figura como a que reproduzimos no clichê.

A barra circular externa é reservada às cores do espectro solar, na ordem aqui indicada. O pequeno círculo central destina-se, na metade do lado esquerdo ao branco, na outra, ao preto. E a barra que passa entre as cores do espectro e esse pequeno círculo servirão para a disposição dos valores de cada cor correspondente, representada por um tom de sombra (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 12 de maio de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

A orientação era que o estudo das cores complementares com uso de tintas fosse exercitado com crianças maiores quando eles já tivessem vivenciado todo o processo de aprendizado das primárias e compostas pelo jogo dos papéis transparentes. Esta vivência, desde cedo, contribuiria para a compreensão das complementares, pois: “Os homens notaram que certas cores se atraem e se realçam mutuamente. As crianças devem conhecer estas particularidades para o bom jogo das cores em suas composições” (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 85). Ainda, em relação ao círculo de cores complementares, são identificadas as seguintes orientações para os exercícios com cores:

No alto, de um lado e de outro do quadro, há três retângulos de 4 centímetros por 1 e meio, separados entre si por um intervalo de 1 centímetro. Esses retângulos são divididos ao meio. Os três da esquerda destinam-se às cores complementares, colocadas na seguinte ordem: amarelo e roxo; azul e alaranjado; vermelho e verde.

Os três da direita destinam-se às cores neutras que, como se sabe, são formadas pela fusão das complementares, variando de tom, conforme a cor que predomina. Assim, o primeiro é, na primeira metade, amarelo violáceo; na segunda, roxo amarelado. O segundo retângulo, igualmente, contém, na metade da esquerda, uma cor formada de azul e alaranjado, com



predominância de azul; na metade da direita, há mistura das mesmas cores, mas com predominância do alaranjado.

No terceiro retângulo, fundem-se vermelho e verde, predominando ora um, ora outro, como nos casos precedentes.

Na parte inferior do quadrado, de um lado e outro há dois círculos, como os da lição anterior, divididos em três partes iguais. O da esquerda é para os tons fortes, médio e fraco de verde; o da direita, para a indicação das manchas, tal como já foi indicado da outra vez (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 12 de maio de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

Os esquemas para estudo das cores mostrados no curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet realizado no Rio de Janeiro bem como as informações sobre o **Quadro de Cores** recolhidas em seu livro podem ser somados à descrição da configuração do verso, recomendado para ser empregado quando os alunos estivessem aptos a usar tintas. Tais informações dimensionam como a proposta educativa de Artus-Perrelet pretendia alcançar altos graus em termos de conhecimentos específicos e técnicos sobre o ensino de pintura. As questões trazidas no excerto a seguir nos ajudam a refletir sobre o “método” Artus-Perrelet:

O verso do quadro 6 só entrará em jogo quando os alunos começarem a pintar; convirá que saibam, então, os nomes das cores da caixinha de tintas ou pastéis e os processos usuais em pintura.

Explicações sobre algumas perguntas do verso:

Casa 3: - Pintura sobre parede cuja tinta ainda está fresca.

Casa 12: - Pintura em que se empregam tintas dissolvidas em água.

Casa 13: Emprego de cor preparada com água e cola.

Casa 14: - Emprego do branco misturado a outras tintas para pintura sobre papel de cor.

Casa 17: - As complementares que se realçam mutuamente.

Casa 18: - Passagem de uma cor para outra ou de uma intensidade de cor para outra da mesma cor, sem transição súbita.

Casa 19: - Uma cor que participa de várias outras, de maneira imprecisa.

Casa 20: - Mostrar o branco, mostrar o negro.

Casa 22: - Emprego das cores preparadas a óleo.

Casa 24: - Complementares compostas (quentes ou brilhantes) - verde, alaranjado, violeta.

Casa 25: - Pelas oposições de cores ou de valores (intensidade) (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 185).

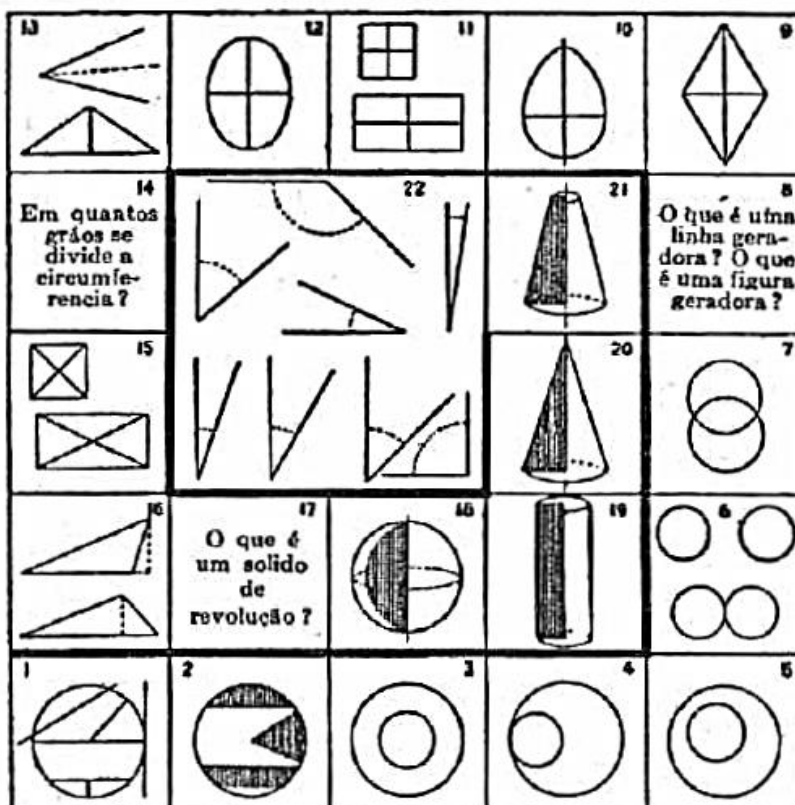
Artus-Perrelet recomenda ensinar à criança, desde cedo, o significado dos termos ligados à teoria das cores, conforme empregados em arte. Da mesma maneira, recomenda ainda “que se consiga da criança um estudo consciente da impressão que as cores produzem sobre nossos sentimentos e das relações daquelas com os outros sentidos”. Por exemplo: a relação entre a sensação de calor do fogo com o efeito produzido pelo tom vermelho, ou a relação entre o brilho do sol e o efeito da cor amarela, a sensação de frio pelo efeito do tom azul etc. Ao passo que lhes forem sendo oferecidas oportunidades de emprego das cores na pintura de

paisagens, de objetos, nas criações decorativas, os alunos “vão notando esses efeitos da cor e descobrirão as cores que são alegres ou tristes, violentas ou calmas, ativas ou pesadas”, para que consigam utilizá-las em harmonia em suas composições (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 85).

Tendo como medida o panorama apresentado até este ponto de nossas análises, reconhecemos não pretendermos esgotar as discussões sobre o tema aqui tratado, tendo em vista as sutilezas com que o ensino da cor é abordado no “método” Artus-Perrelet. Conscientes de nossos limites, passaremos a nos ocupar do **Quadro de elementos geométricos e suas relações**, Figura 73, na próxima seção.

#### 6.2.3.8 “Quadro de elementos geométricos e suas relações”

**Figura 73** - Quadro de elementos geométricos e suas relações.



Fonte: Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 187.

O emprego do **Quadro de elementos geométricos e suas relações**, nomeado quadro 4, fora classificado por Artus-Perrelet como secundário aos conhecimentos sobre o desenho, mas de

grande utilidade para os estudos em geometria. Sendo assim, seria destinado aos alunos que quisessem aprendê-la por meio de jogos, não por teorias abstratas.

A apresentação visual do mencionado quadro segue o padrão dos quadros anteriores, exceto do **Quadro de cores** sobre o qual inferimos nossas impressões em termos de apresentação visual pelos indícios de outras fontes que não o livro *Le dessin au service de l'éducation*. A leitura do **Quadro de elementos geométricos e suas relações**, Figura 73, dá-se em sentido anti-horário e concêntrico, marcado pelas linhas em negrito, cuja conformação segue modelo já descrito anteriormente. As vinte e cinco “casas” do quadro contêm a representação de vinte e duas imagens diversas, entre as quais, sólidos, ângulos e figuras geométricas intercaladas pelas seguintes questões: Casa 8: O que é uma linha geradora? O que é uma figura geradora? Casa 14: Em quantos graus se divide a circunferência? Casa 17 - O que é um sólido de revolução?

Para utilização do quadro, a recomendação é que fosse acompanhado do **envelope 4**, onde seriam encontrados os geradores dos sólidos de revolução mais comuns, confeccionados em papel cartão, um deles já mencionado no item 6.2.3.4: o aparelho para estudo do movimento de rotação do círculo (Figura 58). Outro equipamento presente no **envelope 4** seria o angulômetro, bastante útil para medir os ângulos das linhas que marcam a metade dos objetos representados em perspectiva no quadro, por exemplo. Haveria ainda outro pequeno instrumento, construído também em papel cartão, em formato circular, útil para a conferência dos diâmetros dos círculos em perspectiva.

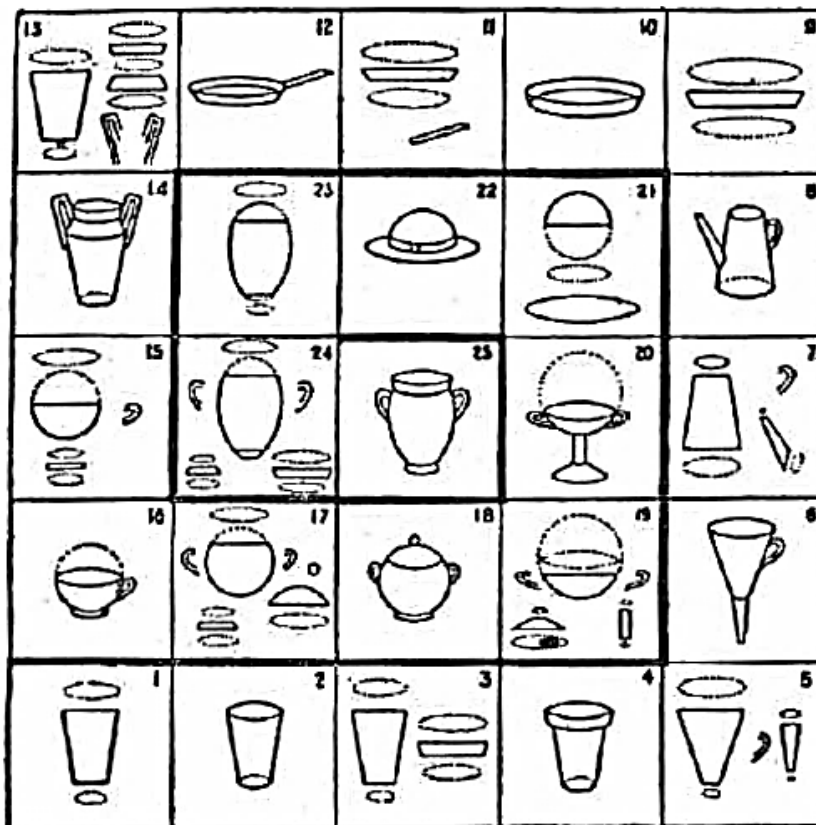
Uma das características peculiares aos geradores dos sólidos, figurados no referido quadro, era poderem girar sobre seus próprios eixos de equilíbrio por um dispositivo de madeira sobre o qual teriam sido montados. As instruções para emprego do **Quadro de elementos geométricos e suas relações** descritas no livro *Le dessin au service de l'éducation* é que nos ajudam a compreendê-lo melhor:

Deitam-se os dados. As respostas acham-se inscritas no verso das casas. A resposta à pergunta 8 é: - linha que, em se deslocando, engendra uma superfície. Figura que, em se deslocando, engendra um sólido. Resposta à pergunta 17: - Sólido engendrado por uma figura que gira sobre um eixo. No verso: Devem-se desenhar as figuras, as linhas, os sólidos apontados. Resposta à pergunta nº 8: - Uma linha reta; à pergunta 17, uma linha curva (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 188).

Da mesma maneira que nos outros quadros analisados, as informações sobre geometria ocupam de maneira mais intensa a face frontal do referido quadro, tendo em seu verso as respostas para as perguntas presentes nas “casas” 8 e 17, descritas na citação anterior. Não há nenhuma recomendação para que sejam desconsideradas as perguntas para a utilização do quadro. Este se destinaria aos alunos maiores, com interesses de aprofundar os conhecimentos sobre os elementos do desenho, já antes experienciados, em suas relações com os conhecimentos mais aprofundados sobre geometria. O quadro nos parece, portanto, destinar-se aos interessados em seguir os estudos para atuar nas áreas em que o desenho técnico pudesse ser adotado profissionalmente. Da mesma maneira, compreendemos que **Quadro de decomposição dos objetos**, Figura 74, se destinava aos interessados nos desenhos industriais, cujas discussões ocuparão o item a seguir.

#### 6.2.3.9 “Quadro de decomposição dos objetos”

Figura 74 - Quadro de decomposição dos objetos



Fonte: Reprodução de *O desenho a serviço da educação*, 1930, p. 186.

Nomeado quadro 7, o **Quadro de decomposição dos objetos**, Figura 74, por sua própria configuração visual, quase dispensa sua descrição pelo modo intuitivo que sugere sua leitura. Segue aquele mesmo modelo padrão, leitura em sentido anti-horário, concêntrico e crescente, conforme a numeração de suas “casas”. Diferencia-se dos demais quadros por ser constituído basicamente de imagens: a “casa” com representação dos objetos decompostos em formas geométricas é sempre precedida da “casa” com a imagem do mesmo objeto recomposto.

Veremos em seguida as breves descrições e orientações de Artus-Perrelet para emprego do referido quadro:

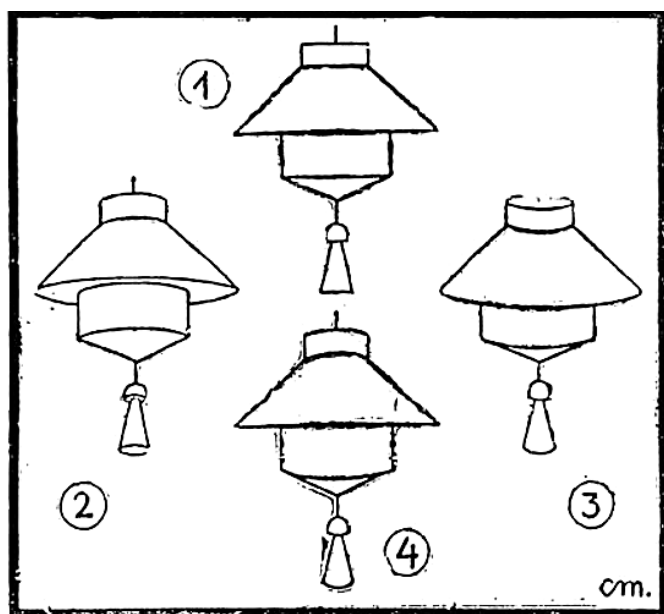
Cada objeto está decomposto em suas figuras-tipo elementares e recomposto na casa seguinte. Pode-se fazer um jogo, ocultando, por exemplo, com quadrados de papel branco, as casas de números pares que contêm os objetos inteiros. O aluno deverá desenhar esses objetos pelos elementos que lhe fornecem as casas abertas; se acertar, terá o direito de passar à casa imediata. Poder-se-á proceder também a um exercício contrário, isto é: - cobrindo as casas de um número ímpar, o aluno, conduzido pelos dados, deverá decompor o objeto indicado em suas figuras-tipo.

Far-se-á o mesmo exercício, mencionando as figuras e os sólidos que elas formam, quando se lhe juntam elipses de profundidade (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 186-187).

Da mesma forma que o **Quadro de elementos geométricos e suas relações**, Figura 73, o **Quadro de decomposição dos objetos**, Figura 74, parece desempenhar a função de síntese dos elementos já estudados nos quadros anteriores e as relações entre estes para estudos mais aprofundados em geometria nas mais diversas aplicações, como no desenho de perspectiva, na modelagem etc. Estes quadros trazem elementos para estudo do desenho técnico para uso na indústria, por exemplo.

Nossa hipótese pode ser verificada na descrição da *décima segunda lição do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus-Perrelet*, publicada na *Página de Educação*, em 21 de abril de 1931. Cecília Meireles ressalta a habilidade da educadora em fazer uso da modelagem não só como uma atividade manual, mas como um pretexto para ensinar variados conceitos às crianças, como, por exemplo, a proporção. Nesta mesma lição, relata a poeta, a professora suíça volta ainda ao tema da perspectiva e da silhueta, mostrando a decomposição dos corpos dos objetos em figuras geométricas e a representação gráfica do lustre da sala, Figura 75, onde o curso acontece, por diferentes pontos de vista.

**Figura 75** - Desenho de um lustre sob diferentes pontos de vista.



**Fonte:** Apontamentos desenhados por Cecília Meireles especialmente para a “*Página de Educação*”, 21 de abril de 1931, p. 7.

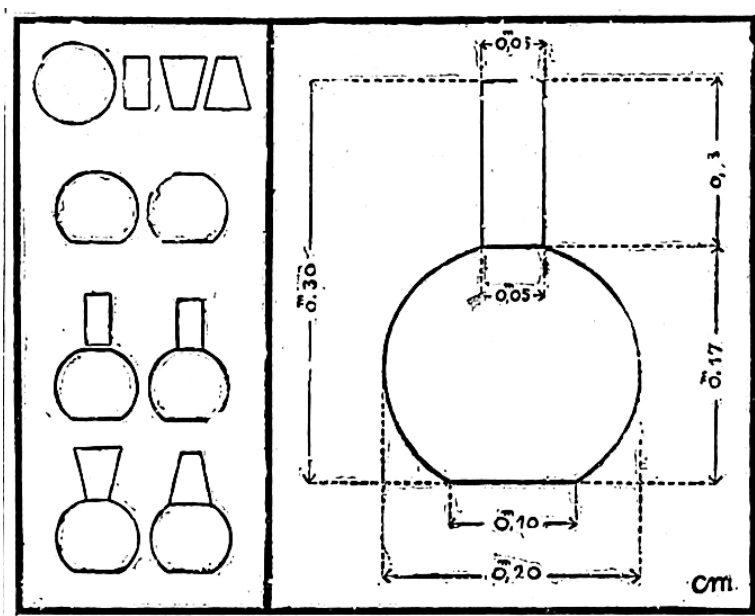
De acordo com Cecília Meireles, por estar acostumada à atividade industrial na Suíça, Artus-Perrelet pôde oferecer naquela mesma aula uma oportunidade para que as alunas cariocas soubessem como se faz um desenho de um vaso por meio de uma simples silhueta, com a marcação em escala para sua execução. O desenho técnico, apresentado à direita do *cliché* de Cecília Meireles, Figura 76, detalha toda a marcação para que o objeto pudesse ser executado nas fábricas:

Como se vê, ela é feita por meio de linhas pontilhadas que transportam para fora do contorno do vaso cada dimensão, escrita entre duas flechas dispostas em oposição uma à outra. Quando os algarismos que indicam qualquer dimensão devem ser escritos verticalmente (como se observa no desenho, quanto à indicação da altura do vaso), é preciso escrevê-los de baixo para cima, isto é, o primeiro algarismo fica sempre na parte inferior.

Quando se trata de uma dimensão muito pequenina, que, pela simples transposição, por perpendiculares tiradas de cada extremidade, não permite um espaço suficiente para nela se disporem as flechas e os algarismos, usa-se fazer a flecha em “*cornet*”<sup>293</sup>, isto é, desviam-se as perpendiculares pontilhadas, dando-lhes uma posição oblíqua, com o afastamento necessário à inscrição do número (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 24 de abril de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*, grifo da autora).

<sup>293</sup> Cone. (tradução livre nossa).

**Figura 76** - Desenho com marcação de um vaso para execução nas fábricas.



**Fonte:** Apontamentos desenhados por Cecília Meireles especialmente para a “*Página de Educação*”, 24 de abril de 1931, p. 7.

Ao passo que o **Quadro de decomposição dos objetos**, Figura 74, destina-se aos alunos mais avançados nos conhecimentos técnicos sobre o desenho geométrico, desdobra-se, ao mesmo tempo, em jogos para crianças menores, como nos é apresentado no Jogo do Lavatório (Figura 77) Os detalhes deste jogo foram descritos no relato da *décima primeira lição do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus*:

O jogo consiste em cartões com figuras diferentes. Um representa o lavatório muito bem arrumado, com seis objetos em cima. Os outros representam o mesmo lavatório só com quatro objetos. E há uma porção de cartões só com dois objetos, precisamente os que faltam a cada cartão em que o lavatório aparece só com quatro.

A criança coloca na carteira, diante de si, os cartões em que há dois objetos. Toma na mão todos aqueles em que o lavatório aparece com quatro. E diz, por exemplo, considerando um deles:

- Não tenho toalha nem pente. Se não tenho toalha, não posso me enxugar. Ficarei com reumatismo... Se não tenho pente, não posso me pentear, fico sujo, aparecem-me bichos no cabelo...

Assim, vão contando as crianças à professora o que lhes sucederá com a falta de tais objetos, ao mesmo tempo que procura em cima da carteira o cartão em que eles estão, para juntar àquele em que faltam.

Desse modo, cada criança compreenderá perfeitamente a utilidade de cada um desses objetos, exercitando, ao mesmo tempo, a memória, a linguagem, a observação etc.

O jogo complica-se com o uso de dois cartões de cada vez, de modo que a criança tem de procurar sempre quatro objetos.

Em seguida, a criança desenha no quadro negro os objetos que faltam. Ela já sabe que todos os objetos têm uma silhueta, e cada silhueta pode ser sempre decomposta em figuras geométricas (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 18 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

As regras do jogo, como demonstrado na citação anterior, poderiam variar de acordo com o emprego dos diferentes tipos de cartão, com seis, quatro e duas figuras do lavabo. Pelo número de cartões utilizados, seria possível reconhecer os objetos que completariam o lavabo todo organizado. Além do reconhecimento dos objetos faltantes, as crianças os relacionariam à função de higiene pessoal a que cada objeto se referiria.

A fase final do Jogo do Lavatório, Figura 77, serviria ao reconhecimento das formas geométricas simples pelas quais cada um dos seis objetos que compõem o conjunto estaria estruturado. Este é o momento considerado propício para que a criança pudesse desenhar os objetos no quadro negro que não estivessem representados nos cartões usados no jogo.

Cecília Meireles relata, detalhadamente, a cena de uma criança ao desenhar um dos objetos faltantes no lavabo, no caso, um jarro. A cena mostra o raciocínio e a capacidade da criança de identificar as formas geométricas que estruturam o jarro, reveladas também na sequência detalhada no esboço de autoria da escritora:

Assim, considerando o jarro, dirá:

- O meu jarro é uma elipse. (Figura 1).

Ela sabe, porém, que a elipse tem estabilidade. Logo, para que o seu jarro fique de pé, compreenderá que é necessário truncá-lo na parte inferior (Figura 2).

Mas, para o poder lavar por dentro, é preciso que ele deixe passar a mão pela parte de cima, logo, é necessário truncá-lo também por aí (Figura 3).

- O meu jarro também tem um gargalo, - dirá a criança.

E observará que esse gargalo se apresenta, em silhueta, como um retângulo (Figura 4).

- Como um retângulo em pé ou deitado? - perguntará a professora.

A criança bem sabe que deitado.

O bico do jarro é um triângulo, em silhueta (Figura 5).

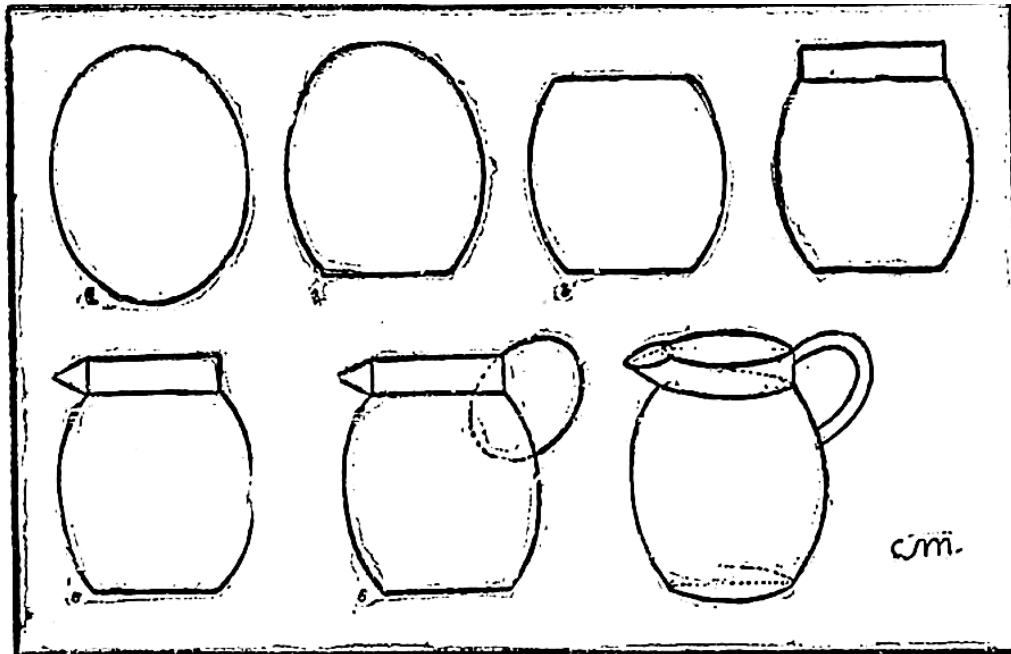
A asa é uma elipse inclinada (Figura 6).

A terceira dimensão é dada pela elipse. Sendo o corpo opaco, não se veem as linhas do outro lado (Figura 7).

Dá-se ainda a espessura à asa, faz-se a elipse do bico, e está pronto o jarro (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 18 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).



**Figura 77** - Representação gráfica das formas geométricas do jarro - Jogo do Lavatório.



**Fonte:** Apontamentos desenhados por Cecília Meireles especialmente para a “*Página de Educação*”, 18 de abril de 1931, p. 7.

Com o exemplo anterior, encerramos, por ora, as análises no que se refere ao emprego dos “sete quadros de jogos”, conscientes, no entanto, de que as relações que ousamos estabelecer entre estes quadros e os demais elementos do “método” Artus-Perrelet não se esgotam neste nosso estudo. O caminho escolhido, portanto, serviu-nos de estratégia metodológica que nos possibilitou uma via de leitura para a compreensão dos processos de ensino do desenho arquitetado pela professora suíça. Percebermos que os saberes em arte, sobretudo, os relativos aos fundamentos do desenho, em seus diversos meios de expressão - o ponto, a linha, as relações com a forma e a geometria, bem como com a cor, com o gesto etc. - alinhados aos saberes pedagógicos, foram alinhavados por Artus-Perrelet como suportes para um modo de ensinar em que a criança é a medida para todas as estratégias de ensino adotadas, ativa partícipe de todo o processo de aprendizado do desenho.

No item seguinte, iremos analisar indícios de critérios técnicos e procedimentais articulados no “método” Artus-Perrelet. Nossa intenção é perceber como a educadora, ao estabelecer processos avaliativos na condução do *curso de aperfeiçoamento* ministrado no Rio de Janeiro, orientava a formação das alunas-professoras participantes, no sentido de lidarem com os

saberes específicos em arte. A preocupação da educadora não era que aquelas alunas-professoras se tornassem artistas, como se objetivava em uma escola de arte, mas, sim, que se conscientizassem da necessidade de conduzir o ensino do desenho em um *modus operandi* que teria como eixo central o ponto de vista da criança. Por isso, é que destaca o fato do seu curso não se propor a um objetivo “de arte”, mas “de educação”.

### 6.3 A articulação dos saberes pela perspectiva do “método”

O desenho é um meio de aniquilar a distância que nos separa das coisas. Mas avultam nele dificuldades que exigem o máximo de nosso esforço e nos vemos na contingência de aproveitar tudo quanto nos cerca. Seus elementos têm valores essencialmente vitais que, devidamente assimilados, nos fazem penetrar no coração mesmo da natureza.

Ser artista consiste em viver com as coisas, em viver nelas. E para provocar essa penetração, convido a criança a se identificar com as linhas, com as formas, com tudo quanto lhes incita o lápis; a cantar a intensidade de um céu ou de uma sombra; a diferenciar com palavras expressivas diferentes estados da relva (*nasce, cresce*) (trad. MURTA *In: ARTUS-PERRELET 1930, p. 191, grifos do tradutor*).

A citação com a qual abrimos nossas discussões nos traz importantes indícios da concepção de ensino do desenho presente no “método” que ora analisamos. Primeiramente, a educadora nos convida a refletir sobre o desenho como um meio de nos aproximar do mundo, da natureza. Evoca os próprios elementos do desenho como sendo análogos aos elementos vitais da natureza. Por isso, Artus-Perrelet justifica ser a própria natureza e tudo que seja próximo do nosso convívio, fontes a nutrir e provocar o processo de ensinar e aprender desenho. Assim, convida a criança a compreender a natureza, a vivenciar os elementos fundantes do desenho pelo próprio corpo, a partir dos seus gestos, das sensações, da percepção das coisas e do mundo vivo. As linhas, as formas, as cores expressas na luz do céu, nas sombras, na palavra escrita, na literatura e na palavra recitada, na poesia ou na expressão verbal, todos esses estímulos serviriam para alimentar os traços da criança! Para ela, todos estes estímulos é que excitariam o lápis!

Artus-Perrelet não se isenta, no entanto, de reconhecer o esforço que deveria ser empreendido para o ensino do desenho. Nesse sentido, implica o professor como figura essencial desse processo. Para ela, ao trazer a arte para cooperar com a educação, tencionam-se saberes a serem articulados, de ordem prática e intuitiva, com os quais o professor necessitaria lidar. Essa interpretação está expressa no excerto a seguir:

Mas poderão articular duas objeções a essa cooperação da arte no ensino. A primeira seria de ordem prática. Os pedagogos serão dotados de todas as faculdades artísticas necessárias? O que pretendemos acha-se ao alcance de todos. Começa-se por deixar agir livremente a criança, deixá-la confiada a seus próprios impulsos, os quais não lhe consentem permanecer simplesmente expectadora afastada das coisas. É preciso tomar cuidado, depois, para que a barreira se não levante entre estas e o seu ser; para isso cumpre orientá-la incessantemente para a comunhão, por meios de que já aqui demos alguns exemplos.

Não se requer talento artístico do educador, mas tão somente certo poder intuitivo, que se traduza na capacidade de adaptação do espírito ao valor significativo das linhas e das formas, capaz de inocular-se até nos objetos exteriores e de supri-los. Não é difícil: basta refletir nesse sentido e dar-se ao trabalho de consegui-lo (trad. MURTA *In*: ARTUS-PERRELET 1930, p. 191-192).

As considerações de Artus-Perrelet nos levam a refletir: Quais saberes e competências atravessariam a atuação do pedagogo ao se propor ensinar desenho para crianças na educação primária daquela época? Que formação prepararia este profissional?

Ao afirmar que “Não se requer talento artístico do educador, mas tão somente certo poder intuitivo, que se traduza na capacidade de adaptação do espírito ao valor significativo das linhas e das formas, capaz de inocular-se até nos objetos exteriores e de supri-los”, a educadora reitera a revelada preocupação em divulgar seu livro sem pretensões de torná-lo um manual didático. Ou seja, que suas experiências sistematizadas em livro não fossem entendidas por meras “receitas prontas” para o ensino do desenho, mas, sim, como exemplos de investigações sobre modos de ensinar desenho para crianças. Seria o “método” como um não método, como já mencionado.

Dito de outra maneira, para a formação de um professor primário, interessaria que este profissional experimentasse processos de produção artística no que se refere à percepção e significado da linha, da forma, da composição das cores, da representação dos volumes, da perspectiva etc. Seria como a compreensão de uma linguagem perceber a existência de uma gramática de elementos essenciais para o desenho. Nesse sentido é que afirma:

Importa conhecer os valores para poder representar as coisas. A representação dos objetos não é mais que um jogo de tons. E, como o pianista que prepara o seu teclado para depois executar uma partitura, o desenhista precisa conhecer os valores, que são a base do desenho.

Além dos valores de luz e sombra, há o valor das cores. É necessário conhecer muito bem o valor sombra-luz e o valor cor para, finalmente, pela

associação de ambos, conseguir representar as coisas. Do contrário, seria como quem quisesse cantar sem ter voz e sem conhecer música. É preciso preparar tudo, para depois poder ir para frente (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 31 de março de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

Assim, cremos que os relatos de Cecília Meireles sobre o *curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup>. Artus*, realizado no Rio de Janeiro de março a junho de 1931, muito contribuem para compreendermos como ocorrera a orientação presencial de seu “método”. O conjunto das *Vinte e sete lições* registradas no jornal *Diario de Noticias* pode nos possibilitar compreender como os critérios técnicos e avaliativos do ensino e da aprendizagem do desenho estiveram presentes no ciclo de duração daquele curso. Antes disso, consideramos necessário que tratemos do contexto em que o curso de Artus-Perrelet fora implementado no sentido de percebermos quais eram as expectativas para essa formação.

### **6.3.1 A formação do professor primário na matéria desenho- perspectivas para um ensino ativo e orientado**

O artigo de Lourenço de Oliveira, *Escola de Aperfeiçoamento VI - Desenho*, publicado em 15 de março de 1931 na *Pagina de Educação*, e as críticas de Cecília Meireles na coluna *Commentario* do mesmo periódico carioca, o *Diario de Noticias*, nos oferecem informações sobre quais saberes e competências eram esperados de um professor para atuar com o ensino do desenho na educação primária da época.

O texto de Cecília Meireles com o título *Qual é o critério?*, crônica publicada em 13 de março de 1931, nos traz indícios sobre a maneira como teria sido implementado o curso de Artus-Perrelet no Rio de Janeiro. A escritora questiona o real motivo do adiamento do curso, que deveria ter sido inaugurado na capital carioca no dia 9 daquele mesmo mês. De maneira sutil, a jornalista enumera suas críticas ao sistema de instrução pública da época, retomando argumentos antes enunciados em outra crônica, também publicada na coluna *Commentario*, em 7 de março de 1931, com o título *O Espírito da Nova Educação*. No texto, Cecília Meireles descreve como foi recebida para a entrevista com o então diretor de instrução pública, Raul de Farias, em 5 de março de 1931, no prédio da Prefeitura da capital. As ardilosas entranhas em que se estabeleceram as ações em torno do famoso contrato para o curso de Artus-Perrelet vão sendo anunciadas pela comentarista, cujas palavras nos dão a dimensão propagandista com que o político lidava com a situação da formação de professores

no cenário estabelecido pela Reforma de Ensino Fernando de Azevedo (1927-1929) no Distrito Federal.

Por outro lado, o texto de Lourenço de Oliveira, o último de uma série de seis artigos<sup>294</sup> sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, publicados na *Página de Educação*, ilustra os trabalhos de inovação pedagógica desenvolvidos na recém-criada instituição, destinada à formação pós-normal de professores que já atuavam há, pelo menos, dois anos no ensino primário no Estado de Minas Gerais. Versa sobre o curso de Desenho e Modelagem promovido por Artus-Perrelet em Belo Horizonte, descreve o programa desenvolvido e comenta aspectos sobre a exposição dos trabalhos feitos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, sob orientação da referida professora. O professor Lourenço de Oliveira não economiza palavras para descrever elogiosamente as características artísticas e pedagógicas da professora suíça, dizendo-se impressionado com o avanço técnico que as professoras-alunas tiveram no percurso de um ou dois anos de duração do curso. Enaltece em suas considerações a matéria Desenho, tida como menos importante para alguns, mas que, sob a filosofia e orientação da professora suíça, tornou-se imprescindível na formação daquelas alunas-professoras. Ao fim de seu artigo, Lourenço de Oliveira destaca a falta que Artus-Perrelet faria naquela instituição e na educação mineira, já que se preparava para retornar aos seus compromissos na Europa.

O panorama que ora trazemos retrata os contextos em que se anunciava um curso de aperfeiçoamento de professores com finalidades de prepará-los para atuar com o ensino do desenho na formação de crianças da escola primária. Nesse sentido, tomaremos a liberdade de transcrever os longos trechos sobre os aspectos aos quais nos referimos para que neles se percebam as expectativas em relação à formação desses professores primários diante das possibilidades das inovações pedagógicas trazidas pelas Reformas de Ensino ao final da década de 1920 em vários estados do Brasil, especialmente em Minas Gerais e no Distrito

---

<sup>294</sup> Naquele mesmo ano de 1931, foram publicados na seção *Página de Educação*, os seguintes artigos: “A Escola de Aperfeiçoamento, de BH” (22 de janeiro), “O Curso de Psicologia Experimental” (30 de janeiro), “Metodologia da Língua Pátria” (sete de fevereiro), “Ciências Sociais e Socialização” (21 de fevereiro), “Metodologia da Aritmética” (3 de março), todos assinados por Lourenço de Oliveira, indicado como o responsável por coletar e escrever os textos para o periódico, quando a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, professora da cátedra de Psicologia Infantil e Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, também responsável pela coordenação do Laboratório de Psicologia na referida Escola, fora convidada por Cecília Meireles a colaborar com a *Página de Educação*.

Federal. Começemos com as considerações ressaltadas na crônica *O Espírito da Nova Educação*, da escritora e também professora Cecília Meireles:

Cada vez que me vem às mãos um livro ou um artigo sobre as tendências modernas de educação, a primeira coisa que eu percebo é a ânsia em que todos os pensamentos se encontram de percorrer um caminho para chegar a uma finalidade.

Tal finalidade é tudo. A formação do indivíduo e a sua atuação na coletividade mantêm-se como foco da grande inquietude. E só isso é permanente. O método, a fórmula de ação, o mecanismo - isso varia, porque constitui, justamente, a sucessão de experiências através das quais se procura atingir o mais eficientemente possível o fim supremo.

Esse fim supremo é, pois, também, o fim primordial. Sua existência determina as experiências que lhe são, por uso mesmo, posteriores.

E, por isso, é inútil desejar fazer qualquer transformação de ordem mais ampla no mundo, se não preexistir uma ideologia que a anime, que seja a sua própria razão de ser.

Em matéria de ensino, antes dos métodos, antes da preocupação das escolas, das teorias, dos autores, precisa haver uma consciência definitiva do sentido educacional. Depois disso, tudo se faz com facilidade, porque é simples encontrar um meio de agir, quando se precisaram já perfeitamente a órbita e a finalidade da ação.

Ora, nós estamos, neste momento, diante de uma bela esperança para o magistério brasileiro.

O curso de Mme. Artus-Perrelet, que se inaugura segunda-feira, na Escola de Belas Artes, vem trazer ao nosso professorado, conjuntamente, processos novos de ensino e um sentido de direção que, pessoalmente, se poderá apreender melhor do que na leitura ainda que palpitante e vívida dos livros.

Não estamos diante de um curso meramente instrutivo. Ele tem uma significação mais ampla, agora que é mister trabalhar a sério na organização do Brasil, e a formação dos brasileiros aparece como problema fundamental. Num instante de transição, em que se sente vacilar a iniciativa educacional, malgrado toda a elevação e a força de idealismo sem declínio dos que se sustentam desde o seu advento, o concurso de uma grande educadora, de mérito já comprovado, vem trazer à nossa campanha de renovação elementos vitais que lhe assegurarão pleno triunfo.

O professorado que acorrer ao curso da ilustre educadora certamente sentirá uma grande surpresa, vendo ser vivido, diante de si, integralmente, o sentido da Nova Educação. Esse professorado não sucumbirá sob frias preleções, memorizadas. Ouvirá traduzir-se em palavras uma sentida compreensão da vida humana e perceberá toda a ligação que existe entre o processo de educação e o de viver.

Terá essa alegria de “se descobrir”, - que deslumbrou uma professora de Minas, para quem os jogos educativos pareciam, antes, banais e difíceis, ao mesmo tempo.

Quando eles lhe foram explicados pela sua autora, com aquele entusiasmo criador, que é a característica de Mme. Artus, a professora mineira teve um movimento de espanto e exclamou:

- Oh! Mas isso é um mundo novo... Isto é uma visão diferente... Não era assim que eu os tinha experimentado...

Porque um método é um método, nada mais... E a nova educação e a vida são outra coisa. Muito mais alta, muito mais difícil de penetrar, mas também muito mais admirável, depois de vencida essa dificuldade (ARTUS-

PERRELET, *apud* MEIRELES, 7 de março de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*, grifos da autora).

Passemos ao que registrou o professor Lourenço de Oliveira com seu artigo, uma digressão de como o curso de Artus-Perrelet havia sido realizado em Belo Horizonte entre 1929 e 1931, marcando os aspectos relevantes conferidos naquele modelo de formação para professoras pós-normalistas que iriam lidar com o ensino do desenho nas escolas primárias:

[...] Cofundadora do I. J. J. Rousseau, professora de desenho com processos próprios de artes, a sra. Artus-Perrelet extraordinariamente se destacou nos dois anos que passou na escola de aperfeiçoamento em Belo Horizonte.

[...] Fazia ressaltar uma luz especial de tudo o que se via pelo prisma de suas concepções.

Descia, aprofundava uma situação qualquer, da qual tirava inesperados valores, por sobre a qual fazia jorrar uma súbita claridade, com uma força de magia qualquer. Que maravilhas, que cogitações profundas, que surpresas não fazia ela nascer para os ouvintes, falando, por exemplo, sobre o ponto ou sobre a linha. Que vida estranha e feérica não fazia ela vibrar, dominar, numa paisagem, interpretando-a! Com que vigor de fascinação não analisava, estilizando-a numa disposição interpretativa pelo desenho, uma poesia de Baudelaire ou Victor Hugo!

Tudo isso parecerá de valor remoto, tratando-se de uma escola de aperfeiçoar professoras primárias. Mas, bem se vê, não havia de ser nota artística somente, não havia de ser um amadorismo digressional das finalidades do estabelecimento, o curso da professora Artus-Perrelet. O principal foi preparar as professoras-alunas para educar a criança por meio de desenho. Ensinar-lhes a pôr o desenho a serviço da instrução e da educação. Ramo de atividade que muito agrada, via de regra, à criança, o desenho ainda é, entre nós, matéria muito deixada. É um dever da escola nova aproveitá-lo melhor. Não há para o garoto, como estar a rabiscar, a fazer catitas. Canalizar essa tendência e explorá-la é o que precisa fazer o mestre.

Foi o que o “Curso Artus” buscou mostrar e ensinar.

Revistemos, pelo principal, o programa de desenho: - Desenho como disciplina escolar. Relações: poesias, astronomia etc. Desenho a serviço da instrução e da educação. Ponto. Linha. Psicologia das linhas. Caráter vertical. Da horizontal. Da oblíqua. Curva. Dinamismo. Quadrado. Retângulo. Losango. Triângulos. Trapézios. Valores de sombra. Silhueta. Paisagem. Corpo humano. Personagens. Perspectiva. Teoria da cor. Modelagem.

Além das aulas, a professora Artus-Perrelet fez uma série de conferências na Escola sobre temas como: Conhecimento filosófico do ponto e da linha; linha vertical na filosofia; linha horizontal na filosofia; jogos para a criança reconhecer as figuras geométricas; desenhos em recorte para a criança reajustar etc. [...]

Nos dias da exposição, uma visita no salão Artus encantaria a qualquer um, bem informado sobre o esforço que ele representava.

Num primeiro pano, ou trecho da sala, viam-se, bem definidas, as bases dos desenhos: linhas, figuras geométricas valores de sombra, perspectivas, decoração, desenhos cotados, cores, seus valores etc.

Vinham depois, num 2º pano, vários animais, bípedes e quadrúpedes, silhuetados com figuras geométricas, e com evidência da osteologia; animais

expressos em linhas rápidas de caráter, frutas, vasos compostos ou então executados de cor, corpo humano com estudo de atitudes, sem modelo e por meio do “canon Artus”.

Vinham ainda flores, fragmentadas, estilizadas etc.

Paisagens muitas em cópia do natural, bem interpretadas e variadas, feitas a aquarela, a crayon, a pastel, nanquim<sup>295</sup>, tom sobre tom etc.

Cabeças ou rostos humanos, com aplicação de toda a técnica relativa, retratos etc.

Sobre umas bancas compridas, havia bordados, almofadas, tapetes, com ornamentações puramente em estilo brasileiro.

Também jogos educativos brasileiros, criação das alunas da escola, publicados pela casa Villas Boas, do Rio.

Nenhum trabalho, disse-me a professora, levou, dela, retoque.

A exposição foi um atestado vivo do valor educativo da matéria, utilizada como a utiliza a professora Artus-Perrelet. E foi um atestado, igualmente, da admirável realização conseguida em tão pouco tempo.

[...] O desenho é matéria cuja vantagem pedagógica não é propriamente o de fazer indispensável. Mas, ensinado pela prof. Artus-Perrelet, deixa uma sensação de absoluta imprescindibilidade. Com seu sentido de artista, ela sabe arrancar não sei que significado das coisas, ilumina-as magicamente e aguçanosso senso e nosso sentido, de maneira a percebermos a natureza com encantamento, com revelação de pormenores, relacionando-a com a vida, por não sei que maneira mais rica, maravilhosa e saudável.

Isto é arte. Acho que é.

Belo Horizonte - Janeiro de 1931 (OLIVEIRA, 15 de março de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos do autor).

Voltemos ainda à crônica de Cecília Meireles *Qual é o critério?* A também professora acreditava nos novos princípios educacionais da Escola Nova, sem, no entanto, deixar de criticar seus modos de apropriação, principalmente no plano político. A implementação de novos processos educativos era sim um modo de avançar na modernidade educacional, entretanto, nem sempre com a devida preocupação com os aspectos mais relevantes: a criança e a formação do professor. Por isso é que tece suas considerações sobre as inscrições e adiamento do curso de Artus-Perrelet nos seguintes termos:

A notícia da inauguração do curso de mme. Artus-Perrelet, nesta capital, não podia deixar de ser bem recebida por qualquer pessoa, que, embora, levemente, se interesse por questões pedagógicas. Infelizmente, abertas as inscrições, verificou-se que apenas quinhentas e tantas professoras a ela concorreram, o que, positivamente, não é grande coisa, num magistério que tem cerca de dois mil representantes.

---

<sup>295</sup> O termo nanquim ou nankin refere-se a uma das tintas mais populares do planeta. Surgida na China há mais de 4.500 anos, a tinta apresenta uma cor negra intensa, extremamente fluida e de rápida absorção por seu suporte mais comum, o papel. O nanquim, na forma tradicional, é feito por basicamente fuligem de carvão ou negro de fumo e goma-laca (ALBUQUERQUE, 2017).

Disponível em <https://historiaartearquitetura.com/2017/03/30/nanquim-introducao/>. Acesso em 30 de abr. de 2019.



Esperava-se, porém, que essas quinhentas inscritas, que se supõem tenham aparecido espontaneamente, pudessem gozar dos benefícios desse curso, a que a figura da ilustre educadora dá um prestígio excepcional.

Mas, no dia marcado para a inauguração, uma grande surpresa: havia um adiamento. Procurou-se saber por quê. E a informação de outras fontes foi que não havia local, nem salas prontas, e o próprio contrato contava não estar ainda assinado.

Os jornalistas são assim... Sabem tudo...

Optemos, porém, pela seleção. Dá vontade de perguntar, na verdade: Então, quando foi da matrícula nas escolas primárias, elas deviam estar abertas apenas dois dias, e no terceiro começariam a funcionar as aulas, com os livros de chamada organizados, quer dizer, com as turmas divididas, e os alunos, portanto, selecionados pelo critério pedagógico que o professorado adota. E agora, num curso para professores, em que a seleção já está feita por si mesma, pois todos estão igualados pela função que exercem, é adiado um curso, por prazo indeterminado, para se dividirem as alunas em grupos de sessenta?

Isso já era interessante, sem dúvida.

Mas hoje há mais. daquelas quinhentas professoras cuja inscrição se acredita tenha sido espontânea, vão ser escolhidas duzentas e quarenta para a frequência ao curso. Apenas duzentas e quarenta. Vão ser escolhidas pelos srs. Inspetores.

Aí está uma coisa a que eu gostaria de assistir. Vai surgir cada ideia tão assombrosa para essa escolha que talvez a ciência pedagógica de hoje para amanhã esteja seriamente modificada.

As professoras não podem ser escolhidas por nenhuma habilidade particular para desenho e modelagem, pois, ainda há dias me disse a própria mme. Artus, única pessoa que entende do seu curso, e única, portanto, a quem se poderia pedir um critério para essa escolha:

- Este curso se destina a fazer compreender que o desenho é uma coisa que se pode aprender como a língua. Nem todos serão oradores nem literatos. Mas todos são capazes de falar, de se exprimir...

Se não é, pois, esse, o critério justo, qual vai ser? O critério de simpatia, tão comum no Brasil? O dos pistolões, qual a Revolução parece não ter absolutamente extinguido? Qual? Se ninguém, evidentemente, uma vez aberto um curso de aperfeiçoamento, pode negar a quase trezentas moças, que espontaneamente se inscreveram nele, o direito de se aperfeiçoarem numa especialidade?

Ouvi dizer que vão ser escolhidas só as que sabem falar francês.

Ora essa!

Será que as quinhentas professoras que, por esta inscrição espontânea, mostraram interesse pela Nova Educação não sabem ouvir a língua de mme. Artus? Então que Escola Normal foi esta que não lhes deu tão elementar preparo e que, ao que me informaram, nem precisa ser transformada, pois os seus professores são excelentes, e com uma informação do diretor mudam a direção de ensino como quem roda um guidão?

Palavra que eu não estou entendendo mais nada em tudo isto... E, no fim, ainda se fala numa homenagem da Diretoria de Instrução, a si mesma, *pela feliz ideia do curso...* Homenagem de que espécie? De quem? Das 240 favorecidas, ou das outras? Aguardemo-la. (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 13 de março de 1931, p. 8, *Diário de Notícias*, grifos da autora).

O que os textos nos revelam é ter havido naquela época uma grande aposta na formação dos professores primários e, no caso da formação para a área do desenho, expectativas no que se refere a uma formação ampla, que abarcasse conhecimentos específicos em arte, mas referendados em conhecimentos sobre as novas metodologias modernas da educação, que necessitavam ser articulados. Nossa interpretação evidencia-se na afirmação de Artus-Perrelet sobre o objetivo de seu curso de aperfeiçoamento, conforme descrito no texto anterior: “Este curso se destina a fazer compreender que o desenho é uma coisa que se pode aprender como a língua. Nem todos serão oradores nem literatos. Mas todos são capazes de falar, de se exprimir...” Tal afirmação mostra ainda a necessidade de que os profissionais de todos os escalões da área da educação, tanto no plano administrativo, quanto executivo, se assumissem corresponsáveis pelas mudanças necessárias que estavam em curso segundo as proposições da nova educação.

Do ponto de vista dos mencionados comentários de Cecília Meireles, era preciso que, ao se aproximar dos elementos da arte em colaboração com a educação, o professor se conscientizasse que não atuaria como artista, nem se tornaria um artista com a formação oferecida pelo curso de Artus-Perrelet. Ao mesmo tempo, esta formação estaria embasada em fundamentos da arte, pois este profissional vivenciaria processos de produção artística para que pudesse compreender como a arte contribuiria com a educação das crianças.

Em outras palavras: o que o “método” Artus-Perrelet propunha como formação de professores era que, mais importante que se tornar artista - profissional que se dedica a produzir obras de arte - seria este professor desenvolver competências específicas para intuir possíveis caminhos no sentido de orientar a criança no processo de aprendizagem do desenho. Um destes caminhos, conforme reiterado por Lourenço Oliveira, seriam os jogos educacionais, que abarcassem saberes específicos sobre os fundamentos do desenho, articulados com procedimentos educacionais que orientassem a criança nas mais diferentes formas de se expressar de maneira ativa. O relato de Cecília Meireles que retrata o que Artus-Perrelet pretendia com seu “método” não deixa de ilustrar também as tensões que se estabeleceram durante o curso. Uma provável aluna-professora mais desavisada irá protagonizar o episódio ocorrido durante a realização da *décima nona lição*, publicada em 8 de maio de 1931. O trecho a seguir informa sobre o questionamento dessa aluna sobre a natureza daquele curso ministrado no Rio de Janeiro.

Houve alguém, provavelmente - e isso é que é triste... - alguma aluna, que interpelou mme. Artus sobre o seu curso, dizendo-lhe que ele não é nem de geometria, nem de desenho, e desejando saber de que é, então...

Satisfeitíssima com a oportunidade de expandir ideias, M<sup>me</sup>. Artus declara a esta turma, como já declarou às outras, que, precisamente, não foi para ensinar nem uma coisa em outra, que se incumbiu desta missão...

Mas para ensinar “ambas as coisas, nas suas aplicações à educação em geral”. Aliás, desde o começo ela tem repetido isso: que não está ensinando coisas novas, muito menos ensinando a professoras... Não... Seus fins são mais modestos. Está mostrando a maneira de se aplicarem, na escola, essas coisas sabidas, embora, às vezes, pareçam um pouco esquecidas... O que a preocupa é a “pedagogia”. É isso que lhe têm pedido a Europa, a América do Norte, o Instituto Jean-Jacques Rousseau... e o Brasil.

O seu curso ensina a maneira de dirigir a educação, desde as coisas mais elementares, até as mais transcendentais, através do desenho, da modelagem, dos jogos educativos...

Apenas, acrescenta, para poder chegar até aí... - é preciso saber desenhar certas coisas preliminares: a esfera, o cilindro etc. (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 8 de maio de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Para alcançar seu propósito, Artus-Perrelet era severa nas exigências sobre a frequência e produção das alunas-professoras no curso, em relação ao estudo dos conteúdos ensinados, às orientações sobre os modos de utilização dos materiais específicos da prática em arte. Sempre que orientava sobre o uso de algum material ou sobre o ensino de determinado conteúdo, mostrava como seriam as estratégias para que tal estudo pudesse ser desenvolvido com crianças. Suas premissas estão embasadas em sua experiência didática, fundamentada nos princípios da pedagogia ativa em atenção

[...] para a relação que existe entre todas as artes - a literatura, a música, o desenho, a escultura, e para a importância de um método de estudo que vai repercutir em todas elas, preparando, em cada aluno, simultaneamente, capacidades várias para a compreensão das coisas, em aparência, muito diversas (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 14 de abril de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

Cecília Meireles, ao abordar a questão da formação do professor, essencial para ela ao se pensar a renovação da educação e transformação da escola do início do século XX, destaca em sua coluna *Commentario*, no artigo *O assunto primordial*, publicado em 31 de março de 1931, p. 7:

A questão do professor moderno é de rara sutileza e não pode ser descuidada num momento de renovação educacional, sob pena de comprometê-la irremediavelmente.

Está claro que a primeira pergunta que ocorre a quem se encontra diante da questão, procurando acertar com o resultado, é saber com que pessoal se vai proceder à transformação da escola, pois, evidentemente, não se podem fazer

coisas que, sem exagero, se diriam opostas a outras com os mesmos instrumentos de ação...

Os cursos de aperfeiçoamento, aliás, que aí estão quase, - diríamos - surgindo ao acaso, pela força das circunstâncias, representam uma necessidade inadiável da época, que vem a furo, como gostava de dizer Raul Brandão<sup>296</sup>, elaborada mais pelo tempo, na verdade, do que pela consciência e pela vontade dos homens.

Esses cursos são também uma revelação. Representam uma parte da grande modificação por que precisa passar todo o aparelho do ensino, a fim de que a sua atuação possa, realmente, ser situada no novo ambiente que a época sustenta.

São uma pequena amostra do que é urgentíssimo fazer. São também uma advertência para os desavisados, para os excessivamente otimistas, para os desconhecedores das nossas autênticas possibilidades e para todos os que veem as coisas mais graves e profundas com displicências e “*vol d’oiseau*”<sup>297</sup> (MEIRELES, *apud* ARTUS-PERRELET, 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

O pensamento de Cecília Meireles sobre a formação docente que o momento suscitava parece se alinhar com a perspectiva de formação do curso de aperfeiçoamento que Artus-Perrelet estava a realizar no Rio de Janeiro. Os procedimentos de ensino do desenho desenvolvidos no “método” Artus-Perrelet envolviam a observação e o acompanhamento das atividades propostas para as crianças, visando sempre a superar o aprendizado dos assuntos estudados nas etapas precedentes. Outro procedimento adotado era o diálogo, com perguntas estimuladoras para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos e pensamentos em causa. Percebe-se que se configurava naquela proposta didática um modo de considerar a aprendizagem que se assemelha ao que denominamos, na atualidade, de avaliação formativa e processual, tanto na perspectiva da formação dos professores, bem como de seus reflexos na atuação com as crianças da escola primária.

Creemos, portanto, que o fato de ter acreditado naquela proposta de formação extensamente embasada no viés artístico-educacional tenha sido uma das razões que levaram Cecília Meireles a investir na ampla cobertura que emprestou ao curso de Artus-Perrelet nas suas publicações na *Pagina de Educação*. Nesse sentido, retomamos as duras críticas da jornalista

---

<sup>296</sup> De acordo com o site da Universidade do Porto, o militar, jornalista e escritor português Raul Germano Brandão (1867-1930) é autor de uma extensa e diferenciada obra literária de ficção, teatro e livros de viagem. Sua obra é marcada pelas vertentes social, ética e religiosa e entrecruzada pelo patético e pelo trágico. Pertenceu ao grupo dos “Nefelibatas” e à “Geração de 90” do século XIX e foi influenciado não só pelas correntes do Realismo, do Naturalismo, mas também pelo Simbolismo e pelo Decadentismo. Foi um homem imaginativo e talentoso, mas passivo e isolado, características que, no entender de muitos estudiosos da sua vida e obra, acabaram por fazer dele, muitas vezes, um incompreendido. Disponível em [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=antigos%20estudantes%20ilustres%20-%20raul%20brand%C3%A3o](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=antigos%20estudantes%20ilustres%20-%20raul%20brand%C3%A3o). Acesso em 15 de jul. de 2018.

<sup>297</sup> Voo de pássaro. (tradução livre nossa).

e poeta, que via pouca repercussão dos efeitos pedagógicos de alguns cursos de aperfeiçoamento de professores da época, muitas vezes promovidos por figuras políticas distanciadas das escolas e insensíveis aos problemas da educação brasileira:

Ainda não temos um professorado integralmente em condições de desempenhar tudo quanto dele se espera. Não porque lhe falte devotamento nem capacidade de esforço. Essas qualidades evidentes todos lhe reconhecem. Elas constituem mesmo o lugar comum dos que mais nada sabem dizer a respeito de educação e dos que querem captar as graças da classe sempre indefesa e sacrificada.

Mas não se trata, apenas, de dedicação e de esforço. Com essas duas qualidades apenas se tem um ponto de partida, apreciável, é verdade, mas insuficiente, para a realização da obra educacional.

E é preciso ficar bem claramente dito: o professorado não tem culpa disso. Prepararam-no para um régimen que mudou. Deram-lhe meios de construir uma realidade que se fez anacrônica.

Os bons elementos que se distinguiram dentro dos velhos pontos de vista, se não evoluíram mais tarde, estão sendo e serão elementos nocivos ou, pelo menos, inúteis na nova era, como na futura.

Ao professor do passado esqueceram-se de ensinar uma coisa realmente importante: que a vida não é todos os dias a mesma e, portanto, é preciso que o educador se renove todos os dias, para não estar construindo alunos no tipo do século XIX, por exemplo, para irem viver no fim do século XX...

Desgraçadamente, isto é o que estamos vendo a cada passo...

Ouçõ dizer a muitos que a prática substitui o conhecimento. Não substitui. Favorece-o. Permite a apreciação das realidades que sobrevivem a todas as experiências e das que se anulam com a mudança de atmosfera. É um poder de acuidade maior, servindo de campo de investigação, apenas.

Precisamos de prática e de teoria. Da experiência própria e da alheia. Do conhecimento do nosso meio e dos meios estranhos. Do *aluno brasileiro* e do *aluno-humanidade*. Do esforço e da inteligência. Do caráter e do coração. Precisamos disso em todos os graus do ensino, não apenas no primário.

E, sem isso, podem mandar construir escolas, baixar editais, distribuir circulares, fazer discurso e sindicâncias. A obra educacional continua posta à margem. E o Brasil, abandonado. Porque o problema do Brasil é um problema de educação (MEIRELES, 31 de março de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos da autora).

Organizamos o QUADRO IV, onde transcrevemos os dados que revelam as expectativas de formação do professor primário na matéria desenho, sob a perspectiva do “método” Artus-Perrelet. O foco de nossa seleção é identificar nas publicações das *Vinte e sete lições do curso* de Artus-Perrelet, assinadas por Cecília Meireles e publicadas na *Pagina de Educação* do periódico *Diario de Noticias*, os critérios técnicos e avaliativos em arte conjugados com as orientações e justificativas sobre os procedimentos adotados na formação de professores primários que, por ventura, repercutiriam em estratégias para a atuação com as crianças. Nesse sentido, focamos as orientações de Artus-Perrelet direcionadas aos professores.

Pelo nível de detalhamento das informações que compõem o QUADRO IV, julgamos dispensável nossos comentários, pois os dados se tornam autoexplicativos. Daí, tomamos como critério organizar os dados de desenvolvimento das aulas por data, para que pudéssemos preservar a sequência didática proposta no *curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet* relatado por Cecília Meireles no jornal *Diario de Noticias*.

**QUADRO IV- Critérios técnicos e avaliativos no curso de Artus-Perrelet no Rio de Janeiro**

<b>Data da publicação, página e lição</b>	<b>Assunto - conteúdos programáticos</b>	<b>Critérios técnicos e avaliativos</b>	<b>Orientações e justificativas sobre os procedimentos adotados</b>
18/03/1931, p. 7  1ª lição	<p>Recomendações sobre procedimentos do curso</p> <p>Orientações técnicas sobre o uso do material</p> <p>Orientações sobre os critérios para obtenção do diploma</p> <p>Orientações sobre a adoção de um símbolo de identificação da turma</p>	<p>Três senhoras estarão encarregadas da ordem da sala, à porta, tomará nota da ordem de presença e do número das alunas que chegam.</p> <p>Cada cavalete terá um número e será confiado a uma aluna, que se responsabilizará por ele. Porque nesse curso ficam abolidos os nomes. Cada um tem o seu número. Ela dará as explicações e, a seguir, cada aluna irá para seu lugar executar o que foi recomendado.</p> <p>Explica a maneira pela qual se devem ordenar os trabalhos: cada papel leva à esquerda, no alto, o nome da aluna, e, à direita, em baixo, o número do desenho.</p> <p>Referindo-se aos cadernos de ordem da classe, mme. Artus causa uma grande surpresa às professoras que a ouvem, dizendo-lhes que elas terão um sinal simbólico. Esse símbolo, acrescenta, acompanha a aluna durante o curso, e é uma espécie de lema, na sua orientação.</p> <p>As alunas que tiverem grandes aptidões, esclarece, receberão um diploma, que lhes permitirá ensinar a sua especialidade. Nem todas serão capazes de obter esse diploma, diz ainda, como uma advertência.</p> <p>Uma última recomendação para a interpretação de uma tempestade descrita literariamente, dividir a folha de papel Ingres<sup>298</sup> em 4 partes iguais - perfeitamente iguais - uma</p>	<p>O seu curso terá de ser um curso bem ordenado, porque essa ordem, no seu conceito, deve fazer parte do curso primário, em que ele se vai refletir. Estas alunas são professoras. Não de levar aos seus alunos os hábitos adquiridos aqui, para a boa marcha dos trabalhos. Não se trata, porém, daquela ordem fria e morta da escola velha, mas de uma harmonia agradável e atraente, dentro da qual não sucumbe nenhuma liberdade.</p>

<sup>298</sup> De acordo com São Miguel (2009, p. 102), em seu estudo de mestrado intitulado *A Necessidade de Clarificação das Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Desenho*, “O papel Ingres é um papel especial para desenhar com carvão (também adequado para a sanguínea) correntemente utilizado para desenhos de tamanho médio ou grande e estudos de folha inteira. Caracteriza-se pela sua textura estriada, uma espécie de marca de água, visível em contraluz, em forma de linhas caneladas, dispostas paralelamente. Esta textura especial é revelada quando se desenha e se esfuma um sombreado pouco intenso.

		indicação para deixar nos quatro lados desse retângulo margens de quinze milímetros e usar lápis 2B e, a seguir, a passagem das alunas para a sala contígua, onde se estão arrumando os cavaletes que servirão ao curso.	
20/03/1931, p. 7 2ª lição	Orientações técnicas sobre o material a ser usado  Orientações procedimentais sobre como ensinar os valores tonais às crianças	A parte prática da aula passada tinha sido uma escala de tons (sete retângulos do mesmo tamanho cada um dos quais com um valor de sombra diferente). Esses valores devem ser realizados a partir do mais fraco para o mais forte (da esquerda para a direita), nos três primeiros retângulos com o lápis B ou com o Faber 2, nos três últimos com lápis B2 ou Faber 1, e no do centro com uma camada de cada um. Os lápis são movidos em sentido vertical, numa extensão de dois centímetros, com numa extensão de dois centímetros, com um ritmo que pode ser este: <i>Vas bien, mon crayon,</i> <i>Vas bien, mon crayon,</i> <i>Mon crayon de deux centimètres</i> <sup>299</sup> ...	- É preciso fazer com que as crianças falem acerca do que fazem. Elas aprendem, assim, a formar frases, a se exprimir. Ao mesmo tempo, com a atenção presa à sua própria palavra, não pensam noutra coisa. E, além disso, convém notar que a criança não se esquece facilmente do que diz. Se a professora vai pela sala dizendo assim: “ <i>Vas bien, bon crayon, vas bien, vas bien</i> ”, (é preciso não esquecer que em português terá de ser de outra maneira...) todo o mundo trabalha interessantíssimo. E até se pode observar que, interrompendo bruscamente a melopeia <sup>300</sup> todos os lápis ficam no ar. Tanto eles se sustentam com esse ritmo.
21/03/1931, p. 7 Continuação da 2ª lição	Orientações sobre o uso do transferidor	Não se pode desenhar a paisagem sem medir os ângulos. Refere-se a um dos jogos educativos que tem uma espécie de transferidor de papelão, em forma de T, com a vertical móvel. Abrindo os braços desse transferidor e aplicando-o sobre qualquer objeto, medem-se-lhe os ângulos.	A criança achará que o ângulo reto é sólido. O agudo, agressivo como os espinhos e as pontas da tesoura; o obtuso, acolhedor como os braços das mãezinhas, abertos para abraçar os filhos...

<sup>299</sup> Vai bem, meu lápis,

Vai bem, meu lápis,

Meu lápis de dois centímetros... (tradução livre nossa).

<sup>300</sup> De acordo com o site *E-Dicionário de Termos Literários*, a melopeia é, na sua origem grega *melopoiía* (“composição de cantos líricos”), a arte de musicar a poesia, e passou a significar qualquer melodia (recitada ou cantada) em ritmo calmo e monótono; remete-nos para o mundo criativo dos sons no texto poético (POUND, 1934 *apud* CEIA, 2009). Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/melopeia-fanopeia-e-logopeia/>. Acesso em 2 de jun. de 2018.



			Os telhados das casas também são acolhedores e descem sobre elas em ângulo obtuso. As torres e todos os cimos mais altos sobem em ângulo agudo. O ângulo da penetração. É como um desejo de conhecer o mistério, subindo pela profundidade do céu...
22/03/1931, p. 6 3ª lição	Recomendações sobre a organização da classe  Orientações técnicas sobre os materiais de uso individual e coletivo	A terceira aula da turma B do curso de mme Artus-Perrelet abriu-se ontem com algumas considerações acerca da organização da classe, visando a oferecer a maior ordem possível à marcha dos trabalhos. Assim, foi recomendado que se respeitasse estritamente a ordem dos cavaletes. Esses cavaletes estarão numerados, na próxima lição, e a aluna será responsável pelo que lhe corresponder. Como há quatro turmas, sucede que cada cavalete pertencerá a quatro alunas. Cada uma, ao tomar posse do seu, deverá verificar em que condições ele se encontra, para, no caso de apurar a quem cabe a responsabilidade de qualquer estrago, poder essa responsabilidade ser esclarecida.  <b>Material para pintura</b> O material para esse trabalho poderá ser obtido ou em caixas completas ou em tubos e godês vendidos separadamente. Aliás, os godês podem ser substituídos por pequenos pires, com a condição de serem brancos. O pincel deve ter uma espessura de cerca de metade do dedo mínimo. Não deve ser de pelo preto, pois este é demasiado mole, mas de “ <i>petit gris</i> <sup>301</sup> ” ou “ <i>fausse marte</i> <sup>302</sup> ”.	Destacou, ainda, Artus-Perrelet, que o ensino da aquarela, no curso, visava “o ensino do “ <i>lavis</i> <sup>303</sup> ” nas escolas primárias.

<sup>301</sup> Acinzentado, cor de rato. (tradução nossa).

<sup>302</sup> Marta falsa (tradução nossa). “No caso dos pincéis os melhores são os fabricados com pêlo de marta [uma espécie de mamífero que se difere conforme o lugar onde vive, e tem um pelo muito apreciado], uma vez que são fortes, flexíveis e escoam bem a tinta” (SÃO MIGUEL, 2009, p. 109).

<sup>303</sup> Técnica de pintura aguada. (tradução livre nossa).

24/03/1931, p. 7 Continuação da 3ª lição	Orientações para o ensino do desenho de paisagem	<p><b>Desenho da paisagem</b></p> <p>Em primeiro lugar, diz ela, a paisagem não deve ser copiada de outros desenhos. Deve ser criada.</p> <p>Se observarmos uma paisagem, veremos que ela se nos apresenta mediante valores que se cortam plano por plano, um depois do outro.</p>	Convém não perder de vista que as aulas de Mme. Artus são de metodologia. Aulas que ensinam o professor a ensinar. A finalidade deste curso é a infância, não o próprio professorado.
26/03/1931, p. 7 4ª lição	Orientações sobre os procedimentos técnicos adotados para a identificação e avaliação dos trabalhos realizados pelas alunas	<p>Como já teve ocasião de dizer, as folhas de papel de desenho só levam duas indicações, por parte das alunas: em cima, à esquerda, número de ordem e designação da turma, suscintamente: 25-A, por exemplo, 34-B etc. Em baixo, à direita, o número do trabalho. O canto inferior à esquerda é dedicado à nota. As margens ficam livres para qualquer observação.</p> <p>Fica estabelecido que a nota 6 significa superior. Um desenho que se destacar de maneira a merecer uma nota especial terá o 6 seguido de um ponto. Ler-se-á 6 e ¼. Um desenho excessivamente bom terá 6 e dois pontos (6...), isto é, 6 e 2/4.</p>	<p>Esse sistema de notas já provou ser muito eficiente em Minas, onde foi motivo de estímulo. É preciso sempre dar esperança ao aluno (subtende-se que não só às professoras que estão seguindo este curso, mas às crianças com quem elas estão em contato...), oferecer-lhe oportunidade para progredir, para melhorar.</p> <p>A vantagem da fração é apreciável na média e constitui um grande benefício para o aluno.</p>
27/03/1931, p. 7 Continuação da 4ª lição	<p>Orientações para o ensino do desenho de paisagem</p> <p>Orientações sobre a adoção de um símbolo de identificação da turma</p> <p>Orientações sobre a relação entre o desenho e a poesia</p>	<p><b>A paisagem</b></p> <p>E, como já se deixou convencionado que os sete valores de sombra, do mais leve ao mais forte, correspondem a uma escala descendente, <b>de si a dó</b>, teremos: para o céu (último plano), valor si (uma camada do lápis B aplicada horizontalmente, em movimentos de dois centímetros); para a montanha (penúltimo plano), valor lá (duas camadas de lápis B sobrepostas, e aplicadas verticalmente, com o mesmo movimento de vai e vem, uma extensão de dois centímetros); a colina seguinte (antepenúltimo plano), valor sol (três camadas de lápis B, aplicadas obliquamente, a começar da parte mais alta da colina, e escorregando de dois em dois centímetros, até em baixo, como se descesse pela encosta); para a outra colina, valor fá (uma camada de lápis B e uma de 2-B, sobrepostas, com a mesma técnica de aplicação anterior); por fim, no primeiro plano, a árvore no valor imediato, que é mi, e partindo do limite do quadro; não do meio da colina, o que daria na perspectiva, proporções desconuais.</p>	<p><b>A paisagem</b></p> <p>- Não é a paisagem artística que estamos executando, mas a paisagem educativa. Este exercício é uma aplicação do estudo dos valores. Educa a visão, a imaginação, o raciocínio. Os valores devem ser aplicados uniformemente, estabelecendo os planos da paisagem.</p> <p><b>O símbolo</b></p> <p>Na escola, diz mme. Artus, dá ótimos resultados, estendendo sua influência até a família, que observa e verifica a transformação das crianças que impõem a si mesmas a obediência a um símbolo como um ato voluntário e um ponto de referência para seu esforço constante de</p>

		<p>Também não se poderia fazer a indicação da fronde, folha por folha, o que exigiria que essas folhas fossem enormes, para assim se poderem destacar a distância. A técnica para a fronde é com o mesmo movimento de vaivém, com o lápis bem deitado sobre o papel, e de acordo com a expressão que se deseja imprimir. Pode-se chamar a atenção para o vento quando passa nas árvores e, com o movimento vibratório da mão, ir dizendo, ao determinar a fronde:</p> <p>“O vento passa, O vento passa, Impele tudo Para este lado...”</p> <p>É um modo de animar o exercício e ritmá-lo expressivamente. Quanto aos dois últimos valores da escala, ré e dó (três e quatro camadas sobre postas de lápis B-2), não devem nunca ser usadas na paisagem, diz mme. Artus.</p> <p>São valores para interior. Para o ar livre, é preciso deixar sempre a atmosfera agindo sobre os tons, roubando-lhes a intensidade. Por isso, o primeiro plano se detém no valor mi.</p> <p><b>O símbolo</b></p> <p>- As senhoras terão ocasião de experimentar em si mesmas a influência do símbolo, diz mme. Artus. E, como as outras classes já escolheram os demais, resta para esta turma o triângulo equilátero, símbolo perfeito, da evolução harmoniosa, sustentado pelo ritmo das forças tranquilas. O triângulo foi desde a antiguidade uma síntese do universo criado e mantido pelo apoio dos seus poderes de construção, destruição e renovação. Quem tem por símbolo o triângulo, deve estar vigilante para que não se rompa o equilíbrio das suas forças.</p> <p><b>Desenho e poesia</b></p> <p>Já em lições anteriores, estabelecera mme. Artus a relação entre a “linha” das obras de arte. A obra de arte obedece sempre, no seu conceito, ao domínio de uma linha. Essa linha que, por assim</p>	<p>melhorar.</p> <p><b>Desenho e poesia</b></p> <p>Como todos os grandes educadores modernos, mme. Artus conhece a relação estreita que há entre a educação e a arte. Sabe da influência da poesia (que não é só arte do verso, mas essência artística) na obra da formação do indivíduo. E, a cada instante, chama ao cenário das suas belas aulas o espírito dos poetas para justificarem a sua teoria, que se poderia chamar “do universo esquemático”.</p>
--	--	---	--

		dizer, conduz a inspiração até a sua realidade formal, pode ser surpreendida quando se ouve um trecho literário ou musical tão claramente como quando se contempla uma escultura ou um quadro.	
28/03/1931, p. 7 5ª lição	<p>Orientações sobre os procedimentos técnicos adotados para a identificação e avaliação dos trabalhos realizados pelas alunas</p> <p>Orientações para a realização do desenho de paisagem e uso de valores</p> <p>Orientações sobre notas e frequência ao curso</p> <p>Orientações técnicas sobre os materiais de uso individual para aquarela</p>	<p>De acordo com explicações anteriores, os trabalhos levam sempre, ao lado, à esquerda, o número da aluna e a designação da turma; à direita, o símbolo da classe. Em baixo, à direita, o número do trabalho. O canto inferior, à esquerda, é o lugar da nota. As margens são para observações.</p> <p>Neste curso, poucas alunas apresentaram trabalhos que merecessem nota inferior a 4. Quase todas executaram muito bem seus Valores e é de esperar que cheguem aos mesmos resultados na paisagem, uma vez que, conhecida a escala de tons, e conscientemente aplicada, as dificuldades ficam reduzidas ao mínimo.</p> <p>As alunas que ganharam, desta vez, 6 pontuado, devem se esforçar por manter essa nota. E as outras devem tentar merecê-la. Previne que a chamada será feita todos os dias, depois de estarem as alunas em seus cavaletes, a fim de ficar com provada a frequência, para se eliminarem as que, embora inscritas, não comparecem às aulas.</p> <p><b>A segunda paisagem</b></p> <p>Numa paisagem, diz mme. Artus, convém deixar mais sobrecarregado o lado esquerdo. O direito ficará mais livre, por uma razão que se poderia chamar física: para permitir a “respiração”. Nos quadros dos mestres, observa-se esse fato. O lado direito é sempre mais leve.</p> <p>Vamos passar a outro estudo da paisagem. O mais simples possível. Tom sobre tom. Sem detalhes. Aplicando, apenas, os valores já estudados. Esses valores, aliás, devem ser feitos pela criança. De sete anos em diante, as crianças podem trabalhar num papel deste tamanho (um quarto de folha de papel Ingres). Daí para baixo, até os dois anos em papel menor. Metade desse. E, até os dois anos, só se lhes deve dar um pedacinho pequenino de</p>	<p>- O sistema do 6 pontuado com um ou mais pontos, indicando grau 6, 6 ¼, 6 2/4 etc., diz mme. Artus, provou dar muito bons resultados, estimulando imensamente o aluno e, além disso, favorecendo-o na média, pela aproximação da fração.</p> <p>Ela começou a empregar na Escola Normal Superior de Genebra, verificando sempre a eficácia de seu uso.</p>

		<p>papel, para elas rabiscarem... bem direitinho... E nunca se deve dizer que está feio, que está sujo, mas, pouco a pouco, mostrando os trabalhos de outras crianças, dar às menos hábeis, um estímulo para melhorarem.</p> <p>Esta segunda paisagem deve ser executada no quadro inferior àquele em que se executou a primeira, e no mesmo papel, portanto. Esboça-se uma montanha de cada lado. A mais distante à esquerda. (Estas montanhas têm a forma de um triângulo, sendo a base uma linha reta, um dos lados a própria perpendicular da margem, e o outro lado uma linha levemente sinuosa que indica o perfil).</p> <p>Em cima é o céu. Embaixo é a água. Convencionou-se que o sol está por detrás das montanhas. Por isso, a do último plano é mais forte que a do primeiro. E ambas se refletem n'água, - indicação essa que se faz com a simples inversão do desenho de cada montanha, na parte inferior.</p> <p>Valores:</p> <p>Céu - na parte de cima, valor 1, na parte de baixo, valor zero, para produzir o efeito da claridade do sol.</p> <p>Montanha do fundo - valor 4.</p> <p>Montanha da frente - valor 3.</p> <p>Água - valor 1.</p> <p>Como o reflexo das coisas na água sempre vem diminuído do seu valor real, o da montanha em valor 4 será executado em 3 e meio, e o da montanha em 3 será representado pelo valor 2 e meio. A técnica é a mesma: céu e água em horizontais. Montanhas em verticais.</p> <p>É um exercício suficientemente difícil para a criança, diz mme. Artus. E a assistência para a pensar com os seus botões:</p> <p>- E também um bocadinho para os adultos...</p> <p><b>Aquarela</b></p> <p>Para a próxima lição, será necessário material para aquarela. Podem-se comprar ou um estojo completo, ou tubos e pincéis, separadamente.</p>	
--	--	--	--

		<p>Neste caso, é indispensável o seguinte: Um tubo de “<i>Noir de pêche</i><sup>304</sup>” ou de “<i>Noir d’ivoire</i><sup>305</sup>”. Um pincel “<i>petit-gris</i>” ou “<i>fause-marte</i>”, da grossura de metade do dedo mínimo, aproximadamente. Um <i>godet</i><sup>306</sup>, para diluir a tinta, ou um pires branco. Além disso, cada aluna deve levar um trapo, para limpar os pincéis, e um pedaço de papel para experimentar as tintas.</p>	
31/03/1931, p. 7 6ª lição	Orientações sobre os procedimentos técnicos e uso dos materiais para os exercícios de aquarela	<p><b>Pintura</b> Conforme anunciado na lição anterior, as alunas deveriam levar desta vez o material para execução da aquarela. O primeiro estudo, que deve ser apresentado no próximo dia de aula, é a realização dos valores sombra e luz, por meio de pincel e de tinta. Mme. Artus dá explicações detalhadas. Primeiro, divide-se o papel tal qual como para a primeira lição. Em seguida, prepara-se o tom, dissolvendo num <i>godet</i> uma pequena porção de tinta preta “<i>Noire d’ivoire</i>”, por exemplo, numa pequena quantidade de água. Para fazer o “<i>dégradé</i><sup>307</sup>”, que é mais difícil, pode-se permitir que a criança vire o papel para o executar com movimento vertical. Ela aplicará a tinta em primeiro valor, até certa altura, depois, levando no pincel tinta em segundo valor, continuará, como já foi dito, “puxando a gota” que escorre da parte superior, e os dois tons se fundirão um no outro. O pincel também não volta atrás.</p>	<p>Experimenta-se o tom num papel à parte. Conforme esteja mais forte ou mais fraco, aumenta-se, ou tinta ou água. Obtido o tom, aplica-se com pincel, fazendo o mesmo movimento para baixo e para cima que, anteriormente, se fazia com o lápis. Como o pincel vai embebido d’água e o papel está no cavalete, a tinta escorre sempre, deixando uma gota na parte inferior. Essa gota continua a ser estendida para baixo, sempre com o mesmo movimento de pincel, que vai e vem numa extensão de dois centímetros, e assim se enche todo o retângulo. Se ficar tinta acumulada no fim, absorve-se com uma pontinha de pano. Não se deve “nunca, nunca”, tornar a passar o pincel</p>

<sup>304</sup> Preto pesca. (tradução livre nossa).

<sup>305</sup> Preto marfim. (tradução livre nossa).

<sup>306</sup> Pequena tigela, geralmente branca, usada pelos artistas para diluir tintas. (tradução livre nossa).

<sup>307</sup> Degradê, termo que corresponde a uma variação gradativa de cor ou iluminação, pode ser traduzido por aquilo que degrada, que vai se acabando. Um degradê de cores é a passagem sutil de um tom escuro para um tom mais claro. Ou também pode ser a passagem de uma cor para a outra. Por exemplo, a cor azul vai enfraquecendo até se fundir e com o amarelo, que ganha força e chega a um tom de amarelo mais forte na outra extremidade. Na iluminação, o efeito degradê é quando as luzes vão se apagando aos poucos, não de forma abrupta. Um sinônimo para a palavra degradê é gradiente. O termo é o mesmo utilizado no design para definir essas passagens sutis de cores, e é uma ferramenta de trabalho de softwares especializados como *Adobe Photoshop*, *Adobe Illustrator* e *Corel Draw*. Disponível em <https://www.significados.com.br/degrade/>. Acesso em 18 de jul. de 2018.

		<p>“Nunca, jamais, absolutamente”.</p> <p>Pouco a pouco vão se sucedendo os tons, até o último, sempre por esse mesmo processo.</p> <p><b>O “nuageux”<sup>308</sup> ”</b></p> <p>Outro exercício a executar depois deste será o de “nuageux”. O “nuageux” é uma técnica que funde os tons irregularmente, como nas nuvens e no mármore. Para executá-lo, começa-se por umedecer com o pincel embebido em água limpa a superfície em que se deseja trabalhar. Nessa superfície úmida, aplica-se certo tom escuro. Vai-se estendendo o tom, irregularmente, para os lados, até ele se esbater em volta. Subitamente, sobre esse tom leve, aplica-se outra mancha escura, e torna-se a estender o tom para os lados, com um movimento gracioso, de modo a distribuir claros e escuros com a harmonia que a irregularidade não prejudica.</p>	<p>sobre o lugar já pintado. Se sair alguma falha de tinta, não faz mal. É a característica da aquarela.</p> <p>Vai-se aumentando sempre um pouquinho mais de tinta, e experimentando o tom o tom num papel à parte, para realizar os valores seguintes.</p>
01/04/1931, p. 7 7ª lição 1ª parte	Orientações sobre esquemas realizados pelas professoras para representação da paisagem	<p>Naquela segunda paisagem que mme. Artus mandou executar, e em que o sol se encontra por detrás da montanha, houve algumas alunas que não se conformaram com esse sol invisível e tentaram esboçar um sol esquemático, com raios abertos em leque, como fazem as crianças.</p> <p>- Sempre se representam os efeitos do sol e da lua, sem os fazer aparecer. A lua tem qualquer coisa de imóvel, de frio. O sol, ao contrário, é excessivamente brilhante, apagaria todas as cores. Só se deve deixar a sua claridade sobre a paisagem. É mais belo. Mais sugestivo.</p>	<p>Não sei se foi por isso que, antes de começar a aula, mme. Artus se pôs ontem a falar na representação da lua e do sol em pintura.</p>
02/04/1931, p. 7 7ª lição 2ª parte	Orientações sobre os materiais adequados para execução dos desenhos de faixas	<p><b>Recomendações Finais</b></p> <p>Na próxima aula, mme. Artus levará para o curso modelos de motivos decorativos. São trabalhos executados pelas alunas de Genebra, que servirão para cópia, pois devido à falta de tempo,</p>	<p>Faz isso contra a sua vontade, diz ela, pois não gosta de cópias. Mas isso não impedirá que as alunas façam também as suas composições, se houver tempo.</p>

<sup>308</sup>Nublado.(tradução livre nossa).

	decorativas.	talvez, não possam ser inventados outros aqui. Esses modelos serão emprestados às alunas, que os devem copiar em aula, restituindo-os à saída. Para maior facilidade de trabalho, será conveniente levar papel quadriculado, cortado em pedaços do tamanho do papel Ingres, usado pela classe.	
09/04/1931, p.7  8ª lição 1ª parte	Orientações sobre a avaliação dos trabalhos de paisagens executados  Orientações sobre a avaliação para obtenção do diploma  Orientações sobre o uso de materiais na composição decorativa	Começando esta oitava aula da turma B, Mme. Artus apresenta as suas desculpas por não ter corrigido todos os trabalhos entregues (paisagem), devido à sua enorme quantidade. - Nessas correções, diz Mme. Artus que porá somente uma pequena mancha para valor das montanhas. As senhoras acertarão depois os valores, por essa indicação. E assim terminarão os trabalhos. Critica rapidamente alguns desenhos apresentados. Mais uma vez esboça no quadro negro uma árvore sintética. Pede que não façam troncos monstruosos. Que não disponham a fronde só de um lado e de outro da árvore. A fronde derrama-se para todos os lados, pela frente, para trás etc. É preciso dar essa impressão, no desenho...  <b>Diplomas</b> E, a seguir, acrescenta que os diplomas do curso já não serão dados conforme tinha sido imaginado antes, àquelas que reunissem o maior número de notas altas e, conseqüentemente, o maior número de pontos. Não. Agora está estabelecido que haverá um exame. Ora, isso é uma excelente medida. Porque, no curso de aperfeiçoamento - pelo menos na turma B - não houve nunca, propriamente lições práticas, isto é, as alunas nunca ficaram no seu cavalete “executando” os seus trabalhos. Corrigiam apenas, rapidamente, segundo as indicações de Mme. Artus, o que já tinham levado pronto de casa. E isso, positivamente, pode ser um motivo de dúvidas sobre a origem dos trabalhos perfeitos. Dúvida desagradável, principalmente, para as alunas caprichosas e	Houve alunas que puseram casas nas montanhas e navios na água... Mme. Artus lamenta que não tivessem querido seguir suas indicações claríssimas, insistentes, e se abalançassem a desenhar coisas incríveis, sem perspectivas e sem proporção, “navios que, diz ela, postos como foram, seriam de tal tamanho, que meteriam medo ao próprio mar”. Outras, fizeram variações nos valores, - o que ela proibiu terminantemente... Por que buscar uma oportunidade para errar? Pergunta. - Não me façam coisas dessas! Isso é horrível! Façam como recomendo. Muito simples. Superposição de silhuetas. Nada mais!  <b>Diplomas</b> E só os trabalhos das alunas diplomadas serão expostos. Os das outras, ainda que com excelentes notas, não serão levados em conta, absolutamente. - Porque, diz Mme. Artus, é preciso que a professora prove ser autora dos seus trabalhos, prove sua capacidade. Do contrário, para que serve um diploma? E como poderão apreciar os resultados do método em alunas brasileiras?



		<p>talentosas, que veriam discutida a sua própria capacidade. O exame, pois, é, sob todos os pontos de vista, uma solução absolutamente acertada. Trata-se, aliás, de um exame com temas pessoais. De modo que, diz Mme. Artus, é inútil uma aluna querer saber o que caiu para outra, porque tudo será diferente. E as provas serão em papel timbrado por Mme. Artus, para ficar uma coisa bem rigorosa. É preciso, pois, que todos adquiram uma habilidade capaz de lhes permitir realizar em duas horas os temas propostos. Só quem fizer bom exame terá diploma.</p> <p><b>Composição Decorativa</b> A composição decorativa na escola primária exige o prévio preparo de dados com que a criança possa executar o trabalho proposto. Esses dados podem facilmente ser executados pela professora, cortando, de várias formas e tamanhos, papéis de várias cores. Assim se conseguem rodela, aros, triângulos, quadrados etc., que a criança disporá de várias maneiras, sobre o seu caderno, estudando uma composição agradável, graciosa, harmoniosa.</p> <p><b>Motivos Geométricos</b> A composição decorativa começa, pois, pelos motivos geométricos. Por quê? Porque a figura geométrica é uma abstração. Como abstração, pode ser usada de infinitos modos. Um motivo concreto - folha, flor, figura - não pode variar. Está condicionado à sua natureza. Limitado pelas suas características. Só com certo grau de adiantamento se pode chegar a compor utilizando elementos concretos. O elemento abstrato, ao contrário, livre de características que o definam, prestando-se a todas as significações, sendo um esquema de qualquer representação, submete-se ao arranjo imaginativo, e dá margem a incalculáveis combinações.</p>	<p><b>Composição Decorativa</b> O manejo desses pedacinhos de papel simplifica muito o trabalho, e é muito mais interessante, tanto para a criança como para a professora, do que qualquer tentativa feita com um lápis que rabisca um papel. A professora passa pelas carteiras, vê os trabalhos projetados, chama a atenção para uma composição mais feliz etc. e, em seguida, manda que sejam colados os pedacinhos de papel no caderno já na ordem definitiva da composição. Como esse papel de cor já traz goma pelo avesso (como os selos), a colagem é fácil.</p> <p><b>Motivos Geométricos</b> - Historicamente, diz Mme. Artus, as senhoras sabem que foram os árabes o povo que mais longe levou o seu poder decorativo mediante elementos abstratos. Cingidos ao seu código religioso, que não lhes permite representar nenhuma coisa da terra nem dos céus. Obedientes a esse código, incapazes de o transgredir, os árabes conseguiram ornamentar a vida sem tocar em nenhum elemento vivo, em nenhum elemento concreto. Assim conseguiram realizar coisas maravilhosas lançando mão somente do elemento abstrato, do elemento geométrico, e imprimindo-lhes apenas - "ritmo".</p>
--	--	---	---

10/04/1931, p.7 8ª lição 2ª parte	Orientações para a composição decorativa	Entrando na segunda parte da sua lição, referente à Composição Decorativa, diz mme. Artus: - Para chegar a boas composições, é necessário, primeiro, ver como se utiliza da linha pura, simples, depois, da linha interrompida, depois o ponto, e assim por diante, o que permite combinações infinitas. - Em arte, tudo é simples. Quando as S <sup>ras</sup> estiverem compondo os seus ornamentos, não de ter ocasião de aproveitar muita coisa da arte indígena brasileira. Aí encontrarão esses elementos, comuns a todos os povos, que constituem a base da decoração, em todos os países.	Concluindo esta lição, diz mme. Artus: Esses elementos que estou lhes fornecendo são os que se recebem, também, nas escolas de arte decorativa de Paris. Nem há outros que não sejam derivados desses. Tudo parte da linha, do ponto, das figuras geométricas. Depois, por derivação, obtêm-se, então, resultados variadíssimos e surpreendentes”.
12/04/1931, p. 6 9ª lição 2ª parte	Orientações para uso de materiais na representação gráfica dos ritmos percebidos pelas crianças  Orientação sobre a harmonia da composição	Primeiro, diz mme. Artus, as crianças aprendem a apanhar os seus ritmos e a representá-los graficamente. Depois, servindo-se da “Caixa do jogo decorativo”, que as próprias professoras podem fazer, recortando papéis de cores, como já foi explicado anteriormente, elas armam suas composições, combinando figuras de vários tamanhos e cores, segundo esquema determinado.  <b>Harmonia do conjunto</b> Numa disposição decorativa, há que se atender, antes de tudo, à harmonia do conjunto. Essa harmonia se baseia não só no equilíbrio das cores, como no das formas, dos espaços etc.	Se a criança tentasse fazer as suas decorações com lápis, perderia um tempo enorme rabiscando e utilizando papel antes de conseguir qualquer efeito definitivo. Servindo-se, porém, de dados móveis, de pedaços de papel, dos mais variados feitios, tamanhos e cores, ela os pode associar de múltiplas maneiras com a vantagem de poder escolher, previamente, a solução mais interessante, colando, depois, a decoração obtida.
14/04/1931, p.7 10ª lição	Orientações sobre a metodologia usada na avaliação das pinturas de aquarela	Mme. Artus começa esta décima lição à turma B, falando acerca das indicações que tem dado nos trabalhos das alunas para que as correções sejam bem compreendidas. A mancha assinalada sobre cada valor serve de ponto de referência para toda a gradação. Essa mancha deve ser conservada, envolvida pela correção, a fim de que, recebendo um trabalho, ela saiba que já passou pelas suas mãos. Isto quer dizer que ninguém deve apagar a indicação deixada por ela, sob pretexto de refazer o trabalho, bem como ninguém deve recomeçar o trabalho, noutro papel, o que seria uma forma de nunca se chegar ao fim...	Além de que os valores indicados por Mme. Artus ficam servindo de padrão para a aplicação do seu método. São uma medida de avaliação para as professoras no futuro corrigirem, por sua vez, os trabalhos de seus alunos. Na correção dos trabalhos de aquarela, ela indicará: subtrair 1, 2, 3, etc. sobre os tons exageradamente fortes. O que quer dizer que eles foram feitos 1, 2 ou 3 vezes

		<p>Falando do emprego de negro na paisagem, diz ainda:</p> <p>- Muita gente aplica o negro puro como um tom. Como um valor. Ora, negro não é nada. É como o branco. Negação. Só entre o branco e o negro se encontram os valores. O negro pode ser empregado como sombra absoluta, nas representações de “interior”. Mas, na paisagem, há sempre a atmosfera, que é um véu sobre as coisas. Os dois últimos tons da escala (dó e ré) não devem ser empregados jamais na paisagem. É preciso fazê-la só com valores. Aplicando-se os dois últimos, tira-se-lhe a atmosfera, como se diz em crítica de arte.</p> <p><b>Alguns exemplos</b></p> <p>Mme. Artus passa a falar da lua que algumas alunas colocaram na paisagem e suplica que não repitam semelhante coisa.</p> <p>- Pensem na <i>Sonata à la lune</i> de Beethoven. Ele não exprimiu jamais a própria lua, em nenhum acorde. Deu-a vagamente, no seu trêmulo brilho. Se ele a tivesse posto, nitidamente, ela deixaria de ser misteriosa... Passaria a ser absurda...</p> <p>Em seguida, apresenta várias fotografias de paisagens como exemplos para os trabalhos a executar.</p> <p>- Aqui está como quero, diz. Sem detalhes. Só silhuetas. Em planos sucessivos.</p>	<p>mais fortes do que convinha.</p> <p><b>Alguns exemplos</b></p> <p>Em aquarela, não se pode tirar a tinta aplicada. Mas se pode acrescentar. Por isso é sempre preferível fazer o trabalho em tons leves para o aproveitar na correção.</p> <p>As paisagens, acrescenta mais uma vez, devem ser feitas sem detalhes. Só como um jogo de valores. Só em silhueta. Tom sobre tom. É a maneira mais barata e elegante de ilustrar livros para as crianças.</p>
18/04/1931, p. 7 11ª lição 1ª parte	Orientações para a composição de padrões para tecidos com motivos figurativos	<p>Mme. Artus abre esta aula mostrando às alunas do curso padrões para tecidos desenhados por alunas da Europa, em que os motivos decorativos são divisões do quadrado, divisões do triângulo etc., habilmente ligadas entre si por “<i>habillements</i>”<sup>309</sup>, que dissimulam a disposição ornamental.</p> <p>- Para chegar a este resultado, diz ela, cada uma das senhoras criará os seus motivos figurativos por meio das figuras geométricas, seguindo as indicações já dadas para o triângulo e o retângulo. Eu corrigirei o que me apresentarem, darei as</p>	<p>Às vezes, continua mme. Artus, nem é necessário unir as figuras por meio de “<i>habillements</i>”: elas se ligam entre si, caprichosamente, resultando uma decoração inesperada.</p> <p>Os desenhos apresentados à classe são executados com duas ou três cores. Mme. Artus refere-se à necessidade do emprego de poucas cores para a conveniência</p>

<sup>309</sup> Vestimentas. Definição de Artus-Perrelet para o termo *habillements*, utilizado em motivos decorativos, por exemplo, no bordado, é a seguinte: A linha fina que acompanha uma linha forte, ou um outro qualquer, chama-se, em decoração, *Habillement* (ARTUS-PERRELET, *apud* MEIRELES, 18 de abril de 1931, p. 7, *Diário de Notícias*).

		<p>indicações necessárias e as senhoras cobrirão o desenho, nas suas linhas definitivas, com nanquim. Copiando, em seguida, a nankin, em papel impermeável, os vários motivos criados, passarão a utilizá-los como as figuras geométricas da caixa de jogos decorativos, dando-lhes a disposição mais adequada, aproximando-os ou afastando-os, em alternância ou em sucessão, ligando-os por meio de “<i>habillements</i>” etc., conseguindo, enfim, um padrão harmonioso. Estudada essa disposição, decalca-se em papel de desenho e executa-se o trabalho a nankin, metendo-se um fundo colorido.</p>	<p>industrial. Na escola, deve-se habituar a criança a trabalhar com três cores, no máximo.</p> <p>Quanto às crianças muito pequeninas, que teriam dificuldades em estar fazendo os desenhos a nankin, basta que recortem os seus motivos decorativos em papel gomado e os apliquem, segundo a disposição previamente estudada, sobre outro papel, que lhe servirá de fundo.</p>
<p>19/04/1931, p. 7</p> <p>11ª lição</p> <p>2ª parte</p>	<p>Orientação sobre o uso dos instrumentos específicos para o estudo da modelagem científica</p>	<p><b>Modelagem</b></p> <p>Devendo começar em breve os trabalhos de modelagem, mme. Artus apresenta à classe a prancheta, os utensílios e a massa com que esses trabalhos se executam.</p> <p>Distinguindo-se, depois, a modelagem que em geral se pratica nas escolas, essa que vai ser objeto de estudo no seu curso, mme. Artus diz o seguinte:</p> <p>- No jardim de infância, a criança faz sozinha seus bichinhos, suas vaquinhas, seus cavalinhos, seus pintinhos etc. Mas, quando se trata de modelagem, jogo educativo, é preciso estudar os corpos no espaço, sua estabilidade etc.</p> <p>Já será um jogo desta espécie mandar a criança fazer bolas de massa, mostrando-lhe uma determinada abertura (num cartão, por exemplo), por onde a bola deverá passar.</p>	<p>Referindo-se à faca empregada para cortar as figuras modeladas a fim de lhes mostrar a forma interna do corte, chama a atenção para que seja empregada unicamente pela professora, pois, tratando-se de um instrumento cortante, qualquer imprudência poderia trazer resultados graves numa classe de pequeninos.</p> <p>Essa avaliação do tamanho não é tão fácil como pode parecer à primeira vista!</p> <p>Os generosos, como sempre, farão bolas imensas. Os outros, ao contrário, hão de fazê-las pequenínissimas... Mas, por fim, todos equilibrarão suas tendências naturais, pelo padrão da medida combinada.</p>
<p>23/04/1931, p.7</p> <p>12ª lição</p> <p>2ª parte</p>	<p>Avaliação das composições decorativas</p>	<p>Algumas recomendações preliminares: as alunas não devem fazer já as composições decorativas coloridas. É preciso que, primeiro, projetem os motivos, sujeitando-os à opinião de Mme. Artus, dando-lhes, em seguida, a forma definitiva e estudando, finalmente, a disposição mais interessante, para conseguirem com eles uma padronagem harmoniosa.</p>	<p>Devido ao grande número de alunas e à exiguidade de tempo, Mme. Artus declara ser obrigada a andar militarmente, embora não goste de militarismo... Por isso, pede que, na próxima vez, todos puguem na prancheta do cavalete os motivos</p>

			inventados, para que ela, passando pela sala, tenha ocasião de os ver e dar suas sugestões.
26/04/1931, p. 6 13ª lição	Avaliação composições decorativas	Preliminarmente, lamenta mme. Artus que algumas alunas, apresentando-lhe trabalhos referentes à composição decorativa, neles tenham introduzido elementos com três dimensões.	Ora, em composição decorativa só entram superfícies com figuras geométricas. Podem, é certo, entrar também figuras de animais, de pessoas, de flores etc., mas, então, já reduzidas a duas dimensões e estilizadas.
28/04/1931, p. 7 14ª lição 1ª parte	Critérios para a identificação e avaliação dos trabalhos  Orientações para uso de materiais e para a composição decorativa	Mme. Artus inicia esta sua lição à turma B, comunicando já estarem tiradas as médias da primeira série de trabalhos apresentados, que compreende o seguinte: 1 - Valores a lápis; 2 - Paisagem a lápis; 3 - Valores a aquarela; 4 Mistura dos valores ( <i>nuageux</i> ); 5 - Paisagem a lápis (cópia ou composição); 6 - Paisagem a aquarela ( <i>idem</i> ).  <b>Terceira média</b> A terceira média das alunas do curso resulta dos trabalhos relativos ao <i>Vaso</i> . O exercício número 12 representará a associação das figuras que o representam, em silhueta, separadas uma das outras (embora nos respectivos lugares), por uma distância de um milímetro. Na folha que se fizer este trabalho, faz-se, também, o <i>croquis côté</i> <sup>310</sup> , isto é, o vaso com a marcação industrial. O exercício número 13 compreende o vaso em escala de ½ ou ¼, ou 1/8. A folha de papel em que ele for feito levará, no alto, à esquerda, o <i>croquis côté e</i> , à direita, a silhueta do vaso. Em baixo, mas não na margem, será traçada a escala, cuidadosamente.	Como já foi dito na lição anterior, Mme. Artus é de opinião que, em desenho, a decoração deve ser feita apenas com superfícies, isto é, sem sombras projetadas, que deem a impressão de profundidade, de relevo. Quando a decoração não é feita com elementos abstratos, geométricos, quer dizer, quando emprega objetos, corpos, figuras, elas tas devem ser estilizadas. Mas isso já é outra coisa, que ainda não foi estudada.  <b>Motivos decorativos</b> Os motivos, em pedaços de papel, serão reunidos num envelope e apresentados junto com as folhas de papel em que vai ser esboçado o projeto de decoração, a fim de que, no caso de querer sugerir outra associação, possa Mme. Artus manusear os motivos apresentados. As folhas em que vão essas propostas decorativas são as de uso comum no curso

<sup>310</sup> Esboço ao lado. (tradução livre nossa).

		<p><b>Motivos decorativos</b> Principia, agora, a segunda série com os motivos decorativos. A cópia dos motivos apresentados por Mme. Artus constituirá o exercício número 7, com as indicações a-1, a-2, a-3 etc., conforme o número de folhas em que se desenvolver o trabalho. A composição decorativa pessoal será anotada com o número 8 e as indicações b-1, b-2, b-3 etc., para cada folha de exercício. A esfera levará o número 9; e, como é um exercício feito em três fases, leva em cada uma delas a indicação respectiva: c-1, C-2, c-3. O cilindro será número 10, com as indicações d-1 e d-2. Seguir-se-ão os exercícios relativos ao cone, a proposição de vaso, vaso completo etc.</p> <p><b>Composição decorativa pessoal</b> Sobre uma ou várias folhas de papel, de preferência liso, as alunas disporão os motivos decorativos (divisão do quadrado, do losango, do triângulo etc.), de sua invenção. Mme. Artus assinalará com uma cruz os mais interessantes. Esses motivos aprovados serão, depois, copiados em pequenos pedaços de papel impermeável, a nankin, e cada aluna procurará associar harmoniosamente esses dados decorativos, propondo, outra vez, essa associação (na qual só utilizará o motivo duas vezes), ao critério de Mme. Artus.</p>	(papel Ingres, dividido em quartos); em cada uma serão feitos dois exercícios. Para isso, o papel é dividido em dois quadros, separados por um espaço de dois centímetros no sentido da largura.
03/05/1931, p. 7 16ª lição	O cinema como auxiliar nos estudos sobre o desenho	<p><b>O cinema como auxiliar do professor</b> O filme passado em “<i>ralenti</i><sup>311</sup>” dá margem à observação de cada movimento, por parte da criança, o que lhe permite excelentes <i>croquis</i>, feitos à medida que o filme passa. Quando adquirem certa habilidade, a passagem do filme vai sendo cada vez mais acelerada, até que elas possam apanhar os movimentos com a rapidez natural, fixando-os acertadamente no papel.</p>	O cinema se revela um ótimo auxiliar para o professor de desenho.

<sup>311</sup> Em marcha lenta, movimento lento. (tradução livre nossa).

09/05/1931, p. 7 19ª lição	Orientações sobre o uso do papel transparente para desenhar detalhes do corpo humano	<p><b>Corpo humano</b> Um trabalho interessante executado pelas alunas da Escola Normal Superior de Genebra. Sobre um papel em que está desenhado o esqueleto humano, com todos os ossos e os respectivos nomes, ao lado aplica-se uma folha de papel impermeável, colando-a num dos lados (como os papéis que protegem as gravuras nas edições de luxo). Nesse papel impermeável, desenharam-se os músculos do corpo humano, adaptando-os ao esqueleto que se vê por baixo, através da transparência do papel.</p>	Aplicando esse trabalho contra a luz, de modo a ver, ao mesmo tempo, o esqueleto e os músculos, tem-se uma visão de conjunto da estrutura do corpo. Para completar ainda mais essa visão, podem ser feitos três desenhos: um com o esqueleto, um com os órgãos internos, outro com os músculos. Uma vez sobrepostos e olhados por transparência, veem-se, ao mesmo tempo, a situação exata de músculos, osso e órgãos e as suas mútuas relações.
12/05/1931, p. 7 20ª lição	Orientações sobre os materiais de pintura	<p><b>Aquarela e lápis</b> Observar o seguinte em relação às cores neutras: para formar o amarelo arroxeadado, por exemplo, ela deverá pousar primeiro o lápis roxo, depois o amarelo, que, ficando por cima, “come” a outra cor. Se quiser um roxo amarelado, passa primeiro o amarelo, depois o roxo. Como se vê, a cor principal é sempre a última, para não ser abafada pela tonalidade. Em aquarela, porém, para fazer a mistura das tintas, faz-se o contrário. Por exemplo, para obter o amarelo arroxeadado, põe-se primeiro o amarelo, no <i>godet</i>, e incorpora-se-lhe uma pequena quantidade de roxo. E assim por diante. Neste caso, como se vê, a cor principal é considerada em primeiro lugar.</p> <p><b>Pincel</b> Não se deve trabalhar com um pincel deformado. Depois de o utilizar, convém passá-lo levemente pelos lábios, para ajeitar os fios, guardando-o em seguida num cilindro de papel, onde é introduzido pelo cabo.</p> <p><b>Tintas</b> Embora os trabalhos do curso possam ser realizados com as quatro cores já mencionadas anteriormente [amarelo, azul,</p>	<p><b>Aquarela e lápis</b> Se a criança puder se servir de aquarelas para executar estes trabalhos, tanto melhor; no caso, porém, isso não ser possível, utilizará lápis de cor.</p> <p><b>Pincel</b> Os japoneses, que guardam os pincéis em tubos naturais do bambu, conservam-nos em condições admiráveis.</p> <p><b>Tintas</b> Em pintura, diz mme. Artus, não se emprega nunca o negro. É preferível empregar o pardo ou o cinzento. Refere-se aos aquarelistas ingleses, e ao seu processo de trabalhar com o papel sobre um mata-borrão úmido, a fim de lhe conservar a suficiente umidade para tornar vagos e esbatidos todos os tons longínquos, deixando secar, depois, o papel, para executar os planos próximos.</p>

		<p>vermelho e verde], mme. Artus cita agora uma lista de tintas de uso corrente para as aquarelas:</p> <p>Amarelos: <i>jaune de chrome e jaune d'ocre; jaune indien ou laque jaune</i><sup>312</sup>.</p> <p>Azuis: <i>bleu du Prusse</i>, (para fazer os verdes), e <i>bleu cobalte</i><sup>313</sup>.</p> <p>Vermelhos: <i>laque carminée, rouge vermillon</i><sup>314</sup>.</p> <p>Verdes: <i>vert véronèse</i> (que é um verde brilhante e com o qual se pode fazer o <i>vert de vessie</i>, acrescentando um pouco de amarelo) e <i>vert émeraude</i><sup>315</sup>.</p> <p>Pardos: <i>terre de Scienne, terre d'ombre brulée, brun Van Dick</i><sup>316</sup>.</p>	
14/05/1931, p. 7 21ª lição	Orientações sobre valor-sombra e valor-cor	<p>Por que, visualmente, umas coisas se destacam das outras? Pelo valor-sombra e pelo valor-cor.</p> <p>Há uma correspondência entre as cores e os valores de sombra, isto é, podemos representar pela gradação branco-negro o valor das cores, de acordo com a sua intensidade.</p> <p><b>A correspondência de cores e valores</b></p> <p>- Alguém me perguntou, disse mme. Artus, se no segundo quadro das cores devia ser colocada a escala de valores em correspondência com a de cores. Não, absolutamente, - diz ela. A sucessão das cores não segue a mesma gradação dos valores de sombra. O amarelo é, evidentemente, em tom-sombra, muito mais leve que o azul e o alaranjado, que o ladeia.</p> <p>Uma professora chegou a representar em pedacinhos de papel de forma trapezoidal, como na rosácea colorida, os valores de sombra, aproximando-os depois de cada cor, para sentir a relação da concordância entre cores e valores, antes de aplicar, na barra central da rosácea, os valores de sombra adequados a cada cor.</p>	<p>Nas fotografias, são os valores que aparecem e se o fotógrafo não tiver a habilidade de, com um golpe de vista sobre a cena colorida que vai fotografar, distinguir logo os seus valores de sombra e de cor, ao mesmo tempo, fará fotografias horríveis, amontoando umas coisas sobre as outras.</p> <p><b>A correspondência de cores e valores</b></p> <p>A combinação de valor-sombra e valor-cor é que torna possível a representação de todos os objetos. E pode-se imaginar a quantidade de efeitos resultantes, dados o número de tons de cada cor, o número de valores e a multiplicidade de combinações realizáveis.</p>

<sup>312</sup>*Jaune de chrome*, amarelo cromo; *jaune d'ocre*, amarelo ocre; *jaune indien*, amarelo indiano; *laque jaune*, laca amarela. (tradução livre nossa).

<sup>313</sup>*Bleu du Prusse*, azul da Prússia; *bleu cobalte*, azul cobalto (tradução livre nossa).

<sup>314</sup>*Vermillon*, vermelho. (tradução livre nossa).

<sup>315</sup>*Vert véronèse*, verde Veronese; *vert de vessie*, verde da bexiga; *vert émeraude*, verde esmeralda. (tradução livre nossa).

<sup>316</sup>*Terre de Scienne*, terra de *Scienne*; *terre d'ombre brulée*, terra de sombra queimada; *brun Van Dick*, marrom Van Dick. (tradução livre nossa).



		<p>É um meio de chegar a bons resultados, acrescenta Mme. Artus. Aliás, para as crianças, há um jogo assim. A professora dá um cartão com valor sombra para que a criança procure a cor que corresponde àquele valor, ou vice-versa.</p> <p><b>Algumas advertências ao professorado</b> Antes de passar à segunda parte da lição, que consistiu em desenhos rápidos, no quadro negro, pelas alunas, de figuras apresentadas e descritas, o que significou um excelente <i>test</i> de memória e de inteligência e capacidade geral, mme. Artus foi levada a fazer algumas ponderações ao magistério, em virtude dos resultados apresentados por algumas alunas do curso, que têm prejudicado o andamento dos trabalhos com sua desatenção e mau emprego de seu esforço.</p>	<p><b>Algumas advertências ao professorado</b> É preciso que nos acostumemos à crítica justa e bem intencionada dos que nos falam com sinceridade visando a nos beneficiar com sua crítica.</p>
17/05/1931, p. 7 22ª lição	Orientações sobre os exames	<p><b>Os exames</b> Realizam-se na próxima semana os exames do curso de mme. Artus. O papel, com o tamanho e a margem do costume, será carimbado por mme. Artus para evitar qualquer fraude.</p>	As alunas deverão levar todo o material de uso, porque não será permitida nenhuma conversa na sala durante as provas.
20/05/1931, p. 7 23ª lição	Orientações sobre o estudo e estilização da flor	<p><b>Estudo e estilização da flor.</b> As alunas deverão levar para o curso flores muito simples, - margaridas, rosas singelas, etc. – a fim de se proceder à decomposição das formas para se chegar à composição decorativa. Recomendou especialmente que não levassem cravos. Aqui deixo frisada a recomendação.</p> <p><b>A folha</b> Por enquanto, vamos estudar a folha. Mais do que isso, vamos ver como se ensina a criança a estudar a folha. Primeiro, ela deverá levar para a escola folhas de diferentes feitios, copiando-as tal qual são. Depois de as copiar assim, analisa-lhe a forma, as nervuras, o contorno, todos os caracteres comuns e individuais. Procura, então, reduzindo a folha a associações de formas</p>	A estilização não varia apenas com a imaginação de cada um, mas com a influência das épocas, segundo as ideias de cada ser humano, e também de acordo com a aplicação a que se destina. Por exemplo, a mesma folha pode ser estilizada, pela mesma pessoa, de várias maneiras, conforme o fim a que se destina: artes gráficas, escultura, gravura, bordado etc. Está claro que, em trabalhos de madeira ou de pedra, em aplicações de pano e outras obras que, igualmente exigem execução larga, abundante de volumes e de superfícies, não se vai usar a

		<p>sintéticas, destacando este ou aquele dos seus caracteres individuais, apresenta-a dentro de uma forma que, não sendo mais a reprodução exata daquela que se vê na natureza, conserve, não obstante, as suas características, submetidas a uma estilização.</p>	<p>mesma estilização que se emprega numa renda eu numa vinheta.</p> <p>E, recomendando mais uma vez simplicidade e harmonia no desenho, como base do bom gosto e da arte, que é um bom gosto supremo, mme. Artus passou a desenhar no quadro negro algumas estilizações de folha, ovas e pentagonais, mostrando, ao mesmo tempo, a maneira de aproveitar os detalhes interessantes de cada uma: recorte caprichoso do contorno, saliências entre as nervuras, volutas.</p>
<p>23/05/1931, p. 7 24ª lição</p>	<p>Orientações sobre pintura</p>	<p><b>Pintura instantânea</b></p> <p>Apresentando um quadro com legumes sucintamente pintados a duas cores, num estudo simplificado, para cartaz de preço módico, mme. Artus entra na explicação da pintura instantânea (<i>peinture à la minute</i>), que é executada sem esboço prévio, apenas com toques de cor, rapidamente dispostos, depois de uma análise demorada do modelo.</p> <p>Por exemplo: o professor toma um fruto, chama a atenção para o tamanho, a forma, a disposição de um detalhe qualquer, a cor, as manchas etc.</p> <p>Por esse processo, também se pode fazer a paisagem. Os alunos levam dois ou três papéis (neste caso podem traçar algumas linhas que sirvam de referência para os planos, por exemplo) e, enquanto se produz certo efeito de luz, anotam esse efeito num dos papéis. Quando o aspecto muda, pintam noutra papel, marcam isto e aquilo, acentuam esta cor, determinam esta luz, esta sombra, esta nuvem, aquele movimento de árvore etc. Tudo rápido, vivíssimo.</p>	<p>É um verdadeiro <i>test</i>. Todas as qualidades dos alunos - observação, memória, imaginação etc. - vêm à tona nessa composição instantânea, além da sua habilidade manual, segurança do golpe de vista.</p>
<p>26/05/1931, p. 7</p>	<p>Orientações sobre a modelagem da face</p>	<p>Um aviso inicial: a turma B iniciará os trabalhos de modelagem esta terça-feira. As alunas deverão levar, além do material</p>	<p>É assim que se começa a fazer um estudo da face humana. Situados esses pontos,</p>

25ª lição		<p>necessário, papel de jornal, para limpar as mãos, antes de as lavar.</p> <p><b>Representação da face</b>  A cabeça humana cabe dentro de um elipsoide e todos os seus pontos principais estarão subordinados àqueles paralelismos já estudados na rotação do círculo durante a formação da esfera.  Um rosto visto bem de frente aparece com os seus traços principais marcados em horizontalidade: linha da frente, linha dos olhos, linha da boca. Levantando a cabeça, todas as linhas se elevam. E as que estavam mais acima passam a se ver menos. Baixando-se a cabeça, todas as linhas descem. Em ambos os casos, as horizontais se transformam em curvas, sendo que, no primeiro, com a concavidade voltada para baixo e, no segundo, para cima.  Agora, uma vez situados os pontos principais do rosto, visto de frente, será fácil deslocá-los, em qualquer posição tomada pela cabeça.</p>	<p>trabalha-se em seguida nos detalhes, tendo todo o cuidado para não destruir essas primeiras indicações, que são a base de tudo. Ilustrando essas explicações, Mme. Artus mostra uma série de quadros com as fases sucessivas da cópia de um gesso representando a cabeça de um imperador romano.</p>
30/05/1931, p. 7 25ª e 26 lições	Orientações sobre a modelagem decorativa	<p><b>Modelagem decorativa</b>  Pouco a pouco, seccionando os corpos modelados, a criança irá entrando em relação com os elementos novos, que podem ser utilizados com êxito em composições decorativas.  Suponhamos que a criança queira representar uma flor - a margarida - por meio de uma modelagem. Discos de dois tamanhos, provenientes do corte de cilindros, podem ser superpostos, representando a flor e o seu centro, numa estilização sintética, a que os acessórios podem dar maior ou menor atualidade. E Mme. Artus apresenta trabalhos feitos em Belo Horizonte, em que o mesmo motivo, tratado de maneira diversa, produz resultados que ora recordam a arte medieval, ora o estilo Império, ora o estilo moderno.  Explica, então, Mme. Artus, o que vem a ser relevo, (<i>bas relief</i><sup>317</sup>, <i>relief surelevé</i><sup>318</sup>) e “<i>ronde bosse</i><sup>319</sup>”.</p>	<p><b>Modelagem aplicada ao ensino</b>  Estes exemplos que Mme. Artus dá sobre modelagem, bem se vê que são rapidíssimos, pela urgência do tempo. E são apenas exemplos, que se destinam a chamar a atenção do professorado para certos fatos, a desenvolver mais tarde, orientados pela experiência.  Aplicando a modelagem à geografia, Mme. Artus mostra como se pode sugerir à criança criar um país imaginário, que lhe pode ir saindo pouco a pouco das mãos, em todos os seus detalhes, com um pouco de massa plástica.</p>

<sup>317</sup> Baixo relevo. (Tradução livre nossa).

		Como exemplo de relevo, apresenta uma placa de gesso feita também em Belo Horizonte, representando um elefante estilizado geometricamente, referindo-se ao mesmo tempo às decorações murais de templos do ocidente e do oriente e à grandiosidade das aplicações de modelagem na arquitetura.	
05/06/1931, p. 7 27 lição	Orientações sobre o desenho do corpo humano	<b>O mecanismo do corpo</b> Quando estudamos o mecanismo do corpo, encontramos uma linha quebrada formando a base desse mecanismo. Vimos que os movimentos súbitos são um desdobramento repentino dessas linhas dobradas sobre si mesmas. Mas há também o dinamismo da curva.	E mme. Artus apresenta a célebre figura do “Discóbolo <sup>320</sup> ” como um exemplo típico desse último dinamismo. As curvas do dorso, do braço e do joelho, nessa maravilhosa figura da antiguidade clássica, preparam a distância formidável a que será arrojado o disco do atleta, quando esse dinamismo todo se distender. É assim, diz mme. Artus, que se pode habituar a criança a olhar e compreender as obras de arte, que não podem ser admiradas, senão quando compreendidas, isto é, olhadas em toda a sua profundidade expressional.

**Fonte:** *Diário de Notícias, Página de Educação. Lições do curso de aperfeiçoamento* de Artus-Perrelet publicadas entre março e junho de 1931.

<sup>318</sup> Relevo elevado. (Tradução livre nossa).

<sup>319</sup> Trabalhos de círculo. (Tradução livre nossa).

<sup>320</sup> Discóbolo (Lançador de discos) é uma famosa estátua do escultor grego Mirón, produzida em torno de 455 a.C., que representa um atleta momentos antes de lançar um disco. Mirón representa o corpo em seu momento de máxima tensão, esse esforço, porém, não é refletido na face do atleta. Outras características da escultura são a harmonia, o balanceamento e a simetria das proporções corporais. Assim como tantas outras obras gregas, perdeu-se o original feito de bronze e restaram apenas cópias romanas. O Discóbolo de Mirón também é o símbolo da Educação Física aprovado pelo Conselho Federal de Educação Física CONFED em 2002. Disponível em <http://www.uel.br/cefe/portal/pages/discobolo-de-miron.php>. Acesso em 1º de nov. de 2019.

### *A poesia das Crianças*

As crianças têm mais poesia que em geral os poetas.

Uma poesia infinita, uma poesia puríssima, que lhes vem, espontaneamente, do íntimo da vida, e aflora com uma naturalidade divina à superfície do mundo monótono dos adultos.

Uma menina de sete anos disse-me há pouco tempo:

- Sabes? Nós estamos, agora, detrás do dia!...

Oh! que poeta moderno não daria um punhado de linhas gerais, dos seus poemas, para ganhar esta linha maravilhosa, cheia das mais ricas sugestões, inédita, incomparável:

“Nós estamos, agora, detrás do dia...”

Isso é positivamente lindo.

Pedi-lhe, no entanto, uma explicação. E ela me disse:

- Agora é noite, não é? Então o sol está do outro lado... Logo, o dia está do outro lado da terra, também... E nós estamos detrás do dia...

Não me canso de recordar essa imagem deliciosa.

E junto dela coloco esta outra, que me contaram, de uma criança europeia, que, depois de observar uma planta, concluiu:

- Eu sei como as plantas crescem...

Perguntaram-lhe:

- Como é?

- É assim! Ela apoia as folhas no ar, faz força e sobe.

Essa criança estabelecia uma comparação interessantíssima entre as plantas e as aves. As folhas, como as asas dos pássaros, firmavam-se no ar. O crescimento da planta era assim uma espécie de voo...

Oh! crianças, criaturas encantadas, pequeninos poetas extraordinários, quantos poemas dormem no fundo desses vossos olhos deslumbrados, contemplando, surpresos o mundo que os adultos tantas vezes se esquecem de ver!

Que sensibilidade é a vossa para, em todas as coisas mil vezes descritas, saber encontrar um novo aspecto ainda ignorado, sempre o mais belo de todos os aspectos, o mais sugestivo e o mais espiritual de todo o sempre!

*Cecília Meireles*<sup>321</sup>

---

<sup>321</sup> Publicado na coluna *Commentario*, em 10 de julho de 1931, p. 7, *Página de Educação, Diário de Notícias*, Rio de Janeiro.

Figura 78 - Desenho Zoé, Genebra, fevereiro de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

## 7 RESSONÂNCIAS E ALCANCES DO “MÉTODO” ARTUS-PERRELET

---

O movimento educacional do Brasil, verificado neste último quinquênio, tem, talvez pelo seu copioso e variado acervo de ideias e experiências avançadas, no campo doutrinário e técnico, sido visto por alguns, não como obra construtiva de renovação, mas como expressão de uma crise cultural.

Esse movimento, iniciado e desenvolvido no Distrito Federal e em alguns Estados, ressentido-se, na realidade, da falta de coordenação, o que se explica natural e logicamente pela inexistência, no país, de um órgão geral de ensino. Aliás, antes de atingirmos a evolução e extensão hoje alcançadas no domínio pedagógico, esse órgão teria sido ineficaz, ou talvez, mero aparelho burocrático capaz de cercear ou prejudicar as iniciativas e realizações regionais no terreno da transformação escolar. O que existe é um intenso e generalizado espírito modernizador, criando e agitando correntes de reforma educacional, provocando a experimentação e adaptação de numerosas e variadas inovações pedagógicas. A dispersão de ideias, atividades e iniciativas, que esse movimento apresenta, não se confunde, porém, com um estado de anarquia ou desorientação cultural. A obra de propaganda, doutrinação e aplicação dos princípios da pedagogia moderna, sendo fundamentalmente científica, contém em si mesma um princípio de unidade. As doutrinas e experiências pedagógicas nascentes, apresentando antagonismos e variedades de orientação e de técnica, dão aos que, apenas veem os fatos na sua objetividade, a falsa impressão de desordem, sem perceberem que esses antagonismos e variedades são inerentes à discussão do problema e à fase de experimentação por que passam suas soluções (VIVACQUA, 26 de março de 1933, p. 8, *Diário de Notícias*).

O Artigo de Atílio Vivacqua<sup>322</sup> (1894- 1961) nos traz reflexões sobre o início da década de 1920 que nos ajudam a situar o movimento de inovações pedagógicas desenvolvidos no Brasil considerando as reformas educacionais. Atílio Vivacqua, autor da Reforma de Ensino do Espírito Santo, analisa o fato de não ter havido, naquela época, uma política nacional centralizada por um “órgão geral de ensino”. Para ele, em termos meramente burocráticos, a existência de um órgão central que coordenasse o movimento reformador, pouco garantiria uma unidade de renovação educacional que configurasse o conjunto de

---

<sup>322</sup> Atílio Vivacqua, professor, advogado e político, autor da reforma educacional do Espírito Santo, promovida em 1929 nos moldes da chamada Escola Ativa. Neste mesmo Estado, foi secretário da Instrução Pública em 1928, no governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930). Em 1930, deixou a Secretaria de Instrução Pública e assumiu interinamente a Secretaria do Interior. Publicou *A moral e o direito* (1914), *O escotismo* (1916), *Separação de corpos no direito brasileiro* (1917), *Motivos do Brasil moderno* (1929), *A escola ativa brasileira* (1930), *Educação brasileira* (1930), *A questão do imposto em espécie sobre o café* (1932), *A inamovibilidade da magistratura e o habeas-corpus* (1932), *A nova política do subsolo e o regime legal das minas* (1942), *Questões jurídicas*, *O ensino público no Espírito Santo*, *Direito ferroviário*, *O direito do Espírito Santo*, *Unidade econômica e financeira*, *A cobrança da taxa de dez shillings*, *Poder de polícia dos chefes de repartições públicas*, *Dissolução da sociedade comercial por motivo de falência*, *Direito de superfície e A propriedade mineral*. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vivacqua-atilio>. Acesso em 2 de nov. de 2019.

“iniciativas e realizações regionais” alcançadas até então em relação à transformação escolar. Contudo, Vivacqua (1933) ressalta que mesmo que diversificado, tendo se dado por meio de experiências educacionais localizadas, com características peculiares em cada Estado brasileiro, este processo de reformas educacionais carregava uma unidade pactuada pelos “princípios da pedagogia moderna”, pretensamente fundamentada na perspectiva científica.

Em nossas análises, interessa-nos, justamente, essa abordagem de Atílio Vivaqua, que discute e distingue nos “antagonismos e variedades de orientação e de técnica”, e acrescentamos, de novas ideias sobre ensino das linguagens artísticas, que caracterizaram as “experiências pedagógicas nascentes” daquele período. Vivacqua (1933) denomina “processo revolucionário”, ou “verdadeira revolução construtora”, o fenômeno de elaboração e execução dos meios e métodos educacionais construídos durante o período de desenvolvimento das ideias escolanovistas no Brasil:

Toda elaboração de ideias novas e dos meios e métodos de sua execução é, no fundo, um processo revolucionário. A transformação do espírito e da estrutura das velhas instituições escolares representa uma das mais profundas revoluções de nossos dias. A verdadeira revolução construtora.

O estudo desapassionado e esclarecido do fenômeno, sob esse lógico aspecto, levará inelutavelmente à compreensão de que as doutrinas e experiências pedagógicas, derruindo ideias e organizações seculares, contrariando interesses profissionais e as comodidades da inércia mental dos indivíduos afeitos à rotina, não podem surgir sem reações do meio onde se opera a renovação, que, por sua vez, não pode nascer articulada e unificada, numa completa integração de todas as suas tendências, forças e agentes (VIVACQUA, 26 de março de 1933, p. 8, *Diario de Noticias*).

A discussão de Vivacqua retoma, em algum sentido, o que temos percebido com este estudo: o cenário de renovação pedagógica no qual as ideias de Artus-Perrelet foram divulgadas não se configurou de maneira harmoniosa e homogênea. No curso de sua evolução, nem sempre linear, concorreram ideologias e paradigmas capazes de transpor os interesses e intenções inicialmente desejados. Nesse sentido, foram operados conflitos dentro do próprio contexto de reformas educacionais, em que se articularam velhas e novas ideias.

Esse panorama nos leva a refletir sobre as contribuições e contradições que se revelam nos processos de rupturas e continuidades inerentes ao próprio fluxo de desenvolvimento do método de Artus-Perrelet, desestabilizando a rotina educacional e as práticas escolares de ensino do desenho no cenário da primeira metade do século XX.



Dessa maneira, nossa pretensão é refletir sobre algumas ressonâncias das propostas de Artus-Perrelet que possam contribuir para a compreensão de sua atuação no período em que suas ideias estavam sendo divulgadas, bem como sobre possíveis desdobramentos de seu “método” de ensino do desenho. Consideraremos, nos itens a seguir, no conjunto das informações as críticas ao “método” que mostrem aspectos positivos na valorização das suas ideias para disseminação das novas propostas educacionais em curso, tanto quanto tensões que geraram possíveis inflexões em torno da divulgação de sua concepção pedagógica.

### 7.1 Repercussões do “método” Artus-Perrelet

Uma polêmica gerada após a publicação do artigo de Frota Pessoa no jornal *Diario de Noticias* sobre a biografia e o trabalho da professora Artus-Perrelet resultou na publicação de outros artigos. No dia 24 de maio de 1931, foi publicado o seguinte:

É preciso dizer que, quando aqui realizou algumas conferências no ano passado, madame Artus foi recebida com certa prevenção, porque no meio dos nossos pedagogos predominava o preconceito de certo “desenho espontâneo”, em contraposição ao desenho copiado, segundo modelos apresentados aos alunos. Então alguns críticos apressados que não tinham lido ou não tinham assimilado o método de madame Artus clamavam que ele vinha restabelecer processos condenados que entravavam a espontaneidade e o espírito de invenção e de criação das crianças

“Ora, essa obra de madame Artus desmente de modo categórico e formal tal asserção”.

O desenho, como a caligrafia, como o piano, exige naturalmente uma técnica inicial, sem a qual a criança se entregará a um tirocínio de deformações de que nunca mais se poderá libertar. Mas a espontaneidade da criança não é apenas respeitada. Ela constitui o próprio fundamento do método, sua essência e sua razão de ser.

Madame Artus considera o desenho como “o mais considerável dos nossos meios de investigação, pois que o desenho, mais diretamente ainda que a linguagem, se relaciona com uma civilização” (PESSOA, 24 de maio de 1931, p. 5, *Diario de Noticias*, grifos do autor).

No trecho anterior, Frota Pessoa refere-se ao posicionamento do arquiteto e professor de desenho Fernando Nereu<sup>323</sup> de Sampaio (1892-1943), segundo o qual a criança pequena deveria desenhar livremente, sem orientação ou condução do professor. Para ele, esta seria a verdadeira expressão da espontaneidade infantil, por isso afirma em artigo de 29 de maio de 1931, publicado em resposta a Frota Pessoa na *Página de Educação*:

---

<sup>323</sup> Há variação na grafia deste nome do arquiteto e professor, que às vezes está registrada como Nerêo. Optamos por escrever Nereu.

[...] a orientação de M<sup>me</sup> Artus está em completa oposição, diverge fundamentalmente da orientação seguida pelo método da capacidade gráfica infantil.

Na pedagogia do desenho, há dois caminhos distintos e de orientação diversa. O primeiro, o mais antigo, exige técnica inicial para mais tarde desenvolver a observação; o segundo, o mais novo, parte da manifestação espontânea das crianças guiada pela observação para atingir a técnica lentamente, em etapas sucessivas.

Ensinar a técnica de início, com o único intuito de conseguir aplainar dificuldades para desenhos de boa apresentação, mas que, logicamente, não correspondem à capacidade infantil, é impedir que o aluno desenvolva a observação visual (SAMPAIO, 29 de maio de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, grifos do autor).

As considerações de Nereu de Sampaio instigaram Artus-Perrelet ao se posicionar sobre o artigo publicado. No relato de Cecília Meireles sobre a *vigésima sétima lição de M<sup>me</sup> Artus*, publicado no dia 3 de junho de 1931, encontramos as próprias palavras da professora esclarecendo este aspecto:

que vem a ser desenho *espontâneo*? *Espontâneo* quer dizer um reflexo da natureza. Ora, quando uma criança toma um lápis e desenha um boneco, que para ela é o papai, a mamãe ou qualquer outra pessoa, está, na realidade, “representando” voluntariamente uma imagem que vive dentro do seu cérebro. O fato de tentar exprimir com o lápis uma determinada coisa, implica o íntimo reconhecimento dessa mesma coisa. A interpretação não será, pois, espontânea. Será uma reminiscência que ela tentará fixar no papel. De preferência, diz. M<sup>me</sup>. Artus, eu chamaria a isso desenho livre. Livre porque a criança pode, assim, dizer, a seu modo, o que viu. Mas, reconhecendo, sempre, o que desejou exprimir, isto é, revelando que esse desenho corresponde a um trabalho psicológico, não é um simples reflexo “espontâneo” (ARTUS-PERRELET *apud* MEIRELES, 3 de junho de 1931, *Diario de Noticias*, p. 7, grifos da autora).

O argumento de Artus-Perrelet revela sua crença na imaginação da criança, que, ao representar sua família, um boneco ou qualquer outra coisa pelo desenho, por exemplo, cria situações, inventa narrativas, expressa pensamentos ou simbologias. Para Artus-Perrelet, este seria um desenho livre, uma tentativa da criança de transpor para o papel o que desejou expressar, não necessariamente, um ato espontâneo. O conceito de espontâneo para ela estaria muito mais associado a um reflexo ou impulso natural. Provavelmente, esta sua abordagem estivesse alinhada aos estudos da biologia e da psicologia em efervescência desde os fins do século XX e que muito fundamentaram a pedagogia da época. Por considerar o desenho uma forma de conhecimento do mundo e de linguagem, com vistas à autonomia da expressão, afirma ainda:

[...] o homem só é completo quando senhor da sua própria língua, quando a pode manejar com simplicidade e naturalidade; quando a domina por completo, quando pode circular por ela o seu pensamento e a sua vontade. Então, senhor desse instrumento de expressão, o homem pode realmente desenvolver sua *naturalidade*, pelo caminho da cultura (ARTUS-PERRELET *apud* MEIRELES, 3 de junho de 1931, *Diario de Noticias*, p. 7, grifos da autora).

Como mencionado ao longo desta tese, para Artus-Perrelet o ensino do desenho demandaria o aprendizado de elementos fundamentais que formariam uma espécie de “alfabeto do desenho”. Nesse sentido, Artus-Perrelet destaca o imprescindível papel mediador do professor na relação entre o aprendizado e o ensino do desenho. Na trilha do que havia preconizado seu mestre, Artus-Perrelet relacionava o aprendizado do desenho a oportunidades para que o aluno pudesse estabelecer uma nova relação com o saber. Tornou-se herdeira do pensamento daquele que foi seu professor na classe de figura da *École des Beaux-Arts* de Genebra, o artista e pedagogo Barthélemy Menn, cujo pensamento pedagógico foi traduzido no lema “*saber para criar*”. Para Menn, ao aprendizado essencial das técnicas e de referências a artistas clássicos, somava-se a necessidade de afirmação da subjetividade do aluno (MEYLAN, 2016).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os argumentos de Nereu de Sampaio revelaram certo desconhecimento sobre a natureza e fundamentos do método Artus, deixam indícios de uma concepção de ensino do desenho alinhada às ideias do austríaco Franz Cizek (1865-1946), inspirada nas tendências da livre expressão. Segundo Barbosa (2002, p. 128):

A orientação de Cizek foi criticada por Perrelet em uma entrevista para *O Jornal* em 1930<sup>324</sup>. Ela disse que a espontaneidade por si própria serve apenas para dissipar a fantasia da criança, sem que tire todas as vantagens possíveis da imaginação para o desenvolvimento da própria criança, o que coincide com a crítica de Dewey sobre o assim chamado “expressionismo livre” como um processo que gradualmente torna a criança desatenta e desinteressada, porque não proporciona um desenvolvimento cumulativo e progressivo das capacidades e dos resultados reais<sup>325</sup> (BARBOSA, 2002, p. 128, grifo da autora).

Creemos que o ponto central que nos interessa na polêmica gerada com a repercussão do método Artus, segundo considerações de Nereu de Sampaio, nem é tanto classificá-lo ou não como essencialmente técnica ou expressionista, tradicional ou modernista, mas, sim,

<sup>324</sup> *O Jornal*, Rio de Janeiro, 1º de janeiro de 1930 (*apud* BARBOSA, 2002, p. 128).

<sup>325</sup> Dewey. “*Individuality and Experience*”. McDermott. Op. cit., p. 15 (*apud* BARBOSA, 2002, p. 128).

percebermos que sua proposta pedagógica carregava as marcas de sua vivência como artista mulher, que se formou em meio às transformações de fins do século XIX. Estas transformações, muitas delas reforçadas pela concorrência entre a artesanaria e a industrialização dos meios de produção, que atravessaram o início do século XX, trouxeram fortes implicações para a arte e para a educação.

No prólogo da edição espanhola do livro *El dibujo al servicio de la educación*, Víctor Masriera ressaltou que a grande contribuição de Artus-Perrelet foi criar procedimentos integradores de ensino do desenho adaptados ao universo da criança. Para aplicação dos conceitos que sustentaram seu método, Artus-Perrelet procurou integrá-los numa linguagem universal. Segundo as palavras de Masriera,

São muito originais os procedimentos que emprega para ensinar o claro-escuro, assim como também para os ritmos nas composições ornamentais. Mas a maior novidade é que une o desenho com o canto e a ginástica. [...] Madame Artus-Perrelet preocupa-se também com as relações do desenho com os outros ensinamentos. O professor moderno sabe bem a importância que tem para que seu trabalho docente obtenha a máxima eficácia. Mas há um problema mais profundo que o desenho pode contribuir poderosamente para a sua solução. É o de encontrar as relações psicológicas dos diversos ensinamentos para chegar a uma simplificação da Escola, a uma síntese. A Escola a cada dia é mais rica de conteúdo, vai absorvendo incessantemente novos materiais que vêm dos campos das mais diversas especialidades. Mas se complica enormemente. Não obstante se fazem esforços para simplificá-la<sup>326</sup> (MASRIERA, p. 9-10 In: ARTUS-PERRELET, 1935, tradução livre nossa).

Assim como Masriera considerou terem sido inovadores os procedimentos para ensinar a noção de volume, dos ritmos nas composições ornamentais, bem como a integração do desenho com outras manifestações artísticas, como o canto e a ginástica, por exemplo, ressaltamos a importância de retomarmos em que medida o método Artus dialoga com as

---

<sup>326</sup> *Son muy originales los procedimientos que emplea para enseñar el claro-oscuro, así como también para los ritmos en las composiciones ornamentales. Pero la mayor novedad es que une el dibujo con el canto y la gimnasia. [...]*

*Madame Artus-Perrelet se preocupa también de las relaciones del dibujo con las demás enseñanzas. El maestro moderno sabe bien la importancia que tiene para que su labor docente obtenga la máxima eficacia. Pero hay un problema más profundo que el dibujo puede contribuir poderosamente a su solución. Es el de hallar las relaciones psicológicas de las diversas enseñanzas para llegar a una simplificación de la Escuela, a una síntesis. La Escuela cada día es más rica de contenido, va absorbiendo incesantemente nuevos materiales que vienen de los campos de las más diversas especialidades. Pero se complica enormemente. No obstante se hacen esfuerzos para simplificarla (MASRIERA, p. 9-10 In: ARTUS-PERRELET, 1935).*

manifestações artísticas e com as proposições pedagógicas de sua época, o que faremos no próximo item.

## 7.2 Diálogos possíveis com o “método” Artus-Perrelet

Artus-Perrelet trabalhava elementos da linguagem visual, procurando estabelecer relação com a percepção subjetiva do aluno. De certo modo, sua proposta abriu espaço para a expressão das crianças, tornando mais lúdico e amplo o processo de aprendizagem do desenho e o desenvolvimento de jogos educativos com emprego de seus elementos, como vimos no capítulo 6, quando analisamos as “caixas de desenho”. Há em seu “método” um enfoque integrador entre as linguagens artísticas, Artus-Perrelet compreendia alguns conceitos como princípios universais, como o ritmo, por exemplo, conforme se pode observar no trecho descrito a seguir:

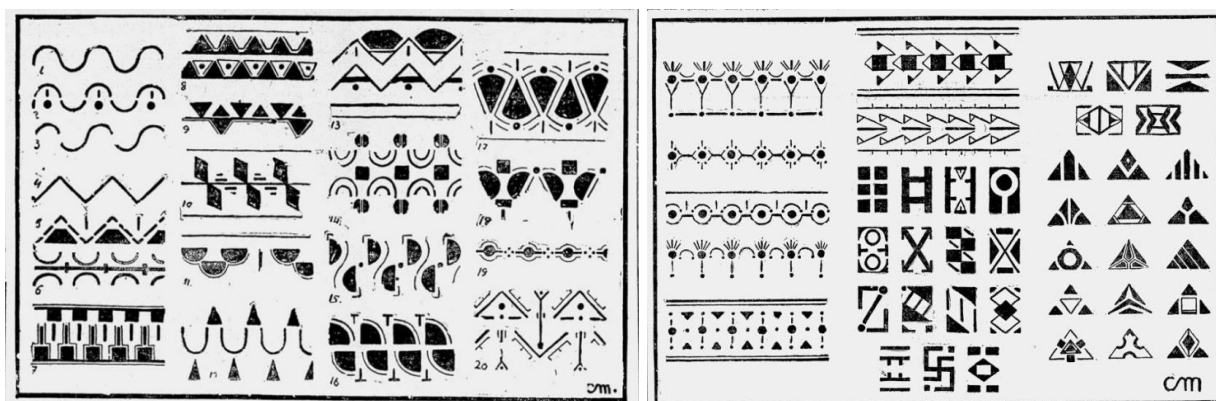
Há princípios universais que penetram em múltiplos domínios. Em vez de ligar estes domínios pelos seus princípios comuns, prefere-se fracioná-los, falseá-los ou, quando nada, enfraquecê-los para se conservar a independência arbitrariamente imposta a cada uma das suas manifestações. O ritmo é um desses princípios comuns. Ouve-se constantemente falar de ritmos literários, de ritmos musicais, de ritmos plásticos, mas constituindo outras tantas classes distintas (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 145).

Em seu método de ensino do desenho, Artus-Perrelet explora o conceito de ritmo com as crianças, pela observação do ambiente cotidiano. De maneira similar, Kandinsky considerou o ritmo um elemento inerente à própria vida, por isso, em seus estudos sobre a forma, fez as seguintes observações: “A lei absoluta da composição é o ritmo [...]. A arte não se situa fora da vida, nasceu de um impulso natural, a sua lei fundamental é o ritmo, como na natureza. Está tudo ligado num processo dinâmico conducente à harmonia. A harmonia não é estática, mas, sim, dinâmica” (SERS, p. 10, *In*: KANDINSKY, 2009).

Kandinsky, como sabemos, foi professor na Escola Bauhaus desde o início da década de 1920. Estando imersa em um mesmo contexto de reelaboração do pensamento artístico, por influência das vanguardas artísticas, poderíamos reconhecer em Artus-Perrelet o pensamento artístico de Kandinsky, ou vice-versa, reconhecer em Kandinsky o pensamento pedagógico de Artus-Perrelet.

Para a produção de um registro visual, por exemplo, Artus-Perrelet propõe a percepção auditiva de sons ritmados no ambiente. Nesta proposta, as crianças utilizariam fichas coloridas com as quais criariam uma sequência gráfica, por ela denominada frisa. Utilizando cartões, recortes de papéis coloridos, a criança poderia relacionar cores, formas e espaços vazios para registrar o que ouviam. Por exemplo, agrupando tais cartões em formas ou cores, repetindo-as para marcar tempos fortes ou fracos, ou deixando intervalos para indicar as pausas. As fichas poderiam ainda ser usadas como linhas-eixo para registrar movimento ou direção, ou ainda para marcar a centralidade das composições decorativas que quisessem compor com o auxílio de diferentes tipos de linhas, outras formas geométricas como círculos, semicírculos, triângulos etc. Tais propostas mostram que no desenvolvimento do método Artus era possível promover experiências integradoras para compreender os conceitos dos elementos do desenho, como vimos nos exemplos de atividades corporais, bem como para se trabalhar um conceito universal como o ritmo também na sua dimensão gráfica, conforme as imagens a seguir (Figura 79).

**Figura 79** - Esquemas de composições decorativas desenhados por Cecília Meireles para ilustrar a 9ª lição do curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet, Rio de Janeiro.



**Fonte:** *Diário de Notícias, Pagina de Educação*, 12 e 14 de abril de 1931, p. 6, p. 7, respectivamente.

Artus-Perrelet relata em seu livro e nos registros das aulas publicados por Cecília Meireles, procedimentos em que as crianças poderiam aprender conceitos geométricos pela observação da natureza e do ambiente cotidiano. Poderiam visualizar o conceito das tangentes ao observar as contas de um colar; das secantes, ao verem as escamas dos peixes ou as telhas dos telhados, por exemplo. Para os conceitos de convergência e divergência, poderiam observar a disposição das pétalas nas flores.

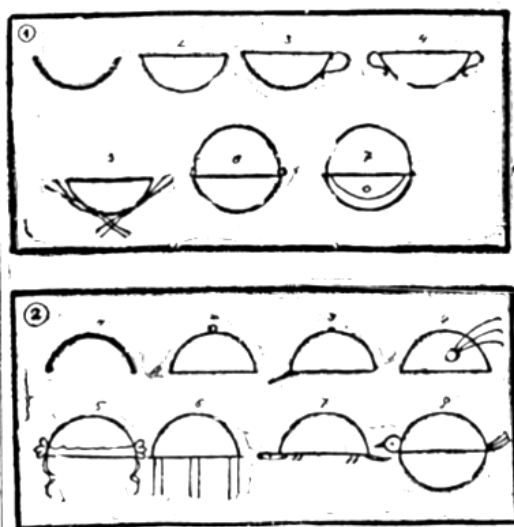
Depois, como desdobramento dessas propostas, as crianças poderiam reinterpretar e registrar tais experiências em composições visuais. Assim, os temas estudados se tornariam, gradativamente, mais complexos: primeiramente os fatos ou objetos seriam observados e interpretados, depois, registrados no papel. O conhecimento dos elementos do desenho seria construído por um processo, segundo um pensamento concreto, do contato com os objetos observados, adotando procedimentos do método intuitivo para estimular uma educação estética.

Dessa maneira, desde pequenas, as crianças seriam estimuladas a desenvolver o pensamento abstrato, de criar novas formas de expressão, pelo intenso envolvimento do corpo e da mente, como num processo de articulação produtiva dessas dimensões interligadas. Para Artus-Perrelet, estes procedimentos potencializariam e alimentariam a imaginação da criança para a criação.

O aspecto lúdico de suas propostas de ensino do desenho nos indica que o que Artus-Perrelet propõe poderia ser comparado ao que entendemos hoje como aprendizado interativo. A exemplo disso, citamos o procedimento indicado por ela para iniciar a criança na compreensão dos conceitos de dimensões espaciais. Propõe, por exemplo, que a criança abra os braços para perceber a noção de largura, ao levantá-los, perceberá a altura, e se os projetar para a frente de modo paralelo, perceberá a noção de profundidade (PERRELET, *apud* MEIRELES, 1931, *Diario de Noticias*).

Em outra proposta para ensinar o conceito da linha curva, Figura 80, Artus-Perrelet relata a seguinte situação: “A mão que contém qualquer coisa assume a atitude de uma curva, aberta para cima. Essa é uma linha de caráter comum em todas as coisas que contêm outra. Só a variação dos acessórios dá, em seguida, a cada coisa, caracteres particulares” (PERRELET, *apud* MEIRELES, 20 de março de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*). Para exemplificar, segundo relato de Cecília Meireles, Artus-Perrelet desenhou no quadro uma linha curva com seus diversos empregos e significados.

**Figura 80** - Demonstração da linha curva - Desenho de Cecília Meireles para ilustrar a segunda lição do curso de aperfeiçoamento de Artus-Perrelet, Rio de Janeiro



**Fonte:** *Diario de Noticias, Pagina de Educação*, 20 de março de 1931, p. 7.

No desenho anterior, Artus-Perrelet exemplifica as diversas representações e empregos da linha curva: “a xícara, a sopeira, o ninho, o saco, a carteira...” E ainda explica que a mesma curva que constrói objetos utilitários tem o sentido de proteção, quando aberta para baixo. “É a curva que a mão faz quando procura esconder qualquer coisa”. Demonstra mais uma vez no desenho as características comuns da linha para representar “os acessórios particulares a cada objeto: uma tampa, um boné, um chapéu de senhora, outro de criança, um pavilhão de jardim, com as suas colunas, uma tartaruga, debaixo da carapaça e um passarinho no ninho”. Termina a explicação com a seguinte reflexão: “Observemos as vidas latentes. Todas se agasalham dentro da curva agasalhadora. Pensemos nos frutos, nos ovos, na terra...” (PERRELET, *apud* MEIRELES, 20 de março de 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

Da mesma maneira que usa de metáforas para caracterizar os diferentes tipos de linha e criar diálogos filosóficos com as crianças nas atividades que propõe como jogos educacionais, o movimento corporal é o motor que alimenta a ação delas. Pode-se perceber que algumas dessas atividades se assemelham a brincadeiras infantis ou ainda a exercícios preparatórios para improvisação teatral, sem perder de vista os conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, os objetivos e possibilidades de explorar, desenvolver e acompanhar o aprendizado dos elementos básicos do desenho. Tal abordagem lúdica pode ser percebida na proposição do ensino das “linhas sinuosas”, sugerida por Artus-Perrelet como 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. Considerando a sugestão de uma história a ser contada pelo professor, propõe dramatizações em que as crianças pudessem vivenciar, corporalmente, as várias possibilidades de interpretação dos diferentes tipos linhas. 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.

Interessante observar que Paul Klee (2001, p. 44), artista-professor contemporâneo de Kandinsky na Escola Bauhaus, ao descrever seu processo criador também relaciona os elementos geométricos com experiências da vida cotidiana. Podemos retomar seus escritos no livro *Arte Moderna e outros ensaios* em que faz analogia ao conceito de “convergência” a ideia da “alegria do encontro”, de maneira similar à ideia de convergência e divergência observada na disposição das pétalas nas flores como proposto por Artus-Perrelet.

Kandinsky, como mencionado anteriormente, propunha exercícios de observação em suas aulas de desenho e de pintura, incentivando seus alunos a perceber os elementos construtivos dos objetos em suas tensões. De maneira semelhante, 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. Da mesma maneira que associamos o processo de criação de Kandinsky aos modos de ensino do desenho de Perrelet, podemos relacioná-los aos processos de criação de Paul Klee, quando propõe a seguinte narrativa para suas composições:

Logo chegamos ao nosso primeiro pouso. Antes de adormecermos, algumas coisas ressurgirão como lembranças, já que uma pequena viagem como essa é carregada de muitas impressões.  
As mais diversas linhas. Manchas. Pontinhos. Planos lisos. Planos pontilhados, riscados. Movimento travado, dividido. Movimento contrário. Entrelaçamento, teia. Traçados de muros, traçados de escamos. Unissonância. Polifonia. Linha que se perde, linha que se intensifica (dinâmica) (KLEE, 2001, p. 44).

Reafirmamos que as afinidades entre o pensamento de Artus-Perrelet e artistas de sua época demonstra o alinhamento de suas ideias com as tendências artísticas de seu tempo, que se configuraram em um contexto de transformações que, certamente, repercutiram no ensino de arte do início do século XX, conforme indicado no QUADRO I.

Ao afirmar que suas propostas pedagógicas não teriam a pretensão de ser um “método” de ensino do desenho, Artus-Perrelet nos indica seu propósito de não dar fórmulas prontas, mas de contribuir para o desenvolvimento do trabalho dos professores para que eles pudessem também vivenciar processos estéticos de formação, como demonstrado no QUADRO IV.

De fato, não foi possível verificar nos documentos como as ideias de Artus-Perrelet reverberaram na formação das alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte durante os dois anos em que atuou como professora de Desenho e Modelagem. Ou mesmo na formação das alunas cariocas do curso intensivo ao qual puderam frequentar durante os três meses em que Artus-Perrelet esteve no Rio de Janeiro. No entanto, em algumas fontes, há menções à criação dos jogos educativos brasileiros desenvolvidos com as alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte sob a orientação de Artus-Perrelet.

Poderíamos considerar um dos desdobramentos concretos do “método Artus” no Brasil, na medida em que confirmamos terem sido estes “Jogos Educativos de Mme. Artus” publicados pela editora Villas Boas & Cia no Rio de Janeiro.

Figura 81 - Autorização de uso dos Jogos Educativos Brasileiros no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 1º de abril de 1931, p. 2598.

Quarta-feira, 1 de Abril de 1931 **Diário Oficial do Estado de São Paulo** Num. 76 -- Anno 41\*

**Departamento da Educação**

**DIRECTORIA GERAL DO ENSINO**

A Directoria Geral do Ensino communica aos srs. directores de grupos escolares da Capital que ainda não desenvolveram o inquerito sobre educação physica, que o prazo para a entrega dos mesmos terminará no dia 4 do corrente.

**A Directoria Geral do Ensino approvou, para uso nos jardins de infancia e 1.º grau das escolas primarias, os Jogos Educativos Brasileiros, compostos por mme. Artus Perrelet.**

Expediente de dia 31 de Março de 1931

1.ª SECÇÃO

PROTÓCOLO E N.º

Papeis registrados e protocolados .. . . .  
 Offícios numerados .. . . .  
 Extractos numerados .. . . .  
 Informações .. . . .  
 Total .. . . .

Títulos entrados:

De dd.:  
 Abigail Ferraz (Port. de Adellina Prospero (port. de Adellina Ribeiro  
 Alaira Pujol  
 Amélia Martins de Almeida (lic.)  
 Anesha Martins Bonilha (port. de Aida Loureiro Rom Paes)

Maria do Aracê Mouta  
 Maria do Carmo Ribeiro Villela (port. de lic.)  
 Maria Carolina de Barros Peixoto  
 Maria Clara da Silva (port. de lic.)  
 Maria Conceição Martins (port. de lic.)  
 Maria Conceição Velludo  
 Maria Francisca de Moura (port. de lic.)  
 Maria José Palcano  
 Maria Levy de Carvalho Arruda  
 Maria de Lourdes Rosário  
 Maria Lucilla Leite Ribeiro  
 Maria Lúcia Vieira  
 Maria Marcondes da Lacerda (port. de lic.)  
 Maria de Toledo (port. de lic.)  
 Maria Vera Fonseca  
 Marietta de Carvalho Parra  
 Marina Aparecida Ribeiro  
 Mathilde Gomes  
 Mirangolina Silveira de Almeida  
 Nereide de Almeida

Para o Grupo Escolar de Iguaçu Uchôa, d. Joanna de Castilho Andrade (port. de lic.)  
 Para a Escola Normal de Itapetzinga, d. Aida Loureiro Rosa Paszomalick (port. de lic.)  
 Para o Grupo Escolar de Itaperanga, d. Maria Conceição Antunes Corêa (port. de lic.)  
 Para o Grupo Escolar de Lins, d. Lúcia Rebouças de Carvalho (port. de lic.)  
 Para o Grupo Escolar de Miracul, d. Jorja de Camargo (port. de lic.)  
 Para o 2.º Grupo Escolar de Mogi das Cruzes, d. Iracema Brasil (port. de lic.)  
 Para o Grupo Escolar de Mogi-Guaçu, d. Francisca de Almeida (port. de lic.)  
 Para o Grupo Escolar de Fernando Prestes, em Monte Alto, d. Maria Brigida Rozgonovi.  
 Para o Grupo Escolar de Ourinhos, d. Maria de Lourdes Pláto Ferraz (port. de lic.)  
 Para o Grupo Escolar "Dr. Cerqueira César", em Parahybanã, d. Lady Zanetti

Co sr. inspector districtal de Taquaritinga: 193, do sr. prefeito de Tietê; do sr. João Baptista Lopes da Cruz e da sra. secretaria da Escola Normal Livre de Ribeirão.

**Papeis pedidos:**  
 Para o Thesouro do Estado: Eortarias da Biblioteca dos srs. Sylvio Moraes, Julio de Oliveira Penna, d. Jeano C. Willmesdorf e d. Geraldina Barreto Jardim.  
 Título de nomeação de d. Ruth Ramos.  
 Requerimento despachado: de d. Brigida Rodrigues Gatto — Não pôde ser atendida a vista das informações.

**Papeis entrados:**  
 Requerimentos dos srs. Artistas Augusto Ferraz e outros, Espinosa Duarte e outros, Habib Khodor, Dulio Rumar e Lavolier Nager Segundo e outros.

**Offícios:** n.º 19, do Gynnasio de Campinas; 48, da Escola Normal de Itapetzinga; 81, do Instituto Pedagógico; da Repartição de Aguas e Esgotos da Capital; 154, da Secretaria da Educação e da Saúde Publica; 69 e 70 da Escola Normal de Guaratinguetá; 109, da Escola Normal de Taquaritinga.

L. Branca Di-Baptista Vi-

secção e da l. Maria Rescanso Coelho Martinho R. Escola Normal: 17, da

Jedo: — Residido e N.º. Offício n.º petinaga, v.º da Costa e da Mercaderias Olympia L. de, Mathilda Faculdade de "Dr. Washin-

glo Gonzaga: Luiza Barros

**A Directoria Geral do Ensino approvou, para uso nos jardins de infancia e 1.º grau das escolas primarias, os Jogos Educativos Brasileiros, compostos por mme. Artus Perrelet.**

Para as escolas reunidas de Jambal. | — Requerimentos de dd

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

A adoção dos jogos Artus pelo sistema educativo do Estado de São Paulo foi autorizada para uso nos jardins de infância e escolas de 1º grau, como mostra a publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo em 1º de abril de 1931, p. 2598 (Figura 81). A divulgação do material consta na contracapa do Boletim da Sociedade Luso-Africana do Rio de Janeiro de maio de 1932 (Figura 82).

**Figura 82** - Boletim da Sociedade Luso-Africana do Rio de Janeiro, nº 22, maio 1932, capa e contracapa.



Fonte: Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt>.

Como desdobramento do método Artus no Brasil, consideramos ainda a criação de um almanaque para ensino do desenho de autoria de Jean-Pierre Chabloz, que foi seu aluno em Genebra. Pintor, desenhista, crítico de arte, músico, professor e publicitário, nasceu em Lausanne, Suíça, em 1910, e faleceu em Fortaleza, Ceará. Transferiu-se para o Brasil com sua família em 1940 por causa da Segunda Guerra Mundial. Chabloz disseminou as ideias de Artus-Perrelet no cenário artístico-cultural de Fortaleza pela sua atuação como artista e

professor, e o seu curso de desenho, desenvolvido segundo o “método” Artus-Perrelet, foi popularizado por um sistema de educação a distância, por envio postal.

De acordo com Moraes (2012, p. 17): “Desde cedo, Chabloz mostrou 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 M<sup>me</sup> Artus-Perrelet, que também criticava veementemente a superficialidade do ensino tradicional de arte”. Maia (2012) também destaca aspectos de sincronia entre a pedagogia de Jean-Pierre Chabloz e Artus-Perrelet. Chabloz teria conservado os princípios por ela preconizados no sentido de estimular o gestual no ensino do desenho, conforme demonstrado no estudo das atitudes (Figura 83).

**Figura 83** - Imagens consultadas por Moraes (2012), nos cadernos de Jean-Pierre Chabloz.



**Fonte:** Acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC – Fortaleza.

Em sua pesquisa, Moraes (2012) analisa cartazes de publicidade desenvolvidos por Chabloz e relaciona alguns dos *layouts* com peças de artistas da Escola Bauhaus. Entretanto, nos registros de Jean-Pierre Chabloz em caderno de anotações do curso realizado com Artus-Perrelet em Genebra, reconhecemos o estudo de elementos gráficos que se assemelham aos

tipos usados no capaz Naduz (Figura 84). O acervo do artista encontra-se no Museu de Arte da Universidade do Ceará - MAUC, em Fortaleza, conforme já mencionado anteriormente. Em consulta ao acervo do MAUC, verificamos existirem fontes que muito podem nos dizer sobre as ressonâncias do método Artus-Perrelet no trabalho artístico de Jean-Pierre Chabloz e, certamente, na metodologia por ele adotada para o ensino do desenho. Tais fontes merecem um estudo em que seja possível estabelecermos novas conexões.

**Figura 84** - Imagens consultadas por Moraes (2012) nos cadernos de Jean-Pierre Chabloz.



**Fonte:** Acervo do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC - Fortaleza.

Consideramos ter sido Cecília Meireles, como aluna e relatora dos cursos de Artus-Perrelet no jornal *Diário de Notícias, Pagina de Educação*, quem nos proporcionou uma leitura estética do método Artus-Perrelet. Cecília Meireles quem nos emprestou sua vivência através dos relatos das *Vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus*, publicadas em seção sobre educação do periódico carioca que coordenou durante o período em que transcorreu a estada de Artus-Perrelet no Brasil. Sua visão de artista é que nos mostrou as nuances do método de ensino do desenho direcionado à formação de professores primários.

Ao fim deste percurso, seríamos capazes de definir o método Artus para além de um programa de formação de professores primários para o ensino do desenho proposto no início do século XX? Pelas lentes de Cecília Meireles e das tantas outras fontes por nós interpretadas, podemos defini-lo como uma vivência estética por meio da educação em arte, em que o aprendizado dos elementos do desenho constituiu-se mais que a base de seu método,

mas pretexto para falar de arte, ensinar a ver e apreciar arte, valorizar os conhecimentos e relações com a vida que a arte é capaz de acionar.

**Figura 85** - Cecília Meireles recebendo o diploma do curso de Artus-Perrelet, Rio de Janeiro.



**Fonte:** *Diario de Noticias, Pagina de Educação*, 7 de junho de 1931, p. 7.

E mais, que aquela formação intensiva, no caso do curso de três meses realizado no Rio de Janeiro, ou mesmo pelo curso realizado em Minas Gerais em tempo um pouco mais dilatado, fosse centrada na educação e nas contribuições que a arte poderia trazer para a formação das crianças primárias daquela época. Talvez possamos ainda refletir: quais contribuições de Artus-Perrelet atravessam nosso tempo? Quais diálogos ainda podemos estabelecer com suas ideias?

Consideramos algumas respostas expressas no discurso de Cecília Meireles em ocasião da solenidade de encerramento do curso de Artus-Perrelet, do qual extraímos o seguinte trecho:

Na verdade, mais do que a educadora notável, mais do que a mulher de ação sempre pronta a ensinar a coragem de agir e a responsabilidade de educar, você nos deixa a lembrança admirável do artista, do espírito altamente poético, distribuindo abundantemente seus tesouros para que possam servir mais amplamente à humanidade. Você entende que a melhor maneira de

fazer isso é distribuí-los entre os mais pequenos<sup>327</sup> (MEIRELES, *apud* MELLO, 1931, p. 7, *Diario de Noticias*, tradução livre nossa).

**Figura 86** - Aspecto da solenidade de encerramento do curso de Desenho, Modelagem e Jogos Educativos, de Artus-Perrelet, no momento em que falava a oradora oficial, Cecília Meireles.



**Fonte:** *Diario de Noticias, Pagina de Educação*, 7 de junho de 1931, p. 7.

**Figura 87** - Artus-Perrelet entre professores cariocas e alunas do seu curso, no cais do porto, antes de sua partida para a Europa.



**Fonte:** *Diario de Noticias, Pagina de Educação*, 7 de junho de 1931, p. 7.

---

<sup>327</sup> *En vérité, plus que l'éducatrice remarquable, plus que la femme d'action toujours prête à enseigner le courage d'agir et la responsabilité d'éduquer, vous nous laissez le souvenir admirable de l'artiste, de l'esprit hautement poétique, distribuant ses trésors abondamment pour qu'ils puissent servir plus largement à l'humanité. Vous avez compris que la manière de mieux le faire c'était de les distribuer parmi les tout petits* (MEIRELES, *apud* MELLO, 1931, p. 7, *Diario de Noticias*).

## Considerações Finais

---

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o método de ensino do desenho desenvolvido por Louise Artus-Perrelet e sistematizado no livro *Le dessin au service de l'éducation*. O foco de nossas análises concentrou-se em perceber em que medida esta proposta estaria em diálogo com os princípios escolanovistas de educação e com as tendências modernistas de arte, manifestadas desde os fins do século XIX e início do século XX, e com uma proposta de educação estética direcionada à formação de professores primários.

Entre as possibilidades de interpretação das fontes que foram sendo encontradas durante o percurso de pesquisa, meu olhar de pesquisadora esteve filtrado pelo meu lugar de atuação profissional: professora de metodologia de ensino de arte em um curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Nesse sentido, a busca incessante por conexões da arte com a educação foi sempre inevitável. Mais instigante ainda me pareceu esta pesquisa ao constatar que Artus-Perrelet foi herdeira do lema de seu professor de arte, Barthélemy Menn, que defendia o “*savoir pour créer*”, optando por socializar os conhecimentos em arte ao criar um “método” de ensino do desenho para crianças.

Muitos foram os desafios, inicialmente, as fontes resumiam-se à tradução brasileira do livro e a algumas pesquisas de mestrado e doutorado nos quais o trabalho de Artus-Perrelet era citado. Estas fontes nos apontavam alguns caminhos. A pesquisa de Ana Mae Barbosa relacionou o trabalho de Artus-Perrelet à vertente progressista norte-americana da Escola Nova e centrou os diálogos de sua pedagogia nas perspectivas educacionais de John Dewey. Nossa perspectiva buscou se concentrar na vertente europeia, já que Artus-Perrelet havia sido uma das primeiras professoras do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Antes mesmo de 1912, Artus-Perrelet havia trabalhado com Édouard Claparède e Pierre Bovet, que, como vimos, assinou o prefácio de seu livro. Assim, o estágio sanduíche na Universidade de Genebra foi um passo importante para que nossas análises se concentrassem na ampliação de documentos que pudessem nos revelar mais sobre sua biografia, sua formação em arte e sua trajetória profissional, que julgamos desde o início terem sido marcadas pelas transformações pelas



quais passou a Europa em fins do século XIX, tendo sido Genebra um dos centros de produção do designer ligado à indústria joalheira e relojoeira.

Muitas foram nossas buscas em arquivos diversos, conforme relatamos ao longo deste texto. Mas um achado, talvez um presente, foi ter visitado a exposição *Récréation* já quase na fase final do estágio em Genebra. A exposição foi realizada entre 17 de abril e 16 de junho de 2019, na *Villa Bernasconi*, em *Ville de Lancy*, com apoio da equipe dos *Archives Institut Jean-Jaques Rousseau*. Teve como curadores Zsuzanna Szabo e Jean-Marie Bolay para uma reunião de arte e educação, em que materiais didáticos se mesclaram a produções de artistas contemporâneos e modernistas, alguns ligados à Escola Bauhaus: *Peer Clahsen*. *Mina Audemars & Louise Lafendel*. *Charles & Ray Eames*. *Jérôme Hentsch*. *Misha Hollenbach & Shauna Toohey (P.A.M.)*. *Enzo Mari*. *Bruno Munari*. *László Réber*. *Denis Savary*. *Oskar Schelemer*. *Alma Siedhoff-Buscher*. *Saul Steinberg by Nieves* (vide ANEXO III).

Esse encontro me mostrou que nossa pesquisa estava naquela mesma trilha. Cremos, entretanto, pelo que nossa pesquisa demonstrou, que os jogos educacionais de Louise Artus-Perrelet deveriam ser acrescentados à exposição *Récréation*, já que seu método, além de se fundamentar nas formas geométricas simples, numa relação direta com conceitos de arte e dos elementos básicos do desenho, pautava-se pela perspectiva da criança. *Récréation* foi assim definida pelos seus curadores:

A recreação não é aqui o tempo de descanso antes de voltar a trabalhar, mas um abandono à criatividade através do jogo.

Do século XIX até aos nossos dias, o jogo insinuou-se nas práticas artísticas e na pedagogia. Jogar livremente é uma forma de se apropriar do mundo pela manipulação do ambiente: o jogo de construção torna-se o seu emblema. De objeto pedagógico, assumiu o *status* de jogo educativo e de jogo simples, abrindo os espíritos à abstração e ao infinito das combinações possíveis, além dos gêneros e das convenções dos brinquedos burgueses tradicionais. Mobilizando ideias de jogo livre, de combinatória e de desvio, *Récréation* convida a descobrir maneiras de jogar de artistas, designers, músicos e pedagogos<sup>328</sup> (SZABO & BOLAY, 2019, s. p., tradução livre nossa, grifos nosso e dos autores).

---

<sup>328</sup> *La récréation n'est pas ici le temps du repos avant de se remettre à travailler, mais un abandon à la créativité par le jeu.*

*Du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, le jeu s'est insinué dans les pratiques artistiques et la pédagogie. Jouer librement est une manière de s'approprier le monde par la manipulation de l'environnement : le jeu de construction en devient l'emblème. D'objet pédagogique, il a pris le statut de jeu éducatif et de jeu tout court, ouvrant les esprits vers l'abstraction et l'infini des combinaisons possibles, au-delà des genres et des conventions des jouets bourgeois traditionnels. Mobilisant les idées de jeu libre, de combinatoire et de détournement, Récréation invite*

A exposição mostrou a relação entre os jogos educativos de construção, que têm as formas geométricas simples como meios de manipulação e apropriação do mundo, e a abstração trazida pelas tendências modernistas de arte, que teve na Escola Bauhaus sua mais efervescente manifestação em termos de experimentação de materiais que marcaram a arte, o designer e a arquitetura modernas.

Outro ponto que compreendemos essencial no método de ensino de Artus-Perrelet é a relação entre a arte e a vida cotidiana trazida pela sua perspectiva social da arte. Em sua pedagogia, ficou evidenciado que ela valorizava tanto os princípios das belas-artes, quanto das artes aplicadas, afinando-se, por exemplo, com o *Arts and Crafts*, o *Art Nouveau*, e a *Bauhaus*, tanto quanto com as correntes estilísticas. Formada nas *Écoles d'Art* de Genebra, Artus-Perrelet viveu o processo de transformações pelos quais a *École des Beaux-Arts* passou desde a criação da primeira escola de desenho, em 1748. Muitos anos depois, a Escola Bauhaus alinharia também as artes e ofícios às belas artes.

Os resultados de nossas análises revelaram que o que Artus-Perrelet propunha em termos de educação dialoga com suas concepções descritas nos desenhos símbolos das instituições em que trabalhou. Sua concepção de ensino de desenho e jogos educativos privilegiava a educação em arte por meio dos sentidos, suas propostas eram pensadas para possibilitar às crianças ampliar a ação da percepção e da intuição na relação com o objeto e com a natureza, fossem nas expressões gráficas e/ou corporais, traduzidas na captação sintética da forma, expressa no desenho ou nos jogos simbólicos. Na proposta de Artus-Perrelet para o ensino do desenho e de jogos educacionais, o movimento seria fundamental para conhecer o objeto estudado, abordagem fundamentada nos princípios da Escola Ativa de Genebra, caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista de Claparède, centrada nas necessidades, no interesse e ação do educando.

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

correspondente na Europa, como já havia afirmado Ana Mae Barbosa. 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, professores que trabalharam na Escola Bauhaus.

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 Instituto Jean-Jacques Rousseau 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 *Diario de Noticias*, 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.

Creemos, assim, que esta nossa pesquisa não se encerra com a escrita desta tese, muitas outras frentes de pesquisas se abrem tendo em vista as fontes e acervos consultados. Importante seria ampliar os estudos sobre os jogos educativos, pois muitas das informações registradas nas

*Vinte e sete lições do curso de aperfeiçoamento de M<sup>me</sup> Artus* carecem de maiores análises. O riquíssimo acervo de Jean-Pierre Chabloz, disponível no MAUC, em Fortaleza, Ceará, pode trazer contribuições importantes sobre a nossa história do ensino de arte em suas relações com as ideias de Artus-Perrelet numa outra perspectiva que não a de formação de professores primários. Uma análise mais apurada dos documentos do acervo da *École des Beaux-Arts*, de Genebra, também contribuiria para mensurar em que medida as raízes de nossos currículos se mesclam com as vertentes desta escola de arte.

## REFERÊNCIAS

---

A LA MUTUELLE artistique. *Journal de Genève*, Genebra, 7 de fevereiro de 1924, p. 5. Genève.

ALBUQUERQUE, Marcelo. Nanquin. In: *História da Arte e Arquitetura*. (on-line). 27 de março de 2017, s. p. Disponível em <https://historiaartearquitetura.com/2017/03/30/nanquim-introducao/>. Acesso em 30 de abr. de 2019.

ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. In: *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação. Anno IV, Nº 37, set. de 1929.

ALMEIDA, Marilene Oliveira. As vozes de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues no ensino de arte. Belo Horizonte: SC Literato, 2017.

ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*, 2013. 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALMEIDA, Marilene Oliveira; ASSIS, Raquel Martins de. Liberdade e Expressão Artística nos Projetos Educacionais de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues (1940-1960). In: *Revista Portuguesa de Educação Artística*, Volume 8, N.º 1, 2018. p. 31-49. DOI: 10.23828/rpea.v8i1.150 <http://recursosonline.org/rpea>.

ALVES, Cláudia. O educador e sua relação com o passado. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 28, n. 03, p. 205-217, set. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002. 3ª impressão da 2ª ed. de 1999. p. 147-176.

ANTIPOFF, Helena. Uma palestra sobre lazeres e recreação para adolescentes. In: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Fundamentos da Educação. Vol. II. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, p. 355-363.

ANTÔNIO Carlos Ribeiro de Andrada. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-carlos-ribeiro-de-andrada-1>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo. *Bruno Contardi, Michel-Ange architecte*, Gallimard, 1991.

ARTUS, Marc-Émile. In : KAREL, David. *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord : peintres, sculpteurs, dessinateurs, graveurs, photographes et orfèvres*. Québec, Musée du Québec, Presses de l'Université Laval, 1992. p. 20.

ARTUS-PERRELET, Louise. *El dibujo al servicio de la educación*. Prefacio de Pierre Bovet. Traducción y prólogo de Víctor Masriera. 2.a ed. Madrid, Librería Beltrán, 1935. 233 p., grab. 16 cm. (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. *Le dessin et la culture d'esprit*. Disponível em [https://www.dbnl.org/arch/\\_han007192201\\_01/pag/\\_han007192201\\_01.pdf](https://www.dbnl.org/arch/_han007192201_01/pag/_han007192201_01.pdf). Acesso em 14 mar. 2019.

ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Trad. Genesco Murta. Rio de Janeiro: Villas-Boas & Cia Editores, 1930. (Actualidades Pedagógicas).

ARTUS-PERRLET, Louise. In: KAREL, David, *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord : peintres, sculpteurs, dessinateurs, graveurs, photographes et orfèvres*. Québec, Musée du Québec, Presses de l'Université Laval, 1992. p. 65.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). *Psychologia Latina*. 2014, v. 5, n. 1, p. 21-30.

AUDEMARS, Mina ; LAFENDEL, Louise. *La Maison des Petits de l'Institut J.-J. Rousseau*. Deuxième édition revue. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé S.A., 1950.

AVANT LA FÊTE fédérale de chant. L'éclair. *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*. Lausanne, 20 de junho de 1928, p. 4. Canton de Vaud.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. In: Gerardo Seguel, poeta e professor de Arte e Desenho. *Revista Clea*. Educación por el Arte - Arte/Educación. Año 1- N° 0. jan-jun 2015.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015a.

BARBOSA, Ana Mae; FACCA, Cláudia Alquezar. A experiência de John Dewey no ideário bauhauseano e a questão de gênero: o legado de Marta Erps-Breuer, In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas. *Anais do 26º Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.301-316.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: *L'Analyse de Contenu*.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a07n49.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). In: *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 14-46, set./dez., 2010.

BÄTSCHMANN, Marie Therese ; GENTIL, Léa ; CHANAL, Tamara. Barthélemy Menn : peindre et enseigner. Un projet de recherche. In : *Genava : La revue des Musées d'art et d'histoire de Genève*, n. s. 61, 2013. ISSN 0072-0585 e ISBN 978-2-88474-350-1.

BERZELIUS. J. J.. *Traité de Chimie*. 2ª Partie. Chimie Organique. Tome Septième. Trad. Me. Esslinger. Paris : Firmin Didot Frères, Libraires-Éditeurs, 1833. p. 676. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=WBgAAAAQAAJ&pg=PA676&dq=Laque+carmin%C3%A9&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiT94\\_Kh7PIAhVYIrkGHba8CfsQ6AEIKzAA#v=onepage&q=Laque%20carmin%C3%A9&f=false](https://books.google.com.br/books?id=WBgAAAAQAAJ&pg=PA676&dq=Laque+carmin%C3%A9&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiT94_Kh7PIAhVYIrkGHba8CfsQ6AEIKzAA#v=onepage&q=Laque%20carmin%C3%A9&f=false). Acesso em: 23 dez. de 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239 p. ISBN 978-85-7526-358-7.

BOLETIM da Sociedade Luso Africana do Rio de Janeiro, nº 22, maio 1932. Disponível em [http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/BoletimdaSociedadeLusoAfricana/N02/N02\\_master/BoletimdaSociedadeLuso-AfricanadoRiodeJaneiro\\_N02\\_Mai1932.pdf](http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/BoletimdaSociedadeLusoAfricana/N02/N02_master/BoletimdaSociedadeLuso-AfricanadoRiodeJaneiro_N02_Mai1932.pdf). Acesso em 23 jan. 2019.

BONNIEL, Marie-Aude. Camille Claudel, géniale sculptrice, s'éteignait il y a 75 ans. In: *Le Figaro (Histoire)*. (on-line - sem paginação, publicado em 18/10/2018 à 19:06). Disponível em <https://www.lefigaro.fr/histoire/archives/2018/10/18/26010-20181018ARTFIG00310-camille-claudel-geniale-sculptrice-s-eteignait-il-y-a-75-ans.php>. Acesso em fev. 2019.

BOSCHI, Maria de Fatima Lobo. Escola Normal Modelo – 1906-1946. In: JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). *Dicionário de Instituições da Psicologia no Brasil*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2011. Disponível em <https://vdocuments.com.br/dicionario-historico-de-instituicoes-de-psicologia-no-brasil.html>. Acesso em 21 de set. de 2018.

BRADBURY, Malcolm; McFARLANE, James Walter. *Modernismo: guia geral 1890-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 556 p. ISBN 8571640777.

BRUNET-LECOMTE, Hélène. *Jaques-Dalcroze Sa vie - Son œuvre*. Edition Jeheber, Genève-Paris, 1950.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

BURKE, Peter. *Uma História social do Conhecimento II: da enciclopédia à Wikipédia*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação*. 2010. 269 f. Tese (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).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins de; LOURENÇO, Érika. Lourenço Filho, A escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. Ed., Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 15-53.

CANDITURAS ao cargo de professor de desenho do Curso Normal, Genebra, 1910. Candidatures, inscriptions et offres de service. Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, inventário: 1992 va.32.79.2/1.

CARNET DU JOUR. *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*. Lausanne, 17 de maio de 1915, p. 3. Canton de Vaud.

CARTA DE INTENÇÃO de Artus-Perrelet ao comitê do júri para candidatura ao cargo de professor de desenho do Curso Normal, Genebra, 1910. In: Candidatures, inscriptions et offres de service. Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, inventário: 1992 va.32.79.2/1.

CARTÃO postal adquirido em visita a Valangin. L'église collégiale et la maison de la Torrelle (maison Touchon). Route de Boudevilliers 4, 2042 - Valangin, Suisse. HBN Editions, foto: François Fontana. Arquivo pessoal.

CARTÃO postal adquirido em visita a Valangin. Le chatêau - Façade sud-ouest. Route de Boudevilliers 4, 2042 - Valangin, Suisse. HBN Editions, foto: Alain Germond. Arquivo pessoal.

CARTAZ de divulgação da Fête de la Jeunesse et de la Joie, 1923, Genebra. Reprodução disponível em [https://www.picclickimg.com/d/1400/pict/153410162593\\_/F%C3%A4TE-JEUNESSE-JOIE-GEN%C3%A8VE-1923-REPRODUCTION-A3-d1-AFFICHE.jpg](https://www.picclickimg.com/d/1400/pict/153410162593_/F%C3%A4TE-JEUNESSE-JOIE-GEN%C3%A8VE-1923-REPRODUCTION-A3-d1-AFFICHE.jpg). Acesso em 29 de dez de 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004.

CATÁLOGO Exposição da Sociedade Suíça das mulheres pintoras e escultoras - Arts Décoratifs et Beaux-Arts - 1908. Arquivo da Biblioteca Municipal de Genebra. Disponível na plataforma on-line RERO: [https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf). Acesso em 29 de dez. de 2019.



CATÁLOGO Exposição Récréation, Genebra, abril de 2019. Disponível em <https://edu.ge.ch/site/ecolectculture/agenda-culturel/visites-guidees-de-lexposition-recreation-a-la-villa-bernasconi/>. Acesso em 6 abr. de 2019.

CATALOGUE Exposition de la Société Suisse des femmes peintres e sculpteurs - Arts Décoratifs et Beaux-Arts - mai 1908. Disponível em [https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf). Acesso em 6 dez. de 2018.

CEIA, Carlos. Melopeia, Fanopeia e Logopeia. In: *E- Dicionários de Termos Literários*. (online - sem paginação, publicado em 30/12/2009). Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/melopeia-fanopeia-e-logopeia/>. Acesso em 2 de jun. de 2018.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Trad. de Maria de Lourdes Menezes; \*revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CEUX QUI S'EN vont - Emile Artus. Tribune de Genève, Genebra, 28 de junho de 1916, s. p. Arquivo do Musée d'art et d'histoire de Genève.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa, Portugal: Difel, 1990.

CHEVALIER, Jean *et al.* *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costues, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva *et al.* - 9ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1995.

CHIPP, Herschel B. [com a colaboração de Peter Selz e Joshua C. Taylor]. Trad. Waltensir Dutra *et al.* *Teorias da arte moderna*. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CHRONIQUE MUSICALE. Jeanne des Fleurs. *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*. Lausanne, 27 de abril de 1900, p. 3. Canton de Vaud.

CLAPARÈDE, Édouard ; ARTUS-PERRELET, Louise. Enquête sur l'utilité du dessin. Genève. IJNR/Ed.C/6/4. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

CLAPARÈDE, Édouard. *A Educação Funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 4º ed., 1954, Tradução nova e notas: J. B. Damasco Penna. (Atualidades Pedagógicas), 322 p.

CLAPARÈDE, Édouard. Introduction. La Pédagogie de M. John Dewey. In : DEWEY, J. *L'école et l'enfant*. Traduit par L. - S. PIDOUX. Neuchâtel : Delachaux & Nestlé S. A. Éditeurs, 1913. (Collection D'Actualités Pédagogiques). p. V-XXXII. Disponível em : <https://archive-ouverte.unige.ch>. Acesso em : 27 de out. de 2018.

CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. Edição revista. Trad. brasileira de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira. Prefácio de Helena Antipoff. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956.

COELHO, Simões. Saber dizer... Curso prático e fácil para todos – Simões Coelho. (52º - 2ª série) - Gestos e Atitudes. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

COLOSSOS DE MÉMNON. In: *Civitas Egito*, s. p., s. d. (on-line). Disponível em <https://www.egito.com/colossos-de-memnon>. Acesso em 21 mai. de 2018.

COMPLEMENTARES, cores. Glossário da arte. In: *Portal Artes*. Disponível em <https://portalartes.com.br/historia/glossario-da-arte.html>. Acesso 23 de out. de 2019.

CONCEIÇÃO, Gabriel Luís da; SILVA, Maria Célia Leme da. Saberes profissionais do professor que ensina Geometria: propostas belgas no Relatório de Luiz Reis (1892). In: *Revista História da Educação* (on-line), 2019, v. 23: e87519 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87519>. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v23/2236-3459-heduc-23-e87519.pdf>. Acesso em 05 out. 2019.

CONFÉRENCES ET RÉUNIONS. Enseignement du dessin. *Journal de Genève*, Genebra, 12 de novembro de 1912, p. 4, Chronique Locale.

CONFÉRENCES ET RÉUNIONS. *Journal de Genève*, Genebra, 11 de novembro de 1914, p. 4, Chronique Locale.

CONFÉRENCES ET RÉUNIONS. *Journal de Genève*, Genebra, 28 de abril de 1911, p. 4, Chronique Locale.

CONFÉRENCES ET RÉUNIONS. *Journal de Genève*, Genebra, 29 de abril de 1911, p. 4, Chronique Locale.

CONFÉRENCES ET RÉUNIONS. Union des femmes. *Journal de Genève*, Genebra, 24 de abril de 1911, p. 2, Chronique Locale.

CONSEIL D'ÉTAT. *Journal de Genève*, Genebra, 11 de julho de 1908, p. 4, Chronique Locale.

CONTEL BAREA, María Concepción; IBÁÑEZ ORTEGA, María Begoña (Orgs.). *Catálogo de Obras Antiguas sobre Educación - 1957-1940*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1981. Disponível em <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=804>. Acesso em 31 de out. de 2017.

CORAGEM, Amarílis Coelho. *Notas sobre a história do ensino de arte*. Belo Horizonte, 2019. (não publicado).

CORREIA, Rita. A Paródia: folha independente feita para toda a gente. In: *Bibliotecas Municipais de Lisboa - BNX*. Lisboa, 15 de julho de 2013. Disponível em <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/AParodiafolhaindependente.pdf>. Acesso em 8 de set. de 2018.

CORRESPONDÊNCIA à Artus-Perrelet convidando-a para palestra e entrevista com Víctor Masriera no Institut Jean Jacques Rousseau. 14 de dezembro de 1925. Archives Institut Jean Jacques Rousseau - IJJR, FG. F. 6/1.Genebra.

CORRESPONDÊNCIA ao Institut Jean Jacques Rousseau pedindo informações sobre a publicação de Artus-Perrelet. 25 de agosto de 1951. Archives Institut Jean Jacques Rousseau - IJJR, Genebra.

CORRESPONDÊNCIA enviada por Artus-Perrelet a Daniel Baud-Bovy. Genève, 24 décembre 1915. Dossier : Arch. Baud-Bovy 1, f. 248-257. Archives de la famille Baud-Bovy. Arquivo da Biblioteca de Genebra, seção de manuscritos. Disponível em <http://w3public.ville-ge.ch/bge/odyssee.nsf/RechercheCorrespondanceForm?readform&typ=T&correspondant=Artus>. Acesso em 19 de setembro de 2018.

CORRESPONDÊNCIA enviada por Artus-Perrelet, L[ouise]. 1 l.a.s. a Edouard Claparède. - Genève, 22 juillet 1922. Arquivo da Biblioteca de Genebra, seção de manuscritos. Disponível em <http://w3public.ville-ge.ch/bge/odyssee.nsf/RechercheCorrespondanceForm?readform&typ=T&correspondant=Artus>. Acesso em 19 de setembro de 2018.

CORRESPONDÊNCIAS enviadas por Émile Artus a Daniel Baud-Bovy, E. 2 lettres autographes signées à Daniel Baud-Bovy. - Genève, 25 janvier 1916 et sans date. Dossier : Arch. Baud-Bovy 1, f. 240-247. Archives de la famille Baud-Bovy. Arquivo da Biblioteca de Genebra, seção de manuscritos. Disponível em <http://w3public.ville-ge.ch/bge/odyssee.nsf/RechercheCorrespondanceForm?readform&typ=T&correspondant=Artus>. Acesso em 19 de setembro de 2018.

CORRESPONDÊNCIA enviada por John DEWEY a Claparède, documento datilografado, acervo da *Bibliothèque de Genève*, seção manuscritos, p.1, 1913.

CORRESPONDÊNCIA. Genebra, 25 de agosto de 1951. (sem identificação de destinatário e de remetente, provavelmente enviada pelo *Institut Jean-Jacques Rousseau* a alguma instituição ou pessoa interessada em adquirir o livro de Artus-Perrelet). 1 p. *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*.

COSTA, Firmino. *Pestalozzi*. 2ª ed. Belo Horizonte: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1965.

COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os Desenhos Infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 156-195.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO para Professoras - As candidatas vão ser selecionadas pelos inspetores. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

D'ESQUIVEL, Márcio Oliveira. Trabalhos Manuais: um “lugar” para geometria na escola de Ensino Primário. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em [http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5679\\_3924\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5679_3924_ID.pdf). Acesso em 29 set. 2019.

DAQUI E DALI. In: *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação. Ano V, Nº 41, jan. de 1930.

DE TRAZ, Robert. *L'ésprit de Genève*. Lausanne : Editions L'Age d'Homme, 1995 (Edition originale : Bernard Grasset, 1929).

DEGRADÊ. In: *Significados*. Disponível em <https://www.significados.com.br/degrade/>. Acesso em 18 de jul. de 2018.

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

DESENHO 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). Arquivo da seção Cabinet d'arts Graphiques do Musée d'art et d'histoire, Genebra, nº de inventário D 2011-0054.

DESENHO Estêvão Batista Loureiro - um presente, vista do jardim, março de 2019. Arquivo pessoal.

DESENHO Zoé, Genebra, 13 de janeiro de 2019. Arquivo pessoal.

DESENHO Zoé, Genebra, março de 2019 - Bôite dessin (caixa-desenho). Arquivo pessoal, imagem modificada, montagem.

DISCÓBOLO. In: *Centro de Educação Física e Esporte - CEFE*. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/cefe/portal/pages/discobolo-de-miron.php>. Acesso em 1º de nov. de 2019.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=cL6zQ9vAUwkC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=sin%C3%B4nimo+de+aubade&source=bl&ots=yWMHR\\_CF\\_s&sig=ACfU3U2P7Lyb8z4BmK9KvMcbt7m53mtVRw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwja3M6fjYPnAhUKILkGHVksDI8Q6AEwB3oECAkQAQ#v=onepage&q=sin%C3%B4nimo%20de%20aubade&f=false](https://books.google.com.br/books?id=cL6zQ9vAUwkC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=sin%C3%B4nimo+de+aubade&source=bl&ots=yWMHR_CF_s&sig=ACfU3U2P7Lyb8z4BmK9KvMcbt7m53mtVRw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwja3M6fjYPnAhUKILkGHVksDI8Q6AEwB3oECAkQAQ#v=onepage&q=sin%C3%B4nimo%20de%20aubade&f=false). Acesso em 14 de jan. de 2020.

DROUX, Joëlle; HOFSTETTER, Rita. (Orgs.) *Globalisation des mondes de l'éducation - Circulations, connexions, réfractions XIX<sup>e</sup> XX<sup>e</sup> siècles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

DUARTE, Adriana Otoni da Silva; ALMEIDA, Marilene Oliveira; GUIMARÃES, Pedro Henrique; CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. Mesa-redonda: Circulação e apropriação da psicologia funcional genebrina e norte-americana no contexto da educação brasileira (Minas Gerais, 1930-1960) - *6º Encontro de Filosofia, História e Epistemologia da Psicologia (EFHEP 6) + 2º Congresso Brasileiro de História da Psicologia (2º CBHP) - Sobre a (in)constituição da Psicologia: Com quantas crises se constrói a sua História?* Fortaleza, 2018. (não publicado).

DUCHOSAL, Louis. Exposition municipale des beaux-arts II. *Journal de Genève*, Genebra, 23 de janeiro de 1900, p. 3. Chronique Locale.

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

ÉCOLE DE LA Cour de S<sup>t</sup>-Pierre. Rentrée. *Journal de Genève*, Genebra, 26 de agosto de 1912, p. 3, Dernière Heure, Anúncio.

ÉDOUARD Claparède. Disponível em <http://archives.unige.ch/descriptions/view/29629>. Acesso em 8 de abr. de 2018.

EDUARD Spranger. In: *Biografias y Vidas. La Enciclopedia Biográfica en Línea*. Disponível em [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/spranger\\_eduard.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/spranger_eduard.htm). Acesso em 05 de ago. de 2019.

EIXO. In: *Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=eixo>. Acesso em 2 de out. de 2019.

ÉMILE Artus. Registro de matrícula no curso de pintura, 1881. Dossier École des Beaux-Arts, Archives d’État de Genève - 1992 va 32.39.

ÉMILE ARTUS. *Journal de Genève*, Genebra, 28 de junho de 1916, s. p.. Arquivo do Musée d’art et d’histoire de Genève.

ÉMILE ARTUS. *Journal de Genève*, Genebra, 5 de julho de 1916, p. 6. Chronique Locale.

ÉMILE Jaques-Dalcroze (1865-1950). Disponível em [http://data.bnf.fr/en/13006869/emile\\_jaques-dalcroze/](http://data.bnf.fr/en/13006869/emile_jaques-dalcroze/). Acesso em 22 de set. de 2018.

EXPOSIÇÃO Barthélemy Menn - Savoir pour créer, realizada em Genebra, de 2 de março a 8 de julho de 2018 - Material visual de divulgação capa e miolo. Acervo do Musée d’art et d’histoire, Genebra.

F. Jean Artus a soixante-dix ans. *Journal de Genève*, Genebra, 11 de março de 1964, p. 14, Carnet du Jour.

FALLET, Estelle. *L’Horlogerie à Genève. Magie des métiers, trésors d’or et d’email*. Coédition Musée d’art et d’histoire, Genève : Éditions Hazan, 2011.

FARIA DE VASCONCELLOS, António. *Uma Escola Nova na Bélgica*. pref. Adolphe Ferrière; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho. 1.<sup>a</sup> edição. Trad. Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio e Lúcia Ferreira. Trad. de: *Une école nouvelle en Belgique*. Aveiro: UA Editora, 2015. 320 p. Disponível em [http://purl.pt/26930/1/1908222\\_PDF/1908222\\_PDF\\_24-C-R0150/1908222\\_0000\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/26930/1/1908222_PDF/1908222_PDF_24-C-R0150/1908222_0000_t24-C-R0150.pdf). Acesso em 8 de abr. de 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “Lições de coisas”, de N. A. Calkins. In: Abreu, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil/São Paulo: Fapesp, 1999, p. 595-610.

FARTHING, Stephen (org.). *Tudo sobre Arte*. Trad. Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A signatária Cecília Meireles: interfaces educacionais no discurso jornalístico (1930-1933). In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória. *Anais VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011. Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/-individuais.htm](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/-individuais.htm). Acesso em 15 jul. de 2015.

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*. Trad. Mariona Gratacòs i Grau e Merit Xell Tena Ripolès. Barcelona, Espanha: H.F. Ullmann, 2006.

FONTOURA, Antônio M. *Bauhaus*. A Pedagogia da Ação. abcDesign. 8 de abril de 2009. Disponível em <http://www.abcdesign.com.br/bauhaus-a-pedagogia-da-acao/>. Acesso em 02 de dez. de 2019.

FOTOGRAFIA Artus-Perrelet e Théodore Simon, acompanhados do diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Lúcio dos Santos, 27 de fevereiro de 1929. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau e do Memorial Helena Antipoff/Centro de Documentação de Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA.

FOTOGRAFIA Atelier - Jeunes filles - Photographie internationale de Jongh Frères, B. Bodmer 1889 - 2 photo 26, 5 X 34, 5 cm. Dossier des Écoles des Beaux-Arts - 1992 va 32 carton 32.70. Archives du Département de l'Instruction Publique - Genève, Suisse.

FOTOGRAFIA Atelier - Jeunes filles - Photographie internationale de Jongh Frères, B. Bodmer 1891 - 1 photo 25, 5 X 33, 5 cm. Dossier des Écoles des Beaux-Arts - 1992 va 32 carton 32.70. Archives du Département de l'Instruction Publique - Genève, Suisse.

FOTOGRAFIA Atelier - Jeunes filles - Photographie internationale de Jongh Frères, B. Bodmer 1891 - 1 photo 25 X 30 cm. Dossier des Écoles des Beaux-Arts - 1992 va 32 carton 32.70. Archives du Département de l'Instruction Publique - Genève, Suisse.

FOTOGRAFIA Atelier - Jeunes gens - Photographie internationale de Jongh Frères, B. Bodmer 1889 - 1 photo 26, 5 X 34, 5 cm. Dossier des Écoles des Beaux-Arts - 1992 va 32 carton 32.70. Archives du Département de l'Instruction Publique - Genève, Suisse.

FOTOGRAFIA Cenário de apresentação da Fête de la Jeunesse et de la Joie, 1923, Genebra Fotografia de Frank Henri Jullien (1882-1938). Arquivo da Bibliothèque de Genève - BGE, Centre d'iconographie genevoise. Disponível em <https://notrehistoire.ch/entries/Gq2YaaeKYJx>. Acesso em 21 mar. 2019.

FOTOGRAFIA École des Arts industriels, Genebra, hoje Haute école d'art et de design - HEAD. 21 de março de 2019. Arquivo pessoal.

FOTOGRAFIA Estêvão e Elias - residência Loureiro, Cartiny, Suíça, fevereiro de 2019. Arquivo pessoal de Clarice Moukachar Batista Loureiro.

FOTOGRAFIA Identificada com a letra de Helena Antipoff - Exposição 1929, Arte Decorativa, Escola de Aperfeiçoamento. Arquivo do Memorial Helena Antipoff/Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA.

FOTOGRAFIA Sala de aula da Escola infantil de aplicação de *Malagnou*, Genebra, Suíça, c. de 1916. In: ZOTTOS, Éléonore ; RENEVEY FRY, Chantal (Orgs.). *De toutes les couleurs - Un siècle de dessins à l'école. Genève : Infolio Éditions, 2006.* p. 54.

FOTOGRAFIA. Placa na muralha de entrada do castelo, com informações locais, Valangin, Suíça. 19 de abril de 2019, arquivo pessoal.

FRANCISCO Luís da Silva Campos. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>. Acesso em 8 abril de 2018.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Educativa. Herbart e o neo-humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. In: *Educativa*. Goiânia, v. 16, n. 1, p. 65-78, jan./jun. 2013.

FRYE, Northrop. *The modern century*. New York; London: Oxford University Press, 1967.

GABRIELA Mistral. In: *Biografias y Vidas. La Enciclopedia Biográfica en Línea*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mistral.htm>. Acesso em 05 de ago. de 2019.

GENESCO Murta. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10427/genesco-murta>. Acesso em 21 mar. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

GEORG Kerschensteiner. In: *Biografias y Vidas. La Enciclopedia Biográfica en Línea*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kerschensteiner.htm>. Acesso em 05 de ago. de 2019.

GIELLY, Luis. *L'école Genevoise de peinture*. Éditions Sonor : Genève, 1935. Conservateur au Musée d'art et d'histoire.

GOMBRICH, Ernst H. *A História da arte*. Rio de Janeiro, LTC, 1999.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). In: *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 11, n. 2 (26), p. 53-80, maio/ago. 2011.

GUERCHENZON, Yara. Conservação de livros. In: *Mundo Bibliotecário*. 19 de outubro de 2011, s. p. (*on-line*). Disponível em <https://mundobibliotecario.com.br/2008/10/19/conservacao-de-livros/>. Acesso em 14 mar. 2019.

HAMELINE, Daniel. Aux origines de la Maison des Petits. In : *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* - La maison des Petits hier et aujourd'hui. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, 1996.

HAMILTON, George Heard. *Painting and Sculpture in Europe, 1880-1940*, Volume 29. Yale University Press, 1993.

HEAD - Genève. Qui sommes-nous ? Disponível em <https://www.hesge.ch/head/lecole/qui-sommes-nous>. Acesso em 23 de dez. de 2019.

HEILAND, Helmut. *Friedrich Fröbel*. trad: Ivanise Monfredini. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HERRÁN ACEBES, Alfonso. VÍCTOR MASRIERA: Pedagogo e impulsor del mensaje de las vanguardias artísticas en el Ateneo de Madrid. In: *E-Innova: UCM con los refugiados*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - UCM, nº 44, p. 1-8. Oct., 2015. Disponível em <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/numeros/144.php?desdetodos=1>. Acesso em 22 mar. de 2019.

HERTZSCHUCH, Danielle. Chronologie des Écoles d'art de Genève 1748-2008, 2012. In : LOURDIN, Mathieu. *Documentation sur l'histoire et l'évolution des écoles d'art à Genève*. Disponível em <https://www.hesge.ch/head/lecole/qui-sommes-nous>. Acesso em 23 de dez. de 2019.

HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In : *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, nº 3-4, 1993, p. 669-684.

HOFSTETTER, Rita ; RATCLIFF, Marc ; SCHNEUWLY, Bernard. *Cent ans de vie : 1912-2012*. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne. Georg Editeur, Genève, 2012.

HOFSTETTER, Rita. *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)*. Genève: Librairie Droz, 2010.

IMAGEM Gráfico - Resultados da busca de publicações com os termos Artus-Perrelet. Disponível em <https://www.letempsarchives.ch/recherche?q=artus+perrelet>. Acesso em fevereiro de 2019.

IMAGEM Louise Artus-Perrelet (capa). In: DUPRET, Franck. "*Louise Artus-Perrelet*". Curso da Professora Madame Martine Ruchat : Une histoire culturelle et sociale de l'éducation spécialisée. Semestre d'automne 2014, p. 7. (trabalho semestral não publicado).

IMAGEM Louise Artus-Perrelet. Arquivo do Centre Iconographique de Genève - CIG, sem data. In: DUPRET, Franck. "*Louise Artus-Perrelet*". Curso da Professora Madame Martine Ruchat : Une histoire culturelle et sociale de l'éducation spécialisée. Semestre d'automne 2014, p. 6. (trabalho semestral não publicado).



IMAGEM O movimento na natureza. Disponível em [https://www.reddit.com/r/ageofsigmar/comments/enyqvo/could\\_i\\_start\\_a\\_sylvaneth\\_army\\_with\\_these/](https://www.reddit.com/r/ageofsigmar/comments/enyqvo/could_i_start_a_sylvaneth_army_with_these/). 23 de dez. de 2019.

IMAGEM Objetos - Lembranças de Zoé - Genebra, Suíça, março de 2019. Arquivo pessoal.

IMAGEM Trechos dos documentos com os termos Artus-Perrelet realçados em amarelo. <https://www.letempsarchives.ch/recherche?q=artus+perrelet>. Acesso em fevereiro de 2019.

INSTITUT DES SCIENCES de l'Éducation. *Journal de Genève*, Genebra, 4 de fevereiro de 1929, p. 4. Genève.

INSTITUT J.-J ROUSSEAU. *Journal de Genève*, Genebra, 14 de junho de 1914, p. 4. Chronique Locale.

INSTRUCTION publique. In : *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand BOUISSON* [édition 1911]. L'édition électronique. Institut Français de l'Éducation - IFÉ. Disponível em <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2935>. Acesso em 09 de set. de 2018.

IV<sup>e</sup> CONGRÈS INTERNATIONAL de l'Enseignement du Dessin tenu à Dresde, 1912. Dossier de l'École des Beaux-Arts. Dossier - 1992 va 32.91 - Enseignement 7.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Méthode Jaques-Dalcroze Gymnastique Rythimique* - 1re partie - Premier volume. Sandoz, Jobin & C<sup>ie</sup> Éditeurs : Paris, Neuchâtel, Leipzig, 1906. Arquivo da Bibliothèque Municipale de Genève.

JEANNE DES FLEURS. *Journal de Genève*, Genebra, 25 de abril de 1900, p. 3, Chronique Locale.

JEAN-PIERRE Chabloz. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4272/jean-pierre-chabloz>. Acesso em 10 de ago. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

JONES, Roger; PENNY, Nicholas. *Raphael*, Yale: Yale University Press, 1983. ISBN 0-300-03061-4.

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

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

KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Prefácio e notas, Günter Rangel; tradução, Pedro Sússekind; revisão técnica, Cecilia Cotrim. – Rio de Janeiro: Jorge Zhar Ed, 2001.

- L. A propos de Fête de la Joie et de la Jeunesse. *Journal de Genève*, Genebra, 14 de junho de 1923, p. 1, Menus propos.
- L'EXPOSITION permanente de l'Athénée... *Journal de Genève*, Genebra, 3 de dezembro de 1900, p. 4. Chronique Locale.
- L'EXPOSITION permanente de l'Athénée (sic)... *Journal de Genève*, Genebra, 17 de setembro de 1902, p. 2. Chronique Locale.
- LA FÊTE DE la Jeunesse et de la Joie. *Gazette de Lausanne*. Genebra, c. 1923, p. 53. Arquivo da Biblioteca do Institut Jaques-Dalcroze.
- LA FÊTE DE la Jeunesse et de la Joie. *Tribune de Genève*, 9 de junho de 1923, p. 54. Genebra. Arquivo da Biblioteca do Institut Jaques-Dalcroze.
- LA RUE DE la Cité sous la neige (A Rua da Cidade sob a neve). Pintura, óleo sobre tela (c. 1914). Arquivo do Musée d'art et d'histoire de Genève, nº de inventário 1914-0008. Doado por Alice Favre, em 1914.
- LAGÔA, Maria Beatriz da Rocha. O avesso do visível – poética de Paul Klee. *ALEA*, Volume 8, Número 1, Janeiro - Junho de 2006.
- LAMENGO, Valéria. Cecília Meireles, lendas e Fatos. In: *Revista Cult. (On-line)*. 7 de novembro de 2011, s. p.. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/cecilia-meireles-110-anos/>. Acesso em 31 jul. de 2018.
- LAZZARO, G. Di San. *Paul Klee*. Lisboa: Verbo, 1972.
- LE DESSIN AU service de l'éducation. In : *OCLC WordCat*. Disponível em <https://www.worldcat.org/title/dessin-au-service-de-leducation/oclc/715967282/editions?referer=di&editionsView=true>. Acesso em 22 de ago. 2016.
- LE ROBERT *de poche plus*. *Dictionnaires Le Robert-Sejer* : Paris, France, 2016.
- LEÓN Tolstói. In: *Biografias y Vidas. La Enciclopedia Biográfica en Línea*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tolstoi.htm>. Acesso em 5 de ago. de 2019.
- LEONTIEV, Dmitry A. Funções da Arte e Educação Estética. In: *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Trad. Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. ISBN 972-31-0905-0.
- LONGHURST, Erin Niimi. *L'Art de vivre à la japonaise : Ikigai, bain de forêt, wabi-sabi...* Harper Collins France, France, 2018.
- LOUISE Lafendel. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html>. Acesso em 9 de set. de 2018.

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 de dez. de 2019.

LOURENÇO FILHO, M. Prefácio. In: Calkins, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Trad. de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950 (Volume XIII, tomo I das Obras completas de Rui Barbosa, p. ix-xxxiii).

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

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

MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica - uma exposição em 9 quadros inacabados -*, 2008. s.n.f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Campinas, São Paulo. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251774/1/Madureira\\_JoseRafael\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251774/1/Madureira_JoseRafael_D.pdf). Acesso em 10 de jan. de 2020.

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

MAIA, Nertan Dias Silva; SALES, José Álbio Moreira de. O Método de Ensino de Desenho de Artus-Perrelet: a pedagogia dos sentidos e do gesto. In: *Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos*. Goiânia: 2010. ISBN: 978-85-87191-94-6.

MEIRELES, Cecília. A Alma de uma Educadora. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 29 de janeiro de 1931, p. 8, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. A criação dos jogos educativos brasileiros e o seu valor no futuro da nossa educação - Uma pedagoga (Especial para a “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. A Inquietação da Escola Nova e a Renovação do Mundo. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 17 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. A poesia das Crianças. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 10 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. As Criaturas Admiráveis... *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. *Desenho, modelagem e jogos educativos* - A conferência de Mme. Artus-Perrelet, e a inauguração, hoje, do seu curso. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 17 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos - A quarta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet- Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 26 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos - A quinta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 28 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos - A segunda lição do curso de Mme. Artus Perrelet. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 21 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos - A sexta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 31 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos - A terceira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 22 de março de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos - A terceira lição do curso de aperfeiçoamento de Mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 24 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. *Desenho, modelagem e jogos educativos* - O curso de aperfeiçoamento de Mme. Artus-Perrelet. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 18 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 14 de abril de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima primeira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima primeira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 19 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima segunda lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da

“Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 21 de abril de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima segunda lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 23 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima segunda lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 24 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima terceira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 26 de abril de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima quarta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 28 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima quinta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima sexta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 3 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima nona lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 8 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A décima nona lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 9 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A nona lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A nona lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 12 de abril de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A oitava lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A quarta lição do curso de aperfeiçoamento de Mme. Artus Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 27 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A segunda aula do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 20 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A sétima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 1º de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A sétima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 2 de abril de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 12 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 13 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima primeira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 14 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima segunda lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 17 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima terceira lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 20 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima quarta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da

“Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 23 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima quinta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 26 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima quinta e vigésima sexta lições do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 30 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima sétima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 3 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Desenho, modelagem e jogos educativos. A vigésima sétima lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - Cecília Meireles. (Exclusividade da “Pagina de Educação”). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 5 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Educação Estética da Infância. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1930, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. História de uma letra. *A manhã*, Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1944, p. 4 e p. 6. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20194&pesq=Hist%C3%B3ria%20de%20uma%20letra>. Acesso em 31 jul. de 2018.

MEIRELES, Cecília. Mme. Artus-Perrelet partiu para a Europa - Numerosas alunas foram ao cais levar as suas despedidas a ilustre educadora. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 7 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. O assunto primordial. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 31 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. *O Curso de Mme. Artus, as Diretoras e os Inspectores*. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 20 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte - (De uma observadora pedagógica). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. O Espírito da Nova Educação. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 7 de março de 1931, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. O Espírito Poético da Educação. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 26 de novembro de 1930, p. 7, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. Os jogos educativos - Como orientá-los. A conferência de mme. Artus-Perrelet. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 24 de outubro de 1930, p. 6, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Qual é o critério? *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 13 de março de 1931, p. 8, Pagina de Educação, Coluna Commentario.

MEIRELES, Cecília. Um grande espírito a serviço da criança - Conversando com mme. Artus-Perrelet - O sentido da educação - A alegria de criar - Uma evocação da Grécia - A criança - Por que o vovô fez 'chut!?' - Ex oriente lux - Conclusão - (Exclusividade da 'Pagina de Educação'). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

MEIRELES, Cecília. Uma visão poética do ensino - As linhas geométricas no conceito de mme. Artus-Perrelet. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1930, p. 7, Pagina de Educação.

MELLO, Arnon de. A solenidade de encerramento do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus-Perrelet - A entrega de diplomas - A saudação oficial - O programa artístico. Arnon de Mello - (Especial para a "Pagina de Educação"). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 4 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

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. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=NG\\_LDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=NG_LDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false). Acesso em 24 de dez. de 2019.

MIDANI, André. Música, Ídolos e Poder – Do Vinil ao Download. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. Disponível em [http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec\\_textos\\_list.php?page=1&id=205](http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_textos_list.php?page=1&id=205). Acesso em 19 jul. de 2019.

MIGUEL, Jair Diniz. *Arte, Ensino, Utopia e Revolução - Os Ateliês Artísticos Vkhutemas/Vkhutein (Rússia/URSS 1929-1930)*, 2006. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02022007-171251/pt-br.php>. Aceso em 20 de fev. de 2020.

MINA Audemars. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html>. Acesso em 09 de set. de 2018.

MISICKA, Susan; UNTERFINGER, Ester. Edelvais - Uma flor que virou símbolo de uma nação. In: *SWI swissinfo.ch*. 15 de Agosto de 2007, s.p. (on-line). Disponível em [https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/edelvais\\_uma-flor-que-virou-s%C3%ADmbolo-de-uma-na%C3%A7%C3%A3o/43412538](https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/edelvais_uma-flor-que-virou-s%C3%ADmbolo-de-uma-na%C3%A7%C3%A3o/43412538). Acesso em 03 de janeiro de 2020.



MODERNISMO. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/modernismo/index.htm>. Acesso em mai. de 2016.

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

NEIVA, Ismael Krisna de Andrade. Educação estética na Revista do Ensino (1925-1940). VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE7, 2013, Cuiabá. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE7*, 2013.

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

NEIVA, Ismael Krisna de Andrade. *O Ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)*, 2016. 273 f. (Tese de Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOBRE, Jaderson Gonçalves. A educação estética de Schiller: da fragmentação à integralidade. In: *Revista Lampejo*, nº 9 - 1º semestre de 2016. pp. 02-11.

NOTA biográfica de Paul-Aimé Perrelet. In: ZERMATTEN, Mélanie Pellaud. *Notice biographique Louise Artus-Perrelet : Mémoires d'une grande artiste et pédagogue*. Curso da Professora Madame Martine Ruchat : une histoire culturelle et sociale de l'exclusion et de l'intégration - une histoire institutionnelle et biographique. Travail semestriel 2014-2015, p. 5 (trabalho semestral não publicado).

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D.B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino; concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

O MAGALI. In: *Mama Lisa's Word en français*. Musiques et cultures internationales. <https://www.mamalisa.com/?t=fs&p=4178>. Acesso em 23 de jun. de 2018.

OCCITAN ou Langue D'oc. In: *EU. fr. Encyclopaedia Universalis*. Disponível em <https://www.universalis.fr/encyclopedie/occitan-langue-d-oc/>. Acesso em 23 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, Lourenço de. Escola de Aperfeiçoamento – VI Desenho – Lourenço de Oliveira. (Especial para a “Página de Educação”). *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15 de março de 1931, p. 7, Página de Educação.

OMBREIRAS. In: *Engenharia Civil.com*. Disponível em <https://www.engenhariacivil.com/dicionario/search/ombreira>. Acesso em 21 de out. de 2019.

PALMARÈS Relatórios anuais das premiações das escolas de arte de Genebra entre 1876 e 1910. Dossier École des Beaux-Arts - Palmarès : Inventário 1992 va. 32.63.

PAPE Carpentier (Mme). *In: Nouveau Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand BOUISSON* [édition 1911]. L'édition électronique. Institut Français de l'Éducation - IFÉ. Disponível em <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3325>. Acesso em 09 de set. de 2018.

PASTEL. Glossário da arte. *In: Portal Artes*. Disponível em <https://portalartes.com.br/historia/glossario-da-arte.html>. Acesso em 23 de out. de 2019.

PENNA, J. B. Damasco. Claparède. *In: Grandes Educadores - Platão, Rousseau, D. Bosco, Claparède*. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1949. p. 219-233.

PENNA, Manoel. Ensino de Desenho. *Jornal Minas Geraes*, Belo Horizonte, 14 de abril de 1929, p. 13.

PENNA, Manoel. *Trabalhos Manuais Escolares*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159270>. Acesso em 28 de ago. de 2018.

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.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade*. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Patrícia de Paula. Ensino de Arte nos Primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX. *In: Ensino da Arte: Memória e História*. Ana Mae Barbosa (org.). São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 117-134.

PERKTOLD, Carlos. Genesco Murta. *In: Portal das Artes*. s. d., s. p.. Disponível em <https://portalartes.com.br/colunistas/carlos-perktold/genesco-murta.html>. Acesso em 22 mar. 2019.

PERROT, Michelle. Histoire des femmes et féminisme, *Journal français de psychiatrie* 2011/1 (n° 40), p. 6-9. DOI 10.3917/jfp.040.0006.

PESSOA, Frota. “Um certo desenho espontâneo” - A propósito do método de madame Artus - Frota Pessoa (Exclusividade da “Página de Educação”). *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 9 de junho de 1931, p. 7, Página de Educação.

PESSOA, Frota. Essa admirável Mme. Artus - a fulguração de uma vida ao serviço da criança - Frota Pessoa (Exclusividade da “Página de Educação”). *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 de maio de 1931, p. 5, Página de Educação.

PESSOA, Frota. Essa Admirável Mme. Artus - Carta aberta a Frota Pessoa. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 29 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

PESSOA, Frota. O Desenho a Serviço da Educação - Final de uma polêmica. Frota Pessoa (Exclusividade da "Pagina de Educação"). *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 15 de julho de 1931, p. 6, Pagina de Educação.

PIERRE Bovet. Disponível em <https://archives.unige.ch/descriptions/view/25039>. Acesso em 8 de abr. de 2018.

PINTURA Barthélemy Menn, Autoportrait au chapeau de paille (Autoretrato com chapéu de palha), c. 1867, óleo sobre papelão montado em madeira, 42,6 x 60,1 cm. Acervo do Musée d'art et d'histoire, Genebra.

PORTRAIT d'Artus, de face (recto); esquisse (verso) (Retrato de Artus de frente, esboço no verso). Desenho, carvão e lápis preto sobre papel rosa (c. século XIX). Arquivo da seção Cabinet d'arts graphiques do Musée d'art et d'histoire de Genève, nº de inventário 1912-5951. Herança de Elisabeth Bodmer, doado em 1912.

PORTRAIT du syndic Jean-Jacques Rigaud (Retrato do administrador Jean-Jacques Rigaud). Pintura, óleo sobre painel (c. século XIX ou 1º quartel do século XX). Arquivo do Musée d'art et d'histoire de Genève, nº de inventário 1910-0070. Doado pela família Rigaud em 1910.

POTTKER, Gisele. *Ex Libris Resgatando marcas bibliográficas no Brasil*. Monografia (Graduação em Curso de Design - Habilitação Design Gráfico). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em <https://docplayer.com.br/16282754-Gisele-pottker-ex-libris-resgatando-marcas-bibliograficas-no-brasil.html>. Acesso em 17 de dez. de 2019.

POUR LES ENFANTS. *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*. Lausanne, 4 de novembro de 1915, p. 3. Canton de Vaud.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989, 232, [101] f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRESA, Carla Patrícia Magalhães. *Sinestesia na arte*, 2008. f. 95. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Design Multimédia) - Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Comunicação e Artes, Universidade da Beira Interior, Covilhã (Portugal).

PROFESSOR José Lourenço de Oliveira. Disponível em <http://www.letas.ufmg.br/lourenco/vida/index.html>. Acesso em 22 mar. 2019.

PROFESSORA Alaíde Lisboa de Oliveira faleceu no último sábado. Universidade Federal de Minas Gerais. 6 de novembro de 2006, s.p. (*on-line*). Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/004615.shtml>. Acesso em 1º jun. de 2018.

PROGRAMA da École Secondaire et Supérieure des Jeunes Filles, 1923/1924 (modificação para 1925/1926). Archives d'État - DIP, Genebra.

PRUMO. In: *Michaelis*. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=prumo>. Acesso em 2 de out. de 2019.

PUBLICAÇÃO de aprovação dos jogos educativos de Artus-Perrelet nas escolas de São Paulo, p. 2598. *Diário Oficial do Diário Oficial do Estado de São Paulo* (DOSP) de 1 de Abril de 1931. 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/pdfView>. Acesso em 23 jan. 2019.

PUBLICAÇÕES. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1930, p. 7, Pagina de Educação.

QUELER, Jefferson José. Resenha. BURKE, Peter. Uma História social do Conhecimento II: da enciclopédia à Wikipédia. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 414 p. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 395-398, jul./dez. 2014.

RABINDRANATH Tagore. In: *Biografias y Vidas. La Enciclopedia Biográfica en Línea*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tagore.htm>. Acesso em 05 de ago. de 2019.

RAPPORTS présents par MM. les Membres de la Commission de Surveillance, MM. les Professeurs et M. le Directeur de l'École Municipale des Beaux-Arts délégués par la ville de Genève au IV<sup>e</sup> Congrès International de l'Enseignement du Dessin tenu à Dresde 1912. Archives du Département de l'Instruction Publique - Genève, Suisse.

RAUL BRANDÃO. Antigos Estudantes Ilustres da Universidade do Porto. In: *U.Porto. SIGARRA U.Porto*. Disponível em [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=antigos%20estudantes%20ilustres%20-%20raul%20brand%C3%A3o](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=antigos%20estudantes%20ilustres%20-%20raul%20brand%C3%A3o). Acesso em 15 de jul. de 2018.

READ, Herbert. *Art now*. Ed. rev. London: Faber & Faber, 1960.

REGISTRO de candidatura de Artus-Perrelet para o cargo de professora de desenho do Curso Normal, Genebra, 1910. In: Candidatures, inscriptions et offres de service. Archives d'État - DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts, inventário: 1992 va.32.79.2/1.

RESENDE, Fernanda Mendes. *O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas*. 2002. 232 f. Mestrado em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RODODENDRO. In: *Infopédia*. Dicionários Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rododendro>. Acesso em 03 de jan. de 2020.

RODRIGUES, José Paz. Aulas no cinema. Pestalozzi, o 'educador da humanidade' (documentário da série 'Grandes Educadores'), 2016. Disponível em

<https://pgl.gal/pestalozzi-o-educador-da-humanidade-documentario-da-serie-grandes-educadores/>. Acesso em 2 de ago. de 2019.

ROMANTISMO. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3640/romantismo>. Acesso em 20 de Nov. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

RUCHAT, Martine. *Édouard Claparède - Hélène Antipoff - Correspondance (1914-1940)*. Firenze : Leo S. Olschki Editore, 2010.

SAHD, Luiza. O que é a sequência de Fibonacci? In: *Super Interessante*, 28 de setembro de 2011, s. p.. (on-line). Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-a-sequencia-de-fibonacci/>. Acesso em 7 de janeiro de 2020.

SAMPAIO, Fernando Nereu de. A propósito do desenho espontâneo - Mea culpa... mea máxima culpa - F. Nereu de Sampaio. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 19 de junho de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

SAMPAIO, Fernando Nereu de. Essa Admirável Mme. Artus - Carta aberta a Frota Pessoa. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 29 de maio de 1931, p. 7, Pagina de Educação.

SÃO MIGUEL, João António de Melo. *A Necessidade de Clarificação das Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Desenho*. 2009. 213 f. (Dissertação de Mestrado). Escola de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

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

SEGUEL, Gerardo. O prestígio de Claparède na Nova Educação – Gerardo Seguel. (Especial para a “Pagina de Educação”). *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 14 de setembro de 1930, p. 4, Pagina de Educação.

SELMA Lagerlöf. In: *Biografias y Vidas. La Enciclopedia Biográfica en Línea*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lagerlof.htm>. Acesso em 05 de ago. de 2019.

SILVA, Ana Paula da. O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). In: *Anais do IX ANPEDSUL: Seminários de pesquisa em Educação da Região Sul 2012*. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia\\_da\\_Educacao/Trabalho/04\\_33\\_43\\_1259-6385-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_33_43_1259-6385-1-PB.pdf). Acesso em out. de 2016. p. 1-16.

SILVA, Jorge Anthonio e. Friedrich Von Schiller e a Educação Estética do Homem. In : *Revista de Comunicação da FAAP - FACOM*, nº (9), 2º semestre, 2001. On-line. Disponível em [http://www.faap.br/revista\\_faap/revista\\_facom/artigos\\_friedrich1.htm](http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_friedrich1.htm). Acesso em out. de 2016.

SILVA, Sidereus Nuncius da. Estética. (s.d.) in: *Enciclopédia de filosofia*. Disponível em : <http://br.geocities.com/sidereusnunciustasilva/estetica.htm>. Acesso em mai. de 2008.

SIQUEIRA, V. A floresta geométrica de Paul Claudel: fronteira entre dois mundos. *ARS* (São Paulo), v. 15, n. 31, p. 55-84, 19 dez. 2017.

SOUSA NUNES, J. M. de. Iluminismo. In: *E- Dicionários de Termos Literários*. (on-line - sem paginação, publicado em 29/12/ 2009). Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/iluminismo/> Acesso em 2 de nov. de 2019.

SPECTACLES ET CONCERTS. La Philosophie de la ligne. *Journal de Genève*, Genebra, 25 de junho de 1916, p. 9, Chronique Locale.

SPECTACLES ET CONCERTS. Le Chromophone Artus et ses applications. *Journal de Genève*, Genebra, 1º de novembro de 1923, p. 6-7. Genève.

SPECTACLES. CONCERTS. SOCIÉTÉS. École Vinet. Gazette de Lausanne et Journal Suisse. Lausanne, 22 de abril de 1915, p. 3. Lausanne.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. In: *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>.

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

SYMPHER, Wylie. *From Rococo to Cubism in art and Literature*. New York: New York: Random House; 1960. p. xix.

SZABO, Zsuzsanna ; BOLAY, Jean-Marie. Récréation. In : *É&C - École & Culture*, abril de 2019, s. p.. Disponível em <https://edu.ge.ch/site/coleetculture/agenda-culturel/visites-guidees-de-lexposition-recreation-a-la-villa-bernasconi/>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

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. In: *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), pp. 15-43. maio/ago. 2013. Disponível em <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/346/pdf>. Acesso em out. de 2016.

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). In: *Licere*, Belo Horizonte, v.15, (3), pp. 1-35, set. 2012. Disponível em <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/443/336>. Acesso em out. de 2016.

TEIVE AURAS, Gladys Mary. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender. In: *Sarmiento*, Núm. 11, 2007. pp. 79-92.

THÉÂTRE NATIONELE. Jeanne des Fleurs. *Journal de Genève*, Genebra, 20 de abril de 1900, p. 2. Chronique Locale.

THÉÂTRE. Fédora. *Journal de Genève*, Genebra, 16 de março de 1905, p. 3, Chronique Locale.

TÖPFFER, Rodolphe. SESI-SP Editora. Disponível em <https://www.sesispeditora.com.br/autor/rodolphe-topffer/>. Acesso em 21 de dez. de 2019.

UNION DES FEMMES. *Journal de Genève*, Genebra, 9 de março de 1910, p. 4. Chronique Locale.

VALERY, Paul. *O desenho de Degas*. São Paulo: CosacNaif, 2003.

VARELLA, Paulo. Vkhutemas: a escola soviética de arte fechada pelo regime stalinista em 1930. In: *ArtRef*. Outubro 2, 2019. *On-line*, s.p.. Disponível em <https://arteref.com/arte/curiosidades/vkhutemas-a-escola-sovietica-de-arte-fechada-pelo-regime-stalinista-em-1930/>. Acesso em 20 de fev. de 2020.

VASARI, Giorgio. *La Vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes*. Réédition de la traduction française et édition commentée sous la direction d'André Chastel en 2 volumes, Actes Sud, 2005. ISBN 2742757694.

VASARI, Giorgio. *Life of Raphael*, Artists of the Renaissance, Penguin, 1979.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura Material Escolar no Século XIX em Minas Gerais. I Congresso de História da Educação - Educação no Brasil: História e Historiografia. In: *Anais* [...]. Rio de Janeiro, R.J., 2000. Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040\\_cynthia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf). Acesso em 15 de mar. 2019.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. *Notas sobre a história da pintura e escultura na Europa (1880-1940)*. Belo Horizonte, 2019. (não publicado).

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70, 2003.

VIEIRA, Sofia Lercher. *Frota Pessoa – Recife*: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

VIVACQUA, Atílio. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vivacqua-atilio>. Acesso em 2 de nov. de 2019.

VIVACQUA, Atílio. Coordenação das Diretrizes e Experiências da Escola Nova - Atílio Vivacqua. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 26 de março de 1933, p. 8, Pagina de Educação.

VOUGA, Émilie (Pradès). In: KAREL, David, *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord : peintres, sculpteurs, dessinateurs, graveurs, photographes et orfèvres*. Québec, Musée du Québec, Presses de l'Université Laval, 1992. p. 660.

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

XAVIER, Maria do Carmo; MATOS Maria do Carmo de; LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. Educação e modernização: Mário Casasanta e a indissociabilidade entre a ação política e a renovação pedagógica. In: Caderno de Resumos. pp. 966-967. *VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*. 2013. ISSN: 2236-314. Acesso em 27 abr. 2018. s/p..

ZERMATTEN, Mélanie Pellaud. *Notice biographique Louise Artus-Perrelet : Mémoires d'une grande artiste et pédagogue*. Curso da Professora Madame Martine Ruchat : une histoire culturelle et sociale de l'exclusion et de l'intégration - une histoire institutionnelle et biographique. Travail semestriel 2014-2015. (trabalho semestral não publicado).

ZOTTOS, Éléonore ; RENEVEY FRY, Chantal (Orgs.). *De toutes les couleurs - Un siècle de dessins à l'école*. Genève : Infolio Éditions, 2006.



## ANEXO I - Descrição e tradução das correspondências do casal Artus enviadas a Daniel Baud-Bovy

---

**Carta 1** - 24 Décembre 1915  
À Monsieur D. Baud-Bovy  
14 rue des Granges, Genève

Monsieur,

En 1889, Monsieur B. Menn m'avait posé dans ses leçons particulières plusieurs problèmes à résoudre. Désirant connaître à quelles solutions j'aboutirais par mon propre travail loin de sa direction. Le résultat de ce travail fut la tête de Cicéron que je lui présentai au commencement de 1890. Je répète que tout avait été exécuté chez moi, j'en ai pour preuve un cahier écrit sous ma dictée par mon père, le pasteur Perrelet, qui dans ses moments de loisirs, s'intéressait à mes recherches. Un autre cahier de ma main commente le cartonnage et indique les développements qu'on en pouvait déduire car c'était là le point capital de cet ouvrage. Monsieur Menn, satisfait de mon étude, décida que toutes mes constructions fussent exposées au concours de 1890 où elles furent primées. J'étais allée moi-même les déposer dans le bureau de M. Menn pour le passage du jury.

J'ai en main la mention spéciale signée de A. Bourdillon, conseiller délégué. Or c'est à l'issue de ce concours que mon travail disparut. Comme M. Menn qui assurait ne rien comprendre à cette disparition semblait fort affecté, mon père suspendit les démarches et manifesta son désir que ce travail ne fut pas exécuté par d'autres et qu'il demeura ma propriété malgré qu'il fût perdu. Monsieur Menn en face de ce qui c'était passé déclara à mon père qu'il en serait ainsi et ma mère se souvient encore parfaitement de cet arrangement, principale cause de ce qui est arrivé l'autre soir.

Sur ces entrefaites, je partis par l'Amérique et ne m'occupais plus de ces cartonnages que je pouvais refaire à mon gré. Mais je gardais le souvenir des heures de travail passées auprès de mon père et de ces recherches faites dans son intimité.

25 ans s'écoulaient, et soudain mercredi soir 22 décembre je me trouve non sans émotions devant toutes les pièces disparues. Comprenez Monsieur que, me rappelant les engagements du passé, la façon dont j'avais construit mon travail hors de toute direction et la parole donnée à mon père par Monsieur B. Menn que j'ai toujours profondément vénéré, j'étais en droit d'affirmer que ces pièces devaient être miennes, d'autant plus qu'elles ne s'en distinguent nullement comme les dessins et les descriptions que je possède encore en font foi.

De votre côté ignorant ces choses dont ma famille se souvient ainsi que de maint autre détail, vous ne pouviez comprendre l'insistance de mes affirmations. Notre relation de l'incident qui eut lieu mercredi dans votre bureau est exacte à part quelques omissions et certaines nuances que vous avez su amener à votre avantage. Il est remarquable ainsi que vous relatiez vos paroles dans un style aussi vague qu'indirect tandis que votre mémoire semble ne faire aucune défaillance même dans l'arrangement de mes phrases que vous énoncez avec une si étonnante précision qu'on pourrait croire que c'est vous qui les avez faites. Tout cela est arrangé de

manière à donner à mes assertions un ton cassant et pas du tout parlementaire en voilant discrètement votre propre vivacité. Il est vrai que je me suis écriée en apercevant les objets qu'ils étaient mon œuvre et vraiment les moindres détails étaient faits pour me le donner à croire.

Il est vrai aussi que je déclarai ne pas accorder grande importance à un nom tracé au crayon sur un objet et l'expérience de chaque jour nous montre en effet que ce n'est là souvent qu'une marque de propriété et non de fabrication. Enfin il en ressort de votre compte rendu même, mais pas assez clairement, que votre frère n'a pas été accusé par moi, que je me suis contentée de reconnaître les objets disparus sans discuter la façon dont ils étaient venus entre ses mains.

Quant à la question de manque de tact à l'égard de votre frère, j'ignorais absolument, l'ayant perdu de vue depuis le temps où il débutait chez Monsieur Menn, qu'il ne fût plus de ce monde. Une proposition que je vous fis au cours de notre discussion et que vous avez omis d'inscrire dans votre compte rendu mais dont vous devez vous souvenir, nous a suffisamment éclairé sur ce point : je vous proposais que votre frère et moi expliquions chacun de notre côté devant une commission les détails du cartonnage, chose que pouvait seul faire l'auteur. Vous me répondîtes alors que votre frère était mort. Je vous ferai remarquer aussi que dans l'apologue pathétique que vous présentez plus loin le sens de notre discussion a légèrement dévié.

Vous savez aussi bien que moi, comme je l'indiquais plus haut qu'un nom inscrit au dos d'un objet a une tout autre valeur que la signature d'un tableau. Bref, il ressort de tout ceci, puisque vous possédez des preuves parfaitement convaincantes, que mon travail de 1890 a été refait exactement dans les mêmes dispositions ce dont je ne pouvais me douter étant données les assurances que nous avons reçues à ce sujet. Veuillez agréer, monsieur, mes salutations distinguées.

Artus Perrelet

**Tradução Carta 1 - 24 de dezembro de 1915**

Ao Sr. D. Baud-Bovy  
14 rue des Granges, Genève

Senhor,

Em 1889, o Senhor B. Menn tinha-me colocado, nas suas lições particulares, vários problemas a resolver, desejando saber a que soluções eu chegaria com meu próprio trabalho afastado da direção dele. O resultado desse trabalho foi a cabeça de Cícero que lhe apresentei no início de 1890. Repito que tudo tinha sido executado em minha casa, tenho como prova um caderno escrito sob a minha orientação pelo meu pai, o pastor Perrelet, que nos seus momentos de lazer se interessava pela minha pesquisa. Um outro caderno foi manuscrito por mim no qual comento a cartonagem e indico os desenvolvimentos que dela se podiam deduzir, pois era esse o ponto capital desta obra. Sr. Menn, satisfeito com o meu estudo, decidiu que todas as minhas construções deveriam ser expostas no concurso de 1890, onde foram premiadas. Fui eu mesma deixá-los no gabinete do Sr. Menn para a passagem do júri.

Tenho na minha mão a menção especial assinada por A. Bourdillon, conselheiro delegado. Foi no final deste concurso que o meu trabalho desapareceu. Como o Sr. Menn, que garantiu não compreender nada do desaparecimento, parecia muito afetado, meu pai suspendeu as

diligências e manifestou seu desejo de que este trabalho não fosse executado por outros e que ele permanecesse na minha propriedade, apesar de estar perdido. Como o senhor Menn, perante o que aconteceu, declarou ao meu pai que seria assim, e a minha mãe ainda se lembra perfeitamente deste acordo, principal causa do que aconteceu na outra noite.

Enquanto isso, fui para a América e não cuidei mais dessas cartonagens que poderia fazer de novo quando quisesse. Mas eu me lembrava das horas de trabalho com o meu pai e dessas pesquisas realizadas junto da sua presença.

Vinte e cinco anos se passam e, de repente, quarta-feira à noite, 22 de dezembro, encontro-me emocionalmente diante de todas as peças desaparecidas. Compreenda, senhor, que me recordando dos compromissos do passado, da forma como construí o meu trabalho fora de qualquer direção e da palavra dada ao meu pai pelo Sr. B. Menn, que sempre venerei profundamente, eu tinha o direito de afirmar que essas peças deveriam ser minhas, especialmente porque não são de forma alguma distintas delas, como os desenhos e descrições que ainda possuo as testemunham.

Do seu lado, ignorando aquelas coisas de que minha família se lembra, além de muitos outros detalhes, você não conseguia entender a insistência de minhas afirmações. Nossa relação com o incidente ocorrido na quarta-feira em seu escritório é precisa, exceto por algumas omissões e nuances que você conseguiu trazer a seu favor. É notável como você relata suas palavras em um estilo tão vago quanto indireto, enquanto sua memória parece não acusar falhas, mesmo no arranjo de minhas frases que você declara com uma surpreendentemente precisão que se poderia pensar que foram vocês que as fizeram. Tudo isso é organizado de modo a dar às minhas afirmações um tom frágil e imparcial, disfarçando discretamente sua própria vivacidade. É verdade que eu gritei quando vi os objetos que eram o meu trabalho, e os mínimos detalhes foram feitos para me fazer acreditar nisso.

Também é verdade que declarei não dar muita importância a um nome desenhado a lápis em um objeto, e a experiência de cada dia nos mostra que isso geralmente é apenas uma marca de propriedade, não de fabricação. Por fim, parece que em sua conta, embora não seja suficientemente claro, que seu irmão não foi acusado por mim, eu apenas reconheci os objetos perdidos sem discutir a maneira pela qual eles haviam chegado às mãos dele.

Quanto à questão da falta de tato em relação ao seu irmão, eu não fazia a mínima ideia, tendo-o perdido de vista desde o tempo em que começou na casa do senhor Menn, que já não está mais deste mundo. Uma proposta que lhe fiz no decurso do nosso debate e que você omitiu do seu relatório, mas da qual deve se recordar, esclareceu-nos suficientemente sobre este ponto: propus que eu e o seu irmão explicássemos, cada um de nós, perante uma comissão, os pormenores da cartonagem, algo que somente o autor poderia fazer. Respondeu-me quando o seu irmão estava morto. Gostaria também de lhe chamar a atenção para o fato de que, na apologia patética que apresenta mais adiante, o sentido da nossa discussão se desviou ligeiramente.

Você sabe tão bem como eu, como eu disse antes, que um nome escrito na parte de trás de um objeto tem um valor completamente diferente da assinatura de um quadro. De qualquer forma, ele está fora de tudo isto, já que o senhor tem provas tão convincentes de que meu trabalho de 1890 foi repetido exatamente nas mesmas disposições, coisa de que não podia duvidar, diante das garantias que nós tínhamos recebido a este respeito. Queira aceitar, senhor, meus respeitosos cumprimentos.

Artus Perrelet

**Carta 2 -1916**

Monsieur  
Daniel Baud-Bovy

Monsieur

Les documents dont vous m'envoyer la copie ne contredisent en aucune façon les affirmations de Madame Artus.

La seule différence que je relevé provient d'une erreur de votre part. Les palmarès de l'année 1891 que vous citez porte prime médaille d'encouragement au développement supérieur des travaux constructifs a été délivré ex aequo à Mademoiselle Perrelet et Monsieur V. Baud.

Et vous découvrez je ne sais comment dans cette phrase la prouve que ma femme était médaillée en même temps que votre frère pour le buste de Cicéron.

Au contraire la mention spéciale que nous avons sous les jeux établit que c'est en 1890 que ma femme présenter son travail de Cicéron, et qu'elle fut récompensée seule, comme le rapport en fait foi.

Je ne m'étendrai pas davantage sur cette question qui a trouvé une solution puisqu'il est désormais établi que votre frère a aussi exécuté cette tête.

Quant à la démarche que vous avez faites au Département, vos explications ne la justifient aucunement.

Puisque votre décision était prise de ne plus vous trouver en présence de Mme. Artus pour éviter toute nouvelle discussion, vous aviez deux moyens de la mettre à exécution : le premier, qui consistait à réclamer des sanctions contre ma femme, était absolument illégal puisqu'elle n'avait pas failli à son mandat.

Il en restait un second qui était légal celui-là : c'est été de démissionner vous-même. Le premier moyen vous à sembler plus facile.

Agréez salutations distinguées

E. Artus

**Tradução Carta 2 -1916**

Senhor  
Daniel Baud-Bovy

Senhor

Os documentos cuja cópia o senhor me envia não contradizem de modo algum as afirmações da senhora Artus.

A única diferença que volto a notar é um erro seu. As listas de prêmios do ano de 1891, que o senhor cita como medalha de incentivo ao desenvolvimento superior dos trabalhos construtivos, foram atribuídos à senhorita Perrelet e ao senhor V. Baud.

E você descobre nesta frase, eu não sei como, a prova que minha esposa estava sendo condecorada ao mesmo tempo que seu irmão para o busto de Cícero.

Pelo contrário, a menção especial que temos sobre os jogos estabelece que foi em 1890 que a minha esposa apresentou o seu trabalho de Cícero, tendo sido recompensada sozinha, como faz fé o relatório.

Não vou alongar-me mais sobre esta questão que encontrou uma solução, uma vez que ficou estabelecido que o seu irmão também executou essa cabeça. Quanto à diligência que fez no Departamento, as suas explicações não a justificam de modo algum.

Desde que a sua decisão foi tomada para não estar na presença da Sra. Artus para evitar mais discussões, você tinha duas maneiras de executá-la: a primeira, que consistia em pedir sanções contra a minha mulher, que seria absolutamente ilegal, uma vez que ela não tinha falhado no seu mandato. Restava uma segunda maneira, que era legal: demitir-se de si mesmo. A primeira maneira lhe pareceu mais fácil.

Saudações calorosas e com distinção

E. Artus

**Carta 3 - 25/1/1916**

Monsieur

D. Baud-Bovy

Monsieur

Madame Artus vous envoie une lettre commentant les faits qui sont déroulés dans votre bureau Mercredi dernier.

Je n'y reviendrais donc pas et me contenterai de juger votre lettre à l'endroit d'une démarche qui me parait à moi aussi extraordinairement anormale.

Il s'agit de la prétention que vous avez l'ériger vos affaires personnelles en affaires d'État. Je vous trouve absolument audacieux, Monsieur, de chercher à influencer un magistrat pour obtenir contre un a femme une mesure répressive comme si elle avait faille à son mandat et pour satisfaire un intérêt qui n'est pas celui de la Commission.

Puisque nous somme sur le chapitre des inconvenances croyez-vous qu'une telle manière d'agir sont absolument correct.

Je me demande ce que dernièrement un système basé sur un tel abstraire.

[Il manque la page]

et il serait vraiment plaisant de vous voir choisir les représentants de corps officiels d'après la douceur de leurs rapports dans la vie privée.

D'ailleurs j'ai écrit à ce sujet à Monsieur le chef du Dépt. De l'Instruction Publique.  
Agréez mes salutations distinguées

E. Artus

**Tradução Carta 3 - Senhor**  
D. Baud-Bovy

Senhor

A Senhora Artus enviou ao senhor uma carta comentando os fatos que ocorreram em seu escritório na última quarta-feira.

Não voltarei a esta questão e contentar-me-ei em julgar sua carta no lugar de uma atitude que me parece também extraordinariamente anormal.

Trata-se da pretensão que tem de transformar seus assuntos pessoais em assuntos de Estado.

Considero-o absolutamente audaz, Senhor, ao procurar influenciar um magistrado para obter contra uma mulher uma medida repressiva como se ela tivesse violado o seu mandato para satisfazer um interesse que não é o da Comissão.

Uma vez que estamos no capítulo das imprudências, o senhor acredita que essa maneira de agir é absolutamente correta?

Pergunto-me o que é um sistema baseado em tal abstração.

[Falta página]

e seria muito agradável ver o senhor escolher os representantes de corpos oficiais de acordo com sua relação na vida privada.

Aliás, escrevi sobre esse assunto ao Sr. chefe do Departamento de Instrução pública.  
Saudações calorosas e com distinção

E. Artus

**ANEXO II - Transcrição do documento sobre a utilidade do desenho de  
Édouard Claparède e Artus-Perrelet**

---

**ENQUÊTE  
Sur  
L'UTILITÉ DU DESSIN**

Genève, Juillet, 1909

M.....

Depuis quelque temps, l'on constate qu'un mouvement considérable se manifeste en faveur de l'enseignement du dessin comme moyen éducatif ;

On discute encore sur la méthode à employer, sur la façon de comprendre cet enseignement ;

Nous pensons qu'il est utile d'éclaircir cette discussion en faisant appel au jugement d'un grand nombre de personnes appartenant à des professions diverses, n'ayant pas d'opinions préconçues sur la question du dessin, et se fondant uniquement sur leur expérience personnelle.

Nous venons donc vous prier de bien vouloir répondre au questionnaire ci-contre.

En vous remerciant d'avance très sincèrement, nous vous prions de recevoir M..... l'assurance de notre considération distinguée.

Ed. Claparède, Professeur  
Laboratoire de Psychologie  
Université de Genève

L. Artus-Perrelet, Professeur  
3, rue de la Monnaie  
Genève

T.S.V.P.

**TRACER CE QUI N'EST PAS CONFORME OU SOULIGNER CE QUI EST CONFORME**

Nom et Prénoms

Age

Nationalité

Domicile

**QUESTION N° 1**

a) (Pour les personnes ne sachant pas ou ayant de la peine à dessiner)

CELA VOUS, AURAIT-IL ETE UTILE DE SAVOIR DESSINER ?

Réponse                    OUI                    NON

b) (Pour les personnes sachant dessiner)

CELA VOUS, AURAIT-IL ETE UTILE DE SAVOIR DESSINER ?

Réponse                    OUI                    NON

**QUESTION N° 2**

Laquelle des catégories suivantes

a) Utilisez-vous spécialement ou b) eussiez-vous utilisez

Objets, Paysages, Fleurs, Animaux, Plans, Dessin géométrique, Personnages, Corps humain, Décoration etc. ....

**QUESTION N° 3**

Quels modes d'interprétation

a) Utilisez-vous ou b) aimeriez

Vous être à même d'utiliser ?

A) Dessin d'après nature

B) Interprétation libre d'une pensée, d'un sentiment donné (illustration, composition sur une thème donné)

C) Dessin (Composition libre)

D) Copie d'après modèle

E) Croquis rapide

F) Dessin géométral

G) Caricature

Toutes les autres remarques que vous voudrez bien ajouter seront bienvenues

Aucun nom ne sera publié

Prière de renvoyer le présent formulaire rempli à Madame Artus-Perrelet, 3, rue de la Monnaie, Genève



### ANEXO III - Catálogo da Exposição *Récréation*

**Figura 88** - Catálogo da Exposição *Récréation*, Genebra, abril de 2019.



**Fonte:** Disponível em <https://edu.ge.ch/site/ecoletculture/agenda-culturel/visites-guidees-de-lexposition-recreation-a-la-villa-bernasconi/>.