

# RUDOLF ARNHEIM E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS ARTICULADORES DE EMOÇÃO E INTELECTO

Erinaldo Alves do Nascimento – UFPB/UFPE

## RESUMO

Este texto analisa as contribuições dos estudos de Rudolf Arnheim para fundamentar o ensino de arte pautado numa concepção cognitivista da arte e de ensino, quando a ênfase residia mais na autoexpressividade e no espontaneísmo, sobretudo no contexto brasileiro. A atenção está focada no discurso sobre o ensino e sobre o que se requer para ser um bom docente. Este texto é uma maneira de evidenciar a importância de se conhecer autores basilares para fundamentar o ensino de artes na contemporaneidade.

Palavras-chave: experiência visual – intelecto - percepção - ensino - artes visuais

## RESUMEN

Este artículo examina las aportaciones de los estudios de Rudolf Arnheim para apoyar la enseñanza del arte guiado por una concepción cognitivista del arte y de la educación, cuando el énfasis estaba más en la autoexpresividad y la espontaneidad, sobre todo en el contexto brasileño. La atención se centra en el discurso sobre la enseñanza y sobre lo que se necesita para ser un buen maestro. Este texto es una manera de resaltar la importancia de conocer los autores básicos para apoyar la enseñanza de las artes en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: experiencia visual – intelecto - percepción – educación - artes visuales

Se hoje é difícil conceber uma dissociação entre percepção e criação, se quase ninguém mais supõe que a criação surge do nada ou que a percepção seja um ato passivo e casual, se não se duvida tanto que a arte não é só sentimento, mas também detentora e desencadeadora de uma significação cognitiva e representacional, isso se deve, principalmente, aos enunciados formulados por Rudolf Arnheim. Considerando, também, que ajudou a embasar o campo intelectual responsável pela (re)significação da denominação *arte-educação* e subsidiou sistematizações do trabalho educacional, é pertinente empreender uma breve análise do que esse autor preconizava em termos de arte, infância, ensino e para ser um bom sujeito docente, aspectos temáticos que foram explorados em minha pesquisa de doutorado (NASCIMENTO, 2005).

A influência de Rudolf Arnheim foi preponderante na década de 1980 e 1990. Uma pesquisa, coordenada por Ana Mae Barbosa (1997, p. 21-22), comprovou, ao analisar “as teses sobre o ensino e aprendizagem da Arte”, que as dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas entre 1981 e 1993, nas universidades brasileiras, que Rudolf Arnheim, depois de Herbert Read, é o teórico ou estudioso mais invocado nesses textos.

A despeito de sua importância para fundamentar várias pesquisas, bem como processos pedagógicos da Arte e seu ensino, Arheim é um autor pouco lembrado nos dias atuais. Tendemos a esquecer o passado, o antigo, e saudar ou abraçar o novo, como se o novo não tivesse uma história, um percurso. Trazer à baila suas colaborações, como um autor fundante de alguns princípios defendidos para o ensino de Arte na contemporaneidade, é um dos motivos que me impulsiona a escrever sobre este autor.

O discurso de Arnheim procede dos princípios da *Gestalt*. Imbuído de preceitos cognitivistas, rebatia a noção de arte como uma atividade “misteriosamente inspirada do alto” e a concebia como “um produto da atividade visual”. A atividade visual era uma atividade criadora da mente humana. Em vista disso, a experiência visual era encarada como um processo dinâmico e constituía a própria “percepção em ação”.

A percepção era o resultado de uma interação entre o objeto, a luz, como transmissora de informação, e as condições cognitivas do observador. O texto de referência da produção intelectual de Arnheim é *Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Foi publicado inicialmente em 1954, mas somente em 1980 foi editado no Brasil.

O próprio autor reconhece que o mérito de sua contribuição foi discutir, a partir da psicologia, o processo de visualização da criação ou da experimentação da arte, sem considerá-la periférica, nem instrumento da exploração da personalidade humana. O processo perceptivo foi concebido, ao contrário, como um conhecimento específico.

Como se pode observar, Arnheim explorava não apenas o funcionamento da percepção, mas também a qualidade das unidades visuais e as estratégias de sua unificação em um todo final e completo. Qualquer acontecimento visual era uma forma com conteúdo, ambos influenciados pelas partes constitutivas (linha, cor, textura, dimensão, proporção, etc.).

Bem antes que Robert Saunders e Dick Field, Arnheim rebatia enunciados preconizadores de que a criança desenha a partir de uma fonte não visual, isto é, de conceitos “abstratos”. Ele asseverava, em contraposição, que a criança desenha o que ela consegue visualizar em cada etapa ou estágio de sua vida.

Alertando para que não fossem desconsideradas essas etapas de desenvolvimento infantil, Arnheim (1991, p. 193-194) sugeria que o ensino fosse baseado no processo mutante da concepção visual do estudante, de acordo com seus princípios, e que as intervenções do professor fossem dirigidas pela exigência do processo individual de crescimento. As atividades educacionais deveriam ser encaminhadas de modo a desafiar o estudante a trabalhar em tarefas de organização visual em seu próprio nível de concepção e de execução.

Ao considerar o pensamento visual como indivisível, recomendava que essa tarefa deveria envolver todas as áreas do currículo. O sujeito docente necessitava estar apto “a observar a mente pensante e perceptiva na interação com as aspirações, paixões e temores do ser humano total” (ARNHEIM, 1980, p. 196).

Ele considerava o estudo da arte, quando feito corretamente, indispensável para a formação em qualquer outro campo do saber. Em vista disso, rejeitava truques técnicos que sobrepujassem o nível de concepção do estudante e o ensino isolado dos meios de expressão visual.

Similar ao que Lanier irá preconizar anos depois, Arnheim (1993, p. 71;72) julgava imprescindível que o estudo da arte na educação tivesse como objetivo a própria arte, desde o começo, e em todo o momento. A imagem é capaz de centrar a atenção porque oferece a presença viva do que o espectador reconhece como essência da experiência humana.

É possível depreender do seu discurso que uma das atribuições da arte na educação é ajudar a desenvolver a capacidade de perceber a produção artística como algo concreto, encarando-a como um todo, pois nada que o artista pôs em seu trabalho pode ser negligenciado pelo observador.

Defendia que o debate em torno da arte deveria ter clara a intenção de intensificar a experiência e a compreensão da arte, primando pelo que se pode “arrancar” de sua concreticidade. A esse respeito, asseverava: “a experiência artística direta é o que faz com que mereça a pena falar de arte” (ARNHEIM, 1993, p. 77).

Numa época em que se valorizava, excessivamente, a expressão ou emoção, Arnheim (1993, p. 49-51) concebia-a como um “ato de cognição, uma luta motivacional causada pela cognição e um despertar causado por ambas”. As atividades relacionadas ao sentimento, ele a chamava de “intuição”.

A percepção intuitiva era entendida como a “principal forma que tem a mente de explorar e compreender o mundo”. A intuição era considerada a base sobre a qual se fundavam os “conceitos intelectuais”. Logo, a percepção intuitiva era inseparável das aportações da memória, da organização e da formação de conceitos.

A percepção intuitiva e a sedimentação intelectual eram vistas como intercambiáveis. O ensino e a aprendizagem, de cada matéria, necessitam fazer o intelecto e a intuição interagirem. O sujeito docente precisa tornar explícitas as categorias visuais, extraíndo princípios subjacentes e mostrando relações estruturais em ação, sem excluir a intuição espontânea.

Contrariando suposições que afirmam que arte não tem função ou que não serve para nada, Arnheim (1993, p.81-83) ressaltava seu conteúdo e significado. A estrutura da forma visual, para ele, encontrava respaldo na história da arte, a qual “demonstra que a arte que teve êxito nunca esteve desprovida de conteúdo significativo”.

Ao preconizar que não há arte sem função, Arnheim rebatia, incisivamente, as suposições de que as artes eram hierarquicamente superiores aos ofícios, que as atividades cerebrais e manuais eram dissociadas, ou que a percepção relacionava-se, apenas, à liberação emocional.

A arte na educação, para Arnheim (1993, p. 89; 95), deveria explorar a aprendizagem visual, por intermédio do manejo dos fenômenos visuais e da organização do pensamento. Para ele, o melhor professor, tanto nas artes como no resto da educação, “não é o que consegue compartilhar tudo o que sabe ou o que guarda tudo o que poderia dar, mas o que, com sabedoria de um bom jardineiro, observa, julga e estende a mão quando sua ajuda é necessária”.

As contribuições de Arnheim ainda não tiveram o devido reconhecimento. A despeito de terem ajudado a lançar as bases discursivas e educacionais para a consolidação do *ensino de arte* e de suas respectivas implicações pedagógicas, pouco se comenta sobre seu pioneirismo e importância.

Como não existe confronto com o que se via, fazia, agia e dizia antes, muitos dos seus enunciados são veiculados sem mencioná-los. Isso se percebe, principalmente, naquelas publicações que omitem as referências bibliográficas, como é o caso da famosa experiência relatada por Fayga Ostrower (1991), na qual é bastante visível a apropriação das contribuições de Arnheim, e naquelas que esquecem que só se avança a partir do que foi dito e feito antes.

Os enunciados de Arnheim lançam incisivos questionamentos à tradição mimética e expressivista da arte na educação e projetam um consistente lastro discursivo para a gestação de outros enfoques discursivos enfatizadores da especificidade da arte e de seus efeitos no sujeito leitor, como vem ocorrendo atualmente.

Em suma, Arnheim fornece uma perspectiva singular, procedente da *Gestalt* com um rico teor cognitivo. Ajuda a compreender, a partir desse enfoque, o que fazem os sujeitos para produzirem arte e o que faz a arte para produzir sujeitos de uma maneira e não de outra.

Para Arnheim, a arte, como um produto da atividade visual, resulta de um processo dinâmico entre intuição e intelecto, forma e função, conteúdo e significado, texto e contexto de produção e de recepção. O ensino é visto como um processo incorporador de mutações na percepção visual, de acordo com o nível de significação intuitiva e intelectual.

Arnheim faz referência a um ensino que pode ser implementado em diversos campos do saber, propiciador de um jogo cognitivo, a partir da concreticidade da arte e das demais modalidades de produção visual. Enfatiza a articulação entre o todo e suas partes no processo de análise de imagens, pois reconhece que a fragmentação isolada do resto e a dependência exclusiva da abstração verbal não favorecem à ampliação do processo perceptivo.

Nesse contexto, a atuação docente de referência deve ser capaz de ajudar a discernir categorias visuais, enaltecendo princípios subjacentes e relações estruturais em ação, respeitando o nível de compreensão intuitiva e cognitiva do sujeito discente.

Os textos de Arheim não consideravam o sujeito refém de si mesmo, mas tentavam contribuir para que ele se percebesse dotado de processo cognitivo e de capacidade de criação a partir da percepção de objetos e imagens que permeavam

o cotidiano. A percepção poderia ser acionada por experiências articuladoras de critérios formulados pela teoria da criatividade e da *Gestalt*.

A infância, tal como a própria percepção, era vista em mutação, convivendo com diferentes níveis de intuição e de significação a partir da interação com a produção visual em sua concreticidade, com potencial criativo para mudar a realidade percebida. Valorizava-se um sujeito docente especializado provocador de experiências perceptivas e acionador de dispositivos mentais impulsionadores da criatividade, de acordo com o nível de compreensão intuitiva e cognitiva do sujeito discente.

## Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual** : uma psicologia da visão criadora. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1991.
- \_\_\_\_\_ **Consideraciones sobre la educación artística**. Barcelona: Paidós, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação** : leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOESTER, Gerda Margit Schütz. **Arte-educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mãe Barbosa. Goiânia, 1996, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira), Universidade Federal de Goiás.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** São Paulo, 2005, Tese (Doutorado em Artes), Universidade de São Paulo.
- VARELA, Julia. *Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo*. LARROSA, Jorge (Ed.). **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995.

ERINALDO ALVES DO NASCIMENTO é doutor em Artes (ECA-USP); mestre em Ciência da Informação (UFPB) e Graduado em Educação Artística (UFRN). É professor do Departamento de Artes Visuais (UFPB) e do Mestrado em Artes Visuais (UFPB/UFPE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (CNPQ). É autor do livro "Ensino do Desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo". e-mail: erinaldo\_alves@hotmail.com