

Fernando Manuel Raposo

Como se produz a aprendizagem artística

Convergências n.º 2 - Dez., 2008

RESUMO

No presente artigo, pretende-se compreender, através da leitura da obra de Elliot Eisner, quais as dimensões que estão presentes no processo de criação artística e em que medida elas podem ou devem concorrer para a melhoria da aprendizagem em artes. Para a compreensão da aprendizagem artística, deve-se ter presente o modo como se aprende a criar as formas artísticas, a ver as formas visuais em arte (e também na natureza) e a conhecer os aspectos que concorrem para a compreensão da arte.

O ensino que não fomenta a aprendizagem tem o mesmo sentido que a venda que não fomenta a compra.

Elliot Eisner

No presente artigo procurar-se-á compreender de que forma se processa a aprendizagem em arte, no pressuposto de que isso contribuirá para uma melhor configuração e planificação dos currículos.

Na opinião de Eisner [1], a aprendizagem artística concorre para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção estética e à compreensão da arte enquanto dimensão cultural.

Assim, para a compreensão da aprendizagem artística, deve-se ter presente o modo como se aprende a criar as formas artísticas, a ver as formas visuais em arte (e também na natureza) e a conhecer os aspectos que concorrem para a compreensão da arte.

O autor denomina todas estas dimensões da aprendizagem artística nos seguintes aspectos: produtivo, crítico e cultural.

e, nos anos 50, se considerava que a criança se “desenvolvia basicamente de dentro para fora” e se, por conseguinte, a aprendizagem artística era consequência do estado de maturação da criança, o papel do professor apresentava-se muito diminuído, limitando-se apenas a fornecer os materiais necessários, a incentivar os alunos e a observar o desenvolvimento das actividades.

Sendo certo que a aprendizagem artística se tem orientado em diversas direcções, Eisner não deixa de acentuar que o desenvolvimento artístico é o resultado de “complexas formas de aprendizagem levadas a cabo” em cada um dos domínios ou aspectos atrás referidos, pelo que

põe de parte o princípio de que a aprendizagem em arte decorre ou é consequência automática da maturação, pelo que ela pode ser propiciada e facilitada através do ensino.

Partindo desta premissa, importa, segundo Eisner, compreender como se produz a aprendizagem artística.

O autor sublinha a importância dos psicólogos da Gestalt, mas fundamentalmente de Rudolf Arnheim, pelo contributo ao nível da aprendizagem em arte.

Na perspectiva de Arnheim [2], a cognição parte dos aspectos mais gerais, evoluindo gradualmente para os aspectos particulares e mais específicos. Arnheim é de opinião que a capacidade de discriminação das qualidades que constituem o meio envolvente por parte dos indivíduos aumenta com a sua maturação. Para este autor, “a percepção não parte dos pormenores, secundariamente processados em abstracções, mas de generalidades” [3].

As características gerais, por exemplo, de cão são percebidas antes das características particulares do cão A ou B.

Daí que as primeiras representações da criança respeitem apenas a generalidades, ou melhor, a “aspectos estruturais gerais simples”.

Eisner refere que, de acordo com a teoria da Gestalt, os adultos podem perceber melhor qualidades e relações entre essas qualidades, por mais complexas e subtis que possam ser, do que as crianças. A este processo de perceber, comparar e estabelecer relações entre qualidades, designam os psicólogos da Gestalt de diferenciação perceptiva.

Para Eisner, a larga experiência adquirida na observação de formas visuais, por parte, por exemplo, dos críticos de arte, contribui para aumentar e refinar as suas capacidades perceptivas. Daí que, segundo o autor, a diferenciação perceptiva, ou a capacidade de perceber relações entre qualidades, se desenvolva progressivamente à medida que se aprende, tornando-se mais complexa à medida que aumentam as experiências de cada indivíduo.

Dada a complexidade do mundo visual, Eisner adverte, contudo, que à medida que o indivíduo se desenvolve tende a reduzir as formas visuais a “certos símbolos visuais gerais” dado que, normalmente, não se tem tempo para observar detalhadamente essas formas visuais. Por exemplo, a observação pormenorizada de uma árvore permitiria identificar uma forma tridimensional complexa, com diferentes configurações, inúmeras texturas, tons, etc., pelo que a cor e a forma dos objectos se generalizam a partir de inúmeras observações de aspectos particulares.

Para Eisner, essa generalização visual que designa de “conceito visual” afecta a percepção das particularidades e características dos objectos.

A percepção tende assim a ser selectiva.

As interferências que decorrem do conhecimento que temos das coisas e que afectam a nossa consciência das qualidades visuais que os objectos ou figuras apresentam em cada situação, o autor designa-as por “constâncias visuais”. Daí que a organização das constâncias visuais, no

âmbito do ensino das artes visuais, seja fundamental para a compreensão do modo como o mundo visual está organizado.

Contudo, as constâncias visuais não são, segundo o autor, os únicos mecanismos cognitivos que interferem na percepção visual. A história de vida de cada indivíduo, as suas experiências, as suas necessidades e a perspectiva de abordagem face a uma determinada situação concreta, e que o autor designa por “estruturas de referência”, afectam a percepção visual dessa situação. Assim, para Eisner, as estruturas de referência estética devem ser um dos mecanismos cognitivos que os indivíduos devem aprender para compreender o mundo “em relação à sua estrutura formal e ao seu conteúdo expressivo”.

Philip Phoenix, filósofo americano, citado por Eisner, refere que a escolarização deve contribuir para que os alunos aprendam a utilizar as diversas estruturas de referência desenvolvidas pelo homem, com o objectivo de “compreender, experimentar e controlar a natureza” [4].

Na opinião de Eisner, as estruturas de referência desenvolvem-se mais intensamente nas “disciplinas do pensamento e sentimento humanos” em que se incluem as artes.

De acordo com o pensamento de Phoenix acerca do currículo, dever-se-ia procurar que os alunos adquirissem e aprendessem a utilizar as ferramentas das diferentes disciplinas, ganhando sentido a partir da experiência.

Para Eisner, nas disciplinas de arte, como nas outras, existe uma dimensão técnica (linguagem e termos utilizados na disciplina) e uma metodologia de funcionamento. No domínio das artes visuais, os alunos desenvolvem expectativas, por exemplo, a partir das ilustrações dos livros, do tipo de arte que têm em casa ou que têm a possibilidade de ver. São estas formas de arte que influenciam a maneira como os alunos concebem a arte, convertendo-se, deste modo, nas suas estruturas de referência para a arte. Assim, o conhecimento que os indivíduos têm ou supõem que deve ser a arte, condiciona a percepção dos objectos que não se enquadrem no seu quadro de referência ou não pertençam, no seu entendimento, à categoria “arte”. Na opinião de Eisner, aquilo que os alunos aprendem depende, em parte, daquilo que têm a possibilidade de experimentar, contribuindo essas experiências para o desenvolvimento das estruturas de referência.

Um outro aspecto do desenvolvimento perceptivo, de não menos importância, para o qual Eisner chama a atenção, prende-se com a tendência que as crianças têm, numa determinada fase, em centrar-se num aspecto particular do mundo visual, sem se darem conta da relação dessa parte com o todo. Daí que seja de fundamental importância, nas artes, o desenvolvimento da capacidade de compreensão da relação ou interacção de uma parte ou partes com o todo.

O desenvolvimento perceptivo do indivíduo traduz-se através da sua capacidade em “ver relações visuais complexas”. Segundo o autor, “no lugar de uma visão focal, desenvolve-se a visão contextual”.

Eisner adverte, no entanto, que a percepção das qualidades visuais não se consegue apenas com a mera observação das relações entre as formas visuais, mas deve ter-se em conta o seu

carácter expressivo, ou seja, a capacidade de sentimento que ela gera ou pode gerar no observador. O impacto de uma imagem traduz-se, não tanto pela sua capacidade em captar a atenção, mas sobretudo pelo sentimento que é capaz de gerar junto do observador ou contemplador.

De acordo com Rudolf Arnheim [5], “toda a boa prática é altamente expressiva”. O autor defende a prioridade da expressão, considerando as qualidades expressivas como os meios de comunicação do artista, permitindo-lhe compreender e interpretar as suas experiências e “determinar os padrões formais que ele cria”.

Daí que Arnheim considere que o treino dos alunos de arte consista, basicamente, no desenvolvimento e apuramento da sensibilidade para essas qualidades e a expressão deva ser entendida como o critério orientador para o fazer artístico.

O autor reprova mesmo o ensino que se centra fundamentalmente nas qualidades técnicas e geométricas, prejudicando o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos para a expressão e enaltece a prática docente que incentiva os alunos a captarem e a representarem as qualidades expressivas dos modelos, como, por exemplo, a tensão a tristeza, a alegria, ..., já que, ao fazerem isso, os alunos observarão as proporções, a direcção, a relação entre as formas, etc., e apreenderão o “clima dinâmico do tema”, por oposição à reprodução mecânica, estática e geométrica.

Embora admita que alguns defendam que o “artista deve praticar a técnica puramente formal”, antes de representar ou reproduzir com êxito a expressão, Arnheim sublinha que essa metodologia inverte a ordem natural do processo artístico.

Arnheim não confunde os termos “expressão” e “auto-expressão”, uma vez que esta se refere ao “extravasamento passivo” e “projectivo” do que se sente interiormente e o método da expressão “requer concentração activa e disciplinada de todas as forças organizadoras sobre a expressão”.

Sublinhe-se que, na opinião do autor, as sensações foram desenvolvidas pelo organismo como auxiliares para reagir às “forças activas circundantes – lugar, força, direcção”, conduzindo “a percepção do impacto dessas forças” à expressão.

Elliot Eisner é de opinião que os artistas de todos os domínios artísticos estão interessados no conteúdo expressivo da obra, pelo que procuram ordenar todas as qualidades de modo a que a sua obra expresse o seu conteúdo de forma concreta. Todavia, isto não significa que todos aqueles que observam formas visuais tenham a capacidade para compreender o seu conteúdo.

Quando o conteúdo de uma obra de arte é demasiado subtil ou quando as estruturas de referência do observador não são adequadas, a sua relação afectiva com a obra fica diminuída.

Conforme refere Eisner, Suzanne Langer foi uma das principais defensoras da ideia de que as formas artísticas “expressam sentimentos humanos”, percebidos estes através dos sentidos e da imaginação.

Na opinião de Langer, o artista materializa as formas de sentimento na sua obra, a partir do conhecimento que tornando-as públicas e proporcionando a quem se confronta com a sua criação, e seja capaz de compreendê-la, “um sentimento muito peculiar”.

Segundo Eisner, existem fundamentalmente duas teorias que explicam as razões que levam os observadores a reagir emocionalmente às formas artísticas concretas.

De acordo com a perspectiva associativa, os indivíduos aprendem a relacionar essas formas com outras experiências que para eles têm um significado emocional idêntico.

Por oposição a esta teoria, a teoria de Gestalt explica que a reacção à forma visual é consequência do seu carácter intrínseco, ou seja, a luz emitida pela relação entre as formas existentes num campo de visão afectam o sistema sensorial visual.

Como refere Rudolf Arnheim [6], na actividade do neurologista Kurt Goldstein, vem-se a verificar que uma paciente portadora de um distúrbio do cérebro tinha problemas de equilíbrio e que estes aumentavam quando usava um vestido vermelho e desapareciam quando vestia um verde. Goldstein chega à conclusão que as cores correspondentes aos maiores comprimentos de onda têm uma relação com as reacções expansivas, ao contrário das cores de menor comprimento de onda que favorecem o equilíbrio e tendem a contrair-se.

Há aqui uma analogia com as observações de Kandinsky um dos pintores mais representativos do Grupo da Alemanha do Sul, o Blaue Reiter (o cavaleiro azul) e que desenvolveu o “expressionismo violento” em termos abstractos, em que afirma que um círculo de amarelo “revela um movimento de expansão a partir do centro que se aproxima quase sensivelmente do espectador”, enquanto um círculo azul “desenvolve um movimento concêntrico e se afasta do observador”.

Embora conscientes de que as matizes de comprimentos de onda mais longos, alta saturação e claridade intensa são mais activos, não se sabe em que medida a intensa energia luminosa interfere no sistema nervoso.

Para Eisner, a maneira como os indivíduos reagem às formas visuais depende, quer das características existentes nas formas visuais, quer no observador. Daí que algumas das características possam ser explicadas à luz da teoria associativa e outras à luz da teoria de Gestalt.

O autor identifica ainda os seguintes factores que considera relevantes no domínio produtivo da aprendizagem artística: capacidade de tratamento dos materiais; capacidade de percepção das relações qualitativas entre as formas produzidas ou as formas observadas no meio ambiente e as formas enquanto imagens mentais; capacidade para criar formas que satisfaçam quem as cria dentro dos limites e possibilidades do material utilizado e capacidade de criação de ordem espacial, estética e expressiva.

Na opinião de Eisner [7], a decisão do artista ou do aluno de arte sobre os materiais a utilizar na criação das formas visuais não é de somenos importância, já que a natureza do material, pelas suas características, afecta o resultado final. Esta interdependência entre material e forma apresenta-se como um dos desafios mais interessantes para o artista.

Refira-se que o próprio material, pelas suas possibilidades, mas também pelas suas limitações, transforma-se durante o processo de criação, num “agente activo”, desafiando a intuição e sensibilidade do artista. Cada material, pelas suas características, suscita diferentes formas de abordagem, diferentes atitudes, e é dentro dos limites e das possibilidades do material que se gera o conhecimento. À medida que o conhecimento sobre as potencialidades dos materiais aumenta e quando as habilidades técnicas dos alunos estão à altura daquilo que desejam criar, Eisner é de opinião que as suas capacidades artísticas também vão aumentando. Assim, no processo de produção das formas visuais, o resultado que se conseguirá atingir dependerá muito daquilo que cada indivíduo for capaz de fazer com o material, ou seja, pela capacidade de transformar esse material num meio. Para Eisner [8], “Um material converte-se num meio quando transmite o que o artista ou o estudante deseja, o que há descoberto e há eleito expressar”.

Para que cada material se transforme ou converta num meio, requiere-se ao artista ou ao estudante um conjunto de habilidades técnicas. Daí que a aprendizagem artística imponha, no domínio produtivo, a aquisição e desenvolvimento de habilidades no manejo das ferramentas e utensílios.

A produção de formas visuais requer também, segundo Eisner, a capacidade para compreender as qualidades que emergem à medida que se trabalha com os materiais.

Ainda que do ponto de vista técnico se possa ter um bom domínio dos materiais e as habilidades necessárias no manejo das ferramentas, pode-se contudo não ter a capacidade suficiente de observar, com a sensibilidade que se exige, as formas que vão surgindo no decorrer do seu trabalho artístico. Daí que a capacidade de ver as formas de arte e da natureza afecte a capacidade de cada indivíduo para produzir formas visuais.

Na opinião do autor, o acto da criação não emerge do vazio, pelo que, quando a sensibilidade visual do indivíduo se desenvolve a partir da observação de formas visuais, é possível que essas experiências visuais constituam uma fonte privilegiada na produção de formas criativas.

Segundo Eisner, “ver é adquirir sentido visual através da experiência” [9].

Através do refinamento da sensibilidade, é possível descobrir significados perceptivos ocultos que vão muito para além da estrutura formal das formas visuais.

Para o autor, um dos objectivos de quem se dedica às artes (artes visuais, música, teatro, dança, etc.) consiste em criar relações qualitativas entre as partes que constituem o todo.

Veja-se, por exemplo, o que diz Leonardo da Vinci a propósito da composição da figura humana: “cada parte do todo deve estar em proporção com o todo” [10].

Também Platão dizia que a composição consistia em encontrar e representar a variedade na unidade, ou seja, a variedade na cor, na situação, na dimensão, na disposição dos elementos na composição, etc. Contudo, esta não pode ser excessiva sob pena de dispersar a atenção do observador.

Eisner é de opinião que a composição só se consubstancia, ou realiza, tendo em atenção os seus aspectos qualitativos.

As diferenças subtis como, por exemplo, a temperatura de uma cor ou a força de um traço, etc, podem ser recursos suficientes para se conseguir uma composição harmoniosa e equilibrada, mas também, pelo contrário, podem contribuir para dispersar a atenção do observador. Daí que, para o autor, “aprender a ver estas relações, exige o uso de uma nova forma de visão”. Assim, a generalidade das actividades de percepção devem consistir, sobretudo, no reconhecimento das qualidades expressivas das formas visuais.

Ajudar os estudantes a aprender a ver as interacções entre as partes que constituem o todo, ou melhor, a unidade, é um dos principais desafios que se colocam à educação artística.

Todavia, Eisner adverte que o acto de ver, por si só, não é suficiente para solucionar os problemas de “encaixe”, ou melhor, de ajustamento entre as partes, sem que umas prevaleçam sobre as outras. É também em função do “conhecimento somático”, ou seja, em função do que sentimos emocionalmente.

Contudo, os factores antes referidos não são condição suficiente para a criação de formas visuais. O artista (ou o aprendiz) defronta-se com o desafio de transformar uma ideia, um sentimento, ou uma imagem numa forma visual que satisfaça os seus interesses e as suas expectativas, tendo em atenção os limites e as possibilidades do material utilizado. Seja qual for a estrutura visual utilizada, da mais simples à mais complexa, exige-se ao criador a “capacidade de inventar”, através de um material diferente da percepção ou da imaginação, uma forma visual que corresponda àquilo que ele pretende.

Isto conduz-nos, segundo o autor, ao terceiro factor que considera presente no processo de criação da forma artística: “A habilidade para inventar formas que satisfaçam a quem as realiza, dentro dos limites do material com o qual trabalha”.

De acordo com o autor, existem, no domínio visual, fundamentalmente dois modos através dos quais se realiza a produção artística:

- O primeiro deles é utilizado pelas crianças dos 2 aos 4 anos e que, segundo Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain [11], correspondem à etapa da garatuja, por alguns expressionistas abstractos, de que a título de exemplo se cita Jackson Pollock. Refira-se que este pintor desenvolveu, a partir de 1947, o estilo gestual que, mais tarde, passou a ser designado por “action painting”. Pollock deslocava-se à volta de tela, estendida no chão, impregnando-a de tinta com o auxílio da trincha ou deitando-a directamente da lata, deixando que os seus gestos fossem apenas controlados pela intuição.

Segundo Lowenfeld e Lambert, as garatuja das crianças não têm qualquer propósito de representar o meio visual, nem representar algo, mas antes têm por base o desenvolvimento físico e psicológico.

Na opinião de Rudolfo Arnheim [12], os rabiscos iniciais da criança não têm quaisquer objectivos representativos. Eles são antes uma forma de actividade motora agradável. Os

traços registados sobre o suporte por acção do movimento dos braços de um lado para o outro constituem uma fonte de prazer para a criança.

O outro modo de acção artística é e tem sido desenvolvido, ao longo dos tempos, pelos artistas e também pelas crianças. Neste processo de criação artística, tanto a criança como o artista se colocam perante o desafio de transformar uma ideia, imagem ou sentimento numa forma visual, utilizando para o efeito um determinado material, funcionando este como meio.

Como refere Eisner, “uma ideia necessita de um veículo que a transmita, que a converta num objecto ou sucesso que tenha um lugar no mundo” [13].

Como já atrás referimos, dada a menor capacidade de diferenciação perceptiva da criança nos primeiros anos de idade, o esquema dos objectos representados reduz-se às suas características estruturais mais simples e, à medida que as crianças crescem e as possibilidades de desenhar e pintar aumentam, também a capacidade de diferenciação é maior, pelo que os esquemas dos objectos representados são corrigidos e melhorados.

Este aperfeiçoamento é propiciado, segundo Eisner, através das “condições contextuais” e através do ensino.

Sintetizando, o autor sublinha a ideia de que o acto da criação consiste na invenção de formas que representam a intenção do artista através de um determinado material.

No caso das crianças, essas formas são, no princípio, “aproximações” muito simplificadas, tornando-se mais aperfeiçoadas, e também mais complexas, à medida que a criança aprende a “criar a ilusão da terceira dimensão” sobre a superfície bidimensional.

O quarto, e último, factor a ter em conta na criação da forma visual consiste na organização das formas visuais de modo a conseguir-se um todo coeso e coerente. Daí que seja fundamental prestar-se atenção às relações entre cada uma das formas que constituem a totalidade da obra artística.

As crianças e também os adultos que não tenham capacidade para compreender a obra de arte, tendem a centrar-se em formas isoladas, ou seja, apenas numa parte do desenho, que Arnheim designa por “solução local”.

Arnheim é de opinião que as obras de arte devem ser olhadas “por cima”, ou seja, devem ser captadas inicialmente na sua totalidade, desempenhando a relação entre as partes um papel fundamental em termos de composição.

Para este autor, há na composição, uma relação íntima entre as partes e o todo, dependendo a aparência de cada uma delas da estrutura do todo, e este é consequência da natureza das suas partes. Daí que, para Arnheim, “nenhuma porção de uma obra de arte é absolutamente auto-suficiente”.

Também, segundo Eisner, a obra de arte deve funcionar como um todo e não como uma “série de partes separadas”, pelo que é preciso prestar atenção às relações qualitativas entre as formas que fazem parte do conjunto. Daí que seja fundamental desenvolver este tipo de

observação da forma visual, sob pena de os objectivos de natureza estética, expressiva, etc., ficarem comprometidos.

Relativamente à criação da forma visual, Eisner sintetiza as seguintes ideias:

- Que o desenvolvimento artístico não é consequência automática da maturação do indivíduo, mas antes do conjunto de experiências a que teve acesso, pelo que a sua capacidade ou habilidade artísticas estão dependentes daquilo que aprendeu.

- Que, no âmbito produtivo, entra em jogo um conjunto de factores, tais como a capacidade de compreender o contexto e imaginar as soluções visuais, a capacidade de manuseamento dos materiais enquanto meios ou veículos através dos quais se materializa a expressão, a capacidade de transformar ideias, sentimentos ou imagens em formas visuais adequadas, tendo em atenção os limites e possibilidades dos materiais.

- Que o indivíduo precisa de aprender a ver as formas que cria como parte de um todo, ou, como refere antes Eisner, “como parte de uma configuração visual total e emergente” e as suas decisões devem ser tomadas à luz das relações qualitativas entre as partes e de acordo com objectivos que a obra deve servir. Como diria Piaget, citado pelo autor, o indivíduo precisa de “descentralizar a sua visão”.

Para Eisner, o domínio da produção artística é apenas uma das três áreas gerais em que se produz a aprendizagem de arte.

Para além do domínio produtivo, os programas de educação artística devem promover o desenvolvimento de outras competências, designadamente do domínio crítico.

Em termos de percepção de formas artísticas visuais, importa, desde logo, interrogarmo-nos sobre que tipo de sensações provoca uma determinada obra de arte em quem a observa.

Para o autor, uma das funções de qualquer obra de arte é provocar alguma coisa ou afectar a experiência de quem a contempla. Quanto mais informações e dados possuímos sobre a obra de arte, maior é a possibilidade de lhe darmos sentido e compreendermos o seu significado.

Segundo Eisner, a estrutura de referência para entender aquilo que a obra provoca ou faz sentir no observador é denominada de dimensão experiencial.

Esta dimensão é uma das diversas estruturas de referência que podem ser utilizadas, segundo o autor, na observação e avaliação da obra de arte.

A dimensão formal da obra constitui uma outra estrutura de referência. Neste caso, o observador fixa-se nas relações existentes entre as diversas formas que constituem a obra. Estão neste caso, por exemplo, a configuração das formas, a interacção das cores, etc..

A título de exemplo, as cores, de um modo geral, não são percebidas por nós sempre da mesma maneira. Quando organizadas numa composição, elas influenciam-se mutuamente, sofrendo alterações consoante o contexto em que se situam.

Assim, a identidade de uma cor depende cada vez menos de si mesma, mas antes da relação que estabelece com as demais.

Ver a forma visual segundo esta estrutura de referência significa observar a distribuição dos elementos formais uns em relação aos outros e compreender em que medida essa distribuição espacial concorre para a unidade da composição.

Uma terceira dimensão que pode ser utilizada na percepção da obra de arte é a dimensão simbólica.

Quando as obras de arte possuem determinados símbolos, através dos quais os artistas procuram codificar significados, ao observador requerem-se capacidades de descodificação. A relação do observador com a obra deve consubstanciar-se através da sua capacidade de identificar e descodificar esses símbolos.

Na opinião de Eisner, a temática da obra está relacionada com a dimensão simbólica e está, ao mesmo tempo, associada ao significado geral da obra. Daí que a percepção adequada da obra de arte requer o reconhecimento do tema que está subjacente.

Na dimensão simbólica não está presente apenas o recurso a imagens ou figuras religiosas ou mitológicas, mas também à simbologia da cor, ou do traço, etc., cujos significados são lidos à luz do contexto cultural.

Por exemplo, se a representação do cordeiro em temas religiosos significa para a civilização cristã a crucificação de Cristo, também a cor preta significa, na cultura ocidental, o luto, enquanto na Índia este é representado pelo branco.

O significado não se descobre, mas antes se constrói, pelo que, aquilo que os estudantes podem fazer numa determinada situação, é muito influenciado pelos seus marcos de referência, ou melhor, por aquilo que sabem acerca dessa situação. Daí que a socialização numa determinada cultura pressuponha a aquisição desses marcos. Logo, a participação numa “comunidade de discurso” significa partilhar formas de codificação e descodificação de significados.

A dimensão material é uma outra estrutura de referência que deve estar presente na percepção das formas artísticas visuais, dado que a escolha do material, sobretudo nas obras de arte contemporânea, está muito relacionada com o tipo de significado que o artista pretende expressar.

Para além de todas estas dimensões abordadas, ainda que de forma sucinta, a percepção das obras de arte ficaria incompleta se não se tivesse presente a sua dimensão contextual, ou seja, a relação da obra com outras que a precederam ou emergiram depois.

Na opinião do autor, “compreender o contexto de uma obra requer ter em conta as condições que fizeram surgir a obra, assim como o modo como a obra afectou a época durante a qual foi criada” [14].

NOTAS

- 1 - Elliot Eisner (2005), *Educar la Visión Artística*, Barcelona, Paidós Educador, p.59.
- 2 - Rudolf Arnheim (1999), "Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona, Paidós Estética, p.33.
- 3 - Rudolf Arnheim (2002) *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora*, S. Paulo, Pioneira – Thomson Learning, p.158
- 4 - Elliot Eisner (2005), op. Cit. P.63.
- 5 - Rudolf Arnheim (2002), "Arte e Percepção Visual", S. Paulo, Pioneira Thomson Learning, pp.447 e 448.
- 6 - Rudolf Arnheim (2002) idem, pp.358 e 359.
- 7 - Elliot Eisner, (2005), op. cit. pp. 69-71.
- 8 - Elliot Eisner,(2004), "El Arte y la Creación de la Mente", Barcelona, Paidós, pp-108-109.
- 9 - Elliot Eisner (2005) op. cit. p.87
- 10 - Leonardo da Vinci (2007), *Os Apontamentos de Leonardo*, organizado por H. Anna Suh, Lisboa, Central Livros, p.73.
- 11 - Viktor Lowenfeld e W.Lambert Brittain (1983), Buenos Aires, Editorial Kapelusz, pp. 120 a 124.
- 12 - Rudolfo Arnheim "Desarrollo de la Capacidad Creadora" (1980), op. Cit.
- 13 - Elliot Eisner (2004, op. Cit., p.p. 131 – 132
- 14 - Eisner (2005) Op. Cit., p. 97

BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, Rudolf (1999), *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Barcelona, Paidós Estético.
- ARNHEIM, Rudolf (2002), "Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora", S. Paulo, Pioneira – Thomson Learning.
- EISNER, Elliot (2004), *El Arte y la Creación de la Mente*, Barcelona, Paidós Educador.
- EISNER, Elliot (2005), *Educar la Visión Artística*, Barcelona, Paidós Educador.
- LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, W. Lambert (1983), *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- VINCI, Leonardo da (2007), "Os Apontamentos de Leonardo", organizado por H. Anna Auh, Lisboa, Central Livros.