

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PROCESSO CRIATIVO E ENSINO DA ARTE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Professora Doutora
Analice Dutra Pillar

353053

Porto Alegre

2002

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS**

K26p Kehrwald, Maria Isabel Petry
Processo criativo e ensino da arte : mudanças e permanências /
Maria Isabel Petry Kehrwald. - Porto Alegre: UFRGS, 2002.
f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002. Pillar, Analice Dutra,
orient.

1. Arte – Educação – Ensino. 2. Educação artística – Ensino –
Prática pedagógica. 3. Hernández, Fernando. I. Pillar, Analice
Dutra. II. Título.

CDU 37.036

Maria Isabel Petry Kehrwald

Processo criativo e ensino da arte:
mudanças e permanências

Aprovada em Porto Alegre, 07 de outubro de 2002.

Orientadora:

Professora Doutora Analice Dutra Pillar - PPGEDU/UFRGS

Banca examinadora:

Professor Doutor José Augusto Avancini - Instituto de Artes/UFRGS

Professora Doutora Esther Beyer - PPGEDU/UFRGS

Professora Doutora Maria Cristina Villanova Biazús - Universidade de Caxias do
Sul/UCS-RS

Aprovação: Conceito A

à minha família que sempre me permitiu criar, em especial ao João, Daniel e Gabi

aos meus alunos e alunas com quem aprendi, compartilhei e construí itinerários pedagógicos,

ofereço este estudo.

RESUMO

Esta dissertação parte do eixo criatividade, centra-se no processo criativo e divide-se em três etapas. A primeira descreve uma experiência docente realizada na década de 90, relativa à criatividade gráfico/plástica de alunas de um curso para formação de professores do Ensino Fundamental, cuja abordagem apoiou-se nos estudos de J. P. Guilford e nos fatores por ele nomeados como Pensamento Divergente, quais sejam: fluência, flexibilidade e originalidade. Constitui-se na narrativa de uma trajetória pedagógica. A segunda etapa, traça uma revisão da literatura sobre o tema e verifica o direcionamento dado ao processo criativo nas abordagens de ensino da arte explicitadas pelos teóricos do final do século, especialmente os estudos do espanhol Fernando Hernández. A terceira etapa retoma os dois primeiros momentos e verifica mudanças e permanências suscitadas pela pesquisa.

É uma investigação de natureza qualitativa, abordagem descritiva com análise documental de caráter interpretativo.

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência de estudos sobre a criatividade, tendo em vista os equívocos e lacunas existentes e convidam à construção de um outro olhar sobre o tema, que leve em conta a pedagogia crítica e a perspectiva sócio-cultural, na tentativa de construir conhecimento através de fazeres artísticos emancipatórios, distanciados de atitudes de improvisação e de culto ao personalismo. A concepção contemporânea de educação exige uma outra concepção de criatividade, vista como um valor social.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade, Processo criativo, Ensino de arte, Educação.

ABSTRACT

This essay leaves from the creativity axle, it's centered in the creative process and it's divided in three stages. The first one describes one teaching experience carry through the 90's, related to the graphic/plastic creativity of a group of students attending an elementary education teaching-training course, which approach is based in J. P. Guilford's studies and in the factors named by him as Divergent Mind, that are fluency, flexibility and originality. This stage represents one pedagogical narrative. The second stage outlines a literature review about the theme and checks the course given to the creative process in Art teaching approaches expressed by the end of century theoretician, specially the studies of the Spanish Fernando Hernández. The third stage take again the two first moments and check changes and stability risen by the research.

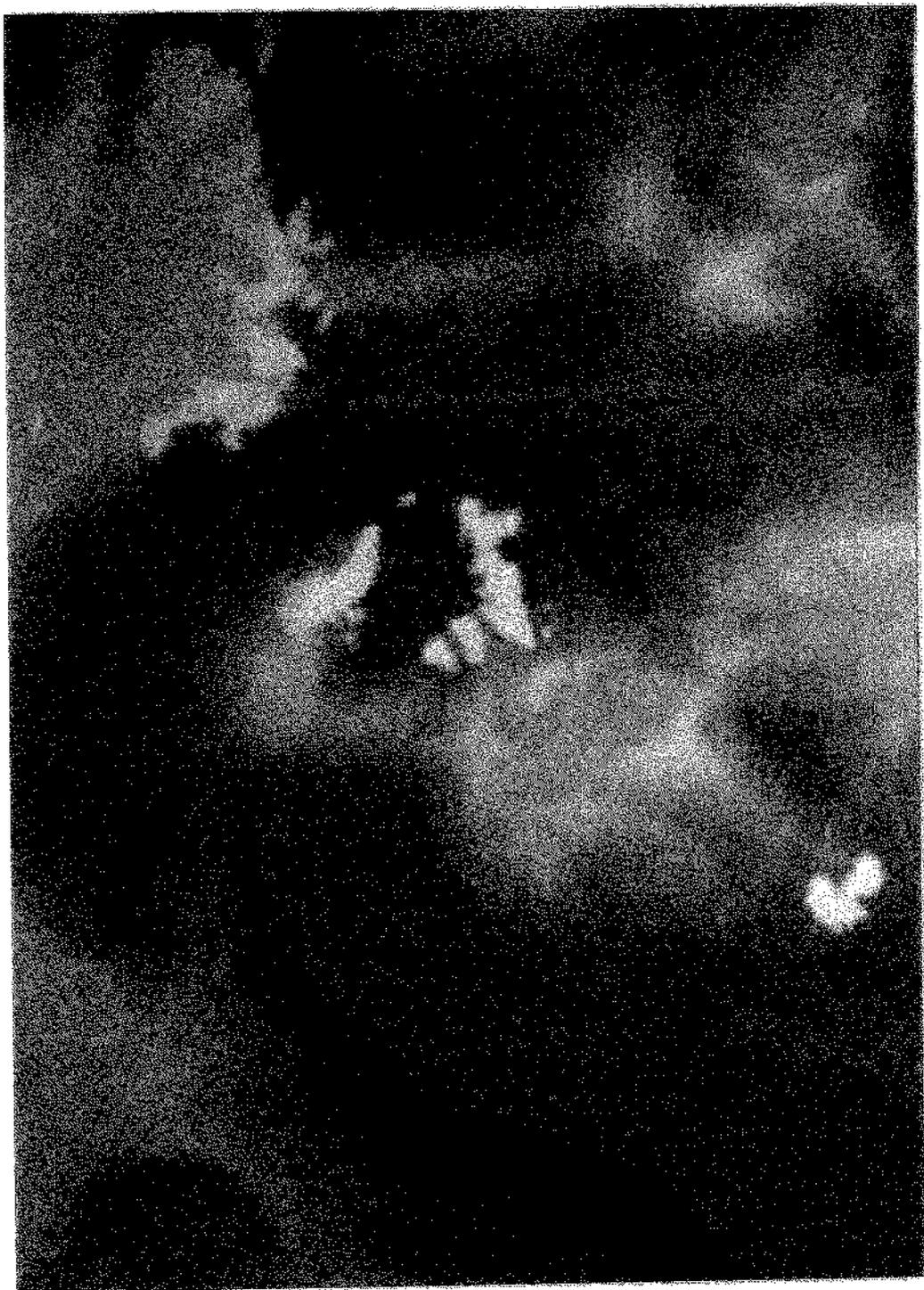
This is a research of qualitative nature, in a descriptive approach with a documental analysis of interpretative character.

The results from the research point towards the pertinence of studies about the creativity, having in mind existing gaps and mistakes and invite to the construction of another regard about the theme, that takes into consideration the criticism pedagogy and the socio-cultural perspective in the effort to build knowledge through released artistic "actions", far from personalism cult and off-handed attitudes. The contemporary conception of education demands another conception of creativity, seen as a social value.

KEY-WORDS : Creativity , Creative process , Teaching Art , Education.

Fig. 1: filó tingido

Fig. II: aguadas em tecido



“Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem [...]. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto da sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar. Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois trata-se de um processo de conscientização”.

Fayga Ostrower (1990, p.253)

LISTA DE FIGURAS

Fig. I: filó escaneado	08
Fig. II: aguada em pano escaneado	10
Fig. 1: aluna A e demais colegas	97
Fig. 2: composição com a palavra casa	99
Fig. 3: pesquisa com elementos móveis	102
Fig. 4: experimentações	103
Fig. 5: experimentações	103
Fig. 6: um boneco	105
Fig. 7: uma janela	105
Fig. 8: experiência com aguadas	110
Fig. 9: experiências com aguadas	110
Fig. 10: aguada com desenho	110
Fig. 11: aguada com desenho	111
Fig. 12: composição com recortes	111
Fig. 13: slide artesanal	112
Fig. 14: slide artesanal	112
Fig. 15: slide artesanal com filó	112
Fig. 16: slide artesanal com filó	112
Fig. 17: desenho de um pote	114
Fig. 18: foto do objeto da sala de aula	117
Fig. 19: desenho de objeto	117
Fig. 20: composição	117
Fig. 21: desenho de objeto pessoal	118
Fig. 22: redefinição do objeto	118
Fig. 23: foto de objeto da casa	118
Fig. 24: desenho do objeto da casa	118

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	14
APRESENTAÇÃO	15
- O percurso	15
CONTEXTUALIZAÇÃO	22
- Justificativa	28
INTENÇÕES	34
1. PROBLEMATIZAÇÃO	38
2. BUSCAS TEÓRICAS	39
2.1. Criatividade	40
- Contribuição das teorias	46
- Estudos recentes	53
2.2. Desenvolvimento da criatividade	57
- Pessoa criativa	58
- Processo criativo	62
- Importância do contexto social	64
2.3. Criatividade e educação	68
- Abrangência da educação	68
- Ensino criativo	71
- Atitudes para desenvolver o processo criativo	73
2.4. Criatividade e Ensino da Arte	75

- Concepção de Arte	75
- Novas abordagens	77
2.5. A Criatividade em Guilford	80
- Aspectos gerais	80
- Estrutura do intelecto	83
- Pensamento e Produção Divergente	86
- Fatores de criatividade	89
3. ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA	91
3.1. Itinerários pedagógicos - recortes de um processo criativo	95
4. CONSTATAÇÕES	121
4.1. Apresentação dos resultados: etapa 1.....	121
4.2. Apresentação dos resultados: etapa 2	125
4.3. Apresentação dos resultados: etapa 3	128
4.4. Considerações	130
4.5. Desdobramentos da pesquisa	134
DESVELAMENTOS: puxando os fios do percurso	136
5. BIBLIOGRAFIA	139
ANEXOS	
Anexo 1 - Plano do curso	147
Anexo 2 - Avaliação do curso	152
Anexo 3 - Questionário e tabulação	155
CONCLUINDO.... RETOMANDO	
CONVITE À DIVERGÊNCIA	

LISTA DE FIGURAS

Fig. I: filó escaneado	08
Fig. II: aguada em pano escaneado	10
Fig. 1: aluna A e demais colegas	97
Fig. 2: composição com a palavra casa	99
Fig. 3: pesquisa com elementos móveis	102
Fig. 4: experimentações	103
Fig. 5: experimentações	103
Fig. 6: um boneco	105
Fig. 7: uma janela	105
Fig. 8: experiência com aguadas	110
Fig. 9: experiências com aguadas	110
Fig. 10: aguada com desenho	110
Fig. 11: aguada com desenho	111
Fig. 12: composição com recortes	111
Fig. 13: slide artesanal	112
Fig. 14: slide artesanal	112
Fig. 15: slide artesanal com filó	112
Fig. 16: slide artesanal com filó	112
Fig. 17: desenho de um pote	114
Fig. 18: foto do objeto da sala de aula	117
Fig. 19: desenho de objeto	117
Fig. 20: composição	117
Fig. 21: desenho de objeto pessoal	118
Fig. 22: redefinição do objeto	118
Fig. 23: foto de objeto da casa	118
Fig. 24: desenho do objeto da casa	118

APRESENTAÇÃO

"As respostas que cada um de nós tem para as perguntas do que é, quem pensa que é e como sente e percebe a si mesmo, tem muito a ver com a educação recebida, porque esta é considerada um valor em si, que não é indiferente para o sujeito ter ou não, e porque a educação é, sem dúvida nenhuma, um enriquecimento da subjetividade que dá certo poder sobre a ação. De alguma maneira, "nos sabemos" de nós mesmos conforme tudo que sabemos".

Sacristán (2000, p.40)

O percurso

Na trama do já vivido, cá estou eu a visitar-me, buscando saber a minha trajetória, o porquê das minhas escolhas e o que me fez ser o que sou : uma professora. Gosto desta palavra, porque a entendo como quem professa, acredita, defende uma idéia. Penso que o desejo por esta profissão se apossou de mim ainda pequena, nas brincadeiras de "escolinha" e cresceu no convívio com minhas irmãs, todas professoras.

Livros, revistas, jornais, fizeram parte da minha infância, tanto quanto as ricas experiências e brincadeiras que pude desfrutar por morar em uma cidade do interior, com família numerosa de gosto especial pela festa e pela casa cheia de amigos. Sou a sétima filha e os estímulos que recebi, a efervescência com a qual convivi desde pequena, contribuíram para manter abertos os canais de receptividade e trocas com os quais fui me construindo. Nesta construção interativa, a arte sempre foi uma presença importante, seja por todas as leituras de mundo que tive oportunidade de fazer, seja pela necessidade que tinha de desenhar, rabiscar, cantar, teatrar e inventar maneiras diferentes de usar/brincar com objetos.

Puxando o fio que costurou esta tessitura em que me tornei, percebo a linha do interesse pelo estudo, pela leitura, pela pesquisa, de caráter mais introspectivo, e outra, a linha do interesse pelo novo, pelo singular, pelas coisas da vida cotidiana e por tudo que se relaciona à arte e ao fluxo e refluxo de fazeres e saberes.

A política estudantil, a leitura de livros ditos subversivos¹ e os retiros da *JEC – Juventude Estudantil Católica*, na década de 60, na Vila Manresa e Vila Betânia em Porto Alegre, entre outros locais, deixaram em mim *tatuagens*, como diria Michel de Certeau (1994), que aderiram à minha pele e que, volta e meia, identifico em alguma fala ou ação. Somadas à minha vivência familiar e escolar, elas indicaram alguns caminhos que trilho hoje.

Assim, 1968 encontra-me normalista, concluindo um estágio em classe de repetentes, alunos/problema, segundo a professora regente. Nesse período, para "acalmar" a turma e conseguir uma aproximação maior com as crianças, desenvolvi

muitas atividades de artes plásticas, confiante de que poderia estimular a auto-estima e os processos internos de busca de identidade através da pedagogia da arte. A intenção era correta, mas o método, na década de 60, era a cópia, a reprodução, a fidelidade ao modelo, e o que valia era o produto final a ser apresentado à comissão de estágio. As orientadoras pedagógicas cobravam cartazes de datas, folhas mimeografadas para cada ocasião e outros itens de uma didática tradicional que *Paulo Freire* (1982) classificaria de "educação bancária" e a qual eu tentava transgredir com trabalhos de livre expressão.

A Faculdade de Belas Artes foi uma decorrência dos meus itinerários, iniciada ao mesmo tempo em que comecei a lecionar Desenho, em *caráter precário*,² no turno da noite, numa 4ª série ginasial de uma escola estadual.

Nesta época, acreditava na importância da arte para desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, auto-estima e concordava com as idéias de *Vicktor Lowenfeld*, *Herbert Read*³ e outros, a respeito da necessidade da livre expressão nas atividades educativas. Minhas ações pedagógicas eram guiadas pela intuição, pela consulta aos livros didáticos, pela reprodução do que recebia na faculdade, não necessariamente nessa ordem, mas muitas vezes, confesso, sem saber o porquê e o para que de algumas atividades, isto é, sem conhecer o sentido e o essencial da disciplina.

No entanto, sempre me preocupei em estabelecer relações com outras áreas do conhecimento e com vivências cotidianas para que os alunos pudessem se aproximar

¹ *Thiago de Melo* e as poesias do livro "*Faz escuro mas eu canto - a canção do amor armado*" que suscitava momentos de reflexão coletiva é um exemplo de leitura censurada, na época.

² Só era possível ingressar como professora no ensino médio, após os 21 anos. Por sorte, o casamento me emancipara e, deste modo, podia dar aulas em caráter chamado *precário*.

do que *Paulo Freire*⁴, chamava de *cosmovisão*, isto é, a partir da realidade próxima, criassem as ligações com o universal.

Para dar conta de 12 turmas de 2º grau, com 50 a 60 alunos por sala, na escola para onde fui transferida logo após a conclusão da Faculdade, aos 23 anos, planejava minhas aulas de desenho e geometria com antecedência e organizava o material de apoio em folhas mimeografadas, seguindo um programa estabelecido, no qual deixava algumas brechas para estimular o percurso criativo dos alunos e alunas, através de técnicas diversas.

Nesta época, possuía uma concepção de arte que hoje reconheço como elitista, e embora desenvolvesse atividade paralela em artesanato com pesquisa em metal, vidro, madeira e outros suportes, restringia à "arte" apenas o que dizia respeito ao desenho, pintura, escultura e outras produções legitimadas e socialmente reconhecidas.

Quando passei a trabalhar na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, iniciei um processo de alfabetização cultural nas demais áreas da arte, como dança, teatro e música, e a buscar as possibilidades de inter-relacionamento entre estas e as artes plásticas, ampliando assim as possibilidades da intervenção docente. Mas, foi no curso de Pós-Graduação em Artes Plásticas: suportes científicos e práxis, realizado na PUC/RS, em 1984, que minhas concepções e ações pedagógicas, ao serem confrontadas com os teóricos estudados, tomaram outro encaminhamento.

As leituras de livros como "*A socialização da arte*" de Canclini (1980) e "*Arte e movimentos sociais*" de Hadjinicolau (1978), autores ausentes, por motivos político-

³ Lowenfeld contribuiu com seu livro *O desenvolvimento da capacidade criadora* (1977) e Read com o livro *A educação pela arte* (1958), considerados como bíblias pelos professores da época.

ideológicos óbvios, no início da década de 70, das discussões acadêmicas, me levaram a refletir acerca do papel social da arte, da função social do professor como intelectual orgânico na definição de Gramsci⁵, e na responsabilidade da escola como agente transformador.

A partir desse curso, minhas ações foram dirigidas no sentido de buscar respostas às inquietações derivadas dos debates, leituras e reflexões que ocorreram dentro e fora da sala de aula, questionando premissas e concepções de arte, bem como processos de ensino. Envolvi-me com a Associação Gaúcha de Arte-Educação – AGA e a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, com as quais passei a manter diálogo constante, integrando os movimentos políticos da categoria. Preocupada com a formação de recursos humanos para o ensino da arte, não só participava de encontros e congressos, como também, tentava trazer pessoas importantes da área para a realização de cursos na Fundarte, em Montenegro, como Gerd Bornheim, Ana Mae Barbosa, Ilo Grugli, João Francisco Duarte Jr, Mírian Celeste Martins, Patricia Stokoe, Violeta de Gainza e tantos outros que contribuíram para os Seminários de Arte-Educação.

Decisivo para meu direcionamento ao estudo da criatividade, foi o contato que estabeleci com a Professora Doutora Maria Helena Novaes, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRJ, importante pesquisadora brasileira da área da

⁴ Esta idéia de Freire foi defendida em vários textos mas no livro *A importância do ato de ler* em três artigos que se completam (São Paulo:Cortez, 1993), é mais detalhada.

⁵No livro *Os intelectuais e a formação da cultura*, Antônio Gramsci discorre sobre esta denominação. Também Henry Giroux, trata desse tema principalmente no livro *Os professores como intelectuais*; rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem, editado em 1997.

criatividade, direcionada aos portadores de altas habilidades, que me empolgou com suas idéias e indicou-me bibliografia pertinente ao assunto.

Iniciei as leituras sugeridas por ela e identifiquei em J.P. Guilford² (1978) uma linha teórica em que pude vislumbrar procedimentos mais concretos em relação ao desenvolvimento do processo criativo. A partir de então, fui urdindo, em parceria com as alunas de cada curso que ministrava, as estratégias para desenvolver a criatividade com base nos aportes teóricos de Guilford, principalmente quando se refere à Produção Divergente, derivada de um pensamento divergente ou de um comportamento divergente e seus componentes: fluência, flexibilidade e originalidade.

Em decorrência deste interesse, realizei uma investigação sobre o desenvolvimento da criatividade gráfico/plástica tanto dos professores quanto de seus alunos, apoiada nos estudos de Guilford e outros autores. Foi uma investigação quantitativa de caráter experimental, como era comum nas décadas de 80 e 90.

Na busca por melhor qualificação profissional, cruzei caminhos com o Projeto Arte na Escola, onde encontrei um espaço de trocas e aprendizagens valiosas no convívio com educadores de todo Brasil, ora participando dos Encontros Técnicos da Rede, ora desempenhando funções docentes.

Nesta construção coletiva do meu ser professora, contribui fortemente, também, a participação no Núcleo de Integração Universidade & Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, cujas reuniões de trabalho têm proporcionado reflexões acerca

2 Joy Paul Guilford, professor americano que iniciou, na década de 50, um dos mais importantes estudos a respeito da *criatividade*, com influência marcante no meio educacional. É um autor pouco traduzido no Brasil, mas muito citado pelos estudiosos do assunto.

dos fundamentos que orientam minha prática, o que representa a arte para professores e professoras e seus alunos e alunas, bem como as possibilidades de interrelacionar esta área com as demais áreas do conhecimento.

A escolha do tema *Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências*, é uma retomada e, ao mesmo tempo, um olhar prospectivo para o lugar que ocupa este processo nas atuais abordagens teóricas, tendo em vista as modificações sócio-culturais e educacionais ocorridas na última década.

CONTEXTUALIZAÇÃO

"Os motivos e os desejos têm força para nós; ainda que não nos forcem, são convincentes. Para que o motivo alcance poder desencadeante da ação e que esta se desenvolva, é preciso que provoque o querer fazê-la, deve experimentar o desejo de realizá-la, fazer dela uma necessidade".

Sacristán (1999, p. 35)

Seja criativa!

Esta expressão, ouvida muitas vezes no dia a dia da vida escolar, como um estímulo a um fazer diferenciado, preocupava-me porque era dirigida às colegas que supostamente tinham dificuldade de criar, principalmente nas aulas de artes, um fazer que eu socializava ao executar trabalhos para a maioria da turma.

No curso magistério, esta preocupação tornou-se mais forte. Percebia a importância de desenvolver a criatividade das crianças, mas não tinha conhecimentos teóricos e práticos para tal. Assim, dúvidas a respeito do processo criativo dirigiram minhas escolhas para esta temática que se tornou um objeto de pesquisa recorrente, cujos caminhos percorridos ora retomo, com um fio na trama do já vivido e outro solto, na tentativa de costurar-se ao presente.

Para justificar esta retomada, busco apoio em Sacristán (2000, p. 41), que afirma: *"é importante resgatar para a memória do presente as posições e as aspirações de partida que deram sentido a uma fé na educação"*. As aspirações iniciais de conteúdo utópico ativo tornam possível passar daquilo que se declara e daquilo que se deseja para as realizações práticas. Nesse sentido, escutar o passado é repensar o presente. E, no presente, pesquisar formas de contribuição da arte para a construção criativa de significados através de uma prática pedagógica intencional, é algo que me move e me instiga.

Por que pesquisar a criatividade?

Por que pesquisar processo criativo?

Dentre os motivos do meu interesse pelo assunto, além dos já apontados, um dos mais fortes é julgar a criatividade como parte do processo de construção de conhecimento, uma vez que ele se faz pela interpretação pessoal que, segundo Zabala (2002), é sempre uma reconstrução, entendida como uma nova criação. Nesta perspectiva, a aprendizagem é o resultado de processos criativos próprios e singulares que acontecem na interação, o que nos encaminha ao entendimento do aspecto social desta atividade, na qual o ser humano se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo, numa relação intercomplementar de troca. Com esta concepção, me aproximo de Vigotsky (1999) que se refere ao caráter multidisciplinar e social da aprendizagem, uma vez que o conhecimento se constrói pela interatividade, perdendo força, neste caso, a idéia individualista de educação e conseqüentemente de processo criativo³. Para que esta construção, no entanto, alcance seus propósitos educativos, é

necessário, como enfatiza Vigotsky⁴ (1998) em outro texto, ampliar as experiências, pensar em uma mediação pedagógica assentada não só em experimentações contextualizadas mas planejadas à luz de estudos teóricos sobre criatividade e processos de criação.

Em pesquisa sobre o tema, Zielinsky (1983, p.3) observou que *"a criatividade consta na maioria dos objetivos de ensino, contudo parece ser efetivamente pouco estimulada. Prefere-se a conformidade com as normas e usos estabelecidos."* A autora refere que os professores também não têm por hábito a conscientização do próprio processo criativo.

São precários os conhecimentos sobre a criatividade, tornando-se complexo, desta forma, o entendimento do que é, afinal, ser criativo: É fazer diferente? E que diferença é esta?

Pesquisar modos de desencadear a criatividade foi se tornando, pois, um objetivo sempre presente e criar meios de colocar em prática, na sala de aula, um processo pelo qual alunos e alunas fossem desafiados a serem criativos com a real compreensão do que isto representa no processo de produção artística, começou a ocupar-me fortemente. Paralelamente a esta preocupação de ordem didático-pedagógica, observava, assim como Zielinsky que o termo criatividade constava com freqüência nos planejamentos de aula dos professores de várias áreas do conhecimento como um objetivo a perseguir.

³ Entende-se educação e processo criativo como um todo, uma vez que educação é criação de novos significados. Aqui foram separados para sublinhar um e outro.

⁴ Todas os textos em espanhol e inglês tiveram tradução livre da autora.

No entanto, ao conversar sobre as ações desejáveis para alcançar o objetivo proposto, não havia clareza a respeito do significado da palavra e menos ainda dos procedimentos necessários para desencadear ações pertinentes.

Esta constatação também foi verificada por A.M. Barbosa (1991, p.11), que assinala ser este um tema praticamente desconhecido. A autora observou que, entre dois mil e quinhentos professores de ensino fundamental, *"todos mencionavam o desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo de seu ensino"*. Ao conceituá-la, falavam em espontaneidade, auto-liberação, originalidade, sem convicção do que cada uma destas palavras representavam para o processo de ensino e aprendizagem.

Zielinsky e A. M. Barbosa, com intervalo de 10 anos, fizeram constatações semelhantes a respeito da inexistência de estudos pedagógicos nesta área. As observações que fiz na mesma direção, na década de 90, terão se modificado neste início de século XXI?

Na tentativa de iluminar o tema, resgato os fios que teceram meu vestir de professora, revejo essas *casacas* ou, esta *segunda pele profissional*, como enuncia Nóvoa (1995, p.16) que me faz comprometida com os sentidos dos atos de aprender e de ensinar de modo criativo, retomo pesquisa realizada e a estendo como pano de fundo para averiguar o lugar que ocupa a processo criativo hoje, no âmbito da educação escolar.

Recorro novamente a Sacristán (2000, p.41) para argumentar sobre o delineamento da pesquisa, quando sustenta que *"o resgate tem três sentidos fundamentais: recordar de onde viemos, rever e matizar alguns de seus objetivos e revitalizar as esperanças na educação"*. Apoiada nesta concepção, entendo que resgatar não é a busca do que foi

perdido mas, restaurar, retomar o passado como crença de que é possível aprender com o realizado e redimensionar idéias e práticas.

Este estudo, parte, pois, do eixo criatividade, centra-se no processo criativo e divide-se em três etapas. A primeira, descreve estudo realizado na década de 90, relativo à criatividade gráfico/plástica das alunas participantes de um curso para professores do ensino fundamental, designado por Curso de Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos. Neste, utilizou-se uma abordagem de ensino destinada a desenvolver o processo criativo na área de artes visuais, centrada nos estudos de J. P. Guilford (1968) e nos fatores nomeados por ele de produção divergente: fluência, flexibilidade e originalidade. Constitui-se na narrativa de uma trajetória pedagógica.

A segunda etapa traça uma revisão da literatura atual e verifica o direcionamento dado ao processo criativo nas abordagens de ensino da arte explicitadas pelos teóricos do final do século, em especial nos estudos do espanhol Fernando Hernández (2000).

A terceira etapa busca aproximações/implicações entre a pesquisa realizada e os aportes teóricos atuais a respeito do processo criativo, isto é, retoma os dois primeiros momentos e verifica mudanças e permanências suscitadas pela revisitação.

Tendo em vista seus encaminhamentos a pesquisa foi organizada da seguinte forma: a parte introdutória apresentou o percurso de vida, o motivo da escolha do eixo temático criatividade e segue com a justificativa para direcionar estudos nesta área e intenções que norteiam o trabalho, com delimitação conceitual de termos utilizados.

O 1º capítulo contém a problematização da pesquisa com as interrogações que se quer responder; o 2º capítulo centra-se no referencial teórico consultado com um tópico mais extenso sobre Guilford e suas idéias a respeito da criatividade, por ser o teórico

referente da primeira etapa do trabalho; o 3º capítulo apresenta o curso realizado e discute os resultados da pesquisa; o 4º capítulo traz considerações e possibilidades de continuidade, fechando-se o estudo com desvelamentos suscitados pelo itinerário percorrido.

Justificativa

A importância dos estudos a respeito da criatividade inicia na constatação de que o ser humano construiu a si mesmo e ao mundo que o cerca através do processo de criar e recriar idéias, objetos e eventos. Ser criativo não é apenas um potencial, é também uma necessidade humana e faz parte da natureza peculiar de homens e mulheres desde o nascimento.

O estudo do processo criativo tem possibilitado a compreensão de apenas alguns de seus múltiplos aspectos. Seu desvelamento intriga pesquisadores de todos os campos do conhecimento e apresenta-se como uma área em aberto.

Em sua gênese, a criatividade, por um longo período, foi entendida como um dom divino, outorgado por uma esfera mítica, não construída pelo sujeito ao longo de sua vida. Este inatismo foi substituído por concepções que apontam para a possibilidade de que todos e, cada um em particular, podem desenvolver-se criativamente, quer pela educação formal, quer pela informal. Neste sentido, as contribuições do construtivismo indicam que se aprende a ser criativo e este é um processo contínuo.

É comum associar criatividade com criar, renovar, redefinir, dinamizar, progredir, flexibilizar, intuir, descobrir, auto-desenvolver-se, realizar com originalidade e outras designações que apontam para a divergência, a busca do novo e da ação diferenciada.

Cupertino (1998, p.117) entende que nosso desejo, ao pretender desenvolver a criatividade, *"é a abertura pessoal para a pluralidade, a consideração de que o que é pode ser diferente"* e que atitudes de descentramento e estranhamento são

fundamentais para alargar o âmbito das experiências. Neste sentido, é importante criar condições para a diversidade e a disponibilidade interna para experimentar.

Se, por um lado, o estímulo à subjetividade e ao individual deve ser valorizado, por outro, é preciso levar em conta o pensamento crítico-social contemporâneo para o qual uma ação só se legitima pelo compartilhamento dos saberes. Sendo assim, a uma ação criativa individual deve corresponder uma ação coletiva e, neste caso, o processo criativo irá construir seu sentido e significados no território do social.

Pensar nesta relação criatividade/sociedade é pensar na escola e nas práticas pedagógicas que concebem a criatividade de forma individual e descontextualizada, apontadas por Silva (1994, p. 93) como uma maneira de desconsiderar as construções sócio-históricas. A autora observa a *"ausência de um clima em sala de aula que propicie o desenvolvimento criativo"* paralelo a um ambiente escolar que contribua para o entendimento de criação como prática social, como possibilidade de grupo e não como processo individual.

Na mesma direção aponta Hernández (2000, p.85) ao comentar que *"se a criatividade é um dom individual, o ensino da arte não é necessário"* e prossegue alegando que esta mitificação contribui para distorcer a função da arte na educação, pois esta idéia leva ao entendimento de que a educação tem uma importância marginal para a formação artística das pessoas, com conseqüências negativas no que se refere ao grau de valorização social que se dá à arte e aos artistas. Na esteira desta concepção, se estende o conceito que formatamos sobre o que seja o ato de criar: se é um talento nato, no qual a educação pouco pode interferir ou, se é um processo

individual, assentado no social e que se instaura e se expande à medida que se constrói.

Uma revisão de literatura sobre o tema identifica que as teorias são recentes, divulgadas a partir de 1950, década em que se intensificaram os estudos sobre a criatividade, entre os quais os realizados por Guilford e seus colaboradores. As pesquisas, em sua maior parte, provêm da área da Psicologia, centram-se em identificar os indivíduos criativos ou com altas habilidades e são de cunho personalístico. Valem-se da psicométrica e distanciam-se dos enfoques sócio-históricos, como se o sujeito se constituísse no vácuo.

O desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é importante pelo que contribui tanto para sua humanização, quanto para a compreensão de um ser/estar cultural, sendo o ensino da arte um dos campos privilegiados para desencadear estas funções. Possibilita conforme sinaliza Martins (1998, p.46) *"um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade*. De fato, o fazer artístico, aliado à educação dos sentidos e ao saber ver e apreciar, poderá resultar na construção de uma consciência estética capaz de captar mudanças e mesmo impulsioná-las. Sobre este aspecto A. M. Barbosa (1998, p. 18) observa que *"através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - processos básicos da criatividade"*.

Duarte Jr (1988, p.18) designa esta apreciação de *"dimensão estética da educação"*, a qual envolve um sentido para além do apreciado, propiciando um tipo especial de conhecimento que só pode ser construído através da arte. Forquim (1982, p.28) chama este conhecimento de *"alfabetização estética"*. A educação, ao contribuir

para este processo de uma forma criativa, inter-relaciona produção artística, apreciação estética e informação histórica isto é, media a conscientização cultural, uma das matrizes da cidadania.

Sob o ponto de vista do ensino da arte com enfoque criativo, A. M. Barbosa (op.cit) traz uma importante e inusitada contribuição ao entender que o ciclo criador não se esgota no fazer. Ao remetê-lo também à apreciação e leitura de imagens, aponta para uma outra visão da criatividade, abrindo caminho para um novo olhar sobre o processo criativo, até então centrado no momento da produção. Tal atitude descortina uma perspectiva educativa interessante no âmbito do ensino e da aprendizagem.

A arte, pela sua característica de busca do novo, tem sido associada à criatividade desde a antiguidade. Platão (séc. V a.c.) já defendia a idéia de que a arte deveria ser a base da educação e propunha uma educação imaginativa, o que foi retomado e enfatizado depois por Herbert Read (1945, p.91). Esta associação persiste até hoje, tanto que, ao solicitar a alguém que aponte uma pessoa criativa, geralmente a indicação recai sobre um artista ou pessoa ligada à área da arte.

De fato, o ensino da arte tem um papel relevante no que se refere ao desenvolvimento do processo criativo. No entanto, é necessário ressignificar a criatividade, iluminá-la com as discussões pedagógicas atuais, incorporar as reflexões a respeito do princípio de autoria, das práticas emancipatórias e da inclusão sócio-histórica-cultural. É interessar-se por um ensino de arte e, especialmente de artes visuais, centrado na atitude construtiva manifestada em realizações diferenciadas e de qualidade, das quais todos possam compartilhar; é pensar em uma contribuição singular e significativa do indivíduo ao coletivo.

As possibilidades da arte desenvolver o comportamento criativo e divergente são enfatizadas por inúmeros estudiosos do assunto. Embora as conquistas já realizadas neste campo, observa-se que as atividades de arte se restringem, muitas vezes, ao desenho, ao recorte e colagem e a experiências sem significado, descoladas da realidade da criança e das demais atividades escolares, desenvolvidas por docentes com pouca ou nenhuma formação na área. Para mudar este quadro, é necessário que professores e professoras tenham conhecimento sobre o processo criativo, vivenciando o fazer artístico, associado ao estudo teórico da criatividade. Com um repertório de referências sobre o assunto, será possível indicar novos caminhos pedagógicos que contemplem propostas de mediação em duas dimensões: uma de ordem experimental/criativa e outra de ordem teórica/reflexiva. Se levarmos em conta as constatações de A. M. Barbosa (1998), de Zielinsky (1983) e de outros autores quanto ao desconhecimento em relação ao tema, é de se preocupar pelos encaminhamentos pedagógicos que são dados ao processo criativo no âmbito educacional.

A participação espontânea ou o acaso não são suficientes para assegurar a compreensão ou construção de conhecimento. As atividades escolares se justificam na medida em que se entende que existem certos aspectos importantes que só serão desenvolvidos satisfatoriamente com ações especialmente organizadas para este fim e executadas de acordo com um plano determinado. Segundo Coll (1994, p.124) "*são atividades que estão a serviço de um projeto educacional*", no qual devem estar explícitas as intenções que o movem e os procedimentos mais adequados, o que, todavia, não o torna fechado⁵. Neste sentido, desenvolver processos criativos como um

⁵ Como todo planejamento é aberto e sujeito a mudanças de percurso.

projeto educacional é pensar em especificar as aprendizagens que serão construídas e os processos pelos quais se pretende - na interação - alcançar resultados satisfatórios.

Acredita-se ser possível potencializar o pensar/fazer criativo a partir de um enfoque sistemático nos fatores que Guilford (1968,p.99) apresentou como principais indicadores deste construto: fluência, flexibilidade e originalidade. Estes, aliados ao estudo do processo criativo paralelamente à análise da produção realizada, poderão gerar uma nova prática pedagógica.

Na escola, a ênfase ainda recai sobre a resposta certa, a única solução para determinado problema e outros comportamentos que se caracterizam por um pensar convergente. Assim, a ênfase na divergência⁶ é uma competência a ser construída entre professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Para a revisão e elaboração de novas abordagens de desenvolvimento da criatividade no ensino da arte, é necessária a pesquisa educacional com o objetivo de ampliar os dados existentes e propor novos encaminhamentos. Revisitar um estudo realizado, verificar sua pertinência e investigar as fontes teóricas atuais sobre o processo criativo poderá contribuir no sentido de verificar mudanças e permanências a respeito do tema em pauta.

⁶Convém ressaltar que estes dois tipos de pensamentos estão presentes na arte pois, ao escolher uma possibilidade como a mais adequada para aquele momento, o aluno também está se valendo do pensamento convergente.

INTENÇÕES

As intenções desta pesquisa atendem ao seu delineamento composto por três etapas. Os entendimentos conceituais dos enunciados pretendem situar o lugar de onde se fala.

Intenção centralizadora

- Verificar, à luz das abordagens atuais sobre processos de criação, se os estudos de Guilford sobre a criatividade são ainda pertinentes para o ensino da arte realizado hoje na escola.

Ao pensar sobre o ensino da arte hoje, é preciso levar em conta a necessidade de uma educação sócio-histórica-cultural e, neste caso, leitura, produção e contextualização relativas às linguagens da arte deverão estar presentes como componentes obrigatórios dos Planos de Estudos da escola e Planos de Trabalho* do professor, visando a construção de conhecimentos ligados à subjetividade, sensibilidade estética e consciência cultural, entre outros.

A arte é experimentação direcionada, gestada na prática social (constitui-se também em prática social) e, desta forma deve estar na escola, contemplando a

* Sobre esta nomenclatura consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

pluralidade, o diverso e os fazeres dos vários grupos que compõem o nosso coletivo. O estudo da arte deve conter desde o crochê da avó do aluno, até a universal Mona Lisa de *Leonardo Da Vinci*, passando pela leitura das imagens da arte e do cotidiano. Apoia-se pois, na inter-relação entre produção, fruição e contextualização.

Intenções concorrentes

Da primeira etapa:

Descrever uma experiência de desenvolvimento do processo criativo gráfico-plástico centrado em três dos fatores de criatividade indicados por Guilford;

- Discutir se a vivência de um processo criativo, centrado nos fatores indicados por Guilford, desenvolve a criatividade gráfico-plástica;
- Analisar este estudo quanto à adequação dos conteúdos e procedimentos adotados e à pertinência da abordagem utilizada.

Entende-se desenvolvimento como processo de construção subjetivada, que significa também acrescentar, incrementar e progredir. Este conceito está explicitado em Sacristán (2000, p.43).

Os três fatores de criatividade se referem aos itens apontados por Guilford como indicativo de pensamento e produção divergente e que podem ser desenvolvidos através de práticas pedagógicas pertinentes. São eles: fluência – capacidade de produzir muitas idéias; flexibilidade – capacidade de introduzir diversidade nas idéias; originalidade – capacidade de produzir idéias raras e incomuns. O item originalidade é

tratado a partir de sua etimologia - *originalis* (original) - no sentido de singular, de busca da origem, do caráter próprio e pessoal, daquilo que diferencia dos demais. Por privilegiarem o Pensamento/Produção Divergente, estes três itens são priorizados nessa pesquisa.

A vivência se refere à participação ativa no processo e implica em viver com o grupo cada passo da experiência, de modo a torná-la sua e a ela recorrer sempre que necessário, sabendo revivê-la. Esta vivência possibilita o conhecimento do fazer artístico e permite a compreensão da arte como processo de educação e de desenvolvimento da criatividade.

O processo criativo envolve experiências variadas no âmbito das técnicas das artes gráficas e plásticas, como exploração e pesquisa de situações e materiais diversos e análise e reflexão sobre as produções realizadas tendo em vista o prazer de expressar, fruir e elaborar novos conceitos que tenham significado. É o modo pelo qual o aluno chegará a um fazer criativo, gerador da sensibilidade, da apreciação estética e da auto-realização, através da fluência, flexibilidade e originalidade. É o percurso cultivado de construção de conhecimento em arte, que permite a atribuição de sentidos às atividades realizadas. Entende-se atividade como um exercício intelectual/emocional, um conjunto de ações com intencionalidade definida.

Abordagem centrada em fatores de criatividade, segundo Guilford, foi o direcionamento dado ao curso de Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos. A partir dos três fatores de criatividade – fluência, flexibilidade e originalidade – elaborou-se uma proposta pedagógica cuja matriz foi a própria conceituação de cada um. Assim, incentivou-se individual e coletivamente o desenvolvimento dos três fatores,

oportunizando também conhecimento e reflexão sobre vários aspectos do processo criativo através da leitura e análise de textos.

Na execução dos trabalhos, os procedimentos adotados objetivaram:

- a fluência, através do fazer experimentos e composições;
- a flexibilidade, pela variação de experimentos e composições, evitando a repetição de formas já utilizadas em trabalhos anteriores;
- a originalidade, através da pesquisa de novas formas e à fuga dos modelos e estereótipos.

A cada término de aula ou exercício, procedia-se à avaliação coletiva dos trabalhos realizados. Cada aluna analisava seu próprio processo criativo e o fator no qual precisava investir mais, decidindo a respeito das estratégias que utilizaria. Paralelamente, foram apresentadas as produções de vários artistas, objetivando a apreciação da criatividade no campo das artes.

Neste sentido, o curso enfocou: produção criativa e análise do que foi produzido pela aluna; apreciação da criatividade como produção artística e conhecimento da criatividade como processo. Neste estudo a criatividade é entendida como uma dimensão da natureza humana ativada e desenvolvida por processos diversos.

Da segunda etapa:

- Traçar um panorama das teorias atuais sobre o processo criativo.

Da terceira etapa:

- Verificar possibilidades de aproximações e afastamentos entre os enfoques de Guilford e dos teóricos atuais a respeito do tema.

1. PROBLEMATIZAÇÃO

Em decorrência da temática estudada e das intenções da pesquisa, apresentam-se como problematizações:

- A abordagem de ensino da arte enfocada no decorrer da pesquisa realizada na primeira etapa, é pertinente para o desenvolvimento do processo criativo?
- As atuais abordagens de ensino da arte se referem a propostas para o desenvolvimento do processo criativo?
- Os estudos de Guilford a respeito da criatividade, são relevantes para o ensino da arte que se realiza hoje ?

2. BUSCAS TEÓRICAS

A Filosofia foi a primeira ciência a se ocupar com o fenômeno da criação, seguida da Psicologia que, a partir da metade do século XX, intensificou estudos na área, na tentativa de encontrar explicações para o processo criativo, encaminhando as investigações pela ótica da cognição e da psicometria. As pesquisas iniciais centraram-se no indivíduo criativo e suas produções, bem como nas influências do meio ambiente imediato. Segundo Silva (1994, p.75), esta concepção é individualista e reduz a importância do contexto sócio-histórico-cultural, na medida em que se preocupa somente em destacar os altamente criativos dos menos criativos, evidenciando talentos e habilidades pessoais.

As tendências contemporâneas interacionistas e sócio-culturais indicam novos caminhos para o estudo da criatividade, cujas perspectivas antecipam uma articulação entre o cognitivo, o motivacional e o afetivo e um enfoque relevante - em alguns teóricos, prioritário -, da esfera social.

Entre as pesquisas realizadas na área específica da educação estética, há contribuições sobre o tema nas dissertações de mestrado de Zielinsky (1983), que investiga os efeitos de uma abordagem de ensino humanístico voltada ao estímulo do processo criativo em artes plásticas, na qual constata a presença da criatividade na maioria dos objetivos de ensino e ausência de estímulo à mesma, e de Schleder (1992), que estuda o processo criativo de adultos em uma perspectiva humanista, tendo

por base as teorias do desenvolvimento humano de Maslow. Também são importantes os estudos sistemáticos da professora da Universidade de Brasília, Eunice Soriano Alencar (1995), na área da psicologia da criatividade, cujas idéias estão presentes neste trabalho.

2.1. Criatividade

Do ponto de vista etimológico, o termo criar, do latim *creare*, quer dizer dar existência a, sair do nada, “*estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins*”. Novaes (1975,p.17).

Creare é também produzir, fazer crescer, eleger, instituir e cultivar, segundo Larousse Cultural (1999) e gerar, formar e imaginar, para Buarque de Hollanda (1975). A criatividade é entendida como faculdade ou atributo de quem ou do que é criativo - aquele que possui espírito inventivo, capacidade de criação e imaginação.

Kant (séc.XVIII), citado por Beaudot, importante pesquisador francês (1976, p.12), introduziu a diferença entre descoberta, invenção e criação. Exemplificando: Cabral descobriu o Brasil, Bell inventou o telefone e Picasso criou o cubismo. Por este prisma, constata-se que um fato é descoberto, uma teoria é inventada e uma obra de arte é criada.

Sobre estas definições, há opiniões diversas, entre elas a citada por Pareyson (1984, p.142), que questiona se o processo artístico é resultante de criação ou descoberta. Segundo este autor, há os que afirmam que a obra é uma criação absoluta,

enquanto outros sustentam que, no fundo, ela já existe (é uma realidade escondida) e *“o artista não tem outra coisa a fazer se não procurar descobri-la”*.

Kneller (1978) entende que a novidade, por si só, não torna criador um ato ou uma idéia; a relevância da novidade é um fator a considerar. Um ato não é criador só por ser novo mas, também, porque consegue algo adequado a uma dada situação.

Para Amaral (1987, p.74), apressar-se em ser diferente buscando apenas o aspecto da novidade, pode ser uma maneira de abdicar da verdadeira renovação. Diz ainda o autor:

“A modificação da forma que nada acrescenta enquanto postura diante do mundo não vai além do jogo de aparências em que o diferente acaba por ser igual. A novidade da moda pode ser tanto quanto a fórmula que se acomoda no já consagrado, quanto uma boa maneira de nada mudar”.

Ostrower (1983, p.134-5) tem ponto de vista semelhante ao entender que, se é da natureza do ato criador inovar, a recíproca não é verdadeira; a inovação nem sempre é criação. Segundo ela *“criar é mais do que inventar, é mais do que produzir algum fenômeno novo”*. Significa dar forma a um conhecimento que se integra em um contexto já existente.

Esta artista plástica, recentemente falecida, que desenvolveu no Brasil um produtivo trabalho também na área educativa, entende que a criatividade está associada à sensibilidade e envolve uma ampliação da consciência através de um processo vivencial que tanto enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o

indivíduo que recebe a criação e a recria para si, pois, no ato criador, ambos se renovam de alguma maneira essencial para sua humanidade.

Ostrower, seguindo nesta linha de pensamento, entende que inventar e criar não são iguais. A prática de inúmeras invenções se processa em níveis menos profundos do que a da criação, isto é, a mera inovação não abarca a totalidade sensível e inteligente do indivíduo a ponto de o reformular em sua conscientização de si mesmo. Outra diferença apontada é que no invento, entre um fato novo e os anteriores, não precisa haver necessariamente uma conexão orgânica. Na criação, esta conexão está presente, participando de um processo contínuo de transformação e de visão de vida e de mundo. O invento como novidade pode aparentemente parecer mais original do que certas criações porque está desvinculado de valorações íntimas, atendo-se muitas vezes a necessidades, reais ou artificialmente induzidas, como se pode observar nos brinquedos com mecanismos tecnológicos e os aparelhos telefônicos celulares. Ambos usam dispositivos inventivos sedutores, ou para induzir ao consumo, ou para atender uma necessidade imediata de comunicação.

Em outro texto, Ostrower (1990, p.217-19) aponta diferenças entre criatividade e criação. Entende a primeira como um potencial de sensibilidade de cada um e aí inclui todas as vivências do sensível - do sensorial ao intelectual - que aprofundam o raciocínio consciente, ligando-o ao intuitivo ou, até mesmo, ao inconsciente, permitindo a ação criativa.

Segundo ela, *"os tempos e espaços fluem e refluem, a mente constrói hipóteses, as desfazendo e novamente refazendo"*, a fantasia e os *"territórios do imaginativo"* estão em aberto. A criação, no entanto, sustenta a autora, se dá no concreto e específico, isto

é, na escolha de cada um, no caminho, no realizado. Em vista disso, os *"processos de criação constituem essencialmente processos de transformação. Assim, toda forma artística será gerada num processo de transformação."*

As contribuições de Ostrower estão expressas tanto em sua vasta obra composta de pinturas, aquarelas e gravuras com premiações no Brasil e exterior, quanto em suas pesquisas teóricas registradas em livros amplamente divulgados. Caminho no mesmo sentido das suas reflexões, quando entende criatividade como um potencial da esfera sensível que pode vir a concretizar-se em algo criativo a partir de um ciclo criador, ou seja, a partir da interação de repertórios e de intervenções pertinentes.

Em nossa cultura, a descoberta e a busca da novidade, vislumbradas como a busca do novo pelo novo apenas pelo que traz de diferente e inusitado, passou a ser uma preocupação centralizadora de expressiva fatia da sociedade, em detrimento do desenvolvimento da criatividade como um processo orgânico e transformador e, por este motivo, necessário à condição humana.

Reportando-se à criatividade com enfoque imediatista, Freire (1977, p.45) entende que, a partir *"das relações com seu mundo, o homem, criando, recriando e decidindo – dinamiza este mundo"*, acrescentando-lhe algo de que é autor. Essa autoria criativa pode desenvolver mecanismos de auto-conhecimento, favorecendo a integração e a transformação e não apenas a adaptação, a qual corresponde a um enfoque imediatista e redutivo da criatividade.

Para artistas como Matisse (apud Novaes, 1975, p.18), *"criar é expressar o que se tem dentro de si"* de maneira original e individual, uma vez que todo o esforço autêntico de criação é interior. Já, para Picasso (apud Rollo May, 1982, p.59), *"todo ato de*

criação é, antes de tudo um ato de destruição”, isto é, a criatividade deve constantemente perturbar a estrutura formal dos fatos e das formas para fazer surgir o novo através de um processo de escolha, de seletividade estilística que é, ao mesmo tempo, uma reconstrução.

A idéia de gênio nasceu com o Renascimento, quando muitos artistas se sobressaiam, como Leonardo da Vinci, Michelangelo e tantos outros. Considerava-se a criatividade um dom, um talento nascido da inspiração e não da educação - uma distinção da esfera divina -, portanto algo dado e não construído, entendimento que vigora ainda no senso comum.

Outra concepção do século XIX, aliava a criatividade a uma forma de loucura (Alencar, 1986), devido ao comportamento pouco convencional de alguns artistas. Segundo noção posterior, a criatividade passou a ser entendida como uma forma saudável e muito desenvolvida de intuição e de imaginação.

Para Lowenfeld (1977, p.64):

“provavelmente será melhor considerar a criatividade como um processo contínuo, para o qual a melhor preparação é a própria capacidade de criar. De fato existe um júbilo autêntico na descoberta – que não só representa a própria recompensa, mas também proporciona o ímpeto necessário para continuar a exploração e a procura”.

Neste caso, a continuidade do processo desencadeia a busca e impulsiona o ato investigatório. Torna-se um moto contínuo, em que uma ação antecede a próxima e

antevê a seguinte, constituindo-se no estímulo para manter a atenção voltada ao projeto ou evento que está sendo executado.

Guilford (1978) enfatizando que poucos conhecimentos se oferecem aos jovens sobre maneiras de utilizar as informações criativas ou mesmo desenvolvê-las e oportunizá-las, entende que a educação criativa está dirigida a formar uma pessoa dotada de iniciativa e de confiança, capaz de enfrentar problemas pessoais, interpessoais ou de qualquer outra natureza, mostrando tolerância e disposição para a colaboração. Segundo o autor, *“a criatividade é, em consequência, a chave da educação em seu sentido mais amplo, e a solução de problemas da humanidade”* (op.cit, p.23). Refere-se ainda à criatividade como processo mental por meio do qual o indivíduo gera informações que antes não possuía, dizendo respeito às habilidades de fluência, flexibilidade e originalidade entre as mais importantes.

Embora exista um componente criativo que une todos os campos do esforço humano e algumas pesquisas tenham contribuído para desvendar esta temática, ainda persistem muitos pontos a analisar, entre eles, principalmente, o que se refere às possibilidades educativas do processo de criação.

O enfoque tradicional, que ainda vigora nas várias esferas de circulação de idéias, aponta para um sujeito que cria com neutralidade e independente de contextos, deixando de contemplar um espaço privilegiado para as aprendizagens e produções criativas: o espaço social.

Contribuição das teorias

Dentre as muitas contribuições teóricas ao assunto, destacam-se:

A Teoria da Gestalt: foi divulgada por Wertheimer, Koffka e Köhler, na Alemanha, por volta de 1912. Kneller (1978, p.40), ao comentar esta teoria, define o pensamento criador como uma reconstrução de estruturas ou formas (gestalts) que estavam deficientes. Quando a solução do problema é alcançada, estrutura-se novamente a situação, restaurando-se a harmonia do todo, anteriormente rompida.

Neste caso, o pensamento criador não procede de operações gradativas da lógica e nem de conexões gradativas propostas pelos associacionistas, mas resulta de uma reorganização cognitiva das estruturas ou "gestalten". O problema, ao produzir tensões que resultam da interação de fatores perceptuais e da memória, gera vetores na direção de mudanças e aperfeiçoamento.

Para a Gestalt, a ênfase deve ser dada ao presente, pois as idéias baseadas no passado tendem a resultar em pensamento reprodutivo. Quanto a este aspecto, Alencar (1986, p.31) traz comentários de Weitheimer sobre a importância das ações posteriores às aprendizagens que valorizam a experiência vivida, mas perseguem as formas de transpô-la e expõe o seguinte pensamento do autor.

“O papel da experiência passada é de grande importância, mas o que mais importa é o que se ganhou desta experiência: conexões cegamente compreendidas, ou compreensão verdadeira das relações estruturais envolvidas. O que importa não é apenas o que se recorda, mas também como se aplica o que é lembrado: se de uma forma cega ou de acordo com os requisitos estruturais da situação”.

De fato, o modo como fazemos a transposição das experiências de vida para novas realidades cotidianas indica o grau de significação que as mesmas tiveram em nosso processo de aprendizagem, influenciando em nossas decisões e escolhas. Outro aspecto da criatividade considerado pelos gestaltistas é o *insight*⁷. A partir dos estudos sobre a aprendizagem por *insight*, contrastando com a aprendizagem por ensaio e erro, outras pesquisas seguiram esta idéia.

A Teoria cognitivista entende a criatividade como desenvolvimento de processos mentais e emocionais concomitantemente, preocupando-se com aspectos teóricos e não apenas com o deixar fazer da livre expressão.

Guilford (1973), principal defensor desta teoria, define a criatividade como sinônimo de produção divergente, isto é, capacidade de gerar informações e resolver problemas, englobando fatores como fluência, flexibilidade e originalidade. Entre os autores cognitivistas na área do ensino da arte, pode-se citar os americanos Saunders (1972) e Eisner (1978). Entendem os cognitivistas que a criatividade é um ato de inteligência e envolve processos mentais muito elaborados, que precisam ser conhecidos e desenvolvidos, não só confiando na espontaneidade, mas também em uma metodologia sistematizada, própria para este fim.

Piaget (1973, p.20) já defendia a tese, depois retomada pelos cognitivistas, de que a criatividade é um comportamento construtivo e que seu desenvolvimento é gradual e realimentador. Assim se expressa o autor:

⁷ É entendido como o momento de iluminação, surgimento da solução de forma repentina.

"compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar e não apenas de repetir".

A matriz de novos conceitos se realimenta de ações efetivadas pelo sujeito no seu todo, envolvendo o emotivo, o cognitivo, o corpo e as atividades sensoriais.

Alguns seguidores da corrente cognitivista, como Gagné e Ausubel (apud Schleder, 1999, p.24), tentam associar a criatividade à solução de problemas, que pode se constituir numa atividade de ensaio e erro. Há soluções de problemas que são criativas, o que não justifica pensar em toda criatividade como solução de problema.

A Teoria Psicanalítica entende que a criatividade se origina no conflito e nas forças inconscientes que motivam a solução criadora. Como redutores da tensão, afloram no indivíduo fantasias espontâneas e idéias de pensamento criador, relacionadas com as atividades lúdicas da infância. Na pessoa criativa, não há repressão dessas idéias mas um emergir das mesmas, a ponto de perceber-se com clareza a relação da criatividade com a atividade lúdica infantil. Ambas permitem jogar com palavras, idéias, situações, pela simples alegria de ver onde pode chegar.

Kneller (1978) atribui à psicanálise uma das mais importantes contribuições ao estudo da criatividade, principalmente pelos postulados de Freud. O autor (op.cit, 1978, p.41) busca em Freud as explicações para o fenômeno criativo e diz que a criatividade origina-se num conflito interno dentro do inconsciente (o *id*) que, mais cedo ou mais tarde, produz "uma solução" para o conflito. Se a solução é ego-sintômica, isto é,

reforça as pretensões do ego (ou parte consciente da personalidade), ocorrerá um comportamento criador. Caso contrário, a criatividade será reprimida e poderá surgir uma neurose.

Assim, criatividade e neurose têm a mesma gênese: o conflito inconsciente ou energia do inconsciente. A pessoa criativa é capaz de afrouxar o controle do ego sobre o *id*, de maneira que os impulsos criadores, gerados pelo inconsciente para ajudar na solução dos conflitos possam emergir à consciência. Um ego superprotetor, rígido, não deixa a criatividade aflorar.

Conforme Campos (1987, p.5), *“as pessoas criadoras aceitam as idéias que surgem no inconsciente e nelas o controle do ego sobre o id é flexível.”*

Freud, em publicações de 1908 (apud Alencar, 1986, p.26), considera a imaginação como uma fonte criativa, onde a motivação das fantasias adultas seriam desejos não satisfeitos. Posteriormente, em 1910, em estudo sobre Leonardo da Vinci, propõe *“o trabalho criativo como uma espécie de sublimação de complexos reprimidos”* (op.cit, p. 27). Neste sentido, pessoas criativas seriam aquelas que direcionam seus impulsos para uma nova área. A criação também é explicada pelo fenômeno da catarse, isto é, o alívio promovido pela manifestação artística.

Alguns psicólogos antifreudianos rejeitam a ortodoxia que focaliza a criatividade apenas como meio de reduzir ou relaxar tensões e entendem que a criatividade é, antes de tudo, uma abertura para o mundo exterior e que o homem não é criador tão somente porque necessita expressar impulsos internos, mas porque precisa relacionar-se com os outros e com o seu cotidiano de forma inovadora.

A psicanálise atual, descarta a hipótese de que a pessoa criativa deva ser emocionalmente desajustada. Conforme Kneller (1978,p.43), o indivíduo *"deve ter um ego tão flexível e seguro que lhe permita viajar pelo seu inconsciente e retornar a salvo com suas descobertas. A pessoa criativa não é dominada pelas produções de seu inconsciente; usa-as, isto sim!"* E pode sonhar justamente porque sabe que pode retornar à realidade.

Sustenta ainda este autor, baseando-se em Anderson, Getzels e Jackson, que as pessoas criam a despeito de suas neuroses e não por causa delas. Exemplo disto são as criações do artista sergipano Arthur Bispo do Rosário, cujas capas bordadas com elementos do seu cotidiano, durante sua permanência em manicômios, receberam estatuto de arte e representaram o Brasil na Bienal de Veneza de 1995.

Os neofreudianos, em contraposição a estas premissas, defendem a criatividade como produto do pré-consciente e não do inconsciente. A flexibilidade criadora do pré-consciente (ou subconsciente, como é mais comumente chamado), traduzida pela sua liberdade de reunir, comparar e re-arranjar idéias, pode, no entanto, ser prejudicada pelo consciente que, convencional, associa idéias segundo conexões estabelecidas. Neste sentido, é essencial abandonar o pensamento racional, permitir a fantasia, a imaginação e a livre associação de idéias.

As contribuições da psicanálise foram importantes para a compreensão do fenômeno criativo, tanto por elucidar dúvidas, quanto por suscitar questionamentos.

A Teoria Humanista trouxe as idéias fenomenológicas e surgiu como protesto à visão limitada do homem proposta pela psicanálise e pelo behaviorismo. São destaques

desta linha de pensamento Maslow, Rogers e Rollo May, que dão ênfase ao valor intrínseco do indivíduo, ao potencial humano capaz de desenvolver-se e auto-realizar-se e às diferenças individuais, que determinam talentos diversos.

Rogers (1978, p.309), em vários estudos sobre a criatividade, realizados a partir de 1962, reflete a sua condição de terapeuta: acredita que a criatividade construtiva ocorre apenas em uma pessoa psicologicamente saudável. Define o processo criativo como *“uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro”*. Entende ainda que a causa principal da criatividade é a tendência do homem para se realizar, para se expandir e amadurecer, que pode estar encoberta por camadas psicológicas defensivas mas que, no entanto, só está a espera de condições adequadas para se manifestar.

Rogers (op.cit, p.312) distingue dois tipos de criatividade: a construtiva, que se caracteriza por uma abertura a experiências, conscientização de objetivos pessoais e contribuição à sociedade, e a destrutiva, na qual o indivíduo *“nega (ou recalca) à sua consciência vastas áreas de sua experiência”*, apresentando uma criatividade patológica.

A teoria rogeriana destaca como primordiais para o emergir da criatividade a segurança e a liberdade psicológicas oferecidas pelo ambiente. Mas esta liberdade implica em responsabilidade, permitindo ao indivíduo ser ele mesmo. A importância dada por Rogers ao jogo espontâneo de associar percepções, conceitos e significações e a ênfase à liberdade para criar, foram mal interpretadas pelos educadores em arte na

década de 70, que passaram do autoritarismo positivista a um *laissez-faire* inconseqüente.

Alencar (1986, p.33) faz um paralelo entre Rogers e Maslow e identifica similaridade de pensamento quanto à idéia de auto-realização através da criatividade e quanto à importância da saúde mental para a manifestação criativa. Maslow (apud Alencar, p. 34) aponta três tipos de criatividade: a primária (criação livre, espontânea, maneira de ser, sem medos), a secundária (preocupada com a realidade, avalia, faz adaptações, usa o conhecimento acumulado) e a integrada (utiliza os dois primeiros processos). Apresenta a intuição, a audácia, a imaginação e a fantasia como fatores que resultarão numa grande obra de arte, quando passarem pelos três tipos de criatividade.

Nesse sentido, as contribuições dos estudos realizados por Maslow (op.cit, p.35-6) sobre a motivação foram muito importantes para o entendimento da criatividade na hierarquia das necessidades humanas. Segundo este psicólogo, ela encontra-se no topo da escala, efetivando-se como elemento de auto-realização, somente após terem sido satisfeitas as necessidades básicas, como as fisiológicas, de segurança e outras.

Outro humanista que discorreu sobre a criatividade foi Rollo May, que difundiu suas idéias através do livro *A coragem de criar* (1982), bastante consultado nas décadas de 70 e 80. Rollo May viu no jogo e na fantasia infantis um dos protótipos da criatividade adulta. Também deu especial atenção ao *insight* e à solução de problemas que ocorre intencionalmente em pessoas altamente envolvidas com um projeto ou evento. Como os demais humanistas, considerou a interação pessoa-ambiente de relevante importância para a criatividade, creditando às condições ambientais e sociais tanta influência quanto o impulso interno para auto-realizar-se.

Os humanistas influenciaram fortemente o ensino da arte ao destacar a necessidade da emoção e da experimentação, refutando tanto o mito da genialidade, quanto a mimese e os modelos. Reforçaram principalmente a idéia de liberar a expressão livre e criadora do indivíduo.

As contribuições teóricas das várias correntes aqui descritas podem ser identificadas em diversos momentos da vida escolar, com maior ou menor intensidade, mas todas estão presentes até hoje.

Estudos recentes

Dos estudos teóricos atuais, teve grande repercussão no meio educacional, na década de 90, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), que apresenta similaridade com a análise fatorial de Guilford (1968). Gardner aponta a existência de várias inteligências e, até o momento, indica sete⁸: musical; corporal-cinestésica; lingüística; espacial; lógico-matemática; interpessoal; intrapessoal.

O autor desacredita da dimensão única do intelecto, critica os testes para avaliar o potencial criativo e propõe respeitar os indivíduos e suas diferenças no que toca às suas potencialidades e dificuldades intelectuais e, ainda, quanto a estilos próprios de buscas cognitivas. Suas pesquisas trouxeram contribuições significativas, como ratificar a importância da arte na vida do sujeito e a defesa do processo artístico como um processo inteligente e não um mero fazer desprovido de construções de conhecimento, como ainda sustenta o senso comum. O ponto frágil do pensamento de Gardner é a

8. Gardner admite que outras podem ser descobertas como por exemplo a inteligência espiritual.

dimensão do aspecto sócio-histórico da criatividade que, em sua teoria, está minimizado.

Eunice Soriano Alencar (1995), psicóloga, professora da Universidade de Brasília, uma das mais produtivas pesquisadoras do assunto, ressalta também os estudos efetivados na década de 90 para verificar as relações entre criatividade e as funções dos hemisférios cerebrais, e Silva (1994, p.76) refere-se a uma nova perspectiva da criatividade, vista por uma ótica contextualizadora, na qual se entende a cognição e, nela, a criação com gênese no social. Segundo ela, *"torna-se necessário ter acesso, não só à história do indivíduo mas, também, à história da estrutura social na qual ele está inserido, assim como a sua inserção nas relações sociais aí estabelecidas"*.

Esta concepção sistêmica abre possibilidades de descentração do estudo da criatividade enfocada apenas no indivíduo criativo, trazendo um melhor entendimento das relações entre indivíduo que cria, produto criado e sociedade.

Atualmente, há uma tendência em resgatar teorias humanistas e caminhar, conforme Tânia Schleder (1999, p. 48) professora na Universidade Federal do Paraná - ativa pesquisadora do tema -, em direção a uma concepção interacionista da criatividade, na qual *"o sujeito se constrói, também criativamente, à medida em que interage com o objeto"*, o que vem a ser um dos princípios norteadores da educação contemporânea.

A autora cita estudos recentes sobre o tema e aponta a cubana Albertina Mitjans Martínez, membro do Comitê da Sociedade Cubana de Criatividade Científico-Técnica como referência. Mitjans (1997) direciona suas pesquisas no sentido da criatividade como expressão do desenvolvimento e da educação da personalidade, aproxima-se de

uma concepção personalística e individualista do ato criativo e se distancia da perspectiva sócio-histórica.

Outras contribuições importantes têm vindo de Solange Múglia Wechsler - Ph.D, cujas pesquisas nas áreas da psicologia escolar e criatividade são divulgadas no Brasil e exterior. Atualmente está ligada à Universidade Católica de Campinas - PUCAMP/SP, local de onde têm irradiado seus estudos que se voltam para enfoques diversos, tais como: criatividade de professores e alunos, características criativas de adolescentes e sua produtividade na vida real, fatores biográficos influenciando na criatividade da mulher brasileira, estilos de pensar e aprender entre muitos outros. Em seu livro *Criatividade: descobrindo e encorajando* editado em 1993, é possível encontrar as bases de seu pensamento que se volta para o desenvolvimento da criatividade na escola, apoiando-se no modelo cognitivo, pessoal e social, buscando alternativas para o que chama de aprendizagem criativa.

São reconhecidos também, como teóricos recentes dos estudos sobre criatividade, o professor espanhol José Antonio Marina, que apresenta suas idéias, principalmente, no livro *Teoria da inteligência criadora* de 1995 e o húngaro-americano, Csikszentmihalyi, professor da Universidade Chicago - Estados Unidos, que tem divulgado sua Teoria do Fluxo (*flow*), defendendo a possibilidade de atividades áridas serem transformadas em desafios estimulantes para indivíduos *flow*, isto é, indivíduos criativos e com motivação interna, que reconhecem oportunidades de ação e realização onde outros não reconhecem. Em *A descoberta do fluxo*, livro já traduzido no Brasil e *Creativity*, entre outros títulos, é possível conhecer os estudos desse autor. Da mesma forma, são importantes as pesquisas de Margaret Boden, professora da Universidade

de Sussex - Inglaterra, que reuniu em *Dimensões da criatividade* uma contribuição atualizada de várias áreas do conhecimento à esta temática.

Textos, artigos, resenhas, autores e informações relativas a grupos de pesquisas, estão disponíveis via Internet, oferecendo ampla oportunidade de consulta sobre estudos recentes a respeito de criatividade.

Uma das influências mais marcantes da última década, tem sido **a perspectiva sócio-histórica** que se fundamenta na psicologia soviética da década de 30 e incorpora contribuições de Vigotsky (1930/1998), concebendo criatividade como processo pessoal, mas com um produto social. Ambos os processos estão vinculados ao contexto no qual acontecem, e decorre deste entendimento o pressuposto de que as estruturas da mente não são naturais, mas construídas num espaço sócio-histórico. Portanto, o processo criativo, como parte desta estrutura, só poderá nascer e se desenvolver neste contexto. Vigotsky (op.cit.p.38) entende que "*a obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apoia nas precedentes*" e completa seu pensamento enunciando que, por mais individual que possa parecer, toda criação contém sempre, em si mesma, um coeficiente social. Nesta perspectiva, o autor encaminha para o não reconhecimento de inventos individuais no sentido estrito da palavra, uma vez que, em todos eles, sempre há alguma colaboração anônima. Reconhece também que toda atividade imaginativa tem sempre uma larga história atrás de si, o que pode ser comprovado em depoimentos de cientistas, artistas e tantos quantos desenvolvem processos de criação.

2.2. Desenvolvimento da criatividade

O curso evolutivo da humanidade demonstra que os comportamentos criativos do homem se baseiam na integração do consciente, do sensível e do cultural.

Para Ostrower (1983, p.11), somente o ato intencional, isto é, "*a ação de um ser consciente*", dá sentido à criação. No consciente, a autora destaca a importância da memória como depositária de vida vivida, facilitadora da interligação entre o ontem e o amanhã e possibilitadora da reformulação de comportamentos.

As intenções, que são importantes para criar, mas nem sempre são conscientes, se estruturam junto com a memória que seleciona, faz novas associações e se amplia. As associações também concorrem para o desenvolvimento da criatividade. Provenientes de áreas inconscientes, ou até pré-conscientes, elas levam o homem ao mundo da fantasia, permitindo experimentações mentais e novas associações.

O papel desempenhado pela imaginação é fundamental para a compreensão de acontecimentos inesperados, pois permite manejar a ansiedade e seus efeitos agressivos por meio da representação simbólica. A relação existente entre a capacidade imaginativa e a atividade criadora indica que, tanto na esfera científica quanto na esfera artística, as pessoas criativas apresentam atitude lúdica e aceitação de situações adversas.

Duarte Jr. (1988, p.46) também sublinha o caráter essencial da imaginação para o desenvolvimento da criatividade, atribuindo a ela a forma mais fundamental de operação da consciência humana, uma vez que o animal não a possui. Segundo o autor, "*a realidade...é justamente aquilo que a imaginação humana constrói ao ordenar*

o mundo". Desta forma, os atos de conhecer e aprender são, em sua essência, dirigidos pela imaginação e pelo devaneio, concepção que a área educacional não tem levado em conta.

Os estudos da criatividade têm como ponto de partida três enfoques, que se relacionam, conforme Kneller (1978):

- à pessoa criativa, abordando temperamento, atitudes, hábitos, comportamentos e valores;
- ao processo criador, destacando motivação, estímulos, percepção, aprendizado e aspectos que o ato de criar mobiliza;
- ao produto criado, analisando obras artísticas, invenções, descobertas e inovações científicas.

Além destes, o autor ainda atribui importância às influências ambientais e culturais, com seus condicionamentos educativos e sociais.

Pessoa criativa

Todas as pessoas têm potencial criativo, embora existam diferenças individuais quanto ao tipo e o grau de criatividade. A esse respeito, Alencar (1986, p.17) indaga-se:

“seriam características da personalidade fatores antecedentes ou conseqüentes de ser mais criativo? a autoconfiança e a autonomia direcionam a produção criativa, ou ao contrário, a autoconfiança é uma conseqüência da produção criativa?”

Embora as pesquisas não tenham chegado a um consenso, vários estudiosos admitem que a criatividade emerge como resultado de muitos fatores, tanto ligados à hereditariedade quanto à história de vida de cada um. De fato, as trajetórias de vida precisam ser consideradas e entende-se que o processo criativo não pode mais ser visto como o ápice da realização individual ou como misterioso produto de um gênio, de um superdotado, mas como resultado de complexas circunstâncias sociais.

Taylor (1976, p.28) afirma que há "*muitas variáveis relevantes dentro dessas duas categorias extremamente amplas*", a hereditária e o contexto social, que podem interagir predispondo ou não ao comportamento criativo. Aponta ainda várias características pessoais deste comportamento: maior tendência para brincar com idéias; mais fantasias, presteza em sugerir soluções a um problema ao invés de revoltar-se contra ele e mais espírito de humor. A capacidade de ficar intrigado é, também, muito importante para a descoberta. A rejeição a explicações superficiais, a predisposição para vivenciar a ambigüidade e indagar eficientemente, contribuem para a originalidade.

Barron, citado por Taylor (1976, p.48), afirma que as pessoas criativas são mais abertas a experiências relevantes, mais observadoras, mais complexas como pessoas e elaboram sínteses mais ricas.

Einsner (1978, p. 42) identifica "*quatro tipos de conduta criativa: correr riscos, romper os limites, inventar e organização estética*". Os três primeiros itens se referem ao novo, à ruptura. Pessoas com estes atributos são estimulantes, rompem os limites, obrigam a novos olhares como, por exemplo, Copérnico, Galileu, Freud, Van Gogh, mas sofrem pelo caráter inédito e vanguardista de suas idéias. A organização estética,

quarto tipo de indicador de criatividade arrolado por Einsner, não se refere a algo novo, mas à organização satisfatória de determinados elementos.

Em 1961, Taylor, Smith, Ghiselin e Ellison (apud Taylor, 1976) apontaram a motivação como apenas um componente do desempenho criativo e não como componente vital. No levantamento de dados sobre temperamento, atitudes, hábitos, comportamentos e valores, este grupo de pesquisadores entendeu que a pessoa criativa apresenta as seguintes características:

- é curiosa e de idéias empreendedoras;
- intelectualmente persistente;
- tolerante em face da ambigüidade;
- necessita de variedade e autonomia;
- prefere ordem complexa e desafios;
- tem orientação estética
- é, até certo ponto, religiosa (no sentido da espiritualidade);
- resiste ao fechamento e à cristalização prematura de conceitos;
- deseja dominar os problemas;
- acha estimulante a ordenação intelectual do aparentemente inclassificável;
- deseja melhorar as ordens e os sistemas geralmente aceitos;
- apresenta alta energia com grande produção de trabalho através de hábitos disciplinados;
- mantém alta aspiração quanto à qualidade do que faz;
- assume riscos a maior prazo.

Um indicativo interessante é a tendência a acumular superabundância de matéria-prima para uma tarefa, juntamente com a tendência para, no fim, descartar parte dela. Entende-se que este comportamento seja uma necessidade da capacidade de síntese.

Guilford (1978) rechaçou a idéia de que a inteligência é única e monolítica, assim como assegurou que a criatividade é uma forma de inteligência. Suas investigações o levaram a distinguir na pessoa criativa, inicialmente, funções mentais tais como: fluidez, flexibilidade, elaboração e resolução de problemas em geral. Outras funções foram acrescentadas posteriormente.

Lowenfeld, um educador preocupado com os processos artísticos, dedicou-se, no final de sua vida, a pesquisar a criatividade. Ele evidenciou alguns indicadores para pessoas criativas, conforme consta em Gloton e Clero (1976) e em Saunders (1984), quais sejam: habilidade para sentir problemas, indicada pela sensibilidade perante as coisas; velocidade de produção de idéias, manifestada através do estado de receptividade e da fluidez do pensamento; flexibilidade de pensamento, percebida através da variedade de respostas a um estímulo dado; originalidade, entendida como a capacidade de apresentar idéias e comportamentos raros; análise, compreendida como a faculdade de abstração, de determinar pormenores; síntese, que é uma operação que reúne vários elementos para formação de um novo conjunto; capacidade de reorganizar experiências, que envolve o estabelecimento de novas relações; capacidade de organização coerente, que valoriza a habilidade de harmonizar pensamento, sensibilidade, percepção e personalidade.

Essas habilidades da pessoa criativa coincidem com as que foram propostas por Guilford em seu relatório de 1959, na Universidade da Califórnia - USA, as quais estão

descritas em capítulo posterior desse estudo. Ambos, em universidades diferentes - Lowenfeld na Universidade da Pennsylvania - USA -, sem o saber, pesquisaram o mesmo tema e ficaram surpresos ao constatarem resultados semelhantes para enfoques diferentes: Guilford centrou-se em testes verbais e escritos e Lowenfeld em testes não-verbais, visuais e de manipulação.

Saunders (1984) em texto conhecido dos educadores brasileiros, discorre sobre estas pesquisas e traça um paralelo entre as descobertas de um e de outro, evidenciando aproximações e afastamentos percebidos.

Processo criativo

O universo dos seres humanos é formado pelos signos, símbolos, mitos, e imagens que são produzidas de forma individual e coletiva, resultando no acervo de representações simbólicas que, ao serem construídas, constróem também uma rede de significações que dão sentido à vida. Ao mesmo tempo, a imaginação simbólica permite a representação do ausente e, pela via da subjetividade, cria e recria em interação com seus semelhantes e com o contexto sócio-histórico. É nesta inter-relação que se dá a construção criativa.

O direcionamento deste processo, seu maior ou menor grau de criatividade, dependerá, conforme Aguiar e Abdul-Nour (1998,p.92), tanto de fatores pessoais e culturais do indivíduo quanto de fatores externos, que podem indicar uma tentativa de invasão de subjetividade na busca de *um imaginário controlado*. De fato, a mídia e os meios atuais de comunicação e difusão de idéias agem de forma invasiva, isto é, sem pedir licença, convocam a participar, interagir e consumir o que se vê e o que está

oculto, monitorando o agir e o pensar do homem contemporâneo. No campo da educação este controle é observado através do monitoramento das atividades escolares através dos encaminhamentos que utilizam apenas o livro didático, a folha mimeografada ou fotocopiada e os modelos prontos, como recursos didáticos.

Alencar (1986) lista algumas características do processo criativo que foram apontadas por artistas, escritores e matemáticos. São elas: há idéias que surgem de níveis além da esfera consciente; a criação não é apenas uma inspiração que surge do inconsciente de maneira inexplicável, é fruto de algum tipo de conhecimento; a criação envolve esforço, trabalho e dedicação.

Em um processo criativo, do mais simples ao mais complexo, foram identificadas fases que Wallas, na década de 30 e 40, chamou "*de preparação, incubação, iluminação e elaboração/verificação*" (apud Guilford, 1978, p.12). Em alguns estudos, esta nomenclatura sofreu modificações.

Essas fases são entendidas da seguinte forma:

- preparação: momento chamado "*insight*", visão intelectual súbita, - o germe da criação. "*Insight*", para Bazarian (1986, p.43-6), é entendido como intuição, classificada em intuição empírica e intelectual, com várias subdivisões. Segundo o autor, "*é mais fecundo analisar a intuição como processo cognitivo*", por isso ele distingue duas formas fundamentais de intuição intelectual: *a racional ou de evidência e a heurística ou criativa*. A primeira ocorre pelo conhecimento direto, capta semelhanças e diferenças, é constatativa e sintética; a segunda ocorre através do ato de descobrir, pressentir ou adivinhar, por exemplo, a solução de um problema. É uma intuição antecipadora e prospectiva. Este momento intuitivo é também chamado de apreensão.

Em um segundo momento da preparação, há a investigação minuciosa da idéia germinal. O criador lê, anota, discute, indaga, observa, seleciona e explica, através dos meios e técnicas de sua atividade;

- incubação: após o consciente realizar sua tarefa de recolher informações, o inconsciente entra em ação, fazendo as conexões que constituem a essência da criação. Este período poderá ser longo ou curto, conforme o caso;

- iluminação: também chamada de inspiração é o momento em que o processo de criação chega a um clímax. Para estimulá-lo, muitos artistas adotam expedientes e rituais muito particulares e, por vezes, estranhos;

- elaboração/verificação: é a fase da revisão, quando o criador precisa distinguir o que é válido e o que não é, pois a iluminação às vezes é falha.

O ciclo criador, aqui colocado em fases distintas, acontece como um todo interligado que se articula de modo diferenciado, tendo em vista o sujeito e seu contexto. Assim, uma fase poderá ser mais longa para determinado sujeito, em determinado projeto, e mais curta em outra ocasião.

Importância do contexto social

A criatividade, como qualquer outra atividade humana, necessita de condições adequadas para se desenvolver. Estas condições estão relacionadas com os valores dominantes em uma sociedade e com os traços de personalidade e características reforçadas e cultivadas no grupo social do qual faz parte o indivíduo.

Um contexto social propício à criatividade, que estimule a inovação, a exploração de idéias e a criação de novas produções, está, também, cultivando atitudes criadoras.

O reforço a traços indicativos de criatividade dá chance a que ocorram produções criativas em maior frequência. Embora o senso comum entenda a importância de indivíduos criativos para a sociedade, atitudes questionadoras e contestadoras das formas de pensar hegemônicas nem sempre são bem vindas, o que pode ser observado na biografia de grandes pensadores, cientistas e artistas.

Com o objetivo de evitar a produção socialmente divergente, conforme Silva (1994, p. 79), "*as sociedades criam mecanismos que visam dificultar e, muitas vezes, impedir a expressão do potencial criativo*". Esses mecanismos de controle são sempre um esforço de enquadramento de corpos e mentes na direção das normas e valores sociais vigentes através de estratégias sutis e nem sempre opressoras⁹. Este poder disciplinar faz parte das relações sociais e acompanha todo o desenvolvimento do indivíduo, desde suas primeiras relações familiares, passando pela fase escolar até o ambiente de trabalho, impondo barreiras à ação criadora.

Dentre os bloqueios à criatividade, Silva (op.cit. p.82) aponta cerceamentos perceptivos, emocionais e culturais. Neste último, ressalta a consideração da fantasia e da reflexão como uma perda de tempo, a preferência pela tradição e não pela mudança, a ênfase na razão, na lógica e na utilidade e "*a desvalorização da intuição, sentimento e julgamento qualitativos*", como limitações ao fluxo criador. A autora entende que as principais manifestações criativas ocorrem na família e, dependendo de seu ambiente, poderão progredir de forma ascendente, o que favorece o autoconceito

⁹ Sobre este aspecto são interessantes as idéias de Foucault ao afirmar que o poder disciplinar nos transforma em "corpos dóceis". Essa e outras importantes reflexões estão em FOUCAULT, M. *Vigiar*

positivo, ou regredir até a apresentação de atitudes estereotipadas e falsas.

Alencar (1986, p.38) expõe também algumas barreiras que influenciam negativamente no desenvolvimento da criatividade, tais como as pressões sociais com relação ao indivíduo que difere da norma estabelecida, o medo de arriscar-se, a aceitação somente de padrões estabelecidos e aprovados pelo grupo de convívio e as expectativas com relação ao papel sexual, limitando atitudes para meninos e meninas.

Quanto a este aspecto, Torrance (1976, p. 138-9) comenta que *"tanto meninas quanto meninos sofrem, em seu desenvolvimento criativo, do excesso ou da inadequada colocação da ênfase nos papéis que cabem aos sexos, em nossa sociedade"*.

Na seqüência, Torrance enumera como forças inibidoras da criatividade a orientação para o êxito:

- o indivíduo deve, também, ser preparado para enfrentar a frustração e não só o sucesso;
- a orientação dos pares: a conformidade com o grupo causa decréscimo da criatividade;
- as sanções contra perguntar e explorar: a curiosidade quase sempre é mal vista, principalmente na escola;
- o equacionamento de divergência e anormalidade: muitas pessoas poderiam contribuir muito mais para a sociedade e ser muito mais felizes se fossem auxiliadas a conhecer e desfrutar de suas habilidades, ao invés de sufocá-las.

punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977. Não consta na bibliografia, por não ter sido consultado para este estudo.

O autor observa também que, onde a atmosfera é de austeridade e ausência de ludicidade, isto é, o brincar livremente, é mínima a evidência do uso das habilidades de pensamento criativo.

Com relação às estratégias que impedem a expressão criativa e predisõem ao conformismo social, Silva (1994) enumera a baixa auto-estima, o desestímulo à auto-expressão e a crença na produção do saber como o saber instituído, isto é, o saber sacralizado, centrado no discurso científico e nas instituições que o produzem, excluindo desta forma os conhecimentos construídos fora destas instâncias. Em consequência, tende a ser baixa a aceitação de que pessoas que não tenham seguido os rituais de escolarização - e mesmo os que tenham passado por eles - produzam conhecimento. No entanto, os que vêem o conhecimento como produto da sua própria construção são capazes de refletir sobre o seu desempenho e aprender através de suas experiências e seus esforços cognitivos.

Silva (op.cit, p.85) completa enunciando que *"se o conhecimento é visto como o produto de uma construção tanto social quanto individual, grupos de indivíduos se engajam em pensamento crítico colaborativo, entendendo que o resultado será o aumento do compartilhar o conhecimento."* Essa idéia de compartilhamento tanto do processo quanto do produto criativo está sintonizada com as conquistas educacionais contemporâneas que defendem a construção de conhecimento de forma interativa, na qual as instâncias sociais e culturais são importantes vias de aprendizado coletivo e a subjetivação é componente fundamental para alcançar este fim.

2.3. Criatividade e Educação

Abrangência da educação

A educação constitui-se historicamente em uma prática social que objetiva transmitir e divulgar certas formas de atividade e conhecimentos articulados a partir da interação estabelecida entre os sujeitos e destes com o mundo sócio-material. Porém, além da transmissão e reprodução, a educação abrange também a invenção de novos conhecimentos e, conforme I. G. Barbosa (1998, p. 105), *"a transformação dos conteúdos e práticas culturais nas mais variadas situações educativas"*.

Duarte Jr. (1988, p.59) entende a educação como um processo pelo qual os indivíduos adquirem uma personalidade cultural. Afirma que *"educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver"*.

A assimilação, neste caso, não é uma atitude passiva, no sentido descrito e rechaçado por Paulo Freire como "educação bancária", na qual o aluno é visto como um depositário de conhecimento. Ao contrário, a assimilação possibilita que o aluno conheça múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências. Portanto, muito mais do que uma atividade apassivadora, encaminha-se para o que se compreende por saber e transformar.

Duarte Jr. (op.cit, p.54) discorre também sobre o conflito, gerado no interior da educação, entre a necessidade de *"transmissão de uma cultura já existente"* (ciência, atitudes, valores entre outros), tarefa conservadora da educação, e a necessidade de *"criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária da educação"*.

Para Sacristán (2000, p.50), não se trata de reviver o que outros viveram ou pensaram, mas de ler com eles o tempo e o mundo atuais. Nesta intenção, as instituições escolares não estão sozinhas, pois espontaneamente outros agentes, com quem mantêm relações de coexistência, apoio ou confronto, também o fazem, como é o caso da família, do grupo social e dos meios de comunicação. O importante é que a escola

"provoque sua imagem ilustradora, como projeto dirigido que é, e que não permaneça impassível às influências de outros agentes, ou abrace sem mais nem menos os conteúdos que eles oferecem. O projeto educativo moderno caracteriza-se por ser um plano de reprodução consciente que se diferencia de outros tipos de socialização.

O pensamento contemporâneo em educação pressupõe, como defende Sacristán (op.cit,p.51), *"educar para e com a cultura"*, destacando a significância do aprendido pelos sujeitos em um equilíbrio difícil e, ao mesmo tempo, estimulante, entre o valor do conteúdo que deve ser denso e relevante e a busca da apropriação significativa do saber. O autor completa sua concepção de educação enfatizando que: é preciso manter e estimular a independência pessoal, o valor da expressão de cada um e a autonomia dos sujeitos; *"é importante proporcionar meios de intercâmbios das subjetividades"* pelo diálogo e confronto sem restrições, princípio fundamental da educação, na democracia; é no diálogo, entendido como proposta interativa, que se visualiza a aprendizagem como participação. A educação, direito universal do ser humano, deve se situar no presente e diante de todas as questões que rodeiam o ser humano.

Hernández (1998, p.13), ao refletir sobre a finalidade da educação contemporânea, lança uma proposta que pretende "*transgredir a incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação*", convidando a construir uma nova relação educativa baseada na colaboração, na não marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido de cidadania que favoreça, conforme o autor, "*a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância*."

As experiências inovadoras em educação apontam em direção a: uma pedagogia crítica com práticas emancipatórias que construam significado e sentido tanto para alunos quanto para professores; uma necessidade de convivência com o pluri-multiculturalismo, respeitando as diferenças e apostando na inclusão sócio-cultural e, num pensar interdisciplinar de intervenções pedagógicas interativas. Na esteira dos teóricos, também retornam idéias como a importância de saber, saber fazer, saber ser designações, entre outras, que apontam para mudanças conceituais e metodológicas no campo educacional, enunciadas e comentadas por Coll (1994), Giroux (2000), Hernández (1998) Sacristán (1999) e Zabala (2002) entre outros.

Sob o ponto de vista das abordagens educativas contemporâneas, a criatividade ganha um enfoque direcionado à sua função social, diminuindo a importância do caráter individual e egocêntrico, aproximando-se de uma concepção que a concebe como um *constructo* contextualizado, isto é, algo que se constrói ao longo da vida.

Reportando-se a esta linha de pensamento e indagando-se a respeito dos objetivos da educação, Read (1958, p. 18) já demonstrava, na década de 50, preocupação com a

importância coletiva do processo criativo, ao referir-se à individualidade do sujeito como uma busca da realização pessoal e da integração social.

Conforme o autor:

“O indivíduo será inevitavelmente singular e esta singularidade, dado ser algo que ninguém mais possui, terá valor para a comunidade. Pode ser apenas uma maneira singular de falar ou de sorrir- mas isso contribui para a variedade da vida. Mas pode ser uma maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção- e, nesse caso, a individualidade de um homem pode ser de valor incalculável para toda a humanidade”.

Read sustenta ainda que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas de integração, entendida como a reconciliação entre a singularidade pessoal e a unidade social, idéia que se perfila às atuais tendências educativas.

Ensino Criativo

A. M. Barbosa (1975, p.89), referindo-se ao descaso quanto ao cultivo da criatividade na educação, afirma que há uma tendência a pensar que, ao incluir o ensino de arte no currículo escolar, resolve-se o problema, direcionando às atividades artísticas toda a responsabilidade da educação criativa que deveria ser uma decorrência da função globalizadora da escola e, portanto, responsabilidade de todas

as áreas de conhecimento, de todos os professores e, mesmo, de toda a administração escolar.

Brandão (1985, p. 138) observa que, muitas vezes, a criatividade é exercida somente fora da escola e completa dizendo que *“quando crianças absolutamente capazes de criatividade individual e coletiva não o fazem na escola, quem está doente é a escola, seus métodos e suas estruturas”*.

Constata-se que há, no meio educacional, algumas práticas criativas relevantes¹⁰ identificadas, principalmente, nas abordagens de ensino por projetos integrados ou interdisciplinares, assentados, entre outros autores, nas propostas teóricas de Hernández (1998) e Santomé (1998).

Processo criativo e espaço escolar não podem ser realidades antagônicas. Embora a primeira busque a divergência e a segunda se baseie mais na convergência, ambas procuram o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Retoma-se então uma preocupação apresentada desde o início: pode a criatividade ser desenvolvida? Pode ser ensinada? Que procedimentos deverão ser adotados para desenvolver o processo criativo?

Não é raro que, mesmo no âmbito da escola, alguns educadores associem criatividade a comportamento atípico e indesejado, jeitinho brasileiro, malandragem. É necessário desfazer esta imagem construída pelo senso comum e objetivar o seu desenvolvimento como algo intrínseco ao processo educativo, com uma

¹⁰ Pode-se constatar essas práticas em Seminários de Arte e Educação como os realizados anualmente pela Fundarte/Montenegro, em que os Relatos de Experiências de professores de vários estados e cidades do RS, mostram experiências pedagógicas exitosas com essas abordagens de ensino.

intencionalidade pedagógica e, como tal, pensada, planejada e mediada pelo educador que, assim, distancia-se de procedimentos espontaneístas.

A identificação de criatividade com espontaneidade não surpreende, segundo A.M. Barbosa (1991, p. 11),

"porque os professores de arte não têm tido oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades, porque estas não são determinadas pelos currículos mínimos, logo só lhes resta o senso comum".

De fato, observa-se que disciplinas que abordam o processo criativo não têm sido oferecidas em cursos de formação de professores.

Atitudes para desenvolver o processo criativo

Osborn, citado por Campos e Weber (1988) aponta sugestões para desenvolver o processo criativo tais como o trabalho a dois e o trabalho em grupos que favorecem a associação, o esforço e o estímulo ao hábito de formular perguntas a si mesmo e aos outros, a fim de dinamizar os circuitos cerebrais e mesmo "sonhar acordado". Osborn, foi o criador da técnica do *brainstorming*, ou explosão de idéias, bastante usada nos meios educativos, que consiste num trabalho de grupo no qual uma pessoa, chamada moderador, apresenta um problema e faz o registro das várias soluções encontradas, sem críticas ou comentários que possam inibir a livre manifestação.

Campos e Weber (1988, p. 26-42) fizeram um exaustivo levantamento de métodos e técnicas para desenvolvimento criativo utilizados na prática docente, inclusive associados às perspectivas teóricas correspondentes.

Alguns exemplos citados pelas autoras:

- Método de relação de atributos: consiste em relacionar todos os atributos ligados ao problema e, em seguida, buscar alternativas para cada um;

- Método das correlações forçadas: em que se procura semelhanças entre objetos diferentes, afinidades entre idéias remotas, etc...;

- Jogo dos desenhos: a partir de linhas, a imaginação do aluno é exercitada;

- Jogo de palavras simbólicas: a curiosidade é exercitada por meio de uma chamada;

- Jogo das palavras figurativas: o significado da palavra é apresentado figurativamente;

- Jogo das improvisações: situações-problema geram soluções não convencionais.

Ex: como apontar lápis sem apontador;

- Discussão 66: 6 grupos de *brainstorming* elaboram separados, em 6 minutos, idéias sobre um assunto. Separam-se por 6 minutos, em busca de novas idéias, encerrando com uma avaliação em conjunto;

- Maratona de idéias: variante do *brainstorming* com a participação de especialistas;

- Técnica da intuição semântica: estímulo à imaginação através da associação de elementos diferentes;

- Programa de semelhança: busca a analogia criativa;

- Caixa morfológica: analisa a estrutura do objeto como base para uma solução criadora.

Em artes plásticas, há uma série de atividades que envolvem principalmente a redefinição de elementos ou reorganização de formas, que visam desenvolver tanto os processos criativos quanto os de organização compositiva. São conhecidos o quebra-cabeça, as associações com palavras, músicas e imagens, a caixa surpresa, o jogo de imagens, entre vários outros que exploram a percepção dos sentidos, o despertar da sensibilidade e o pensar divergente.

2.4. Criatividade e Ensino da Arte

Concepção de arte

A arte é um fenômeno comum a todos os povos e, através dela, se perpetua o pensar e o fazer humano, concretizados tanto em eventos e objetos presenciais quanto virtuais.

Uma nova pedagogia da arte, segundo A. M. Barbosa (1998, p.28), prescreve a atenção para a arte na escola em dois sentidos: *"o sentido cultural, isto é, a arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão [...] explorando o fazer individual."*

Sob o ponto de vista expressivo, o processo criativo é pessoal e *"não tem utilidade e sim função"*, enuncia Fischer (1959, p.19) em frase amplamente conhecida, e as enumera: explorar, indagar e construir para o indivíduo novas organizações tanto perceptivas, quanto intelectuais.

No âmbito cultural, essa construção permite uma tomada de consciência da condição humana histórica, através do sentimento de pertencimento isto é, o sentimento de fazer parte de um grupo que construiu e constrói eventos, objetos e representações simbólicas que dão sentido à vida.

Vigotsky (1999), que tem influenciado os educadores brasileiros através de suas reflexões com base na psicologia social, defende a arte como conhecimento, rechaça a idéia de arte como ornamento e lança uma questão de grande complexidade ao dizer que *a arte é o social em nós* (op.cit, p.328), o que imprime um direcionamento que aponta para enfoques sócio-culturais, minimizando o individual. Na esteira destas discussões, Hernández (2000, p. 49) propõe um ensino da arte ancorado na cultura e entende que

"o que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre produções culturais e a compreensão de que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais...) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de "o quê" (são as coisas, as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os "porquês" dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e que excluem"...

Ao apresentar a arte como construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, Hernández (op.cit, p. 52) toma emprestado uma definição de Zolberg, para quem a arte não é um fenômeno que se configura pelo que fazem os artistas, mas pelo que fazem e pensam os indivíduos nas suas relações-representações, traçando uma ponte para uma abordagem de ensino que se estabeleça através do que chama *"cultura visual"*. A importância fundamental da cultura visual é, segundo Hernández,

(op.cit, p.53) mediar o processo de como olhamos e “*como nos olhamos*”, contribuindo para a produção de significados que colaborem para a construção da consciência individual e social.

Em direção semelhante aponta Schusterman (1998, p. 132), ao enunciar que a arte habita o mundo tanto como objeto quanto como experiência, “*constitui parte da vida, assim como a vida constitui a substância da arte*” . O autor apresenta a arte como prática social, desmistifica seu caráter elitista, apoia a arte popular e uma apreciação estética ativa de todos os segmentos dos extratos sociais, argumentando que

"A intenção estética não é mais ver as coisas de maneira estável e em sua integridade, mas ver a elas e a nós mesmos, através da renovação constante de narrativas e vocabulários alternativos como instrumentos de mudança".

Canclini (1980, p.12) verifica uma inter-relação entre a produção artística e o meio social, cuja legitimidade é dada e reproduzida “*pelas atitudes consagradas como estéticas pela educação.*” Neste sentido, a educação faz a mediação e o referendo de práticas artísticas tanto inovadoras quanto conservadoras.

Novas abordagens

As atuais abordagens de ensino da arte, têm contemplado as discussões acima e demonstram preocupação a respeito do modo como se aprende e como se ensina arte, indicando encaminhamentos que privilegiam, entre outros, a diversidade cultural, o

fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização. Estes três últimos itens compõem a proposta triangular de ensino da arte, introduzida no Brasil por A.M. Barbosa (1991, 1997, 1998) os quais direcionam para o que a autora chama de alfabetização cultural.

Com enfoque em que se percebe pontos de aproximação com esta abordagem, está a proposta de Hernández (2000) que direciona o ensino da arte para a compreensão de uma cultura visual e oferece meios para a formação de uma consciência crítica e social, encaminhando sua prática através do que chama projetos de trabalho.

São também importantes as idéias de Fusari e Ferraz (1992, p.73), que levam em conta, em um programa de ensino das artes visuais, *"as diversificações, ampliações de nossos repertórios sensíveis-cognitivos e estudos que aprofundem os modos de ver, observar, expressar e comunicar imagens (desenhadas, pintadas, gravadas, impressas...), bem como as pesquisas de Pillar (1999, p.15) a respeito da educação do olhar e da leitura de imagens na escola. Esta autora entende que deve-se considerar que tal leitura será feita "por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo". É preciso lembrar que, neste caso, a compreensão e atribuição de significados participam também de um processo criativo, que se expandirá à medida que educadores e educadoras entenderem que a apreciação pode ser encaminhada por procedimentos que valorizem a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade.*

Este entendimento é apontado por A. M. Barbosa (1998) e repousa na concepção de que os comportamentos criativos estão presentes em todo o processo educativo em

arte e não só em uma parte dele. Assim, há um novo vetor que introduz mudanças na idéia de que a criação estaria ligada somente ao fazer artístico e amplia a abrangência de relações criativas para as demais ações da construção de conhecimento em arte, entre elas a leitura de imagem e a contextualização. Em Petry Kehrwald (2001, p.30) há uma defesa da leitura de imagem sob o ponto de vista criativo ao propor que a mesma seja feita a partir da intertextualidade, isto é, do diálogo entre vários textos - visuais ou não, da arte e do cotidiano -, nos quais *as interfaces de cada discurso poderão ser descobertas e confrontadas criando novos significados* na intenção de desencadear processos de agilidade intelectual.

Os mediadores deste processo - professores e professoras -, deverão ter em mente que é preciso desenvolver sua própria criatividade, estimulando em si qualidades como: curiosidade intelectual; sensibilidade para se por no lugar do outro; percepção aguçada de si e do todo; flexibilidade para mudar; fluência de idéias; originalidade nas abordagens; prazer pelo que realiza; competência teórica e prática para planejar, executar, analisar e avaliar a prática docente.

Mesmo quando se trata de Arte, nem sempre os métodos são criativos. Não se pretende imaginar que, por se tratar de arte, estejamos sempre diante de uma atividade estimuladora, mesmo porque "*o processo de divisão instalado em nossa sociedade que separa emoção e pensamento, lazer e trabalho, arte e vida e que conseqüentemente a escola reproduz*", conforme adverte Moreira (1987, p. 70) ainda está arraigado às práticas escolares. Estabelece-se então um círculo vicioso, que só poderá ser rompido com a formação continuada dos professores e professoras, através de cursos, projetos, pesquisas e uma nova postura frente à educação e ao fazer criativo que privilegie

conforme Petry Kehrwald (1996, p.77) atitudes de iniciativa, experimentação, indagação, propondo desafios e estimulando "o desejo por um estilo cognitivo construtivo e aberto à inovações." Esta concepção se aproxima do que entendemos por educação emancipatória.

2.5. A Criatividade em Guilford

Considerando que o primeiro momento da pesquisa está assentado em algumas das idéias de Guilford a respeito do processo criativo, retoma-se agora, de forma mais abrangente, suas idéias, com vistas a verificar a sua validade no contexto contemporâneo do ensino da arte.

Devido ao escasso referencial teórico traduzido, foi necessário o uso de fontes secundárias, e recorreu-se principalmente a autores que estudaram aprofundadamente o pensamento de Guilford, como Beaudot (1976), Ulmann (1972) e Marin (1976).

Aspectos Gerais

Como já se viu, Joy Paul Guilford (1968, 1973, 1978) ocupa um lugar de destaque nas pesquisas sobre a criatividade, não só por ter sido um dos precursores dessa área de investigação, mas também por haver sistematizado as aptidões intelectuais que influenciam as capacidades criativas.

Antes de ser professor universitário, Guilford trabalhou em um Centro das Forças Aéreas Americanas, onde tinha o encargo de selecionar os indivíduos mais dotados intelectualmente. Ele o fazia a partir de testes de criatividade, que foram aperfeiçoados

ao longo de sua vida, baseados nos estudos e experimentações que realizou sobre este tema.

Guilford desenvolveu inúmeras pesquisas, tanto a respeito das habilidades intelectuais que estariam ligadas à criatividade, como também a outras habilidades cognitivas. Em sua definição de criatividade, o autor faz distinção entre potencial criador e pensamento criativo. O primeiro compreende um conjunto de habilidades e de outros traços que contribuem para o segundo, e que se evidencia pela inovação e originalidade. Foi também quem introduziu o termo produção divergente para os produtos criativos, distinguindo-os da produção convergente.

Em 1950, Guilford apresentou pela primeira vez a necessidade de fazer investigações sistemáticas sobre a criatividade e os fatores da inteligência que eram característicos da conduta criativa, em um discurso de posse na presidência da Associação Psicológica Americana.

Em abril de 1951, foi publicado, pelo Laboratório de Psicologia da Universidade da Califórnia do Sul, um relatório, no qual Guilford e sua equipe expõem, pela primeira vez, resultados das pesquisas realizadas sobre análise fatorial do pensamento criador, conforme Beaudot (1976, p. 16). Antes disso, havia apenas hipóteses sobre o assunto, não verificadas experimentalmente.

Neste relatório, Guilford identifica os fatores que melhor caracterizam o pensamento criativo: **fluência, flexibilidade, percepção de problemas, originalidade e reconstrução**. Tais fatores, mais tarde, sofrem modificações de ordem semântica.

Em 1956, apresentou seu modelo da estrutura do intelecto, numa representação geométrica tridimensional, explicando que todo comportamento inteligente deveria

caracterizar-se por uma operação, um produto e um conteúdo (Ulmann, 1972, p.66). Assim, diferentes ações mentais geram operações; os objetos aos quais as ações conduzem, geram produtos e as matérias sobre as quais as ações incidem resultam em conteúdos. Este primeiro modelo, revisado em 1957 e 1959, formulava a hipótese de que as capacidades de pensamento envolvidas em criatividade eram principalmente definidas como produções e transformações divergentes. Em 1956, Guilford evidencia 37 fatores do pensamento envolvidos em criatividade e, em 1966, esse número já chega a 80.

As pesquisas de Guilford e seus colaboradores chegam, através da continuada análise fatorial, a 120 combinações diferentes de fatores de inteligência. Para ele, tais fatores determinam o tipo de desempenho do indivíduo, bem como sua aprendizagem. Esses componentes são atributos necessários para o sucesso em certa atividade. Assim, por exemplo, para sair-se bem em uma tarefa de desenho (desempenho figural), é preciso ter flexibilidade para experimentar, testar, modificar.

Uma das grandes contribuições de Guilford (1978, p.15) foi chamar a atenção para o fato de que a inteligência humana é muito complexa e que existe um grande número de habilidades mentais que não podem ser medidas por testes, daí a relatividade dessa modalidade de estudo. O próprio Guilford recomendou, na Conferência de Utah, em 1959, que fossem discutidos os processos de validação de testes de criatividade, dada a impossibilidade de avaliação precisa dos mesmos.

Outra contribuição importante foi associar a criatividade a uma forma de inteligência, a um componente do intelecto, a um processo mental que corresponde a

um pensamento divergente o qual põe particularmente em jogo a imaginação, favorecedora de inovações variadas.

Quanto à representação final do intelecto, Guilford (1973, p.241) organizou-a metaforicamente em uma forma cúbica, constituída de 5 matrizes sobrepostas que correspondem a 5 operações. Cada matriz é composta de 24 compartimentos determinados pelos produtos que são 6 e pelos conteúdos que são 4. No total, distinguem-se 120 combinações, através da interposição de compartimentos. A combinação dos elementos anteriores pode sugerir soluções novas, uma vez que é um sistema aberto.

Estrutura do Intelecto

As divisões do intelecto, para Guilford, compreendem as operações, os produtos e os conteúdos, conforme designação a seguir.

Operações do Pensamento:

Cognição – é a capacidade de compreender dados. Inclui a habilidade e competência para descobrir e projetar conteúdos conceituais e plásticos. O conhecimento é o responsável por todo o saber construído.

Memória – é a aptidão para memorizar novos conhecimentos. Por mais importante que seja a imaginação, o saber armazenado pela memória é pressuposto incondicional para o pensamento criador. Só quem conhece com precisão um sistema pode renová-lo. No caso das artes plásticas, é necessário uma memória visual. Memorizar o que se conhece é a base para buscar novas possibilidades de aplicação, imaginar diversos caminhos e reorganizar as idéias.

Produção divergente – é a produção que deriva do pensamento divergente, que conduz à diversas possibilidades de solução de um problema. Para Guilford (1978, p. 16), este constitui o mais importante pressuposto do comportamento criativo, onde se incluem os fatores "*de fluência, flexibilidade e originalidade*".

Produção convergente - é a produção que deriva do pensamento convergente, capacidade para encontrar uma ou a única solução de um problema. Caracteriza a atividade dedutiva e dá condições a que se estabeleça uma ordem entre dados de ordens diversas para proceder à transformação. Alguns autores vêem dicotomias entre pensamento convergente e divergente, mas Guilford reafirmou continuamente a complementariedade destes dois campos e sua importância para o fazer criativo.

Avaliação – é a operação intelectual que decide sobre a pertinência, adequação ou conveniência do que foi conhecido ou produzido, e constitui a condição prévia para a descoberta. Guilford acentua que o ponto de partida de um problema deve ser avaliado para, conhecendo-o, descobrir sua solução. Em vista disso, denomina esta ação como "sensibilidade para problemas".

Produtos do Pensamento:

Unidades – São os elementos que compõem uma organização. No caso das artes plásticas, são as partes de uma composição ou elementos de transformação.

Classes – São conjuntos de elementos com características comuns, por exemplo, os planos irregulares, as linhas convergentes.

Relações – São dependências entre vários elementos distintos, por exemplo, as analogias entre planos, as correspondências entre estilos.

Sistemas – São conjuntos organizados de elementos solidários, por exemplo, um sistema de representação gráfica de elementos figurativos.

Transformações – São passagens de uma forma para outra, por exemplo, de uma forma conhecida e figurativa para uma estilização.

Implicações – Decorrem da relação de dedução, extrapolação, substituição. Por exemplo, a extração do significado de uma forma plástica.

Conteúdos do Pensamento:

Figurativo – Diz respeito à informação em forma concreta, como percebida ou evocada através de imagem. Implica um campo de organização perceptual. Diferentes modalidades de sentidos podem ser envolvidas: visual, auditiva, cinestésica e outras. Assim, para Guilford (1968), a expressão gráfica ou gestual de algo percebido é a imagem em si, não sua representação.

Simbólico – É o que representa outra coisa em função de uma correspondência analógica, por exemplo, a palavra argila simboliza, representa a argila, mas não é a argila.

Semântico – Diz respeito ao sentido, à significação de uma linguagem. Por exemplo, a argila significa elemento mineral extraído da terra e próprio para moldagem.

Comportamental – É o que diz respeito a condutas que respondam a estímulos, como atitudes, necessidades, desejos. Por exemplo, a atitude de aceitação ou rejeição em relação ao material orgânico argila.

A concepção do intelecto de Guilford tem uma ordenação que é proposital, uma vez que não há memória sem cognição, avaliação sem produção e assim por diante. O mesmo é válido para os produtos e os conteúdos. Toda esta estrutura, apesar de

dividida em suas próprias classes, organiza-se como um ciclo vital, realimentando-se constantemente. Assim, o conhecimento atualiza e aciona a memória, o pensamento divergente possibilita idéias novas e o pensamento convergente aglutina o raciocínio para uma resposta. A avaliação permite retomar o todo e informar-se sobre a melhor idéia. Todas estas operações dão lugar a produtos onde se pode isolar unidades, formar classes, estabelecer relações, construir sistemas, produzir transformações e deduzir implicações. Os conteúdos destes produtos são figurativos (plásticos, musicais, cênicos, corporais), em situações importantes para as artes; são semânticos, em situações importantes para a literatura; são simbólicos, em situações importantes para as ciências exatas; são comportamentais, em situações importantes para o estabelecimento das relações sociais (apud, Ulmann, 1972).

Pensamento e Produção Divergente

O pensamento divergente é a capacidade de fornecer soluções variadas a um mesmo problema dado. É a aptidão para expressar, interpretar ou *produzir idéias ao mesmo tempo inovadoras e válidas. É a aptidão para criar, imaginar, descobrir e inventar.* (Vandeveldt; Vander Elst, 1979, p. 95)

Pensamento criativo e pensamento divergente podem ser considerados com significados semelhantes. Para Guilford (1978, p.14-5), "*produção divergente diz respeito à pluralidade de soluções*", resultantes do pensamento divergente, e refere-se a produtos criativos. Embora alguns autores vejam dicotomia entre pensamento convergente e divergente, uma vez que o primeiro conduz a uma única solução e o segundo a diversas soluções, Guilford entende que ambos são importantes para o ato

criador, não são excludentes e, mesmo, se completam, segundo referências de Ulmann (1972, p. 70).

Na verdade, o pensamento divergente não pode se cumprir no vazio: precisa ter um suporte que são as informações armazenadas pelo sujeito na memória. Este reservatório de informações se abastece pelo exercício do pensamento convergente. Tanto respostas originais quanto respostas corretas são necessárias quando se quer desenvolver todas as potencialidades do aluno.

Beaudot (1976, p. 23), ao referir-se a esta dualidade, parafraseia: *"dai-me a coragem necessária ao pensamento divergente, a forma para aceitar o pensamento convergente e a sabedoria para distinguir qual dos dois é preciso usar"*.

Em 1966, Guilford explicou que:

"A convergência e a divergência têm algumas características em comum: ambas implicam a geração de informação e esta é função da memória e das informações novas procuradas pelo sujeito... Todavia há, também, diferenças bem definidas... Na divergência, as restrições são pouco numerosas, na convergência, são numerosas. Na divergência a busca é ampla; na convergência, é restrita".

E concluiu:

"De fato, na vida cotidiana, o indivíduo freqüentemente se empenha em produção divergente, a fim de encontrar a resposta convergente, assim como quando se está perplexo diante de um"

problema e se tentam todas as soluções, uma após as outras”.
(Guilford, 1968, p. 92).

Esse exemplo mostra a interação entre as duas produções, respeitando as características próprias de cada uma. Anteriormente a essa idéia, em 1960, Guilford já tinha formulado a hipótese de que a criatividade envolvia, além das capacidades do pensamento divergente, algumas de pensamento convergente, como redefinição e elaboração e também outra da categoria de avaliação, chamada sensibilidade a problemas. Portanto, Guilford (1968, 1978) enumerou ao todo seis fatores que compõem o pensamento criativo e são observáveis em pessoas criativas.

São eles: fluência (ou fluidez), flexibilidade, originalidade, elaboração (ou penetração), redefinição e sensibilidade a problemas. *“Apenas as três primeiras se referem à produção divergente e, como tais, se constituem em clássicos indicadores de criatividade”.* (op.cit, p. 99)

Ulmann (1972, p. 70), baseando-se em Guilford, insere a originalidade dentro do fator flexibilidade adaptativa e enumera a elaboração como terceiro fator. Entretanto, com base em Guilford (1978, p.15), fica evidente que os fatores apontados por ele como os mais significativos da criatividade são: *“fluência, flexibilidade e originalidade”*, embora se refira neste texto à elaboração como aptidão importante.

Estudiosos da obra de Guilford como Beaudot (1976) Torrance (1976), Ibañez (1974 e 1980), Vandedevelde e Vander Elst (1979), Marin (1976) e Alencar (1986), entre outros, referem-se também aos fatores acima citados como representativos do comportamento criativo e da produção divergente.

Fatores de Criatividade

Fluência – é a habilidade do sujeito gerar um número elevado de idéias na sua área de atuação. É uma fertilidade produtiva, que se traduz em variadas possibilidades para um mesmo evento. Guilford (1968, p. 100) identificou três tipos de fluência os quais, juntos, têm profundas implicações na produção artística em geral.

São eles:

- Fluência de idéias: produzir grande número de idéias artísticas num determinado tempo;
- Fluência de associação: relacionar rapidamente idéias e outros conteúdos, entre si;
- Fluência de expressão: dar formas expressivas adequadas ao pensamento.

Ulmann (1972, p. 70) enumera mais dois fatores, creditando-os a Guilford. São os fatores de fluência figurativa e fluência verbal. O primeiro refere-se à produção de muitos desenhos e formas e o segundo a capacidade de produzir um grande número de palavras. Entretanto estes fatores não constam no capítulo “*Fluency Factors*” (1968), escrito pelo autor. A fluência tem relação maior com o aspecto quantitativo da produção divergente.

Flexibilidade – é a habilidade de mudar e de introduzir diversidade nas idéias. Implica em mudança no significado, na categoria, no uso, na interpretação, na estratégia e no direcionamento do pensar e do fazer.

Guilford (1968) reconhece que a flexibilidade permite ao indivíduo reestruturar os dados de que dispõe e descobrir algo novo, por sua própria iniciativa. A flexibilidade diz respeito a aspectos qualitativos da produção.

Originalidade – é a capacidade de produzir respostas únicas, raras, inesperadas e incomuns. Conforme Guilford (1968), a originalidade é a condição mais excepcional e representativa do indivíduo criativo. É a capacidade que o distingue dos demais e correlaciona-se negativamente com a rigidez, o convencional e o pré-determinado. A originalidade está ligada ao aspecto qualitativo da produção.

A primeira etapa deste estudo, o curso Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos estará assentado no conteúdo figurativo e na operação Produção Divergente pois, como já foi explicitado, esta é a operação que, segundo Guilford, centraliza as atitudes consideradas criativas.

3. ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

O processo de pesquisa, principalmente em arte, pode se constituir em um caminho de reconstrução representativa de um determinado momento ou contexto. Conforme Zamboni (1998, p. 57), *"é uma etapa eminentemente criativa, e que dá forma material e organizada a uma série de idéias e fatos coletados de uma determinada realidade"*. É também um processo interpretativo, uma vez que compara, analisa, confronta.

Neste sentido, e tendo em vista as questões de pesquisa enunciadas, o presente estudo foi direcionado a uma investigação de natureza qualitativa, abordagem descritiva, com análise documental de cunho interpretativo.

Segundo Lüdke; André (1986) a pesquisa qualitativa preocupa-se mais com o processo do que com o produto, envolve obtenção de dados predominantemente descritivos e implicados com os significados dos fatos e ações. Para as autoras, a análise documental é valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, como é o caso deste estudo que se propôs a verificar, na literatura pedagógica atual, o enfoque dado ao processo criativo.

Nesta compreensão, a criatividade - o eixo da pesquisa - e o processo criativo, o seu enfoque, teve, na primeira etapa, o encaminhamento de uma narração dos itinerários pedagógicos percorridos que, segundo Huberman (1995, p. 58), *"é, em*

*grande parte mais uma interpretação do que um relato". Nesta etapa descritiva, de revisitação, é relatada uma experiência pedagógica, aproximando-se do que Nóvoa (1995, p. 15) chama de "percursos profissionais", isto é, as possibilidades de produzir um outro conhecimento a partir das constatações realizadas com base no já vivido, o que, para o autor, implica aceitar que, junto a uma *logia* (razão), há sempre uma *filia* (sentimento), impondo limites ao distanciamento necessário às análises do trabalho.*

Este é um aspecto problematizador das pesquisas centradas nas práticas passadas: a necessidade de equilibrar estas duas leituras - a subjetiva e a objetiva - de modo a alcançar análises satisfatórias. Preocupação semelhante aponta Fazenda (1992, p.81), reconhecendo o desafio deste tipo de pesquisa no que se refere às exigências de um rigor científico. Salienta, no entanto, que *"o rigor revela-se na descrição e análise das próprias experiências"*. A autora completa sustentando que *"pesquisas desse tipo, quando cuidadas em sua linguagem e intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para revisão das práticas pedagógicas, como serem geradoras de novas práticas e novas teorias"*.

Na segunda e na terceira etapa, o encaminhamento centrou-se na análise documental e interpretativa, tentando responder às interrogações da pesquisa e do enunciado do seu título: quais mudanças? quais permanências?

Na busca de dados sobre concepções de criatividade e encaminhamentos pedagógicos que circulam nas escolas, atualmente, a respeito do tema, utilizou-se um questionário com respostas abertas.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 professoras do ensino fundamental - mulheres entre 20 e 43 anos -, sem formação em Arte, que participaram do curso de Expressão

Gráfica e Análise de Materiais Plásticos, realizado na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte e uma das alunas, designada por aluna A, com 41 anos de idade, que participa com o percurso criativo desenvolvido ao longo do curso, representado por suas produções. A indicação dessa aluna se deve ao fato de ter apresentado fortes dificuldades iniciais de expressar-se através da linguagem artística, alegando, em vários momentos, não ter criatividade nenhuma.

Nas demais etapas, foram **objetos da pesquisa** os estudos de Guilford, os estudos atuais sobre criatividade e os questionários respondidos por 52 professores/professoras de Artes Visuais - 30 da rede escolar de Porto Alegre e 22 de 10 cidades do Estado, presentes no 15º Seminário Nacional de Arte e Educação, realizado em outubro de 2001, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram:

- os registros que se referem à prática pedagógica do curso realizado, tais como: plano de trabalho (Anexo 1), produções das alunas, fotos e avaliações (Anexo 2);
- as fontes teóricas atuais sobre o ensino da arte, entre estas, preferencialmente, os enfoques de Fernando Hernández;
- o questionário de respostas abertas para levantamento de dados sobre possíveis enfoques relativos à criatividade na escola hoje. (Anexo 3)

Os procedimentos adotados foram os seguintes:

- retomada/revisita ao estudo realizado, analisando-o em relação aos pressupostos de sua linha teórica, seus objetivos, suas limitações, encaminhamentos e resultados obtidos;

- elaboração e aplicação do questionário;
- levantamento de fontes documentais atuais (bibliografia) sobre o ensino das artes visuais;
- leitura e análise das fontes teóricas em confronto com a linha teórica do estudo realizado;
- análise e interpretação dos dados obtidos nas fontes teóricas;
- análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário;
- reflexão e construção de encaminhamentos a partir do processo de cruzamento entre as três etapas do presente estudo.

Na primeira etapa, foram analisados os procedimentos adotados no curso Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos e o percurso criativo pessoal do grupo com o recorte do processo da aluna A, constituindo-se em uma análise interpretativa com base no referencial teórico do estudo.

Na segunda etapa, procedeu-se à análise teórico/documental, com seleção de textos que respondessem as indagações da pesquisa, o que para Lüdke; André (1986) é uma técnica valiosa de análise em abordagens qualitativas, pois completam informações e desvelam aspectos novos de um determinado tema.

A terceira etapa vale-se também da análise interpretativa, agregando-se a ela a realidade escolar no âmbito do ensino da arte, expressa nas respostas dos professores e professoras.

3.1. Itinerários pedagógicos - recortes de um processo criativo

O foco desse item é o roteiro percorrido durante o curso Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos, que foi planejado tendo em vista o público alvo - professoras do Ensino Fundamental sem formação em Arte interessadas em trabalhar com essa área do conhecimento na escola -, e a intenção pedagógica centrada no processo criativo. Assim, o plano de aula contempla tanto experimentações com materiais e suportes diversos - objetivando um repertório técnico-experimental mínimo -, quanto a leitura de textos, na busca por uma sustentação teórica que possibilitasse o alargamento das reflexões.

Após cada aula há, pelo menos, um trabalho da aluna A, como documento ilustrativo da prática artística realizada. Todos os trabalhos anexados são dessa aluna.

O relato mantém a descrição que consta nos registros da pesquisadora.

Curso de Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos

Planos de Aula

Aula 1: 4 períodos de 50min

Data: 19/04

Foco: Fator de Produção Divergente: flexibilidade, fluência, originalidade.

Objetivos: sensibilizar para a pesquisa com materiais diversos; experienciar os processos de criação em Artes Plásticas

Dinâmica: individual e em grupos ou duplas.

Procedimentos: apresentação inicial; conversa sobre o curso e conteúdos a serem desenvolvidos; exercício de sensibilização - pintura exploratória usando as mãos.

Relato: Após a apresentação das alunas, expus os objetivos do curso e a proposta de trabalho. A seguir foram feitos exercícios de sensibilização direcionados, utilizando tinta guache sobre papel com cola branca, conforme segue:

1. Fechar os olhos e ouvir a música, tentando soltar o corpo e as mãos, deixando os sons invadirem você. Abrir os olhos e expor no papel o que a música sugeriu, pintando com as mãos, sem uso de pincel. Apagar, isto é, passar a mão sobre a tinta e fazer novas explorações. Fazer várias explorações. Conversar com as colegas ao lado sobre sentimentos suscitados pelo exercício e resultados alcançados.
2. Fechar os olhos e ouvir a música, imaginando alguma coisa que a deixe feliz. Abrir os olhos e desenhar estas imagens mentais no papel. Fazer várias explorações. Contar ao grupo os resultados obtidos.
3. Passar novamente as mãos no papel com a tinta e fazer impressões ou pintura com os dedos no próprio corpo; fazer pintura ou impressões na colega e no papel. Observar os resultados, comparar, conversar com as colegas, expor ao grupo.

Recursos: tinta guache, papel branco A2, cola branca, água, gravador. Fitas cassete com músicas *Quatro Estações* de Vivaldi e solos de violão de Sebastião Tapajós.

Observação/Avaliação: houve interesse crescente na atividade. A tinta aguada com a cola permite desmanchar e refazer as formas várias vezes, sem secar, o que proporciona várias explorações. A Fluência aconteceu nas muitas experimentações, isto é, na quantidade. A Flexibilidade foi estimulada pelas variadas experiências, mas os resultados foram muito semelhantes.

A Originalidade no sentido de individualidade/singularidade, teve pouca ocorrência, pois os trabalhos apresentavam semelhança entre eles.



Fig.1: aluna A e demais alunas

Aula 2: 4 períodos de 50min

Data: 26/04

Foco: Fator de Produção Divergente: fluência, flexibilidade, originalidade. Fator de Produção Convergente: redefinição.

Objetivo: Pesquisar a reutilização criativa de materiais; introduzir noção de composição plástica; introduzir estudos sobre criatividade.

Dinâmica: trabalho individual .

Procedimentos: A partir da pergunta, "O que é criatividade?" , levantar algumas hipóteses sobre o termo e direcionar a discussão para a possibilidade de reaproveitamento de materiais com o intuito de criar novas formas e utilizações. Levantar hipóteses sobre a composição plástica.

Relato:

1. As alunas receberam papéis diversos e aparas de papel (restos recolhidos nas gráficas) para pesquisa de composições móveis. Explorar o material.
2. Anotar 2 palavras que tenham a ver consigo e compor a partir destas palavras. Colar as aparas formando a composição, somente quando estiver satisfeita com as pesquisas.
3. Anotar quantas explorações foram feitas. Conversar com colega, mostrando resultados. Expor ao grupo.
4. Retornar à pergunta inicial. Verificar novas respostas e introduzir conceitos de criatividade de vários autores.

Recursos: tesoura, cola, papel preto e fantasia, aparas de papel de várias larguras.

Observação/Avaliação: O material utilizado - aparas de papel - teve por objetivo o manuseio fácil e a mobilidade: permite várias experimentações e pode ser movimentado/alterado de várias maneiras, sem o compromisso de um desenho ou pintura, por exemplo. A maioria das alunas explorou pouco o material, mostrando receio na experimentação e não conseguindo "brincar" com o recurso. Há lentidão nas pesquisas. Observou-se que grande parte dos trabalhos é semelhante entre si. Quanto ao levantamento de idéias sobre criatividade, a maioria está relacionada a fazer de um jeito próprio, fazer diferente, à novidade e a manifestar um talento. Muitas diziam que não eram criativas. Após a realização do trabalho e na retomada da pergunta, apontaram que criatividade tem a ver com experimentação, não ter medo, testar, mudar, refazer de outro jeito.



Fig. 2: composição com a palavra casa

Aula 3: 4 períodos de 50 min

Data: 03/05

Foco: Fator de Produção Divergente: fluência, flexibilidade, originalidade. Fator de Produção Convergente: solução de problemas, redefinição.

Objetivos: Explorar recursos variados, reutilizando-os nas composições plásticas; reconhecer elementos da composição plástica; identificar processos de criação pessoais; conhecer teorias sobre criatividade.

Dinâmica: Trabalho individual e em grupo

Procedimentos: conversar sobre reutilização de materiais e sobre elementos da composição: forma, fundo e conteúdo; debater sobre o que é uma composição criativa e como é o processo de criação de cada uma; apresentar idéias de teóricos sobre o assunto - Maria Helena Novaes, Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa, Eunice Soriano de Alencar, Alda Marin.

Relato: 1. Retomar as experiências feitas na 1ª aula e recortar círculos de vários tamanhos para reutilização do material.

2. Pesquisar formas de compor com esses círculos, fazendo várias experimentações e tentando fazer diferente em cada uma delas. Colar no papel e finalizar a composição somente após várias tentativas.

3. Tentar resolver os problemas dados: a) fazer uma composição cuja importância está na forma; b) fazer uma composição cuja importância está no fundo.

4. Conversar com as colegas sobre suas composições e a forma como resolveu os problemas compositivos.
5. Debater sobre o processo pessoal de criação: como é e quais etapas identifica.
6. Distribuição dos textos para leitura, como tarefa de casa.

Recursos: trabalhos realizados na 1ª aula para serem recortados em formatos de círculos, papel de fundo preto e branco, cola, tesoura. Textos dos autores consultados.

Observação/Avaliação: os trabalhos, no geral, são muito semelhantes e continuam os procedimentos das aulas anteriores, com exploração restrita, ligadas a imagens infantis e estereotipadas, como casinhas, árvores, corações. Embora a ênfase na fluência com o estímulo para fazerem variadas experiências (fazendo e desmanchando, uma vez que estão trabalhando com elementos móveis - círculos de papel), tentam 2 a 3 vezes, sendo necessário insistir que pesquisem e brinquem mais com o material antes de se darem por satisfeitas. O mesmo ocorre com o estímulo a tentarem fazer diferente, isto é, a ter flexibilidade, a ousar novas soluções.

Quanto à originalidade, que é a busca do novo e próprio em si, o que ocorre é que muitas alunas, com insegurança, olham todo tempo o que fazem as outras e, nas avaliações dos trabalhos, relatam que não sabiam bem o que fazer e então, "espiavam" o trabalho das colegas. Apontaram dificuldade em solucionar o problema de realizar uma composição com fundo em evidência.

Quanto ao processo de criação, disseram notar etapas como: pensar o que fazer - uma etapa muito difícil, é preciso decidir e falta "inspiração"; sabem o que fazer mas não conseguem passar para o papel o que querem; as coisas ou imagens que vêm à

cabeça são sentimentos ou coisas que já viram ou elementos da imaginação e de difícil transposição para o concreto; há um momento de satisfação quando conseguem expor sentimentos, concluem um trabalho cujo resultado é satisfatório para si, isto é, quando gostam do que fizeram.

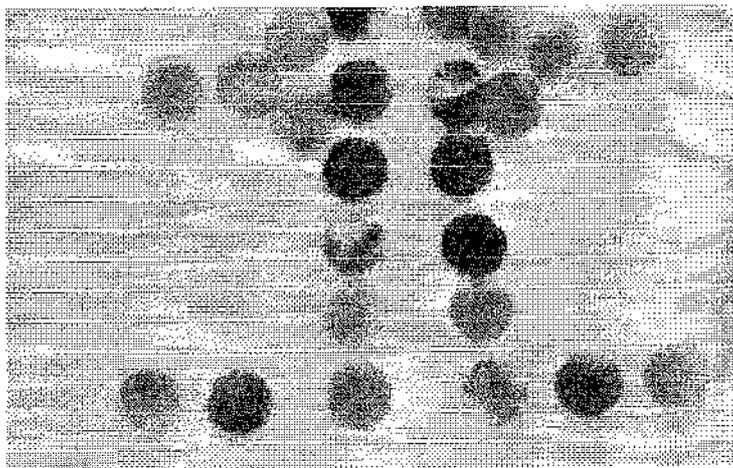


Fig. 3: pesquisa com elementos móveis

Aula 4: 4 períodos de 50min

Data: 10/05

Continuação da aula anterior, usando quadrados ou retângulos de papel.

Procedimentos: foram os mesmos da aula anterior, dando continuidade aos trabalhos com pesquisa compositiva a partir de retalhos de papel. A leitura de textos completou as discussões teóricas.

Relato: 1. Debate sobre as fases ou etapas do processo de criação, trazendo conceituações teóricas dos autores citados.

2. Retomada do trabalho com a pesquisa compositiva, utilizando, desta vez, quadrados e retângulos de papel ao invés de círculos.

3. Pesquisar maneiras de evidenciar conteúdo e movimento na composição.

Observação/Avaliação: as observações são semelhantes à aula anterior.

O conteúdo foi explorado com certa dificuldade e apareceu em forma de uma palavra, frase ou sentimento, quase sempre ligado ao dia-a-dia, por exemplo: “o conteúdo do meu trabalho é a natureza”; “coloquei aqui um caminho como algo a atingir”; “representei o amor”, “aqui é meu filho”, etc...

Quanto ao movimento, conversamos sobre formas de concretizá-lo no papel, isto é, no plano bidimensional, e algumas lembraram do jogo infantil de derrubar taquinhos de madeira, ou caixinhas, colocadas na mesma distância, uma após a outra, que, pela repetição, dá a sensação de movimento e também cria movimento ao cair em série. Outra aluna lembrou das linhas curvas repetidas para representar a água. Assim, as composições apresentaram repetições, simetrias e quadrados sobrepostos.

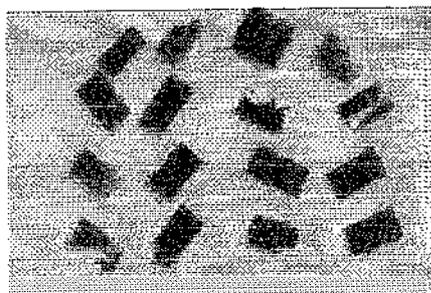


Fig. 4: experimentações



Fig. 5: experimentações

Aula 5: 4 períodos de 50min

Data: 17/05

Foco: Fator de Produção Divergente: fluência, flexibilidade, originalidade. Fator de Produção Convergente: redefinição, solução de problemas

Objetivos: Desenvolver noções de bidimensionalidade, tridimensionalidade e equilíbrio espacial; Introdução ao pensamento de Guilford sobre criatividade.

Dinâmica: Trabalho individual e em duplas.

Procedimentos: Conversar sobre plano e espaço; reutilizar as sobras dos recortes de círculos e quadrados para compor tridimensionalmente: noção de objeto e escultura; analisar os trabalhos realizados; introduzir os estudos de Guilford sobre criatividade e processos mentais.

Relato: 1. Selecionar quadrados, retângulos e círculos das sobras das aulas anteriores e fazer pequenos cortes, permitindo encaixes para executar uma composição/montagem tridimensional.

2. Fazer o maior número possível de pesquisas com encaixes de peças. Experimentar combinações diferentes, pesquisando as possibilidades do material e as soluções para os problemas de equilíbrio espacial. Anotar o número de trabalhos realizados e procedimentos.

4. Fazer objetos ou esculturas, em dupla.

5. Expor as idéias de Guilford a respeito de Produção Divergente e Produção Convergente.

Recursos: retalhos de papel, tesoura, textos.

Observação/Avaliação: não houve dificuldade no entendimento das noções de bidimensionalidade e tridimensionalidade. Houve quantidade de pesquisas de encaixes das peças e diversidade de montagens dos objetos/esculturas. Alguns trabalhos não ficavam em pé, sendo o problema solucionado com novo arranjo. O equilíbrio espacial foi explorado de várias formas. As alunas se divertiram bastante com a proposta de trabalho, demonstrando interesse crescente em experimentar, testar, inventar novos encaixes. Entenderam também o trabalho como um processo gerador de saber artístico, uma vez que a "obra" é depois desmontada, num jogo de fazer e desfazer, construir e desconstruir. Os trabalhos apresentaram ainda, bastante semelhança. Quanto às concepções de Guilford, foram estudadas a partir da leitura de texto e tentativa de verificar, no trabalho realizado, onde estava o comportamento divergente e o convergente.



Fig. 6: um boneco

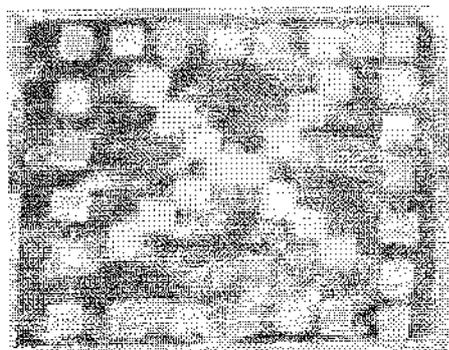


Fig. 7: uma janela

Aula 6: 4 períodos de 50 min

Data: 24/05

Foco: Visita ao I Salão de Arte Cidade de Montenegro.

Objetivos: Observar as produções artísticas no que se refere aos aspectos até agora estudados em sala de aula; apreciar arte

Aspectos observados: Conteúdo e forma das obras; análises ou “leituras” sobre o ponto de vista temático, interpretativo e da estrutura das obras; técnicas e materiais utilizados; Processos criativos das obras; os trabalhos premiados; a Exposição como espaço de apresentação das obras.

Procedimentos: Anotar a obra de que mais gostou; a que mais chamou a atenção ou causou estranheza; a que não entendeu; Analisar uma obra nas suas formas e conteúdo; Comparar duas obras de estilos diferentes; Identificar obras mais comuns; Identificar os trabalhos mais incomuns.

Observação/Avaliação: a visita ao Salão proporcionou a apreciação da arte no original e não em imagens ou gravuras. As alunas puderam observar e tocar uma escultura, verificar os traços de bico de pena, as texturas de uma pintura a óleo ou de uma xilogravura, o vitrificado de uma cerâmica etc... e discutir questões relativas às Artes Plásticas como estrutura da composição, harmonia, equilíbrio, luz e sombra, volume etc. Também se referiram ao que entenderam por trabalhos mais criativos.

Conversaram com um dos artistas selecionados, presente na exposição, sobre seu modo de criar/compor. OBS: não há registro dessa aula.

Aula 7, 8 e 9 12 períodos de 50 min

Datas: 31/05, 06/06 e 13/06

Foco: Fator de Produção Divergente: fluência, flexibilidade, originalidade. Fator de Produção Convergente: redefinição

Objetivos: Explorar as possibilidades artísticas das aguadas; Explorar as aguadas como metáforas; Estimular experimentações com a pintura e material diverso; Utilizar recurso técnico de forma criativa (retroprojektor e projetor de slides); Estimular o uso de poesia e música junto às atividades de Artes Plásticas; Reconhecer no próprio trabalho os fatores de Produção Divergente; Conhecer textos e obras de Fayga Ostrower (aguadas e aquarelas).

Dinâmica: Trabalho individual e em grupos.

Procedimentos: Conversar sobre arte figurativa e arte abstrata a partir das anotações feitas no Salão de Arte; explorar as aguadas como abstrações, usando como recurso o retroprojektor; explorar as formas aleatórias das aguadas; reagrupar as experiências em novas composições, usando recorte e colagem; analisar os trabalhos realizados; identificar a divergência nos próprio trabalho; introduzir os estudos de Fayga e mostrar

suas pinturas e aquarelas; fazer uso da janelinha - vazado de papel -, para observar e desenhar; fazer slides artesanais e apresentá-los junto com poesia e música.

Relato: 1. Fazer as explorações com aguadas no retroprojeto (usar um prato de vidro transparente com água, colocar violeta genciana, anilinas, celofanes coloridos e fazer borbulhas com detergente assoprado com canudinho) projetando-as na parede de forma a ocupar o maior espaço possível. (colocar música de fundo, neste caso Fred Mercury e Monserrat Caballet)

2. Após a observação, as alunas receberam uma pequena quantidade da água colorida que estava no prato, derramada sobre papéis previamente distribuídos, para iniciar a pesquisa com as aguadas.

3. Fazer explorações variadas de forma aleatória: mexendo o papel, com assopros, usando as mãos, palitos etc...

5. Experimentar outras maneiras de trabalhar com aguadas: molhar o papel e pingar pequena quantidade de café, chá, anilina, nanquim ou azeite, pesquisando efeitos diferentes.

6. Pesquisar as aguadas no celofane.

7. Explorar as formas aleatórias formadas pelas aguadas, usando lápis 6b ou o nanquim; passear com a janela no trabalho descobrindo novas formas.

8. Agrupar as experiências em novas composições. Fazer composições em grupo, com interferências das colegas no próprio trabalho. Numerar os experimentos realizados.

8. Ler texto de Fayga Ostrower sobre criatividade e analisar suas aguadas/aquarelas.

9. Retomar as idéias de Guilford a respeito de Produção Divergente e Produção Convergente. Identificar, nos trabalhos realizados, se a divergência está ocorrendo.

10. Fazer slides com celofane e as sobras das pesquisas realizadas nas aulas anteriores, usando elementos variados como anilina, mercúrio, filó, pétalas de flores etc...

11. Organizar sessão de projeção dos slides com poesia e música.

Recursos: retroprojektor, projetor de slides, gravador, fitas cassete, prato, água, anilina, mercúrio, violeta genciana, celofane, detergente, canudinho plástico, azeite, filó, papel cansón, papel de desenho, nanquim, chás, corantes, café velho, palitos, flores secas, esponja, obras de Fayga e textos.

Observação/Avaliação: Houve muito interesse na atividade desenvolvida e encantamento com as experiências das manchas projetadas nos panos e na parede. Houve quantidade elevada de pesquisas com as aguadas e surpresa com os materiais que podem ser utilizados. Demonstraram entusiasmo com os resultados e interesse crescente em experimentar cores e formas, expressando contentamento com a proposta de trabalho e aceitação/entendimento de um processo que pode resultar em arte abstrata. Houve discussão em torno do que é arte, se é só jogar tinta no papel e o que processos vivenciados como este (que são processos mentais e não uma brincadeira inconseqüente, conforme disseram) podem contribuir para compreender a função da arte na escola e como ela gera saberes. Quanto aos comportamentos divergentes, apontaram vários indicativos da presença dos mesmos no próprio trabalho e no trabalho das colegas. Também foi notada a flexibilidade e a redefinição no uso do retroprojektor cuja função foi modificada.

Quanto aos textos de Fayga e a apreciação de suas obras, houve manifestações que mostram o estabelecimento de analogias entre o que fizeram, o texto lido e as aguadas da artista. A finalização deste módulo de 3 aulas, com as experimentações em torno das aguadas, culminou com a confecção de slides artesanais de celofane, quando as alunas demonstraram muita disposição com o trabalho. A culminância, com a projeção dos slides junto com poesias e música escolhidas por elas, foi um momento de alegria e emoção.



Fig. 8: experiência com aguadas



Fig. 9: experiência com aguadas



Fig. 10: aguada com desenho



Fig. 11: aguada com desenho



Fig. 12: composição com recortes das aguadas

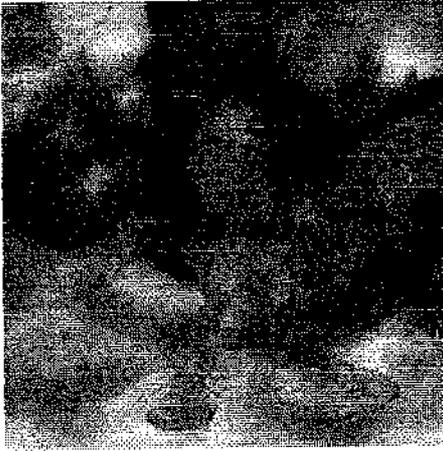


Fig. 13: slide artesanal

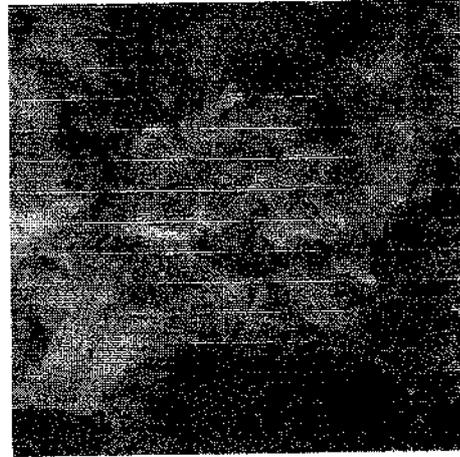


Fig. 14: slide artesanal

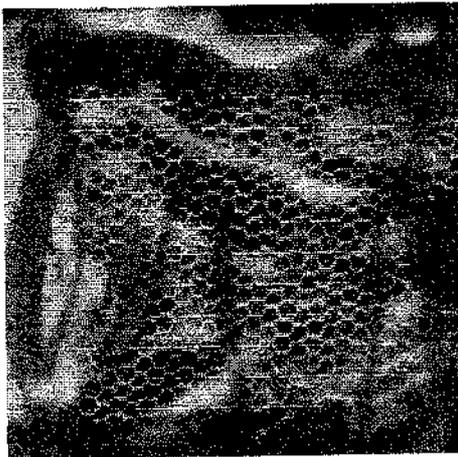


Fig. 15: slide artesanal com filó

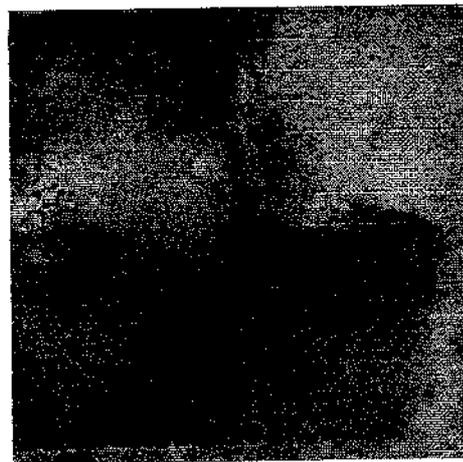


Fig. 16: slide artesanal com filó

Aula 10 e 11 : 8 períodos de 50 min

Data: 20/06 e 27/06

Foco: Fator de Produção Divergente: Fluência, flexibilidade, originalidade.

Objetivo: Desenvolver noções de composição em desenho; conhecer o trabalho de artistas plásticos; dar continuidade aos estudos sobre Guilford.

Procedimentos: Conversar sobre a composição plástica e seus elementos: ponto, linha, plano; explorar o desenho a lápis em composições variadas, com ponto, linha e plano; explorar o desenho de observação; retomar a apreciação sobre desenhos observados no Salão de Arte; retomar as idéias de Guilford.

Relato: 1. Fazer uma composição não figurativa, usando barbante na mesa e no chão, sobre papel Kraft, seguindo a música. Fazer e refazer várias vezes, procurando ser fluente, flexível e original;

2. Em grupos de 6, fazer uma só composição. Conversar sobre o resultados alcançados no grande grupo.

3. Fazer o mesmo com gizão de cera em papel branco, pesquisando linha grossa, fina, curva, reta, diagonal, quebrada etc... (seguindo a música).

4. Utilizar lápis 6b para explorar as possibilidades do material na composição com linhas.

5. Pesquisar movimento, profundidade, claro, escuro.

6. Observar o trabalho de artistas que utilizaram linhas em suas composições.

7. Fazer os mesmos procedimentos com composições com pontos e planos, valendo-se apenas de lápis 6b. Mostrar artistas pontilhistas e abstracionistas.
8. Ler e analisar textos sobre estrutura do intelecto de Guilford.
9. Fazer relações com os trabalhos realizados, as obras observadas no Salão e os textos lidos.
10. Observar os itens da Produção Divergente presente nos trabalhos realizados, respondendo às perguntas: quantos trabalhos foram feitos? os trabalhos mostram diversidade ou são semelhantes? algum trabalho mostrou uma solução inusitada?

Recursos: Papel kraft, papel branco, barbante, lápis 6b, reproduções de obras de arte, textos.

Observação/Avaliação: Houve entusiasmo quanto às pesquisas com as linhas e gostaram de usar o lápis 6b e os efeitos que conseguiram com ele. Aumentou a quantidade de explorações com os materiais e os resultados já começam a se diferenciar uns dos outros. As alunas começaram a usar terminologia própria das artes, como textura, plano de fundo, temática etc... Quanto aos itens de fluência, flexibilidade, originalidade, houve crescimento e começaram a identificar a presença dos mesmos no processo de trabalho.

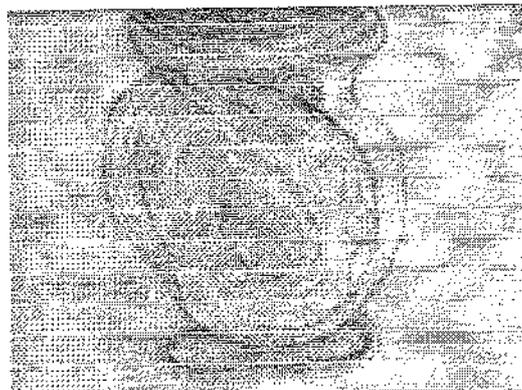


Fig. 17: desenho de um pote com lápis 6b

Aula 12, 13 e 14: 12 períodos de 50 min

Data: 20/06 e 27/06 e 04/06

Foco: Fator de Produção Divergente: Fluência, flexibilidade, originalidade.

Fator de Produção Convergente: redefinição

Objetivo: Desenvolver noções de composição em desenho; conhecer e saber usar os elementos da linguagem plástica; identificar um modo próprio de se expressar; apreciar o trabalho de artistas plásticos; dar continuidade aos estudos sobre criatividade a partir de Guilford e outros teóricos.

Procedimentos: Conversar sobre a composição plástica e seus elementos: ponto, linha, plano, luz e sombra, textura, volume, equilíbrio, harmonia; explorar o desenho de observação usando carvão e lápis; explorar a redefinição dos desenhos; retomar as idéias de Guilford sobre processo criativo.

Relato: 1. Fazer desenhos de observação de objetos da sala, usando lápis, gizão e carvão. Fazer vários estudos. Fazer e refazer várias vezes, procurando ser fluente, flexível e original.

2. Fazer composições com o elemento pesquisado, tendo em vista os estudos sobre linguagem plástica. Conversar sobre o resultados alcançados em pequeno grupo.

3. Fazer a mesma pesquisa com um objeto do cotidiano.

4. Redefinir este objeto, reelaborá-lo com outro formato. Conversar sobre conceitos de redefinição, reelaboração, estilização, composição figurativa, estilo pessoal, cópia e observação, repetição, apropriação, desconstrução.
5. Fazer estudos de desenho de um objeto da casa. Observar e escolher um objeto que seja importante, significativo. Em aula, abrir ou desmembrar este objeto mentalmente e desenhá-lo com outro formato, em outro contexto, com outra estrutura.
6. Apresentar os estudos realizados e comentar os fatores de Produção Divergente e Convergente identificados nos mesmos. Por exemplo: no desenho do objeto da casa, quantos objetos observou, quantos estudos realizou, se ficaram semelhantes, se identifica uma maneira própria de desenhar, se identifica diferença entre seu trabalho e o da colega, em qual fator tem mais facilidade, em qual demonstra dificuldade?
7. Relato de como se desenvolveu o próprio processo de criação referente ao último trabalho realizado: redefinição/reelaboração de um objeto da casa.
8. Observação de trabalhos de artistas que utilizaram o desenho de objetos do cotidiano em suas composições.
9. Leitura e análise de textos.

Recursos: Papel kraft, papel branco, gizão, carvão, lápis 6b, reproduções de obras de arte, textos de Guilford, de Maria Helena Novaes e de Robert Saunders.

Observação/Avaliação: Houve entusiasmo nas pesquisas realizadas e surpreenderam-se com a própria capacidade de desenhar, uma vez que a maioria dizia não ter condições para tal. Os trabalhos apresentaram diferenças acentuadas. Identificaram avanços na fluência, flexibilidade e originalidade e, a redefinição, foi

explorada com resultados de qualidade. Nos dois últimos trabalhos, desenho do objeto do cotidiano e da casa, houve mais incidência de flexibilidade - não fizeram tantas pesquisas, pois o desenho é mais demorado -, mas tentaram imprimir variabilidade nas produções. Havia, também, preocupação em fazer diferente. As discussões foram ricas e os textos são interpretados de forma mais penetrante, mostrando compreensão mais aguda e não tão superficial como no início do curso.



Fig. 18: foto do objeto da sala de aula

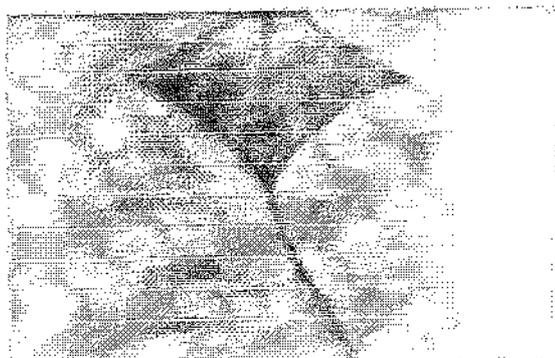


Fig. 19: desenho do objeto

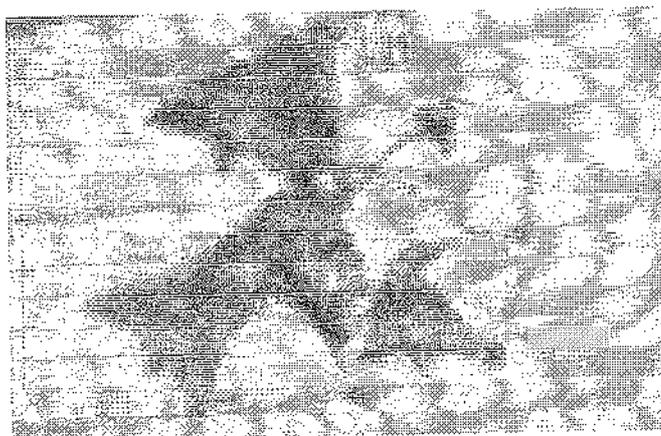


Fig. 20: composição com o desenho do objeto

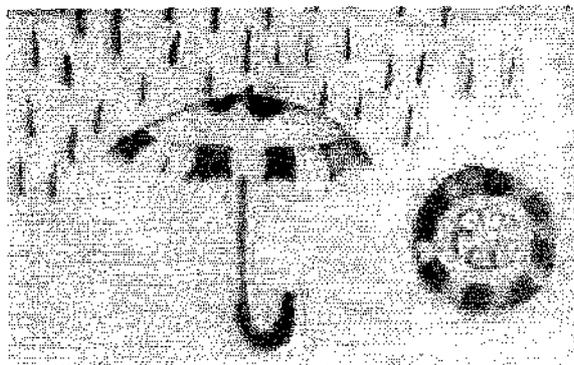
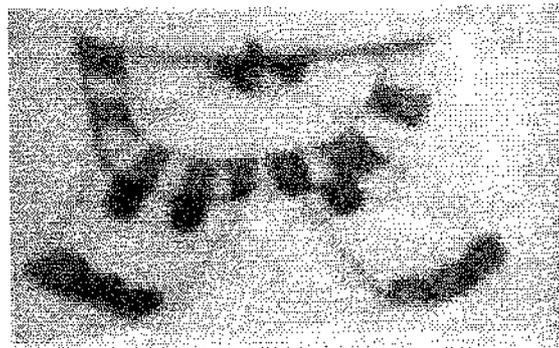


Fig. 21: desenho de objeto pessoal



F. 22: redefinição do objeto

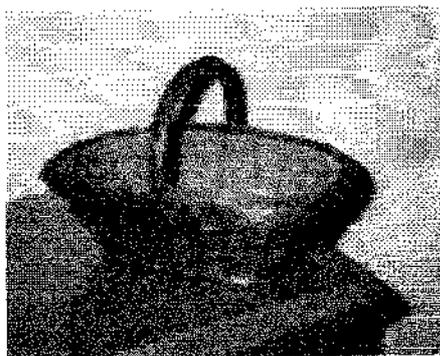


Fig. 23: foto de objeto da casa

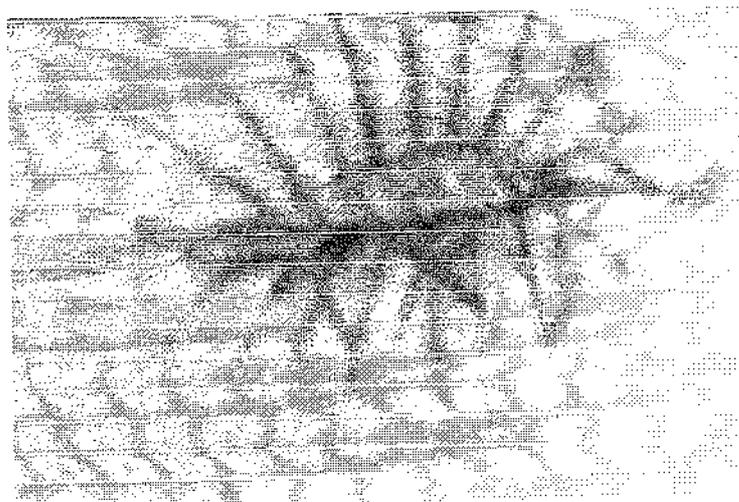


Fig. 24: desenho do objeto da casa por processo de decomposição

Aula 15: 4 períodos de 50 min

Data: 04/07

Foco: Seminário de apresentação de estudos teóricos realizados ao longo do curso, avaliação do curso, exposição dos trabalhos realizados.

Objetivo: Desenvolver a reflexão teórica, a crítica construtiva e a observação das produções das colegas.

Procedimentos: Apresentar síntese dos estudos realizados em grupos a partir das leituras realizadas (6 grupos, 10min para cada um); preencher a ficha de avaliação e conversar sobre o curso; montagem da exposição com a escolha do que gostariam de expor; conversar e confraternizar com os visitantes da exposição.

Relato: 1. Apresentar as sínteses dos estudos; Fazer a avaliação, de forma oral e escrita.

2. Organizar a exposição e a confraternização.

Recursos: retroprojektor e projetor de slides, cavaletes e painéis para exposição, ficha de avaliação.

Observação/Avaliação: A apresentação dos grupos, em sua maioria, foi ágil e criativa. Usaram vários recursos como transparências, cartazes, slides artesanais, flanelógrafo,

TV de papelão, sendo que dois grupos fizeram sua exposição de modo tradicional, comentando pequenos trechos selecionados do texto.

A avaliação demonstrou que o curso atingiu seus objetivos e o depoimento das alunas mostra que ampliaram conhecimento sobre arte e criatividade. Afirmam que os textos foram importantes para sanar dúvidas e as experimentações necessárias para terem uma vivência com materiais artísticos, já que não tiveram esta formação nos cursos de magistério.

Nos depoimentos, informam que falam em criatividade na escola mas, que antes do curso, não sabiam formular conceitos, ou uma idéia clara sobre o que é e o que representa no processo de aprendizagem. Entendem, agora, que criar não é só deixar fazer, mas seria necessário mais tempo de curso para terem segurança em desenvolver atividades de artes na escola.

A exposição mostrou algumas atividades realizadas e teve a visita de professores da Fundarte e das escolas das participantes, encerrando assim o curso.

4. CONSTATAÇÕES

4.1. Apresentação dos resultados - etapa 1

A narrativa do itinerário pedagógico do Curso de Expressão Plástica e Análise de Materiais Plásticos e a observação dos trabalhos realizados, através do recorte representado pelo percurso da aluna A, indicam que:

- é possível haver desenvolvimento do processo criativo gráfico/plástico a partir de uma abordagem de ensino centrada nos fatores indicados por Guilford: fluência, flexibilidade e originalidade;

- a análise do curso realizado no que se refere aos conteúdos e procedimentos, indicam que a abordagem adotada foi pertinente e que se evidencia nas produções realizadas.

A fluência foi o fator mais facilmente compreendido pelas alunas, mas causou um desassossego inicial devido à concepção convergente que tinham em relação ao processo educativo, isto é: entendiam que há uma solução para um determinado problema ou enunciado e não vários possíveis. A medida que foram se intensificando as experiências e as interações, a fluência passou a integrar o repertório gráfico-plástico do grupo.

Ao longo do curso este fator não apresentou dificuldades em ser identificado tanto no processo, quanto no produto, uma vez que o critério indicativo é a quantidade de explorações ou produções efetivadas, assinaladas por Guilford (1968) como uma fertilidade de pensamento que se traduz em muitas idéias ou comportamentos para um mesmo desafio.

Quanto à flexibilidade, fator que permite segundo o autor (op.cit) reestruturar os dados de que se dispõe e descobrir algo novo para si, foi possível verificar uma dificuldade inicial - e, em alguns casos, acentuada -, de compreensão do conceito de variabilidade.

No entanto, pude observar no decorrer das atividades o prazer crescente das alunas com as experimentações realizadas e com a interação presente na sala de aula: afetos, sentimentos e conhecimentos circularam com intensidade. Ao perceberem diversidade no próprio percurso sentiam-se motivadas à pesquisar, reelaborar, produzir e compartilhar estes conhecimentos com as colegas. Este foi o fator que mais instigou as alunas no sentido do fazer e tentar entender seu próprio processo.

A originalidade, neste estudo entendida como a busca do que é próprio e singular no sujeito, foi o fator de maior complexidade, por que se refere às sutilezas do processo criativo, às interpretações pessoais e subjetivas e à improváveis enquadramentos. Guilford (op.cit) a entende como a capacidade que distingue o ser humano dos demais, pelas respostas ou comportamentos inusitados em dado contexto, aspecto de difícil delimitação conceitual, cujos critérios de observação e identificação, nesta pesquisa foram de caráter interpretativo.

À título de reflexão é interessante lembrar o que afirma Ostrower (1990, p. 229), *"na especificidade das linguagens reside a possibilidade de se estabelecerem critérios objetivos para a avaliação de formas expressivas"* e sublinha que estes critérios se *"fundamentam na própria matéria da linguagem, nas delimitações que caracterizam suas feições físicas e sua razão de ser"*, sem confundir critérios com meras convenções, fórmulas ou receitas. A autora entende que os critérios objetivos correspondem a estrutura da matéria ou do trabalho, no qual sempre é possível

"acompanhar seus rumos, de onde ele partiu e até onde chegou, avaliando assim, o sentido expressivo da ampliação. Abrindo-se sempre para novas formas concretas, os critérios permitem-nos julgar se determinada obra tem algo a dizer, e como o diz, ou se é vazia e gratuita. Permitem, pois, avaliarmos a verdadeira criatividade." (op.cit. p.230)

Embora concorde com a autora que é possível acompanhar o percurso criativo de alunos e alunas, seguindo seus vestígios até a concretização de um trabalho - o que foi feito neste estudo -, e que o percurso pode conter os critérios para dizer de sua originalidade, a tarefa é focada em parâmetros subjetivos que podem embaçar uma avaliação responsiva que responda tanto às expectativas dos alunos e alunas, quanto do professor. Mas, levando em conta o ponto de vista pedagógico, vemos que a interpretação é parte do processo educativo, não exclui o valor da análise, pode apenas dificultá-la, fato que ocorreu neste estudo.

No decorrer da 1ª etapa, a vivência artística permitiu a construção de conhecimento em arte no que toca às esferas do sensível, do emocional, das experiências práticas e do teórico, nos vários momentos de entrelaçamento entre o contexto das alunas e as temáticas de estudo, entre as histórias de vida, memórias e experiências e as reflexões em torno dos trabalhos executados. Dos três fatores nomeados por Guilford como Produção Divergente ou Pensamento Divergente, enfocados durante o curso, a fluência e a flexibilidade apresentaram evidências concretas nas produções das alunas, validando os instrumentos utilizados. A originalidade apresentou evidências de caráter interpretativo.

Quanto as evidências destes fatores observa-se que a aluna A, demonstra através de suas produções uma expansão de seu processo criativo, como também, alargamento e amplitude de compreensão da linguagem artísticas e dos meios expressivos. Seu primeiro trabalho, uma casa de aparas de papel, muito próxima de uma representação com traços de esquematismo infantil, cresce em conteúdo, forma e reflexão ao longo do curso resultando em produções cada vez mais elaboradas, convidando-nos a olhá-las com prazer e zelo. Esta leitura mostra um percurso cultivado passo a passo, na divergência, resultando em construções artísticas que evidenciam um processo criativo, aproximando-se do pensamento de Ostrower (op. cit) acima citado, sobre este aspecto: a aluna A foi construindo o que dizer e o disse de uma forma consistente.

Seu trabalho final, retorna a um elemento do cotidiano, como foi sua primeira pesquisa gráfica: a casa. Mas, desta vez, ao escolher seu objeto de desejo - um cesto de vime -, desaloja-o de seu lugar e função e o decompõe, o desconstrói e o expõe

aberto visto por um ângulo de visão mental singular e próprio, ressignificando o objeto por uma ótica que Guilford (1978) chamaria de olhar divergente, isto é, diversidade na percepção e solução. A análise das atividades exploratórias da aluna A - neste estudo mostra-se apenas um registro de cada aula -, aponta também, para comportamentos convergentes de elaboração, redefinição e sensibilidade às propostas, paralelos à busca pela divergência, que para Guilford (op.cit) não é dicotomia mas complementariedade. É possível inferir um processo de amadurecimento artístico, estético e de natureza conceitual da aluna, a partir da cartografia do seu percurso, no qual podemos identificar a fluência, flexibilidade e originalidade.

As limitações desta etapa foram as que Nóvoa (1995) aponta como a problematização dos percursos profissionais, isto é, a dificuldade de se distanciar do vivido para análises satisfatórias e objetivas e as dúvidas quanto à seleção dos registros, aspectos a serem analisados e recortes ou cortes necessários.

4.2. Apresentação de resultados - etapa 2

Hernández (1997) aponta que o senso comum tem uma noção-fetiche da criatividade que abarca desde aquele que desenha uma campanha publicitária, o gerente que toma uma decisão empresarial de risco, a criança de quatro anos que desenha algo chamativo, o artista que expõe suas obras recentes, até quem se põe no meio da rua para atuar como estátua, sem falar no jeito criativo de cometer um delito. Por isto mesmo, assinala o autor, o estudo da criatividade reclama a atenção dos filósofos, psicólogos, pedagogos, especialistas em estética e dos próprios artistas.

Hernández (op.cit) cita pesquisas recentes que consideram que a criatividade se desenvolve como um sistema de redes, de idéias ou de redes sociais e não de maneira isolada, sublinhando que esta visão sistêmica não considera o processo criativo a partir da individualidade, mas sim defende que as pessoas e seus produtos têm uma função na sociedade. Indica que hoje, as investigações, se dirigem a examinar o trabalho criativo a partir de uma perspectiva de complexidade. Segundo ele, (op.cit, s/p)

"O enfoque que põe ênfase nos processos, parece uma via prometedora de investigação sobre a criatividade, em especial porque o que pretende é saber como se tomam decisões e não o resultado das mesmas."

Derivada de seus estudos indica a Teoria Culturalista como matriz da criatividade entendida como construção social de tipo histórico e, como tal, relacionando-se com a sociedade, a cultura e a classe de referência. Neste sentido, a criatividade é um conceito contingente, um indício de outras construções sociais de tipo mais complexo: a arte, a teologia, a razão entre outros. Não é uma qualidade nem pessoal nem atributiva. Conforme Hernandez (op.cit, s/p) *"É fundamentalmente um valor social."* Para estudá-la a abordagem deve ser a partir da perspectiva da história das mentalidade e da cultura.

Cita ainda duas outras teorias que estão presentes nas práticas educacionais quando o assunto é criatividade: Teoria Inatista e Teoria Construtivista, ambas direcionando as ações escolares.

O autor completa que o tema criatividade centrado na investigação sobre os processos e as condições que os favorecem *"parece uma alternativa prometedora de estudo, não só por que desfaz mitos tradicionais neste campo, senão porque permitirá compreender o papel das circunstâncias e tomada de decisões"* na hora de afrontar e planejar alternativas imaginativas ante problemas e situações.

Levando em conta as contribuições de Hernández, é possível perceber sua preocupação com a temática da criatividade sob o ponto de vista de uma construção sócio-histórica, de um sujeito que compreende o processo criativo pela via do social. A construção desse processo não se evidencia explicitamente nos textos consultados, nos quais alude à criatividade como um construto em sentido amplo, pertinente à uma concepção cultural que defende. No entanto, em sua proposta de arte na educação para a compreensão, cujo enfoque é *"evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas,"* Hernández (2000, p.50), trata de não só pensar no como, mas também no porquê e de introduzir a complexidade, a dúvida, a problematização, favorecendo uma *"atitude reconstrutiva"*, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que são trabalhados em sala de aula.

É possível extrair dos estudos de Hernández que ao revelar preocupação com esses aspectos, apresenta implicitamente a intenção de desenvolver a divergência e os processos criativos, descortinados em uma ênfase na atitude reconstrutiva que tanto poderá ser de natureza experimental - do campo das práticas artísticas -, quanto de natureza apreciativa - do campo da reflexão estética.

4.3. Apresentação dos resultados - etapa 3

A partir da leitura dos questionários respondidos por 52 professores e professoras de Artes Visuais do Ensino Fundamental; das observações e diálogos informais mantidos durante cursos de formação continuada na área de Arte e da leitura informal de Planos de Trabalho de professores e professoras, considero que criatividade e processos criativos são áreas de conhecimento em aberto e como tal, os estudos de Guilford podem se constituir em referência nesse campo. Por um lado, pela importância do pesquisador - um dos mais fecundos e reconhecidos desta área, por outro, pela confusa concepção com que o tema transita no meio educacional, dificultando tanto sua compreensão, quanto a execução de propostas pedagógicas pertinentes.

A visão cognitivista e personalista de Guilford a respeito do desenvolvimento dos processos criativos, em dissonância com as atuais abordagens de ensino, exige que ao lado da mesma, se agregue os estudos culturais e a perspectiva sócio histórica, trazendo à cena os teóricos contemporâneos. Confrontando com estudos de Hernández (2000) é possível reconhecer diferenças, tanto de natureza conceitual que se reflete no modo como compreendem a função social do processo criativo, quanto em relação à práxis, evidenciada através das estratégias que asseguram desenvolvimento e controle do processo criativo. No entanto, ambos se referem à tolerância, ao respeito às singularidades e à divergência de pensares e fazeres - o que os aproxima -, mas a partir de pontos de vista diferentes. Isto não exclui nem um, nem outro e, o confronto dessas idéias poderá gerar um outro corpo de conhecimento e novos enfoques sobre a criatividade como um todo.

Em outro item analisado neste estudo - os questionários -, as respostas indicam que 51 dos 52 professores e professoras consultadas, fazem referência à criatividade em seus planejamentos de ensino. Destes, 7 não indicaram nenhuma bibliografia de apoio, 12 se referiram ao uso de diversos autores sem citar nomes e uma escreveu não ter referência bibliográfica, pois quando "procuro subsídio para uso em sala de aula, recorro à minha intuição e imaginação" conforme palavras textuais.

Os autores referidos são Fayga Ostrower com 15 indicações, Ana Mae Barbosa - 7 indicações, Gardner - 2 indicações, Kneller - 1 indicação, Juan Mosquera - 1 indicação e, ainda outros que embora importantes na área de arte, não possuem estudos específicos sobre a criatividade.

Em relação à pergunta: Em sua opinião, que ações pedagógicas são necessárias para desenvolver o processo criativo com alunos e alunas? as respostas são diversificadas e apontam em número expressivo - mais da metade -, para um encaminhamento aliado somente à liberdade para expressar, sem intencionalidade pedagógica o que é um equívoco sob o ponto de vista das atuais tendências educativas.

Estas constatações são percepções anunciadas de uma realidade de ensino da arte que causa preocupação e nos remete à necessidade de estudos efetivos sobre o tema, principalmente nos cursos de formação de professores.

Quanto aos afastamentos e aproximações entre Guilford e os teóricos contemporâneos consultados - Hernández em particular -, é possível reconhecer distanciamentos que partem de concepções diferenciadas de educação: em Guilford, centrada no sujeito cognocente e Hernández centrada em um contexto no qual se situa

o sujeito. No entanto a convivência, preservando as diferenças, poderá ocorrer a partir das contribuições de um e de outro.

4.4. Considerações

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência de retomar os estudos sobre a criatividade e processo criativo e convidam à construção de um outro olhar sobre o tema, que leve em conta a pedagogia crítica e a perspectiva sócio-cultural em uma proposta que contemple fazeres artísticos e concepções contemporâneas de educação.

Se para Hernández (2000, p.50) o ensino da arte deve tratar de estudar a dinâmica social da linguagem da arte com o intuito de gerar interpretações e visões compartilhadas, para Giroux (1999, p.192) os estudos culturais como um projeto político e pedagógico devem assumir o *"discurso pós-moderno que têm desconstruído criticamente questões de subjetividade, linguagem e diferença"* e repensar a educação como forma de política cultural, oferecendo novas bases para novas formas de conhecimento.

A preocupação fundamental para Giroux (op.cit, p.193) não está apenas em como os padrões estéticos emergem, *"mas em como nossas interpretações da sociedade, da cultura, da história e das nossas vidas individuais, esperanças, paixões e sensações, envolvem tentativas de atribuir sentido, em vez de descobrir sentido"*. Nesta esteira, a pedagogia crítica é compreendida como uma prática cultural envolvida na produção de conhecimento, identidades e desejos. A Pedagogia de fronteira como chama o autor (op. cit, p.47) - essas áreas fronteiriças -, *"devem ser vistas como locais para uma*

análise crítica e também como uma fonte potencial de experimentação, criatividade e possibilidades"

Sacristán, (1999, p.193)) por sua vez, percebe a sociedade globalizada como um espaço instável onde o sujeito "*perde protagonismo*" e defende propostas educativas centradas na cultura e na diversidade individual como forma de se opor ao não compartilhamento de significados.

Estes autores têm em comum a defesa do social como espaço privilegiado de conhecimento e, embora não se refiram explicitamente à criatividade, está implícito em toda argumentação o enfoque criativo revelado por palavras que aludem ao subjetivo, singular, protagonismo, ao diverso, ao interpretativo, nas quais é possível rastrear os vestígios dessa preocupação. Por outro lado, se Vigotsky (1999) diz que a arte é o social em nós e se levarmos em conta que arte e processo criativo compartilham do mesmo espaço e se fundem, então é preciso direcionar a compreensão desse processo por um outro viés que não seja o do individualismo, do talento especial, do dom único ou da herança genética.

Pela mão dessas concepções, apoiada em leituras e pesquisas que fiz sobre o tema; em observações assentadas na realidade escolar; na análise dos encaminhamentos do curso de Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos e nas respostas ao questionário, apresento algumas questões finais, retomando o fio que conduz este estudo: Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências.

Que mudanças? Que permanências?

O que muda, levando em conta mudança como a narração de uma nova história, um novo ser e devir, na definição que tomo emprestado à Goolishian; Anderson (1996)

é a base conceitual que amplia, desvela e legitima outros pactos pedagógicos, novas narrativas e diferentes itinerários.

As concepções derivadas do inatismo e da corrente cognitivista cristalizadas numa visão descontextualizada da criatividade, entendendo o processo criativo como ação cognocente espontânea e exclusiva do sujeito, precisam ceder espaço para a pedagogia crítica interacionista, isto é, alerta Justo (2001, p,71) *"não se pode falar em criatividade hoje com o mesmo sentido que existia em outras épocas."* Se as práticas e as construções conceituais perderam suas certezas, convertendo-se conforme enuncia Schnitman; Saúl, 1994, p.291) *"em ingredientes de uma cartografia articulada na construção de nossos múltiplos selves e nos cenários complexos de nosso existir"*, a proposta que se apresenta é explorar as possibilidades, de modo que as interrogações deste tempo atual se tornem instrumentos para a criatividade.

O monitoramento do processo criativo e o imaginário controlado apontam dispositivos que impedem as manifestações socialmente divergentes através de procedimentos muitas vezes subjacentes que fazem parte de um currículo oculto a manipular e negar percepções, emoções e conhecimentos. Nesse sentido, a pedagogia tem muito a colaborar em uma função fundamental: soltar as amarras que dificultam o fluxo criativo de alunos e alunas em suas buscas cognocentes.

O que permanece, no entanto, é a necessidade de estudos sobre a criatividade e processo criativo no ensino da arte pois é vigente, ainda, a atitude de improvisação nas práticas docentes, atribuindo ao acaso o direcionamento das ações pedagógicas. À propósito, A. M. Barbosa (1998, p.17) alerta que *"a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-os a confundir improvisação com"*

criatividade", fato que se observa nas visitas às escolas e que indica a necessidade da formação de professores para um ensino criativo.

As preocupações da autora e de Zielinsky indicadas no início do estudo, permanecem em aberto. As minhas como pesquisadora do tema, também, pois pude constatar ao participar de eventos nestes 2 últimos anos, que a criatividade está sendo insistentemente estudada pelas áreas empresarial, social e da saúde e minimamente pela área da educação formal. Os enfoques são diversos e atendem interesses imediatos. Por exemplo: como forma de controle social em programas sócio-educativos, como forma de ocupação de crianças em situação de vulnerabilidade social, como fator de controle e ocupação do tempo de crianças e jovens com altas habilidades e infradotados, para fins terapêuticos (arteterapia), entre tantos outros .

A inclusão da criatividade, com estatuto de disciplina, tanto nos cursos de Arte, quanto nos cursos de Pedagogia poderia contribuir para ressignificá-la com outros contornos que respondessem às demandas do contexto atual, agregando sensibilidade, fazeres artísticos emancipatórios, comprometimento com a diversidade e, muito especialmente, rigor pedagógico no planejamento e na mediação das ações em sala de aula.

Considerando que o processo criativo é um processo de construção de conhecimento em arte, é importante demarcar as matrizes epistemológicas e hermenêuticas que o constitui para recuperar, legitimar e ampliar sua densidade teórica, artística, estética e social.

4.5. Desdobramentos da pesquisa

No decorrer do trabalho foi possível perceber que poderiam ser feitos vários recortes com base na temática criatividade, gerando desdobramentos variados conforme o enfoque escolhido. Recortes conceituais, procedimentais e atitudinais encaminhariam o estudo respectivamente à especificidade de cada um desses itens.

Cada um dos instrumentos de pesquisa teria dados para um estudo próprio como por exemplo, o questionário de respostas abertas que contém subsídios preciosos para identificar o que pensam, o que lêem e como agem professores e professoras de Artes Visuais.

Outro item que poderia ser desdobrado e analisado como foco de continuidade da pesquisa é a narrativa do itinerário pedagógico percorrido durante o curso, no que se refere a: estratégias exploradas e suas bases conceituais; poéticas visuais construídas pelo grupo e, nelas, os acasos cultivados, culminando este encaminhamento com uma proposta de realização de novo curso que incorporasse estas reflexões e a linha teórica da pedagogia crítica.

Uma questão em aberto, desassossegadora e fascinante poderia ser dirigida à abordagens tanto de ordem teórica quanto prática, para outro viés do processo criativo e do ensino da arte. É a que se refere à subjetividade. Como é constituída? como se produz? como cria sentidos? que dispositivos a expandem ou controlam? E por fim, como é assumida de modo a não eliminar as possibilidades de ações tanto individual, quanto social?

À esse enfoque acrescentaria outras interrogações que também fazem parte do meu repertório de incertezas aguçado por possíveis desdobramentos desta pesquisa, como por exemplo: o que se entende por individualidade, originalidade, singularidade? Se o mito da originalidade é modernista, como ela se apresenta hoje no que designamos por pós-modernidade e seus derivados: citações, bricolagem, hibridização, desterritorialização e tráfico de imagens: com a capa do princípio da autoria? da emancipação? do protagonismo? Mantém sua antiga roupagem e sobre ela, só acrescenta um acessório atual?

Decorrentes dessas questões entrariam em cena, as intenções pedagógicas de dar sentido à Arte como prática social - entrançando Arte e cotidiano - e tomando como eixo centralizador a intertextualidade com as astúcias dos seus desvelamentos.

Para esta caminhada, buscaria companhia de teóricos como Badiou, Deleuze, Derrida, Guattari, Bakhtin, Jameson, Peñuela entre outros.

DESVELAMENTOS: puxando os fios do percurso

Quem somos é consequência das histórias socialmente construídas que estamos narrando a nós mesmos e aos outros. Vivemos vidas narradas e caminhamos por onde nos levam nossos desejos e nossas intenções, vestidos com as tramas que tecemos ao longo da vida, cujos fios foram se colando em nossa carne como uma segunda pele, às vezes velada, outras vezes exposta. Embora nos desloquemos para o futuro, somos passageiros do passado e o presente é este composto híbrido em que tentamos construir os significados que dão sentido às nossas buscas e ao nosso fazer.

Nos movimentamos pela bússola das nossas incertezas e interrogações e o norte que vislumbramos é sempre um novo começo: ora a nos provocar com devires sedutores, ora a nos apontar razões equivocadas. Sobressaltados, seguimos como nômades à procura do território seguro que nunca está onde o colocamos. Felizmente! Dele queremos distância, pois nossa alma de professora se nutre dessas inquietações e constrói com elas seus itinerários pedagógicos.

Quem sou é esta tessitura de processos compartilhados, de experiências que nos habitam, que explicam nossas escolhas e ressignificam nossas ações como nos mostra Vigotsky. Nunca somos sós, as memórias da casa nos acompanham, lembra Bachelard e revivem em nosso cotidiano através de um imaginário que convocamos a nos acompanhar. Fragmentos de infância, estes pequenos retalhos, ao final, num

movimento circular de retorno se costuram uns aos outros para que possamos entender e dar sentido à trajetória que trilhamos e que escolhemos como nosso chão.

É nessa moldura reflexiva que me debruço para atar as experiências estéticas vividas ao repertório pedagógico que define os encaminhamentos da minha prática docente. Tal como um desvelamento, em que a paisagem se revela ao nosso olhar quando a cortina se abre, percebi no decorrer da pesquisa - ao puxar os fios dessa costura -, que meu próprio processo criativo e a sedução que a arte exerce sobre mim, estavam relacionados a uma episteme cujas matrizes repousam nos rituais da casa e nas técnicas dos afectos maternos.

As aguadas, as manchas, os panos coloridos... descobri que as tinturagens e o filó, que minha mãe usava para colorir os ovos de Páscoa, em um ritual a cada ano repetido, sempre estiveram em minha sala de aula como metáforas da minha infância. A variedade das cores, o matizado dos panos que serviam para envolver e criar texturas nos ovos de galinha cozidos e pintados um a um, com cuidado, em tinta quente, permaneceram como a morada de um encantamento que abre-me suas portas vez por outra.

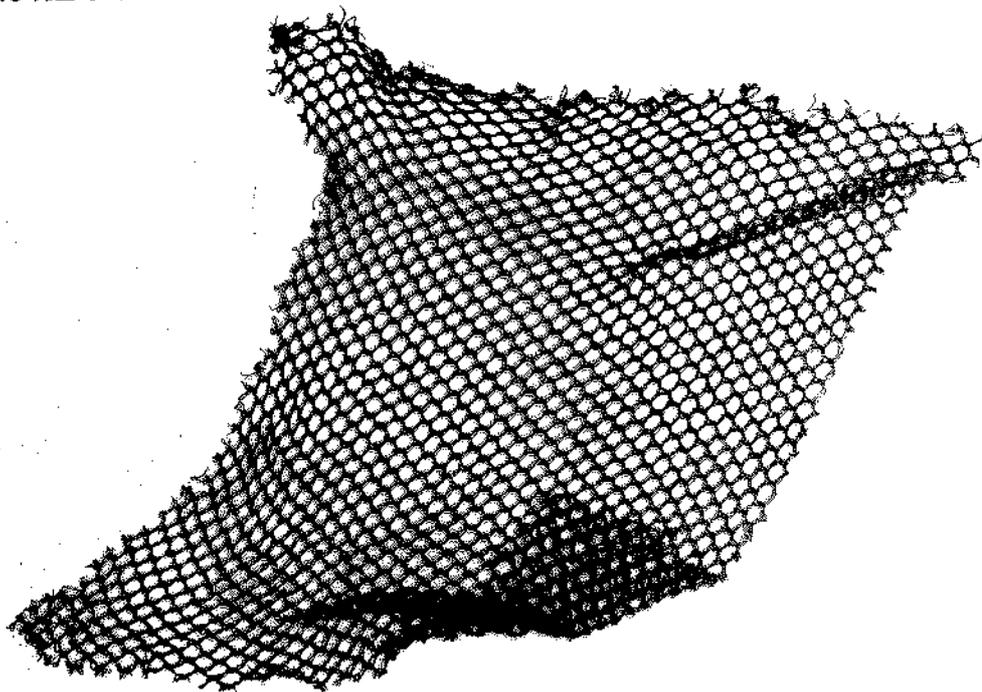
Em vários momentos me socorri das aguadas - que Fayga Ostrower chama de contextos de significação -, para iniciar e expandir o processo criativo de alunos e alunas. Sempre foram muito ricas e instigantes estas experimentações com os acasos a cultivar.

Hoje, percebo estes fazeres pedagógicos como vestígios da casa, intertextos que se entrelaçam cheios de intencionalidade e chegam para nos visitar apontando

permanências e mudanças... tirando nosso sossego e arrumando a mesa para as celebrações.

Coloquemos pois a toalha - aquela das formas coloridas -, os pratos, as flores e chamemos os nossos convidados: Novaes, Guilford, Ana Mae, Ostrower, Analice, Avancini, Esther, Cristina, João Francisco, Alencar, Hernández, Giroux, Sacristán, Vigotsky, Marly, Ana Mariza, Elizabeth, Mírian Celeste, meus alunos e alunas, em especial os desta pesquisa, o pessoal do Gearte/Ufrgs, do Niue/Ufrgs, da Fundarte, do Arte na Escola, e mais o Vitor, o Carlos, o Jorge, a Lucy, a Therezinha, a Rose Mary e ainda o João, a Gabriela, o Daniel, a Kelly e a Joana. Ah! e o Willy e a Julitta ...

Agora tudo faz sentido...



... até que novas tessituras tramem novas incertezas...

5. BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Maria A.; ABDUL-NOUR, Alfredo. Buscando a criatividade no universo organizacional globalizado. In: Congresso Internacional de Criatividade: criatividade para quê? São Paulo: UNESP, 1998.

ALENCAR, Eunice Soriano. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1986. 85p.

_____. *Criatividade*. 2ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

_____. ; VIRGOLIN, Angela. (org.). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

AMARAL, José Luiz do. *Artes Plásticas: significado e contexto*. Porto Alegre: Tchê! Artes Gráficas, 1987.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação Artística*. 3ª ed. São Paulo, Cultrix, 1975.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Perspectiva, 1991.

_____. (org.). *Arte e educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte. 1998.

BARBOSA, Ione G. *Educação infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética*. Congresso Internacional de Criatividade: criatividade para quê? . São Paulo: UNESP, 1998.

BAZARIAN, Jacob. *Intuição heurística: uma análise científica da intuição criadora*. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

BEAUDOT, Alain. *A Criatividade na Escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BODEN, Margaret A. (org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- CAMPOS, Dinah M. S.; WEBER, Miriam G. *Criatividade: técnicas e atividades para seu desenvolvimento no 1º grau*. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- COLL. César Salvador. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *Creativity*. New York: Harper Collins, 1996.
- CUPERTINO, Christina M. B. Criatividade, experiência estética e formação profissional. In: Congresso Internacional de Criatividade: criatividade para quê? São Paulo: UNESP, 1998.
- DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- EINSNER, Elliot W. Creatividad e salud psicologica en la adolescencia. In: GUILFORD, Joy Paul et al. (org.) *Creatividad y educacion*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- FAZENDA, Ivani. (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.
- FORQUIM, Jean-Claude. A educação artística - para quê?. In: PORCHER, Louis. (org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire*. Porto: Editora Nova Crítica, 1977.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria Felisminda R.; FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GLOTON, Robert; CLERO, Claude. *A actividade criadora na criança*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

GOOLISHIAN, Harold A.; ANDERSON, Harlene. Narrativa e self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUILFORD, J.P. *The structure of the intellect model: its use and implications*. New York: MacGraw Hill, 1960.

_____. *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. San Diego, Califórnia: Robert R. Knapp Plublisher, 1968.

_____. A psychometric approach to creativity. In: BLOOMBERG, Morton. *Creativity - theory and research*. New Haven, Conn; College & University Press, 1973.

_____. *Fluency Factors that Aid and Hinder Creativity* - texto mimeografado.

_____. et al. (org.). *Creatividad y educacion*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

_____. Some incubed thoughts on incubation. *Jornal of Creative Behavior*. 1979, 13 (1): 1-8.

HADJINICOLAOU, Nicos. *História da arte e movimentos sociais*. São Paulo: Martins Livreiro, 1978.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____ . (fhernand@trivium.gh.ub.es) La creatividad como representación cultural. In: LÓPEZ, A.; HERNÁNDEZ, F.; BARRAGÁN, J.M. *Encuentros del Arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía*. Manresa: Angle Editorial, 1997. 10/04/02. Enviado às 3h41min para Isabel Petry Kehrwald (belpetry.mgo@terra.com.br)

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de professores*. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

IBAÑES, Ricardo Marin. *La Creatividad en la Educación*. Cuaderno Pedagógico. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1974.

_____ . *La Creatividad* . Barcelona: Ediciones CEAC, 1980.

IBERNÓN, Francisco. *A educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JUSTO, José Sterza. Criatividade no mundo contemporâneo. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio. (org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. 5ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LOWENFELD, Vicktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda J. *Educação, Arte e Criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MARINA, José Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARTINS, Mírian Celeste et al. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto a canção do amor armado*. Antologia Poética. Exemplar nº 3572. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

MITJÁNS, Albertina Martínez. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. 2ed. *O espaço do desenho, o espaço do educador*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1975.

NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de professores*. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes 1983.

_____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1973.

PETRY HEHRWALD, Isabel. Espaço estético e criativo na escola. In: SCHMIDT D. F.; FABRIS, E. T. (org.). *Espaço educacional e autoria social*. Lajeado: FATES, 1996.

PETRY KEHRWALD, Isabel. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara C. et all. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

PILLAR, Analice D. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice D. (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

ROLLO MAY. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IBERNÓN, Francisco. *A educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUNDERS, Robert. *A educação criadora nas artes*. São Paulo: Arte 10, 3: 18-23, 1984.

SCHLEDER, Tânia S. *Capacidade de criação: introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. O desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos. Curitiba: UFPR, 1992 - Dissertação de Mestrado.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.

- SILVA, Cláudia J. Criatividade: bem-me-quer, mal-me-quer. In: ALENCAR, Eunice S.; VIRGOLIN, Angela. (org.). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- TAYLOR, Calvin W. (org.). *Criatividade progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- TORRANCE, Ellis Paul. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- ULMANN, Gisela. *Creatividad*. Madrid: Ediciones Rialp, 1972.
- VANDEVELDE, J.; VANDER ELST P. *Os objetivos em educação: será possível defini-los com precisão ?* Coimbra: Almedina, 1979.
- VIGOTSKY, Liev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. 4ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Editores Associados, 1998.
- ZIELINSKY, Mônica. Efeitos de modelo humanístico da criatividade em artes plásticas: um estudo em aberto. Porto Alegre, 1983. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação - PPGEDU - UFRGS.
- WECHSLER, Solange M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas/SP: Editorial Psy, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

CURSO DE EXPRESSÃO GRÁFICA E ANÁLISE DE MATERIAIS PLÁSTICOS

PLANO DE TRABALHO

PROFESSORA: Maria Isabel Petry Kehrwald

LOCAL: Fundação Municipal de Artes de Montenegro

Nº DE ALUNAS: 30

Nº DE HORAS DO CURSO: 60 h/a (março à agosto)

OBJETIVO GERAL

Oportunizar o desenvolvimento do processo criativo de cada aluna através de experimentações gráfico-plásticas, com enfoque nos fundamentos teóricos de J. P. Guilford e sua concepção de criatividade como produção divergente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- explorar habilidades criativas, centradas nos fatores de criatividade indicados por Guilford: fluência, flexibilidade e originalidade;
- desenvolver a percepção, principalmente a visual, através da observação e apreciação de fatos, objetos e imagens da arte e do cotidiano;
- pesquisar recursos e materiais variados, adequando-os e redefinindo-os para utilização nos trabalhos de sala de aula;
- produzir formas artísticas nas quais seja possível identificar um processo criativo, valendo-se de técnicas específicas das artes plásticas, que expressem um processo criativo;
- ler e refletir sobre questões teóricas referentes à criatividade gráfico-plástica;
- analisar e emitir críticas a respeito do próprio trabalho e do trabalho do colega.

CONTEÚDOS

- Exercícios de sensibilização plástica e introdução ao processo criativo: as aguadas como metáforas desconstrutivas;
- Exercícios de percepção e representação figural;
- Princípios e estrutura da composição plástica: ponto, linha e plano. Exercícios baseados no ponto de vista guilfordiano: comportamento divergente - fluência, flexibilidade e originalidade compositiva;
- A estrutura do intelecto, segundo Guilford e o desenvolvimento da criatividade. Os processos mentais e a expressão gráfico-plástica;
- Elementos da linguagem plástica: luz, cor, volume. Exercícios de luz e sombra, cor e texturas;
- O bidimensional e a tridimensionalidade no trabalho artístico;
- Noções básicas de modelagem em argila;
- Forma e conteúdo: exercícios de desconstrução, redefinição, estilização;
- Experimentação de recursos variados e a utilização inusitada de elementos do cotidiano no processo de trabalho;
- Estudo e análise de textos. Estudo e análise dos trabalhos realizados;
- Apreciação de obras de artistas plásticos.

ESTRATÉGIAS DA AÇÃO DOCENTE

- aulas teóricas e práticas;
- propostas de trabalho individual e coletivo;
- atendimento individualizado;
- análise e reflexão sobre a produção realizada;
- leitura de textos sobre criatividade;
- seminários de apresentação e discussão de textos e idéias sobre processo criativo;
- visita à exposições de arte, observação de catálogos e imagens de arte;
- encontro com artista;

RECURSOS E MATERIAIS

- retroprojektor, projetor de slides
- gravuras, slides, textos da bibliografia básica;
- material variado como: papéis ofício, de seda, celofane, cansón, papelão, tintas, aguadas, nanquim, pincéis, galhos de árvore, folhas, caixas, potes, fios de lã, filó, argila e todo tipo de sucata passível de aproveitamento.

AVALIAÇÃO

A avaliação será constante, qualitativa, com enfoque nos objetivos propostos, considerando os seguintes itens:

- fluência: quantidade de produção realizada pela aluna
- flexibilidade: variabilidade na produção realizada
- originalidade: qualidade e raridade da produção realizada
- participação ativa e consciente em sala de aula
- leitura efetiva dos textos de apoio
- conceituação individual a respeito das leituras realizadas e dos trabalhos executados.

Os instrumentos de avaliação serão: ficha de avaliação, trabalhos realizados, contribuição aos seminários e demais momentos da aula, auto-avaliação.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Eunice Soriano. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação Artística*. 3ª ed. São Paulo, Cultrix, 1975.
- BEAUDOT, Alain. *A Criatividade na Escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- CAMPOS, Dinah M. S.; WEBER, Miriam G. *Criatividade: técnicas e atividades para seu desenvolvimento no 1º grau*. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

- CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Porque arte-educação*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1986.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GUILFORD, J.P. *Intelligence, Criativity and Their Educational Implications*. São Diego, Califórnia, Robert R. Knapp, Plublisher 1968.
- _____. *Fluency Factors that Aid and Hinder Creativity* - texto mimeografado.
- _____ et al. *Creatividad y educacion*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- IBAÑES, Ricardo Marin. *La Criatividade en la Educación*. Cuaderno Pedagógico. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1974.
- LOWENFELD, Vicktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARIN, Alda J. *Educação, Arte e Criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes 1983.
- READ, Herbert. *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1958.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SAUNDERS, Robert. *A educação criadora nas artes*. São Paulo: Arte 10, 3: 18-23, 1984.
- TORRANCE, Ellis Paul. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- VANDEVELDE, J.; VANDER ELST P. *Os objetivos em educação: será possível defini-los com precisão ?* Coimbra: Almedina, 1979.

ANEXO 2

**AVALIAÇÃO DO CURSO EXPRESSÃO GRÁFICO-PLÁSTICA E ANÁLISE DE
MATERIAIS PLÁSTICOS**

QUESTÕES	M U I T O B O M	B O M	R E G U L A R	I N S F I C I E N T E	JUSTIFICATIVAS INFORMAÇÕES Obs: colocações da aluna A
O planejamento geral da disciplina, para você, desenvolveu-se de forma:	20				Foi bom porque aprendi muito.
A formulação dos objetivos contribuiu para uma aprendizagem de maneira:	20				Procurei atingir os objetivos. Acho que foram bons
A seqüência das unidades de ensino proporcionou a você uma aprendizagem:	20				Foi ótima, principalmente as experiências com cores e desenhos
Você assimilou os conteúdos de forma:	18	02			Tive dificuldade com as palavras e os conteúdos das práticas.

A profundidade na abordagem dos conteúdos foi para você:	20				Alguns tive dificuldade mas é importante ler. Gostaria de ter tempo para estudar.
Os procedimentos adotados no ensino atenderam as suas necessidades de maneira:	20				Foi muito bom, agora sei um pouco sobre arte e como é importante a criatividade e deixar o aluno fazer
No decorrer de sua aprendizagem, o tempo destinado às tarefas foi:	13	07			O tempo para o curso deveria ser maior
Os textos trabalhados proporcionaram para você uma aprendizagem:	16	04			Alguns textos eram difíceis. Não tinha tempo para ler os textos em casa mas entendi o que é divergência
Os recursos utilizados para o desenvolvimento da disciplina foram:	20				Gostei de experimentar várias coisas. Foi ótimo
A participação das alunas na sala de aula e/ou nos trabalhos de grupo contribuiu para uma aprendizagem	20				O entrosamento da turma foi bom e aprendemos juntas.

Crerios para Avaliao de este Instrumento pelo Professor:

30 a 40 pontos: O planejamento atingiu os objetivos

21 a 29 pontos: O planejamento atingiu parte dos objetivos (deverá ser reestudado)

20 ou menos pontos: O planejamento devera sofrer mudanca.

ANEXO 3

Caro Professor/Professora

Peço a gentileza de responder as questões abaixo para fins de estudo e reflexão.
Obrigada

1. FORMAÇÃO

- 2º Grau Magistério 2º Grau – outro
 Licenciatura Plena Artes Plásticas Licenciatura Plena Educação Artística
 Licenciatura Curta na área da arte Licenciatura Curta em outra área
Outro:
-

2. ATUAÇÃO

- Docência no Ensino Fundamental
 Docência em curso de formação de professores
 Docência em outro nível de ensino

3. Tempo de serviço no magistério (contar tempo total):

4. Em seu planejamento de ensino há referência à criatividade? sim não

5. Exemplifique de que forma a criatividade é referida.

6. Quais os autores que embasam seu trabalho de sala de aula no que se refere à criatividade?

7. Quais os livros que você consulta sobre o assunto?

8. Em sua opinião que ações pedagógicas são necessárias para desenvolver o processo criativo dos alunos e alunas?

TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Observação: as respostas respeitam a redação dos autores.

1.FORMAÇÃO

Licenciatura Plena Artes Plásticas - 21

Licenciatura Plena Artes Plásticas e Mestrado em Educação - 01

Licenciatura Curta na área da arte - 07

Licenciatura Plena Educação Artística - 18

Licenciatura Plena Educação Artística e Bacharelado em Artes Plásticas - 02

Bacharelado em Artes Plásticas – 03

Total : 52

2. ATUAÇÃO

Docência no Ensino Fundamental - 42

Docência em curso de formação de professores (3º grau) - 05

Docência em outro nível de ensino - 05

Total: 52

3. TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO:

3 meses a 5 anos: 16 6 anos a 10 anos: 6

11anos a 20 anos: 16 21 anos a 29 anos: 14

4. EM SEU PLANEJAMENTO DE ENSINO HÁ REFERÊNCIA À CRIATIVIDADE?

Sim: 51

Não: 01

5. EXEMPLIFIQUE DE QUE FORMA A CRIATIVIDADE É REFERIDA.

- “Na elaboração de proposta, hipóteses, coleta e seleção de materiais e execução do trabalho (resolução).”
- “ A partir da criação do aluno. O aluno ‘faz’ o seu trabalho, inventa, recria, reconstrói, traça e expõe o que está sentindo no momento, tanto na plástica como no teatro.”
- “Nas concepções contemporâneas de ensino de arte desloca-se o foco tradicional de arte como ‘criatividade’ para ‘conhecimento’. Nesse sentido a criatividade fica implícita no processo criativo, mas não é mais central no currículo de arte.”
- “Como eu trabalho com a proposta do ‘SEJA’ que é a arte como uma fonte de renda alternativa, após as aulas teóricas de Educação Artística, abordo alguma técnica a onde os alunos empreguem o que foi aprendido como realidade de cada um.”
- “Estimular as críticas e pensar os padrões que são referências (hábitos, atitudes, comportamentos).”
- “É referido em relação à composição do trabalho, ao espaço utilizável, ao material, a busca de uma criticidade sócio-cultural em relação aos assuntos.”
- “Procuro estar sempre buscando me atualizar, buscando idéias e sugestões.”
- “Durante as aulas, no desenvolvimento das aulas.”
- “No sentido do fazer com sentimento, sem copiar algo que já existe.”
- “No espaço que sempre é deixado para que os alunos possam pensar, resolver, realizar de forma pessoal, com originalidade comprometida com o ser e o social.”
- “Todo produto deve ser original, novo, diferente. Para que isto aconteça a memória do aluno deve ser alimentada por outras idéias.”
- “A criatividade é alma na sala de aula, sem ela não existe Artes Visuais.”
- “Música – dança – teatro – trabalhos manuais (recortes – colagem – cartões – argila, etc).”
- “Na produção do aluno, em todas as suas ações como em todas as outras disciplinas.”
- “No meu planejamento dou ênfase ao processo criativo ligado ao ‘sonho’ ao imaginário, desta forma relacionando ao conteúdo proposto e o conhecimento prévio.”
- “Através de experiências livres orais, escritas e visuais.”
- “A partir do embasamento teórico, o aluno é levado a criar atividades e trabalhos próprios, seguindo este referencial.”

- “Como expressão individual (de gosto estético e crítico, além da originalidade, da singularidade perceptiva e imaginativa de cada educando).”
- “Exemplo: oportunizar que cada criança se expresse utilizando determinado material, ou tema, ou imagem, etc.”
- “Como parte do processo de construção da linguagem visual.”
- “Relacionando obras com realidades e criando novas possibilidades.”
- “O conhecimento com o qual trabalho, teoricamente, abrange/contempla/pede um cuidado acentuado à técnica e à exatidão, no entanto, dirijo-me, enquanto ensino, trazendo referências de outras instâncias, (a poesia, a fala dos estudantes) para o entendimento dos entes que configuram o desenho geométrico.”
- “Leitura de imagens com releitura visando a criatividade, com utilização de materiais diversos, trabalhando o lúdico (construção de jogos, reconstrução dos mesmos com outros materiais e/ou concepções).”
- “Ela é citada em quase todas as aulas, principalmente quando da elaboração e execução de atividades propostas.”
- “Buscando incentiva-los através de Mostras, ilustrações, Reproduções e fazendo com que cada um busque dentro de si o seu modo particular de ver e sentir o mundo.”
- “Através de qualquer manifestação artística do aluno das linguagens visuais (pintura, desenho, construção) onde o aluno busca trabalhar de forma original, fazendo uso de sua imaginação na construção de seu conhecimento visual, manifestando suas habilidades.”
- “Como complemento importante do fazer arte e, primordial, nas oficinas de Artes, assim como em qualquer atuação profissional.”
- “A criatividade é construída através de estímulos específicos.”
- “Procuro trazer temas aonde ele, o aluno, possa interferir naquela atividade, refletir e/ou modificar conceito.”
- “Ligada a expressão, buscando seu desenvolvimento.”
- “Ilustração de textos, obras de artistas, etc.”
- “A criatividade aflora nos trabalhos de pesquisa, procura e descobertas nos diferentes campos. O aluno cria no seu campo de vivência funcional e afetiva, no que vive no seu dia-a-dia.”

- “Releitura de obras, criação de poesias, música, teatro, exposições de trabalhos. Passeios, etc... Trabalhos interdisciplinares.”
- “Como processo de execução (prática e teórica) a partir de situação e problematização propostas embasadas em conhecimentos prévios do aluno e conteúdo trabalhados em sala de aula (históricos e críticos).”
- “Tendo como base um tema o aluno constrói a sua obra utilizando o material que desejar, sempre que possível o aluno cria (em todas as disciplinas).”
- “Busco desenvolver nos conteúdos e nas propostas uma relação interativa, oportunizando as diferenças individuais de cada aluno, de maneira que haja troca entre nós (aluno e professor). Isto é tão bom, às vezes sinto medo, insegurança, mas o criativo flui e nós aprendemos juntos.”
- “Criar partindo de vivências individuais ou coletivas, texto de Fayga (Arte, Criatividade), discussão, debates. Na leitura de imagens, designer.”
- “Procurando fazer com que os alunos aprendam a ver, sentir, apreciar tudo o que os cerca, para assim, aprender a gostar da arte.”
- “Nunca uso exemplo de trabalho. Parto da proposta vinculada ao objetivo a alcançar explorando a vivência de cada um.”
- “A criatividade aparece na produção do trabalho.”
- “Criatividade como mudança, busca, novos olhares”, “novos conhecimentos”, transformação, novas leituras. E, conseqüentemente, como “novos saberes”.
- “Dou na aula um exemplo sobre linhas, após o aluno cria o seu próprio trabalho.”
- “Todos os trabalhos desenvolvidos em aula são planejados e desenvolvidos dentro de uma proposta para que o aluno crie o seu trabalho artístico individual ou coletivo.”
- “Abordada em debate, no momento de pesquisar materiais expressivos, como base para desenvolver qualquer atividade na sala de Artes.”
- “Para o ensino fundamental trabalho alguns conteúdos básicos, como: estética, composição, linhas, formas, cores, técnicas básica para colorir e desenhar, através de materiais como: sucatas, restos de tecidos, plásticos, revistas, panos, etc.”
- “A criatividade é explorada em inúmeras atividades (prático-teóricas), associado a realidade sócio-cultural do educador, de maneira a desenvolver seu potencial criador.”
- “A criatividade é referida em trabalhos de colagem, em desenhos, sucatas...”

- “Respeitando o nível sócio-cultural do aluno.”
- “Na realidade em que trabalhamos a criatividade é fundamental. É usada nos planos de aula, junto com os alunos e no nosso dia-a-dia.”
- “Através de propostas – títulos.”
- “Nas avaliações de seus desenhos, quando o aluno coloca algo mais, algo dele. Quando o aluno compreende e faz o que foi pedido.”
- “Através de pesquisa e transformação.”

6. QUAIS OS AUTORES QUE EMBASAM SEU TRABALHO DE SALA DE AULA NO QUE SE REFERE À CRIATIVIDADE?

- “Não tenho referência bibliográfica, pois quando procuro subsidio para uso em sala de aula recorro a minha intuição e imaginação.”
- “Os mais recentes e os que trabalham com a criatividade.”
- “Os autores não lembro porque consulto vários livros e muitas vezes a minha maior preocupação é proporcionar aos alunos aulas mais interessantes e própria para a faixa etária dos meus alunos.”
- “Gilberto Cotrin – Educação Artística.”
- “Não lembro nomes específicos, são todos autores gerais, apresentando conteúdo geral de artes. Não são teóricos, não iniciei a leitura de um autor específico sobre artes na educação.”
- “Ana Mae... a bem da verdade, professora pública faz o que é possível para que sobre tempo para buscar embasamento teórico.”
- “Ana Mae Barbosa, Marie Ans Kohl.”
- “Livros das editoras que trabalham o fazer artístico dos alunos.”
- “Nenhum. Considero desnecessário esse referencial na atualidade. Outros autores que se referem a metodologia de ensino, conhecimento de arte, arte contemporânea são muito mais necessários.”
- “Vários autores, várias editoras, busco informações que complementem as aulas em revistas, jornais, encartes, trabalhando com a interdisciplinariedade é necessário usar livros de literatura, história, geografia, biologia, em artes costumo usar como suporte.”

- "Fayga Ostrower, Editi Derdik, entre outros."
- "Paulo Freire, Rossi, Analice Pillar."
- "Fayga Ostrower, Editi Derdik."
- "Fayga, Ana Mae, Duarte Junior, Freire, Gardner, Analice."
- "Fayga e Lowenfeld."
- "Alguns dos autores que embasam meu trabalho são Miriam Celeste Martins, Célia M. C. Almeida, Feldman, Barbosa, entre outros."
- "Artistas plásticos (pintores, escultores) fatos históricos ligados a arte."
- "Variados, dependendo das clientelas e da situação de cada turma."
- "Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower."
- "Lowenfeld, Feldman, Fayga, Mirian C. Martins, Fusari."
- "Mirian C. Martins, Maria Fusari."
- "Ana Mae Barbosa, Fayga Strower."
- "Como disse, não trabalho especificamente com o conceito criatividade, mas os autores que orientam esta prática enviezada/transversa variam entre poetas/escritores Saramago, Uspeltor, Quintana, Fernando Pessoa; filósofos e sociólogos, Fernando Placer, Larrosa, Rouseau, Marcos Pereira... educadores entre outros tantos, inclusive aqueles que escrevem acerca do ensino do desenho, este tido como visão, geométrico num jeito mais vivido/sentido, como por exemplo Gildo Montenegro."
- "Fayga, Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste."
- "Ana Mae, Paulo Freire."
- "Fayga, Ana Mae, Analice Dutra Pillar, Suzana Campozone, Maria Amélia Bulhões."
- "Fayga, Domenico de Mais, Madalena Freire, Bachellard."
- "Jovelina, Arte na Escola, site na internet da Fundação lochpe."
- "Fayga, Mirian Celeste, Ernest Fischer, Dutra Pillar, Iara Matos, Prof. do instituto de artes da UFRGS, sem livro publicado."
- "Livros de editoras, revistas, historia da arte."
- "Analice Pillar, Papalha, Juan Mosquera."
- "Ibere Camargo, Pablo Picasso, Ana Mae, Paulo Freire, Analice Pillar."
- "Não me detenho especificamente a um autor, gosto muito do Freire e Emília."

- “Madalena Freire, Rubem Alves, Paulo Freire, Ester Grossi, Piaget, Susana Albornoz, Moacir Gadot.”
- “Kneller e Fayga.”
- “Luis Camargo, Maria H. Fuzari, Éster Grossi, Amilton Verneq e outros.”
- “Piaget, cuidando a faixa etária e a bagagem da turma.”
- Fayga Ostrower: 3 citações
- “Vários”: 2 citações
- Não responderam: 07

7. QUAIS OS LIVROS QUE VOCÊ CONSULTA SOBRE O ASSUNTO?

- “Nenhum, pois nossa biblioteca na escola possui livros arcaicos e que muito pouco contribuem para minhas aulas, pois outras fontes não tenho tempo para consultar.”
- “Descobrimo Grandes Artistas (Artes Médicas), Gênios da Pintura.”
- “Viver com Arte.”
- “Os enviados pelo MEC.”
- “Livros dados pelas editoras (aulas práticas), livros sobre História da Arte (diversos artistas e suas respectivas épocas).”
- “Não me apeço a este ou aquele, estou sempre lendo referente ao assunto, pois me preocupo muito.”
- “Enciclopédias, História da Arte.”
- “Uso apenas os livros didáticos de Educação Artística que existem no mercado livreiro.”
- “Vários. No momento não lembro títulos (Arte, História e Produção).”
- “Os da editora Scipione, Saraiva, alguns importados.”
- “Os livros da Fayga remetem a análise da obra-criatividade, processo de criação. Não costumo consultá-los.”
- “Marcel Duchamp, engenheiro do tempo perdido.”
- “Arte, história e produção; O mundo da arte; A linguagem no mundo da arte.”
- “Consulto diferentes livro procurando sempre me atualizar.”
- “Livro sobre Arte Educação.”

- “São tantos... Analise. As vezes até depende do aspecto da criatividade (Guilford... Gardner).”
- “Processos criativos – Fayga, Desenvolvimento da criatividade – Lowenfeld.”
- “Vários livros, mas não lembro do nome do autor.”
- “Todos os livros tratam implicitamente da criatividade que é inerente ao ser humano.”
- “Alguns técnicos e teóricos.”
- “Livros didáticos e técnicos.”
- “Universos da Arte, etc...”
- “Dos autores acima citados.”
- “Criatividade e processos de criação, a criação artística, universo da arte, outros.”
- “Livros didáticos disponíveis no mercado.”
- “No momento não consigo lembrar, mas são vários, Universo da Arte (há muito material de boa qualidade na internet).”
- “Todos os que se referem a criar, criatividade, imagens de livros, fitas e filmes.”
- “Livros de história dos pintores, tipo: Sua Vida e Obra.”
- “Desenvolvimento da Criatividade, Didática do Ensino da Arte, entre outros.”
- “A Imagem no Ensino da Arte – Ana Mae Barbosa.”
- “Acasos e Criação Artística, Processos e Criação Artística, Criatividade e Processos de Criação/Universos da Arte, A Educação do Olhar no Ensino das Artes.”
- “O Ócio Criativo, O Direito de Sonhar, Processos de Criação, Acasos da Criação Artística, Universos da Arte, Espelho de Artista.”
- “Ler e Escrever em Artes Visuais.”
- “A Língua do Mundo, Mirian Celeste Martins, Fayga, A Necessidade da Arte, E. Fischer.”
- “Arte na Arte, Enciclopédia História da Arte no Brasil, Ilustrações.”
- “Livros de artes das editoras, só que no momento as editoras não estão mandando livros para as escolas.”
- “Não me detenho muito ao livro, mas sim da vivência e gosto do aluno.”
- “Escola Cidadã, Conversa com quem Gosta de Aprender.”

- “Ana Mae (os primeiros), Fayga (Criatividade e Processos de Criação), Arte e Ciência da Criatividade (Kneller), João F. D. Junior (Fundamentos Estéticos da Educação e Porque Arte-Educação?).”
- “Livro que tratem do assunto ‘arte’, e outros didáticos.”
- “Avaliação, Metodologia do Ensino da Arte.”
- “História Geral da Arte, Curso de Desenho e Pintura, Os Grandes Gênios.”
- “Os mesmos que comprei para a faculdade (1977). Exemplo: Arnold Hauser, Ana Mae, etc.”
- “Diversos” : 2 respostas
- Não responderam: 7

8. EM SUA OPINIÃO, QUE AÇÕES PEDAGÓGICAS SÃO NECESSÁRIAS PARA DESENVOLVER O PROCESSO CRIATIVO DOS ALUNOS E ALUNAS?

- “Sim, pois sem criatividade as aulas de ‘artes’ são cansativas, pois não existe o livro didático para os alunos.”
- “Dando-lhe a liberdade de criar e expressar.”
- “A partir do que conhecem explorando o meio, os materiais, à pesquisa.”
- “Eu penso que ações nas quais nos permitamos aprender com o aprendizado dos estudantes.”
- “Incentivo cultural (mais acesso às artes visuais, teatro, dança, música).”
- “A liberdade do aluno em elaborar juntamente com seu professor o desenvolvimento de suas aulas de acordo com sua realidade. Liberdade de agir dentro da escola, autonomia do professor para desenvolver atividades dentro e fora da escola. Elaboração e criação de materiais acessíveis à todos os alunos independentes de sua posição financeira.”
- “Deixar que venha dos alunos a proposta de trabalhar sobre temas, assuntos. Propor algo, ir sentindo a dificuldade, a turma como um todo, sentir o limite de alguns alunos, suas preferências.”
- “Estimular o educando a reflexões sobre sua produção plástica. Manipulação de materiais diversos.”

- “Os alunos deveriam ter aula de Educação Artística desde a 1ª série para saberem a necessidade da arte em nossa vida.”
- “São ações que remetam aos questionamentos da arte no nosso tempo. Desafia-os a se confrontarem com os questionamentos, rupturas, problematizações que a arte no contexto da Pós-Modernidade nos exige. A ‘criatividade’ é uma concepção da modernidade. A criação, seguindo um padrão, um produto idealizado. Os questionamentos atuais são outros... O processo de criação se dá na confrontação com o novo, o inesperado, o inusitado.”
- “Em primeiro lugar, conhecer a realidade do aluno com quem vai se trabalhar, posteriormente ver da sua necessidade, do seu saber para colocar em ordem as ações pedagógicas, como: trabalhos em grupo, visitas ‘culturais’, artísticas que contribuam para o enriquecimento do seu município, socializando posteriormente o que foi visto e fazendo paralelos com o ontem e o hoje, o tema gerador, e motivar muito com carinho, atenção e muito amor.”
- “Pensar a realidade, refletir sobre os desejos e ações concretas para interferência no meio e como professor/aluno/sociedade pretendem construir a própria realidade, mas é necessário pensar.”
- “Motivação tátil, visual; Incentivo moral e psíquico; Utilização de materiais alternativos.”
- “O professor deve estar aberto para receber e trocar idéias, deixar o aluno trazer suas idéias também, ocorrendo uma troca.”
- “Perceber, questionar, contextualizar, transformar.”
- “Motivação visual, teórica e psicológica.”
- “Possibilidades de contato (de todos os tipos: visuais, corporais), espaços para circulação (físico, cultural, de consulta, de exposição) manifestações estimuladas, debatidas, orientadas.”
- “Apreciar, informar, produzir, refletir, pesquisar: materiais, possibilidades técnicas, informações.”
- “Conscientização, formação e atualização do professor.”
- “Estimulação com diversos materiais, comparações, observações, transformações de materiais.”

- "A atividade pedagógica do professor para desenvolver o professor criativo deve ser basicamente instigar a procura, a curiosidade e fazê-lo ver que criatividade todo ser humano tem, alguns mais, outros menos, mas é um potencial a ser desenvolvido. Como é muito pessoal, dentro do possível, de cada realidade, a ação pedagógica de um professor de Artes, deve ser (deveria ser!) quase que individual, sendo que hábitos de trabalho e diretrizes norteadoras de algum projeto ou atividade é que devem ser coletivos."

- "Estímulo visual, propostas adequadas à faixa etária dos alunos, embasamento teórico (não ao *laissez-faire*, mas aulas que possuem conteúdo, consistência), continuidade às propostas iniciais (relação entre uma atividade e outra)."

- "A problematização em primeiro lugar, o desafio, a observação, a reflexão, a troca, levantamento de hipóteses, a comparação, a leitura e releitura, a produção e análise."

- "Apresentar para os alunos a diversidade de processos desenvolvidos por artistas em vários momentos históricos e desenvolver atividades onde os possam experimentar e assim reinventar criando seus próprios processos criativos na busca de soluções adequadas às suas próprias realidades e necessidades."

- "Despertar o olhar para as coisas do cotidiano, disponibilizar materiais diversos."

- "Toda e qualquer discussão que possa propiciar a reflexão sobre novas possibilidades de criar, sobre novos enfoques e olhares que antes não conseguíamos ver, ato mais pensar e admitir como possíveis."

- "Leituras de obras, imagens e seu mundo, inserindo a criança no contexto, resgatando a participação, estabelecendo paralelos do criativo com estereótipo. Consumo X criação. Criação X prazer, pontuando com a antiquada mas relutante maneira do fazer por fazer, fazer por ser bonito, para agradar os outros. Interagir com outras áreas, costurando com as outras matérias."

- "Ilustrações, visitas a museus, cinema."

- "Estímulo, conversação: compreensão do processo criativo de cada pessoa (os alunos se julgam muito incapazes); Oportunizar experimentações (inúmeras), permitir o fazer e refazer, variação de materiais e espaços...; Discussão com os alunos para: avaliar, verificar processo, caminhos diferentes, dar-se conta do que fez."

- "Abrir o leque de possibilidades de leituras de diferentes linguagens; Oportunizar maior contato com diferentes áreas da cultura e desenvolvimento junto aos alunos o hábito da liberdade e autonomia frente às soluções práticas que possam encontrar."
- "Acesso a movimentos culturais e artísticos locais para construção do processo criativo. Conhecimento dos diversos meios de comunicação para uma formação crítica da realidade que nos rodeia."
- "Estudo, compreensão e utilização dos códigos da arte como linguagem (alfabetização) fruição a espaços culturais, valorização da realidade do aluno confrontado com o conhecimento acadêmico e respeito ao processo individual de cada educando na construção, no processo criativo."
- "Promoções de eventos culturais e a escola ter acesso a estes movimentos. Intercâmbio de escolas."
- "Leitura de livros; Atualizar-se cada vez mais, ver as suas necessidades, rotinas, cultura, trocar idéias com os alunos, etc."
- "Introdução prévia de conhecimentos históricos, estéticos e críticos, agregados a conhecimento e campo de interesse do aluno. A partir desses elementos e de uma proposta de trabalho coerente com os interesses do aluno, este terá condições de criar com maior liberdade, pois maior será seu embasamento."
- "Que eles possam ler, interpretar, agir e responder as problematizações, à medida que o educador oportuniza as diferentes realidades, sonhos e utopias num contexto institucional (escola)."
- "Ações de descobertas de si, do outro, do ambiente. Trabalhos com percepção na comunidade, apreciação de obras, peças teatrais e musicais, ações de investigação, interdisciplinares, integradas, leitura de imagens."
- "Procurar mostrar aos alunos a importância da arte na nossa vida, através do testemunho e levando-as a apreciarem tudo o que se refere ao assunto, livros, visitas, vídeos."
- "Variedade de proposta, porém abertas para que o aluno flua conforme sua vivência."
- "Incentivo à realização criativa do aluno."
- "Ação pedagógica de facilitador, questionador, sensibilizador."

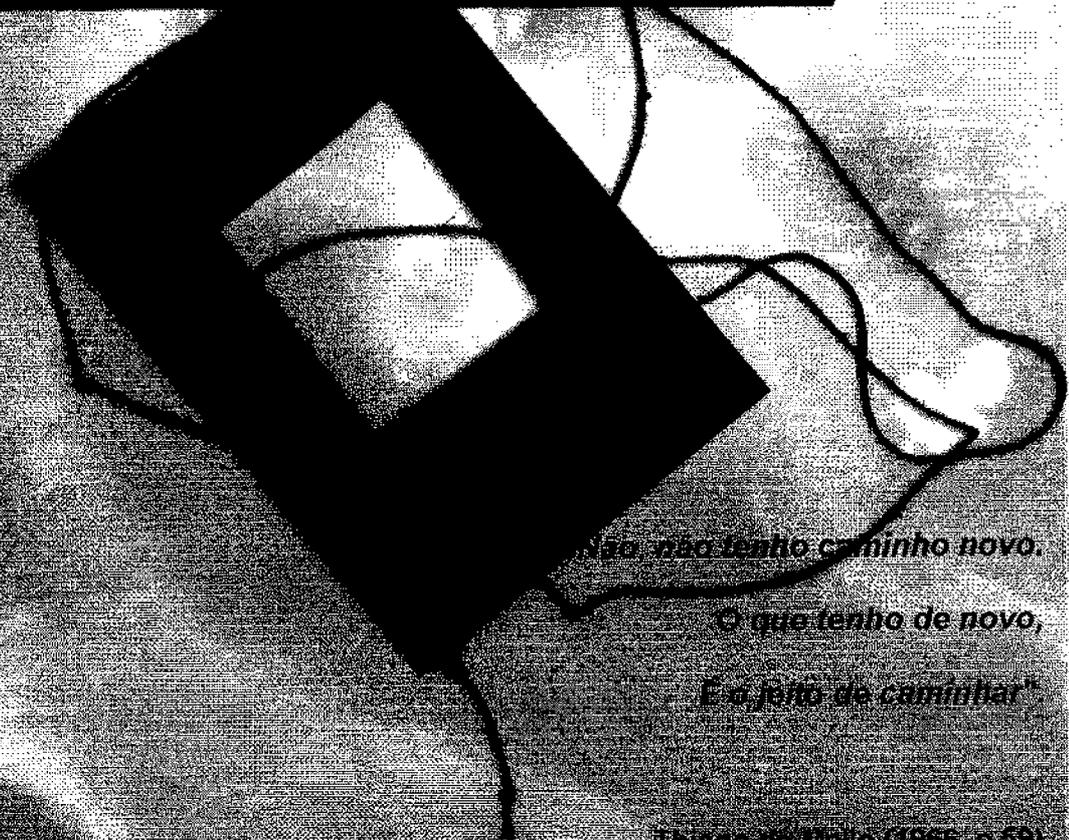
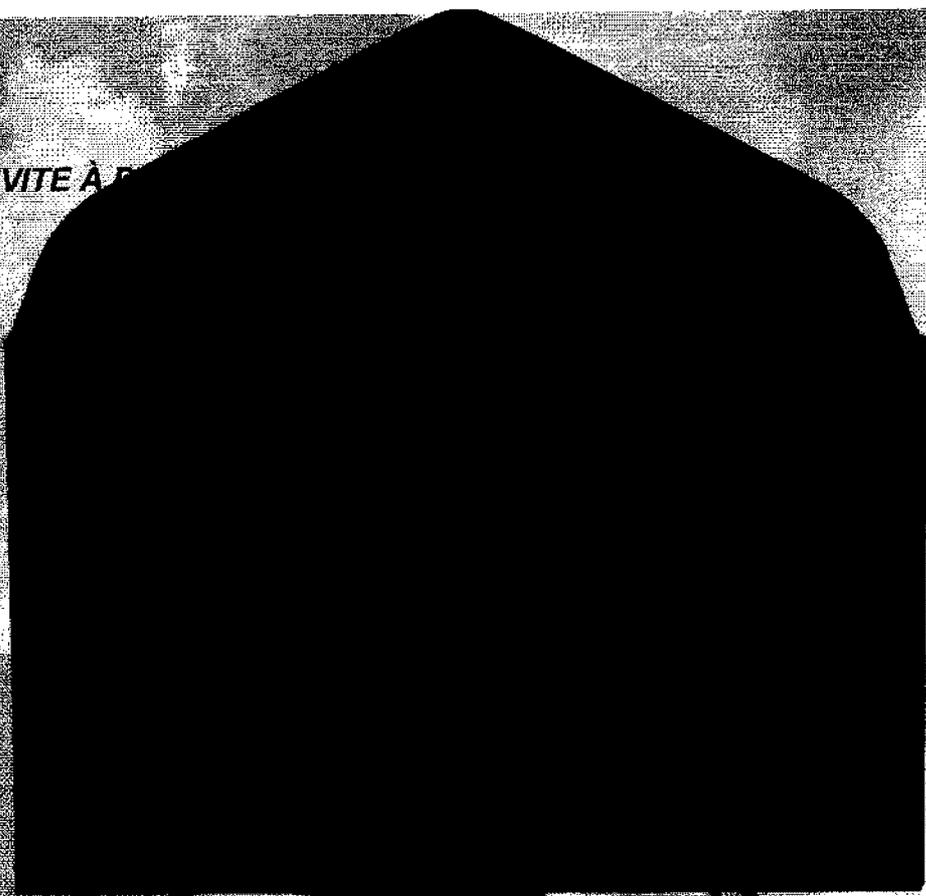
- “Em primeiro lugar, ter um plano de curso no início de cada ano letivo. Planejar as aulas de acordo com o plano considerando os alunos dentro de sua realidade. Fazer os planos com muita pesquisa, questionando os conteúdos desenvolvidos.”
- “Que interajam com a realidade vivida por eles. Que seja vivenciada/experimentada. Que tenha sentido e ‘utilidade’. Que dê prazer e vontade de aprender.”
- “As ações pedagógicas fazem parte do processo.”
- “Trabalho de auto-avaliação com o aluno. Partindo das respostas, monta-se as ações pedagógicas embasadas nos conteúdos de cada série.”
- “As ações pedagógicas são importantes, pois nos ajudam a criar estratégias práticas para chegar até o aluno.”
- “Conhecimento orientado pelo professor, pesquisas, trabalho participativo.”
- “É necessário oportunizar o conhecimento das obras dos grandes artistas, da maneira como eles trabalhavam, observando os períodos da História da Arte; o manuseio de materiais diversificados; realizar a leitura, apreciação, análise crítica de imagens variadas para que o aluno possa formar sua bagagem visual e a partir daí desenvolver seus próprios conceitos e se tornar mais criativo.”
- Não responderam: 4

CONCLUINDO... RETOMANDO...

"O criador não está sujeito ao acaso, mas sim, e em todo o caso, à incoscência, ao não saber que está a construir, tão minuciosamente, o seu Eu poético. Um projeto que concebeu um dia de repente quando era criança que gostava de ver as letras e as imagens, ouvir histórias e contar histórias e fazer jogos com as palavras, e que se manteve durante toda a vida distante, como um Eu desejado e irreal que fazia acenos suaves e imperiosos ao Eu real que ele era. Nessa busca ao acaso, emocionante ou poética, do caminho para chegar até onde colocou o seu anseio, gastou horas incontáveis. Todo esforço de busca implica uma tenacidade entrançada com todas as atividades. O projeto não é apenas o final entrevisto, mas a constância mantida. A criação não é uma operação formal, mas biológica, vital, exposta aos azares e acidentes e prolongada pelo anseio de uma subjetividade que quer expandir sua liberdade, os seus domínios e a sua agilidade".

José Antonio Marina (1995, p.217)

CONVITE À P



11111111

Não, não tento caminho novo,
O que tenho de novo,
É o jeito de caminhar*.

Thiago de Melo (1966, p.59)