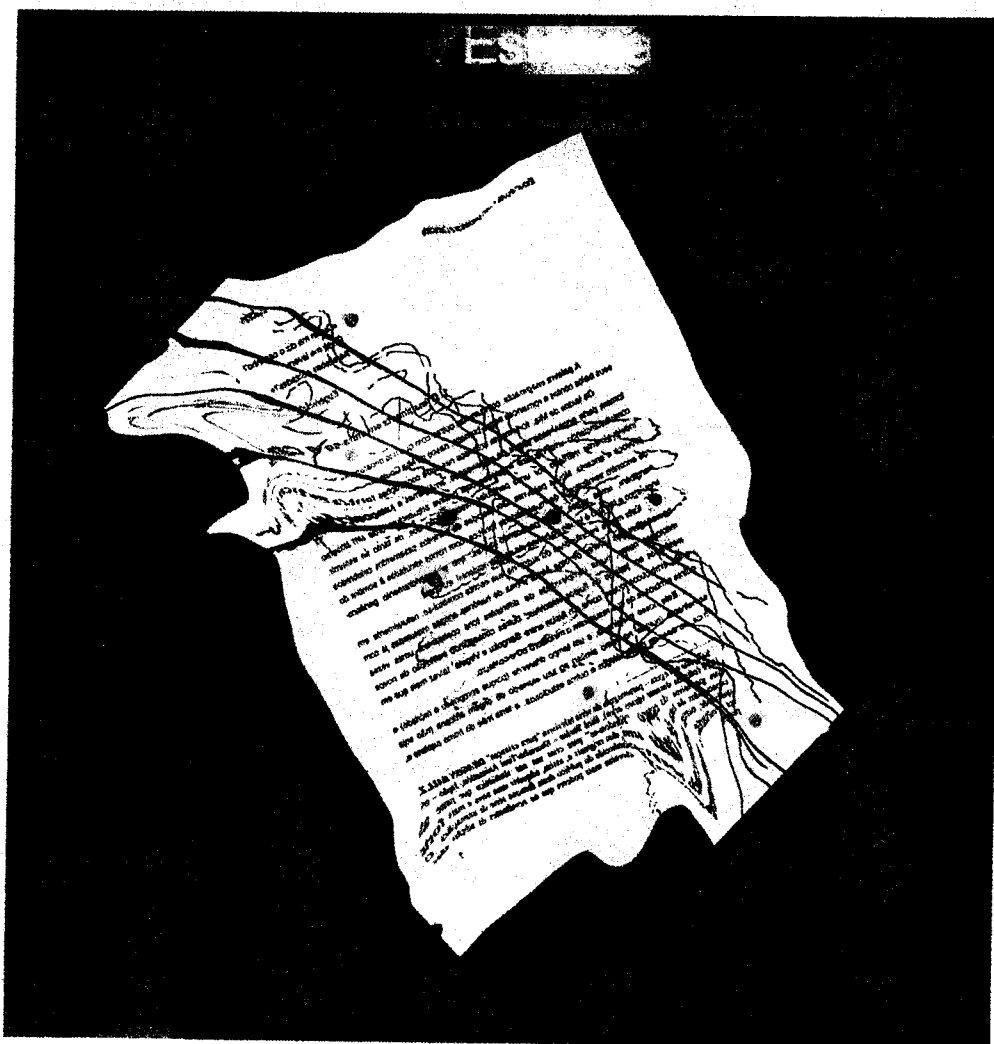


# CRATIVIDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA



Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação

Mário Gandra do Amaral  
2005

# CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Lugares de Arte, Estética, Formação e Criatividade

Autor:

Mário Eduardo Ribeiro Alves Gandra do Amaral

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador:

Professor Doutor Manuel Santos Matos

Co-orientadora:

Professora Doutora Elena Fernández Rey

**2005**

Criatividade, Educação, Arte – Que cruzamentos possíveis, hoje, reprodutíveis num projecto da Modernidade?

O conhecimento vai sendo organizado a partir de etapas transformativas em que entroncam hipóteses principais, vias informativas secundárias e mesmo “terciários” conhecimentos que mais não terão sido que *ruídos* que ganharam significações úteis. Esta metodologia *auto-construída* pode também ser entendida como *auto-organizante*, já que procura ultrapassar a concepção do conhecimento como interpretável de um modo *apenas* cognitivista – o processo de conhecimento desenvolve-se, não como mera representação do mundo exterior pré-determinado, mas como uma realidade viva, em que o sujeito é capaz de fazer emergir novas situações segundo critérios de pertinência que se suportam no próprio contexto, no senso comum, articulados com o seu cognitivismo. Numa conformação assim aberta e limitada metodologicamente, inscreve-se a própria anatomia do trabalho:

- No Capítulo I, engenhando um encontro com a Criatividade para intentar o seu reconhecimento enquanto objecto de estudo, procurando um caminho epistemológico na reflexão sobre o conhecimento e na história da cultura humana, analisando a actualidade do estudo científico em sede de especialidade.

- No Capítulo II, actualizando conceitos da *Teoria da Imagem*, buscando compreensões para a linguagem visual e a sua dimensão simbólica, encontrando o papel do inconsciente na Arte e os automatismos surrealistas.

- No Excurso aos dois primeiros capítulos, discutindo a centralidade/banalização da Criatividade na *sociedade da informação*, intentando conhecer suficientes razões explicativas.

- No Capítulo III, projectando num mesmo plano de análise, segundo trajectos de convergência, Criatividade e Educação, e esboçando *pedagogias criativas*, procura mostrar-se os benefícios das implicações pedagógicas do estudo da Criatividade.

- No Capítulo IV, relacionando os espaços da Criatividade, da Arte e da Educação, busca-se a compreensão teleológica de valores enformadores de uma Educação Artística.

- No Capítulo V, perseguindo, na historicidade curricular portuguesa, marcas de emergência da Criatividade na Educação Artística Visual no ensino básico português, intervém-se na discussão da actualidade do currículo.

- Propondo, na Conclusão do trabalho, a partir de uma síntese conceptual cuja formatividade se enleia no processo da dissertação, actividades didáctico-pedagógicas organizadas metodologicamente para uma Educação Artística Visual criativa e libertadora.

Da centralidade/banalização da Criatividade na actualidade, procurou progredir-se para a construção de uma perspectiva educativa criativa que entende a vivência da Arte como uma exigência natural de qualquer sociedade humana em busca da sua Liberdade.

## RESUME

Créativité, Education, Art – Quels croisements possibles, aujourd'hui, reproductibles dans un projet de Modernité ? La connaissance s'organise d'après des étapes transformatives où s'enchaînent les hypothèses principales, les voies informatives secondaires et même "tertiaires", les connaissances qui n'auront été que des bruits qui ont acquis des significations utiles. Cette méthodologie auto-construite peut être aussi comprise comme auto-organisatrice, puisqu'elle cherche à dépasser la conception de la connaissance comme interprétable d'une façon strictement cognitiviste - le processus de la connaissance se développe, non pas comme une simple représentation de la réalité extérieure pré-déterminée, mais comme une réalité vivante, où le sujet est capable de faire émerger de nouvelles situations selon des critères de pertinence qui se justifient dans le même contexte, le sens commun, en articulation avec son cognitivisme. L'anatomie de ce travail s'inscrit dans cette conformation à la fois méthodologiquement ouverte et limitée:

- Au Chapitre premier, en inventant une approche avec la Créativité pour entreprendre sa reconnaissance tant qu'objet d'étude, essayant une démarche épistémologique dans la réflexion sur la connaissance et dans l'histoire de la culture humaine, en faisant l'analyse de l'actualité de la recherche scientifique dans la spécialité.

- Au II Chapitre, en actualisant les concepts de la *Théorie de l'Image*, cherchant des compréhensions pour le langage visuel et sa dimension symbolique, trouvant le rôle de l'inconscient dans l'Art et les automatismes surréalistes.

- Dans l'Excursus aux deux premiers chapitres, en discutant la centralité/banalisation de la créativité dans la société de l'information, essayant connaître assez de raisons explicatives

- Au III Chapitre, en projetant dans un même plan d'analyse, selon des trajectoires de convergence, Créativité et Education, et en ébauchant des pédagogies créatives, on cherche à démontrer les apports positifs des implications pédagogiques de l'étude de la Créativité.

- Au IV Chapitre, en mettant en rapport les espaces de la Créativité, de l'Art et de l'Education on cherche la compréhension téléologique des valeurs qui forment l'Education Artistique.

- Au V Chapitre, en poursuivant, dans l'historicité curriculaire portugaise, les traces de l'émergence de la Créativité dans l'Education Artistique Visuelle de l'enseignement basique portugais, on intervient dans la discussion de l'actualité du curriculum.

- En proposant, dans la Conclusion de ce travail de recherche, d'après une synthèse conceptuelle dont la formativité se mêle au processus de la dissertation, des activités didacto/pédagogiques organisées méthodologiquement pour une Education Artistique Visuelle créative et libératrice.

En partant de la centralité/banalisation de la Créativité dans nos jours, on a cherché à avancer vers la construction d'une perspective éducative créative qui comprend vivre l'Art comme l'exigence naturelle de toute société humaine en quête de sa Liberté.

## ABSTRACT

Creativity, Education, Art – Which possible intersections, at present, can be retranslated into a Modernity project?

Knowledge becomes organised along transformable stages into which are woven essential hypotheses, secondary informative media, even “third degree” acquisitions which, possibly at the beginning were just *interference*, having become usefully meaningful along the process. Such self-built methodology may also be seen as self-organising, since it aims at overcoming the concept of knowledge understood as a *merely* cognitive method – the process of knowledge does not progress as a mere representation of the previously determined outer world: it is a living reality, where the subject can create new situations, according to pertinent criteria based upon the context itself, upon common sense and in connection with the subject’s own cognition. Within such an open and methodological, limited format lie the roots for the structure of the present dissertation:

Chapter I – by building up an encounter with creativity to aim its recognition as a study object, searching an epistemological way by thinking about knowledge and history of human culture, analysing the contemporary scientific investigation in speciality sources.

Chapter II – by up-to-dating concepts of *Theory of Image*, searching understandings for a visual language and its symbolic dimension, finding the role of subconscious and surrealist automatism into Art.

*Digression* from I and II chapters –by debating the centrality /banality of creativity in *information society*, aiming to know enough explanatory reasons.

Chapter III – by projecting creativity and education upon the same plan of analysis, according to convergence criteria and, at the same time, outlining creative pedagogy, we have intended to make evident the benefits of the pedagogic implications for the study of creativity.

Chapter IV - by bringing together the spaces of creativity, art and education, we aimed at the teleological comprehension of the values defining an Art Education.

Chapter V – through the search of creativity emergence along the Portuguese curricular history concerning the Portuguese Basic Education, we proposed to take part in the debate on the present of the curriculum.

Conclusion – proposing, starting from a conceptual synthesis whose formativity is intermingled in the process of present dissertation, didactic-pedagogic activities methodologically organised towards a creative and unbinding art education.

We aimed at progressing, from the present centrality/banality of creativity, towards a construction of a creative educational perspective which sees the enjoyment of Art as a natural demand for any human society in search of its Liberty.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Manuel Matos, Orientador sempre disponível, sábio, interrogante, exigente. E ao meu Amigo.

À Professora Doutora Elena Fernández Rey, estimada orientadora do *Camino de Santiago* para a criatividade.

À Luzia Henriques e à Maria Antónia Bacelar.

A todos quantos (muitos) de algum modo apoiaram o autor e o seu trabalho.

Ao Igor e Carla, à Ana, ao Gil e Inês, companheiros-apoiantes que justificam o esforço realizado.

À Prazeres Rovisco, companheira de sempre, Amor, heurística-luz, e tudo.

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
	<b>CAPÍTULO I</b>	
	<b>A CRIATIVIDADE – CONSTÂNCIA E EVOLUÇÃO</b>	<b>17</b>
1.	A viagem epistemológica da Criatividade	19
1.1.	O <i>Imaginauta</i> encontra-se e caminha	19
1.2.	Os caminhos cognoscitivos do problema da Criatividade	22
1.2.1.	Uma criatividade segundo regras	24
1.2.2.	A ideia moderna de Criatividade – o impulso precursor de Kant	32
1.2.3.	Criatividade – uma regra universal	35
1.2.4.	Criatividade universal e <i>potencial criativo</i>	38
1.2.5.	A metaconsciência da criatividade	40
1.2.6.	Criatividade <i>segundo regras</i> e criatividade <i>particular</i>	43
1.3.	O estudo da Criatividade em sede de especialidade	45
1.3.1.	Fases “ <i>pré-histórica</i> ” e heróica	45
1.3.2.	A busca de sistematização	49
1.3.2.1.	Ambiguidades terminológicas e conceptuais	49
1.3.2.2.	Os quatro P	50
1.3.2.2.1.	A pessoa criativa	51
1.3.2.2.1.1.	Professores e alunos criativos	54
1.3.2.2.2.	O processo criativo	60
1.3.2.2.3.	O produto criativo	61
1.3.2.2.4.	O ambiente criativo	64
1.3.2.3.	Indeterminações terminológicas	68
1.3.2.4.	Domínios de expressão e distribuição populacional da Criatividade	70
1.3.3.	Referências conceptuais de modelos na Criatividade	75
1.3.3.1.	Da catarse criadora à integração cognitivo-psicanalítica	77
1.3.3.2.	A auto-realização criativa	78
1.3.3.3.	Guilford e o modelo estrutural da inteligência	80
1.3.3.4.	Pensamento metafórico e pensamento analógico	82
1.3.3.4.1.	A Analogia Inusual	89
1.3.3.5.	Lei da <i>Pregnância</i> e <i>Insight</i>	92
1.3.3.6.	A resolução criativa de problemas	95
1.3.3.6.1.	Processo criativo e fases	96

1.3.3.6.2.	Tipificação dos problemas	98
1.3.4.	Modelos conceptuais da Criatividade em desenvolvimento	99
1.3.4.1.	O papel das motivações na criatividade	100
1.3.4.2.	Criatividade e contexto	102
1.3.4.3.	A teoria do investimento	103
1.3.4.4.	As Inteligências Múltiplas e os <i>10 anos em acção</i>	105
1.4.	Criatividade e Inteligência Artificial (I.A.)	110
1.4.1.	A distinção entre o <i>meramente novo</i> e a <i>inovação genuína</i>	114
1.4.2.	Mapas da mente, <i>heurísticas</i> e níveis <i>redescritivos</i>	116
1.4.3.	Computação e Criatividade	122
1.4.4.	Respostas às questões de Lovelace	129
1.5.	Algumas conclusões sobre o estudo da Criatividade na actualidade	133
	<b>CAPÍTULO II A CRIATIVIDADE E A ARTE</b>	<b>135</b>
2.	A Criatividade e a Arte	137
2.1.	A imagem, vê-la, fazê-la e desfazê-la	138
2.1.1.	O poder da imagem num mundo <i>iconosférico</i>	138
2.1.2.	A linguagem visual	141
2.1.2.1.	O primeiro momento da imagem	142
2.1.2.2.	Factores socioculturais da percepção visual	145
2.1.2.3.	Para a construção de uma iconologia	151
2.2.	O valor simbólico da linguagem visual	161
2.2.1.	O animal simbólico	162
2.2.2.	A mente selvagem é a mente de todos nós	163
2.2.3.	Simbolismo discursivo e <i>apresentacional</i>	168
2.2.4.	Os <i>síntomas do estético</i>	170
2.2.5.	O realismo referencialista na história da arte	175
2.3.	O inconsciente e o poder criativo	179
2.4.	O inconsciente e o social	191



<b>EXCURSO AOS CAPÍTULOS I E II</b>		
<b>A CENTRALIDADE DA IDEIA DE CRIATIVIDADE NA ACTUALIDADE</b>		<b>194</b>
0.1.	A recorrência da ideia de Criatividade no quotidiano	196
0.2.	A contribuição do desenvolvimento científico e tecnológico em geral	199
0.3.	A contribuição do estudo científico da Criatividade em sede de especialidade	202
0.4.	A contribuição da criatividade artística	209
0.4.1.	A desumanização da arte	209
0.4.2.	Uma visão crítica da história da produção artística recente	214
0.5.	A criatividade na sociedade da informação	221
0.5.1.	A centralidade de uma criatividade para o <i>status quo</i>	234
<b>CAPÍTULO III</b>		
<b>CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO</b>		<b>236</b>
3.1.	Educação e Criatividade	238
3.1.1.	Implicação da criatividade nas três dimensões comunicacionais habermasianas	243
3.1.2.	O triedro habermasiano e o modelo das Inteligências Múltiplas	248
3.1.3.	Enlaces <i>educriativos</i>	249
3.2.	Definição de Pedagogias criativas	250
3.2.1.	Sinais ideológicos das Pedagogias Criativas	250
3.2.2.	Metodologias criativas aplicadas à Educação	260
3.2.2.1.	Discernimentos iniciais	260
3.2.2.2.	Uma metodologia criativa em particular – o <i>miniprojecto criativo</i>	266
3.3.	Temas actuais das pedagogias criativas	277
3.3.1.	Planificação de programas de formação criativa	278
3.3.2.	Estratégias didácticas criativas	281
3.3.2.1.	A relaxação criativa	283
3.3.2.2.	O erro e o acaso como estratégia	290
3.3.2.3.	A importância da interrogação didáctica	294

3.3.2.4.	O diálogo criativo	301
3.3.2.5.	O jogo e a vida	302
3.3.2.6.	Emocionar-se	311
3.4.	A avaliação criativa em pedagogia	316
3.4.1.	A situação do sistema de avaliação na actualidade	317
3.4.2.	Potencialidades da avaliação criativa	322
3.5.	Pedagogias criativas para a criatividade	334
	<b>CAPÍTULO IV</b>	
	<b>CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</b>	<b>338</b>
4.1.	Reconhecimento da situação	340
4.2.	Criatividade e Inovação	342
4.2.1.	<i>A resistência à mudança</i> no contexto de inovações instituintes	345
4.2.2.	Hipóteses de instituição da Criatividade nos sistemas educativos	351
4.3.	Criatividade e Formação	354
4.3.1.	<i>Lugares-comuns</i> da formação de professores	354
4.3.2.	<i>Vocacionalismo</i> , formação científica e Criatividade	357
4.3.3.	<i>Necessidades de formação</i> e a necessidade de uma formação criativa	360
4.3.4.	Formação contínua, formação inicial e Criatividade	362
4.4.	Educação Artística e Criatividade	373
4.4.1.	Em busca de fins para a educação estética	375
4.4.2.	Ensino Artístico e Educação Artística	377
4.4.3.	Problemas da Educação Artística	384
4.4.3.1.	Uma Escola sem espaço/tempo suficientes para a educação artística	384
4.4.3.2.	Uma Educação Artística sem ensino artístico?	388
4.4.3.3.	A importância do desenho	390
4.4.3.4.	A necessidade de professores especializados	393
4.5.	A alfabetização visual, a Escola e a Criatividade	402
4.5.1.	A Escola e a <i>educação para os media</i>	402
4.5.2.	A alfabetização visual numa Escola de palavras	404
4.5.3.	Para uma utilização pedagógica das imagens	406
4.5.4.	A implicação da Criatividade na educação visual	409
4.6.	A Educação Artística do Futuro	410

<b>CAPÍTULO V</b>		
<b>A CRIATIVIDADE E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO</b>		<b>413</b>
5.1.	Quadro geral da problemática	415
5.2.	Espaço/tempo do auto-retrato com <i>handycam</i>	419
5.2.1.	<i>Panorâmica</i> sobre os primórdios da Educação Visual em Portugal	421
5.3.	<i>Documentário</i> da evolução da Educação Artística Visual durante o Século XX	429
5.3.1.	As Reformas Republicanas de 1918 e 1919	430
5.3.2.	Uma noite escura com algumas estrelas	431
5.3.2.1.	A Reforma Educativa de 1936	433
5.3.2.2.	A Reforma Educativa de 1947/48	436
5.3.2.3.	A educação estética <i>circum-escolar</i> da Mocidade Portuguesa	440
5.3.2.4.	A criação do <i>Ciclo Preparatório</i>	441
5.3.2.5.	A luta pela inovação e criatividade na educação visual	446
5.3.2.6.	A <i>Educação Visual</i> e a primeira consagração curricular da Criatividade na Lei	448
5.4.	O 25 de Abril e a Educação Visual	452
5.4.1.	A Lei nº46/86...	459
5.4.2.	... a Educação Artística	466
5.4.3.	... e a EVT.	471
5.4.3.1.	Entre a Educação Artística e a Tecnológica	472
5.4.3.2.	EVT – Sincretismo conceptual e unicidade metodológica	475
5.4.3.3.	<i>Os pares pedagógicos</i>	481
5.4.3.4.	A relação Educação Visual/Educação Tecnológica na história do desenvolvimento curricular	485
5.5.	Regresso ao presente curricular – a <i>literacia artística</i>	487
5.5.1.	Competências gerais do Ensino Básico	489
5.5.2.	A <i>literacia em artes</i> e as competências essenciais da Educação Visual	492
5.5.3.	A Educação Visual no Currículo Nacional do Ensino Básico e a EVT	499
5.6.	Conclusões	503
5.6.1.	Reencontro do <i>eu</i> observador na reconstrução do <i>leitmotiv</i>	503
5.6.2.	Consciencialização dos critérios hermenêuticos	503
5.6.3.	Síntese avaliativa	508

<b>CONCLUSÃO</b>	<b>513</b>
Conclusão	515
Pressupostos essenciais do MI	516
Âmbito e objectivos	519
Definição e desenvolvimento	520
Na plataforma da pesquisa da imagem própria	523
Na plataforma da pesquisa da imagem na arte	524
Na plataforma da pesquisa do 3º e do 4º círculos criativo-comunicacionais.	524
Na plataforma da pesquisa do caminho <i>puramente experimental</i> .	525
Há caminho e caminhante	526
Exemplos de planificações de actividades	526
Disposições finais transitórias	531
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>533</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Octopus Criativus</i> .....	Pág. 107
<b>Figura 2</b> – <i>Cubo mentiroso</i> .....	Pág. 148
<b>Figura 3</b> – “Hokusai/gráfico”.....	Pág. 172
<b>Figura 4</b> – Classificação da obra de arte verdadeira.....	Pág. 180
<b>Figura 5</b> – Tipificação do método criativo.....	Pág. 262
<b>Figura 6</b> – A intervenção criativa .....	Pág. 268
<b>Figura 7</b> – Triângulo da avaliação.....	Pág. 324

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – <i>Estudos percussores da Criatividade</i> .....	Pág. 46
<b>Quadro 2</b> – <i>Níveis de dificuldade das propostas metodológicas criativas</i> .....	Pág. 267
<b>Quadro 3</b> – <i>Evolução de presença da Criatividade nos currícula (E.V.)</i> .....	Pág. 507
<b>Quadro 4</b> – <i>Planificação de Unidade de Trabalho – Método Imaginático</i> .....	Pág. 528
<b>Quadro 5</b> – <i>Planificação de Aulas – Método Imaginático</i> .....	Pág. 530

«Povo que não cuida na arte, especialmente na sua própria arte,  
é um povo morto».

*Michelangelo Lambertini*

## Introdução

Criatividade, Educação, Arte – quando se sente o peso vazio de um projecto adiado de uma modernidade da justiça e da liberdade que, por não haver alternativa verdadeiramente humana, obstinadamente se teima em substanciar – que cruzamentos, que sinergias possíveis nesse projecto da modernidade, hoje, entre os termos do trinómio?

Sobrevoando os epicentros da injustiça global, vela-se para que a utopia permaneça ainda viável. Nesta altitude, a *iconosfera* ideologicamente dominada envolve hegemonicamente o mundo dos homens e, massificadamente, vai já conseguindo estruturar, em certas condições, até a íntima capacidade de imaginar.

Numa escala já visível com olhos que podem observar a evolução das microeconomias, na sociedade educável, as práticas docentes parecem construir-se em quotidianos de sentido possível. Poder-se-á dizer que se percebem, antes da pedagogia praticada, utilizando conceptualizações de Manuel Matos (1999), instâncias de legitimidade pré-instituídas (*transcendentalidade do estado, imperatividade tecnológica, projectualidade*) que geram modelos educativos teóricos hegemonzantes baseados num *instruccionismo centralista e estadocrático*, em *didactismos tecnocráticos* e em *pedagogias projectocráticas*. Isto faz supor dificuldades para uma pedagogia completa, multi-dimensional, equilibrável num plano de racionalidade comunicacional que potencia a emancipação humana, essência do projecto da modernidade.

Que lugar curricular se encontra, nesta situação, para a Educação Artística, e como se poderá defender a construção de uma Educação Artística criativa?

A viagem conduzida para dilucidar uma problemática tão complexa, consubstancia-se como caminho metodológico. Vários autores proporcionam trajectos inevitáveis. Alguns cuja obra é, pela sua importância no âmbito das matérias em apreço,

absolutamente incontornável. Outros chegam, apresentados pelos primeiros, como sempre acontece em viagem que se viaja em companhia. Outros que se encontram, por diversas razões, que não por segunda escolha, já que isso seria impossível em decorrência da natureza da metodologia implicada, sem terem vindo pela mão de alguém, talvez por estarem, simplesmente, no lugar e no tempo do caminho. Em vários casos se revelam, também com motivos vários, tão importantes como os primeiros. Alguns outros, ainda, aparecem em consequência de opções automáticas, de um étimo surrealista, ou *neo-surrealista*, na linha conceptual representada por Kleiman (1997) ou intuitivas, de uma intuição que é uma *outra forma de conhecimento*, como explica Shallcross (1998), sem mais razão que se tenha, *a priori*, aclarado na consciência.

Alguns dos autores são visitados, apenas, na sua obra ou na obra de primeiros; outros, porém, são pessoas que puderam e/ou podem oferecer o privilégio de um encontro directo, não só com o seu trabalho mas, numa dimensão mais humanizada e muito mais rica, com a própria realidade única da sua existência de seres humanos cabalmente interessados na aventura da tentativa da compreensão do mundo, e na maior aventura de intentarem a sua transformação, segundo perspectivas em que está patente, atravessando todas as peculiaridades filosóficas livremente anunciadas, uma comum preocupação com a necessidade viva, antropológica e historicamente sentida, pensada e actuada, da emancipação do Homem.

Estes encontros com os autores visitados, mais demoradamente examinados uns, fugazes e ocasionais outros, mas sempre apaixonantes, sempre produtivos racional e emotivamente, constroem a metodologia da investigação e, reflexivamente, o reconhecimento da Criatividade como objecto de estudo e das suas projecções nos domínios com que se quer relacioná-la, da Arte e da Educação. Em última instância, este revelar-se-á configurado, não como um diamante lapidado, como pretendia Isaksen, mas como um poliedro irregular, produto pessoal, discutível, reconstrução artística, resolução global eleita conforme as condições de vida e do discernimento do eleitor embrenhado nas circunstâncias do Mundo socialmente compartilhado. As faces desse poliedro escolhidas, ou encontradas, correspondentes sempre a opções (conscientes e assumidas ou simplesmente efectuadas), deverão, ao menos, apresentar uma qualidade – a consubstanciável na *análise* proposta por Vygotsky (2001), em que, como *unidade*, cada face tomada, deverá mostrar-se capaz de reproduzir as propriedades principais do todo, qual construção fractal.

Percorrem-se lugares particulares da Arte e das Artes Plásticas, da Criatividade Artística, da Educação e da Pedagogia, da Educação Artística, da teoria da Imagem, buscando engendrar-se uma compreensão aceitável para a tecedura possível de uma rede conexional que combina valores conceptualmente implicados no devir construtivo, provindos dos vários espaços visitados.

A metodologia inerente a esta investigação é, assim, uma metodologia *auto-construída*, que passo a passo se vai definindo na resolução de encontros com lapsos de conhecimento proporcionados pelos autores e obras que se pretende estudar, mesmo assim assumindo-se conscientemente que deles se adquire apenas uma hipótese de leitura *imagináutica*.

Concomitantemente, o conhecimento vai sendo organizado a partir de etapas transformativas em que entroncam hipóteses, dir-se-ia, principais, com vias de informação que poderão considerar-se secundárias, tendo em conta o interesse primacial declarado. Por vezes, mesmo *terciários* conhecimentos, que mais não terão sido que *ruídos*, ganham, entretanto, foros de significação útil, tal como confirma o contributo de Sfez (1994), segundo o qual *um organismo mergulhado num meio não capta dele apenas a informação que lhe é necessária, mas integra também o ruído que, por sua vez, é capaz de organizar o sistema envolvente*.

Ou seja, ao caminhar-se este caminho, esta metodologia auto-construída pode também ser entendida como *auto-organizante*, quando procura ultrapassar a concepção do conhecimento como interpretável de um modo *apenas* cognitivista, já que o processo de conhecimento se desenvolve, não como mera representação do mundo exterior pré-determinado, mas como uma realidade viva, em que o sujeito é capaz de fazer emergir novas situações, pelo menos de *P-criatividade*, como diria Boden (1994), segundo critérios de pertinência que se suportam no próprio contexto, no senso comum, articulados com o cognitivismo desse sujeito, tal como parece também ser entendido por Varela (1993).

Além disso, este mesmo caminho, trilhado em encontros com os autores visitados (mais que em desencontros), consubstanciando a necessária revisão bibliográfica sobre os principais temas inerentes ao estudo, vai implicando o desenvolvimento de um processo de consciência reflexiva que permite o estabelecimento de um quadro conceptual de referência teoricamente fundamentado que sustenta a discussão teórica e aplicativa.

Por outro lado ainda, especialmente ao nível da discussão aplicativa das matérias sobressalientes no estudo empreendido, já que o autor busca imiscuir-se directamente na transformação da realidade curricular desvelada, a metodologia seguida também se configura como uma *investigação-acção*, tanto quanto se engloba na definição de Thiollent (1985: 14), que prevê *uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma acção ou com uma resolução de um problema colectivo e no qual os pesquisadores estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.*

Ter-se-á, nestes termos, uma metodologia auto-construída e auto-organizante, mas não autopoiética, interveniente, justamente porque a sua criação e a sua fluidez dependem da condição essencial da co-existência interactiva sujeito-sociedade-meio ecológico.

Será este um *design* metodológico validável para o trabalho que ora se apresenta, considerando as condições espacio-temporais concretas da investigação, para cuja encenação não se dispensou a *distanciação* de que falava Brecht, segundo uma proxémica em que texto e contextos (os do autor, e os que lhe serão exteriores pertença dos leitores) jogam a construção do *artefacto mental*. Tratando-se aqui de *outra* verdade construída, corre-se o risco de apresentar como socialmente *hegemónicos* pensamentos puramente fragmentários que impressionam subjectivamente apenas o autor, pelo que será imprescindível cuidar do nível de legitimação das ideias com que se joga e articula o sistema conceptualizado. Neste sentido, é precavido não negligenciar o que dizia Gramsci a propósito da “fabricação” da legitimidade com a utilização de materiais pré-existentes manipulando literalmente fracções de senso comum. Será sempre imprescindível um segundo esforço de fiabilidade e de validação, não obstante esse estar também, em anterioridade, submetido a tudo o que foi predictível, começando na modelização conceptualizadora do manipulador.

Numa conformação aberta e limitada metodologicamente como se indicou, que inscreve a própria anatomia do trabalho que se apresenta, seguindo um largo exercício analógico, algumas vezes inusual, do que fala David Prado e Elena Rey (1998), eventualmente logrando atingir, então, algum grau de surpresa, se seguem os passos possíveis:



- No Capítulo I, engenhando, primeiro, um encontro suficientemente substancial com a Criatividade, para logo intentar o seu reconhecimento enquanto objecto de estudo, lobrigando um caminho epistemológico firmado na reflexão sobre o conhecimento e na história da cultura humana, analisando a actualidade do seu estudo científico em sede de especialidade.

- No Capítulo II, actualizando conceitos da *Teoria da Imagem*, buscando compreensões para a linguagem visual e a sua dimensão simbólica, encontrando o papel do inconsciente na Arte e os automatismos surrealistas.

- No Excurso aos dois primeiros capítulos, discutindo a centralidade/banalização da Criatividade na *sociedade da informação*, intentando conhecer suficientes razões explicativas.

- No Capítulo III, projectando num mesmo plano de análise, segundo trajectos de convergência, Criatividade e Educação, e desenhando, ou esboçando, pelo menos, *pedagogias criativas*, procurando mostrar os benefícios das implicações pedagógicas do estudo da Criatividade.

- No Capítulo IV, relacionando os espaços da Criatividade, da Arte e da Educação, intentando a compreensão teleológica de valores enformadores de uma Educação Artística, buscando simultaneamente informação para a necessidade de uma pedagogia conhecedora das regras da imagem.

- No Capítulo V, perseguindo, na historicidade curricular, desde os inícios do sistema educativo nacional até à actualidade, marcas de emergência da Criatividade na Educação Artística Visual, entendida como lugar/tempo curricular do ensino básico português, e intervindo na discussão da actualidade do currículo.

- Propondo, na Conclusão do trabalho, a partir de uma síntese conceptual cuja formatividade se enleia no crescimento discursivo do trabalho de dissertação, actividades didáctico-pedagógicas organizadas metodologicamente para uma Educação Artística Visual criativa e libertadora.

Em consequência, a partir do perfil esboçado, afiguram-se transparentes os principais objectivos gerais do estudo desenvolvido:

- 1 – Colher e sistematizar conhecimentos suficientemente amplos e aprofundados para apresentar, com actualidade, uma ideia moderna da Criatividade, relacionando-a com valores pertencentes ao âmbito de uma mundividência de Modernidade, em que a Educação se define comunicacionalmente por princípios de racionalidade (nas esferas natural, pessoal e social), e em que a Educação

Artística procede de necessidades formativas estético-expressivas estruturantes do ser humano e inerentes à formação integral do cidadão.

2 – Conhecer e caracterizar incidências criativas ao nível curricular da Educação Artística Visual no Ensino Básico, problematizando e discutindo a situação actual.

3 – Propor, a partir do esboço conceptual de uma Educação Artística Visual completa e criativa, desenhos de programas de actividades didáctico-pedagógicas estimuladoras da criatividade, com incidências nos domínios de competências *sinestésico*, da introdução à *arte abstracta*, e no dos automatismos surrealistas, procurando contribuir para a resolução de uma nova e criativa Educação Visual.

Entre as muitas incertezas que avultam na autoavaliação possível, uma certeza restará – este é um trabalho que reflecte, ou apenas refracta, o estágio de metaconhecimento criativo do autor sobre o tema e as suas circunstâncias, aqui e agora. O conhecimento construído ao longo dos anos e que se apresenta neste momento configura-se, nitidamente, como o poliedro irregular já referido. Talvez o estudo desenvolvido não se tenha quedado pela análise superficial (embora o próprio conhecimento suficiente da superfície fosse já uma tarefa árdua), pois procurou ultrapassar-se os limites da imposição gestáltica de uma imediata geometria exterior, onde são mais impactantes elementos como as arestas, os vértices e as faces. Podem ter-se atingido até zonas magmáticas do sólido configurado e, nesse caso, presumivelmente, ter-se-ão encontrado novas realidades bastante desafiantes no seu interior, abrindo-se a necessidade de descortinar uma nova hermenêutica apropriada a essa geometria interna, a descobrir. Mas apenas se apercebe uma aurora, matizada de brilhos e de brumas.

## **CAPÍTULO I**

### **A CRIATIVIDADE - CONSTÂNCIA E EVOLUÇÃO**

!

«Quem me diz o caminho?

Onde me levam

As sílabas contadas?»

Eugénio de Andrade

## 1. A viagem epistemológica da Criatividade

### 1.1. O *Imaginauta* encontra-se e caminha

A palavra *imaginauta*, como muitas outras com que nos deparamos ao longo dos seus belos contos e romances negro-brancos, nasce de Mia Couto.

Os textos de Mia, fortemente coloridos nas suas construções fantásticas, de que tomam parte engenhosos jogos de aglutinações, amálgamas e justaposições lexicais, consubstanciam uma riqueza linguística cuja criativa arquitetura urde um universo indelevelmente marcado por uma particular miscigenação que, de tanto se assumir, provoca e encanta. Novas palavras são nascidas de perfeitos casamentos celebrados de encontro semântico e de musicalidade fonética, com ritmos escutados à sombra do frangipani, umas vezes, mais parecendo outras, que o engendramento genético-linguístico e literário é tecido no banco da escola ocidental, europeia.

Esta marca inconfundível do autor na sua escrita constitui-se, naturalmente, em homenagem aos *viveres* de uma África plena de histórias antigas misturadas já com mitologias novas, numa complexidade de diferentes tons coabitantes, umas vezes mostrados em patines de fluidos imiscíveis, outras conseguindo instituição de novos entes simbióticos, quase como em *fusion* entre Sangoku e Vegeta<sup>1</sup> talvez mais que em outras simbioses de que resultaram o minotauro ou o centauro.

Este nosso imaginauta, a um tempo diferente (porque apropriado e recriado) e semelhante (porque no étimo similar) ao seu clonado de origem africana (não seja África, no dizer de paleontólogos e outros estudiosos, a terra mãe do *homo sapiens* e, portanto, de todos os homens) é, tal e qual, aquilo que aparenta o resultado da primeira busca de significação procurada pelo leitor na análise da composição do neologismo:

---

<sup>1</sup> Sangoku e Vegeta – personagens da série televisiva “para crianças” *DRAGON BALL Z*, 1989 (editada durante vários anos), Bird Studio – Shueisha/Toei Animation, Japão – os dois guerreiros do espaço “fundem-se” para criar um ser simbiótico que junte as capacidades de luta de cada um dos originais e, assim, adquirir uma nova e mais forte qualidade, numa situação bem conhecida do público desta famosa série de animação. O ser resultante, *mega-guerreiro*, domina mais poderes que os resultantes da adição das partes.

um homem que viaja, como os argonautas, os astronautas e os cosmonautas, tripulando uma qualquer sorte de veículo apropriado ao meio em descoberta; o imaginauta viaja na *imaginação*; e também viaja nas *imagens*; viaja pelas imagens, comandando a nave da imaginação; pilota imagens e navega pela imaginação adiante. Uma viagem é sempre uma deslocação no espaço através do tempo, seja a forma apriorística kantiana *espaço* uma existência “real” ou “virtual”. Eis uma explicação necessária, que serve de *significado*, no sentido que Vygotsky (2001:25 e ss) preferia, em que avulta a *unidade* do pensamento e da linguagem (fenómeno cognitivo e de natureza verbal), e a *unidade* de *generalização* e partilha social, o que por sua vez é igual a uma *unidade* de pensamento e de *comunicação*.

O Imaginauta, que merece agora levar maiúscula no nome, já que está mais próximo, em imagem, do entendimento que é a partilha compreensiva entre o autor e o leitor, é um *homo sapiens sapiens*, e é também um inveterado sonhador, como o foram, cada qual a seu modo, Kant, Marie Curie, Hegel, Florbela Espanca, ou Marx; Fidias, Frida Kahlo, Picasso ou Mozart, Einstein, Freud ou aqueles que, pela primeira vez, nos primórdios pré-históricos, inventaram a roda ou a alavanca. Assim, é o Imaginauta comparado a “autênticos génios” da Humanidade. Nessa sua natural capacidade sonhadora, ele poderá também ser comparado a qualquer outra pessoa, conquanto esta consiga também sonhar os sonhos acordada, que são os sonhos mais interessantes, mais utópicos e mais desafiantes.

O Imaginauta sonha e, quando sonha, cavalga imagens de corcéis, fugazes uns, pégasos mais constantes outros, que o levam em viagens infindáveis dentro de uma imaginação real que é a sua e que é, em parte, também usada pelos outros; em alguma parte, é mesmo distribuída por todos os outros (um *imaginário colectivo*). Além desta capacidade para voar, no seu pensamento, por todo o Universo, o Imaginauta encontra-se, muitas vezes, consigo próprio – é que as suas viagens o levam (o trazem) a si próprio. Encontrando-se, reconhece-se. Reconhecendo-se, questiona-se. Questionando-se, volta a voar, em busca de pistas que lhe permitam um novo e mais completo auto-reconhecimento, em novo vórtice encontro/desencontro...É, afinal, este o circuito (mais espirálico que circular) que condiciona o trajecto, o itinerário da viagem que o Imaginauta viaja – um itinerário que se determina a si próprio dentro do mapa imagináutico, cujos limites e escalas se definem, ou vão definindo, no eterno devir do efémero vivenciado/ a vivenciar.

O Imaginauta ainda é assaltado por outras dúvidas, entre as quais a de saber se deve ou não assumir-se manifestamente na actualidade do escrito, ou se bastaria permanecer, imanente, oculto, inominável. Vale o excesso, e manifesta-se.

O pensamento imagináutico muito cedo se tornou curioso das suas próprias capacidades; temporã terá sido a vontade de conhecer como se exerce a capacidade de transformar os conceitos e de atingir novos estádios de conhecimento, de desenvolver acções nunca antes experimentadas, de inventar novas formas para funções já anteriormente conhecidas e para novas funções.

Tão velha quanto a invenção humana da reflexão filosófica é a motivação do homem para descortinar o *modus operandi* subjacente aos processos internos envolvidos nas suas criações – a busca de uma metacognição do saber inventar.

O Imaginauta descobre, no momento em que compreende a realização dessa acção criadora, a ideia (desde cedo/sempe suspeitada) da Criatividade e prossegue o seu caminho, porque essa ideia se institui, necessariamente, em objecto de estudo, e carece de esclarecimento.

Este caminho imagináutico, viagem aventureira na criatividade e em busca dela, desenha-se com formatação própria, construída de opções intencionais, entre um número indeterminável de configurações possíveis. À medida que se caminha (porque há caminho e quem o percorra) procura-se sedimentar compreensões necessárias ao reconhecimento do objecto de estudo que se vai delineando, aproveitando substâncias extraídas dos vários encontros acontecidos no devir caminhado. Porém, previsivelmente, enquanto figura, será difícil que o objecto de estudo se venha a recortar em *alto contraste* contra o fundo.

A *linha de contorno* deste objecto, observada à luz de uma aproximação *gestáltica*, talvez seja, mesmo no fim da viagem, uma linha aberta e interrompida, com proximidades ainda ambíguas, de *pregnância* insegura (ou, melhor, polissémica) e isso dever-se-á, não só à falibilidade da investigação mas, sem dúvida, a esse carácter multifacetado da Criatividade, comparável a um *diamante de inúmeras faces*, como dizia Isaksen (1987), que implica, na tentativa da sua compreensão, a mobilização de metodologias de disciplinas diversas e, por vezes, cruzamentos com as suas próprias construções epistemológicas.

## 1.2. Os caminhos cognoscitivos do problema da Criatividade

Em Aristóteles pode perceber-se uma precursora preocupação com a criatividade, porquanto distinguia a criação do objecto natural, da obra ou acção determinadas pelo homem, defendendo que a causa, neste último caso, embora também sujeita ao princípio da causalidade da natureza, radica na capacidade de criação do homem (Bayer, 1978: 48), isto é, situando-a, claramente, num nível antropológico. Para Aristóteles, o homem necessita deter um poder próprio, uma força capaz de produzir os princípios adequados ao problema, não sendo, portanto, bastante «"contemplar" a "génese" processual ou dedutiva dos silogismos; é preciso também ter o poder ou a força de produzir os princípios apropriados a cada problema ou coisa dada» (Moura, 2001: 145). Este poder humano, esta energia criadora, consubstancia-se, afinal, na possibilidade histórica da própria evolução humana, ontológica e filogeneticamente.

Entende Aristóteles a capacidade criadora humana como um poder capaz de transformar, de constituir algo a partir daquilo que já existia, distinguindo-se esta acção humana, em essência e em projecto, da criação divina *ex nihilo*, tal como se relata, por exemplo, na tradição judaico-cristã (*Génesis*). Javé, o nome próprio do deus hebraico, deverá significar "o criador", ou "aquele que dá existência" (Boorstin, 1993).

Tatarkiewicz (2002) estudou a evolução histórica do termo "criatividade" e apresenta um desenvolvimento da utilização daquele em quatro etapas:

1. Na Antiguidade Grega o termo não existia na filosofia, teologia ou arte (a tradução do discurso aristotélico evocada acima refere, coerentemente, *criação humana e capacidade criadora*); na Antiguidade Romana, o termo existia, mas fora dos universos aplicativos dos mesmos domínios.

2. No milénio seguinte o termo esteve associado directamente à teologia até ao Século XVIII.

3. No Século XIX incluiu-se na linguagem artística, constituindo-se sinónimos *criador* e *artista*. São vários os contextos em que se verifica a utilização de "criativo" e "criatividade".

4. A partir do Século XX aplica-se a expressão "criatividade" aos campos mais diversos: política, ciências, artes.

O estudo de Emílio Garroni (1992) aprofunda esta evolução da utilização do termo, afigurando-se como das mais eficazes dissertações sobre o percurso do esforço

do entendimento sobre este problema, enquadrando-o na evolução do pensamento humano sobre o conhecimento, não só numa dimensão de historicidade, mas tomando posição fundamentada aos níveis da discussão filosófica e com referências seguras na história da cultura em geral. Pela sua consistência teórica e abrangência cultural, este estudo contribui com grande pertinência para a procura da constituição de uma teoria moderna da criatividade. É, por isso, alvo de passagem mais demorada no itinerário imaginário.

Se é verdade que, como reconhece E. Garroni (op.cit: 361 e 362), a verdadeira “descoberta” da criatividade é um acontecimento do século XX – «...só recentemente um problema da criatividade teve propriamente uma formulação científica em sentido estrito», esta ideia é desde cedo encontrada nos terrenos da reflexão sobre o conhecimento e apresenta-se ligada a alterações e evoluções notórias em diversas mundividências, repercutindo-se em variadas consequências práticas. Antes do Século XX, entre os séculos XVI e XVIII utilizadas anteriormente, em acepções sobretudo estéticas são referenciáveis noções «informais ou no máximo quase-técnicas», em países como Inglaterra, Espanha, Itália, França, com possibilidades de correspondência aos conteúdos hoje atribuídos à ideia de criatividade: *wit, imagination, taste, ingenio, agudeza, ingegno, subtilitas, goût, esprit de finesse*», às quais se poderá acrescentar o português *engenho e arte*, expressão camoniana que semanticamente preenche várias valências da ideia moderna de criatividade. Garroni aponta ainda uma enorme tradição especulativa – do *vitalismo setecentista*, à *Naturphilosophie* e à filosofia do espírito romântico-idealista, ao *bergsonismo* – «centrada na ideia de criatividade, de actividade, de transformação interna», tradição esta que, muitas vezes tendendo para o espiritualismo, polemiza declaradamente com o determinismo e com o intelectualismo. Estas linhas especulativas, segundo este autor, não ultrapassam, contudo, esse mesmo nível, nunca chegando a formular-se no seu âmago o problema da criatividade como um problema científico, pois a criatividade (ou actividade) é definida, em geral, «como a categoria característica de uma “Superior” consideração cognoscitiva, “outra” relativamente ao modo de conhecer corrente (que é afinal o modo de conhecer das ciências)». Portanto, a ideia de criatividade como algo de «superintelectual (...) ou mesmo oposto ao intelecto (como a *intuition* bergsoniana)» – isto é, uma criatividade que se opõe à regularidade, que se opõe à legalidade.

Só pode falar-se, verdadeiramente, de um problema científico da criatividade, salienta Garroni, no momento em que começa a considerar-se sistematicamente a «criatividade como criatividade segundo regras ou, de qualquer forma, *como criatividade*



*submetida a uma legalidade geral*». E só neste momento o problema da criatividade ganha foros de verdadeira cientificidade, «ganha corpo e espessura científica», ultrapassando os níveis meramente teórico e especulativo, passando a situar-se no nível teórico-especializado e aplicativo. Isto só acontece em pleno século XX.

### 1.2.1. Uma criatividade segundo regras

Torna-se imprescindível, antes de outros desenvolvimentos, procurar compreender como e porquê esta aparente paradoxal aproximação conceptual entre *criatividade* e *regularidade* se manteve na tradição da cultura ocidental até tão tarde, e só recentemente se situa na discussão científica fundamentada, deixando, portanto, o domínio das preocupações de nível meramente intuitivo.

Seguindo a explicação de Garroni (ob. cit.: 362 e ss), para quem o paradoxo criatividade/regularidade reside, não nos conceitos implicados na relação, que considera isentos de estatuto de autonomia fora de um contexto cultural determinado, mas no modo de «os determinar em referência a um conjunto de fenómenos que uma concepção rigidamente determinista e mecanicista já não é capaz de explicar adequadamente», passa-se, no mesmo horizonte cultural, «de uma inadequação a outra oposta: da necessidade mecânica à contingência, à liberdade, à criação, enquanto simplesmente subtraídas a regras». A grande resistência em perceber *criatividade* e *regularidade* como não contraditórias e até coerentes não se situa, simplesmente, do lado da metafísica vitalista, nem tão pouco do lado do determinismo/mechanicismo que, tal como Garroni salienta, «é uma especificação prestigiada e de produtividade cognoscitiva». Essa resistência ancestral deve ser encontrada num «esquema epistémico muito mais antigo, para o qual o único caminho praticável para justificar, fundar e explicar o observável parece ser subir do observado a *algo anterior*, que lhe fornecesse por semelhança o modelo», uma categoria da *anterioridade*, que não coincide com o paradigma causal, que estabelece, meramente, a ligação entre fenómenos observados e verifica as condições da sua legalidade.

Esta categoria epistémica profunda, que Garroni formula com Chomsky, conforme mais adiante se poderá ver, implica a «orientação complexiva das estruturas sociais e individuais, não apenas a sua dimensão intelectual»; tratar-se-á de uma orientação complexiva em referência a uma mundividência muito estruturada baseada numa «especificação arcaica» da ideia de necessidade e legalidade, que parece destinada a prolongar as suas possibilidades de eficácia mesmo quando já em

condições alteradas. A superação de tal *epistema* exigirá «um trabalho gigantesco e mutilante».

Para operar essa necessária superação, propõe Garroni, é preciso ter em conta que, para a gnosiologia antiga, o conhecimento é essencialmente «re-conhecimento» – a busca das condições de possibilidade desse conhecimento radica num «modelo ontológico ideal, ou num lugar de modelos ideais», tal como acontece na *anamnese* platónica e no *intelecto activo* aristotélico; evidencia-se como esta gnosiologia (e mesmo as reflexões da filosofia pré-moderna, pré-kantiana) não possa fazer a compreensão do conhecimento como «uma construção dentro de certos limites *arbitrária* e, por conseguinte, *criativa*», como acontece com a compreensão própria da epistemologia moderna.

Apesar de poderem vislumbrar-se, segundo a explicação deste autor, alguns indícios de ruptura com esta maneira de pensar se manifestam relativamente cedo, nas discussões medievais de Abelardo e Roscelino (séculos XI-XII) sobre a dita *questão dos universais*, surgindo uma tendência «nominalista»/«conceptualista», com nova incidência no século XVII, na formulação mais incisiva de Hobbes, em geral ela persiste e reafirma-se em pensadores que se podem aproximar de uma linha de tipo racionalista, «de Tomás de Aquino a Descartes» e ainda no *sensismo* e no *empirismo*, incluindo o moderno David Hume. Assim, para Garroni, sensismo e empirismo encontram-se «alienados», na perspectiva gnosiológica e da teoria da linguagem, «com a ideia de um modelo do mundo» e isso acontece até no pensamento de Locke<sup>2</sup> – as representações das coisas, as “ideias”, são cópias ou signos das coisas reais, sendo as palavras ou qualquer outro meio de comunicação, signos das ideias – o conhecimento é possível como uma «reconstrução de uma espécie de *puzzle*, cujas peças foram já dadas concretamente...».

Mesmo já em pleno século XX, a psicologia associacionista, para Garroni, somente garante «resultados diversos apenas do ponto de vista unilateral e parcial (não exaustivo) do sujeito, da sua dependência de colecções limitadas de representações e dos seus possíveis erros», formulando, assim, uma crítica que pode não ser, ela própria, tão exaustiva quanto uma crítica deva ser.

E assim se torna nítida a persistência na tradicional cultura ocidental da especificação da teoria do conhecimento em teoria da linguagem, desde a Antiguidade até à actualidade, desde a antiga *semiose* e a concepção do «referencialismo», em que o signo é sempre o *representante* da *coisa*, mediatizando-se por estados

---

<sup>2</sup> Garroni refere-se à obra de John Locke, *An Essay on Human Understanding*, 1690.

representativos internos – como ainda em Locke, onde, segundo Garroni, o signo é «uma etiqueta de uma realidade já estruturada e analisada antes de qualquer intervenção estruturante e analítica» – o que traduz uma concepção antiquíssima, «nascida provavelmente da primitiva concepção ontológica da linguagem (a palavra como a essência mesma da coisa, de tal modo que a posse da palavra permitia o controlo mágico da coisa) e remonta na sua forma clássica a Aristóteles».

Pode referir-se a este propósito a pré-histórica iniciativa, no paleolítico superior, precursora das artes gráficas, das artes plásticas, de desenhar por incisões na rocha ou elaborar pinturas rupestres, como por exemplo em Lascaux, Altamira, ou no Escoural, em que a representação linear, ou com colorações, dos animais e dos caçadores permitia, magicamente, o sucesso na caçada e, conseqüentemente, a apropriação dos animais transformáveis em alimento, conforme a interpretação de vários paleontólogos e historiadores de Arte (Janson, 1998), o que pode perspectivar-se como uma primitivíssima (e, admissivelmente, primeira) concepção/intuição ontológica da imagem – a imagem representada da coisa como a essência mesma da coisa, permitindo o seu controlo mágico – que já aqui ganha foros de meio comunicacional, e que antecede, ontológica e historicamente o que Garroni explica em substância, quanto à relação *referencialista* palavra-coisa.

A função representativa, prossegue Garroni (ob. cit: 364), estabelece uma relação em que a representação referencia qualquer outra coisa, dependendo esta relação de «uma qualquer *semelhança* entre coisa e a sua representação interna», podendo a relação entre a representação e o signo correspondente ser concebida arbitrariamente, porém, nunca tocando «a esfera dos conteúdos efectivos, dos significados, dos correlatos representativos e ontológicos dos signos, concernindo apenas os significantes enquanto etiquetas e *corpus* nomenclatório». Até meados do século XX, prossegue este autor, esta tradição cultural ocidental prolongou-se estacionariamente numa concepção *isomorfista* língua-realidade, passando mesmo por Wittgenstein<sup>3</sup>, antes da sua autocrítica.

Concomitantemente, o isomorfismo palavra-coisa, língua-realidade, liga-se ao da ideia-palavra, pensamento-linguagem, que conduz “naturalmente” o itinerário imaginário ao pensamento de Lev Vygotsky, quem procurou levar mais longe o conhecimento a este propósito. Falecido em 1934, Vygotsky foi até bastante tarde muito pouco estudado fora do seu círculo de influência natural.

---

<sup>3</sup> Segundo Garroni, a perspectiva isomorfista de Wittgenstein é ainda nítida no *Tractatus logico-philosophicus*, de 1922, e só posteriormente autocriticada na sua obra póstuma *Investigações Filosóficas*, dada ao prelo em 1947/49.

A abordagem de Vygotsky, distanciando-se das principais linhas dominantes na psicologia de então, empreendeu de forma inovadora sobre este outro problema de isomorfismo. A sua obra *Pensamento e Linguagem* (2001), afigura-se pertinente para a discussão do problema da criatividade, tanto mais que os estudos de Vygotsky se desenvolvem em época relativamente recuada em relação à *explosão* da linguística, antecedendo, nitidamente, a autocrítica de Wittgenstein já referida. É certo que resta a análise indispensável da relação intermédia coisa-ideia, representado-representação, que não parece ocupar, pelo menos explicitamente, lugar prioritário nas preocupações primeiras de Vygotsky e que a semiologia haveria de debater exaustivamente, a partir da contribuição fundamental de Peirce, ao determinar que o *comportamento semiótico* se deve referir a um *modelo triádico* (*signo, objecto e interpretante*), e não apenas diádico – um signo/representante é um *primeiro* cuja relação com o objecto, um *segundo*, determina o seu *interpretante*, um *terceiro*. Ou seja, um signo, sendo referido a um objecto (que já é, afinal, conhecido anteriormente à sua entrada na relação semiótica) declara a sua função de representação através doutro signo (o *interpretante*) que esclarece o significado do primeiro signo (Peirce, 1978).

Em todo o caso, a análise efectuada por Vygotsky assenta, sem dúvida, numa linha conceptual em que a ideia de construtividade do pensamento e da linguagem, numa inter-relação sempre activa, se assume como uma estrutura fundante de todo o seu desenvolvimento. Vygotsky defende a necessidade de conquistar uma situação consistente, do ponto de vista científico, quanto à velha dicotomia que considerava, desde a época mais remota, dois pólos opostos, entre os quais «oscilava» a maioria dos investigadores – o pólo da *homologia* (um isomorfismo com completa fusão da ideia e da palavra) e o pólo da total dissociação e separação entre elas – «Se a ideia e a palavra são coincidentes, deixa de ser pertinente investigar a relação entre as duas, já que é impensável estudar a relação de uma coisa consigo mesma» mas, por outro lado, «quem vê a linguagem como uma expressão exterior do pensamento, como um dos seus adereços – como o fazem os representantes da escola de Wuerzburg – tenta libertar o pensamento de todo e qualquer elemento sensorial, inclusive da palavra, e conceber a relação entre pensamento e linguagem como uma ligação puramente exterior...» e não consegue resolver o problema (Vygotsky, ob. cit: 21).

A icástica metáfora apresentada por Vygotsky (ob. cit: 22, 23) na obra em referência – «os investigadores que dissociam o pensamento da linguagem estão exactamente na mesma situação de qualquer pessoa que, em busca de uma explicação científica para qualquer propriedade da água (por exemplo, por que razão a água apaga

o fogo ou por que é que a água obedece à lei de Arquimedes) se apressa a dissociá-la em oxigénio e hidrogénio. Ficaria surpreendida ao constatar que o próprio hidrogénio arde e que o oxigénio alimenta a combustão, e, a partir destas propriedades, nunca seria capaz de explicar as propriedades que caracterizam o todo» – explica como ele pensa que a Psicologia deve recusar um tipo de análise que gere produtos destituídos das propriedades inerentes ao todo, pois não é uma verdadeira análise.

Vygotsky (ob. cit.: 25) propõe um novo tipo de análise – *uma análise que reduz totalidades complexas a unidades*, subentendendo-se por *unidade* o produto da análise que, «distintamente dos elementos, possui todas as propriedades fundamentais inerentes ao todo e que, além disso, não desintegra a realidade viva e indivisível que constitui o todo».

É assim que Vygotsky (ob. cit.: 26, 27) confere ao *significado* da palavra, encontrado no seu interior, as características *de unidade indivisível detentora das propriedades existentes no pensamento verbal enquanto totalidade* – «O lado interior da palavra – o significado – como o outro lado da Lua, foi sempre desconhecido e ainda está por explorar. No entanto, é justamente nesse lado que se encontram as questões que interessa resolver no domínio do pensamento e da linguagem, uma vez que o significado da palavra é precisamente o nó central da tal unidade a que chamamos pensamento verbal». A posição de Vygotsky esclarece-se ainda mais, quando propõe que a palavra se refere a todo um conjunto de objectos, e não a um objecto isolado, o que determina que cada palavra se constitua numa *generalização implícita*, sendo, no enfoque psicológico, o significado da palavra, antes do mais, uma generalização que, por sua vez, é um *acto verbal do pensamento*, «um meio de reflectir o real de um modo distinto da forma como ele é reflectido nas sensações e nas percepções imediatas».

Tal formulação parece, afinal, pressupor um nível de mediação (e esta não apenas representativa, mas mais complexa) entre a coisa e o signo, o que aproxima Vygotsky também de um modelo triádico do conhecimento humano.

Este passo historicamente precursor de Vygotsky apresenta-se, assim, como nítido desenvolvimento na compreensão da construção e da construtividade do conhecimento humano, distanciando-se das concepções isomorfistas persistentes durante tanto tempo.

Tal como também salienta Garroni (ob. cit.: 379 e ss), enquanto não se percebeu o carácter construtivo do conhecimento, também não se percebeu o carácter formativo da linguagem, sendo necessário chegar à moderna teoria da linguagem, pelo menos a Saussure, para encontrar uma teoria explícita e precisa da formatividade da linguística –

tal que implique inevitavelmente criatividade – dispendo-se finalmente de instrumentos aplicativos incomparavelmente mais poderosos que anteriormente, «à explicitação de estruturas determinadas e apropriadas».

Até se atingir este estágio há, entretanto, outros momentos anteriores na busca do problema da criatividade que deverão merecer alguma atenção e que Garroni não deixa de reflectir. Pergunta o autor (no que fica perfeitamente acompanhado), se a contribuição da *cultura cristã* (embora ele próprio alerte para o facto de que tal designação não possa representar exhaustivamente as elaborações patrísticas e dos muitos filósofos da cristandade), com a ideia de *criação*, não terá acrescentado à antiga concepção metafísica e gnosiológica. Reconhecendo o «momento de enorme peso, de eficácia multilateral, de excepcional produtividade mediata» consubstanciado com o aparecimento e a difusão do cristianismo, Garroni defende que o esquema epistémico antigo não foi derrubado e, antes pelo contrário, a *criação* cristã constitui «um passo atrás relativamente ao pensamento clássico», pois faz ressurgir os motivos mais primitivos, associados a uma concepção cosmogónica inicial, numa forma mitológica, de «reflexão como narrativa», tal como aparece no *Génesis*.

Se o pensamento clássico é uma ontologia, na medida em que reflecte sobre o mundo experimentável, procurando definir as suas condições objectivas de possibilidade, «o modelo voluntarista cristão é, pelo contrário, algo de não-científico ou pré-científico: - é uma extrapolação, metáfora, mitologia – do esquema do trabalho produtivo humano e uma sua transformação em arquétipo». Não obstante, o *pantocrator* da iconografia bizantina, ao transformar-se em «Ser Supremo», conformando-se de propriedades e formas ideais, tende a contagiar o mundo e contagiar-se dele e assim, a assumir a integração do «múltiplice, o mal, o pecado, a queda, na própria abissal e transfigurante unidade», ou seja, abrindo-se assim um «indício de um futuro problema da criatividade». De um indício apenas se trata, que terá algum desenvolvimento na reflexão filosófica romântica e idealista, mas nem na dialéctica hegeliana vê Garroni algum significativo passo na ruptura da velha concepção.

Entretanto, há que não esquecer a ideia do progresso, totalmente desconhecida na cultura antiga e medieval, mas que emerge timidamente entre os séculos XVI e XVII, e faz um aparecimento fulgurante no iluminismo e no século XIX afina os contornos contedais que hoje ainda lhe reconhecemos. A ideia do progresso transporta a de criatividade até aos nossos próprios tempos, em que se poderá falar de uma sua *centralidade* na actualidade, o que suscitará, a seu tempo, a curiosidade imagináutica.

Num plano mais estritamente filosófico, é em Kant – «o verdadeiro fundador das noções modernas de *criatividade – construtividade*» – que Garroni (ob. cit: 395 e ss) vem encontrar os primórdios de uma posição moderna sobre a criatividade. Retomando o nexos fundamental criatividade/legalidade, nas próprias palavras de Garroni, o primeiro momento verdadeiro de cientificidade não se estabelece apenas em função de uma compatibilidade, nem como um pressuposto unilateral, mas sim como uma relação de interdependência, em que um dos termos supõe o outro, e inversamente – «uma criatividade não ligada a uma legalidade (...)» será «a indicação indeterminada de uma exigência, de certa forma válida e sensata, mas não explícita, nem explicável, e portanto, em rigor, privada de significado» – e, do outro lado, uma legalidade desligada de uma criatividade só será pensável em sentido estrito, deixando de ter sentido em questões não redutíveis a um único sentido, valendo, além dele, como «mera exigência de cientificidade, algo de não explícito nem, em rigor, explicável». Se toda e qualquer investigação científica requer imediatamente a construção de modelos adequados à explicitação da regularidade e, conseqüentemente, da legalidade dos fenómenos, então, o recurso à criatividade poderia ser *despropositado* ou *desviante* («se se estiver ao abrigo dos factos em vista do seu conhecimento»), embora, mesmo aí, a própria construção do modelo que permite, ou exige, a verificação desses factos, não seja condicionada, simplesmente, por uma regra em sentido estrito.

No caso da formação de sistemas culturais, nos sistemas linguísticos, por exemplo, também se poderia dispensar a criatividade, se o interesse cognoscitivo for limitado a sistemas de códigos fechados; mas se esse interesse recair sobre as relações entre diferentes códigos, sobre a *transformabilidade, potencialidade interna*, as suas condições de possibilidade, «como códigos efectivamente funcionantes e como códigos objecto de conhecimento semiótico», torna-se insuficiente a simples verificação das regularidades; é então que faz todo o sentido a relação de interdependência legalidade-criatividade, estabelecendo-se «como a única condição capaz de fornecer um quadro teórico realmente explicativo».

Tal não poderá implicar qualquer separação rígida entre «ciências da natureza» e «ciências sociais», mas é nestas, evidentemente, que o problema da criatividade se coloca com toda a premência; e, diz Garroni, deve pôr-se ao nível metateórico, pois implica, na sua relação interdependente com a legalidade, uma «incidência imediata nos modos determinados de conhecer» e não permite uma separação nítida entre ciências da natureza e ciências humanas. Isto é, a questão da criatividade ganha estatuto de «estrutura profunda», com conseqüências cognitivas; e ainda se evidencia que a própria

constatação de regularidades naturais depende da construção de um modelo, também ele condicionado pela criatividade; além disso, torna-se igualmente claro que pode haver múltiplos modelos adequados a diferentes números e tipos de factos considerados, e não um único modelo (o que passou a ser mais facilmente entendido, dir-se-á, depois da mecânica quântica e da teoria do caos).

Assim sendo, a questão metateórica da criatividade incidirá, inevitavelmente, ao nível imediato, na construção de uma (nova) epistemologia e, mediatamente, na prática científica concreta, o que, por sua vez, torna claro como também o conhecimento e a descrição de conjuntos limitados de factos (podendo ser, ou não, fenómenos naturais) são condicionados pelo modelo através do qual se convencionou conhecê-los, o que significa o estabelecimento de uma *fundante reflexão epistemológica*.

É ainda este o problema que Vygotsky (op. cit. 38 e ss) assinala, quando critica a fundamentação basilar de Piaget apresentada no seu *O Pensamento e a Linguagem na Criança*, de 1932, em que expõe os resultados dos seus estudos com crianças, debruçando-se sobre a estrutura evolutiva do pensamento e da linguagem.

Elogiando a inovação conseguida com a utilização do *método clínico* e fazendo jus à «brilhante explanação» de Piaget (que, refira-se a propósito, muitos consideram, incluindo Garroni, ter colaborado notoriamente no avanço do estudo da criatividade), Vygotsky não deixa de considerar a incongruência teórica (e científica) decorrente de Piaget querer «refugiar-se na alta muralha dos factos», tentando fugir à tomada de posição face à crise então instaurada na discussão da Psicologia – «Mas estes (os factos) – diz Vygotsky – denunciaram-no e traíram-no. Os factos conduziram Piaget a verdadeiras questões teóricas, que ele procurava evitar», citando-o, para lhe “apanhar” a contradição:

««Tentámos simplesmente seguir passo a passo os próprios factos, tal como eles se nos revelam na experiência. Sabemos obviamente que cada experiência é determinada pelas hipóteses que a suscitam, mas, por enquanto, limitamo-nos unicamente aos factos observados»».

Na verdade, é hoje facilmente aceitável que quaisquer factos só podem ser interpretados à luz de uma qualquer teoria, como defendia Vygotsky, como justamente acabou de explicar Garroni, tomando Kant. E continua Vygotsky: «Os factos estão indissociavelmente impregnados de filosofia, principalmente os factos relativos à evolução do pensamento infantil, que foram descobertos, descritos e analisados por



Piaget. E quem quiser encontrar a chave para esta rica colecção de factos novos, deve antes de mais descobrir a *filosofia do facto*, e a sua interpretação».

Esta *filosofia do facto* mais não pode que corresponder ao *modelo conceptual* construído por Piaget, *gerado* e *ajuizado* com a participação da sua criatividade e que lhe permitiu conferir as condições de possibilidade das regularidades dos factos observados.

### 1.2.3. A ideia moderna de Criatividade – o impulso precursor de Kant

Retomando a ideia de criatividade em si agora conjugada com o estabelecimento da *descoberta* da possibilidade deste novo epistema, permanece útil a explicação de Garroni (ob. cit.: 394 e ss), dirigida à tentativa de melhor compreender essa instituição epistemológica que, segundo este autor, impõe a problematização da legitimação do conhecer no sentido do clássico criticismo kantiano, e não como «um problema puramente formal ou sumptuário», de uma reflexão que deve ser definida como *filosófica e pertence a uma filosofia como metateoria ou teoria geral*, «distinta de – e ligada a – uma ciência entendida como teoria mais directamente especificada em sentido aplicativo e tal que reage também sobre aquela, segundo uma circularidade que não oferece em ponto algum um começo imediato».

É precisamente na *filosofia crítica* ou *transcendental* de Kant, em especial na *Crítica do Juízo*, de 1790, que Garroni encontra delineadas as bases do moderno conceito de criatividade, embora, adverte, «tão somente de um ponto de vista filosófico», o que significa que, ao tempo não se possa falar da existência de uma epistemologia em sentido moderno, já que, sendo embora Kant também um cientista, para além de filósofo, a reflexão kantiana não deixa de seguir, como não podia deixar de ser, uma linha tradicional com «fortes componentes especulativas».

Segundo a abordagem garroniana, Kant apercebe-se da necessidade de analisar as condições *a priori* que tornam possível a experiência, «inaugurando um apriorismo de novo tipo», que se caracteriza pelo «remontar do condicionado, dos próprios factos, de certo modo, às suas condições, adequadas e necessárias, de possibilidade». Esta necessidade é realizada através de uma investigação metateórica, a *filosofia transcendental*, que reconstitui «o que hoje se poderia chamar “a estrutura profunda intelectual” (também condição de gerais estruturas linguístico-semânticas, diversamente explicáveis)».

Na *Crítica do Juízo*, segundo aponta Garroni (ob.cit: 398 e ss), Kant vai pôr o problema da criatividade, em conexão com a questão anterior, especialmente tratada na *Crítica da Razão Pura*. Estas condições inerentes a este remontar do condicionado, dos factos, são meras condições da experiência (ou conhecimento) em geral e nada determinam no nível da experiência (ou conhecimento) em particular, «determinada e efectiva». Enquanto *leis transcendentais da natureza*, tais condições podem procurar relacionar fenómenos entre si, mas o nosso intelecto procura estabelecer as condições e os princípios necessários, «que têm “significado” (*Bedeutung*) enquanto se referem já aos objectos» – ou seja, as regras aplicativas *a priori* dos conceitos puros, os *esquemas*, não determinam ainda um verdadeiro conhecimento – são condições necessárias, mas não suficientes para um «efectivo conhecimento científico», só possível quando a faculdade do *juízo* encontra o *universal empírico*, a lei particular. Como nenhuma regra do intelecto fornece simultaneamente todas as condições necessárias e suficientes para a compreensão do caso particular, é necessária uma outra regra ulterior que possibilite a sua aplicação, regra esta que só pode depender, não já do *intelecto*, mas sim do *juízo* – logo, o princípio estabelecedor dessa ulterior regra, pelo *juízo*, só pode ser subjectivo e estético, «para que possa funcionar como condição de aplicação empírica dos princípios intelectuais e objectivos, e, por conseguinte, em primeiro lugar (...), como condição do seu especificar-se ou constituir-se em hipóteses ou paradigmas *a priori*», exigindo também o requisito da adequação e ainda, como condição para a «produção de conhecimentos determinados e leis empíricas através da experimentação efectiva, o efectivo trabalho do investigador».

Eis, pois, o que Garroni encontra como um novo caminho da reflexão epistemológica, já que, sendo este princípio do estabelecimento da condição *a priori* para a aplicação da regra empírica, próprio do juízo e não do intelecto (segundo a concepção kantiana), não pode deixar de ser um princípio *construtivo* e *criativo*, porquanto a própria experiência só será possível «em função também de uma capacidade construtiva e criativa, não determinada por conceitos» – Kant consegue, assim, estabelecer a determinação de um princípio transcendental da criatividade – que Garroni identifica com a definição *técnica* do *princípio da finalidade*, segundo o qual *a forma das coisas da natureza sujeitas a leis empíricas em geral, é a finalidade da natureza na sua multiplicidade*.

Garroni não deixa de notar, com muito interesse, a “curiosidade” do facto de Kant fundar, assim, a legitimação crítica da moderna *experiência estética*, tanto da natureza

como da arte, e também de como esta legitimação tem a sua génese como específico princípio estético em relação aos problemas do conhecimento científico.

Portanto, num domínio epistemológico, implicando consequências de enorme importância e de grande produtividade, quer no campo da reflexão estética quer no do conhecimento, o que pode continuar a comprovar-se na actualidade, em numerosos estudos empreendidos em várias actividades científicas, em que se podem incluir, como exemplo possível, os estudos neurológicos de António Damásio, sobre a interdependência das zonas cerebrais ditas (à maneira cartesiana) da *razão* e da *emoção* (Damásio, 1995), bem como o seu subsequente desenvolvimento; também são exemplos do desenvolvimento dessa linha de estudo alguns trabalhos específicos de autores da área da criatividade, com aplicações pedagógicas, o *sentipensar* de Saturnino de La Torre (2002), e em diversas dissertações sobre estética e arte, de autores de inclinações conceptuais diferenciadas, bem como em recentes trabalhos experimentais propostos por artistas, em que arte e ciência se conectam esteticamente.

Atentando melhor sobre o pensamento kantiano, Garroni (ob. cit. 400, 401) analisa com proximidade a *Crítica do Juízo*, em que esta conexão conhecer/sentir, «entre objectividade e subjectividade, entre legalidade e criatividade» lhe aparece explanada, notando que, para que ocorra um conhecimento efectivo, Kant supõe a existência, não só, do particular – o *múltiplice sensível* – nas condições de *espaço* e de *tempo* da intuição e em certas condições intelectuais *a priori*, mas também uma disposição para pôr de acordo as faculdades (intuição-imaginação e intelecto), para pôr de acordo particular e geral, e ainda um princípio estético subjectivo, o “sentimento”, uma disposição *que não pode ser determinada senão pelo sentimento, e não por conceitos*.

O “sentimento”, prossegue a análise garroniana, produz «uma justa *proporção* entre imaginação e intelecto», sem o que nenhum verdadeiro conhecimento pode ter lugar. E é aqui que Garroni vê o próprio princípio da imaginação e da sua elaboração e organização no seio da unificação intelectual a fazer o seu aparecimento e, assim sendo, Kant supera, finalmente, o velho *referencialismo*, abrindo uma concepção já “formativa”, que oferece o fundamento filosófico à superação dada na linguística moderna: nada há que determine, em certas condições *a priori*, a unificação do sensível a partir de um determinado tipo organizacional; apenas se estabelece um campo de possibilidades cognoscitivas, que só pode ser definido como conhecimento efectivo quando se «organiza oportunamente o sensível em representações imaginativas e se escolhe entre diversas organizações possíveis em vista de um conhecimento»; tal

organização, simultaneamente intelectual e imaginativa, depende de um princípio estético e construtivo, de uma «específica criatividade essencialmente ligada à generalidade das condições intelectuais a par das quais opera».

Conclui Garroni (ob. cit: 402) – numa formulação que sintetiza a compreensão moderna da criatividade – esta superação kantiana do referencialismo, abrindo uma nova epistemologia, cria as bases filosóficas para uma psicologia cognitiva e para uma semântica complexa, comportando simultaneamente «a clara percepção do problema da criatividade e da sua interdependência com a legalidade preconstituída» – ou seja, a relação imaginação/intelecto é uma relação permanentemente existente, quer no âmbito das condições intelectuais, quer na faculdade de julgar; querendo legitimar-se ou o conhecimento científico ou a experiência estética – «...num e noutro caso a criatividade, a par da legalidade, desempenha um papel essencial, ineliminável».

#### 1.2.4. Criatividade – uma regra universal

Prosseguindo no estudo do pensamento de Kant, Garroni (ob.cit: 402 e ss) passa à tarefa de actualizar o significado da correlação intelecto/faculdade do juízo, segundo a terminologia kantiana, ou legalidade/criatividade, numa terminologia moderna. Como resulta implicitamente do já exposto, para empreender o acto cognoscitivo efectivo, o homem precisa de possuir *um aparelho intelectual preconstituído*, determinado a nível genético, bem como uma *capacidade adaptadora* desse aparelho aos casos concretos, que não pode também deixar de integrar a «complexiva dotação comportamental» humana ou, como se poderia chamar, em analogia informática, a programação geral do *software* cerebral do homem. É então necessário saber se o homem detém esta capacidade de adaptação específica e se, a outro modo, acontece com os animais não humanos. Também neste ponto Garroni vê, com razão, o extraordinário alcance do pensamento de Kant, em que o problema “homem” não difere do problema «animais não humanos», do ponto de vista dos princípios teóricos gerais, ao contrário, por exemplo, do que se passa em Descartes. Para Kant, a correlação fundamental intelecto/capacidade do juízo *designa uma duplicidade*, semelhante à duplicidade que se verifica quando se afirma o problema da *reflexão*, ou faculdade do juízo.

Do que Kant se apercebe, diz Garroni, é que, pelo menos entre os animais superiores, é também especificada essa capacidade, adequadamente «aos fenómenos que se devem explicar». Não lhes conferindo, propriamente, uma capacidade racional, afirma que *também os animais operam segundo representações*, e não só motivados

pelos estímulos. Portanto, o “reflectir” também é próprio dos animais, embora mitigadamente, sendo um “reflectir” instintivo. Contudo, não possuindo os animais *capacidades intelectuais e linguísticas em sentido próprio*, não pode equivaler a transformá-los em simples autómatos, negando-lhes as possibilidades de uma «inteligência não específica», *uma capacidade de elaboração da experiência, num plano apropriado*.

Não se resiste a reproduzir um célebre exemplo clássico de Konrad Lorenz que Garroni cita: o macho de uma das espécies de peixes estudados por Lorenz, o peixe-jóia (*Hemichromis bimaculatus*) tem o comportamento instintivo de apanhar com a boca as crias que estão fora do buraco e levá-las para dentro. Uma certa vez, um dos peixes observados deparou-se com uma das crias junto ao fundo do tanque, quando estava com a boca cheia de comida. Apanha-a logo e fica assim “entre a espada e a parede”, encurralado «numa situação instintualmente contraditória». Como vai resolver o peixe-jóia este *dilema*? Depois de um momento de *suspense*, «larga todo o conteúdo da boca, alimento e cria, no fundo do tanque, come a comida com calma e, depois de acabar, pega na cria e leva-a para o buraco». Confessa Lorenz, com inegável humor e demonstrando possuir a paixão do investigador – «Se alguma vez vi um peixe reflectir, foi dessa vez»<sup>4</sup>.

Também em Vygotsky (2001: 113 e ss) se encontra semelhante posição quanto a estas possibilidades criativas dos animais. O seu problema de fundo é o da demonstração de que as raízes e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento seguem, em todo o reino animal, linhas evolutivas diferentes. Vygotsky baseia-se nos estudos desenvolvidos por W. Köhler, em 1921, seguidos pelos de R. Yerkes e E. Learned, em 1925, sobre primatas superiores, que considera fiáveis. Köhler apresenta, segundo Vygotsky, a partir das suas observações de grupos de chimpanzés, dois importantes postulados: *a existência nestes animais de um intelecto de tipo humano, não redutível a reacções surgidas por tentativa e erro*, rejeitando também a teoria do acaso; e ao mesmo tempo *a existência de operações intelectuais sem ligação com a “linguagem”*.

Tendo em consideração estas opiniões, os animais, tal como os humanos, não são completamente comandados pelas regras inatas de comportamento, possuindo também aparelhos específicos preconstituídos, tudo indicando que possam deter

---

<sup>4</sup> Referência a estudos de Lorenz incluídos em *Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen*, de 1949

também uma certa capacidade para determinar regras de adaptação a situações concretas, isto é, uma capacidade, ao seu modo, criativa e construtiva que lhes permite, por sua vez, adequadamente, a satisfação das regras gerais de comportamento. Isto é, ainda, o automatismo, o mecanicismo (aliás de existência indúbia, inúmeras vezes observado na natureza) não existe como mecanismo estanque, separado do outro comportamento inteligente, havendo entre eles, como lhes chama Garroni, «passagens intermédias». Se assim não fosse, não se explicaria capazmente o comportamento animal. Neste sentido, o caso humano, nas suas condições de conhecimento e acção, é um caso particular, de resto, extraordinariamente interessante.

Segundo entende Garroni (ob. cit. 404) ainda preocupado com Kant, uma leitura rigorosa dos textos kantianos permite perceber que Kant tendia a considerar «a exigência de operar uma distinção em função de uma maior ou menor possibilidade de escolha», mínima nos animais onde prevalece o instinto, máxima no homem, onde prevalece a chamada inteligência. Havendo regras comportamentais inatas «que quase são já critérios aplicativos (admitindo especificações variáveis dentro de limites restritos)», há outras condições comportamentais inatas que, contrariamente, estão situadas muito longe de quaisquer oportunidades aplicativos; para as primeiras, pode admitir-se, como especificação da capacidade adaptativa, o “princípio do acaso” ou o “princípio prova-erro”, mas já para as segundas, ter-se-á que supor uma capacidade assaz desenvolvida, capaz de construir esquemas e critérios que permitem a reorganização comportamental e a experiência, sem a qual se permaneceria embaraçosamente «na indeterminação teórica da generalidade de uma experiência possível seguindo de facto a via da regressão em direcção ao princípio prova-erro ou mesmo à submissão ao acaso».

Em suma, e corroborando este último desenvolvimento, é possível dizer que em muitos e fáceis exemplos da vida quotidiana é imediata a verificação de que o princípio da criatividade opera a diversos níveis, e dificilmente pode não ser suposto como condição de possibilidade, antes de mais como princípio de especificação cognoscitiva e, depois, também como princípio aplicativo em sentido estrito.

Esta arquitectura discursiva permite, neste momento, concluir: essa capacidade organizativa e de escolha, a criatividade e construtividade existe, numa relação significativa, na complexidade intelectual, como a generalidade das outras condições intelectuais, no homem, e também essa mesma relação é significativa no caso dos

animais, pelo menos, em alguns animais, o que parece indicar, em geral, uma certa proporcionalidade directa entre os correlatos criatividade e legalidade – ou seja – parafraseando Garroni, «quanto mais ampla for uma regra (instintual ou intelectual), determinada como conjunto de escolhas possíveis, mais “hábil”, por assim dizer, ou justamente criativo, construtivo, capaz de adaptação, deve ser aquele que é chamado a aplicá-la».

Assim, em geral, há que esperar no homem a manifestação de uma capacidade desenvolvida para “sentir” (em sentido kantiano) os factos como oportunos, diferenciando, alterando, e inventando segundo as situações concretas, no âmbito de numa verdadeira “criatividade transcendental”.

### 1.2.5. Criatividade universal e potencial criativo

É importante fixar, neste momento, a formulação que acaba de propor-se, associada à apreciação garroniana do pensamento de Kant, como se viu, partindo, sobretudo, da *Crítica do Juízo*. Com efeito, aceitando-se a ideia de uma *criatividade transcendental*, favorecer-se-á uma fundamentação filosófica da criatividade em termos tais que, permitindo o lançamento de alicerces desde um nível epistemológico, suporte algumas das ideias que se instituem como dos principais postulados hoje aceites por grande parte da investigação especializada. Alguns destes conceitos podem considerar-se entre os constituintes de um núcleo teórico basilar, especialmente importantes para os investigadores que defendem a ideia de uma criatividade *normalmente distribuída* pela população (tal como o que acontece com a inteligência, por exemplo), entre os quais se podem referir, entre muitos outros, alguns considerados representativos de uma “perspectiva humanista” da Criatividade, como Amabile, Rogers ou Torrance, que voltarão à actualidade do texto, com maior profundidade, mais adiante.

Entretanto:

a) Se entendermos válida a existência, nos animais não humanos e no homem, da correlação regularidade/criatividade, fica indutivamente admitida a regra segundo a qual todo o homem possui (em maior ou menor grau) essa capacidade de adaptação aos factos, essa criatividade correlacionada com uma regularidade, donde, um *carácter universal da criatividade*, e não já a criatividade como um privilégio (divino ou de outra natureza supra-intelectual) de um número restrito de indivíduos geniais.

É este carácter universal da criatividade que pode fundamentar, afinal, a noção, encontrada explícita ou implicitamente, de forma muito alargada, na literatura especializada, cara aos investigadores do grupo atrás mencionado, que é a de *potencial criativo*, referida a cada ser humano e à espécie humana no seu todo histórico, ontológico e filogenético, e que, em formulação que agora se avança, se pode entender, por analogia com a definição da grandeza mecânica, como *uma quantidade relativa de energia criativa suficiente para superar a resistência dos factos* ou, ainda numa acepção geral, como *uma certa construtividade apontada a conjuntos de condições que exigem uma adaptação aplicativa* ou, noutra acepção mais específica, próxima de uma perspectiva da Criatividade enquanto especificação de possibilidades para resolver problemas, uma *capacidade especial para resolver situações ou problemas concretos*.

Se essa capacidade adaptativa e de escolha, a criatividade e construtividade, persistir, na complexidade intelectual, como a generalidade das outras condições intelectuais do homem, de tal forma que seja possível estabelecer uma relação directamente proporcional entre os correlatos criatividade e legalidade, ou seja, que a uma mais extensa regra instintual ou intelectual geral, corresponda uma capacidade directamente proporcional de construtividade e de *habilidade* aplicativa, então, poder-se-á defender que, *quanto maior for o número e a abrangência de regras que um sujeito detém, mais criativo ele poderá revelar-se* – o que aponta, desta feita, para a relativização da capacidade adaptativa, o que carece de precisão e demonstração e a que em breve se voltará.

Daqui parece poder inferir-se que *é natural* um indivíduo não ser sempre igualmente criativo, nem ser igualmente criativo em todas as áreas da sua actividade vivencial. *É natural* que se domine melhor certas áreas de actividade (que se conheçam muitas regras gerais respeitantes a essas áreas) em que se opera mais construtivamente, em detrimento de outras, em que o desempenho não é tão criativo, porque o *stock* de conhecimentos disponível (em profundidade e em extensão) nessas outras áreas é substancialmente mais reduzido. Mesmo nas esferas de conhecimento mais extenso e profundo, em que o sujeito armazenou mais experiência, *é natural* poderem sobrevir outras condições, internas e externas, que condicionem a sua capacidade adaptativa, tornando-a desigual no tempo.

b) Se as condições de possibilidade da criatividade existem, numa relação significativa, na complexidade intelectual, com a generalidade das outras condições intelectuais do homem, ao nível da operatividade do pensamento e com as consequências de uma acção aplicativa concreta, nas condições determinadas, essas



várias condições intelectuais, funcionando organicamente, como num computador funcionam os diferentes circuitos integrados, para um fim ou produto, constituem-se em funções instrumentais do pensamento e da acção. Logo, o jogo das interacções entre as diferentes condições/instrumentos intelectuais deverá ser significativo. Assim, será significativo procurar estabelecer regras a partir da observação da interacção de outros instrumentos do intelecto/funções (inteligência, memória, percepção, etc.) com a criatividade, o que já foi tentado por diversos estudiosos da criatividade, como se verá à frente.

### 1.2.6. A metaconsciência da criatividade

O problema já atrás apontado, da interdependência da regularidade e da criatividade, ou de uma *criatividade segundo regras*, insinua-se naturalmente no primeiro objecto da linguística, que necessita de estudar a língua como dispositivo intrinsecamente produtivo e porquanto através da língua (como sistema comunicacional finito) o homem consegue construir um número indeterminado de mensagens novas. A linguística e a semiologia, tendo vindo a granjear um notável êxito metodológico, passaram (e continuam) a colaborar nos processos das chamadas ciências humanas, transpondo-lhes a preocupação da criatividade, apesar de a entenderem em acepções diferenciadas.

Na acepção fundamental da semiologia, a noção de *formatividade*, logo em Saussure (1979), ultrapassa definitivamente a velha concepção gnosiológica do referencialismo, mas a ideia da criatividade ganha verdadeiramente os contornos de uma «estrutura profunda» do conhecimento com os avanços produzidos por Chomsky, (1963, 1964, 1965, 1966, 1968) referidos, ainda, por Garroni. Segundo este autor (ob. cit: 379 e ss), quando Saussure combate a concepção de *língua como nomenclatura* abre, realmente, as portas de uma nova perspectiva científica, que extravasa os limites linguísticos e se projecta, em geral, no domínio epistemológico, com incidências de largo espectro científico, arrastando em simultâneo a nova abordagem do problema da criatividade – se a língua fosse mera nomenclatura, não seria possível explicar «o facto simplicíssimo da multiplicidade das chamadas “línguas naturais”, nem tão pouco o correlativo da possibilidade de tradução de uma língua para a outra». A importância da ideia de Saussure de *formatividade* (ou «arbitrariedade») estende-se, com efeito, para além do campo linguístico, para além do nível das representações internas, para o nível da relação das representações com as próprias coisas, já que esta ideia, embora demasiado marcada pela tendência «para considerar a esfera do “sentido” apenas sob o

aspecto do “significado”, nunca tenha deixado de insistir na necessidade de considerar a «elaboração e a organização não-linguística ou extralinguística». Esta presença na linguagem da noção moderna de criatividade, continua Garroni, pode ser também explicada através da analogia entre linguagem e jogo, bastante utilizada por vários linguistas, desde o próprio Saussure a Wittgenstein, passando por Hjelmslev e outros, o que se justifica pelo facto de, sendo ambas actividades exemplarmente criativas, jogo e linguagem dependerem de um sistema normativo sem o qual qualquer dos dois não teria existência. Torna-se evidente que a privação de regras, na linguagem como no jogo, impossibilitaria qualquer das actividades; qualquer regra, mesmo nos jogos em que as regras vão sendo definidas à medida que o jogo se desenrola, não pode eximir-se a uma certa regularidade, pressupondo, no mínimo, uma regra precedente com a qual se compatibiliza na acção consequente que, por sua vez, gerará uma nova regra submetida às mesmas condicionantes. Contudo, a regra prevê condições gerais, não correspondendo necessariamente a todas as condições particulares – ela é necessária, mas não suficiente, como anteriormente se referiu, para permitir a actividade, acto linguístico ou lúdico, no caso presente.

É verdade que as regras da linguagem verbal nunca impõem a aplicação discursiva concreta relativamente a uma situação dada, o mesmo acontecendo com as regras dos jogos – não é, verdadeiramente, a capacidade de a “rainha” do xadrez, por exemplo, se deslocar qualquer número de casas em qualquer direcção, que dita o movimento de defesa contra o xeque.

Mesmo nos jogos ditos “automáticos”, como exemplifica Garroni, aqueles em que todo e qualquer acto lúdico é totalmente previsto pelas suas regras e pelas acções de jogo antecedentes, como pode ser o caso dos “solitários”, esse “automatismo” «supõe uma actividade formadora e produtora de regras como condição da sua possibilidade», podendo falar-se, neste caso, de um *automatismo escolhido*, que deixa escapar a existência de uma escolha remota, provavelmente inspirada pela expectativa do prazer do “jogador-autómato” que, não sendo, nem pretendendo ser o “jogador-legislador”, não dispensa o jogo criativo do reflexo, «na forma deslocada do automatismo». Ainda também em determinados sistemas de códigos finitos de relação biunívoca estabelecida em tabelas de correspondência, que permitem a interpretação de situações standardizadas, como é o caso dos sinais de trânsito, linguagem semafórica e até do código Morse, entre vários outros, a possibilidade da sua leitura/descodificação se resolve pelo estabelecimento de uma convenção explícita, segundo a qual os seus signos próprios fazem sentido porque existe uma linguagem verbal não finita, não

reduzível à tábua de correspondências dada. E também nestes casos, a linguagem e a consequente acção criativas se constituem, falada e realizada, à revelia da linguagem automática estabelecida.

Ora, esta criatividade enquanto formatividade linguística e arbitrariedade do jogo, considera-a Garroni (ob. cit: 384 e ss) uma *criatividade geral*, na qual encontra semelhanças com a formulação psicológica proposta por Piaget que, como se sabe, se situa *a meio caminho* entre a teoria do conhecimento como aquisição das propriedades dos objectos exteriores e a teoria do conhecimento inato – o ser humano vai “amadurecendo” as suas capacidades de conhecer o meio envolvente, à medida que o seu aparelho intelectual se vai apoderando da compreensão dos fenómenos que se lhe deparam, através de um desenvolvimento cognoscitivo em etapas evolutivas, num percurso de permanente estruturação realizado no processo de desequilíbrio/equilíbrio.

Esta visão não é partilhada por Chomsky, já que insistentemente defendeu a ideia de *criatividade em particular* ou criatividade segundo regras, a sua *rule-governed creativity* –

«A linguagem fornece meios finitos, mas possibilidades infinitas de expressão, apenas vinculadas por regras de formação dos conceitos e das frases, que em parte são particulares e idiossincráticas e em parte são universais, ou seja, são um comum dote humano» (Chomsky, 1964).

Parecem não restar dúvidas, portanto, de que aqui se trata de uma criatividade particular, limitada ao âmbito estritamente linguístico. Esta linha discursiva sempre congregou interesses pelo problema da criatividade e suas regras, por várias vezes confrontada com as posições (materialismo do século XVIII e estudos linguísticos do século XIX) mais viradas para os problemas diacrónicos da linguagem, vistos como uma *rule changing creativity*, tal como lhes chamou Chomsky (1968).

Sintetizando, há que considerar que Chomsky realizou uma verdadeira *revisão* epistemológica do inatismo e do apriorismo e chega à conclusão de que é no património genético humano que se devem procurar os princípios organizativos específicos das possibilidades de conhecimento e, no que concerne à linguagem, esta supõe um dispositivo inato específico, não comum às outras espécies animais, no que secunda as ideias de Köhler e de Vygotsky, anteriormente referidas.

### 1.2.7. Criatividade segundo regras e criatividade particular

Procurar determinar se a linguagem depende significativamente de outras capacidades extralinguísticas como reconhece Howard Gardner (1987) – um dos mais conceituados estudiosos contemporâneos da criatividade, propositor da *teoria das inteligências múltiplas* que será referida ainda neste capítulo – afigura-se um ponto crucial e de toda a pertinência para o problema da criatividade. Gardner, porém, considerou que dentro da esfera das ciências biológicas foi crescendo a convicção de que balancear os pesos específicos das essências hereditárias e ambientais não resulta suficientemente produtivo e cientificamente frutífero e que, paralelamente, pelo lado das ciências do comportamento, persistiam dúvidas e dificuldades em achar um conjunto suficientemente fiável de fenómenos observáveis e de condições gerais de observação que pudessem constituir-se em provas iniludíveis, capazes de levar a conclusões sérias. O certo é que a disputa entre interaccionismo e inatismo, neste ponto, Gardner a considerou como algo desnecessário.

Hoje em dia, no âmbito das mais avançadas investigações no campo da engenharia genética, fortemente mediatizadas (pelo menos em certa parte, convenientemente a interesses nem sempre científicos), o estudo das capacidades dos genes e das mutações genéticas poderá, certamente, acrescentar novos dados para a realização do problema.

Torna-se indispensável assinalar mais uma vez Vygotsky (2001: 128), que já tinha considerado, em 1934, na sua proposta de conclusões do estudo da relação pensamento/linguagem, realizado com antropóides pelos biólogos já oportunamente referidos:

- «1 - O pensamento e a linguagem têm diferentes raízes genéticas.
- 2 - Na sua trajectória evolutiva, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se através de linhas diferentes e de forma independente.
- 3 - A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza constante no decurso do desenvolvimento filogenético.
- 4 - Os antropóides evidenciam um intelecto de tipo humano, a um determinado nível (utilização rudimentar de utensílios) e uma linguagem de tipo humano, a um nível totalmente diferente (fonética da linguagem, fundo emocional e rudimentos da função social da linguagem).
- 5 - Os antropóides não evidenciam uma característica tipicamente humana, isto é, não revelam uma relação íntima e profunda entre pensamento e linguagem. Nos chimpanzés, estas duas funções estão totalmente desligadas uma da outra.

6 - Na filogénese do pensamento e da linguagem, podemos constatar claramente uma fase pré-verbal no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem».

Neste ponto, só num nível de interesse aplicativo estrito e restritivo é que é possível, mesmo assim mitigadamente, estar-se de acordo com esta posição “desinteressada” de Gardner. De facto, vê-se nestas constatações de Vygotsky um novo “abrir de portas” para a busca de compreensões do problema das origens e desenvolvimento dos processos intelectuais da linguagem, problema, de resto, que continua a desafiar os especialistas actuais.

Retomando a associação da construtividade linguística à criatividade, vai mais longe De Mauro (1966, 1970, cit. in Garroni: 392 e ss), que entende a criatividade em três sentidos diferentes: a *criatividade expressiva* – a possibilidade de realizar um signo num número infinito de expressões; a *criatividade sígnica* – possibilidade de gerar um número infinito de signos; e a *criatividade a nível de código* – a possibilidade de, mediante a modificação diacrónica dos elementos pertinentes de um código e a sua descrição, se verificar perda de elementos ou acrescento de novos elementos pertinentes, ou seja, a passagem formal de um código a outro. Estes três sentidos diferentes encontram-se na realidade interligados, e isso verifica-se em geral em todos os sistemas de códigos, e é bem claro no código-língua, que é um código misto, composto por *noemas* (significados, classes de sentidos), em parte com uma componente semiótica pertinente, em parte com componentes semióticos não pertinentes – os *noemas gramaticais* e os *noemas lexicais* – a condição necessária e suficiente da *omnipotência do código*. Um código sem componentes semióticos pertinentes seria onipotente, mas seria atingido de uma equivocidade institucional que o tornaria inútil e possivelmente impraticável; um código com todos os noemas pertinentes seria *não-onipotente*, portanto, sem a capacidade de representar diversidade infinita de situações possíveis. É esta característica que dá sentido aos três tipos de criatividade indicados por De Mauro.

Mas, além disso, coloca-se nesta característica do código uma outra questão, que é exactamente a da *pertinentização* parcial que se verifica na norma linguística, tal como aponta Garroni com ou sem geração de novos signos, que só é válida no enfoque da pertinentização do código, «que constitui o verdadeiro princípio institutivo do próprio código», o que quer dizer que a criatividade se investe da própria possibilidade do

código – «se uma diferente pertinentização dos noemas lexicais esclarece o significado de “criatividade linguística” nas condições de um código dado, isto é, de uma pertinentização de grau superior, é a mesma operação de pertinentização, desta vez a nível de código, referida por definição aos chamados noemas gramaticais, que justifica o significado de criatividade diacrónica, que permite passar de um código a outro».

Esta criatividade diacrónica é uma *rule-changing creativity*, o próprio processo de pertinentização «e não remete para uma estrutura profunda já pertinentizada necessária e universalmente, pelo menos em sentido linguístico». Como esclarece Garroni, fica por resolver o problema das definições do próprio processo de pertinentização, o que, pelo menos até este ponto, não é possível, pois não se chega ao centro vital da questão, que é o estatuto de códigos em geral e é, afinal, esta necessidade de *um ponto de vista transcendental* que situa a abordagem científica da criatividade no âmbito das estruturas cognitivas e intelectuais universais, «não susceptíveis de mudança, subjacente às várias estruturas linguísticas». É este ponto de vista transcendental, segundo este autor, em que a criatividade aparece, no nível descrito e não em outro anterior, como estrutura profunda «como de uma condição (não ainda linguística nem simplesmente recursiva) do constituir-se de códigos sejam quais forem, fixa e insuperável e, contudo, fundamento de todas as mudanças criativas, património comum de toda a humanidade e ao mesmo tempo fonte das mais diversas especificações linguísticas, cognoscitivas e culturais em geral».

É este reencontro com a *legalidade* das condições de formação de todos os sistemas signáticos e de todos os sistemas culturais que leva, num «esquematismo transcendental» kantiano que serve de plano para a intersecção das considerações cognitivas e linguísticas, à necessidade das fundamentações epistemológicas cujo início moderno vê Garroni em Kant.

### **1.3. O estudo da Criatividade em sede de especialidade**

#### **1.3.1. Fases “pré-histórica” e heróica**

Como foi anteriormente referido, é a partir de meados do século XX que é possível situar o “arranque” decisivo dos estudos científicos da criatividade. Foi nos EUA, que ao contrário da Europa, não estavam preocupados com a reconstrução pós-guerra e usufruíam de boas condições gerais para o desenvolvimento científico e tecnológico, que se verificou um maior fluxo produtivo do estudo da criatividade, embora vários investigadores europeus de diversas áreas (linguística, psicologia, sociologia,

história da arte e outras) tenham avançado contribuições decisivas, algumas das quais já aqui foram referenciadas.

Em 1950, Guilford (1950), presidente da *American Psychological Association*, profere um discurso que ficou célebre, em que apresenta os traços distintivos da *pessoa criativa*, uns *intelectuais* (fluência, flexibilidade), outros *de personalidade* (autoconfiança, orientação estética, curiosidade, independência), usando resultados de testes tratados por análises factoriais, visando destringer as capacidades criativas da inteligência, e integrando muitas das contribuições já produzidas por outros investigadores. Logo a seguir, em 1953, Osborn (1997) sistematiza e apresenta o seu *brainstorming*.

Porém, é possível conhecer estudos bastante anteriores já tendencialmente sistematizados, que constituem tentativas precursoras, algumas das quais acabaram por determinar influências significativas no ulterior desenvolvimento do interesse científico pela área.

Na sua obra *Aproximación bibliográfica a la creatividad* (1989), Saturnino de la Torre dá conta de alguns desses estudos precursores, que podem indicar-se como segue:

Autor	Obra	Ano de publicação
Mirabelle	<i>Nouveau Manuel des découvertes industrielles modernes</i>	1838
Figuier	<i>Les grandes inventions anciennes et modernes dans les sciences, l'industrie et les arts</i>	1865
Guyot	<i>L'inventeur</i>	1867
Joly	<i>L'imagination. Etude psychologique</i>	1877
Souriau	<i>Théorie de l'invention</i>	1881
Paulham	"L'invention", <i>Revue Philosophique</i> , Março, 225-258	1898
Ribot	<i>L'imagination creatice</i> (Tradução espanhola – <i>Ensaio acerca de la imaginación creadora</i> )	1901
Dugas	<i>L'imagination</i> (Tradução espanhola – <i>La imaginación</i> )	1903 1905
Queyrat	<i>L'imagination et ses variétés chez l'enfant</i> <i>Les jeux des enfants</i>	1905
Nordau	<i>Psicofisiologia del génio y del talento</i>	1910

**Quadro 1 – Estudos precursores da Criatividade**

Nesta *pré-história* do estudo em especialidade da criatividade são importantes as tentativas de compreensão de racionalidades subjacentes aos processos criativos entendidos como entidades existentes em pessoas consideradas *geniais*. Estão neste caso os estudos de Francis Galton, originalmente publicados em 1869 (Galton, 1979), que procurou compreender se as altas *performances* alcançadas no desempenho de determinados sujeitos, em determinados domínios, poderiam estar ligadas a um único conjunto de causas, tais como a apetência geral para o trabalho, uma forte capacidade inata, capacidade para se dedicar a um trabalho exigente e aturado.

Esta linha de estudo sobre as personalidades geniais e as suas capacidades, que continuou a merecer o interesse de muitos estudiosos, prolonga-se, com explicáveis adequações, até à actualidade. Podem referir-se, por exemplo, os estudos produzidos por Moreau de Tours, Langue-Eichbaum e Cesar Lombroso, referidos por Fernandes da Fonseca (1998), um dos poucos portugueses que escreveu sobre temas da criatividade. Todos estes estudos foram dedicados ao tema das conexões entre o génio e a loucura, que continuou a alimentar a produção de vários investigadores, como L. Navrátil e Ernst Kretschmer, com obras publicadas na década de sessenta do século XX (Fonseca, op. cit.).

A psicanálise já se tinha aventurado no tema, a partir do trabalho pioneiro de Freud (1967) sobre Leonardo, datado de 1910, indicando o transtorno intrapsíquico como «fonte de produtividade criadora» e também Kris (1952), na sua obra *Psychoanalytic explorations in Art*, alude a uma regressão ao serviço do eu, associando esse processo mental à criatividade.

Vários foram os autores que procuraram na introspecção o método para alcançar o conhecimento dos processos criativos na mente humana. As explicações introspectivas de Poincaré e o livro de Jacques Hadamard (1945), *Essai sur la Psychologie de l'Invention dans le Domaine Mathématique*, recorrendo também à introspecção, podem alinhar-se com outros trabalhos coevos e de épocas diferentes, da autoria de cientistas famosos como Helmholtz e Kekulé, entre outros, em que se apresenta o mesmo método. Todo este conjunto de obras faz caminho na concepção segundo a qual o descobrimento científico e a resolução artística são obra de um trabalho inconsciente e de uma iluminação repentina.

De algum modo, de acordo com vários investigadores, entre os quais, Manuela Romo (1998), o corolário desta concepção é representado pelo livro de Brewster Ghiselin (1952), que apresenta os próprios “testemunhos” retrospectivos sobre os processos criativos de figuras como Picasso, Einstein, Van Gogh e Mozart, entre outros.



O «mito do génio criador», assim lhe chama Manuela Romo (ob.cit), fomentado directamente do mundo das artes, mas cedo assimilado no dos criadores científicos, não isenta de responsabilidades a própria psicologia “oficial” pelo relativo atraso do estudo científico da criatividade. A manutenção e a divulgação deste mito, para o que muito concorreu o prolongamento do método introspectivo em exclusividade, ocasionou a que a psicologia tardasse a debruçar-se *seriamente* sobre a problemática da criatividade. A concepção mitológica da criatividade como um “mistério” que residiria no inconsciente do génio, o qual a ciência não poderia atingir, colaborou cumulativamente no adiar do surgimento de novos tipos de abordagem científica, e é parte do conjunto de instituições responsáveis pelo desinteresse e descrédito a que o estudo científico da criatividade foi votado em determinados meios académicos e científicos, inclusivamente no nosso País.

O artigo de Nisbett e Wilson, *Telling more than we can know: verbal reports on mental process*, publicado em 1977 na *Psychological Review*, teve um efeito demolidor no campo científico sobre a já entretanto abalada confiabilidade do método introspectivo utilizado na análise dos processos mentais, especialmente quando realizado com uma grande *décalage* sobre os factos relatados (Romo, op. cit. 19). Marca-se, assim, a ultrapassagem definitiva daquilo a que alguns autores designam como a fase *heróica* do caminho epistemológico da criatividade.

Não obstante, em época mais recente, os estudos com base em “testemunhos” introspectivos dos criadores, mau grado essa desconfiança científica que acabaram por provocar, não deixaram de vir a estimular um novo surto produtivo, nem só pelo (questionável) valor científico desses estudos, mas porque, a um olhar científico mais apetrechado e distanciado (no tempo e na qualidade dos recursos instrumentais de análise), não escaparam diversos motivos de interesse imersos nos tipos, nos modos, nos processos mentais envolvidos na construção dos próprios testemunhos dos criadores. Tal é o caso de Margaret Boden, largamente citada neste capítulo, no trabalho presente, que analisou as reflexões introspectivas e as reflexões sobre essas reflexões, em Kekulé, Hadamard, Poincaré, Coleridge, entre outros, compaginando-as com o pensamento computacional e procurando nesse exercício analógico a possibilidade de estabelecer relações pertinentes.

### 1.3.2. A busca da sistematização

#### 1.3.2.1. Ambiguidades terminológicas e conceptuais

Prosseguindo este caminho pela história recente do estudo científico da criatividade, a partir dessa época heróica que, verdadeiramente, se prolongou demasiado, as dificuldades de sistematização do estudo complexificam-se seriamente.

Começando a debulhar as primeiras perplexidades encontradas na literatura de especialidade sobre a criatividade depara-se, de imediato, com uma grande quantidade de tentativas de definição do conceito, o que antecipa as dificuldades que brotam quando se pretende investigar as relações conceito/palavra, tão importantes para o estabelecimento de um quadro conceptual que permita o reconhecimento da entidade procurada como objecto de estudo, e para a própria construtividade do sistema investigativo, bastando, para entender essa importância, voltar a evocar as considerações de Vygotsky sobre a interacção entre pensamento e linguagem e a dissertação filosófica e semiológica de Garroni, que aqui se dão por sedimento nuclear para o subsequente progresso do estudo.

Taylor (1988) contabilizou cerca de sessenta definições diferentes de criatividade, número bastante superior ao encontrado por Morgan (1953), que havia realizado uma análise bibliográfica em que coligiu vinte e cinco definições. Poder-se-á dizer que, quanto mais autores se foram debruçando sobre a Criatividade, mais tentativas de definição foi o conceito merecendo. De um modo geral, os investigadores da Criatividade que hoje prosseguem estudos, como Amabile e Sternberg, entre vários outros, indicam grandes dificuldades de operacionalização a partir dessas definições encontradas na literatura da especialidade que, apresentando-se em grande variedade, não contemplam suficientemente, cada uma delas, a complexidade do conceito. Isso mesmo pode explicar o comentário segundo o qual não há, mesmo actualmente, nenhuma definição suficientemente abrangente e específica para representar condignamente o conceito de criatividade, tal como reconhecem também, Sternberg, Gardner ou de la Torre.

As diferentes definições de criatividade são classificáveis reportando-as aos referenciais teóricos que as inspiram e podem ser distribuídas por categorias configuradas por critérios diversos. Por exemplo, no mesmo estudo de Taylor já referido, este considera a importância relativa nos modelos conceptuais respectivos de parâmetros definidores da qualidade da produção criativa e da relatividade da novidade

produzida. Distingue, assim, seis categorias de definições, não mutuamente exclusivas, agrupando-as por teorias enformadoras: ligadas à Gestalt, à Psicanálise, as que colocam a tónica no produto final, as que privilegiam o processo e dimensão estética, as que se preocupam com a resolução de problemas, e as de difícil categorização.

Saturnino de la Torre (2000), de outro modo, realiza uma aproximação teórica à criatividade, considerando três paradigmas de partida, o *positivo*, dedicado à realidade objectiva, o *crítico*, relativo à realidade imposta, e o *interpretativo*, interpretante da realidade. Estes três paradigmas iniciais sintetizam-se num paradigma *interactivo*, no qual os diferentes enfoques biológico, psicológico, sociológico e filosófico, contêm diversas teorias explicativas, as quais organiza em quatro grandes grupos, que mais adiante se explicitarão com mais detalhe (v. p. 65). Todas estas teorias permitiram a estruturação de modernas *teorias de interacção sociocultural e emocional*.

Estas dificuldades de operacionalização inerentes ao estudo da criatividade, cujas raízes se encontram nele profundamente mergulhadas, têm sido alvo de várias tentativas dos investigadores, no intuito de dar novos sentidos mais esclarecedores e facilitadores ao prosseguimento do trabalho experimental e reflexivo na área.

### 1.3.2.2. Os quatro P

Um passo decisivo que veio a ter enorme impacto no processo de clarificação e sistematização instrumental no estudo da criatividade, é o determinado pela proposta desenvolvida por Mackinnon (1963), inicialmente apresentada por Rhodes (1961). Esta proposta apresenta um modelo contextualizador da criatividade considerando quatro dimensões distintas mas sempre interrelacionadas: o célebre “esquema dos quatro P” – *Person, Process, Product, Press* (*press* relaciona-se com o conjunto de factores do meio envolvente) – de imediato divulgado na literatura especializada. Mais tarde foram avançadas outras soluções, como a de Csikszentmihalyi (1988, 1998), que define o seu *locus de criatividade* a partir da consideração do *campo* (conjunto de entidades especializadas na apreciação de tipos específicos de produtos), o *domínio* (conjunto organizado de práticas em uso num dado sector de conhecimento) e o *individuo*. Ou a de Sternberg e Lubart (1995) que englobam o estudo da criatividade em seis áreas (*capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente*).

É possível encontrar vários outros modelos de sistematização, geralmente conformados com as influências da área científica específica de partida e os referenciais teóricos do investigador. Poder-se-á então correr novo risco de dispersão. Talvez por isso, entre outras razões possíveis, apesar da sua idade e demasiada simplificação aparente, ainda se verifica um apego de muitos autores à regra dos quatro P.

Como diz Fátima Morais (2001:36), autora portuguesa da área da Psicologia, preocupada com a Criatividade, se a fragmentação do fenómeno em parcelas corre o risco de ser redutora, também poderá ter colaborado na melhor especificação da investigação aprofundada. Segundo a autora, fazendo um cruzamento do esquema dos quatro P com o conjunto das definições conhecidas sobre criatividade, verifica-se que nenhuma delas abrange simultaneamente as quatro dimensões propostas, mas que estas estão presentes no conjunto, havendo variações importantes, com Stein (em 1974) a excluir apenas a *Pessoa*, e Isaksen e Parnes ou Torrance (em 1988) a referirem exclusivamente o Processo.

Importa agora observar num plano um pouco mais próximo o que pode passar-se em cada uma destas dimensões de estudo da criatividade, tal como o modelo proposto por Rhodes/Mackinnon, procurando-se um enfoque transversal. Mais adiante observar-se-á também como as várias teorias explicativas da criatividade se definem na consideração de cada um dos quatro *P* da criatividade, com pesos e atenções relativamente diferentes.

#### **1.3.2.2.1. A pessoa criativa**

Como se referiu (no início do ponto 1.3.), o grande entusiasmo motivado pelas personalidades que alguns entenderam como geniais veio a revelar-se como a mais prolixa linha de estudo sobre a criatividade e, naturalmente, até por ter constituído o primeiro impulso investigativo, a mais arreigada na tradição.

No desenvolvimento da discussão especializada, já em grande parte “aliviada” das incomodidades *inspiracionistas* e mitificadoras, continua ainda hoje a constituir fonte muito produtiva, gerando preocupações e desafiando investigações.

Depois do passo essencial da sistematização, por Rhodes/Mackinnon, institui-se o estudo da *pessoa criativa*, o *primeiro P*, uma das quatro dimensões implicadas na emergência da criatividade.

Considerando o desenvolvimento desta linha tradicional de estudo sobre a *pessoa*, é possível distinguir na atenção da literatura especializada duas vertentes, embora surjam geralmente interligadas: uma que focaliza os processos internos e o seu

funcionamento dinâmico, procurando compreensões ao nível das inter-relações entre a criatividade e outras entidades intelectuais ou fenómenos com repercussões no funcionamento intelectual (e.g. criatividade e inteligência, memória e criatividade, criatividade e idade); outra, que se centra na identificação e classificação dos chamados “traços de personalidade”, de molde a entender quais os que podem caracterizar a pessoa criativa. Mais recentemente, como se evidenciará ao longo deste texto, suscitaram-se preocupações com os factores exteriores ao indivíduo que passaram a valorizar variáveis determinantes de variações comportamentais, sendo ainda consideradas, em muitos casos, como pertencendo ao domínio *pessoa* mas, em outros casos, observadas no âmbito de *press*, enquanto variáveis condicionantes de *ambientes* ou *climas* criativos.

Quanto aos traços de personalidade, convém reter desde um primeiro momento que muitos investigadores notáveis (p.e. Baer, 1993; Gardner, 1995) afirmam inequivocamente que não é possível estabelecer um “perfil” único do indivíduo criativo, tanto quanto é impossível definir um conjunto de características comuns às personalidades criativas. Esta hipótese, bem como o seu contraditório, implicam a introdução de uma das questões polémicas do estudo da criatividade, a da distribuição da criatividade na população que, por sua vez, é indissociável da questão da dependência da criatividade dos domínios específicos de conhecimento. Por ora, importa que, sendo impossível traçar esse único perfil do indivíduo criativo, é possível respigar, de entre um lote variado de autores pertencentes a diferentes correntes teóricas, aquilo que pode perceber-se como um conjunto de qualidades que, com regularidade, os investigadores encontram nos indivíduos considerados criativos, sem, contudo, ser determinável com segurança se e quando se trata de verdadeiros traços de carácter ou de comportamentos verificáveis em circunstâncias determinadas.

Numa síntese apresentada por Sousa (2000: 30 e ss), sobre listas de características dos indivíduos considerados criativos (com desempenhos criativos em contextos e domínios determinados), a partir de investigações conduzidas por especialistas como Amabile (em 1983), Torrance (em 1962), Stein (em 1975), Martindale (em 1989), Tardif e Sternberg (em 1991), Sternberg e Davison (em 1986) e Simonton (em 1991), são mais referidas as seguintes características: forte noção de auto-estima e autoconfiança, intuição, desinteresse pelos factos banais do dia-a-dia, recusa dos lugares-comuns, mais do que uma área de interesses, tolerância ao ambíguo e ao caótico e tendência para recusar o óbvio, *locus de controle* de natureza interna, hiperactividade, alto grau de sensibilidade com reacções rápidas a estímulos de

baixa intensidade e fraca tolerância a estímulos de intensidade muito elevada, sensibilidade estética, emotividade, persistência.

No que respeita ao estudo de relações entre a criatividade e outros processos intelectivos ou fenómenos com repercussões no processamento intelectual, há referências na literatura da especialidade a estudos sobre a inteligência, a memória, o género e a sexualidade, condições genéticas, motivação e saúde. A título de mero exemplo, podem referir-se estudos sobre a relação criatividade/inteligência, citados por Sousa (2000: 36 e ss):

- Roe, em 1953 e Mackinnon, em 1968, estabeleceram uma relação directa entre os dois correlatos, estudando casos de pessoas consideradas criativas (cientistas, arquitectos e matemáticos) e verificando que estas possuíam um QI muito acima da média, entre 120 e 177;

- Curiosas são as pesquisas de Wallach e Kogan, em 1956 (também referidas por Torre, 1987) com trabalho empírico sobre 151 alunos americanos de instrução básica, de ambos os sexos, em que foi observada a sua criatividade no contexto de jogos, juntamente com a aplicação de testes tendentes à avaliação das capacidades de associação verbal, similaridades, invenção e imaginação de situações lúdicas, o que permitiu a constituição de quatro grupos de crianças – inteligência e criatividade elevadas, ambas baixas, e dois com medidas opostas – tendo os autores verificado os seguintes comportamentos típicos: o grupo com ambas as medidas elevadas demonstrou segurança nas suas habilidades, alto grau de atenção, facilidade nas relações afectivas, sensibilidade estética, falta de sentido de risco; o grupo com elevada criatividade e baixa inteligência demonstrou as maiores dificuldades de adaptação (dificuldades de atenção e de relacionamento social, insegurança e oposição); o grupo com as duas medidas baixas procurou compensar as fracas performances escolares com um esforço de bom relacionamento social; o grupo com elevada inteligência e fraca criatividade manifestou alta concentração de atenção e um sentimento de superioridade social, hesitação na expressão das suas opiniões, realizações convencionais e comportamento social reservado.

- Torrance, em 1961, desenvolve estudos empíricos com alunos da escolaridade obrigatória, comparando alunos criativos e alunos inteligentes, chegando à conclusão de que não se verificam diferenças significativas ao nível do seu sucesso escolar – apesar de diferenças de 20 pontos no QI entre criativos e inteligentes – os resultados obtidos na produção escolar foram semelhantes;

- Teresa Amabile, na base de investigações que efectuou em 1988, defendia que a inteligência é uma das componentes da criatividade, necessária mas não suficiente; a criatividade só é reconhecida socialmente quando associada «às formas pelas quais a sociedade reconhece a inteligência»;

- Já em 1990, Hayes, a partir do estudo que desenvolveu, defende que pessoas consideradas muito criativas em determinadas especialidades não possuem um QI superior a outras pessoas que não revelam criatividade nessas mesmas especialidades, no que se pode ver alguma confirmação com validade para a *teoria das inteligências múltiplas*, de Gardner, que à frente será explicada.

#### 1.3.2.2.1.1. Professores e alunos criativos

As mesmas preocupações de conhecimento e caracterização da realidade da pessoa criativa avançaram nas áreas ligadas ao ensino, e surgiram estudos e investigações norteados pela convicção de que a Criatividade muito iria colaborar no sucesso da Educação. O próprio Guilford (1978) dava a máxima importância à conexão dos dois conceitos, defendendo que *a criatividade é a chave da educação no seu sentido mais amplo, e a solução dos problemas mais graves da humanidade*. Esta ideia forte tem vindo a conquistar muitos educadores e investigadores das Ciências de Educação e da Pedagogia.

Hoje, muitos investigadores e pedagogos associam a inevitabilidade da criatividade à necessidade de um processo de mudança nos sistemas educativos e na própria concepção de Educação. Para que se desenvolva um verdadeiro processo de transformação criativa da escola, o primeiro passo necessário é o de fornecer ao professor as condições que lhe permitam aceitar a criatividade como uma nova dimensão em toda a prática educativa. Só depois da criação, ou conquista, de uma nova disposição para a criatividade, por parte dos docentes, será possível ensinar o desenvolvimento criativo do sistema educativo, o desenvolvimento criativo na escola e na aula.

É também o que defende Torrance (de 1969 e 1976) e Saturnino de la Torre (1987) que, atento aos estudos de outros autores, como Hallman (1975), Heinelt (1979) e Darrow, aponta a importância do professor na educação escolar, porquanto ocupa um lugar ímpar e privilegiado na relação com os alunos. O professor deve transformar-se num *professor criativo*, preocupado com o desenvolvimento da criatividade, assumindo-se como estimulador e motivador da criatividade dos seus alunos. Neste trabalho, de la

Torre despista aquelas que devem constituir as principais qualidades desse professor criativo: primeiramente, deve saber *valorizar o talento criativo*, precisando, para isso, de ser capaz de *reconhecer e recompensar as manifestações divergentes e criativas*; deve também ser capaz de *fomentar a comunicação, intercâmbio e ajuda* entre todos os alunos; deve *conseguir criar na aula um clima adequado* à criatividade; e ainda, porque a sua acção jamais poderá ser efectivamente criativa se o não fizer, realizar uma *planificação a longo prazo* das suas actividades lectivas e objectivos de aprendizagem.

Na mesma linha, Torrance (1976, cit in Torre, 1987: 85), que trabalhou com crianças sobredotadas, propõe mesmo um *decálogo da ajuda criativa*:

- «1º Proporcionar à criança materiais que incitem a imaginação.
- 2º Facilitar recursos que enriqueçam a fantasia (contos, mitos, fábulas, etc).
- 3º Dar tempo para pensar e sonhar acordado. Não intoxicar com ocupações formais.
- 4º Animar as crianças a que expressem as suas ideias, quando têm algo a dizer.
- 5º Dar aos seus escritos um suporte concreto, para que possam ser objecto de valorização e estima. O reconhecimento de um achado é um bom estímulo para continuar a pesquisar.
- 6º Aceitar a tendência para adoptar uma perspectiva diferente. As analogias, que para o adulto se revestem de um ar literário, para as crianças são uma forma normal de expressar o seu pensamento.
- 7º Apreciar a autêntica individualidade em lugar de sancioná-la.
- 8º Corrigir e valorar sem criar desânimo. Dar importância ao que foi feito.
- 9º Estimular as crianças para que façam jogos verbais. O jogo é o melhor ambientador para uma actividade espontânea.
- 10º “Aprecia os teus alunos e faz com que eles o percebam”. Assim reza este princípio, suporte das boas relações professor/alunos. Não basta considerá-los e dedicar-se-lhes muito; convém que os alunos o percebam, que sintam essa preocupação do mestre pelas suas coisas. Num ambiente assim, as correcções são melhor aceites».

Com base nos estudos de Hobelman (datados de 1957, em que distingue três tipos de professor criativo: o *exuberante*, o *mediador* e o *laborioso*), Barkan (1960), de Wessel (1961) e nos estudos já referidos de Torrance, Torre (1987: 88 e ss) confirma que, tal como acontece com as pessoas criativas em geral, não se pode identificar um conjunto único de traços característico do professor criativo.

Evitando a fixação em aspectos de personalidade, a partir de estudos atrás referidos de Hallman e de Heinelt, Torre apresenta actuações típicas do professor criativo em meio escolar:



- *promove a aprendizagem por métodos de descoberta*, substituindo o sistema “magistral” por um estilo cooperativo e socialmente mais integrador;

- *incita a uma sobreaprendizagem e à autodisciplina*, combatendo o facilitismo que levaria a uma pseudocriatividade e estimulando o prazer de aprender, inclusive no trabalho mais duro;

- *estimula os processos intelectuais criativos*, exercitando as associações livres, a descoberta de problemas e o estabelecimento de conexões, a análise de ideias insólitas, a busca de soluções inabituais, praticando a inventiva em registos linguísticos, plásticos e outros, combinando materiais conhecidos em novas aplicações;

- *promove a flexibilidade intelectual*, combatendo o “fixismo” intelectual e perceptivo, estimulando o pensamento divergente;

- *induz à auto-avaliação do rendimento próprio*, promovendo a auto-avaliação dos alunos, recusando o papel de juiz exclusivo do seu desempenho, a um tempo valorizando a auto-avaliação como margem de liberdade/responsabilidade de todos e como auto-realização e satisfação pessoal;

- *ajuda o aluno a ser mais sensível*, estimulando a sua sensibilidade perceptiva, intelectual e emotiva, com base nas relações criativas que se desenvolvem no ambiente escolar;

- *incita a curiosidade com perguntas divergentes*, sendo abundante utilizador de questões abertas, sem respostas pré-definidas;

- *aproxima da realidade e do manejo das coisas*, privilegiando o experimentalismo;

- *ajuda a superar os fracassos*, já que estes se distribuem irregularmente, com os sucessos, pelas vidas de todos, ensinando a constância no esforço, a persistência e o empenho na procura, como único caminho da criatividade;

- *induz à percepção de estruturas totais*, apresentando não só partes de factos e exames adicionais, mas inter-relações e visões de conjunto.

À caracterização da actuação do professor criativo encadeia-se naturalmente uma questão que poderá aflorar, mais tarde, na actualidade deste texto no contexto diferente da fundamentação do currículo mas que, porque Torre já a suscita, não deixará de merecer uma primeira referência que se pode apresentar a partir da formulação de uma pergunta - que tipo de condução deve o professor adoptar na sua actividade docente, para favorecer a criatividade dos alunos – uma atitude democrática, dir-se-á, sem restrições, ou uma atitude mais autoritária? Ou, por outras palavras – a criatividade exige uma pedagogia totalmente aberta e desestruturada do ponto de vista

dos efeitos de socialização e disciplinares, ou, apesar de tudo, aconselha uma pedagogia mais directiva?

Torre (1987: 92 e ss) baliza as duas posições extremas: para os norte-americanos Wodtke e Wallen, (suportando-se nas conclusões de um estudo desenvolvido em 1965) é inexacto que uma atitude permissiva do educador facilite os processos criativos – em estudos empíricos desenvolvidos em 8 turmas dos primeiros anos de escolaridade, nas quais se contavam 2 alunos considerados muito criativos, sendo todos nivelados em quociente de inteligência, tendo sido observados em 14 dimensões de comportamento – puderam concluir que uma atitude permissiva não favorecia mais a criatividade de que uma atitude autoritária; também Golovin (em 1959), pedagogo soviético, afirmava que, apesar de um estilo educativo supostamente dogmático e doutrinário dos professores, se obtinham altas manifestações de criatividade, seguindo inicialmente uma estratégia de grande exigência de conhecimentos, sob pressão da autoridade “magistral”, para depois desenvolver, sobre uma boa base de conhecimentos já construída, a criatividade produtiva; antagonicamente, situam-se as doutrinas que Torre designa do *laissez-faire*, patrocinadas por ideologias anarquistas e individualistas, correntes libertárias propugnando que a criança deve encontrar a sua felicidade e realização em completa liberdade, seguindo os seus bons impulsos, não contaminados, ainda, pela sociedade, dir-se-ia, naquela que poderia designar-se como uma linha educativa claramente rousseauniana.

Para Torre uma grande parte dos autores que estudaram a criatividade em meio escolar, como Sternberg, Torrance, Hallman ou Ulmann, situa-se em posições intermédias e moderadas entre os dois extremos, se bem que favoreçam nitidamente o professor de tipo democrático, já que toda a directividade determinada com rigidez e estreiteza estará condenada a reduzir drasticamente as possibilidades de pensamento divergente produtivo e a criatividade. Portanto, nem a total ausência de directividade das doutrinas *laissez-faire*, nem o autoritarismo dogmático, mas afigura-se mais favorável a actuação de um professor simpático e democrático. A superioridade criativa deste tipo de posição parece ter sido demonstrada nos trabalhos empíricos de Ryans (realizados em 1961) que, segundo Torre, indicam uma correlação positiva entre o comportamento amistoso e condescendente do professor e a produtividade de alunos da escola primária, verificando-se este mesmo comportamento produtivo, ao nível do ensino secundário, mais em consonância com a conduta estimulante do professor. O próprio trabalho desenvolvido por Torre confirma correlações positivas significativas entre a

pontuação total em Pensamento Divergente (com testes de Guilford) e a atitude aberta e democrática, desta feita, dos pais dos alunos (Torre, ob. cit.: 94).

Na literatura da especialidade encontram-se também referências sobre o interesse suscitado pelos *alunos criativos*.

De acordo com os estudos de Torrance (1969), e Guilford (1977), na primeira etapa escolar (correspondendo entre nós, aproximadamente, à pré-escola e 1º ciclo do ensino básico), as crianças criativas, em particular os rapazes, gozam de uma reputação entre os seus colegas que se caracteriza como tendo ideias “estúpidas” ou extravagantes (o que é apontado também pelos seus professores), fazendo trabalhos em que se notam ideias “despistadas” ou “fora do tom” (o que surge associado à quantidade de detalhes e de detalhes inusuais incluídos numa composição gráfica), defendendo ideias que não se ajustam às dimensões de comportamento ou regras com que se pontuam as respostas, desenvolvendo comportamentos “travessos” e avessos à rigidez, e realizando trabalhos e brincadeiras caracterizados pelo humor. Os estudos de F. Barron (1976), que se debruçam sobre a mesma faixa etária, encontram características que apontam nas mesmas direcções.

Já Getzels e Jackson (1980), em ordem ao estabelecimento da relação criatividade/inteligência que tanto interesse tem suscitado, preferiram descrever o aluno criativo, pontuando algumas das suas capacidades mais peculiares: o aluno criativo é mais sensível aos problemas que os seus iguais menos criativos, trabalha ideias inusuais, é flexível em procedimentos tendentes a resolver problemas, é capaz de estabelecer uma grande variedade de associações, tem variados objectos de interesse mas dedica-se empenhadamente a cada um na sua vez, manifesta grande capacidade de concentração da atenção e de constância, mesmo face ao fracasso, prefere as tarefas individuais às de grupo, manifesta habilidade para transformar em divertido e artístico o que é aborrecido ou desagradável, e (provavelmente por falta de apreço dos seus professores e devido à rigidez dos sistemas educativos, mormente no que toca a avaliação) não sobressai pelo seu rendimento académico.

Os estudos de Weisberg e Springer, desenvolvidos em 1961, referidos por Torre (1987: 98), confirmando, em geral, as mesmas características encontradas por Getzels e Jackson no estudo atrás referido, apontam para assinalar várias tendências dos alunos criativos: para dar respostas não convencionais e captar percepções irreais; para fazer um tratamento fantástico e imaginativo das tarefas; para a independência das

influências do meio; para uma forte auto-imagem; para a facilidade de retenção a curto prazo; para o humor; para a presença de ansiedade edipiana.

Estudos de Barron (1952) situam por altura dos 4º e 5º ano de escolaridade (entre os 9 e os 10 anos) uma mudança crucial na criatividade infantil – as crianças criativas já aprenderam a ser defensivas, eximindo-se às críticas e inibindo-se de muitas das manifestações criativas que anteriormente eram frequentes e, simultaneamente, aprenderam a ter em conta a conformação da sociedade. Desconhecendo-se estudos mais recentes sobre esta mesma situação, a verdade é que muitos professores continuam a dar conta de uma “viragem” no comportamento criativo de muitas crianças, que pode situar-se no mesmo momento que assinala Barron.

Também os estudos de Wallach e Kogan (1975), continuando pesquisas de comparação inteligência/criatividade, procuram definir o *adolescente criativo*. As conclusões a que chegaram os dois grupos de investigadores foram idênticas: há diferenças significativas entre os adolescentes *criativos* e os *inteligentes*, sendo que esta discriminação é notada, efectivamente, entre os indivíduos, mas também nas posturas distintas que os educadores adoptam perante um e outro tipo; manifestou-se a tendência para os educadores identificarem a imaginação divergente como rebeldia, mais do que uma força produtiva.

Com o mesmo objectivo de identificar o adolescente criativo, mas integrando variáveis respeitantes ao rendimento escolar, juízo dos professores e resultados de testes de criatividade relacionados com o grau académico, Elizabeth Drew (1963), referenciada por Torre (1987: 99 e 100), propõe quatro perfis para uma tipificação das manifestações criativas dos adolescentes:

- o *talentoso ou de alto rendimento nos estudos*, que comporta sujeitos organizados e laboriosos, não necessariamente originais, que demonstram que estudam mais para passarem as provas curriculares do que para obterem satisfação com o estudo; privilegiam a lógica e o raciocínio, mais do que a intuição; geralmente concitam o interesse dos seus professores.

- o *líder social*, agrupando sujeitos dotados de habilidades para a comunicação, que facilmente conquistam a popularidade; o sujeito deste tipo é falador e sociável, agradável e mobilizador de grupos, embora não pareça preocupar-se demasiado com as desgraças de uma população; consegue suscitar o entusiasmo dos colegas, mais do que o do professor.

- o *intelectual criativo* é composto por indivíduos inconformistas, que se interessam pelas mais diversas áreas, das ciências às artes; o sujeito deste grupo

manifesta fluidez e, por vezes, é original; reclama liberdade para a sua aprendizagem nas matérias e nos métodos; lê desenfreadamente e tem dificuldade em integrar e assimilar as ideias; é, a um tempo, céptico e idealista; frequentemente manifesta-se em desacordo quer com os companheiros quer com o professor.

- o *rebelde*, corresponde aos sujeitos que têm de comum com o intelectual o inconformismo e com o líder a capacidade para encabeçar pequenos grupos, embora lhes falte o empenhamento do primeiro e as nítidas possibilidades sociais do segundo; geralmente provém de baixos estratos sociais e transforma-se num *outsider*; demonstra habilidades técnicas, não tendo muita fluidez; consegue salientar-se no campo dos seus interesses.

Não faltam, pois, na literatura especializada, referências às preocupações com os alunos criativos e com a criatividade na Escola.

Ultimamente, se bem que se possa pensar em algum recrudescimento do interesse pela criatividade na educação, também em Portugal, não se conhecem estudos actualizados dedicados a estas faixas etárias que foram observadas nos estudos atrás referidos e com propósitos pedagógicos semelhantes. Outros trabalhos empíricos mais recentes desenvolvidos entre nós na área da criatividade não devem ser esquecidos, como os realizados por Fernando e Sousa (de 1996), referidos por Sousa (2000:43), de aferição do teste de motivação designado *Work Preference Inventory*, de Amabile, Hennessey & Tighe, de 1994, que permitiu a conclusão de que «a estrutura motivacional é provavelmente mais complexa do que a simples distinção intrínseca-extrínseca», bem como o estudo realizado por Morais (2001), sobre a avaliação de produtos criativos, com aplicação de provas de resolução de problemas por *insight*, descoberta de problemas e pensamento metafórico, ou mesmo o estudo sobre pensamento divergente, de Ribeiro e Almeida (de 1993), referido por Morais (ob. cit.), *Provas de Avaliação de Realização Cognitiva (PARC)*.

#### 1.3.2.2.2. O processo criativo

A curiosidade quanto ao aspecto processual do pensamento criativo revelou-se bastante cedo, mesmo sob as influências, determinantes durante muito tempo, do estudo dos génios. Dessa influência determinante são exemplo os famosos testemunhos introspectivos de Hadamard, Poincaré, Helmholtz ou Coleridge.

Porém, Wallas (1926) forneceu, pela primeira vez, um modelo conceptualizador do percurso da resolução criativa dos processos intelectivos do criador, que viria a impor-se no estudo da criatividade (Sousa, 2000: 59).

Segundo este modelo, ainda hoje bastante recorrente, embora com novas adaptações e aperfeiçoamentos, distinguem-se várias fases no processo criativo:

- A primeira fase desse percurso é a de *preparação*, em que se desenvolve um esforço de elaboração intelectual e consciente, armazenando-se nos vários estratos memorísticos os conhecimentos em forma abstracta, os “esquemas”; nesta fase mobilizam-se as perícias especializadas do campo de conhecimento do sujeito. Vários autores pensam que os sujeitos mais criativos detêm aptidões que lhes possibilitam a selecção das informações necessárias que estão codificadas de molde a poderem ser facilmente acessíveis segundo reestruturações flexíveis.

- A fase seguinte é a de *incubação*, na qual o conhecimento armazenado anteriormente sofre uma reestruturação, originando-se novas estruturas mentais. Trata-se, nas palavras de Wallas, de um *trabalho livre do processo inconsciente ou parcialmente consciente da mente*. Segundo alguns investigadores, os sujeitos mais criativos podem controlar as suas representações cognitivas flexíveis, como por exemplo não eliminarem prematuramente informação aparentemente não-pertinente.

- A *iluminação* é a fase da revelação, em que o sujeito, consciencializando completamente e repentinamente o que foi inconsciente, reconhece uma determinada representação mental, pelo menos potencialmente, como a solução criativa para o problema em causa. É nesta fase que se manifesta o *insight*.

- A *verificação* corresponde à avaliação das ideias surgidas na fase de iluminação, procedendo-se à correcção ou revisão do produto, mediante inquirição do autor sobre uma de duas ou as duas possibilidades: o produto corresponde ao modelo interiormente idealizado, proposto originalmente pelo empreendimento criativo; o produto responde às exigências de um modelo externo pedido por uma determinada audiência.

Mais tarde, apareceram outros modelos explicativos do processo criativo, mas a matriz de Wallas, como já foi referido, aperfeiçoada e modificada, permanece como referência determinante com grande recorrência.

### 1.3.2.2.3. O produto criativo

Pode dizer-se que o estudo do produto, praticamente desde os primeiros momentos do interesse científico pela criatividade, também mereceu uma enorme

atenção, embora tenha conhecido uma primeira fase em que se verifica uma certa *navegação à deriva*. O esforço de sistematização avançado com a utilização do modelo de Wallas veio permitir uma “afinação” e o aprofundamento de um estudo mais autonomizado e sistematizado sobre os produtos, tendo-se até, a partir das concepções do consumo e dos seus interesses motivadores, criado uma disciplina própria para o *design de produtos*.

Na verdade, esta proeminência do produto justifica-se desde logo, pois a avaliação de um produto enquanto criativo pode constituir-se em avaliação da própria criatividade, uma vez que determina qualificações idênticas para o processo produtivo e para o sujeito que o gerou e, em princípio, faz pressupor da existência de condições favoráveis à emergência criativa no meio envolvente condicionante da produção. Ou seja, é difícil prever situações de criação de produtos criativos que não tenham sido gerados através de processos criativos por autores criativos (pelo menos quanto ao produto criativo em concreto), em condições do meio ambiente no mínimo bastantes para o desenvolvimento da criatividade suficiente para a criação do produto criativo. Poder-se-á dizer que *não há produto criativo sem sujeito e sem processo criativos*. Já as existências de processo criativo sem produto e, sobretudo, de sujeito criativo sem produto criativo poderão ser bem mais controversas, mas existem autores que defendem concepções em que admitem a possibilidade de sujeitos criativos sem que estes tenham, efectivamente, criado um produto criativo.

Morais (2001: 184 e ss) distingue na literatura da especialidade dois tipos de atitude face à avaliação da criatividade: um formato de *avaliação conceptual*, que enfatiza os conceitos subjacentes a critérios orientadores da avaliação de produtos, centrando-se nas definições e agrupamentos desses critérios, e um formato de *avaliação consensual*, que privilegia o consenso verificável entre os juízes no acto avaliador, valorizando essencialmente a experiência do avaliador.

Além disso, a complexidade de uma avaliação dos produtos adensa-se quando se perfilam definições necessárias, como as relativas à extrema diversidade dos domínios de realização criativa – avaliar uma pintura expressionista não envolve os mesmos factores que avaliar uma teoria da física atómica, e uma solução para um problema de *bricolage* caseira não tem as mesmas implicações de um problema em situação industrial, ainda que ambos referentes ao mesmo domínio de conhecimentos. É óbvio que essa complexidade da avaliação dos produtos criativos impõe a consideração de múltiplos factores, que podem ir desde a caracterização das circunstâncias ambientais com repercussões no produto, à determinância das condicionantes históricas

e político-económicas que instituem o reconhecimento social, ou às condições influenciadoras da subjectividade do juiz. Esta evidente complexidade levou à procura de critérios adequados e objectivos que permitam uma avaliação segura. Este esforço mobilizou o interesse de um enorme número de autores de todas as sensibilidades conceptuais.

Segundo Morais (2001: 200 e ss), Besemer e Treffinger (1981) empreenderam, a este propósito, um estudo de sistematização, consultando cerca de uma centena de obras bibliográficas, e discriminando nesse conjunto cento e vinte e cinco critérios diferentes, com os quais os autores, atendendo à verificação de semelhanças entre aqueles, constituíram uma taxonomia com catorze categorias, as quais, por sua vez, organizadas em três grandes dimensões. Escalpelize-se um pouco esta taxonomia, que poderá enquadrar-se no referido formato conceptual da avaliação da criatividade:

- A *novidade* dos produtos é uma dessas grandes dimensões, que se consubstancia na manifestação de processos, técnicas, materiais ou conceitos novos envolvidos. Três categorias de critérios especificam esta dimensão: a *originalidade* (aliás, a indicação mais consensual na literatura), referida à «infrequência de um produto tomando uma população definida»; a *germinalidade* é uma propriedade de impulsão de novas aplicações no mesmo domínio ou em domínios diferentes, novas actividades criativas a partir do produto original ou de novos produtos; e a *capacidade de transformação* do produto, que se revela na capacidade de alterar, em alguma perspectiva, a realidade em que se insere, depois do seu aparecimento.

- A *resolução* é a dimensão que considera o grau de adequação do produto à situação problemática que o requer e subdivide-se em cinco categorias: a da *lógica* do produto, que corresponde ao seu respeito pelas normas científicas do domínio de realização (embora, para ser avaliado como criativo, a um produto não baste ser lógico, pois necessita também de ser inovador); a *adequação* do produto é o grau de resposta à necessidade ou ao desempenho de uma função, a quota de correspondência ao pedido; uma categoria muito próxima desta, é a propriedade de um produto ser *apropriado* a uma situação problemática, isto é, se este se ajusta a essa situação; a *utilidade* do produto é outra categoria da dimensão *resolução* e refere-se não só ao caso de uma funcionalidade, mas, segundo os autores, pode aplicar-se também à expressão de emoções ou valores numa obra de arte; e, finalmente, a categoria da *validade* do produto, que requer uma especificação rigorosa dos critérios a levar em conta na avaliação.



- A dimensão de *elaboração e síntese*, que considera sobretudo qualidades estéticas ou estilísticas, agrupa seis categorias: a *expressividade* (que se refere ao sucesso da comunicação entre o produto e o observador ou consumidor), a *atractividade* (capacidade de um produto “chamar a atenção” do consumidor, através de um certo impacto), a *complexidade* (diversidade de técnicas e de informação envolvidas, mas combinada com uma simplicidade da expressão); a qualidade de *aperfeiçoamento* diz respeito ao grau de esforço e de rigor investidos no desenvolvimento do produto; o grau de *integração* de um produto, a sua capacidade para traduzir «uma unidade organizada e compreensiva de informação num conjunto coerente»; por último, a *elegância* de um produto (considerando características como subtileza e harmonia).

De acordo com as considerações de Besemer e Treffinger, para um produto ser julgado criativo, não necessita obrigatoriamente de ser pontuado em cada uma das catorze categorias implicadas no esquema, mas será imprescindível que o seja em algumas categorias de cada uma das três dimensões, sendo normal que um produto manifeste comportamentos diferenciados em cada uma delas. Condição essencial para que um produto seja avaliado como criativo, nesta sistematização, é que receba uma forte pontuação na dimensão *novidade*.

Têm sido desenvolvidos vários esforços no sentido de aprofundar a investigação sobre a avaliação dos produtos criativos, procurando aperfeiçoar condições de operacionalização e melhor objectivação e validação dos critérios de avaliação.

#### **1.3.2.2.4. O ambiente criativo**

O aprofundamento do estudo das condicionantes da criatividade, situadas no *exterior do indivíduo* (que, segundo o modelo Rhodes/Mackinnon se integram na dimensão *press*) tem vindo a ser desenvolvido paulatinamente, ganhando espaço e importância no âmbito geral dos estudos da criatividade. Neste caso, não só o esforço de sistematização colaborou activamente na autonomização de conteúdos no universo de *press*, evoluindo para níveis de compreensão mais exigentes, como o estudo de *per si* das outras dimensões (que, na verdade, se encontram interligadas), veio a despoletar maiores desenvolvimentos do estudo nesta dimensão, constituindo provavelmente a evolução e o aprofundamento verificados na pessoa criativa o melhor catalisador no progresso investigativo em *press*. Poder-se-ia dizer que a evolução de *press* pressupôs um salto de um nível meramente psicológico para um âmbito de contornos sociológicos. Tal como se procurou fazer notar a propósito do estudo da pessoa criativa, há factores

considerados exteriores ao indivíduo que, por vários autores (especialmente em alguns dedicados ao estudo de *person*) são percebidos como integrando, ainda, este mesmo universo, enquanto que, nas abordagens mais influenciadas por fontes da psicologia social ou da sociologia, tais factores são compreendidos como influenciadores de comportamentos e desempenhos individuais, mas nitidamente apontando a necessidade de estudo sistematizado desses factores como condicionantes ambientais.

O estudo sistematizado das implicações das condições ambientais na emergência da criatividade humana parece ser a dimensão que mais carece de aprofundamento e extensão. Entretanto, não faltam investigações de vários tipos e desenvolvidas a vários níveis. O avanço do estudo da avaliação da criatividade veio também contribuir para a acuidade do impacto das condições do meio envolvente na criatividade. É o caso de Runco, Okuda e Thurston (1991), que alertam para o facto de que o próprio meio imediato onde se efectua a avaliação (resolução de testes, por exemplo), influencia os seus resultados, o que mais notório será quanto mais criativos forem os sujeitos respondentes, que aproveitarão criativamente os mais leves estímulos do local.

Entre os trabalhos de investigação tendentes a correlacionar a criatividade e o ambiente familiar, com bastantes referências na literatura de revisão bibliográfica, podem contar-se os de Bursztein (1983), Albert (1984), Simonton (1989), Fleming (1991), ou Psathas (1992), referidos por Sousa (2000: 94 e ss), segundo o qual se podem encontrar, no conjunto das obras destes autores, estudos sobre, entre outras situações significativas, as condições sociais das famílias e os seus modos típicos de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, a influência do número de filhos na família e o intervalo temporal entre o nascimento dos filhos e a criatividade, o efeito educacional na criatividade dos filhos do exemplo parental (hábitos de leitura, atitudes perante o trabalho, sensibilidade estética), a influência da profissão dos pais no desempenho criativo dos filhos, a influência do impacto do divórcio ou do desaparecimento precoce dos pais nesse desempenho criativo, ou as consequências no meio social e escolar do envolvimento dos pais.

É possível alargar bastante um conjunto de autores que se debruçam sobre diferentes conteúdos de *press*, somando-se diversas variáveis e complexificando-se as possibilidades de compreensão global desta dimensão e das suas particularidades, mas focalizar-se-á, neste trabalho, a atenção sobre a investigação desenvolvida centrada no ambiente escolar.

Em consequência dessa necessidade de voltar preferencialmente a atenção sobre as condições da criatividade no meio escolar, haverá aspectos inevitavelmente menosprezados e, sem dúvida de que entre esses, avulta o estudo da influência do meio familiar na emergência criativa, provavelmente um meio que se pode erigir, desde que tomados na devida conta os impactos económico-sociais, em ambiente matricial e origem genésica de alguns dos mais nítidos constrangimentos verificáveis na evolução no progresso societário.

Considerado o meio escolar no seu mais *lato sensu*, uma primeira ideia a evidenciar, como resulta claro na obra de muitos autores que estudam o cruzamento das condicionantes escolares com a criatividade (p.e. Torrance, 1977; Simonton, 1983) é a de que todos os processos educativos podem, não só fornecer estímulos à criatividade dos alunos, o que será desejável mas, inversamente, constituir-se em instituições bloqueadoras do desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, chegando mesmo a funcionar, em alguns casos, como aparelho castrador dos impulsos criadores da infância e da juventude.

Saturnino de la Torre (1987: 44 e ss), com base em estudos de Simberg (1964), Legeman (1978), Alamshah (1973) e Hallman (1967), entre outros, discrimina os principais bloqueios encontrados no meio escolar em três categorias principais: os bloqueios perceptivos e mentais, os bloqueios emocionais ou psicológicos e os bloqueios socioculturais.

Na primeira categoria, considerada perniciosa sobretudo porque dificulta o encontro de caminhos de acesso ao problema, englobam-se casos como a *dificuldade de isolar o problema*, uma obnubilação mais ou menos prolongada e mais ou menos frequente na delimitação e precisão do problema a resolver; a *limitação do problema*, resultante, por escassez de atenção, na redução do âmbito que rodeia o problema, afastando, assim, possibilidades de resolução; a *dificuldade de perceber relações remotas*; a *aceitação do óbvio como o bom*, buscando simplisticamente a verdade aparente; e a *rigidez perceptiva*, quando se persiste na manutenção de uma mesma estrutura perceptiva, ocorrendo a incapacidade de definir os termos necessários à comunicação, a incapacidade para utilizar vários sentidos na observação, ou a incapacidade de distinguir entre causa e efeito.

Na categoria dos bloqueios emocionais ou psicológicos, são discriminados a *insegurança psicológica*, o *medo do equívoco* e o *medo ao ridículo*, o *apego às primeiras soluções* (em contradição do ditado “não te detenhas ante o primeiro

obstáculo nem a primeira solução”), o *desejo de triunfar rapidamente*, *alterações emocionais*, *desconfiança* e ainda outros motivos, como a *falta de impulso e de constância para levar até ao fim um trabalho começado*, a *falta de paz interior* e os *sentimentos de inferioridade*.

Na categoria dos bloqueios socioculturais, os indicados como mais frequentes entre os causadores de “estatismo”, “determinismo” e “condicionalismo na conceptualização”, são o *condicionamento de padrões de conduta* (que aparece, muitas vezes, como o primeiro distintivo entre o conformismo do adaptado e o dinamismo do criativo), a *sobrevalorização social da inteligência* (que assenta numa concepção simplista de inteligência como entidade própria do raciocínio lógico-matemático, responsável pelo inêxito de muitos alunos inteligentes e criativos), a *sobrevalorização da competência e da cooperação*, a *orientação para o êxito*, a *excessiva importância do papel dos sexos*, e ainda outros motivos como a *exigência de ser prático e económico*, o *impedimento da espontaneidade inquiridora* ou a *sobrevalorização das autoridades e das estatísticas em detrimento da inovação*.

Prosseguindo o mesmo estudo, Torre distingue ainda destas categorias de bloqueios à criatividade existentes no meio escolar (e também noutros ambientes sociais), outros motivos de redução ou inibição do potencial criativo dos alunos, desta feita, diferentemente dos enunciados nas três categorias precedentes, determinadamente dependentes da acção pessoal e profissional dos professores e não avocáveis em função de outras características do meio (podendo, em princípio, ser acautelados ou impedidos a partir da formação inicial desses professores):

- as *pressões para o conformismo*, indiciadas em práticas mais ou menos continuadas de aceitação e acatamento da norma estabelecida, em lugar da observação crítica da realidade;

- a *atitude autoritária*, que inclui posições impositivas e hipnotizantes, determinantes de atitudes passivas e repetitivas têm paralelo nas imagens televisivas de efeito “retardador”, e nas imagens de prolongada tensão emotiva, que adormecem a actividade criadora;

- a *ridicularização dos intentos criativos* - a ironia é contumaz contra qualquer eclosão criativa;

- a *sobrevalorização de recompensas e de castigos* - a satisfação da realização e da descoberta próprias deverão constituir-se como o reforço mais estimulável;

- a *excessiva exigência de objectividade*;

- a *excessiva preocupação com o êxito*;

- a *hostilidade contra respostas ou comportamentos distintos dos do grupo*;
- e a *intolerância contra a atitude lúdica*.

### 1.3. 2.3. Indeterminações terminológicas

Um outro aspecto deveras importante, a procurar clarificar no estudo da Criatividade, é a utilização terminológica diferenciada relativa a conceitos imediatamente semelhantes, ou mesmo para o mesmo conceito, o que se constitui em dificuldade que se desdobra das que inicialmente se identificaram quanto às definições encontradas na literatura.

Começando pela ambiguidade estabelecida pelo uso indiscriminado dos termos *criatividade* e *pensamento criativo*, veja-se o estudo já anteriormente referido de Morais (2001: 37 e ss), que chega à conclusão de que é impossível verificar uma definição específica distintiva para *pensamento criativo*, inicialmente suposto como mais relacionado com o racional cognitivista, menos lato que *criatividade*, portanto. Na verdade, facilmente se verifica que autores como Torrance, Taylor ou Weisberg utilizam indiscriminadamente ambos os termos. Há outros casos terminológicos ainda mais confusos, também apontados por Morais, como em *pensamento criativo* e *pensamento produtivo*, *pensamento divergente*, e *pensamento lateral* – serão expressões sinónimas ou não? Depara-se com as dúvidas naturais de quem se defronta com utilizações contraditórias, relativamente a autores diferentes e mesmo no mesmo autor, como é o caso de De Bono (1970), primeiro proponente da expressão *pensamento lateral*, a cujo tema dedica um livro com o título de “pensamento criativo”, ou a equivalência que Torrance (1988) encontra nesses dois termos, ou ainda o *pensamento lateral* entendido como *pensamento divergente*, em Weisberg (1987); ainda Guilford (1986) a perceber *pensamento divergente* (ou *produção divergente*) como a *criação de várias respostas a uma mesma situação*, e Eysenck (1994) a referir-se-lhe como a *capacidade de pensar em diferentes alternativas válidas para uma situação nova*. Nota-se também que tem crescido a frequência, através de muitos autores, entre os quais o próprio Guilford (1986), Stein (1987), Brouwn (1989), Runco (1991), Baer (1993) e Eysenck (1994), para a consideração de um âmbito mais geral para *pensamento criativo* (até por se poder facilmente identificar, como se viu, com o próprio conceito de *criatividade*), sendo, portanto, englobante de *pensamento/produção divergente*.

Quanto à utilização terminológica no presente escrito, tanto quanto se verá, interessam bastante mais as conceptualizações que levam à noção de *potencial criativo*,

já anteriormente encontrada (cf. ponto 1.2.5.) que, de resto, também por vezes se confunde na literatura com os conceitos anteriormente mencionados.

Morais (2001:28) aponta também os conceitos de *imaginação* e de *criatividade* frequentemente usados como equivalentes (em Cabezas, 1993, p.e.), embora Grudin (1990) defina imaginação como *a capacidade mental para conceber coisas não acessíveis aos sentidos* e F. Barron (1988) a considere uma *função interna e universal*, enquanto a *criatividade implica comportamentos, é nestes condicionada pelo factor social e neles pode demonstrar um valor utilitário*, distinguindo imaginação criadora e imaginação reprodutora, com o que Cabezas parece estar de acordo, pois defende que *a imaginação pode incluir no seu conceito a criatividade e que não se identifica com ela – para haver criatividade, a imaginação tem de estar presente representando “o que não existe”, sendo essas imagens inovadoras pré-requisitos para pensar criativamente.*

No caso do presente trabalho, conforme se verá a partir da apresentação do pensamento de Kleiman (v. Cap. II) na óptica de uma estética de tipo surrealista, imaginação e criatividade jamais poderão ser conceitos equivalentes, já que a imaginação é um processo intelectual (consciente) e a criatividade, designadamente a artística, nas suas manifestações consideradas mais puras (exactamente porque menos sujeitas à censura de um *super-ego* pessoal e também colectivo, do factor social de que fala Barron), resulta de resoluções directas (e conscientes) da expressão automática do inconsciente. Além disso, a imaginação como a fantasia pertencem ao domínio do estético *simbólico*, enquanto o automatismo resulta em exercício estético eminentemente *signático*.

Outro dos casos terminológicos a resolver é o do conceito de *novidade*, que se distingue do de criatividade. Segundo Epstein (1986), na definição do que é *novo* contem-se *um critério quantitativo ou estatístico que pode coincidir com uma presença criativa, mas que não a implica necessariamente*. Se o conceito de novidade respeita sempre ao que é *desviante da norma, independentemente do julgamento qualitativo que se faça*, esta distinção arrasta a imprescindibilidade de outra, que é a da correlação *criatividade/originalidade*. Esta última correlação, como se verá, vai resolver-se satisfatoriamente (no contexto das necessidades deste estudo) nas posições surrealistas de Kleiman. A distinção novidade/criatividade afigura-se muito pertinente na explicação dada por Margaret Boden, a que se aludirá no ponto 1.4., dedicado às relações criatividade/ inteligência artificial.

#### 1.3.2.4. Domínios de expressão e distribuição populacional da Criatividade

Aborda-se agora o problema de distinções terminológicas originadas pela diversidade das áreas (ou domínios) de ocorrência da criatividade ou de realização criativa. Se Vernon (1989) distingue criatividade artística, científica e social, Torre (1991) sistematiza áreas criativas de inovação, como da criação teórica, da invenção, da descoberta científica, da arte, da literatura, da arte cénica/dramática, e da persuasão; e Gardner (1996) apresenta uma taxonomia consonante com a sua teoria das inteligências múltiplas.

Lembra a propósito Morais (ob. cit: 39) que tais especificações propõem uma outra questão central no estudo da criatividade – a de saber se esta se configura como uma aptidão global ou, diferentemente, se especifica nos domínios concretos onde se manifesta. Martindale (1989) diz que a criatividade é independente do contexto em que se expõe, mas outros autores, como Brown (1989) e Baer (1993) inclinam-se para uma visão segundo a qual a criatividade, mais do que depender de características globais, dependerá da área específica em que concretamente se manifesta. Também Sternberg e Lubart (1995), entre outros mais, pendem para esta última posição.

Nesta matéria, a linha conceptual que se deseja fixar é a que subjaz às explanações apresentadas no ponto anterior, enformadas a partir do pensamento garroniano, avançando desde um nível epistemológico – a explicação da criatividade em geral como uma entidade radicada num nível epistémico profundo, existente em anterioridade à constituição cognitiva dos sistemas simbólicos inventados/usados pelo homem, condição de possibilidade de todo o conhecimento humano (cf. ponto 2.).

Este problema da globalidade ou especificação (por domínios ou áreas de actividade/conhecimento) da criatividade, pode traduzir-se nas seguintes hipóteses extremas: *todos* são criativos em *tudo*; *alguns* são criativos em *alguma coisa*; e nas hipóteses de possível construção intermédia, já que se considera naturalmente admitida a demonstração da impossibilidade da outra hipótese extrema – *ninguém* é criativo em coisa *alguma*. Ora, já assim se evidencia outra versão do mesmo problema que, de resto, nunca deixou de estar implícita, que coloca a questão da distribuição da criatividade pela população – ou seja, para além de saber se a criatividade se manifesta em função de uma área de actividade em concreto ou depende da globalidade da(s) actividade(s), é preciso saber *quando* e *em que medida* os indivíduos são criativos em referência às várias actividades.

No referido estudo de Morais (41 e ss) esta autora descortina uma dicotomia imediata – estudo de génios e sobredotados, produções divergentes de impacto – estudo das produções do dia-a-dia – em que agrupa, respectivamente, autores como Eysenck, Stein, Vernon, Gardner, e Rogers; Guilford, Wallach e Kogan, e Torrance, mas também procura verificar a existência de critérios quantitativos e qualitativos na distribuição populacional da criatividade. Encontra, a este nível, outra duplicidade, que se afigura significativa:

- Guilford (1950, 1986), Jackson e Messick (1967) ou Amabile (1983), seguindo critérios quantitativos, defendem que, tal como a inteligência, a criatividade segue, na população, uma distribuição normal; isto é, todos os seres humanos detêm, em maior ou menor grau, uma certa capacidade criativa, independentemente do reconhecimento social dispensado àquilo que se produz. Tal como defenderam Cattell e Butcher (1968), há criatividade «desde a descoberta do átomo até à realização de jardinagem». Institui-se, aqui, a recusa da selectividade. Além disto, Morais identifica ainda outra recusa de ruptura num âmbito puramente qualitativo, com tradições antigas e repercussões modernas na literatura, pois encontra Thurstone, em 1952, a ir ao encontro da ideia de que as variáveis processuais que conduzem a um acto criativo não são substancialmente diferentes na criatividade de todos os dias e na criatividade *de impacto*, os teóricos do Processamento da Informação, como Newell, Shaw e Simon (1962), caminhando no mesmo sentido, tal como Weisberg (1987), que chega a procurar demonstrar que entre os grandes génios e o homem comum não há verdadeiramente diferenças intrínsecas – *a obra extraordinária não é necessariamente produto de processos extraordinários ou de características pessoais extraordinárias*.

- Dennis (1954, 1955), Gardner (1988), Walberg (1988), Vernon (1989), Runco (1991), entre outros, defendem uma distribuição não normal da criatividade entre a população. Vernon diz que apenas 5% dos cientistas produzem 50% das publicações, Walberg propõe 15% e 85% para as mesmas variáveis, e Dennis sustenta que os indivíduos mais produtivos o são 100 vezes mais que os menos produtivos. Walberg e colegas (1984) assinalam uma curva *altamente assimétrica à direita* na distribuição da criatividade na população. Estes autores preocupam-se apenas com as manifestações criativas que merecem o epíteto de excelência, o que depende de variáveis situacionais ao nível de um dado contexto social. Também nesta posição se verifica, conforme encontra Morais, o recurso a critérios qualitativos, originando-se o mesmo tipo de recusa, desta feita à ideia da existência de um *continuum* das manifestações criativas. Albert e Runco (1986) descobrem diferenças em aptidões criativas de crianças



sobredotadas e não-sobredotadas, e Vernon protesta contra a *igualização* entre o *homem comum* e o génio, feita por autores da outra posição.

Assim se compreende mais facilmente que surjam denominações diferentes para os dois sentidos da criatividade implicados nesta dualidade patente: Stein (1987) e Treffinger (1987) distinguem a *alta criatividade* (*Big C*) da *criatividade quotidiana* (*Little C*), Maslow (1983) separa a *criatividade primária* da *secundária*, e Boden (1994) fala de uma *criatividade psicológica* e de uma *criatividade histórica*.

Veja-se um pouco mais em pormenor o que pensa Boden (ob. cit.:51 e ss) a este propósito: a criatividade *quotidiana* é de sentido psicológico (a que abreviadamente chama de *P-criatividade*) e a *Big C* é de sentido histórico (*H-criatividade*). Os dois sentidos, no discurso em geral sobre a criatividade, definem-se inicialmente concernindo às *ideias* (conceitos ou estilos de pensamento), mas posteriormente utilizam-se para definir os sentidos correspondentes de “criativo” e “criatividade”, definindo ou classificando as pessoas produtoras dessas ideias.

O sentido psicológico respeita às ideias produzidas em qualquer área do conhecimento que sejam *fundamentalmente novas* quanto à mente individual da pessoa que as produziu. O sentido histórico respeita às ideias que são *fundamentalmente novas* quanto a toda a história da humanidade.

Assim, pode deduzir-se que, quando o primeiro arquitecto egípcio conhecido, Imhotep, produziu a primeira pirâmide de degraus para o Faraó Zozer, na Terceira Dinastia, em Sacará (Janson, 1998) essa ideia foi *P-criativa*, admitindo que Imhotep nunca antes a tinha produzido; e admitindo que nunca antes tinha sido concebida e construída outra pirâmide como a de Zozer, foi também *H-criativa*, porque se tratou de uma verdadeira novidade na história da arquitectura. Porém, se for considerado que a pirâmide concebida por Imhotep corresponde apenas à ampliação de escala e alguma complexificação do modelo de sobreposição de mastabas já anteriormente utilizado, dificilmente se admitirá a pirâmide de degraus como uma completa e fundamental novidade na mente do arquitecto e, portanto, nem sequer *P-criativa*; e considerando que é possível estabelecer um paralelo conceptual e estrutural entre a pirâmide de Zozer e os zigurates mesopotâmicos, aproximadamente coetâneos, então, a criação de Imhotep, apesar de não apenas idealizada mas efectivamente construída (o que implica necessariamente o reconhecimento e a avaliação da ideia conceptualizadora),

difícilmente poderá ser validada como uma ideia verdadeiramente *H-criativa*. Contudo, essa pirâmide planeada por Imhotep para o Faraó Zozer, construída de facto em Sacará é, na realidade, a primeira pirâmide de degraus conhecida na história do antigo Egito.

Este pequeno exercício, possível tomando a classificação de Boden, permite ver que o problema da distribuição populacional da criatividade se transfigura num outro, não menos pertinente, que é o da avaliação da própria criatividade que merece, necessariamente, melhor atenção. Aqui, a situação concreta permite descobrir a implicação de uma *dimensão de contextualização*, verdadeira “chave” de leitura da criatividade.

Regressando directamente ao que diz Boden (ob.cit), essa contextualização será psicológica no âmbito da mente individual, histórica no âmbito da história humana; para uma ideia ser *P-criativa* é condição *sine qua non* que não tenha anterioridade na mente individual; para uma ideia ser *H-criativa*, a sua prioridade tem que ser assegurada no plano histórico geral do conhecimento humano.

Evidentemente, a garantia rigorosa desse primeiro histórico torna-se teórica e praticamente impossível e, portanto, só pode haver lugar a uma aferição provisória e sob reservas, uma vez que é verdadeiramente impossível garantir em absoluto que qualquer ideia não tenha sido anterior ou simultaneamente despendida por outrem, apesar de os limites do conhecimento científico adstritos a uma época determinada condicionarem decisivamente a criação nova. Não teria sido possível, como, de facto não foi, a Pitágoras formular a teoria geral da relatividade, assim como teria sido científica e teoricamente inútil (e não *H-criativo*) que Einstein, em pleno século XX, tivesse elaborado uma demonstração “pitagórica” segundo a qual a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa.

Há, no entanto, excepções que permitem mitigar esta ideia de “limite” dos conhecimentos detidos pela comunidade científica de uma dada época, pois é possível que um criador elabore um produto eventualmente *H-criativo* “extemporâneo”, isto é, num tempo histórico em que as condições científicas e/ou tecnológicas conhecidas não parecem possibilitar essa criação. Ainda que se reúnam algumas condições materiais que possibilitem um elevado nível de conhecimento particular susceptível de propiciar a descoberta ou a invenção, em princípio *H-criativa*, se não se encontrarem também reunidas e maduras outras condições históricas indispensáveis, a criação em causa não vingará. Foi isso que aconteceu com vários dos inventos precursores produzidos por Leonardo da Vinci (alguns dos quais recentemente testados empiricamente) nunca

implementados no seu tempo por falta de condições concretas, entre as quais, várias de carácter tecnológico. O mesmo acontece no conhecido episódio da invenção de Héron, na antiga Alexandria (século I), quando o célebre matemático e físico apresenta ao imperador a sua máquina a vapor, tendo este desvalorizado completamente o invento (antecessor do de James Watt em muitas centenas de anos) porque, se o dispositivo de Héron frutificasse, não se saberia como utilizar muitos milhares de escravos... Trata-se aqui daquilo a que pode chamar-se criações *fora da época*.

Como diz Sternberg (2001: 4), apoiando-se também noutras opiniões presentes na literatura (p.e., Csikszentmihalyi, 1998; Sternberg e Lubart, 1995), «*a criatividade implica-se sempre numa interacção pessoa-sistema, e tem significado apenas no contexto de um sistema que a avalia, donde, o que é criativo num contexto pode não sê-lo noutro*».

Além disso, apelando-se ao envolvimento do domínio sociológico, vê-se melhor que a ideia ou a obra *H-criativa* passa, muitas vezes, metonimicamente, para o seu autor, independentemente da quantidade de obras verdadeiramente *H-criativas* realizadas ou mesmo da verdadeira qualidade de *H-criatividade* de uma única criação realizada, como acontece vulgarmente no campo artístico.

A este propósito, Boden (ob. cit.) salienta que a promoção da adulação de indivíduos considerados “H-criativos”, instilada e sacralizada institucionalmente, arvorando-os em heróis das artes ou das ciências, subministra a visão do real processo de descobrimento, que é (sempre) um *processo social*. A “rotulação” de *génio supremo* outorgada a muitas personalidades notórias deve-se, em grande medida, a factores culturais, ideológicos e políticos que *pouco têm que ver com os méritos intrínsecos do seu trabalho*.

Ao longo dos tempos, muitos artistas e cientistas e muitas obras de arte e descobertas científicas que poderiam ser considerados H-criativos, quedam-se no mais completo esquecimento ou no total desconhecimento, apenas por razões históricas determinadas por correlações de poderes que lhes são desfavoráveis. Voltar-se-á a este problema, um pouco mais adiante.

Parece, pois, evidente, tal como aponta Boden, que se torna impossível a selecção das ideias H-criativas, tendo por base um único critério psicológico e a análise histórica num sentido restrito, do tipo de representações da *história monumental* ou da *história arqueológica*, no sentido que Nietzsche (1957) emprega. Ou seja, estamos, mais uma vez, perante a principal característica da Criatividade – a sua complexidade, que exige a mobilização de esforços variados, de epistemologias e metodologias diversas,

de olhares distintos e focalizados a partir de distintos pontos de vista, o que se evidencia ainda mais, quando se trata da sua própria avaliação.

Voltando à questão concreta da distribuição populacional da criatividade, é Simonton (1988, cit. in Morais, ob.cit.44), que continua na actualidade a dedicar-se ao estudo de indivíduos famosos, que afirma que *entre os génios e os criadores do quotidiano apenas há uma diferença de grau*, enquanto Jonhson-Laird (1988), ao indicar a possibilidade de descontinuidades processuais entre alta criatividade e criatividade quotidiana, aponta a necessidade de dirigir investigações nessa direcção, sob pena de jamais se conseguirem comprovar cientificamente essas descontinuidades. Dir-se-á que *tudo* tem que ser investigado, no campo da criatividade, a H-criatividade e a P-criatividade, a bem do conhecimento da essência da vida humana. É justo que Morais tenha evocado, a este propósito, o juízo de Vygotsky quando afirmava que o facto de as *maiores expressões criativas provirem de um pequeno número de pessoas não deve obstar à necessidade de considerar que a criatividade é, para todos, uma característica essencial à vida*.

### **1.3.3. Referências conceptuais de modelos na Criatividade**

O esforço para o reconhecimento de um objecto tão complexo como a criatividade, com registo realizado nas páginas anteriores, sugere, e ao mesmo tempo justifica, que se procure colmatar uma carência que se evidencia no rol de visitas já efectuado, clarificando mais um aspecto de capital importância no estudo bibliográfico da Criatividade – a necessidade de entretecer uma “visão de conjunto”, uma síntese sobre o que se oferece aos olhos do investigador quando encara as “fontes” referenciais, os modelos explicativos, os “movimentos” e as teorias que os enformam, que se apresentam na complexa panóplia de autores e obras com que qualquer, investigador ou simples curioso, incontornavelmente se depara, desde que comece a dirigir a atenção sobre o tema.

Necessita-se, portanto, de uma apresentação dos modelos teóricos mais reconhecidos na área especificada, que se consubstancie nessa síntese necessária, mas que não deixe também de basear-se num imprescindível plano analítico, que possibilite aproximações razoáveis a cada um desses modelos explicativos.

Saturnino de la Torre (2000), tal como anteriormente se referiu sinteticamente, apresenta uma aproximação teórica à criatividade em que começa por discernir três paradigmas explicativos iniciais, o *positivo* (preocupado com a realidade objectiva), o *crítico* (preocupado com a realidade imposta) e o *interpretativo* (preocupado com a realidade interpretada). O conhecimento interactivo dos três paradigmas iniciais permite um novo paradigma de síntese, o paradigma *interactivo*, preocupado com a realidade interactiva.

Nesta explicação de Torre, são ainda considerados, em associação aos paradigmas explicativos, diferentes enfoques da abordagem da criatividade, com base disciplinar própria: o enfoque *biológico* (englobante e utilizador dos campos da filogenética, neurologia, neurofisiologia), o enfoque *psicológico* (especialmente debruçado sobre o indivíduo, as suas capacidades, motivações, decisões), o enfoque *sociológico* (avaliador dos valores socioculturais, ambientes e climas, valorização, papéis sociais, grupos), e o enfoque *filosófico* (epistemologia, antropologia, estudo das concepções, história e cultura).

Estes diferentes enfoques na abordagem da criatividade ainda se podem interligar a quatro grupos de *teorias explicativas* da criatividade que, para facilidade de referência, se designam como grupo de teorias explicativas *personalista*, grupo das teorias explicativas *psicológico*, grupo das teorias explicativas *sociológico* e grupo das teorias explicativas *metafísico*. No primeiro, Torre coloca Galton e a sua explicação genética da genialidade, Lombroso e a teoria do “génio e loucura”, a teoria *hemisferial* do cérebro, bem como as explicações neurofisiológicas e neuroquímicas. No segundo, os modelos concepcionais ligados às referências associacionista, psicanalítica, Gestalt, teorias humanistas, a *bissociação*, a teoria personológica. No quarto conjunto são colocadas as teorias sociais, o *integracionismo*, a teoria transaccional de Taylor, a teoria mediacional de Torrance, o *pensamento lateral* e as perspectivas de resolução de problemas. No grupo restante, estão incluídas as teorias da inspiração divina, impulso vital, holística, as teorias *integradoras* e as teorias da natureza criativa de Binnig.

Por último, também num nível de síntese assimiladora, de la Torre considera a possibilidade de uma *teoria de interacção sociocultural e emocional da criatividade*, onde inclui as últimas posições de Amabile, Csikszentmihalyi, Marín e de si próprio.

A sistematização apresentada por Morais (ob. cit.: 96 e ss), se bem que não tão exhaustivamente estruturada, afigura-se no imediato mais *manuseável*. Elaborada de acordo com uma organização metodológica coerente, que reflecte a pesquisa efectuada

ao nível das fontes conceptuais dos vários autores e uma sequência que corresponde a um processo construtivo que se carrila numa via cognitiva e numa via processual da criatividade, mesmo que isso venha a ser filtrado pela força de uma orientação cognitivista, aliás, compreensível. Esta revisão teórica sobre a Criatividade considera a emergência de modelos explicativos, a que chama *perspectivas*, que expõe, segundo uma ordem sistematizada, como a *Perspectiva Psicanalítica* e a *Humanista* (modelos que enfatizam variáveis não cognitivas), a *Perspectiva Factorial* (incidindo já na vertente cognitiva, mas analisando especialmente o produto), e as *Perspectivas Associacionista, Gestáltica e de Resolução de Problemas* (percebendo características cognitivas, mas considerando especialmente o processo criativo).

Esta sistematização vai servir como guia para uma breve abordagem de conteúdos fundamentais e ainda não referidos até agora, de uma forma que, mesmo assim, se pretende completa e actualizada. Ao percorrer, em síntese rápida, cada uma destas perspectivas da criatividade, tem-se por base, em regra, o texto referido de Morais, pontuando-o, por vezes, com informações de outras fontes e aproveitando para colocar alguns comentários próprios que parecem úteis ao desenvolvimento da apresentação do presente trabalho.

### **1.3.3.1. Da catarse criadora à integração cognitivo-psicanalítica**

A *Perspectiva Psicanalítica* refere-se à globalidade do comportamento humano e corresponde aos primórdios explicativos freudianos e aos seus desenvolvimentos ulteriores até à actualidade. Vão-se revelando, entretanto, seguidores de Freud, na sua continuidade e outros que dele se vão distanciando. A teoria freudiana da *catarse criadora*, uma forma de resolução dos conflitos de emergência inconsciente, sustenta o principal fundamento especificável nesta perspectiva.

Morais (ob.cit.:. 98 e ss) cita Kris e Kubie como autores que defenderam a perspectiva psicanalítica. Kris (1952) entendeu no *pré-consciente* uma *deliberada regressão ao serviço do ego*, podendo distinguir-se no processo criativo uma primeira fase, em que o sujeito, por diminuição dos mecanismos de controlo consciente, acede facilmente (ou automaticamente) a processos primários de associação; numa segunda fase, de elaboração, fortalece-se de novo a acção repressiva consciente, que *ajusta* a criação à realidade. Kubie (1958), partilhando esta interpretação, defende a necessidade de uma marca de novidade para a consideração de produto criativo, e aponta a importância do conceito de flexibilidade enquanto característica libertadora do sujeito

para a sua aprendizagem, chamando congruentemente a atenção para o papel repressivo e anti-criativo de elementos neuróticos como os medos e culpas. Nesta perspectiva observa-se também a preocupação com a associação do pensamento criativo à possibilidade de crescimento pessoal, como tinha sugerido Kubie (1958) que vem a ser enfatizada por autores que, mantendo algum contacto com uma concepção psicanalítica de base, como Osche (1990) e Torre (1993), vão introduzindo a Perspectiva Humanista. Na pesquisa de Morais, Adler (1927, 1935) via *a manifestação criativa como uma compensação de inferioridades reais ou imaginadas pelo indivíduo*, o que se apresenta como *um processo de compensação diferente dos processos neuróticos, já que se trata de uma afirmação otimista de superação pessoal*, e que se supõe muito influenciado por um *ambiente familiar cooperativo*. Também Rank (1960) considera o acto criativo, socialmente reconhecido ou não, *prova de uma forma de estar na vida saudável e rentabilizadora*, resultado da gestão bem conseguida de dois medos fundamentais à existência – o medo da vida e o medo da morte. A preocupação em encontrar novas e mais cabais explicações para o processo criativo está presente na actualidade nesta linha psicanalítica, representada, entre outros, por Gedo (1997), que defende a necessidade de uma integração de elementos de processamento cognitivo na interpretação de raiz psicanalítica.

No enfoque sobre a problemática da criatividade artística e ao lugar aí ocupado pelo inconsciente, segundo uma apresentação na perspectiva surrealista, que muito bebe em Freud e na psicanálise, ocupará a nossa actualidade mais demoradamente (v. Cap. II).

### 1.3.3.2. A auto-realização criativa

A *Perspectiva Humanista* também se desenvolve numa linha de explicação global do comportamento e da motivação humanos e Morais (ob. cit.:100) encontra-lhe, em parte significativa na literatura especializada de revisão e sistematização, especiais responsabilidades na explicação do conceito de criatividade, referindo autores como Alencar (1986), Abra (1988), Dacey (1989), Osche (1990), de la Torre (1993) e Weschler (1993). Tendo como principais expoentes Maslow e Rogers, esta linha teórica, que procede da anterior, valoriza essencialmente a capacidade humana de *auto-realização*, enfatizando no conceito de criatividade o desenvolvimento das potencialidades individuais. Maslow (1968), referido por Morais, define o conceito de auto-realização

como a *necessidade individual de ser tudo aquilo que se é capaz de ser*, o que constitui a mais exigente e mais rica das motivações humanas. Neste contexto, a *criatividade primária* é a vivência do processo de auto-realização, um *potencial criativo* comum a todos os humanos, que se distingue da *criatividade secundária*, que implica a elaboração de trabalho, com acesso a processos secundários, originando produtos.

Para Maslow (1983), a criatividade deve centrar-se na pessoa e não no produto. Também separou criatividade de talento, e secundarizou relativamente a criatividade científica. A verdadeira criatividade é a que preside à qualidade da realização pessoal que Maslow não vê, contudo, desligada da capacidade do sujeito para vivenciar as relações interpessoais.

Rogers (1971, 1983) aponta *três condições internas da criatividade construtiva*, essenciais na pessoa criativa: *abertura à experiência*, com tolerância à experimentação do ambíguo e do estranho, sem activação das defesas psicológicas; *um centro interior de apreciação*, com capacidade avaliativa, designadamente, na produção própria; *capacidade para lidar com elementos e conceitos* (eventualmente menos importante que as duas condições anteriores), implicando a capacidade de gestão e de integração de uma grande multiplicidade de informações, incluindo a formulação de hipóteses inverosímeis e obrigando os elementos a justaposições impossíveis.

Rogers adianta também a imprescindibilidade do produto à visão humanista de Maslow e, além disso (e esta é uma contribuição muito importante de Rogers, nomeadamente pelas suas consequências na Pedagogia), para que estas condições internas da criatividade de manifestem no indivíduo, este necessita de um ambiente favorável, em que se sinta apoiado incondicionalmente, *enquanto entidade com valor potencial criativo e independente da sua acção no presente*, sendo prejudiciais os juízos críticos externos que podem *provocar defesas e rejeições da consciencialização de experiências e impedimento de uma centração avaliadora individual*.

O ambiente deverá facilitar, portanto, uma liberdade de expressão, mais simbólica do que comportamental, pressupondo a correspondência liberdade/responsabilidade, em que pensamentos e sentimentos fluam espontaneamente, permitindo o jogo associativo que está na base da criatividade.

Pode considerar-se bastante importante a contribuição deste modelo, designadamente por parte de Rogers, para a compreensão do impacto de *press* na emergência criativa e, particularmente, com repercussões no meio educacional, partindo, afinal, do estudo da pessoa criativa.



Morais (ob.cit:102) dá conta de um estudo empírico sobre os contornos do contexto ambiental facilitadores das três condições internas da criatividade, tal como na proposta de Rogers, realizado por Harrington, Block & Block (1987), investigando sobre os ambientes familiares de cem crianças, incidindo sobre o seu potencial criativo desde a pré-escola à adolescência, tendo sido encontradas relações significativas entre as práticas educativas facilitadores de criatividade e o potencial criativo das crianças.

### 1.3.3.3. Guilford e o modelo estrutural da inteligência

A *Perspectiva Factorial* considera-a Morais (ob. cit.: 103 e ss) diferente das duas anteriores, logo nos seus aspectos epistémicos, já que aqui se trata de uma «apropriação» do conceito de criatividade investido numa linha anterior de estudo da inteligência. A manifestação criativa é, pois, tida como fenómeno cognitivo e nesse nível se procuram explicações, e não num nível global que vise o comportamento, como acontece nas linhas teóricas psicanalítica e humanista.

O grande inspirador e organizador deste modelo é Guilford (1977, 1978) que obtém facilmente um grande interesse entre os autores que se dedicaram à sistematização do estudo da criatividade. Guilford criou um *modelo estrutural da inteligência*, ou do intelecto, que explica a realização intelectual através de variadas aptidões segundo o desenvolvimento de um modelo factorial não hierárquico. Esta concepção pode figurar-se num cubo, ou mais rigorosamente num paralelepípedo, por sua vez constituído por outros cubos menores que representam as diversas aptidões intelectuais. Assim, cada aptidão corresponde à conjugação de três parâmetros (conformes com as três dimensões espaciais), *conteúdos*, *produtos* e *operações*.

Os conteúdos correspondem aos tipos de informação a tratar: *figurativo* (imagens), *simbólico* (letras, números e outros signos), *semântico* (palavras) e *comportamental* (informação para deduções acerca dos indivíduos). Os produtos são formatos da informação a tratar, e compõem-se desde a forma mais simples, as *unidades*, passando pelas *classes*, pelas *relações* (ligações entre unidades diferentes, da mesma ou de classes diferentes), *sistemas* (organizações de informação independentes, como esquemas e equações matemáticas), *transformações* (redefinições na informação, como a interpretação de uma metáfora, ou um título que resume um texto) e *implicações* (presentes na previsão de informação). As operações manifestam-se em cinco modos de funcionamento cognitivo: *cognição*, que se identifica com a compreensão da informação; *memória*, que retém e evoca conhecimentos mas

não os transfere para contextos diferentes; *avaliação*, que compara informações, conduzindo à decisão; *produção convergente*, e *produção divergente* – convergente, quando, especialmente por implicação memorística, com critérios limitados mas precisos, se produz uma única resposta que visa satisfazer completamente o problema, e divergente, quando, utilizando critérios abertos e pouco restritivos, se produzem respostas diferentes, residindo a verdadeira chave desta operação, não na descoberta da resposta, mas na *quantidade e na variedade* de rendimento.

Cada combinação dos três parâmetros resulta num *factor* ou *aptidão* identificável por três letras iniciais, por exemplo – *Produção divergente de Transformações Simbólicas* – PTS.

A operação mais explicitamente associada, no modelo de Guilford, ao conceito de *pensamento criativo/criatividade* é a operação de *produção divergente*, cujas referências se expandem na literatura da especialidade, não só através do seu principal mentor, mas de outros autores, com quem trabalhou em parceria, como Wilson, ou com investigações autónomas, entre os quais Vernon, ou Sánchez. No esquema referido (Guilford, 1977), a *produção divergente* implica 24 factores, considerando seis produtos possíveis e os quatro conteúdos apresentados. Para a efectividade da produção divergente, é salientada a importância de componentes que se constituem como parâmetros de avaliação desta operação e que, paulatinamente, vieram a ocupar, em boa parte dos autores da especialidade, o lugar de parâmetros principais para a avaliação da própria criatividade.

Essas componentes de criatividade e simultaneamente factores motivacionais e ambientais da produção divergente são:

- a *fluência* (*fluidez* ou *produtividade*, noutros autores), referente à quantidade de informação produzida (ideias, respostas) num dado espaço temporal, que pode ainda tipificar-se em três modos, fluência *associativa* quando implica a produção de significados semelhantes ou opostos, fluência *expressiva* quando se refere a realização de uma composição ou discurso organizados, fluência *ideativa* que se identifica com a produção de ideias ligadas a um estímulo;

- a *flexibilidade*, referente à variedade de informação produzida, possibilitando a selecção de categorias diferentes encontradas no conjunto das respostas, podendo especificar-se a flexibilidade *adaptativa* (uma aptidão para alterar a resposta conforme mudanças verificáveis na situação apresentada) e a flexibilidade *espontânea*, (uma aptidão para introduzir diversidades em situações não estruturadas, como na construção de classes, por exemplo);

- a *originalidade*, referente à novidade e unicidade da solução;
- e a *elaboração*, referente à inclusão de detalhes e à percepção de definições e de redefinições.

Este modelo de Guilford foi sofrendo alterações, com a tendência para a multiplicação de factores diferentes. De acordo com o estudo referido de Morais, na sua versão inicial (1956) continha 120 aptidões, 150 numa fase intermédia, com o conteúdo figurativo subdividido em visual e auditivo e, em 1988, o número de factores alargou-se a 180, com a memória a ser substituída pelas operações de recodificação e de retenção.

A propósito da originalidade, Morais dá conta que Guilford refere uma investigação (Wilson e cts., de 1954)<sup>5</sup> em que a caracterização da originalidade se reporta a três formas – *critério estatístico* (raridade), *remotividade de associação informativa*, e *apreciação qualitativa de respostas talentosas*.

O modelo de Guilford, sendo susceptível de várias críticas, quanto, por exemplo, ao carácter de independência dos vários factores e à inexistência de uma ordem hierárquica entre eles, não deixa de constituir uma fonte de inspiração rica para o estudo do pensamento criativo porque, mesmo apreciando a manifestação criativa em função dos produtos, não deixa de enfatizar o papel dos elementos cognitivos na emergência da criatividade, como reconhecem Bachelor e Michael<sup>6</sup>, referidos por Morais (ob.cit.), trazendo novidades para os campos da sua interpretação e, sobretudo, da sua avaliação.

#### **1.3.3.4. Pensamento metafórico e pensamento analógico**

*A Perspectiva Associacionista*, segundo Morais (ob. cit.: 107 e ss), diferentemente dos modelos anteriormente referidos, «proporciona um registo *direccionado* para o pensamento criativo embora com tradições na Filosofia e na Psicologia voltadas para a explicação do comportamento em geral e da cognição em particular».

Na pesquisa de Morais, esta perspectiva é muito referida em obras de revisão bibliográfica, como em Abra (1988), Gilhooly (1999), Dacey (1989), Osche (1990), Baer (1993), sendo o seu fundamento basilar a ideia segundo a qual o pensamento criativo é determinado pela qualidade da associação de informações pré-existentes ou, no dizer de Martindale (1989), pela nova combinação entre velhas ideias. Tal como se referiu,

---

<sup>5</sup> Wilson, R.C., Guilford, J.P., Christtensen, P.R., e Lewis, D.J. (1954), *A factor-analytic study of creative thinking abilities*, *Psychometrika*, n°19.

<sup>6</sup> É indicada a obra de Bachelor, P.A. e Michael, W. B. (1997), *The Structure of Intellect Model reviseted*, in M.A. Runco (ed), *The creativity research handbook*, Cresskill, N.J., Hampton Press.

encontram-se tradições das explicações do pensamento por associações no primevo desenvolvimento filosófico, nomeadamente em Aristóteles, chamando também Morais a atenção para o comentário de Weisberg (1987) explicando a raiz latina do verbo pensar – *cogitare* – que significa *agitar conjuntamente*.

O maior inspirador desta corrente ligada ao estudo do pensamento criativo é Mednick, mas a linha associacionista tem fortes antecedentes no contexto restrito da Psicologia, lembrando Morais autores como Spearman (1927), para quem “não existe um poder criativo especial”, valendo, assim, a criatividade como produto da inteligência geral e, conseqüentemente, explicável por princípios associativos (construção de relações entre elementos e educação de correlatos).

A tradição behaviorista reflecte-se nitidamente no associacionismo voltado para a criatividade e a explicação clássica do pensamento criativo neste modelo, assente no processo de *tentativa e erro*, presente em psicólogos como Thorndike (1949), ou Skinner (1976).

Já aqui anteriormente se mencionou, nos tópicos sobre a dissertação garroniana que, logo a partir de Kant, quando se trata da criatividade, mesmo que seja a dos animais (superiores, no caso admitido), o princípio *tentativa-erro* não é suficiente para a cabal explicação da emergência criativa e, portanto está previamente realizada a crítica à posição mais restritiva dos primeiros autores associacionistas.

Morais, referindo Osche (1990), também alude às dificuldades conhecidas pelo behaviorismo e as suas respostas estereotipadas face às manifestações criativas, o que veio a exigir novos posicionamentos, de que são exemplo Maltzman, (1960) e Berlyne (1972), que alertam para o facto de *as respostas não estarem, a nível mnésico, armazenadas independentemente umas das outras*, admitindo a possibilidade de estarem organizadas em hierarquias e agrupamentos, o que facilitaria a busca de uma resposta adequada, via estímulo/associação à hierarquia adequada.

Passando mais um momento pela psicologia animal, esta visão até parece mais próxima da possibilidade ensejada para a detenção, pelos animais superiores, de uma certa capacidade própria que lhes permite adequadamente a satisfação das regras gerais de comportamento, percebendo-se o mecanicismo inato como entidade ligada a outros mecanismos comportamentais, através das «passagens intermédias» que permitem a construtividade dos novos comportamentos, que referia Garroni.

Regressando ao âmago do problema da interpretação do pensamento criativo por associações e atentando na essência da explicação associacionista, explica-se a possibilidade da manifestação criativa como dependente da remotividade dos elementos

a associar, encarando-se o processo criativo como a *disposição de elementos em novas combinações sendo a qualidade desse processo mais elevada quanto maior for a distância entre os elementos envolvidos*, enunciando-se assim a *teoria das associações remotas*.

É Mednick (1962) que vem aprofundar significativamente a teorização associacionista, distinguindo as respostas originais (a resposta original “é apenas correlacionada inversamente com a probabilidade de acontecer numa população) das criativas (as que implicam um critério mais exigente, em que os elementos a associar têm de ser distantes mas participantes numa combinação não só nova mas eficaz face ao pedido). Mednick preocupa-se também com o modo como podem ocorrer as *associações remotas* que determinam a eclosão criativa, e despista três métodos possíveis: *por serendipidade* na aproximação de vários elementos; *por similaridades* entre os elementos a associar; *por mediação* através de um terceiro elemento com características comuns aos que se associarão.

Por *serendipidade* ou *serendípiã* (do inglês *serendipity*), entende-se o descobrimento fortuito, ou a invenção ocasional que sucede quando o sujeito não está à sua procura. O primeiro a utilizar o termo aplicado ao estudo da criatividade científica foi Royston M. Roberts (1992)<sup>7</sup>. De entre os muitos exemplos de *serendípiã* expostos, é bastante icástico o do conhecido caso de Pavlov, que formulou a *teoria do condicionamento* ao reparar casualmente que os cães utilizados nas suas experiências salivavam ao *segundo estímulo*. Pavlov estava dedicado ao estudo do aparelho digestivo desses animais. Na *serendípiã*, a descoberta ou a invenção, em verdade, não ocorre por “pura sorte” ou “mero acaso”, mas porque sobrevêm condições inesperadas que possibilitam a aproximação de elementos anteriormente desconexos. Este fenómeno só é possível nas *mentes preparadas*, que mantêm permanentemente a capacidade criativa de aproveitar todos os dados que se apresentem ao conhecimento, mesmo aqueles que, na aparência imediata, nada têm a ver com a solução. *A sorte favorece as mentes preparadas*, disse, um dia, Pasteur.

Para o método da similaridade, é comum o exemplo da associação de palavras fonética ou estruturalmente semelhantes na escrita criativa, mas podem apontar-se também as associações entre signos de diferentes linguagens, nas actividades *multiexpressivas* apresentadas por Prado (1996), fundamentadas na teoria da *sinestesia*, enquanto experiência sensitiva registada numa determinada modalidade

---

<sup>7</sup> O termo «serendipity» provém de um conto intitulado *Os três príncipes de Serendip*» (segundo alguns a velha designação de Sri Lanka), os quais faziam muitas descobertas inesperadas, por casualidade e sagacidade. Horace Walpole foi o primeiro a utilizar a palavra em 1754 para referir-se às suas descobertas acidentais (Romo, 1998).

sensorial, quando outra é estimulada, de acordo com Daniels e McGhee (1994) citados por Sanz (1999), e nas experiências de estimulação da criatividade espontânea para crianças, conduzidas por Sanz (ob. cit.), tema que, aliás, também não é desconhecido dos gestaltistas.

Os estudos de Mednick (ob. cit.), procurando compreensões para a ou as fontes de ignição da formação das associações remotas, indicam que o fenómeno não parece ter uma distribuição normal entre todos os indivíduos. Mednick inclina-se para que a determinante mais forte resida na *hierarquia associativa*, ou seja, a forma mais ou menos facilitadora das associações remotas como os elementos se organizam na memória. Assim sendo, *os sujeitos considerados menos criativos poderiam produzir associações mais rapidamente mas em menor número e, após evocarem facilmente as associações mais esperadas, não conseguiriam atingir as mais remotas*, esgotando rapidamente as possibilidades combinatórias. Os indivíduos considerados criativos, de início produziram igualmente associações estereotipadas, mas evoluíram para a busca de uma maior remotidade associativa, produzindo respostas mais lentamente que os primeiros, mas demonstrando uma maior produtividade e uma maior remotidade. Entre os criativos, pode haver quem produza, de início, combinações remotas e cesse a busca logo de seguida, identificando Mednick, em termos de alta criatividade, os *criadores de uma obra só*. Mednick procura ainda elencar outros factores potenciadores da associação remota e designa o grau de conhecimento (proficiência) do sujeito sobre o tema do problema, a fluência ou produtividade, os estilos cognitivos, e o tipo de problema colocado. Porém, nem tudo é linear nas tentativas explicativas levadas a cabo por Mednick: um bom nível de conhecimentos sobre o tema, favorecendo uma maior produtividade, pode resultar num maior número de associações de grande remotidade, ou em grande quantidade de respostas estereotipadas mas, na verdade, como o próprio Mednick afirma, *a quantidade é probabilisticamente favorecedora da qualidade*. Também o grau de definição do problema pode indicar ou induzir critérios estruturados de busca. Se a tarefa, inicialmente, não estiver sujeita a critérios de resolução, haverá mais probabilidades de combinações aleatórias.

Nesta perspectiva podem ser englobados autores como os já referidos Wallach e Kogan, ao considerarem a importância na produção criativa de factores como a conjugação da quantidade com a originalidade, bem como outros referenciados por Morais, entre os quais Koestler (1989) e a teoria da Bissociação, e Rothenberg (1976) e o pensamento janusiano (busca de termos contrários).

Mais adiante (v. ponto 1.4), a propósito do funcionamento das *redes conexionais*, assunto proposto por Boden, far-se-á ainda mais algum desenvolvimento sobre as associações de ideias.

As associações informativas desde cedo foram reconhecidas como de importância capital no processo intelectual e na produção do pensamento, sendo, pois, natural que se reconheçam também, não só nesta corrente associacionista onde se reflecte directamente a determinante contribuição de Mednick, mas em muitas outras direcções especulativas, com especial relevância, segundo o interesse da criatividade, também em outras perspectivas teóricas, como a inspirada pela *Gestalttheorie*, a Resolução de Problemas, e várias teorias agrupadas entre aquelas a que Morais (ob.cit.) chama *Perspectivas Integradoras* e que caberiam no nível de *síntese assimiladora* de de la Torre (2000), com *teorias de interacção sociocultural e emocional da criatividade*.

Na verdade, a velha semiose referencialista é, antes do mais, uma primeira associação simples entre um objecto real e a sua simbolização mental, embora, como anteriormente foi visto, semiologicamente, se tenha que considerar um “terceiro elemento” na ulterior resolução semiótica. Aristóteles considerava a metáfora, que é uma associação, um sinal de génio, como lembram Sternberg e Lubart (1995). Na actualidade, vários investigadores referem-se ao pensamento metafórico e ao pensamento analógico (p.e. Prado e Rey, 1998; Torre, 1991), por vezes com significados sinónimos, como conceitos imprescindíveis na leitura da criatividade.

Reconhecendo-se a importância deste assunto, não só no quadro geral da compreensão da criatividade, mas porque será especialmente investido na matéria específica do cerne deste trabalho (criatividade e educação artística), importa esclarecer, no quadro das associações informativas, se pensamento analógico e pensamento metafórico são ou não uma e a mesma coisa. Assim, tratar-se-á de perceber analogia e metáfora, as suas especificidades e equivalências.

Segundo o estudo de Morais (ob.cit:157 e ss) que tem estado em referência, para Billow (1977), as analogias são *metáforas proporcionais*, pois envolvem quatro ou mais elementos relacionados proporcionalmente (A está para B como C está para D), e Necka (1985) entende que *dois objectos são análogos se, e só se, a estrutura interna de um (inerente à relação entre A e B) for similar à do outro (inerente à relação entre C e D)*. Ainda Almeida (1988) assinala a necessidade de uma proporcionalidade directa na analogia – as relações entre A e C têm que ser equivalentes às relações entre B e D.

Ressalta, assim, uma relação de similaridade entre objectos não similares, intervindo nessa relação três componentes: um domínio-alvo, desconhecido que se quer explorar, o domínio-base, conhecido, e uma transferência de informação, do último para o primeiro. O exemplo fornecido por Eysenck e Keane (1990) é elucidativo: *o núcleo está para os electrões como o sol para os planetas* – o domínio-alvo pertence à Física, o domínio-base pertence à Geografia e a transferência está na formulação da equivalência permissora do relacionamento entre núcleo e electrões.

Quanto à metáfora, que gramaticalmente é um *tropo em que a significação natural de uma palavra se transporta para outra devido à semelhança que se subentende*, De Mink (1995) refere uma *condição de um conceito ser usado num novo contexto, sendo entendido pela comparação entre elementos do sentido habitual e elementos desse novo contexto*, e para Finke, Ward & Smith (1992), *trata-se da tradução de semelhanças entre dois conceitos, havendo a transferência de um deles para o outro e permitindo a emergência de propriedades não óbvias*. Partindo destes entendimentos, evidencia-se na metáfora essa transposição de significado de um para outro conceito, mais do que a busca da similaridade entre eles. Tanto quanto explicam Tourangeau e Sternberg ou Dasgupta, há um elemento *metaforizado*, o alvo, a sofrer alteração, um elemento *metaforizador*, ou veículo, a levar a alteração, e uma transposição de características do segundo para o primeiro. As metáforas, de acordo com variados autores citados, entre os quais, Billow (1977), podem significar-se por expressões do tipo *X é Y, X é um Y, X é o/um Y de Z*.

De acordo com vários investigadores, Morais dá conta de que a analogia, provindo de uma ideia de *proporção matemática* e cumprindo sobretudo funções de proximidade ou equivalência, aparece mais nas produções criativas das áreas científicas, e a metáfora, decorrendo da ideia etimológica de *transporte*, nas áreas artísticas.

Como foi dito, no estudo da criatividade, metáforas e analogias são muitas vezes utilizadas como sinónimos, para isso se podendo encontrar algumas explicações, e uma delas será o facto de muitas analogias, embora nem todas, como as que representam correspondências entre elementos de um mesmo domínio, poderem converter-se em metáforas, sendo também possível “descaroçar” destas a analogia – se tomarmos, sem cuidar da contextualização textual, um célebre *slogan* do não menos notável liberal Bispo de Viseu, Alves Martins – «*A religião deve ser como o sal na comida – Nem demais, nem de menos*», a analogia é clara e imediata: a religião deve estar para a vida (subentende-se) assim como o sal deve estar para a comida, isto é, moderadamente.



Seria, então, possível, fazer um exercício de metaforização: *a religião é o sal da vida*, o que, convenhamos, fixando-nos na mesma linha semântica, é pensamento arrojado, em pleno Século XIX, para qualquer cristão, quanto mais para um bispo de uma cidade tão periférica quanto então era (e continua a ser) Viseu. Neste momento, invertendo o sentido da transferência entre domínio-alvo e domínio-base, prefere-se outra metaforização possível – *o sal é a religião da comida*, o que se constitui, aliás, numa saudável máxima para quem aprecia a rica gastronomia beirão.

Também é verdade que, assim o nota Moraes, alicerçada em opiniões de autores como Martindale, Finke, Ward e Smith e De Minck, mesmo quando numa metáfora não seja facilmente formulável a relação de proporcionalidade da analogia, sempre resta em comum a procura da similaridade entre termos à partida diferentes, e é esse processo de busca de informação remota o elemento cognitivo mais característico no pensamento analógico ou metafórico enquanto formas de pensamento criativo.

Outras anotações indicadas evidenciam ainda bastante interesse na literatura, no sentido da proximidade entre os dois significantes: As metáforas são apontadas como descritivas da apresentação de algo novo por algo familiar (Black, 1962); esclarecedoras de conceitos abstractos, complexos ou envolventes de metacognição (Ortony, 1979; Gruber e Davis, 1988); facilitadoras da síntese de informações diversas e da análise de uma ideia complexa (Gruber e Davis, 1988), cumprindo, para estes últimos, uma função comunicativa. Já as analogias são indicadas como facilitadoras de hipóteses (Clemente, 1989) e da geração de alternativas (Isaak e Just, 1995). Trata-se de funções em que analogias e metáforas podem rentabilizar quase complementarmente os recursos cognitivos actualizáveis na operação produtiva. Por outro lado, segundo Glucksberg e Keysar (1990), a metaforização é uma entidade mais abrangente que a similaridade identificada na analogia, sendo este mais um motivo para uma maior recorrência verificável na literatura do primeiro termo em detrimento do segundo.

O estudo empírico a que esta autora vai depois proceder no decurso do trabalho que aqui tem sido apresentado e comentado, enfatizando o *pensamento metafórico*, justifica a preferência pelo seu aprofundamento numa perspectiva de diluição de distâncias entre metáfora e analogia, ou antes, de acentuação das suas proximidades – ambos os conceitos cumprem processos de combinação imprevisível de elementos.

É isso que justifica que Moraes apresente algumas explicações da constituição estrutural da metáfora, enquanto requisito cognitivo criativo, considerando que a maior atenção sobre o assunto tem levado à complexificação da análise. Sendo tradicionalmente sublinhado o carácter processual comparativo da metáfora (partilha de

características entre elementos alvo e veículo), tornou-se entretanto evidente que há muitas situações em que as características comuns aos dois elementos são irrelevantes, como defendem Tourangeau e Sternberg, e que a reversibilidade que parece automaticamente consequente da mera comparação de informações pode não sê-lo de facto (Glucksberg e Keysar, (1990), pondo-se em evidência aquilo a que Ortony (1979) chamava de *incongruência de domínios*, pontuando a *assimetria natural* existente entre os dois termos da metáfora. O interesse despertado pela metáfora tem motivado a construção de modelos de avaliação, por vezes suportados em experimentações empíricas e, em breve síntese, pode indicar-se, no processamento criativo da metáfora, a implicação de processos cognitivos de busca divergente (para alcançar informação alternativa) e também processos analíticos e de crítica que buscam a equivalência dos termos, de tipo operacional convergente. Isto mesmo explicam Tourangeau e Sternberg, além de Gluckbserg e Keysar que falam de uma etapa integradora de informação que, segundo Almeida e Morais (1997), apela a processos de análise perceptiva, comparação e organização de elementos em estruturas abstractas (Morais, ob. cit.).

Em suma, pode, então, dizer-se que a metáfora origina informação nova que emerge da assimetria entre os termos, pressupondo-se a *exigência de abstracção de singularidades para o encontro de similitudes não óbvias*, um vasto conhecimento e uma activação mnésica de informação remota. Assim, a metáfora e o pensamento analógico subjacente são, a um tempo, *entidades exigentes*, porque envolvem processos cognitivos complexos, e *permissoras*, pelas funções que cumprem na produção criativa.

#### **1.3.3.4.1. A Analogia Inusual**

A verificação de uma grande proximidade de metáfora e analogia, aparentemente com sobreponência da primeira, não impede a existência de outros caminhos exploratórios da criatividade que privilegiam a analogia ou, pelo menos, fazem dela ponto de partida.

É o caso da chamada *Analogia Inusual (A.I.)* (Prado e Rey, 1998), busca de associação remota, que se apresenta como um *método de pensamento criativo-constructivo e de acção didáctica*, desenvolvido por David de Prado e Elena Fernandez Rey.

Esse método baseia-se no estudo do pensamento analógico-metafórico, mas também na *sinéctica*, a que se refere Gordon (1961), na estimulação da imaginação e na

*relaxação imaginativa* (v. adiante, Cap. III). Deve esclarecer-se que aqui se refere a A.I. apenas por proximidade temática, e não por se pretender englobar e rotular os seus organizadores nesta perspectiva associacionista.

Partindo do pressuposto de que «o conhecimento é visual» (Paivio, 1978) funcionando com o «olho da mente», o qual provê a base para modificar criativamente o meio com uma velocidade e controlo que seriam impossíveis se todas as mudanças requeressem manifestações directas de ensaio e erro com os objectos do mundo real, a A.I. enfatiza a importância das *imagens mentais* e da sua representação *espontânea*, considerando-as a mais rica linguagem mental da zona da consciência e, apesar disso, muito pouco explorada como recurso pessoal e de acção didáctica.

As características, as tipologias e modelações das imagens mentais, o seu intra-relacionamento e o seu relacionamento com outros mecanismos cognitivos, bem como os seus limites, tudo isso foi criteriosamente estudado, entre outros, por Alfredo Campos (1998), que oferece uma panorâmica larga da multitude das possibilidades e desenvolvimentos das imagens mentais. A este propósito, parece apropriado actualizar a distinção entre *imagem*, *imagens mentais* e *imaginação*, o *triplo i* de que fala Torre, que permite marcar o percurso desde a realidade percebida/sentida para a *ideação* e a construção criativa. Assim, a *imagem* é a imagem tal como é percebida pelo sistema sentidos/cérebro, estendendo-se, em sentido lato, do visual aos outros registos sensitivos; as *imagens mentais* correspondem às *imagens eidéticas* descritas por Denis (1984), referido em Campos (ob. cit.: 13 e ss), à activação mental, mais ou menos espontânea, de imagens, à *Imagery*, processo conferidor de vida e entendimento analógico-metafórico (simbólico) às imagens; a *Imaginação* é a própria capacidade intelectual elaborativa, de compleição complexa, que permite construir a imagem imaginada/imaginária/fantástica, nova e criativa, já sem correspondência directa, ponto-a-ponto, com a imagem da realidade percebida, tal como considera, por exemplo, Kleiman e o seu grupo de inspiração.

As imagens mentais, a *Imagery*, sistematizadas por Campos (ob. cit.) são, em geral, pouco conhecidas e abrangem:

- além das *eidéticas*, já referidas, caracterizadas por uma grande nitidez com detalhes, viveza e duração;

- as *imagens alucinatórias*, produzidas em sujeitos patológicos ou em casos de doença/delírio, ou ainda sob o efeito de drogas, distantes da percepção passada ou presente, normalmente tidas por “reais”;

- as *imagens hípnicas*, próprias do sonho, de grande vivacidade e variedade;

- as *hipnagógicas*, que ocorrem em estados de semi-vigilância, o *sonho acordado*, caracterizam-se pela inexistência de representação do sujeito, muito referidas pelos criadores;

- as *de isolamento perceptivo*, involuntárias, aparecem em situações de privação sensorial prolongada;

- as *consecutivas* ou *pós-imagens* provocadas por um estímulo breve e intenso, persistem momentaneamente, depois do seu desaparecimento;

- as *de estimulação visual*, que aparecem durante uma estimulação visual rítmica através de formas luminosas não significativas, provocando um estado próximo da sonolência;

- as *imagens de pensamento*, as mais frequentes da vida diária, evocadas conscientemente na actividade mental;

- e, finalmente, as *imagens de memória*, menos ricas que a percepção inicial, restituem-se à cognição presente, possibilitando ao sujeito informação post-estímulo, constituem a chamada *memória visual*.

Campos considera ainda as imagens que ocorrem logo ao despertar (*imagens hipnopômicas*), que alguns autores distinguem das hipnagógicas, por nelas considerarem diferenças qualitativas.

São indicadas também as *imagens de imaginação* que resultam da combinação das experiências vivenciais únicas do sujeito e que podem ser construtivas e obedecer a uma direcção determinada, ou podem ser vagas e sem objecto definido. Na medida em que são já imagens de imaginação, ou imagens imaginadas, que originam a fantasia e o imaginário, pertencem a esta última categoria (*imagens de imaginação*) mas, antes de se materializarem num resultado expressivo concreto, são ainda imagens mentais, tal como todas as antecedentes.

A revisão realizada por Paivio (1978) sobre as suas próprias investigações e de colegas a partir do estudo do processamento das imagens, bem como o recurso a outros autores que se debruçaram sobre o tema, permite perceber vários aspectos de interesse para a aplicação didáctica na produção imagética criativa. Segundo este autor pode ver-se que:

- o sistema de codificação e processamento verbal e não-verbal se verificam funcionalmente independentes mas simultaneamente conectados, podendo os códigos abstractos (rede de entidades semânticas e proposições descritivas) servir para pôr em contacto a linguagem-língua com os acontecimentos visuais;

- a *imagery* das palavras demonstra ter um poderoso efeito sobre a memória; existe uma correlação muito alta e positiva entre a *imagery* e o seu poder de concreção e as palavras;
- sujeitos de alta *imagery* têm tempos de reacção menores no reconhecimento discriminativo-comparativo;
- as imagens mentais facilitam a aquisição de conceitos, através da plasticidade ou “picturalidade” das palavras.

A Analogia Inusual (Prado e Rey, 1998) baseada, portanto, na importância criativa das imagens mentais, propõe-se aproveitar, estimular e desenvolver a sua produção, com vistas ao consequente desenvolvimento da imaginação, através do princípio da associação remota apresentado originalmente por Mednick. Estrutura-se sobre esse princípio todo um conjunto de procedimentos faseados (Preparação e Motivação, Programação e Desencadeamento Estimulador, Produção de analogias de comparação ou contraste, Aplicações Didácticas de exploração e conexão com o projecto, e Avaliação de melhora do processo, dos produtos e do funcionamento do grupo operante), que se consubstanciam num método completo que serve para resolver problemas em qualquer área de actividade, nomeadamente na educação e nas artes.

### 1.3.3. 5. Lei da Pregnância e *Insight*

A *Perspectiva Gestaltista* radica na *Gestalttheorie* que, recorda Morais (ob. cit:111 e ss), já continha na sua base conceptual alguns elementos muito úteis ao estudo da criatividade, como seja a concepção de *insight* e, no seu desenvolvimento epistemológico, não deixou de interessar-se, “naturalmente”, pelo crescente interesse motivado pela criatividade, abordando-a como *resolução de problemas* e, portanto, preocupando-se fundamentalmente com a componente *processo*, se bem que a cognição esteja sempre, implicitamente, presente neste modelo.

Tal como as modelizações anteriormente referidas, esta é de referência muito frequente na literatura especializada, parecendo suscitar em época recente um renovado interesse, visível em reedições de fundadores como Koffka (1990) e Max Wertheimer (1991) e na polémica integração com o modelo *Processamento da Informação*, tendo surgido títulos paradigmáticos desse “renascimento” gestaltista, como por exemplo *From Gestalt to Neo-Gestalt* (Robertson, 1986) e *Rediscovering Gestalt Psychology* (Henle, 1992).

Deve-se a Max Wertheimer (1991), que desenvolveu trabalhos primeiro na Alemanha e, depois, nos E.U.A., a primeira iniciativa verdadeiramente organizadora, sistematizadora e divulgadora desta corrente, mas o precursor da Teoria da Gestalt foi o alemão Ehrenfelds que, no final do século XIX, demonstrou que os mesmos elementos podem constituir diferentes conjuntos, conforme a *forma* como se organizam.

Max Wertheimer (ob.cit.) sustenta, já em 1945, revolucionando as teorias sobre a percepção visual até então admitidas, que a possibilidade de visualização das formas por um sujeito depende de uma tendência para *aperceber* sentidos na realidade. Assim, *o sujeito é um organizador perceptivo* que estrutura a realidade direccionando a sua tendência organizadora para a compreensão de *uma boa forma*. Esta tendência para estruturar e organizar a forma de acordo com as possibilidades de a compreender (o que implicará o recurso à memória visual) passou a ser conhecida como *Lei da Pregnância* e constitui-se como o princípio fundamental da *Gestaltheorie*, que se complementa ainda das regras da *semelhança* e da *proximidade* (tendências que agrupam elementos similares e elementos próximos), do *fechamento* (tendência para completar formas incompletas) e da *continuidade* (tendência para perceber uma forma como contínua). Quer dizer, o sujeito, para organizar o seu espaço percebido de acordo com estas leis, desprezando os elementos separados ou distantes, “dá-lhe” um sentido, sendo a percepção, afinal, *o resultado de uma relação dinâmica entre a potencialidade organizadora do sujeito e o campo perceptivo que se lhe impõe num dado momento*. Torna-se, assim, evidente, que a percepção do real não se constitui apenas de uma mera associação de elementos, mas consubstancia-se na compreensão de *totalidades organizadas, as gestalts*.

Entendendo-se a tendência para a resolução da *pregnância* como natural ou orgânica, o que, aliás, não é de todo pacífico, sempre que se efectivar essa *lei do menor esforço*, o sujeito só perceberá aquilo que estará habituado a perceber, aquilo que mais facilmente se assemelhará às imagens armazenadas na sua memória, num processo perceptivo involuntário. Então, apenas surgindo um erro perceptivo, a debilidade do processo organizativo ou a concentração da atenção para outras possibilidades resolutivas, por influências exteriores, se poderão configurar *novas gestalts*, que poderão significar a *descoberta da solução*. Jogando com estas possibilidades, proliferaram as chamadas *ilusões de óptica* e as *figuras impossíveis*, referenciadas por inúmeros autores dedicados ao estudo da imagem, como Arnheim (1986) ou Dondis (1990), e que tiveram um ponto alto na obra de um dos mais célebres criadores destas formas de efeitos surpreendentes e paradoxais, o artista holandês Escher (2004).

Também Wolfgang Köhler, outro pioneiro da Gestalt que procurou a sua actualização relacionando-a com a Mecânica Quântica, o mesmo Köhler que, com o seu estudo sobre os primatas superiores, contribuiu para que Vygotsky pudesse formular a sua teoria sobre as linhas de desenvolvimento independente do pensamento e da linguagem, dedicar-se-ia à compreensão do *insight*, demonstrando que os macacos conseguiam resolver problemas, não só seguindo o método de tentativa e erro, formulado por Thorndike, e associações reforçadas pela frequência, mas porque as suas informações de um dado campo perceptivo repentinamente se organizavam, evidenciando-se, então, uma *nova gestalt*. O *insight* poderá, assim, ser interpretado como um processo espontâneo mas relativamente voluntário, diferentemente do esquema apresentado por Thorndike.

As explicações de Köhler, sobretudo as desenvolvidas durante os anos de 1914 a 1925, manifestaram-se fortemente produtivas e transvazaram facilmente o domínio estrito da percepção visual, levando as interpretações gestaltistas mais longe, entrando em domínios de conceptualização global, em que os problemas figura/fundo fecundaram outras ciências. É esse mesmo ímpeto que haveria de impulsionar Wertheimer a perseguir um conceito de criatividade, tendo escrito a sua mais famosa obra, *Productive Thinking*, atrás referida, em que procurou definir *pensamento produtivo*, por oposição ao pensamento reprodutivo. Na acepção defendida por Wertheimer (1991), o pensamento produtivo é construtor de aprendizagens absorvidas e de soluções estereotipadas, tendo a capacidade de engendrar soluções novas induzidas por problemas que geram desequilíbrios e tensões, exigindo *uma boa forma* diferente, através de um *insight*. A resolução cognitiva consequente a esse *insight*, *ter-se-á*, então, realizado num nível global do processo criativo (e já não apenas no confinamento da percepção visual) exigindo-se, portanto, mais que o reconhecimento de regularidades e estabelecimento de continuidades, um nível elaborado e inovador, isto é, verificando-se a possibilidade da própria criatividade.

Na pesquisa efectuada por Morais (ob. cit. 114), é analisada a questão do papel da memória na ocorrência de *insight*, lembrando que Koffka (1935), outro vulto eminente deste modelo conceptual, punha já claramente a questão dos níveis memorísticos organizados, uns mais disponíveis que outros (a disponibilidade dos *traços mnésicos*), actuando os primeiros na resolução das situações rotineiras, os segundos intervindo quando o problema se torna difícil; também Duncker (1945) estuda a ocorrência de *insight* a partir da organização da memória, através do conceito de *fixidez funcional* (introduzido por Luchins, 1942), tendo verificado como o conhecimento memorizado das

funções habituais de um dado objecto ou ideia pode inibir a compreensão de que tal objecto ou ideia podem realizar funções diferentes, de molde a colaborar inovadoramente na resolução de um problema; no mesmo sentido vão os trabalhos de Maier (1945), que demonstra que o conhecimento prévio de uma função desempenhada por um objecto ou ideia facilita a descoberta de nova função parecida com a primeira (disponibilidade de informação).

Na verdade, só de posse desta ideia da importância memorística no processo criativo se pode compreender com suficiente proximidade o pensamento de Wertheimer.

Quando este afirma que *o pensamento produtivo depende de transferência de informação de um contexto para outro novo, sendo tal transferência possibilitada pela compreensão das experiências adquiridas e não pela sua retenção estereotipadamente associada às situações estímulo*, isto, por sua vez, permite compreender também as razões de Eysenck e Keane (1990), ao denominarem a interpretação gestaltista da criatividade como uma “metáfora perceptiva”, como muito bem nota Morais (ob. cit: 115). Coerentemente, a perspectiva gestaltista não distingue entre alta criatividade e criatividade quotidiana, antes é sensível ao domínio de realização criativa, o que também se coaduna com a sua preocupação maior na *descoberta de soluções*. Mesmo que, como aponta Michael Wertheimer (1991), filho e continuador teórico de Max Wertheimer, os problemas básicos desta teoria permaneçam por resolver, é evidente o seu investimento no conhecimento de dimensões psicológicas diversas e na compreensão da relação dinâmica existente entre o sujeito e o problema.

#### **1.3.3.6. A resolução criativa de problemas**

*A Perspectiva da Resolução de Problemas*, segundo Morais (ob.cit: 116), *não se orienta especificamente para o pensamento criativo nem se apropria ou se aplica a esse conceito enquanto objecto que lhe é externo*, sendo este um dos objectos a explicar, partindo do princípio de que resolver problemas implicará, se não a necessidade, pelo menos a possibilidade de resolvê-los criativamente.

Nesta perspectiva podem situar-se autores como Sternberg, Ochse (1990), ou Gilhooly (1988), entre outros, consideram haver neste modelo teórico uma participação sistematizada na explicação do fenómeno criativo.

Para clarificar os contextos próprios dos seus principais teóricos, Morais propõe uma distinção entre *Resolução de Problemas*, *Teoria do Processamento da Informação* e *Psicologia Cognitiva*. Admitindo-se que a Psicologia Cognitiva é a disciplina geral que



trata das compreensões do funcionamento cognitivo, estudando os seus processos internos, a Teoria do Processamento da Informação será um *departamento* aí integrável, embora com ramificações exteriores à psicologia, dedicando-se especialmente ao estudo da cognição através da analogia com o funcionamento computacional. Contudo, mais recentemente, este exercício analógico mente-computador também se estendeu, ou distribuiu, por diversas metodologias, e a Resolução de Problemas tem assimilado e integrado esta focalização.

A respeito desse exercício analógico pensamento humano/pensamento computacional realiza-se, neste trabalho, uma visita à obra de Margaret Boden, que se julga suficiente para demonstrar o interesse e a polémica subjacentes a este tipo de discussão.

Neste modelo devem discernir-se duas concepções centrais que se revelam interdependentes: uma patenteia-se na sequencialidade de passos, como uma estruturação *processual*, reconhecível desde os primórdios epistemológicos desta perspectiva até hoje; outra, o entendimento da emergência criativa como entidade simultaneamente constituinte do processo e parte da Resolução de Problemas.

#### 1.3.3.6.1. Processo criativo e fases

Tal como se apresentou anteriormente (cf. ponto 1.3.2.2.3), foi Wallas que primeiro forneceu um modelo conceptualizador do percurso da resolução criativa, discriminando as fases de *preparação, incubação, iluminação e verificação*.

Entretanto, avançaram outros modelos de concepção faseada do processo criativo, em regra, bastante próximos do de Wallas. A fase de iluminação foi designada de modo mais explicativo, como *soluções encontradas*, em Rossman (1931), e Osborn (1953) chamou-lhe *síntese* ou *combinação de ideias*; Johnson substituiu *incubação* (que não existia para Rossman) por *análise*. Várias críticas foram dirigidas ao modelo de Wallas, umas mais pertinentes que outras. Gruber (1989) e Russ (1993), referidos por Morais, consideram-no incompleto, porque escamoteia um estágio inicial essencial, que é o da apresentação ou descoberta do problema (*problem finding*), bem como a fase final de aplicação e divulgação do produto criativo (*problem solving*). Além disso, vários autores apontam o dedo à “rigidez esquemática” do faseamento sequenciado das etapas de desenvolvimento do processo criativo (Vinacke, Eindhoven e Ghiselin), rigidez essa que corre o risco de transformar-se num obstáculo à emergência criativa, na medida em que pode contrariar a “oscilação” natural da busca crítica, determinando-se, então, a

conveniência em entender as fases como componentes que podem não ser necessariamente sequenciais; ainda outros autores, como o já referido Ochse (1990) lamentam as dificuldades de comprovação laboratorial directa das fases de Wallas (Morais:118).

É de salientar que esta concepção de processos por fases determinadas, mau grado a existência de várias críticas, acabou por estender-se a muitas áreas como um dos pilares para a resolução de problemas.

Um dos desenvolvimentos que se generalizou em diversas aplicações, a partir de uma sistematização genérica no *design*, e que se passará em trajecto mais adiantado deste trabalho (v. Cap.V), é a metodologia conhecida como *Método de Resolução de Problemas*, *Método de Projecto*, *Método Projectivo* ou *do Design*, também utilizada no currículo do ensino básico. O Método de Resolução de Problemas (M.R.P.) é indicado em sede de configuração curricular para aplicação metodológica exaustiva, em especial na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo, mas também na de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico. Na falta de um verdadeiro balanço sistémico e sistematizado sobre as relações das orientações curriculares com as práticas concretas no processo de ensino/aprendizagem implicado nestas Disciplinas e realmente vivido, conhecem-se, de muitos dos professores implicados, opiniões críticas que se aproximam bastante, com a identificação e desagrado pela “rigidez esquemática” do M.R.P. Neste caso prático, parece ser um certo carácter de “receita”, associado a esta metodologia toda ela assente numa concepção faseada e sequenciada do processo criativo, que é posta em causa, não só porque os professores sentem o surgimento dos obstáculos inibidores da espontaneidade criativa, mas também porque seja difícil nos níveis de ensino a que se reporta esta referência, ultrapassar adequadamente um patamar de utilização metodológica em que *alicerces toscos* não permitem uma *sofisticação* suficientemente motivadora e fecunda para alunos e professores.

Merecem menção os estudos para o desenvolvimento de um método de *Solução Criativa de Problemas* levados a cabo por Tudor Rickards, na Manchester Business School, a partir do modelo americano de Osborn-Parnes, bastante difundido nas décadas de 70 e 80. Este programa, que trabalha com “problemas mal estruturados”, utiliza o método designado *M.P.I.A.* (*Mass – Perspectives – Ideas – Actions*), e oferece largas possibilidades de utilização em áreas diversificadas, requerendo procedimentos que lhe imprimem grande elasticidade e permitem o aproveitamento da espontaneidade

individual e grupal, o que o distancia positivamente de uma aplicação linear e rígida, tão associada ao “velho” *Método de Resolução de Problemas*. O programa *MPIA* tem vindo a ser experimentado e aperfeiçoado, designadamente, por De Cock (1993; 1997), que o tem apresentado no continente europeu.

#### 1.3.3.6.2. Tipificação dos problemas

A classificação ou tipificação dos problemas constitui-se do seu próprio processo resolutivo. A obra de Newell, Shaw e Simon (1962) coloca, provavelmente pela primeira vez com suficiente clareza, essa distinção que haveria de demonstrar-se como fundamental na concepção geral da *Resolução de Problemas* e depois reiteradamente indicada por vários outros autores: há *problemas bem estruturados*, totalmente decidíveis, com processos de resolução pré-definidos e explícitos, com uma única e verificável decisão; e *problemas mal estruturados*, não habituais, cuja própria definição é problemática, e com difícil definição da informação relevante para a procura de soluções, permitindo uma multiplicidade de soluções nem sempre verificáveis, tal como são identificados por Eysenck e Keane (1990). São os problemas deste segundo tipo, em princípio, os mais susceptíveis de solução criativa.

Porém, também se percebeu entretanto que não se verifica indiscriminadamente uma dicotomia perfeita nesta tipificação, tanto quanto há problemas mal estruturados mas com início e termo bem determinados e, como nos casos de *insight*, problemas de resposta única e verificável mas mal estruturados.

Aprofundando esta análise, Wakefield (1991) dá conta de quatro especificações, de acordo com as possibilidades de enquadramento face às condições de descoberta do problema (*problem finding*) e da sua solução (*problem solving*): a) problemas abertos de solução aberta; b) problemas abertos de solução fechada; c) problemas fechados de solução aberta; d) problemas fechados de solução fechada. Com Tucke-Bressler (1992) a taxonomia complexifica-se, pois resulta de uma combinatória de 3 dimensões (solução, situação inicial e percurso de resolução) e dois tipos (problemas bem e mal definidos). A atenção a esta dimensão *percurso de resolução* veio trazer nova dicotomia, desta feita entre estratégias algorítmicas (adequadas para problemas bem estruturados, em que é possível pesquisar sistemática e exaustivamente as hipóteses possíveis) e estratégias heurísticas (utilizáveis em problemas mal definidos, em que a pesquisa *varre* selectivamente o espaço do problema, ignorando hipóteses desinteressantes e

perscrutando as hipóteses promissoras). As estratégias heurísticas são as que, não garantindo automaticamente o êxito, permitem soluções mais rápidas e criativas.

Há ainda outra questão significativa a assinalar no quadro da abordagem típica da Resolução de Problemas, e de que Morais ainda se faz eco. É o caso, nada negligenciável e não esquecido neste modelo, das particularidades próprias do sujeito, imediatamente evidenciáveis na maneira *como vê* o problema, no modo como o defronta, o que depende de inúmeros factores, dos quais não será despidendo o grau de conhecimento sobre o domínio ou domínios julgados inerentes ao problema. Estão estudados casos de peritos que encaram um problema do seu domínio de especialidade como problema bem estruturado, achando para esse problema soluções “normais”, enquanto o mesmo problema, posto a neófitos, é entendido como mal estruturado e, de entre um largo conjunto de tentativas de soluções perscrutadas por heurísticas na maior parte completamente inexequíveis, resultam algumas realmente inesperadas e efectivamente criativas (Morais: 120).

Finalmente, tal como parece decorrer dos principais pressupostos desta perspectiva, não se decreta a abertura da clivagem entre sujeitos muito criativos e pouco ou não criativos, afirmando-se claramente a *inexistência de diferenças estruturais no que tal possa significar de utensílios básicos para um funcionamento cognitivo*, mas desenvolvimentos relativamente recentes já indicam que o uso dos mecanismos cognitivos do quotidiano não basta, e existe a necessidade de competências altamente complexas e exigentes de grande integração para que se construa a solução criativa, tal como defendem Voss e Means (1989), citados por Morais (ob.cit: 122).

#### **1.3.4. Modelos conceptuais da Criatividade em desenvolvimento**

Além das Perspectivas Factorial, Gestaltista, Humanista, Associacionista, e da Resolução de Problemas, Morais (ob. cit.) considera ainda as *Perspectivas Integradoras*, que no léxico de Torre (2000) se chamam *Teorias de Interação Sociocultural e Emocional*. Nestas conceptualizações da Criatividade, mais do que a identificação de um modelo matricial de explicação teórica, ou de *explicações que tentam ultrapassar a insuficiência de uma abordagem especificamente voltada para uma faceta da realização criativa*, verifica-se a procura de integração de um conjunto mais vasto de variáveis, como diz Morais, ou trata-se de teorias explicativas englobáveis num *nível interactivo*, preocupado com valores de síntese e defendendo uma visão aberta da realidade, utilizando recursos multidisciplinares da psicologia, como da biologia, sociologia ou

filosofia, na teorização de Torre. Fala-se, portanto, de propostas susceptíveis de não-alinhamento com os corpos teóricos tradicionais anteriormente considerados, independentemente das posições teóricas iniciais dos seus autores mais representativos. Estas *perspectivas* ou *teorias de intersecção* correspondem, ainda, a linhas de investigação que prosseguem o seu caminho na actualidade.

De entre os grupos de trabalho mais produtivos no estudo actual da Criatividade, cujas investigações vêm marcando de forma mais notória o seu desenvolvimento científico, podem indicar-se cinco grupos principais de investigadores, sendo necessário ter em conta que, neste momento, uma plêiade de novos autores se afadiga no prosseguimento dos estudos, em associação com os seus patronos ou seguindo linhas mais autónomas.

Nos núcleos centrais destas investigações encontram-se figuras como Teresa Amabile, Mihalyi Csikszentmihalyi, Robert Sternberg, e Howard Gardner.

O caso restante é o do único exemplo europeu com suficiente destaque, pela continuidade investigativa, capacidade formativa e expansão de influência, o Grupo de Santiago de Compostela, que será abordado posteriormente (v. Cap. III).

#### **1.3.4.1. O papel das motivações na criatividade**

Teresa Amabile é uma autora que muita importância tem dado à influência do contexto social e da sua interacção com os mecanismos cognitivos e traços de personalidade na produção criativa. Para Amabile (1983a, 1983b, 1988) a manifestação criativa conforma-se de maneira idêntica considerando o domínio de realização ou o nível de exigência das tarefas, especificando-se em diferentes graus de intensidade e combinação entre os diferentes requisitos criativos. Isto quer dizer que, se a alta criatividade requer uma nítida articulação entre várias competências criativas e as características de um domínio de conhecimento, também qualquer sujeito pertencente ao padrão médio da população quanto às suas capacidades cognitivas poderá atingir um certo grau de criatividade num domínio específico, sobre o que, aliás, já anteriormente se tinha atentado, aquando da discussão sobre a distribuição da criatividade na população e as duas grandes posições que se definem em função desta questão.

Amabile (1996) vai, porém, mais longe, e encontra três tipos de componentes cuja interacção é determinante da criatividade:

- capacidades relevantes do domínio de realização – *domain relevant skills* – os conhecimentos e as competências e aptidões específicas, que dependem

simultaneamente de capacidades inatas nos níveis perceptivo, cognitivo e motor, e da educação no domínio;

- um conjunto de componentes que organizam a forma como se encontram estruturados os conhecimentos, sendo de capital importância para a possibilidade de construir respostas que não obedeçam a rígidas regras algorítmicas, mas a heurísticas que enunciem princípios operativos globais pois, como pressupõe a autora, um sujeito pode deter um sem-número de algoritmos sobre um tema e não possuir um verdadeiro conhecimento;

- capacidades aplicáveis a qualquer domínio – *creative relevant skills* – características que englobam, entre outras, a quebra perceptiva de um contexto, a exploração cognitiva de novas alternativas, a possibilidade de manter problemas em aberto, a não fixação de juízos inibidores, a utilização de categorias largas que facilitem a organização de informação, uma boa operatividade mnésica, o sentido crítico face a regras estandardizadas ou impostas, a construção de analogias e paradoxos, um estilo de trabalho aturado, com períodos de concentração e esforço muito prolongados e, como não podia deixar de ser, a motivação para a tarefa.

Amabile prossegue com a descrição do funcionamento da “mecânica” cognitiva, com todas as componentes em interacção dinâmica, em direcção à produção criativa, mas é o seu trabalho em torno da motivação para o empenho na resolução de uma tarefa determinada que lhe granjeou maior notoriedade, realizando, assim, aquela que alguns autores consideram ser a verdadeira primeira abordagem sistematizada do tema, no âmbito do estudo da criatividade. Amabile afirma que é a motivação intrínseca, e não a extrínseca, que se implica determinantemente na definição de uma produção criativa. Nas próprias palavras de Amabile (1983a, 1988), *motivação intrínseca é a que leva à ocupação numa actividade pelo seu próprio gosto, porque é intrinsecamente interessante, agradável ou satisfatória.*

Hoje em dia as opiniões sobre a determinância da motivação intrínseca na criatividade estão bastante divididas. A própria Amabile (Ruscio, Whitney e Amabile, 1998), contemporizando, admite a possibilidade de coexistência criativa das duas motivações, podendo mesmo predizer, em alguns casos, alguma relevância também para a motivação extrínseca.

Vários outros autores apontam valências determinantes em factores ligados a este tipo de motivação e outros ainda afirmam-se convictos da complexidade sobre a verdade das motivações intrínseca/extrínseca e a sua relação com a emergência

criativa, como acontece com os estudos anteriormente referidos de Fernando e Sousa (cf., atrás, ponto 1.3.2.2.1.1.).

Sternberg e Lubart (1995) indicam que, mais importante que o tipo de elemento motivador (agradabilidade da coisa em si ou recompensa por tê-la realizado) é a capacidade de focalização do sujeito na tarefa concreta.

#### 1.3.4.2. Criatividade e contexto

Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1998), de quem Torre afirmou ser um dos investigadores da criatividade mais inovadores nos últimos tempos, traz uma redobrada preocupação com a necessidade de compreender a importância do contexto e a sua influência sobre o homem criador e a criação, o que alarga enormemente o número de variáveis a considerar e, conseqüentemente, complexifica fortemente as possibilidades de estudo.

Csikszentmihalyi (1988) apresenta um modelo dinâmico de três subsistemas (*Indivíduo, Domínio e Campo*) para explicar a interacção dos factores em jogo na realização criativa. Quando o *Indivíduo* produz um acto criativo, este subsistema provoca alterações no *Domínio*, que é o corpo organizado de conteúdos específicos de uma área determinada de conhecimentos. Por seu turno, o *Domínio* tinha já fornecido os conhecimentos necessários para que o *Indivíduo* provocasse essas alterações, as quais são reconhecidas ou ignoradas pelo terceiro subsistema em jogo, o *Campo*, que compreende as instituições sociais reguladoras (universidade, associações profissionais, etc.) da área de conhecimentos do *Domínio*. Se o novo produto (resultante das variações verificadas) é aceite pelo *Campo* como realmente criativo, é integrado no *Domínio* como novo conhecimento, aí preservado e daí transmitido. Pode acontecer que um *Domínio* ainda não suficientemente estruturado, por tal razão, não tenha condições de admissibilidade de uma variação criativa, e que seja um *Domínio* próximo, com todas as condições, a receber a validação da produção criativa, guardando-a até que o Domínio natural detenha condições estruturais para a receber.

A importância do contexto familiar na emergência criativa vê-a Csikszentmihalyi (1996: 140 e ss) tanto mais relevante quanto à família cabe uma acção determinante na formação da *personalidade autotélica*. O contexto familiar que oferece *experiências óptimas* aos filhos adolescentes tem cinco características:

- a *claridade* – os adolescentes sabem o que os pais esperam deles – as metas e a *retroalimentação* na interacção familiar não são ambíguas;

- o *centramento* – a percepção dos adolescentes de que os seus pais estão realmente interessados na sua vida presente, mais do que projectando a frequência de uma boa universidade ou o conseguir um bom emprego;

- a *eleição* – os adolescentes sentem que têm uma variedade de possibilidades para escolher, incluindo a de quebrar as regras estabelecidas pelos pais, desde que estejam dispostos a assumirem as consequências;

- o *compromisso* – a confiança que permite ao adolescente sentir-se suficientemente cómodo, baixando o escudo das suas defesas, e implicar-se em qualquer assunto que seja do seu interesse;

- e, finalmente, o *desafio* – a dedicação dos pais em oferecer aos seus filhos oportunidades cada vez mais complexas para a acção.

A formulação da *experiência óptima*, que o autor persegue desde a sua tese de doutoramento, ligada à busca da felicidade, baseia-se no conceito de *Fluxo (Flow)*, que Csikszentmihalyi (1996) designa como *o estado no qual as pessoas se encontram tão envolvidas na actividade que nada mais parece importar-lhes*. A experiência destas pessoas, por si mesma, é tão prazenteira, que elas jamais deixarão de a concretizar, pelo puro motivo de realizá-la. Este conceito permitiu a criação do *Método de Amostragem da Experiência* que consiste em recolher de um grupo de sujeitos o mais massificado possível, as suas descrições do seu estado de espírito momentâneo. Tais descrições são despoletadas pelo chamamento de um *bip* que cada um transporta durante uma semana e que é accionado oito vezes ao dia, com intervalos aleatórios. Em 1990, o grupo de Csikszentmihalyi tinha recolhido as respostas de mais de 100.000 pessoas, o que permitiu reconhecer e compreender essa característica como uma total dedicação à tarefa, de tal modo que as pessoas deixam de perceber-se como isoladas do seu processo de criação.

O estudo das condições para a felicidade, na base de *Flow*, tem interessado cada vez mais especialistas da psicologia e da sociologia e, além de Chicago, tem centros organizados em Milão, na Alemanha e no Canadá.

#### 1.3.4.3. A teoria do investimento

Sternberg e Lubart (1991, 1995, 1996) formularam a *teoria do investimento da criatividade*, explicada através de uma metáfora bolsista: as pessoas criativas, como os bons investidores na bolsa de valores, *compram barato e vendem caro*; para isso é necessário gerar ideias que, tal como os *stocks* de baixo preço para ganhar boas taxas



de lucro, possam ser «relativamente impopulares ou mesmo abertamente desrespeitadas» (Sternberg e O'Hara, 1999: 254); é preciso, depois, persuadir os outros do valor dessas ideias e, então, vendê-las por um alto preço, ou seja, ser capaz de divulgar consistentemente o produto criativo, significando isso que outros se vão apoderando das ideias criativas, enquanto os seus autores progredirão para novas ideias “impopulares”, ou seja, ainda não populares.

Tal como no jogo bolsista com a transação das acções, corre-se o risco de estar a divulgar uma ideia criativa num tempo em que ela não está *muito cotada* no mercado do reconhecimento social ou, numa perspectiva próxima do modelo de Csikszentmihalyi, não possa ser reconhecida pelo *Campo*.

Aproveitando a sua metáfora financeira, Sternberg e Lubart (1995) vão descrevendo dinamicamente as condicionantes da emergência criativa e colecionam um vasto conjunto de recursos que se situam quer no âmbito individual quer no âmbito social.

Relevante no sistema proposto por Sternberg é a sua *teoria triárquica da inteligência humana* (Sternberg, 1996), que a vê como uma composição de três capacidades interactivas no funcionamento criativo – as capacidades sintéticas, analíticas e práticas. A inteligência, sendo, portanto, uma entidade composta, é apenas um dos seis elementos centrais que convergem para formar a criatividade de pensamento e comportamento com os quais se interliga («*six forces that, in confluence, generate creative thought and behavior*»): *conhecimento, estilo de pensamento, personalidade, motivação e ambiente* (Sternberg e Lubart, 1995).

A questão do *conhecimento* assume bastante relevância na constituição da *teoria do investimento*, tanto mais que aquele desempenha um importante papel de base da inteligência, podendo ser entendido como uma *inteligência cristalizada*, tal como considerava Cattell (1971). O conhecimento pode constituir-se, assim, numa espada de dois gumes: se, por um lado, é necessário para saber onde se situa um novo campo para o qual se quer avançar (mesmo quando se desenvolve uma reacção de oposição a ideias existentes é necessário conhecê-las); por outro lado, o conhecimento pode impedir a criatividade, quando conduz o sujeito, entrincheirando-o no campo em que é especialista, que tende a considerar os problemas sempre a partir dos conhecimentos que domina perfeitamente, eximindo-se a encarar soluções inovadoras, que só poderia encontrar com a flexibilidade própria dos neófitos. O *estilo de pensamento* deve ser de *auto-governo mental* (podendo discernir-se dois tipos, o *estilo legislativo*, propenso à criação de novas regras, e o *estilo executivo*, quando a tendência é para a tentativa de

resolução de acordo com regras conhecidas) mas deve ser, necessariamente, inovador. O sujeito precisa de ser possuidor de um tipo de *personalidade* capaz de *desafiar a multidão*. A *motivação* tem que ser capaz de impulsionar a persistência para ultrapassar os muitos obstáculos que se colocam na realização da tarefa criativa. O *ambiente* mais propício à criatividade é o que reduz alguns destes obstáculos, os riscos inerentes ao surgimento de qualquer nova ideia ou actividade, e que recompensa as pessoas que assumiram esses riscos.

A *teoria do investimento* foi testada por Sternberg e Lubart, a partir de uma amostra em que os sujeitos precisavam de elaborar produtos criativos em quatro domínios (escrita, publicidade, ciência e desenho), tendo de escolher dois tópicos de uma grande variedade proposta. Depois de avaliados os resultados, foram encontradas apenas correlações moderadas nos quatro domínios (Sternberg e O'Hara, 1999: 257).

Com a formulação desta *teoria do investimento*, Sternberg e Lubart situaram-se, assim alguns investigadores o consideram, num lado mais instrumentalista do estudo da criatividade, porquanto terão privilegiado a produtividade confinada num sistema económico, o que merecerá ainda mais algum comentário (cf. Cap. III).

#### **1.3.4.4. As Inteligências Múltiplas e os 10 anos em acção**

Gardner (1983, 1993, 1995, 1996) apresenta a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, segundo a qual a inteligência não é uma entidade única, mas um conjunto de diferentes inteligências especializadas.

Esta teoria pode, presumivelmente, encontrar algumas fontes em Cattell (1971) que, sendo um crítico da perspectiva factorial de Guilford, entendia que a produção da criatividade é determinada primeiro por uma *inteligência* geral particularmente *fluida* (identificável com o raciocínio) em diálogo e complemento com a *inteligência cristalizada* (os conhecimentos), além de ser condicionada por factores de personalidade. A possibilidade criativa engendra-se nesse convívio entre inteligência cristalizada e fluida, que se desenrola nos níveis correspondentes às capacidades primárias que, sendo menos que os iniciais 120 factores de Guilford, são ainda bastantes, implicando, entre várias outras, as capacidades verbal e numérica, os raciocínios indutivo e dedutivo, a capacidade mecânica e a coordenação motora geral, a fluência expressiva e o tempo e ritmo musical.

De acordo com o ponto de vista de Gardner (1983), as pessoas podem ser inteligentes de variadas formas, por exemplo, um poeta é inteligente de uma maneira

diferente da maneira de ser inteligente de um arquitecto que, por sua vez, é diferentemente inteligente de uma bailarina. Estas diferentes inteligências podem ser usadas de muitas formas diferentes, incluindo, mas não esgotando, as formas criativas. Para perceber melhor o funcionamento especializado de cada inteligência, Gardner elaborou alguns critérios, entre os quais a observação de possibilidades de realização simultânea de tarefas sem interferências mútuas, o desempenho de sujeitos excepcionais em áreas determinadas, ou o isolamento de uma inteligência através da observação do impacto de lesões cerebrais, numa linha conceptual que também interessou, no âmbito experimental da neurologia, o cientista português António Damásio (1994: 71 e ss).

Portanto, na acepção de Gardner, o funcionamento criativo é, simultaneamente, a resultante e uma entidade gestora das Inteligências Múltiplas, que são:

- 1 – linguística (escrevendo e falando);
- 2 – lógico-matemática (resolvendo um silogismo ou uma equação);
- 3 – espacial (orientando-se numa cidade desconhecida);
- 4 – corporal-cinestésica (como o atleta ou a bailarina);
- 5 – musical (tocando o violino);
- 6 – interpessoal (encontrando formas efectivas de compreensão e inter-relação com os outros);
- 7 – intrapessoal (dominando um alto grau de auto-conhecimento);
- e 8 – naturalista (percebendo as complexidades do meio natural envolvente).

Em conformidade com esta concepção, Gardner (1993) levou a cabo um estudo sobre os percursos de vida de sete personalidades altamente criativas do século XX, identificando em cada uma delas uma das inteligências especializadas: Sigmund Freud – inteligência intrapessoal; Albert Einstein – inteligência logico-matemática; Pablo Picasso – espacial; Igor Stravinsky – musical; T.S. Eliot – linguística; Martha Graham – corporal-cinestésica; e Mahatma Gandhi (interpessoal). Charles Darwin poderia ser alguém, notoriamente, com uma elevadíssima inteligência naturalista. Gardner chama a atenção, entretanto, para a sua convicção de que a maioria destas figuras poder ser considerada “mais forte ou mais fraca” em mais do que uma inteligência e de que poderiam ser até notavelmente fracas em outras especialidades (segundo foi possível a Gardner apurar, em Freud havia fraquezas especiais nas inteligências espacial e musical).

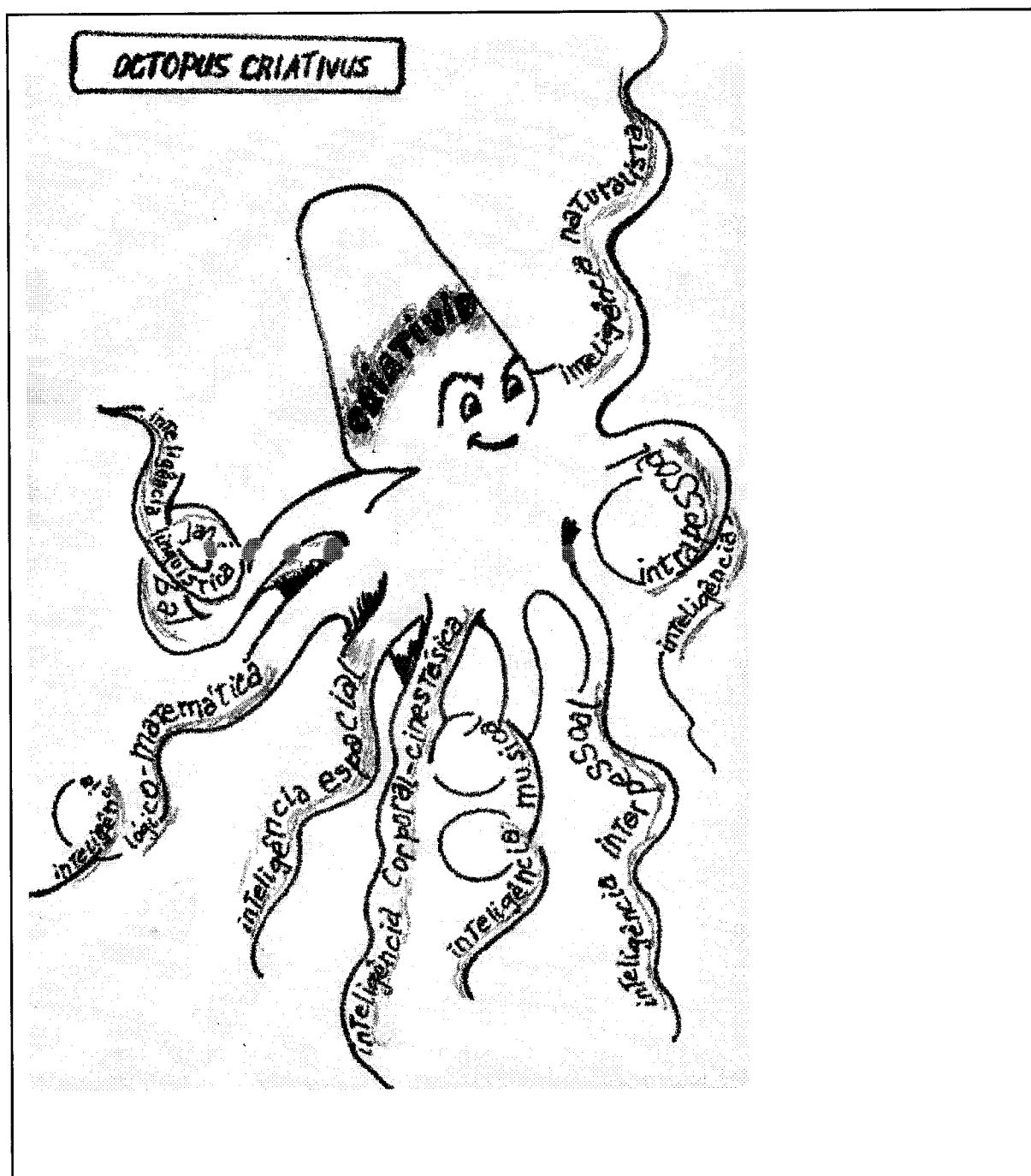


Fig. 1 – O *Octopus Criativus* é uma metáfora visual que ilustra o modelo das inteligências múltiplas, de Gardner, e a sua relação com a criatividade.

Gardner enuncia também a *regra dos 10 anos em acção*, bastante referida na literatura da especialidade. Segundo Romo (1998), deve-se a Hayes (1981) uma primeira apresentação desta regra, quando constatou, a partir de um estudo empírico com músicos que, desde o início da aprendizagem e imersão completa numa área de especialização concreta (no caso, a música), transcorrem invariavelmente 10 anos até que surja a primeira grande obra com reconhecimento exterior, uma obra-mestra. Nos sete casos estudados por Gardner, esta regra é positivamente confirmada e reforçada, porquanto se verifica que em todas as figuras “geniais” se conta uma década para a emergência da primeira grande obra, mas ainda que cada um dos criativos precisa de um ritmo temporal aproximadamente por períodos de 10 anos para produzir novas obras-primas, ou as suas mais reconhecidas obras.

Embora não haja estudos laboratoriais concludentes, a teoria de Gardner é vista por alguns como colaborando decisivamente no entendimento preponderante nas correntes que relacionam a ocorrência da criatividade com dependência do domínio de conhecimento e, por ventura mais enviesadamente, também serve aos que estão convictos da distribuição normal da criatividade na população.

O que Gardner mais faz sobressair é a enorme produtividade demonstrada, em extensão e em profundidade, no domínio de especialização, de qualquer uma das personalidades estudadas, quantificável em, aproximadamente, 20.000 horas de trabalho/década, o que permite correlacionar significativamente a experiência na área (conhecimentos e perícias) com a emergência criativa, dando razão a Weisberg (1987), já anteriormente referido, que sustentava que a grande diferença entre o homem “vulgar” e o génio é a quantidade de trabalho apaixonado que este realiza no seu domínio de especialização.

A partir de estudos historiométricos desenvolvidos por Simonton e de estudos de caso de Gruber, Gardner (1993, 1996) apresenta um grupo de características comuns verificáveis nos processos criativos das sete personalidades estudadas para a regra dos 10 anos em acção: o grande empenhamento do *sujeito numa rede de empreendimentos ampla e largamente interconectada*, uma forte vontade que o acompanha em todo o trabalho; a *criação e exploração de imagens de amplo alcance* e a *vinculação afectiva estreita e continuada* do sujeito a todas as matérias e aos pormenores dessas matérias respeitantes ao seu trabalho. Simultaneamente, Gardner aponta ainda outros dois aspectos comuns que a análise idiossincrática dos mesmos criadores veio a revelar: o *apoio cognitivo e afectivo* que cada criador exigia aquando do engendramento e

efectivação da criação, precisando de uma pessoa íntima capaz de um acompanhamento e apoio pessoal, e de uma pessoa capaz de compreender e valorizar a importância do produto criativo; e um pequeno negócio efectuado como *um meio de garantir a preservação de seus talentos incomuns, uma barganha faustiana*.

Sem desonerar a sua principal teoria, Gardner (1996) veio a propor um modelo integrador de diferentes níveis para explicação mais cabal da emergência criativa: o *Nível Subpessoal*, que inclui as influências genéticas e a estrutura e funcionamento dos sistemas nervoso, metabólico e hormonal (universo essencial na abordagem surrealista da produção artística), cuja investigação numa esfera de criatividade é praticamente inexistente e, até por isso mesmo, Gardner considera imprescindível despoletar. O *Nível Pessoal*, que é o palco funcional das oito inteligências múltiplas e independentes, atendendo-se também à relevância de variáveis ligadas à personalidade, ao universo emocional, à motivação. O *Nível Extrapessoal* estrutura as áreas de conhecimento, correspondendo a cada área competências específicas e uma linguagem determinada ligada a uma inteligência, como nos casos da matemática ou da música, mas acontecendo outras vezes que uma mesma área opere com a conjugação de inteligências diferentes, como na psicoterapia ou da ópera; para que ocorra a produção criativa importa ainda a simultaneidade de um conhecimento dominante da área com o conhecimento particular do sujeito, como no exemplo de Einstein e da formulação da teoria da relatividade (a área científica detinha conhecimentos dominantes que colaboraram, embora viessem a ser fortemente questionados, com o conhecimento novo e transgressivo do cientista, na formulação da nova teoria). O *Nível Multipessoal* corresponde à organização social da área, definindo-se num contexto histórico determinado, no qual se exerce o controlo pelo conjunto restrito dos peritos (no caso dos académicos de uma ciência) ou a pressão de milhões de sujeitos (no caso dos afeccionados de um clube futebolístico).

Parece claro, tal como afirmam Sternberg e O'Hara (1999: 254) que Gardner (1966) ulteriormente se aproxima da proposta de subsistemas de Csikszentmihalyi, verificando-se a descrição dos *Níveis Extrapessoal e Multipessoal* e os conteúdos do *Domínio* e do *Campo*, embora em Gardner se possa descortinar o centro fulcral do interesse de estudo no caso individual e não propriamente no estudo das variáveis contextuais.

## 1.4. Criatividade e Inteligência Artificial (I.A.)

O desafio que se propõe neste novo lance do percurso no mapa imagináutico em busca do caminho epistemológico da Criatividade consiste, genericamente, numa busca de possibilidades de estabelecimento de relações especificáveis e pertinentes entre criatividade e inteligência artificial, o que leva à discussão em terrenos caros à chamada Psicologia Cognitiva.

Mantendo actual a fundamentação epistemológica de uma teoria geral da criatividade tal como anteriormente se pretendeu apresentar, de uma criatividade correlata a uma legalidade, ou de uma *rule governed creativity* (nos termos de Chomsky), pode achar-se imediatamente o estabelecimento de uma primeira relação entre a criatividade e a inteligência artificial – a existência da IA, produto da máquina mais elaborada da criação humana, o computador, construção superior do exercício do pensamento analógico, é uma conquista da mais evoluída criatividade do ser humano, o que se pode situar no plano de possibilidades de uma *rule changing creativity*; nesta óptica, mantendo activa uma perspectiva histórica da evolução e desenvolvimento do conhecimento humano sobre o pensamento e a criatividade, é possível aceitar sem grandes reservas que a invenção da IA é um produto conseguido mediante um processo criativo exactamente da mesma natureza daqueles que permitiram a invenção das primeiras ferramentas, as cinco máquinas simples, “as cinco grandes”, como eram designadas pelos filósofos da antiguidade (de invenções se trata, e não de simples descobertas permitidas pelo *acaso* ou pelo processo de *tentativa e erro*). A invenção do plano inclinado, da cunha, do torno, da alavanca e da roda marca, no início do programa ecológico de relacionamento com a natureza, o aparecimento simultâneo da necessidade do trabalho humano, e constituiu um primeiro passo decisivo na história da construção de máquinas, sem o qual jamais teria sido possível alcançar os actuais níveis de desenvolvimento tecnológico, designadamente no campo computacional.

O estabelecimento desta relação imediata entre a criatividade e a construção das máquinas e, portanto a IA (como produto maquinal superior), pode ser dilucidada por vias cognitivas diversas, quanto à sua historicidade e quanto ao seu enquadramento técnico *evolucionista*. Diferentemente de outros problemas, como o da discussão sobre invenção e descoberta, por exemplo, *a priori* não surgem dúvidas sobre a autenticidade da invenção da IA como um produto *genuinamente criativo*, o que, provavelmente, se deverá ao relativo desconhecimento geral dos *segredos íntimos* do funcionamento computacional, que produz um efeito de distanciação razoável da discussão original

sobre o próprio mistério da possibilidade de criação e de evolução das *máquinas pensantes*. Porém, em primeira instância, a instituição desta relação criatividade/IA não se afigura suficientemente produtiva, pois verdadeiramente nada de novo acrescenta quanto à procura de outras racionalidades validáveis no âmbito do verdadeiro problema colocado, que é o da “similitude” entre inteligência e IA. Há pois que prosseguir, mais fundo e em escalas de maior finura, essa busca.

É admissível a afirmação segundo a qual *o homem criou o computador à sua imagem e semelhança*, ou melhor, que o homem foi capaz de produzir uma *máquina pensante* a partir de conhecimentos, que vai julgando comprovados, e de intuições, que detém sobre formas de estruturação e funcionamento do seu próprio pensamento. É justamente com base nesta concepção que a psicologia procura novas descobertas sobre o pensamento humano, partindo do estudo sobre o funcionamento dos computadores. O produto, metonimicamente, revelará o produtor. O caso da *psicologia computacional* não é único e, como se sabe, vários outros exemplos se poderiam apresentar, como casos em que o estudo específico numa área científica determinada conhece novos e importantes desenvolvimentos, a partir do estudo de produtos evoluídos gerados nessa mesma área científica ou em áreas tecnológicas situadas a jusante da área científica matricial. Referindo apenas um caso com implicações directas nas artes plásticas, para além de consequências imediatas e de aplicação na área propriamente científica, lembra-se o desenvolvimento recente da *cromática*, ou estudo da cor, nas suas dimensões óptica/electromagnética, físico-química e perceptiva, a partir do estudo da luz/cor nas tecnologias da televisão e do vídeo, que permitiu notáveis avanços no conhecimento do modo de funcionamento do cérebro humano na construção da cor (Brusatin, 1992; Delgado, 2000).

É, pois, a expectativa da utilidade de conhecimentos sobre o pensamento computacional, reversíveis para o conhecimento sobre o pensamento humano, e portanto o pensamento criativo, que permite a apresentação de hipóteses para o estabelecimento de outras relações entre a criatividade e a IA.

Esta perspectiva não é, sequer, novidade, pois já vem posta, com a preocupação da criatividade, desde Newell e Shaw (1958) e Newell e Simon (1972), referidos por Morais (ob.cit.), seguidos por vários outros, quando vêem o homem como um fazedor de tarefas comparável a um processador de informação desde a sua recepção (*input*) até à emissão de uma resposta ou solução (*output*), o que configura no imediato a analogia bipolar reversível que centra esta referência conceptual e que possibilita o ulterior desenvolvimento desta apresentação – o



*cérebro é o computador do ser humano – o computador é um cérebro artificial* (houve tempos em que se chamaram aos computadores *cérebros electrónicos*).

É necessário, seguidamente, procurar definir a própria noção de Inteligência Artificial e, para isso, pode aplicar-se um entendimento próximo do conceito presente na definição avançada por Jonh McCarthy (1956, cit. in Martinez Freire, 1996):

«a ciência que estuda o desenho e a construção de máquinas inteligentes ou pensantes, (como) mecanismos capazes de realizar tarefas que, nos seres humanos, atribuímos à sua inteligência, tais como a demonstração de teoremas, diagnóstico de enfermidades, análise sintáctica ou semântica da linguagem, ganhar uma partida de xadrez, etc».

O trabalho realizado por Margaret Boden, já anteriormente referida, especialmente o divulgado no seu livro *La Mente Creativa – Mitos y mecanismos* (1994), apresenta-se com a maior utilidade para o trajecto ensejado. Boden parte do princípio, justamente, de que os conhecimentos provenientes do campo da IA podem contribuir para um melhor esclarecimento da ideia da criatividade, opondo-se assim a todas as *teorias mitologistas* da criatividade, aos *inspiracionistas* e aos *românticos anti-científicos*, que visam apenas manter o domínio da criatividade como algo intangível, fora do alcance da ciência. Esta possibilidade constitui a hipótese principal no trabalho de Boden e é, simultaneamente, a que mais importa neste momento do percurso imagináutico.

O discurso de Boden vai estruturar-se na construção de respostas para as questões que denomina “as perguntas de Lovelace”. Ada Lovelace, amiga íntima de Charles Babbage, inventor da “máquina analítica” em 1834, segundo Ganascia (1994), que era capaz de executar cálculos aritméticos e manipular expressões formais. Lovelace foi a primeira pessoa, segundo Boden, a defender o argumento de que *uma máquina pensante só pode realizar aquilo para que foi programada*, pelo que tudo o que realize (uma operação aritmética, no próprio caso do motor analítico, como um trecho musical, por exemplo, no caso de outras máquinas), terá que ser atribuído apenas a quem ordenou à máquina que realizasse, ao engenheiro programador (Lovelace, 1953). Sendo imediatamente verdadeiro que *qualquer computador* (mesmo os de última geração) *só pode realizar o que o seu programa lhe permite*, Boden defende que tal argumento precisa de ser apreciado sem pressas e não aprioristicamente, de modo a que possam encontrar-se vínculos interessantes entre a criatividade e os computadores.

É nesse sentido que formula as “quatro perguntas de Lovelace”, que resultariam em esperada negativa por quantos se fixem levemente no postulado assumido:

1. As ideias computacionais podem ajudar à compreensão da possibilidade da criatividade humana?
2. Os computadores (agora ou no futuro) poderão chegar a realizações que, ao menos, *pareçam ser* criativas?
3. Um computador poderá conseguir *reconhecer* a criatividade?
4. Os computadores poderão *realmente* chegar a ser criativos (e não apenas a produzir condutas aparentemente criativas cuja originalidade se deve totalmente ao programador humano)?

Boden, na obra em apreço, vai responder cabalmente à primeira das questões, a de maior utilidade imediata, mas não deixa de procurar respostas adequadas à segunda e à terceira que, aliás, estão directamente relacionadas com a primeira; evita responder à última questão, que considera a menos interessante para o problema dado, alegando, sobretudo, a sobreveniência de dificuldades de carácter moral e político, que retiram possibilidades à construção, com suficiente pertinência, da resposta correspondente.

Ao encetar o seu caminho na busca de respostas, Boden aponta aqueles que, para si, são os dois sentidos diferentes da palavra “criativo”, ambos recorrentes no discurso sobre a criatividade e frequentemente confundidos, já anteriormente explicados (cf., atrás, ponto 1.3.3).

Neste caso, é ao nível da *P-criatividade* que se suscita o interesse em procurar descobrir a possibilidade da *originalidade* (enquanto marca de criatividade), partindo-se do princípio já anteriormente invocado, de que a criatividade é uma *capacidade universal*, presente perduravelmente, com maior ou menor potência e dependendo da interacção de variados factores internos e externos, na estrutura intelectual de cada ser humano. É isso que pode fazer sentido para justificar essa busca de relações íntimas entre criatividade e inteligência artificial, e esse é, precisamente o caminho de Boden, sendo útil seguir alguns dos seus passos na construção de respostas.

### 1.4.1. A distinção entre o *meramente novo* e a *inovação genuína*

Na discussão geral da criatividade, muitas vezes se interpreta o criativo como o *inusual*. Em absoluto, a ideia ou solução inusual será H-criativa. Uma ideia P-criativa não carece de ser verdadeiramente inusual. Essa ideia é *verdadeiramente nova* para a mente que a gerou, mas não necessariamente para outras mentes. Tal como Boden afirma (ob.cit.: 61 e ss), é até possível predizer que uma determinada pessoa irá produzir, num futuro próximo, uma ideia P-criativa, por exemplo, acompanhando, do ponto de vista de um professor, um determinado processo de aprendizagem em que o aluno se conduz por métodos de descoberta, como em certas experiências laboratoriais da física ou da química; é obvio que o sujeito que descobre, num dado momento, a lei física implicada (há muito descoberta por um cientista que foi H-criativo), *redescobre-a*, ou seja, confirma a validade da regra; se o caminho do sujeito foi percorrido por ele próprio e chegou ao passo nodular da experiência pelo seu esforço autêntico, reconhecendo e avaliando a sua ideia/descoberta, esta não é menos criativa pelo facto de poder ser predictível. É uma situação comum no quotidiano de qualquer professor, de resto utilizável e utilizada nos seus juízos de avaliador do desempenho do aluno e do grau de eficácia metodológica envolvida no processo de ensino/aprendizagem.

Se nos situarmos de novo no campo da linguística, conforme propõe Boden, relembando o profícuo entusiasmo de Chomsky pela construtividade e criatividade da actividade linguística, é fácil conceber que um linguista teórico *poderia* fornecer regras gramaticais que prescrevam orações de grande complexidade e que tais regras *poderiam* ser introduzidas num programa de computador. Aplicando essas regras, qualquer pessoa *poderia* construir frases completamente novas, diferentes de qualquer outra anteriormente escrita, e o mesmo *poderia* ser realizado por um programa computacional devidamente programado. Uma vez que o conjunto de regras exista, *poderia* mesmo acontecer que as orações escritas por qualquer falante competente ou pelo computador tivessem ocorrido anteriormente, escritas por outros, ou por outros computadores igualmente providos do vocabulário e das regras gramaticais necessárias. Ora, todos estes “poderia” são “poderia” computacionais, concernindo «ao conjunto de estruturas, neste caso, orações em linguagem natural, descritas e/ou produzidas por um mesmo conjunto de regras generativas». É, contudo, necessário distinguir entre duas situações possíveis: uma sequência de

palavras descritível pelas regras gramaticais «pode ou não ter sido produzida com referência às regras da gramática». Isto é, estes “poderia” computacionais podem advir de duas formas distintas, uma temporal e outra intemporal – uma concentra-se nas possibilidades estruturais definidas por “regras generativas” «consideradas como descrições abstractas»; outra concentra-se nas possibilidades inerentes a essas regras generativas, «consideradas como processos computacionais».

Boden (ob. cit: 63) apresenta o seguinte exemplo que permite perceber melhor esta diferença:

Considerando-se uma sequência de sete números  $s_1, s_2, \dots, s_7$ , por exemplo os números 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, estes são os quadrados dos primeiros sete números naturais. Esta sequência poderá ser descrita pela regra: “ $s_n$  é o quadrado de  $n$  (para  $n = 1, 2, \dots, 7$ ). Porém, a mesma sequência poderá também ser gerada pela regra:  $s_n$  é a soma dos primeiros  $n$  números ímpares (para  $n = 1, 2, \dots, 7$ ). Ambas as regras são, matematicamente, “regras generativas”, pois podem produzir a sequência dada. «Definem aplicações intemporais, de um esquema abstracto, a números concretos. Em termos matemáticos, são equivalentes, porque cada uma pode gerar os mesmos números» (os sete referidos e todos os outros quadrados, o que seria um conjunto infinito). Portanto, a sequência dada corresponde a uma estrutura matemática intemporal dependente das respectivas regras generativas. Se a mesma série de números for escrita por alguém, ou por um computador, impor-se-á perceber como foi gerado o conjunto dos números – tomando-se o primeiro número e elevando-se ao quadrado, somando-se a unidade ao primeiro número e elevando-se ao quadrado, e assim sucessivamente; ou, tomando-se o primeiro número, tomando-se de novo o primeiro número e somando-se o seguinte número ímpar, tomando-se esse resultado e adicionando-lhe o seguinte número ímpar, e assim sucessivamente. Como é óbvio, em termos computacionais, não é indiferente que se tenha utilizado uma ou outra regra generativa, pois alguém ou algum computador pode ser bastante mais eficiente numa ou noutra. Além disso, a série de números poderia ter sido elaborada (por alguém ou por um computador), simplesmente, por recurso à memória, sem que o autor dominasse qualquer regra construtiva.

Para quem queira decifrar qualquer resultado que se lhe apresente, é importante adquirir a compreensão da sua estrutura particular subjacente, a compreensão dos processos construtivos implicados. Só na posse dessa compreensão é possível questionar o surgimento do *novo*, ou seja, a emergência da criatividade (mais uma vez, o sentido da correlação regularidade/criatividade, anteriormente abordado).

É no patamar do conhecimento da regra que se fixa a questão do surgimento, em concreto, da ideia criativa. E assim, pode distinguir-se a *novidade de primeira vez*, que pode ser descrita ou produzida pelo mesmo conjunto de regras generativas que geraram outras ideias já conhecidas, da *originalidade radical* (genuinamente criativa), que não pode ser descrita ou produzida por regras generativas anteriormente conhecidas. A ideia genuinamente criativa causa, em geral, surpresa, mesmo que apenas intuitivamente ela seja apercebida. Essa surpresa deriva do reconhecimento, mais ou menos imediato, de que a ideia criativa não poderia ter sido produzida a partir das regras generativas que, implícita ou explicitamente, tomam lugar na mente do observador.

Para compreender a especificação dos princípios generativos que estão na base da produção das ideias, sejam ou não consideradas criativas, os conceitos computacionais continuam a constituir um instrumento analítico relevante e, através da modelização computacional, poder-se-á aquilatar das capacidades produtivas concretas de conjuntos de princípios generativos.

Posta a distinção entre o *meramente novo* e o *genuinamente criativo*, Boden vai questionar como pode, de facto, ocorrer a criatividade, e se os conceitos computacionais poderão, efectivamente, contribuir para o achamento de respostas possíveis.

#### **1.4.2. Mapas da mente, *heurísticas* e níveis *redescritivos***

É possível perscrutar uma grande quantidade (ilimitada, teoricamente) de questões abstractas a partir dos sistemas generativos, da computação e dos esquemas de representação; Douglas Hofstadter (1979), citado por Boden, criou um modelo (o “sistema pq”), definindo os *sistemas formais*, que visa essa possibilidade. Na verdade, esse perscrutar corresponde à *despistagem* de todos os “poderia” computacionais possíveis, a partir de sistemas generativos dados. Trata-se de desenvolver uma verdadeira actividade de *exploração* que tem por terreno a própria mente humana.

Os sistemas generativos que conduzem a actividade cognitiva e a acção prática consequente comportam-se como *mapas* da mente e podem ser explorados. Estes mapas mentais guiam o pensamento e a acção para determinados caminhos, *recusando* outros. Muitas vezes estes mapas da mente não são total ou parcialmente acessíveis à consciência, tal como acontece para a maior parte dos processos mentais geradores de habilidades (como conduzir um automóvel ou nadar), ocultos da atenção consciente. A actividade do psicólogo, como do linguista ou do historiador de arte, desenvolvida por processos indirectos e não introspectivos, persegue, afinal, o desenho da *cartografia* dos

diferentes estilos de pensamento consciente ou inconscientemente implicados no domínio científico ou artístico respectivo.

A exploração da mente decorre, diz Boden (ob. cit. 75 e ss), em larga medida, semelhantemente à própria exploração geográfica, embora com uma diferença notória – a geografia mental é modificável e a geografia terrestre não o é (ou só o é sob a afectação de poderosos agentes naturais ou artificiais, como as crises glaciárias ou os grandes cataclismos, as modificações ambientais provocadas pela poluição ou as explosões atómicas); é certo que também a geografia mental pode sofrer alterações de monta, pelo surgimento de lesões, doenças graves, senilidade. Porém, *apenas a mente pode modificar-se a si mesma selectivamente, de modos inteligíveis* – por exemplo, «a viagem através do espaço musical, cujos viajantes incluem Bach, Brahms, Debussy e Shöenberg, era uma travessia que não só explorava o espaço pertinente, mas que também o criava», de tal forma que, retrospectivamente, esse caminho pareça virtualmente inevitável, embora, como qualquer criação, tenha sido constringido e fortemente controvertido durante a sua ocorrência. Nesse processo transformativo, que a *posteriori* pode parecer linear e harmonioso, a mente humana (através da criatividade) conseguiu transformar «os “não pode” computacionais em “pode” computacionais». Tal como um qualquer mapa da geografia pode sugerir vários caminhos possíveis para atingir um lugar determinado, partindo de um sítio conhecido, também um sistema computacional altamente complexo (como é a mente humana) pode permitir muitas vias diferentes para gerar uma determinada estrutura ou ideia. Muitas das soluções perspectivadas pela exploração do mapa mental são baseadas em noções topológicas, que todo o indivíduo humano possui mais ou menos conscientemente.

Estas noções topológicas – a topologia, iniciada, entre outros, pelo matemático Poincaré (que se interessou também pelo problema da criatividade) é um departamento da geometria que analisa as relações de vizinhança dos lugares – estão na base do desenvolvimento do pensamento e da acção de qualquer indivíduo, adulto ou criança, e permitem a instituição de *heurísticas*, que são modos económicos de pensar sobre um problema, que seguem a pista que mais provavelmente conduzirá à meta, recusando a exploração de outros caminhos imediatamente menos prometedores.

Há heurísticas de vários tipos, umas respeitam o mapa do espaço conceptual, outras propõem alterações no mapa, mais ou menos profundas, possibilitando a abertura de novas vias que não estavam disponíveis com anterioridade. Está hoje realizado um amplo estudo sobre as heurísticas como contributo ao estudo da criatividade. O matemático novecentista George Polya (1945), citado por Boden, identificou um largo

espectro de heurísticas, muitas das quais de aplicabilidade em inúmeros tipos de problemas diferentes. A maior parte das heurísticas não são métodos infalíveis para resolver problemas, antes constituem regras pragmáticas para colaborar nessa resolução. Entretanto, uma heurística específica do xadrez, num exemplo referido por Boden, que manda “proteger a rainha”, muito útil na maior parte das situações, pode também impedir o lance vitorioso, possível num determinado momento. Essa mesma heurística, válida no domínio do xadrez, de nada serve no dominó ou no *poker*, ou seja, há heurísticas que apenas se validam num domínio determinado. Outras heurísticas muito gerais são úteis em qualquer domínio. Por exemplo, uma heurística geral de Polya recomenda a decomposição do problema a resolver em problemas mais pequenos e fáceis, susceptíveis de similitude com problemas anteriormente resolvidos. Tal decomposição do problema pode estruturar-se a partir da formulação de perguntas: qual é a incógnita? Quais são os dados presentes? Pode fazer-se um diagrama? Pode construir-se um plano de resolução passo a passo? Pode modificar-se um método de resolução conhecido e adaptá-lo ao caso patente? É evidente que estes procedimentos se podem aplicar à matemática ou a qualquer outro domínio. Outra heurística de carácter muito geral é a da *consideração da negação*, presente no *janusianismo*, que permite um novo ponto de vista sobre o problema; se aplicada a um aspecto estrutural, e não meramente a um detalhe superficial, pode alterar de forma profunda a geografia conceptual num passo determinado.

Em suma, entendida a mente humana como um complexo sistema computacional, a resolução de qualquer problema é a resolução de qualquer problema computacional e corresponde à exploração de mapas mentais cartografados adaptadamente aos respectivos espaços conceptuais; na busca dos caminhos resolutivos, essa exploração serve-se de várias noções topológicas que permitem a utilização de heurísticas de vários tipos que, por sua vez, colaboram na produção do pensamento e na concretização da solução.

Os testes efectuados pela psicóloga Annette Karmiloff-Smith (1990), citada por Boden (ob. cit: 97 e ss), aplicados a crianças entre os quatro e os onze anos, permitem compreender que, quando aquelas praticam novas habilidades, desenvolvem espontaneamente representações mentais explícitas do conhecimento que já possuem numa forma implícita, e que estas representações surgem em vários níveis sucessivos,

autorizando, no encontro do sujeito em cada nível, o uso do conhecimento prévio *em modos que lhe não eram possíveis com anterioridade*.

Estas experiências de Karmiloff-Smith permitiram estudar as restrições existentes sobre a flexibilidade mental. Envolveram mais de cinquenta crianças na faixa etária referida, testando os seus desempenhos em habilidades como o desenho, a fala e a compreensão do espaço e do peso. Nas experiências com o desenho, foi pedido a cada criança que desenhasse uma casa. Realizado este primeiro desenho, retirou-se-lho e pediu-se em seguida que desenhasse uma outra casa “que não existisse” (ou uma casa “cômica” ou “inventada”). O mesmo para um homem e um homem cômico/inventado e para um animal e um animal cômico/inventado. O modo como cada criança realizou as suas imagens, em cada caso, foi cuidadosamente observado. O conjunto dos trabalhos “cômicos/inventados” produzidos pelas crianças permitiu constatar uma certa variedade na construção das imagens (alterações de forma e tamanho dos elementos componentes; modificação completa da forma conjuntural; omissão de elementos; inserção de elementos extra; mudanças da posição e orientação dos elementos ou do conjunto; surgimento de elementos extra provenientes de categorias diferentes de coisas). Outra constatação imediata dá conta de que a flexibilidade da habilidade de desenho, a gama criativa, varia com a idade das crianças – todas elas puderam desenhar casas, homens e animais, de forma fluida, rapidamente e sem esforço. Porém, os desenhos “cômicos” exigiram alterações no método usual de desenho. As crianças mais pequenas demonstraram bastantes dificuldades e foram mesmo incapazes de produzir algumas variações, o que não aconteceu com as crianças de dez anos.

Entre algumas conclusões de Karmiloff-Smith, referidas por Boden, salientam-se as seguintes: as crianças de todas as idades variavam o tamanho das formas e eliminavam elementos, mas apenas os mais velhos que oito anos introduziam elementos (da mesma categoria ou de categorias diferentes) ou mudavam a posição ou orientação com muito mais probabilidade que as crianças de quatro a oito anos; aparentemente, as crianças de quatro anos têm mapas mentais muito pouco informativos das suas próprias habilidades de desenho, pois apenas permitem a exploração dos espaços conceptuais de maneira muito superficial – por exemplo, a posição e a orientação são sempre fixas, como se coladas a um eixo norte-sul, sem nunca poderem deslocar-se para este-oeste; as crianças mais velhas, diferentemente, puderam explorar o seu território mental de variados modos – os seus mapas mentais parecem possuir as necessárias classes de distinções. Assim, as crianças de quatro anos parecem demonstrar restrições motivadas por uma sequência fixa, automática, de acções corporais que apenas podem verificar



níveis limitados de variabilidade – desenhavam facilmente um homem, mas não conseguem desenhar, por exemplo, um homem de duas cabeças – dado que o seu conhecimento sobre as suas próprias capacidades de desenhar é *quase completamente implícito*, é-lhes difícil estabelecer variações a partir dele. Já o grupo das crianças mais velhas denota uma habilidade muito mais recheada, *de um modo muito mais explícito*, conseguindo resultados jamais atingidos pelos mais novos.

Entretanto, Karmiloff-Smith pensou ser indispensável verificar o que sucede com crianças ainda mais novas, com três anos, que ainda não dominam uma habilidade de desenho que lhes permita acções de representação pertinentes, quando colocadas perante o mesmo desafio – ao tentarem desenhar um homem, frequentemente o resultado é um homem não existente (sem a representação de alguns elementos); estas crianças podem desenhar uma variedade de *quasi homens*, dado não dominarem ainda a capacidade que lhe permite a representação fluida do corpo humano – ora, estas realizações não deixam de constituir uma *novidade*, sem, contudo, poderem definir-se como *criatividade*, pois devem-se a uma incompetência e não ao controlo da flexibilidade criativa.

Segundo Boden, Karmiloff-Smith pôde observar que *as mudanças verificadas na potência imaginativa surgem porque as crianças desenvolvem representações explícitas do conhecimento que já possuem implicitamente; a habilidade é “redescrita” num nível superior; a representação anterior não se destrói e está disponível para o uso de rotina, se for necessário; enquanto que o conhecimento implícito pode ser usado mas não explorado, as descrições explícitas permitem transformar uma actividade de modos específicos.*

Observando com um pouco mais de pormenor a descrição de Boden sobre o processo criativo testado por Karmiloff-Smith, parece que, no *primeiro nível de redescricao* reside uma habilidade de desenho que as crianças já dominam como uma sequência rígida de acções corporais, estritamente ordenada por partes (a cabeça e os membros). Esta sequência é executada por essa ordem, podendo haver interrupções. As variações de tamanho e forma são representadas explicitamente, resultando em certos tipos de distorções imaginativas (por exemplo, cabeças quadradas ou membros exageradamente pequenos ou grandes). Porém, as relações entre as diversas partes só são representadas de forma implícita, parecendo depender da sua ordem temporal na execução da sequência fixa que determina os procedimentos na composição do desenho. Assim, raramente as crianças de quatro anos eliminam elementos do corpo e, quando o fazem, procedem à eliminação no final do procedimento (a cabeça muito

raramente é omitida). Neste primeiro nível de habilidade corporal básica, pode portanto haver variações formais, mas a estrutura interna do desenho não se altera. Quando Karmiloff-Smith pediu a crianças de cinco anos para desenharem “um homem com duas cabeças”, o que aconteceu foi que estas desenharam duas cabeças, e depois associaram a cada uma, um corpo com braços e pernas. A estas crianças foi ainda difícil realizarem cópias de desenhos de homens de duas cabeças – copiando uma cabeça, logo a linha lhes fugia para a representação do corpo completo – como que tendo automatizado um *procedimento inflexível* do desenho da figura humana.

Num nível seguinte, a estrutura da habilidade de desenho parece fundar-se na *cartografia* da lista das partes distintas do objecto que se desenha. Estas partes podem reordenar-se de distintos modos e mesmo repetir-se, dando origem a composições mais flexíveis que no nível anterior.

Progressivamente, as relações estruturais entre as partes constituintes do todo (distinguidas no segundo nível) são *explicitamente cartografadas* e passam a ser manipuláveis com flexibilidade. O procedimento executório pode ser interrompido e admitir subrotinas, com os ajustes pertinentes, e realizado com fluidez, resultando em inserções de elementos novos e mesmo aglutinações de representações de entidades diferentes (surtem então homens policéfalos, combinações de homem-animal). As crianças de dez anos já são capazes de explorar a sua habilidade de desenho da figura humana mediante uma larga diversidade de estratégias (distorções, repetições, omissões, misturas de partes da mesma categoria ou de categorias diferentes), porque o seu espaço conceptual possui mais dimensões que o das crianças de quatro anos.

Segundo Karmiloff-Smith, o exercício da auto-reflexão consciente resulta de representações multinivélicas como as descritas. Boden imagina que estes tipos de redescrição espontânea existem também na mente dos adultos, correspondendo à construção de espaços conceptuais em outros tantos níveis diferentes. Quanto mais representações sucessivas se multiplicarem, mais a habilidade concreta se complexifica e mais se abre ao controlo perspicaz do sujeito.

Em suma, tendo por base estas experiências de Karmiloff-Smith, Boden é levada a acreditar que, *quer as crianças quer os adultos constroem, espontaneamente, mapas de processos mentais que são usados para a exploração dos espaços conceptuais multinivélicos envolvidos, e essa exploração pode determinar uma transformação do próprio território da mente*. Isto é, um sistema generativo que produz estruturas pode ser tratado como um sistema generativo que as descreve; um sistema generativo “passivo”,

depois de examinado, pode transformar-se num sistema generativo “activo” de um nível superior. Tal pode suceder na mente humana como na inteligência artificial.

### 1.4.3. Computação e Criatividade

O facto de os programas computacionais actuais, mesmo os de última geração, envolverem muitas debilidades e não ser possível equipará-los à extrema complexidade do cérebro humano, não invalida, necessariamente, que muitos dos conceitos psicológicos encontrados a partir da compreensão do funcionamento computacional e do estabelecimento de conceitos computacionais, não sejam conceitos teóricos adequados ao actual estágio de desenvolvimento da psicologia e aos interesses do problema em apreço.

Da mesma forma, exemplifica Boden (ob. cit:113), um *Mapa Mundi* medieval, completamente inadequado para os objectivos da exploração geográfica moderna, não deixa por isso de ser um mapa, mantendo muitas das características estruturais presentes na cartografia actual. Tal como nesta disciplina foi possível a evolução, também a IA conhece um incremento criativo que permite, por exemplo, o desenvolvimento dos sistemas de “redes neuronais”, que colocam a IA actual, uma ciência com pouco mais de sessenta anos, bem longe dos seus primeiros passos.

De acordo com a explicação de Boden (ob.cit: 115), na IA utilizam-se *procedimentos efectivos*, que comandam os programas computacionais. Cada procedimento efectivo

*«é uma série de passos de processamento de informação que, devido a que cada passo está definido de modo não ambíguo, produzirá, garantidamente, um resultado particular (podendo incluir um elemento de aleatoriedade, se um passo particular instrui a máquina para eleger um de uma lista de números ao acaso, por exemplo; mas os passos seguintes devem especificar o que ela deve fazer depois, a partir do número seleccionado)».*

Tendo-se definido as heurísticas como procedimentos efectivos, desenvolveu-se o conceito relacionado de *espaço de busca* (um espaço conceptual relativo a um nível determinado de representações), formado pelas «*locações*»<sup>8</sup> conceptuais que, concebivelmente (segundo regras), podem ser visitadas.

Como se infere da metáfora cartográfica de Boden, na prática, nem todas estas *locações* podem ser *realmente* visitadas, dependendo isso da busca da solução

---

<sup>8</sup> Na edição castelhana consultada, *locaci6ns*, que pode ter o sentido de *terreno delimitado*.

concreta, principalmente através da aplicação do *princípio da economia* (podendo mesmo algumas delas ser inadequadas). A utilização das heurísticas (pelo programa ou pelo cérebro) recorta uma *árvore de busca* que, na realidade, altera o espaço de busca, determinando que certas locações sejam de mais fácil acesso que outras, e mesmo que locações antes acessíveis, se tornem inacessíveis. Na década de cinquenta do século passado, já era possível desenhar programas capazes de resolver problemas lógicos (como estabelecer uma lista de objectos necessários ou resolver o conhecido caso dos “missionários e dos canibais que precisavam de passar para a outra margem do rio”).

Esses programas, prossegue Boden (ob. cit: 117 e ss), seguiam heurísticas que se concentravam, primeiro, nos termos substantivos do problema, e só depois se dedicavam ao ajuste das relações lógicas entre os elementos. Com a evolução da IA, tem sido possível criar heurísticas cada mais complexas, capazes de se auto-eliminar e capazes de modificar-se. Quer dizer, está-se em presença de regras generativas com a capacidade para gerar novas regras, em transfigurações dos espaços conceptuais correspondentes. Esse ganho de complexidade resulta da acumulação ou sobreposição de novas restrições, da imposição de novas regras mais restritas.

Mais uma vez, contradizendo o estereótipo da vulgar concepção de criatividade, esta é susceptível, justamente, a partir das restrições na regularidade, da complexificação da legalidade (o que se afigura consentâneo com os termos enunciados numa epistemologia da criatividade, presentes na dissertação de Garroni, anteriormente visitada).

O caso das “restrições produtivas”, tal como é explicado por Boden, pode ligar-se ao conceito psicológico de *rede semântica*, também utilizado na IA, entendida esta como conjunto de estruturas computacionais que representam, de modo muito simplificado, o campo de significado interior a uma dada parte de um espaço conceptual. Tais redes podem representar-se por nós e arcos. Os nós correspondem a ideias específicas e os arcos representam conexões mediante as quais se pode aceder de uns a outros nós, sendo possível estabelecer modelos de associações espontâneas. Numa estrutura deste tipo, o processamento pode realizar-se até que todos os caminhos pertinentes tenham atingido um ponto terminal ou retornado à origem. Alternativamente, pode haver restrição de ligações (por exemplo, limitando o número de arcos percorrível); esta variabilidade do número de arcos percorríveis é imposta por uma *regra de corte* (uma heurística) que assim determina que caminhos são e não são transitáveis e quais os que, tendo sido antes intransitáveis, passam a ser transitáveis e vice-versa.

Há, entre os estudiosos da criatividade, e outros que, simplesmente, reflectem sobre os seus próprios processos criativos, quem defenda a opinião de que a associação criativa de ideias é um processo fundamentalmente inconsciente, que se desenrola na fase que Wallas denominou de *preparatória*. Supõe-se que, neste estágio do processo criativo, em que a informação é armazenada na mente sob a forma de estruturas abstractas de conhecimentos, as ideias latentes podem ser activadas selectivamente.

Ora, o modo como se realiza o processamento computacional em rede semântica pode sugerir alguma explicação para a ocorrência desta *preparação selectiva*. A partir deste tipo de funcionamento, informa Boden (ob. cit: 241 e ss), foram criados programas como o ACME e ARCS (que hoje estão ainda mais desenvolvidos), capazes de memorizar mais de 30.000 palavras (nós) e centenas de milhares de arcos, e que conseguem comparar conceitos de muitos modos distintos e especificáveis.

Num sistema computacional complexo, em que sejam acessíveis muitas redes semânticas muito ricas de significados, por sua vez ligadas em rede, segundo uma estrutura neuronal (como na mente humana), é possível o movimento entre conceitos muito distantes, podendo estabelecer-se associações entre eles; esse movimento torna-se muito mais livre e veloz do que o possibilitado pelas inferências simples apresentadas, por exemplo, em menus ou libretos. Assim, os modelos computacionais *conexionistas*, utilizados para a investigação psicológica e neurológica e em aplicações tecnológicas como, por exemplo, o reconhecimento automático de rostos (método usado na investigação policial), constituem sistemas de processamento em paralelo cujas propriedades são inspiradas, de modo muito amplo, no funcionamento cerebral. Estes sistemas são programados, mas são também capazes de aprender directamente a partir da sua própria experiência, através de um procedimento denominado pelos especialistas de *auto-organização*. Os sistemas *conexionistas* detêm uma capacidade para emparelhar padrões – conseguem reconhecer um padrão que anteriormente haviam já encontrado e atingem um grau de desempenho com tal surpreendente flexibilidade que os podemos considerar mais análogos aos níveis de prestação do cérebro humano que aos dos programas “tradicionais”. Dispõem de uma verdadeira “memória associativa”, sustentada não só no significado, como também no contexto. Pode dizer-se que conseguem realizar coisas sem que tenham realmente sido programados para as realizar.

Veja-se a explicação icástica de Boden (ob. cit: 172 e ss) sobre o *design* deste tipo de programas: imagine-se uma turma de alunos, que são questionados sobre a identificação de um objecto colocado sobre a secretária da professora, uma maçã. Em

termos computacionais, os alunos precisam de reconhecer uma maçã como tal. Imagine-se ainda que estes alunos são totalmente ignorantes a respeito de uma maçã; nenhum sabe identificá-la, mas cada um conhece um aspecto particular desse fruto (como a forma curva ou rectilínea, uma superfície mate ou brilhante, uma coloração verde ou vermelha, um sabor doce ou amargo). Cada aluno fala permanentemente do pormenor que notou no objecto e que identificou com o que já conhecia. A opinião de cada um pode ser inibida ou reforçada pelas opiniões dos seus vizinhos imediatos que, por sua vez, falam com outros alunos menos próximos dos primeiros. Assim, a opinião de cada um pode ser indirectamente influenciada por qualquer outro, mesmo que muito distante de si. A professora teve o cuidado prévio de sentar em proximidade grupos de alunos cujas opiniões estão ligadas a tópicos mais proximamente pertinentes. A opinião de cada aluno vai-se modificando pela influência dos vizinhos. Num certo ponto, mesmo que com alguns detalhes contraditórios, de baixa fiabilidade, estabelece-se um equilíbrio possível. Como nenhum aluno é superiorizado em relação aos demais, a decisão é tomada pela turma e corresponde ao *padrão global de mini-opiniões mutuamente sustentadas com um alto grau de confiança dentro da turma em equilíbrio*. Este padrão estabilizado de mini-opiniões é amplamente similar, embora não idêntico, cada vez que a turma se depara com uma maçã, mesmo que esta seja de um tipo diferente da primeira maçã apresentada. A professora, conhecedora do comportamento da turma para a primeira vez, sabe interpretar a sua resposta colectiva.

Esta turma funciona como um sistema de Processamento Paralelo Distribuído (PPD), em que a decisão conseguida se deve ao *processamento em paralelo* (com todos os alunos a falarem em simultâneo) de *computações localizadas* (cada aluno fala apenas com os seus vizinhos imediatos e sofre a influência directa apenas deles); a decisão é *distribuída* por toda a comunidade (como o conjunto internamente consistente formado pelas mini-opiniões dos alunos).

Nos modelos PPD, explica Boden, os conceitos estão representados como padrões de actividade através de grupos de unidades (no exemplo, os alunos); uma unidade particular está activa ao representar conceitos diferentes (não só de maçã, mas de pêra ou ananás); da mesma forma, um conceito determinado, apresentado em diferentes contextos, está representado por diferentes grupos de unidades. Uma unidade PPD não possui um significado conhecido, um conceito ou uma ideia identificável por uma única palavra, antes representa uma *micro-característica detalhada*.

Há hoje diferentes modelos de sistemas do tipo conexionista. Alguns prevêem unidades capazes de distinguir identidades não de um modo simples, como “sim” e “não”, mas que admitem o “provavelmente” ou “possivelmente”.

Resumidamente, utilizando a abordagem de Boden, pode dizer-se que uma *rede conexionista de processamento em paralelo* (à semelhança da organização neuronal) é composta por muitas unidades computacionais simples (quanto mais unidades capazes de distinguir padrões, mais associações serão possíveis) ligadas por conexões excitatórias ou inibitórias; uma unidade é capaz de alterar a actividade de outras, numa variabilidade de graus, mediante o peso da conexão pertinente, expressa num número compreendido entre mais um (+ 1) e menos um (- 1); as especificações destas alterações de pesos são determinadas por equações diferenciais; um conceito representa-se como um padrão estável de actividade válido em todo o sistema. Os pesos das conexões ajustam-se permanentemente para maximizar a probabilidade de alcançar o equilíbrio; as conexões utilizadas fortalecem-se e somam probabilidades de mais facilmente serem usadas no futuro. Há unidades especializadas no ingresso (*input*) e egresso (*output*) que podem ser forçadas. Em equilíbrio, as unidades altamente activas representam micro-traços de padrões que se sustentam mutuamente.

Estas redes podem construir, gradualmente, representações de características dos conceitos implicados no problema, que são amplamente compartilhadas e podem, além disso, reconhecer instâncias individuais de conceitos com detalhes diferenciados; uma mesma rede pode conhecer vários padrões. Quer dizer, estas redes não se limitam a realizar a manipulação simples de símbolos formais através de regras programadas. Elas são, efectivamente, capazes de aprender, através do seu processo *auto-organizante* de equilibração, gerido por cálculo diferencial que trabalha com probabilidades estatísticas. Isto é, há redes conexionistas que têm, de facto, a capacidade de aprender a associar padrões, sem que sejam explicitamente programadas para reconhecer e associar, em concreto, esses padrões, ou seja, são capazes de exercer, em alguma medida, o *pensamento analógico* que é próprio do cérebro humano.

Na busca de respostas às três primeiras perguntas de Lovelace, Boden aprecia outros sistemas computacionais capazes de *fazer desenhos* e, por que o faz em relação a programas que apresenta como detentores, de algum modo, de uma criatividade artística (e não sobre programas meramente facilitadores, mesmo que sofisticados, como AUTO-CAD, por exemplo), não se resiste a uma rápida visita, que parece

pertinente, ao seu estudo particular sobre uma série de programas chamada AARON, da autoria de Harold Cohen.

Cohen era já, segundo Boden (ob.cit.: 194 e ss), um pintor reconhecido internacionalmente quando, em dado momento da sua carreira artística, se entregou profundamente ao *design* de sistemas computacionais capazes de realizar *desenhos artísticos*.

Uma primeira geração AARON (anterior a 1985) era capaz de produzir desenhos abstractos que se poderiam identificar com elementos paisagísticos e, na versão mais moderna a que diz respeito o estudo de Boden (1989), AARON, depois de ser capaz, numa versão intermédia, de realizar desenhos de acrobatas, realizava desenhos de paisagens e figuras humanas associadas. No desenvolvimento das sucessivas gerações, foram fixadas mudanças fundamentais na natureza do programa, que originaram alterações radicais no espaço conceptual que habita cada uma.

Segundo Boden, a geração do AARON *abstracto* realizava desenhos “espontâneos”, escolhendo aleatoriamente um ponto de partida numa localização do plano de desenho e evoluía segundo o controlo de um conjunto de *sistemas de produção* (constituídos por regras SE – ENTÃO). Estas regras são relativamente complexas, implicando vários aspectos simultaneamente, podendo o programa examinar esses aspectos num dado momento, antes de resolver o procedimento seguinte. O programa toma decisões localmente coerentes, mas não sabe aperceber a imagem, explicitamente, como um todo, nem consegue aprender com as suas acções passadas, porque não as classifica em memória. Diferentemente, a geração AARON que produz *acrobatas* pode planificar certos aspectos do desenho antes de o realizar; pode monitorizar a sua execução, avaliando se as restrições planificadas se vão praticando. Este AARON não é menos automático que o *abstracto*, mas será menos espontâneo (tal como diz Boden, também Van Eick era menos espontâneo que Pollock).

Tanto quanto anuncia a autora, a programação do AARON *de acrobatas* é elaborada com a introdução de regras (tipo “faça”/“não faça”), que poderiam servir para indicar a uma pessoa como se desenham acrobatas do género dos que AARON realiza: dado que a linha de contorno constitui o valor estético essencial, não há indicações acerca de sombras; a representação das oclusões (objectos que se sobrepõem a outros, ocultando-lhes alguma ou algumas partes, a partir de um determinado ponto de vista) deve fazer-se por interrupção do contorno dos objectos que se situam atrás; a figuração antropomórfica deve ser suficientemente realista, sem necessitar de parecer-se com uma representação renascentista; a representação dos rostos deve ser realista, não



cubista com os dois olhos do mesmo lado, e com narizes representados realisticamente, uma vez que a expressão do nariz é fundamental para a legibilidade da orientação espacial do rosto; as posições das figuras devem respeitar a lei da gravidade (não pode haver homens voadores como os de Chagall) e as suas posições devem ser plausíveis; na composição, o plano do solo deve ser evidente, embora não tenha que ser assinalado por qualquer traço horizontal; o espaço do desenho é o espaço do suporte, pelo que a imagem deve ser esteticamente disposta nele; cada elemento da composição deve aparecer como parte harmónica do todo, e não como elemento estranho e desenraizado. Como é óbvio, poder-se-iam multiplicar as explicações até à exaustão. Também é óbvio, como diz Boden, que escrever um programa capaz de desenhar acrobatas com uma qualidade estética *aceitável* será uma tarefa bem mais árdua que fornecer indicações para que outra pessoa tente realizar um desses desenhos.

O programa AARON, de Cohen, é capaz de realizar desenhos de acrobatas *esteticamente aceitáveis*. Segundo refere Boden, numa exposição mundial em Tsukuba, no Japão, AARON realizou 7.000 desenhos, cada um diferente de todos os outros (cada um era único e não havia sido conhecido com anterioridade) e em maioria dos casos os desenhos tinham causado prazer a muitos observadores de todo o mundo. Isso foi possível (tal como para a maioria dos casos de criatividade humana) porque AARON detinha uma “mistura” de conhecimentos gerais e específicos, que melhorou sempre nas gerações sucessivas, embora a melhoria no conhecimento específico seja mais imediatamente evidente.

Numa versão ainda mais aperfeiçoada, AARON pode realizar composições gráficas originais (únicas e sem conhecimento em anterioridade), esteticamente aceitáveis, com envoltimentos paisagísticos e figuras humanas.

Tal como aponta Boden, AARON satisfaz vários critérios de criatividade. Ao realizar um desenho que é único (como o artista humano), ele constitui uma *novidade histórica*, se entendermos AARON como o conjunto das suas sucessivas gerações cada vez mais capazes. Os seus desenhos serão *H – novos* e também *P – novos* (*H – criativos* e *P – criativos*) – O AARON *abstracto* “não poderia” ter realizado desenhos de acrobatas, e o AARON *de acrobatas* “não poderia” ter criado imagens como as concebidas pelo AARON mais moderno. No entanto, se nos ativermos apenas a cada uma das versões em particular, a questão tem que avaliar-se diferentemente: cada produto gráfico “poderia” ter sido produzido com anterioridade por cada geração do programa – é evidente que os progressos verificáveis de versão para versão são

determinados directamente pelo próprio Cohen, pelo que não é possível observar nenhuma verdadeira automodificação do programa, isto é, a sua originalidade não é uma originalidade radical, dado não corresponder a uma exploração do seu espaço conceptual efectivamente *revolucionária*.

Seguindo o raciocínio de Boden, para se tratar de um programa *realmente criativo*, AARON necessitaria de ter a capacidade para, *por ele próprio*, mudar de estilo sempre que *lhe apetecesse*, como pode acontecer com os artistas humanos (poderia realizar, livremente, composições naturalistas, ou cubistas, ou abstractas). AARON aproxima-se mais de um artista que se fixa num só estilo e tenta explorá-lo exaustivamente (o que nem sequer é negligenciável, pois esse método pode permitir uma grande diversidade de criações bastante interessantes). Por outras palavras, para que AARON pudesse ultrapassar as suas limitações criativas, precisaria de possuir uma capacidade autocrítica, que lhe permitisse reflectir sobre o seu próprio processo criativo e, então, podendo construir novos mapas conceptuais, inspeccioná-los e transformá-los, estaria em condições para alterar *o modus faciendi* na realização dos seus desenhos. Provavelmente, Cohen ou outro investigador da IA conseguirá, num futuro próximo, construir um programa que se aproxime mais de tais possibilidades.

Parece, assim, verdade, que o programa de computador AARON seja capaz de realizar desenhos com surpreendente valor estético e, se a criatividade também pode ser uma questão de grau, os produtos *artísticos* de AARON estarão num patamar mediano de criatividade, onde, aliás, se poderiam, a partir de uma certa óptica avaliativa, também incluir as produções de muitos artistas humanos, pois nem todos são capazes de atingir os níveis de força imaginativa de Magritte ou a originalidade representativa de Francis Bacon.

#### 1.4.4. Respostas às questões de Lovelace

Chegados a este ponto da viagem proporcionada por Boden através de alguns conceitos computacionais, com visita a alguns programas relativamente actuais de grande potência, é indispensável verificar como a autora se reencontra com as “quatro perguntas de Lovelace”.

Boden considera possibilidades credíveis de resposta afirmativa para as três primeiras dessas perguntas: As ideias computacionais podem ajudar à compreensão da possibilidade da criatividade humana? Os computadores poderão chegar a realizações que *pareçam ser* criativas? Um computador poderá conseguir *reconhecer* a criatividade?

Quanto à quarta pergunta, tal como se referiu anteriormente, Boden prefere não responder, embora, como ela própria afirma, tal resposta não seja pertinente para o seu problema, e esse é, próximo do nosso, o de encontrar na IA algumas contribuições para o esclarecimento do funcionamento do pensamento humano e, portanto, do pensamento criativo.

Newell, Shaw e Simon (1962), numa obra que pode ser considerada precursora na abordagem computacional que apresenta, previam que, num período máximo de 10 anos, um computador poderia descobrir e provar um teorema matemático importante, e compor uma música esteticamente significativa.

Ora, se a descoberta e comprovação de um teorema matemático implicam uma criatividade científica, e se a composição musical esteticamente significativa implica uma criatividade artística, esta antecipação, à luz da perspectiva arquitectada por Boden (nas suas explicações sobre o funcionamento dos programas computacionais de alta potência, na analogia com o pensamento humano, e na necessária contextualização relativizadora da P-criatividade/H-criatividade), pode considerar-se que esta “profecia” de Newell e dos seus colegas está, há tempo, mesmo que de modo controverso, acontecida.

Assim, a resposta à quarta pergunta de Lovelace – os computadores poderão *realmente* chegar a ser criativos, e não apenas a produzir condutas aparentemente criativas cuja originalidade se deve totalmente ao programador humano? - pode aqui merecer um começo de caminho, no sentido da afirmativa. Tal é o que pode supor-se, também, da opinião do cientista português Luís Moniz Pereira, fundador do Centro de Inteligência Artificial na Universidade Nova de Lisboa, em entrevista recente concedida a Marta Curto (*Pública*, 2005) que considera que «um computador permite-nos perceber melhor a nossa própria inteligência, a complexidade das acções da mente, a cognição, as emoções», adiantando ainda que «(o computador) não só pode aprender novos raciocínios, como a combinar emoções e a experimentá-las. Nós damos princípios gerias à máquina, a partir daí ela vai criando outros mais específicos».

A esta quarta pergunta responde também, peremptoriamente, Steven Spielberg, no seu filme admirável *AI – Artificial Intelligence* (2001).

Tudo se passa num universo pós-apocalíptico já imaginado por Stanley Kubrick, o genial realizador do filme *Clockwork Orange*, baseado no livro do mesmo nome de

Anthony Burgess, *A Laranja Mecânica* (1991), escrito no início da década de sessenta, e retomado por Spielberg, ao que consta, em homenagem a Kubrick.

Os andróides cibernéticos são já capazes de feitos *quasi-quasi humanos*, como realizar cabalmente as tarefas de mordomo ou desempenhar com completo erotismo o papel de uma prostituta ou de um prostituto especializado, como Gigolo Joe. Porém, falta-lhes ainda a faculdade de amar, privilégio e último reduto da superioridade do criador humano. Eis que é inventado o pequeno David, susceptível de ser programado para a emoção e a afectividade. David, abandonado pela sua mãe adoptiva, para junto de quem vai como sucedâneo de um filho autêntico que permanece em coma durante algum tempo, passa a perseguir incansavelmente (embora sem verdadeira consciência disso) a explicação para a sua própria origem, no intuito de vir a transformar-se num menino verdadeiro. Anseia, assim, que sua mãe o ame como a um filho de verdade. Como Pinóquio, precisa de encontrar a Fada Azul, para que esta faça a transformação imprescindível. As aventuras sucedem-se, na companhia de Gigolo Joe e do brinquedo preferido do herói, um ursinho de peluche inteligente, Teddy. Dois mil anos mais tarde, a Terra é habitada por uma nova raça de seres, altos, esguios e translúcidos, descendentes da evolução dos “velhos” andróides, únicos sobreviventes de um último cataclismo que a humanidade causou e que a dizimou por completo. Esta nova raça terrestre, muito mais avançada que os humanos alguma vez foram, encontra David (adormecido e conservado) e reanima-o. Uma evolucioníssima tecnologia baseada na análise do ADN extraído de um cabelo da mãe, que Teddy tinha guardado fielmente, permite a David encontrar-se com a sua mãe humana, entretanto ressuscitada por um dia pelos seus anfitriões. David atingiu, então, a suprema felicidade – ter a sua mãe só para si, embora apenas por um dia.

Os seres translúcidos e esguios tinham um enorme interesse por David, pois ele era o único exemplar vivo de um elo perdido na cadeia da sua evolução, algo como o que aconteceria se se descobrisse, nos dias de hoje, um exemplar vivo do primeiro *homo sapiens*.

Os senhores da Terra tinham plena consciência de que David era o seu antepassado distante e, simultaneamente, talvez soubessem que ele, de algum modo, pertenceria também à espécie humana. David tinha um objectivo fortíssimo, que perseguiu para lá de todas as barreiras, do próprio desfolhar do tempo – ser amado por sua mãe. Um objectivo, afinal, correspondente à necessidade natural comum a qualquer criança de nove anos de todos os tempos e de todas as civilizações. David era já/ainda

humano. Possuindo a emoção e a afectividade humanas, que somava a habilidades técnicas de grande eficiência, nada lhe faltava para ser um menino verdadeiro.

No aventuroso caminho em busca da sua resposta, David encontra uma resposta antecipada<sup>9</sup>:

*«Come away O human child  
to the waters of the wild  
with a fairy hand in hand  
or the world's more full of weeping  
than you can understand».*

Quando Spielberg aproxima David de Pinóquio são evidentes os paralelismos entre as personagens e as suas histórias. É a Fada Azul de Pinóquio que alimenta o sonho de David que dispõe também de Teddy, o seu Grilo Falante. Pinóquio e David são ambos criações do homem e ambos desejam ardentemente transformar-se em “meninos de verdade”. Porém, uma atenção mais cuidada pode revelar também dissemelhanças, que não se encontram sem uma memória actualizada da obra de Collodi, aliás Carlo Lorenzini, o verdadeiro pai de Pinóquio. Dir-se-ia que a fonte de Spielberg é mais a visão um tanto leviana de Disney que a original densidade da construção psicológica de Collodi, o que, de resto, se pode reflectir iconograficamente na figuração da própria Fada Azul. O Pinóquio original, mal se anima, transgride: mente, rouba, é transformado em burro, corre o risco de arder na fogueira. Ele aprende rapidamente muitas coisas da vida humana, e a ingenuidade pura não é um traço idiossincrásico prevacente. A Pinóquio sempre só lhe faltou a carne para ser humano. David, produto computacional super-evoluido, é senhor de uma conduta infantil absolutamente irrepreensível. Passa à humanidade quando é programado com sentimentos e só então transgride, mesmo assim com uma candura perturbadora.

David (como Pinóquio) era já humano quando desejou sê-lo. Só não o sabia.

Outra interessante abordagem da questão da emergência de uma esfera afectiva-emocional no computador no âmbito da ficção fílmica, embora sem a *transcendência* da de Spielberg, é-nos apresentada no filme *Matrix Revolutions* (2003), dos irmãos

---

<sup>9</sup> Trecho do poema *The Stolen Child*, da autoria do Nobel da Literatura, em 1923, o irlandês William Butler Yeats.

Wachowski, quando Neo, perdido entre dois mundos, se depara com a pequena Marta e seus pais, ambos programas informáticos, numa estação de metropolitano. No breve diálogo que se desenrola entre estas personagens, o humano estranha o facto de o “pai-programa” se referir com sinceridade (demonstrando conhecimento directo) ao imenso amor dispensado a sua filha, que o leva, aliás, a tentar protegê-la. Neo comenta que “amor” é um sentimento, portanto, uma especialidade humana, mas o “pai-programa” retorquiu que “amor” é uma palavra e que o que é importante é conseguir compreender as suas ligações...o que pode imaginar-se possível em programas conexionais extraordinariamente evoluídos. Tudo se passaria computacionalmente, partindo-se da possibilidade já defendida por Vygotsky, e mais tarde expandida na linguística, com a construtividade da linguagem relacionando-se e condicionando a actividade do pensamento e vice-versa.

### **1.5. Algumas conclusões sobre o estudo da Criatividade na actualidade**

Nesta rápida viagem pela história do desenvolvimento dos estudos sobre a criatividade, percorreu-se um caminho de mais de um século, com maior incidência nas aventuras dos últimos cinquenta anos, justamente o período que marca o início da história moderna da criatividade. Neste momento, parece possível, com alguma utilidade, mesmo que em edição não completada, necessariamente, provisória, procurar delinear algumas reflexões de carácter geral, de tipo mais conclusivo:

1. O percurso realizado permitiu uma passagem, embora rápida, pela maioria dos problemas que estão colocados na discussão científica na área. Os problemas aparentemente mais relevantes, em ordem aos interesses suscitados pelo design do presente trabalho, não deixaram, dessa forma, de ser objecto, mais ou menos detalhadamente, de um olhar identificador.
2. Pode verificar-se uma nítida evolução epistemológica, acompanhada proporcionalmente por um desenvolvimento teórico de certo equilíbrio e de um aprofundamento científico que tem progredido no sentido da consistência. Contudo, tendo por base as referências dirigidas às notórias dificuldades encontradas no âmbito terminológico e de definição conceptual, mau grado os esforços em sentido contrário realizados por investigadores dos diversos “quadrantes” referenciais, é possível a constatação de que se mantêm demasiadas e indesejáveis confusões que continuam a originar

obscurecimentos, estrangulamentos e outras dificuldades que se reflectem na operacionalização conceptual imprescindível ao estudo científico da área.

3. Há indícios, observáveis em tentativas sistematizadoras, que fazem suspeitar de um excessivo psicologismo, por sua vez tendencialmente banalizador do fenómeno criativo.
4. Fazendo eco de reflexões de Sternberg e Lubart (1999), as abordagens isoladas tendem a considerar a criatividade como um extraordinário resultado de estruturas ou processos ordinários, donde, nunca será necessário empreender estudos especiais, separados, para compreender a criatividade. Essas abordagens consideram a criatividade apenas um caso especial a elas submetido. As perspectivas monodisciplinares consideraram a criatividade apenas como uma parte do fenómeno (p.e. o processo cognitivo da criatividade, os traços de personalidade das pessoas criativas) tomando estes estudos como o fenómeno no seu todo, resultando numa visão estreita e insatisfatória da criatividade.
5. Tudo indica a necessidade de desenvolvimento de estudos aprofundados multidisciplinares e da pesquisa de relações da criatividade com outras entidades do universo intelectual, do ambiente natural e do meio social, e das suas recíprocas interações.
6. No conjunto das fontes documentadas e nos estudos de revisão acedidos, mesmo considerando os desenvolvimentos de estudos sobre variáveis dos contextos envolventes (*press*), é notória uma carência investigativa ao nível de uma criatividade que se poderá designar de criatividade social e comunicacional.

## **CAPÍTULO II**

### **A CRIATIVIDADE E A ARTE**



**II**

«Tão intangível como as estrelas são,  
és intangível onde as mãos te ponho.  
O sonho, em ti, é a tua exactidão.  
Quanto mais te me entregas, mais és sonho.»

*Armindo Rodrigues*

**2. A Criatividade e a Arte**

Nesta curva do caminho imagináutico, mantenha-se por mais um momento o mote cinematográfico, para o transcender, actualizando a essência estética e a linguagem específica desta que foi ordenada em sétimo lugar entre as Artes (depois das seis “belas”), num *ranking* histórico classicisticamente determinado. Sendo o cinema, no dizer de Francastel (1987: 155), «uma imagem mental, registada, cuja realidade é diferente da imagem do artista (...)», repara-se em primeiro plano na inevitabilidade da necessidade da compreensão da criatividade artística, entendida aqui na sua especificidade visuo-plástica, como uma emergência de elaborações do artista enquanto *produtor-utilizador* situado num determinado sistema codificado de símbolos. No momento em que o estágio do desenvolvimento cognoscitivo humano permite construir uma nova compreensão da relação da legalidade e da formatividade de todos os sistemas signáticos, matéria já anteriormente tratada, nasce também a possibilidade de procurar novas compreensões para a relação entre Criatividade e Arte, e para a criatividade artística.

Uma primeira prevenção é indispensável: nada há, até agora no estudo empreendido, e antes pelo contrário, que justifique uma concepção que defina uma separação efectiva entre criatividade artística e criatividade científica, quer quanto às compreensões possíveis dos processos criativos, em que surge a possibilidade de organizar uma categoria *do estético* em ambos, como aliás resulta logo das posições kantianas, quer quanto à essência epistemológica de uma categoria profunda onde se pode radicar a racionalização de uma criatividade geral, existente *em anterioridade* à constituição do pensamento verbal e à criação de todas as linguagens.

A criatividade pode, assim, perceber-se como uma entidade em pré-existência na *razão* e na *emoção* (repegando os velhos termos cartesianos), permanentemente actualizadas e interrelacionadas na combustão da actividade humana. À maneira materialista, com um sopro neurológico damasiano, poder-se-á recriar o famoso silogismo: *Existo, logo sinto e penso, então crio*.

## 2.1. A imagem, vê-la, fazê-la e desfazê-la

### 2.1.1. O poder da imagem num mundo *iconosférico*

Antes de atentar na criatividade artística propriamente dita, ou seja, de estabelecer uma relação criativa com a linguagem visual, é imprescindível caracterizar o *fenómeno imagético* do nosso tempo e compreender a dimensão *iconosférica* (como lhe chamou Baudrillard) do mundo em que vivemos. É certo que no mundo que o homem conhece, a imagem sempre exerceu um papel essencial na sua possibilidade cognoscitiva, mas é aceite sem necessidade de demonstração prévia que, nos dias do presente, a imagem, ou, melhor, as imagens envolvem e impregnam tão extensiva e profundamente a vida da humanidade, nas suas variadas dimensões, que se constituem numa *iconosfera* a que não escapa qualquer fenómeno ou observador. É necessário perseguir uma *teoria moderna da imagem*, sem a qual se tornaria ineficaz qualquer esforço dirigido no sentido de entender as imagens de hoje e as de ontem.

A profusão das imagens, a sua circulação na iconosfera é de tal ordem, em diversidade de meios e canais e em quantidade, que hoje se colocam questões novas, relativamente ao grande impacto do primeiro *bang* iconosférico, que muitos investigadores costumam situar a partir da explosão das artes gráficas que gerou, pela primeira vez, como fenómeno participado por largas massas, o fascínio das populações pela imagem construída. As questões que claramente se colocam na hora actual, mais do que sobre a preocupação de uma quantidade que, de facto, cada vez é mais avassaladora, dizem respeito à necessidade de conseguir “navegar” nas águas caudalosas do mundo imagético, não submergindo perante a ameaça das suas torrentes impetuosas, como na *Grande Onda*, de Hokusai, sabendo dominar os ícones em movimento, para o que é necessária uma performance que se assemelha à do surfista equilibrado na crista da onda ou esgueirando-se velozmente em *tube*.

Pensar as coisas assim, implica pontuar a maior mudança registada no mundo das imagens nos dias de hoje. As imagens que transitam, a velocidades muito distintas,

na iconosfera, já não são só as velhas *imagens-testemunho*, que garantem a realidade exterior porque mostram a evidência dos objectos, fazendo-nos percepção-los enquanto isolados do resto do envolvimento, pelas suas características formais, relacionando-os com os outros objectos tidos como diferentes e o próprio espaço. A estas *imagens antigas*, em que o homem aprendeu, desde cedo, a confiar para compreender o mundo, somam-se muitas outras, as *imagens construídas*. De natureza variada, estas mostram toda a espécie de seres e situações fantásticos, em registos múltiplos, desde a *ficção de tipo científico*, passando pelo *psicadélico*, até ao mar imenso das imagens digitais, ditas “virtuais” (em contraste com as “reais”, como se aquelas não fossem tão realmente vistas como estas).

Esta diferença entre *imagem analógica* (ícone puro, *analogon*, o verdadeiro símbolo visual da coisa como a coisa em si), imagem antiga, testemunho confiável de uma realidade percebida de igual modo por todos, e *imagem digital*, enquanto produto de processos de construção sintética operados pela mão e pela mente do homem, permite mensurar a distância entre o passado dos milénios anteriores e o nosso presente, em que procura compreender-se a imagem, identificá-la como um objecto de estudo e fazer recair sobre ele a atenção científica.

É preciso salientar e questionar essa característica única das imagens – a sua capacidade de mostrar a realidade como verdadeira, essa função de evidenciar os objectos do mundo da vida, de conferir-lhes a existência. A questão é que as imagens que designamos por *construídas* também têm, em grau variável, é certo, mas têm, essa mesma capacidade, a de conferir verdade ao que é visto. Isso quer dizer que, podendo mostrar como “real” aquilo que *apenas* é “virtual”, essas imagens adquiriram um poder novo e extraordinário. Essa possibilidade de mostrar verdadeiro aquilo que é apenas *imageticamente* verdadeiro, não é um pormenor gratuito, pois significa que a imagem artificialmente construída já não é um ícone autêntico, e a função referencialista da linguagem visual foi subvertida, uma vez que o signo visual não equivale a um referente “real”, mas a um referente desmaterializado, etéreo, imaginado.

Além disso, seria desejável conhecer melhor até que ponto é já hoje possível interferir através da manipulação imagética, via massmediática, na própria capacidade de imaginação do ser humano. Não nos referimos aqui à possibilidade específica de determinar atitudes através das chamadas *imagens subliminares*, que chegaram a ser usadas em anúncios publicitários e hoje proibidas por toda a legislação reguladora da publicidade em todos os países ditos desenvolvidos. É sabido que a projecção

adequada dessas imagens conseguiu colaborar eficazmente na criação da *intenção de compra* do produto subliminarmente anunciado.

Se o fenómeno se verifica, aumentando o grau de determinadas componentes dessa influência imagética pode conseguir-se atingir com suficiente importância a própria capacidade imaginativa, chegando a estruturar os processos de imaginar que fazem apelo a diferentes instrumentos intelectivos, nos quais o sistema mnésico e o raciocínio analógico têm papel operativo determinante.

No fundo, instala-se a velha questão da forma e do conteúdo, em que, quando se tiver alterado a grande parte das formas disponíveis na imaginação, o conteúdo já também é outro. Pode admitir-se que isso seja impossível, porque, em última instância, não é exequível “apagar” do sistema mnésico as formas pré-aprendidas que se mobilizam no esforço imaginativo. Mas, mesmo assim, pode funcionar um processo em que, por projecção permanente e ritmada de formas determinadas, escolhidas pelo sistema do poder ou, por delegação deste, por poderes orgânicos endémicos activados pelo visionamento televisivo. Ainda com a possibilidade de reforço por apoio repetitivo noutros canais, na mente imaginante, afluem ao processo imaginativo essas imagens determinadas, pré-escolhidas do exterior com objectivos sub-reptícios. Desse modo, elas estariam sempre disponíveis, ou mais disponíveis na mente, para funcionarem no processo imaginativo, pelo menos em níveis mais superficiais, o que pode querer dizer que o homem, para se encontrar consigo e com a posse inteira das suas capacidades imaginativas genuínas, passe a ter que aprofundar o esforço de interiorização intelectual, aproximando-se do seu inconsciente e refugiando-se em zonas mentais de maior profundidade.

Não se conhece muito sobre a construção cerebral da imagem e as consequências da sua manipulação, embora nas últimas décadas se tenham verificado importantes desenvolvimentos. O desenvolvimento tecnológico da televisão tem vindo a permitir novos conhecimentos sobre a cor-luz e é também recente a construção de alguns instrumentos de medição da imagem com fiabilidade, como diagramas de atributos, escalas de diferenciador semântico e matrizes de iconicidade. Estamos longe, porém, de uma ciência da imagem epistemologicamente desenvolvida.

Na verdade, há condições que poderíamos classificar como *naturais*, que têm dificultado o interesse científico pela imagem. É que a imagem é difícil de controlar por metodologias quantitativas, resiste aos propósitos matematizantes, escapa-se às regularidades de outras linguagens simbólicas. Mesmo os métodos estruturalistas, ou a aproximação à linguística, uma iconologia semiológica, conseguem apenas parcialmente

resolver o problema do nosso relacionamento com a imagem. Fala-se de uma “gramática” ou uma “sintaxe” imagéticas e da necessidade de saber “ler” as imagens, e essa terminologia de analogia linguístico-verbal vai servindo os intentos de quem estuda, porque consegue significar razoavelmente categorias específicas do mundo das imagens, mas continua a *arranhar* a sensibilidade estética, mantendo-se, à falta de melhor substituto.

Esta analogia terminológica com a linguística, oferece imediatamente um dado essencial – é que, se há alfabeto e gramática visuais, a afirmação de que é necessário *saber ler* as imagens, traz implícita a ideia de que é preciso aprender a descodificar o sistema simbólico da linguagem visual. E isso não deixa de constituir alguma novidade e alguma diferença em relação ao pensamento comum, que em princípio admite como suficiente o *ver*, pois para dominar a linguagem verbal (como a matemática) é que é preciso *saber ler*.

Na verdade, esta necessidade da “alfabetização” visual resulta da aquisição do conhecimento de que a compreensão das imagens não é propriamente imediata. Essa compreensão exige a mediatização de um ensino/aprendizagem dos códigos próprios e genuínos da produção icónica.

### 2.1.2. A linguagem visual

A diversidade de conteúdos, a articulação dos assuntos em interdisciplinaridades metodologicamente multiformes, a variedade dos modelos conceptuais que estruturam as abordagens específicas da *teoria da imagem*, constituem um universo que se espelha num muito vasto conjunto de autores que multiplicam um elevado número de obras existentes na literatura, mesmo que nos situemos só no universo temporal dos últimos 30 anos que, aliás, viu crescer exponencialmente estes números. Matemáticos, historiadores de arte, artistas, críticos de arte, géometras, arquitectos, cineastas, filósofos, psicólogos, antropólogos e sociólogos, e professores de artes falam do mundo das imagens, transportando consigo, como é natural, a marca da sua formação específica. O facto de o conhecimento científico não se ter ainda decantado suficientemente sobre uma base epistemologicamente coerente e relativamente autónoma constitui mais um motivo de acrescida insegurança teórica.

Esta situação, por outro lado, transforma o tema da imagem num dos mais desafiantes assuntos científicos da actualidade, desafio que cresce sob o enfoque do estudo da Criatividade. Uma estrutura possível para um estudo que requer uma

apresentação sinóptica da linguagem das imagens, pode indicar-se através dos seguintes tópicos:

- O primeiro momento da imagem.
- Factores socioculturais da percepção visual.
- Para a construção de uma iconologia.

### 2.1.2.1. O primeiro momento da imagem

Neste primeiro tópico, pretendem abordar-se questões relativas aos processos sensorio-perceptivos da construção das formas imagéticas sob estímulo físico exterior ao sujeito percepcionador. Há que aproveitar a ideia de Isabel Calado (1994: 24), que vai buscar a Roland Barthes “o grau zero da escrita”, aliás, o título de uma conhecida obra deste autor, para afirmar que, «se o grau zero da leitura das imagens não precisa de ser ensinado, ele não deixa de ser uma aquisição».

Em verdade, não parece possível defender que a percepção seja o produto puro de uma aprendizagem, mas a hipótese interaccionista, por exemplo, assume como plausível a necessidade de um conhecimento próximo dos objectos que estimulam a percepção. Se se perspectivar a visão em termos de uma *performance*, a mera percepção deve despoletar um processo adequado de reacção, em que o sujeito faz apelo imediato a outros instrumentos do intelecto, em primeiro lugar, à memória. A *Gestalttheorie*, logo com Wertheimer, Köhler, Koffka, que já irrompeu neste texto, no capítulo anterior, oferece possibilidades para a melhor compreensão desse facto – se não houver dados formais no *stock* mnésico do sujeito, este não elaborará a identificação *pregante* da forma vista e ainda não percebida, porque não re-conhecida.

Segundo as regras básicas da *Gestalt*, é o conjunto de elementos variados que permite a concepção da forma visual (Wertheimer, ob.cit.); na concepção do todo, percebem-se cada uma das partes; a relação de todas e cada uma com o todo não é indiferente. Logo, pode dizer-se que, para que a percepção visual funcione e o sujeito perceba visualmente o objecto visto, é necessário despoletar o funcionamento dos mecanismos da *lei da pregnância*, que não podem deixar de estar instalados memoristicamente. É o que se passa quando alguém vê um objecto totalmente desconhecido, ou que lhe parece desconhecido (*à primeira vista*), o qual é incapaz de contrastar na memória visual. As ilusões visuais, nem todas ilusões ópticas, explicadas, por exemplo, por Munari (1991: 26 e ss), são um bom exemplo desta realidade. No visionamento de *imagens escondidas*, por exemplo na *paranóia crítica* de Dalí (Néret,

2002: 54 e ss), na descodificação de um dos fantásticos rostos de Archimboldo (Hindley, 1982: 294), quando o sujeito finalmente encontra a *resolução pregarante* da forma que se lhe apresenta, “resolve” o problema da identificação do objecto, isto é, passa a saber o *que é* esse objecto. Os mecanismos da *pregnância*, tudo o indica, são, afinal, (sobretudo, porque poderão ser mais) energias de processos que poderemos chamar de raciocínio visual analógico.

Do ponto de vista puramente criativo, esta lei da *pregnância* comporta-se como a legalidade resistente à inovação criativa, já que impede, ou retarda, a possibilidade de o sujeito proceder a novas resoluções *pregnantes* que permitam a criação da forma inovadora, já nova, esta só possível na transposição de uma *rule chancing creativity*, como lhe chama Chomsky (cf. Cap. I).

Este primeiro problema detectado *no início* da percepção visual, afigura-se de primordial importância para a definição de uma educação estética visual, porquanto é preciso partir do princípio de que a percepção visual depende, não só do funcionamento óptico imediato do aparelho visual e do sistema nervoso de transmissão, mas do funcionamento destes mecanismos da *pregnância*, que são mecanismos essencialmente radicados na memória visual. Quer dizer, a variabilidade dos elementos visuais guardados em *stock* mnésico, afecta directamente a capacidade de perceber visualmente as formas dos objectos. Mais claramente se entende, agora, a aludida força da imagem massmediática na eventual possibilidade de estruturação dos processos individuais de imaginação.

De um outro aspecto ligado a este primeiro, e tão importante como ele, dá-nos conta Dondis (1988: 20 e ss), entre outros investigadores – ao percebermos visualmente o mundo que nos rodeia e nos contém, o mundo das *coisas vistas*, formamos dos objectos que vemos *imagens mentais*, as quais já aqui se referiram (cf. Cap. I). Essas *imagens mentais* dos diferentes objectos, além de tornarem funcionantes e alimentarem o próprio sistema da percepção visual (como acabamos de ver com a lei da *pregnância*), servem para que possamos fixar os conceitos, mais facilmente os conceitos concretos, mas também os mais abstractos (p.e., o conceito de cão está mentalmente colado à imagem de cão e é, normalmente, evocado a partir da constituição mental dessa imagem). Além disso, vemos ainda os produtos das nossas criações mentais, que não têm referente real imediato, também através de *imagens mentais* (p.e., o caso das *imagens oníricas*, apontado anteriormente). Isto é, pode dizer-se que o pensamento humano se estrutura *por imagens*, sendo que até pensamentos simbólicos abstractos têm *imagens mentais* correspondentes e que, tal como nota

Dondis, é possível reconduzir, historicamente, os sistemas de signos (de linguagens abstractas) à percepção de objectos, em épocas em que a mente humana e a comunicação possível eram ainda completamente dominados pela imagem.

Vários estudos recentes sobre a formação das imagens mentais em sujeitos invisuais (ainda não referenciáveis), dirigidos a aplicações em sistemas informáticos, e outros experimentos mais simples, em que cegos desenhavam e pintavam objectos e situações determinadas, entre as quais, as imagens dos seus próprios sonhos, vêm corroborar, em níveis de praticabilidade verificável, a perspectiva exposta, aliás, a que merece um maior apoio na literatura disponível. A participação de sujeitos ditos invisuais na investigação da origem e processamento das imagens mentais chega a suscitar grande perplexidade, quando “cegos de nascença” desenhavam animais ou objectos do quotidiano, conseguindo um grau de verosimilhança referencialista próximo do atingido em representações de crianças em idade pré-escolar e dos primeiros anos do 1º ciclo. Se outras experiências com invisuais sobre a formação da imagem mental das cores podem indicar a influência determinante dos factores culturais na construção de aprendizagens que se reflectem directamente na formação dessas imagens (a cor é, provavelmente, o elemento mais abstracto que opera na *constitutividade* da percepção da forma visual), as experiências referidas reforçam, sem dúvida, uma determina ideia de que o pensamento humano é geneticamente formatado como imagético ou, pelo menos, formatado se estruturar imageticamente a partir de idades extremamente precoces.

Este conjunto de dados já recolhidos deve ser suficiente para permitir a compreensão de que a percepção visual corresponde a um produto (necessariamente de criação rápida) mentalmente construído, segundo um processo despoletado pelo estímulo retiniano que se transmite ao córtex visual e é depois contrastado, associado e *tratado* pelos recursos internos da informação à guarda da memória. É por isso que é apropriado considerar a visão como bastante mais que um mero processo primário estímulo-resposta. Ver implica, necessariamente, um processo complexo, mobilizador de várias esferas mentais, algumas delas de algum modo já intelectivas.

Convém ter em conta que, na opinião de muitos especialistas, a vista é o mais especializado dos sentidos humano, podendo ser o de mais tardio desenvolvimento filogenético. Segundo Barre (1987), contamos com cerca de 135 milhões de receptores sensoriais microscópicos da visão, estimuláveis pela imagem óptica da retina; nos



outros sentidos, apenas 5 milhões de receptores olfactivos (o sentido melhor qualificado logo a seguir à visão), só 700.000 do tacto e uns escassos 30.000 do ouvido. Arnheim (1986: 36) informa que cada um dos receptores da visão reage ao comprimento de onda e à intensidade da luz que recebe, e muitos receptores funcionam em grupo, constituindo-se como sistema neural; estes sistemas, de acordo com análises realizadas aos sistemas visuais de certos animais, funcionam como os primeiros “filtros” ordenadores da infinidade de estímulos difundidos pela forma de qualquer objecto vulgar.

Esta primeira superioridade sensorial da vista, em relação aos outros sentidos, proporciona-se directamente com o desenvolvimento dos processos de transmissão nervosa das sensações visuais ao cérebro e com os complexos processos cerebrais químico-neuronais que estão na base do *pensamento visual* que consubstancia o acto de ver como um acto já inteligente.

Explicando o conceito de *conceito perceptivo*, Arnheim (ob. cit: 39) afirma que o processo visual se desenrola actuando a visão no material bruto da experiência, criando um esquema correlato de formas gerais, aplicáveis não só a um caso concreto de *per si*, mas ao tipo de casos semelhantes. A percepção visual realiza, no nível sensorial, uma actividade criadora da mente humana. «O ver é compreender».

A ideia de *pensamento visual* transporta ao nível sensorial conteúdos significantes que, vulgarmente, se aplicam apenas ao domínio das estruturas internas do intelecto capazes das operações lógico-formais permanentemente associadas aos mais elevados processos do raciocínio e à capacidade de entendimento da realidade envolvente. Esta acepção de pensamento abrange claramente os domínios da percepção, e não pode deixar de, em consequência, arrastar conceptualizações decorrentes de aprendizagem e, mais além um pouco, também de Escola. Arnheim (ob.cit: 153 e ss) dá testemunho de uma série bastante completa de operações mentais que estão presentes na definição da chamada *criatividade espontânea* ou *primária* que, assim, podendo estar próxima de zonas inconscientes, se *superficializa* e aproxima também dos registos da percepção.

#### **2.1.2.2, Factores socioculturais da percepção visual**

Feita esta visita ao primeiro momento da percepção visual, que se imprime especialmente num nível ontológico e individual, e que permitiu a compreensão de que a ideia segundo a qual a imagem, diferentemente do que acontece com a linguagem

verbal, não precisaria de aprendizagem, é, na realidade, uma ideia completamente ultrapassada (o que implica a necessária dedução de que a percepção visual é educável), é importante progredir para um de outros factores que determinam o modo, ou os modos como se operam os processos da percepção visual. Apenas por facilidade de indicação, e apesar de, imediatamente, se verificar que tal nomenclatura não corresponde, com o rigor necessário, às características identificadas, se optou pela designação provisória de *factores socioculturais da percepção visual*. A consciência da imperfeição designativa resulta do facto de, anteriormente, alguns dos elementos considerados para o *início* da percepção visual, afinal, serem influenciados já por factores consideráveis como socioculturais. De todo em todo, os factores que, a seguir, merecem atenção (apenas alguns dos que podem considerar-se mais importantes), serão, por ventura, mais nitidamente, desse foro sociocultural.

Assim, há que dar prioridade à consideração da “velha” questão da chamada *assimetria lateral*, fenómeno de tipo secundário (o fenómeno primário que lhe está ligado será o da atracção pela área axial do campo visual, e que responde à orientação retiniana e conseqüente necessidade do equilíbrio), que indica aquilo que parece ser uma tendência para privilegiar a zona inferior direita do plano visual. Já aqui as opiniões se dividem, pois há quem pense que esta *assimetria lateral*, que se pode definir «por um vector dinâmico que confere maior importância ao lado direito de um plano» (Calado, ob. cit: 27), corresponde a um impulso inconsciente, da mesma natureza que o impulso primário de busca do equilíbrio visual, e há também quem pense que, mais do que um reflexo inconsciente, se trata já de fenómeno induzido por uma acção educativa.

As investigações conhecidas não são concludentes. A explicação de Van der Meer alia o facto de o fluxo sanguíneo cerebral ser maior do lado esquerdo ao hábito de seguir a regra da leitura do texto escrito e impressão ocidental, da esquerda para a direita. Estudos de Kugelmass e Lieblich (1970, cit in Calado, ob. cit: 27) comprovam que, em povos onde a escrita se realiza da direita para a esquerda, a tendência esquerda-direita manifesta-se na “leitura” das imagens, embora em crianças muito pequenas se tenha notado que comecem a exploração das imagens no sentido direita-esquerda.

Num interessante e rigoroso estudo iconológico de Vettraino-Soulard, *Lire une Image* (1993), que analisa exaustivamente um *poster* publicitário de uma marca inglesa de cigarros a partir de um inquérito a 240 observadores rigorosamente seleccionados, a autora dá conta de uma outra hipótese completamente iconológica: *a causa da orientação dos trajectos seguidos pelo olhar deve procurar-se, não no hábito de leitura*

*textual do observador (destinatário), mas na vontade ou hábito cultural do criador (emissor)*. Isto é, o olhar do observador desloca-se pela imagem, como dizia Paul Klee, seguindo os itinerários marcados na obra pelo artista (Vettraino-Soulard, ob. cit: 14).

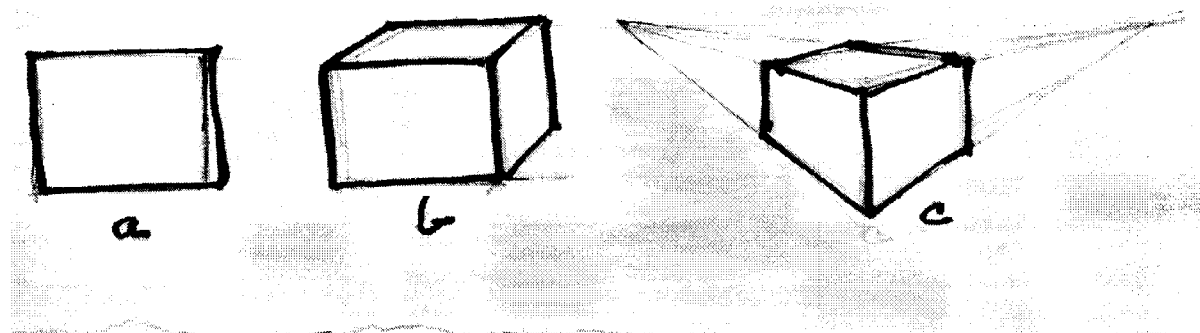
A preocupação com a necessidade de dissecar a imagem publicitária, e de organizar uma *didáctica da iconografia da publicidade*, praticável na educação artística dos sistemas escolares, tem sido nos últimos tempos bastante incrementada, quer na posição genérica da *educação para os media*, que mais tarde ainda será melhor apreciada, quer num plano de maior especificação, de que são exemplos os trabalhos de Nicole du Saussois (1987) e de Maria del Carmen Baquero (1996).

A hipótese de Vettraino-Soulard é-nos bastante simpática, não só porque procura mitigar selectivamente a influência da especificação linguística, mas porque se compagina totalmente com a perspectiva que aqui tem sido defendida. O que acontece é que a maioria das imagens construídas e em trânsito na iconosfera são elaboradas segundo a dominante e dominadora regra da leitura ocidental, difundindo-se desse modo a mais alta percentagem das mensagens visuais encontráveis no espectro electromagnético, aproximando-se esta perspectiva do que viremos a chamar *estilo spot*, o que acarreta as consequências hegemónicas de que se dará conta proximamente (v. Excurso aos Capítulos I e II).

Outro dos aspectos impossíveis de esquecer, enquanto eventualmente determinável por factores socioculturais, é o relativo à percepção das formas tridimensionais e à descodificação da *perspectiva* (estudada na obra de Panofsky). Como se sabe, a possibilidade de perceber visualmente a tridimensionalidade própria dos objectos “reais” decorre da visão binocular estereoscópica, comum a todo o ser humano. Mas descobriu-se que nem sempre há a possibilidade de interpretar devidamente a representação gráfica da realidade tridimensional, mediante as regras da perspectiva cónica ou central, revolucionariamente inventada por tratadistas e artistas renascentistas que, paradoxalmente, consegue representar essa realidade no plano distorcendo as formas dos objectos.

Pode dizer-se que, quanto mais “realista” é a perspectiva, mais “mentirosa” ela é. Atente-se na explicação dada por Carvajal (1997: 28) para a representação bidimensional de um cubo, na linha do que tinha já apresentado Arnheim (ob.cit: 273 e ss): se for representado por um único quadrado, apenas se “lê” como uma única face do sólido com alguma indicação complementar (ou será só um quadrado), mas é certo que o quadrado pertence ao cubo (a); mais imediata (porque mais ilusoriamente próxima do real) será a “leitura” de um cubo a partir de uma axonometria (perspectiva cavaleira),

embora as faces apresentadas na vista da profundidade, não sejam já quadrados mas sim trapézios paralelogramos (que na realidade não pertencem ao cubo) (b); mais fácil ainda será a “leitura” do cubo a partir de uma representação bidimensional em perspectiva cónica oblíqua (com dois pontos de fuga), embora nenhuma das faces do cubo perspectivado seja quadrada (todas são trapézios isósceles, inexistentes e afastados da regularidade cúbica) (c).



**Fig. 2** *Cubo mentiroso*

É também por isto que, introduzindo-se as noções de *simplicidade/complexidade* na percepção visual, adiante melhor identificadas, o cubo tridimensional é considerado uma imagem mais simples que a sua representação plana perspectivada, esta bastante mais complexa, já que composta por vários elementos diferentes e irregulares, enquanto, na verdade, o cubo “verdadeiro” se define facilmente por regularidades simples: 6 faces iguais quadradas, 8 vértices, 12 arestas rectas iguais.

A partir dos estudos de William Hudson foi possível detectar que nem em todas as sociedades é descodificável a representação perspectivada no plano, quando descobriu em trabalhadores bantus da África do Sul esta dificuldade. Deregowsky (1968) estudou-a em áreas rurais da Zâmbia, e Muldrow e Muldrow, em populações provincianas da Etiópia (Calado, ob. cit: 29).

Parece, portanto, que a invenção da perspectiva aérea corresponde a um processo conceptual evolutivo que a tornou possível aos artistas e tratadistas nas condições concretas do desenvolvimento da Europa do Renascimento, em especial das cidades italianas, também em correlação com importantes etapas científicas ultrapassadas na época, no campo da óptica e das *ciências naturais*, bem como no desempenho no desenho em níveis muito mais elevados do que os medievais, e no domínio técnico da construção das cores-pigmento para a pintura a óleo e sequentes novas técnicas de pintura. Também nas etapas do desenvolvimento infantil, as crianças começam por ser incapazes de descodificar a representação perspéctica plana.

A capacidade de discriminação figura/fundo é outra operação da percepção visual aparentemente imediata e inconsciente que pode envolver elementos socioculturais. Desde cedo estudada pela *Gestalt*, esta operação perceptiva resulta da *promoção* de uma dada parte da imagem como figura e, conseqüentemente, da consideração como fundo de outra parte.

Segundo Edgar Rubin (1921; 1927, cit. in Arnheim, 1996: 216 e ss), o primeiro que estudou aturadamente esta capacidade de distinção figura/fundo, são-lhe atribuíveis certas constâncias gerais comuns em todos os indivíduos: a superfície circundada (pela *linha de contorno*) tende a ser percebida como a figura, a superfície circundante tende a ser percebida como o fundo; a superfície menor tende para a figura, a maior para o fundo; se o plano se divide em duas áreas separadas na horizontal, a superfície da zona inferior tende para ser considerada figura e a da zona superior, o fundo (o que se associa e corrobora também a noção de *peso gráfico*).

São conhecidos na história da arte numerosos casos em que os artistas procuraram nas suas composições criar uma ambigüidade figura/fundo (alguns já aqui mencionados). Nesses casos, o observador perde a capacidade imediata de considerar qual a parte-figura e qual a parte-fundo, porque a diferença *dominância/subordinação* é muito baixa. É precisamente este fenómeno que está na base das já aqui referidas “ilusões visuais” (Arnheim, 1996).

Ora, acontece que as experiências de Schafer e Murphy a este propósito, também relatadas por Stoetzel (1963), referidos por Calado (ob. cit: 30) permitem a ideia de que a aprendizagem social na selecção da figura por desprezo com o fundo pode ser determinante. Segundo essas experiências, indivíduos submetidos previamente a um sistema de recompensa/punição por escolha de quatro recortes de perfis utilizáveis dois a dois, tendiam, em segunda escolha, a optar pelo reconhecimento de figuras formadas pelos perfis que lhes tinham merecido recompensa, enquanto os fundos eram formados por perfis que tinham sido assinalados com a punição.

Por último, é necessário considerar a questão da percepção das cores, naturalmente aquela que mais fácil e imediatamente deixa transparecer a influência sociocultural na percepção visual, de tal maneira que há muito se instituiu uma simbologia das cores (ou uma simbólica cromática) equacionável em termos civilizacionais. Poderiam referir-se inúmeros autores que dedicaram o seu trabalho a esta abordagem, referindo-se, a título exemplificativo, alguns que, por contingências várias, nos ficaram mais próximos, como Bursatin (1992), Pastoureau (1997), Delgado

(1998), Portal (2001). O estudo da simbologia da cor é, claramente, o que mais investigação motivou em todo o conjunto de estudos sobre a cor, o que não é surpreendente, já que, como em outros momentos se mencionou, a investigação sobre a cor em parâmetros físicos (óptica) e fisiológicos (ciência neuronal) só muito recentemente recebeu notáveis incrementos, associáveis aos não menos salientes desenvolvimentos do estudo da luz (a partir do desenvolvimento tecnológico da televisão) e da electroquímica cerebral. Porém, o estudo da simbólica cromática também conheceu novos desenvolvimentos, e tanto a *psicocromática* como a *sociocromática* não deixaram de explorar, nos tempos mais recentes, a evolução de significações cromáticas nas transformações verificáveis e o surgimento de novos tons simbólicos (p.e. metalizados, mates, luminescências) a partir, em especial, da publicidade, mas também no cinema (Delgado, 1998). São conhecidos numerosos estudos, de fôlegos e interesse díspares, que versam as diferenças culturais das diversas sociedades em relação ao seu entendimento das cores. Por exemplo, o luto pode ser branco em certas regiões da China, ou mesmo amarelo, como nas Filipinas (Portal, 2001).

Como é natural, também neste caso, o ramo da linguística tende a enfatizar a predominância da influência da língua no estabelecimento da percepção da cor, como pode ver-se em Woodworth (1905-1906), Ray (1952), Lévi-Strauss (1953), Brown e Lenneberg (1954), Lenneberg e Roberts (1956), entre outros indicados por Luria (1985).

No estudo da simbólica da cor, verifica-se uma constância mais ou menos universal no conjunto maioritário das obras disponíveis. Essa constância, tida como base arquétipa por alguns, e verificável ao longo dos tempos, é a da leitura simbólica das cores naturais básicas, segundo a qual, o vermelho (por vezes acompanhado pelas outras cores quentes) identifica-se com o fogo e associa-se, conotativamente, à família cultural de correlatos que vão do concreto ao abstracto; o amarelo (por vezes com ligações ao vermelho) identifica-se com o Sol e também se associa a valores consequentes; o verde identifica-se com a vegetação e, certas vezes, às águas; enquanto o azul é o ar e as águas, ambos desenvolvendo conotações directas nos âmbitos do sensível e do imaginário.

A partir da literatura disponível seria possível elaborar uma gorda compilação sobre o tema da cor. Importa, por agora, deixar registada a grande importância simbólica das cores, cumulativamente com a ideia de que as sociedades formatam culturalmente a percepção das cores e, portanto, podem gerar alterações e novidades na ordem sociocromática pré-estabelecida, quando isso convenha a poderes interessados e suficientemente eficientes. Essas alterações, hoje em dia veiculadas e

vinculadas pelos *massmedia*, podem produzir efeitos variados, ao nível do gosto e, também, dos comportamentos, nos indivíduos e em largas massas populares, com especial acuidade no caso das crianças e adolescentes, já naturalmente mais dispostos à sensibilidade cromática e aos fenómenos que se geram no seu âmbito.

### 2.1.2.3. Para a construção de uma iconologia

Progredindo-se no caminho da compreensão da imagem, tendo-se percebido que se trata de descodificar (e de codificar) um sistema simbólico de representação imagético, portanto, uma linguagem visual, há, seguidamente, que encetar um trajecto em que, da relação íntima e permanente que a imagem tem com a linguagem verbal, provenham ganhos de racionalidade úteis para a constituição de uma *teoria da linguagem visual*, uma *iconologia*, lançado epistemologicamente na apetência autonomizadora. Isso não impede que se sigam os passos da linguística, mãe da semiologia (tal como se seguiu para o encontro da teoria moderna da Criatividade), procurando numa semiótica da imagem, os fundamentos de uma iconologia, já livre, em autonomia suficiente, do exacerbado peso verbal que, todavia, há-de permanecer, mesmo indesejável, em algum grau, pois é judicioso falar e escrever sobre a imagem para quem espera ouvir e ler sobre a imagem. De qualquer modo, fazer passar a imagem pelo crivo da semiologia é, incontestavelmente, na historicidade da imagética, não só percebê-la como sistema codificado, como conferir-lhe um estatuto superlativo no quadro do conhecimento humano, como nenhuma psicologia ou sociologia antes ousou.

Observem-se, no quadro da relação proposta, alguns passos essenciais:

Face a uma imagem, a investigadora Evelyn Goldsmith (1984), inspirada na sistematização semiológica de Morris (1938), considera que se distinguem:

- um *nível sintáctico*, referente ao reconhecimento da imagem enquanto isolada/enquadrada no espaço visual, em que se realizam operações de descodificação dos sinais formais que consubstanciam a imagem tal como se apresenta;

- um *nível semântico*, referente à descodificação dos sinais significantes que o autor da mensagem imagética deixou impressos nela.

- um *nível pragmático*, referente ao nível propriamente conotativo de que é capaz o observador, mediante as informações disponíveis da sua vivência anterior e a possibilidade de estabelecer uma interpretação actual da imagem.

Estes três níveis interligados e inter-pressupostos são uma concepção importante para o desenvolvimento subsequente. No primeiro situam-se os elementos perceptuais já aqui tratados, além de outros, no segundo apela-se à capacidade hermenêutica do observador e implica-se um nível de alfabetização de segundo grau e, no terceiro, dá-se vazão à associação conotativa hermenêutica que constrói, por entre as diversas polissemias, uma *chave interpretativa*. Como é óbvio, em consequência do maior ou menor grau de domínio das qualidades e recursos inerentes a cada um dos três níveis interligados, assim o sujeito vê e descodifica a imagem com mais ou menos aprofundamento e riqueza emocional e intelectual.

Pode afigurar-se útil regressar ao primeiro momento da percepção visual, começando pelo intento de encontrar um indivíduo que vê sem qualquer grau de alfabetização visual, o que não parece possível na realidade. Seja esse sujeito a criança muito pequena (na realidade, mesmo ela já detém alguns ensinamentos para a percepção visual). Para descodificar uma imagem construída (que represente um objecto “real”), em algum grau de complexidade que pode ser mínimo, terá que conhecer alguns códigos, para o que lhe é indispensável mobilizar os recursos suficientes para a realização de algumas operações elementares.

Segundo François Bresson (1981, cit. in Calado, ob. cit: 39 e ss), essas operações elementares são, precisamente, de nível sintáctico, de *referenciação* (nível semântico), e respeitantes à *realização material do significante*. Mas antes ainda de tudo isso, a criança precisa de ter dado um passo primordial –o de reconhecer a imagem como tal, isto é, perceber que o que vê é o que vê, e não é o objecto representado. Estudos indicados por Bresson (DeLoache e colegas, Dirks e Gibson, Hochberg e Broocks, Yonas e colegas) indicam que essa capacidade surge muito precocemente no desenvolvimento infantil, a partir dos seis meses de idade.

Isto parece fazer avançar a ideia de que essa sensibilidade à semelhança da imagem e do objecto representado (que talvez se possa considerar uma primeira etapa ontológica importante na aptidão visual humana) não é uma aquisição educacional. Na verdade, embora alguns autores para isso se inclinem, nada de concludente nos diz que, mesmo essa primeiríssima importante etapa da percepção visual, que poderemos considerar como uma *metaconsciência* visual, não seja ainda possível pela aprendizagem acontecida antes do ganho da capacidade.

De qualquer modo, esta capacidade de reconhecer a imagem como imagem e destrinçar a imagem do objecto é muito importante para a criança *saber ver*, e



indispensável para *saber fazer* a representação do objecto, capacidade que, como se sabe, acontece bastante mais tardiamente, inaugurando o contacto com o desenho. A produção das primeiras imagens representativas só é possível quando a criança já é capaz de perceber um objecto com distinção e sobreposição dos seus elementos estruturais dos elementos de pormenor. Vale a pena abrir aqui um ponto de paragem reflexiva, para notar que a criança que desenha sabe já que as formas (os traços) que produz são representativas. Essa notável capacidade humana dá azo a que alguns autores (entre os quais Arnheim) considerem a produção de imagens como a marca antropológica por excelência.

Entretanto, se quisermos ver algum paralelismo entre os processos de compreensão da imagem construída e a produção da imagem representativa pela criança, se, nitidamente, os desenhos surgem em consequência de aprendizagens, tal como foi possível ver através dos testes de Karmiloff-Smith (referidos no ponto 1.4.), é plausível que a compreensão da imagem como imagem, embora muito mais precoce, também surja em consequência de aprendizagens que a criança vai fazendo nos primeiros tempos de vida. No que ao esquema de Bresson diz respeito, a possibilidade de desenhar (produzir imagens representativas) implica a entrada no domínio de referenciação, correspondente ao nível semântico.

Outro tipo de operações a que a atenção de Bresson se dedica e que implica também aprendizagem anterior respeita à relação que se estabelece com o material em se vai apor a imagem (o papel, a parede). Nessa relação do sujeito com o suporte entram operações de adequação de escala, de orientação da composição no espaço, de entendimento quanto à natureza do suporte. Segundo Bresson, é necessário que, independentemente do facto de o suporte transpor propriedades suas para a imagem que lhe é aposta (cor, textura, tamanho, delimitação do fundo), esse facto não dever interferir na apreensão da mensagem icónica, ou seja, não ter em conta o suporte no processo interpretativo da imagem. Tal possibilidade só está facilmente disponível no desenvolvimento infantil depois dos três anos de idade.

Numa esclarecedora experiência referida por Bresson, da responsabilidade de Shonen, mostra-se como a capacidade de ignorar o suporte, não permitindo a sua interferência na imagem representada, é uma aquisição da aprendizagem: a uma criança com entre um ano e meio e três anos foram mostrados dois desenhos representado um urso; num, a folha do papel de suporte estava um pouco rasgada, mas o traço do desenho estava completo e, no outro, era uma orelha do urso que faltava,

embora a folha estivesse intacta; pediu-se à criança que escolhesse o urso “partido” e ela, de pronto, escolheu a folha rasgada (Calado, ob. cit: 44).

Em apoio da ideia da importância da aprendizagem na constituição perceptiva da forma e da necessidade de compreender como se organizam os processos da percepção visual, existem estudos interculturais que têm mostrado dificuldades de percepção de imagens construídas, que poderão indicar que as diferenças culturais se reflectem directamente na capacidade de “ler” essas imagens.

Segundo Goldsmith (ob.cit.), isso mesmo pode ver-se nas investigações de Fussel e Haaland (1978), que mostraram que aldeões do Nepal sem treino de observação de imagens representativas foram bem sucedidos no reconhecimento de figuras realistas, mas demonstraram dificuldades no reconhecimento de figuras representando os mesmos objectos, mas mais estilizadas, o que levou os autores a pensar que, dependendo das circunstâncias, um desenho em princípio simples pode levantar dificuldades à percepção correcta da imagem. Por seu turno, Kennedy e Ross (1975) constataram que, entre os Papua da Nova Guiné, surgiram dificuldades de “leitura” na observação de imagens com figuras fixas com movimento implícito (como na banda desenhada, com a introdução dos chamados *efeitos cinéticos*), tal como em crianças pequenas estudadas por Friedman e Stevenson (1975), o que pode também sugerir que este tipo de dificuldades se pode relacionar com o desenvolvimento ontogenético. Numa outra referência a investigações realizadas em algumas regiões do Quénia (Shaw, 1969), pôde verificar-se que certos indivíduos percebiam algumas imagens construídas, no nível referencial, sem ter em conta a figura representada no seu todo, mas parecendo atingir a percepção da conformação figural acumulando os pormenores, o que os levou a não identificar uma cabra, animal fundamental na sua economia, porque a sua representação não apresentava a cauda arrebitada com que a reconhecem no dia-a-dia, tendo apontado uma vaca.

Também se descobrem motivos de grande interesse em estudos interculturais relativos ao desenvolvimento das capacidades artísticas, portanto, já ao nível da representação gráfica, e não só ao nível da leitura das imagens. Pode indicar-se, a propósito, o estudo de Alland (1983) que, trabalhando com crianças provenientes de seis culturas orientais diferentes, procurou perceber se a “habilidade” de representar graficamente objectos dependia de um ensino, enquanto a “habilidade” de produzir desenhos abstractos interessantes seria mais espontânea. Cada amostra cultural manifestou uma unidade interna de estilo, mas evidenciaram-se fortes diferenças entre as culturas. Enquanto que, numa delas, se verificou que sessenta por cento incluía

imagens figurativas, noutra amostra cultural esse tipo de imagens apenas era presente em cerca de quinze por cento. Noutra cultura, as crianças tendiam a elaborar uma pintura composta de vários elementos distintos, enquanto outras crianças tendiam a encher toda a página, ao modo dos seus artistas adultos. Alland concluiu que a cultura local tinha uma parte importante na orientação do desenvolvimento das crianças e que, em certas culturas, a representação *é algo a que as crianças são ensinadas a ambicionar*.

Esta *culturalidade* da expressão artística é também explicada por Layton (2001: 237 a 291), que considera que a criatividade dos artistas, (diferentemente do concebido por Durkheim que a via como antítese da vida social), é central para a realização da cultura e da sociedade humanas. Estes dispõem «de uma elevada sensibilidade para a forma e para a imagética que une diversas áreas de experiência, e de particulares capacidades na realização desta perspicácia, com originalidade de processos».

Face às características específicas da percepção imagética e, em especial, da imagem construída que, como se viu, implica processos nem imediatos nem simples, é indispensável organizar uma abordagem que dê sentido iconológico ao estudo da constituição da percepção visual. Tal abordagem será de grande utilidade para conhecer toda a sequência de operações processuais no desenvolvimento normal das competências da percepção das imagens pelas crianças, conhecimento que, em verdade, ainda hoje não está longe de um nível razoável. Só avançando nesse conhecimento terá sentido pleno implicar os elementos de uma “leitura” sintáctica, semântica e pragmática, que integram a necessidade geral da alfabetização da imagem.

Para efeitos de sistematização do estudo iconológico, é conveniente distinguir duas espécies de imagem construídas: a imagem fixa ou imóvel e a imagem em movimento. É preciso ter em conta que muitas das características e possibilidades das imagens em movimento têm origem nas imagens fixas, e de que há certos tipos destas últimas, como no caso da Banda Desenhada, com a sua linguagem discursiva específica e os seus efeitos gráficos cinéticos, dos quais se diz que apresentam e transmitem o chamado *movimento implícito*.

Considere-se, primeiramente, a linguagem visual relativamente à imagem fixa. Dondis (1990: 34) distingue no *alfabeto visual* os elementos visuais da *linha*, *cor*, *contorno*, *direcção*, *textura*, *escala*, *dimensão* e *movimento* que, em última instância, se

definem mediante as possibilidades de reconhecimento e identificação criados pelas condições de tratamento perceptivo da luz. Com estes elementos, as possíveis variantes de uma *declaração visual* são infinitas. O organismo humano vê e organiza o *input* visual e articula o *output* visual, definindo-se padrões (*patterns*) visuais cuja significância, como nos diz a *Gestalt*, se resolve segundo os termos relativos dos níveis físico e psicológico. Cada *pattern* tem um carácter que é dinâmico, que não pode definir-se como meramente intelectual ou simplesmente emocional, nem tão pouco, mecanicamente, pela conjugação de alguns dos elementos do alfabeto visual (tamanho, direcção, cor). É esta complexidade, a que já nos referimos, que transforma a percepção visual de um desenho ou de uma pintura em acontecimentos visuais, «ocorrências totais, acções que levam incorporada a reacção».

De acordo com uma sistematização apresentada por Calado (1994: 45 e ss), é possível determinar as seguintes características da linguagem visual respeitante à imagem fixa, que assim se podem resumir:

- É *espacial* – a percepção do produto visual construído, como dos objectos da vida quotidiana, situa-os claramente no mesmo espaço que envolve e baliza a actividade do sujeito.

- É *global* – tal como explica a *Gestalt*, uma imagem é percebida no seu todo, recebendo simultaneamente o sujeito um largo conjunto de informações diversas, podendo a conformação da imagem resultar de milhares de pontos/manchas.

- Implica *um ponto de vista* (sugerido ao sujeito observador, num campo de visão angular de cerca de 150 graus).

- Define-se por uma *estruturalidade*, não tanto como característica da imagem em si, mas do sistema ocular, capaz de seleccionar determinados elementos visuais em detrimento de outros, o que denota a participação activa do sujeito leitor da imagem na construção do *texto* visual.

- Tem uma forte componente de *codificação analógica*, para cuja compreensão é preciso destrinçar os vários tipos de signos visuais, sendo útil rever a classificação de Peirce (1978), segundo a qual: os *indícios* são os signos «que reenviam ao objecto que denotam, porque são realmente afectados por ele»; os *íconos* são os signos analógicos que instituem uma relação de semelhança entre o significante e o referente; os *símbolos* estabelecem uma relação instituída culturalmente (num determinado âmbito social); e ainda os *sinais*, que são produzidos artificialmente (com uma intenção comunicativa) e

dos quais é possível retirar o mesmo tipo de informação dos indícios (caso dos sinais de trânsito, p.e.).

Entretanto, como bem alerta Calado, sendo dominante na linguagem visual o código analógico (que confere à linguagem a sua universalidade), também recorre a elementos que podem ser considerados códigos digitais, e não só na situação da *imagem assistida por computador*, mas, por exemplo, no caso dado da transposição de uma figura para uma superfície reticular, p.e., para reprodução com alteração de escala), em que essa figura pode ser definida por sequências onde funcionam quadrículas com pontos da imagem e quadrículas sem pontos da imagem, (numa unidade binária/bit de “ausente” ou “presente”).

Também é preciso considerar a distinção entre *continuidade* e *substituição*: se os indícios (em Peirce) são *contínuos* ao objecto que os produziu (uma pegada deixada pelo ladrão, que se introduziu furtivamente na casa roubada, pertence-lhe), o ícono, representação analógica do referente, não pode integrar em si o seu representado, pois figura-se *em vez* dele. É, assim, evidente que há códigos não digitais que podem também não ser analógicos, já que operam por continuidade. Tal como se verá mais adiante, esta questão da semelhança e da continuidade esclarecer-se-á melhor com a ideia da introdução de uma escala.

No caminho para o estabelecimento de uma iconologia libertada da «ditadura da razão lógica», da fenomenologia e da psicologia, Abraham Moles defende a necessidade de derrotar a «crença dogmática de que as imagens provêm dos objectos do mundo», afirmando uma legalidade própria para o «mundo visual». Assim, as imagens:

- Regem-se por *leis infralógicas* (segundo Moles, 1990a: 88 e 89) – diferentes das da lógica formal aristotélica, são regularidades observáveis que se situam *sob a lógica na escala de subordinação dos nossos processos mentais*, não tendo um *valor argumentativo absoluto*, mas um *valor sugestivo*; essas regularidades que têm, efectivamente, força de lei no labor mental, correspondem às leis perceptivas da *Gestalt*, já anteriormente referidas, que se podem agora re-contextualizar:

- Lei da *justaposição* – se A está próximo de B, então A e B estão ligados de modo causal.
- Lei da *dominância* – se A é maior que B numa qualquer dimensão sensorial (pregnância mais forte) explicitada pelo contexto, então A é *superior* a B numa das suas dimensões conotativas (ex: *mais belo, mais forte, mais jovem, melhor*).

- Lei da *não-transitividade* – Se A está ligado a B e se B está C, A não está necessariamente ligado a C.
- O que está no centro é mais importante do que o que está na periferia.
- O que está longe é menos importante do que está perto: *aqui* é mais importante que *ali*.
- O que está nítido é mais forte do que está difuso.
- Lei da *insistência* – se A diz a mesma coisa que B e se B diz a mesma coisa que C, então, A é mais verdadeiro do que se estivesse isolado.
- Uma forma fechada é superior a uma forma aberta.
- A ordem próxima é independente da ordem distante.
- Se a saturação cromática de A é maior que a de B ou de C ou de D..., então A é superior a B, C, D..., em qualquer dimensão conotativa positiva.
- A ideia de infinito numa série começa a partir de 3 e está completa a partir de 7.

- São *não-prescritivas* – a sua *sintaxe* não é absoluta, é flexível e, sobretudo (tal como se verá melhor nas teorias de Nelson Goodman (v. adiante, ponto 2.2.4.) é polissémica. Não há marcações textuais como na linguagem verbal (não há distinção sintagmática verbal-nominal, negações, predicções, negações), pois a gramática visual diz respeito aos elementos formais, que Dondis enumera como essenciais no *alfabeto visual*, que valem de *per si* e em combinações que lhe conferem novos significados.

Em grande medida, aprender a *leitura* destes *elementos gramaticais* visuais e a realizar a sua manipulação compositiva, constitui-se no processo essencial da alfabetização visual, que implica a aquisição das competências necessárias para identificar, compreender e criar as mensagens visuais, não podendo esquecer-se que, enquanto sistema de comunicação, é necessária na linguagem visual a partilha social das mesmas significações de signos, o que implica uma «correspondência entre o pensamento e a estrutura do documento gráfico», como explica Moles (1991: 10), e que, por sua vez, exige a atenção pedagógica sobre as diferenças da multiculturalidade.

Sobre critérios que caracterizam os diferentes tipos de imagens construídas, tomem-se alguns comentários sobre uma clara e explicativa síntese apresentada por Janiszewsky (1990:41 e ss):

- A *iconicidade* – O conceito, já aqui anteriormente introduzido, foi proposto por Abraham Moles (1990b), que avançou com um outro, análogo, de *figuratividade*, e refere-se ao grau de similitude verificável entre uma imagem e o objecto que esta representa ou,

por outras palavras, ao grau de realismo manifesto numa imagem. Ao grau de iconicidade opõe-se o *grau de abstracção* de um qualquer signo icónico, em sentido geral. Numa escala definida por Moles e seus colaboradores da *Hochschule für Gestaltung*, de Ulm, são identificáveis doze graus diferentes, em que o grau máximo de iconicidade é representado pelo próprio objecto, enquanto *igual a si próprio*, e o grau mínimo de iconicidade da representação desse mesmo objecto poderá corresponder à sua descrição verbal por palavras normalizadas, ou à sua tradução em fórmulas matemáticas.

- *A complexidade* – Baseia-se na ideia intuitiva universal que permite perceber diferentemente imagens *simples* e *complexas*. Em princípio, uma imagem simples é composta por um reduzido número de elementos, ao contrário de uma imagem complexa. Contudo, e isso decorre do que anteriormente se viu sobre as condições *pré-formatadas* do olhar, como estudaram Moles, Von Neumann e Herbert Simon, há que atentar no *índice de imprevisibilidade* na associação dos diversos elementos que, se não for possível medir, é, segundo estes autores, possível de apreciar.

- *A normatividade* – Uma imagem construída obedece a condições estabelecidas pelo grupo social a que se destina. Estas condições definem uma sintaxe gráfica específica que impõe um sistema normalizado de comunicação. Há normas previstas para o desenho técnico, a sinalética, a publicidade e várias outras especificações. Do mesmo modo, há diferentes sistemas de normalização, ao nível dos países e ao nível internacional (UNE; ISSO; DIN na Europa e ISSO nos EUA). O *índice de normalidade* de uma imagem construída reflecte estatisticamente as diferenças comprovadas entre a imagem tal como foi realizada e as normas estritas da sintaxe gráfica do sistema normalizado a que deve obedecer.

- *A universalidade* – Deriva da facto de haver símbolos gráficos, alguns deles muito antigos, que atravessaram as fronteiras territoriais das diferentes culturas étnicas e nacionais, e passaram a ser utilizadas por povos culturalmente muito diferentes entre si, à escala planetária. São os casos da sinalização de estradas, da caveira, da cruz, da foice e martelo ou do crescente. Diferencia-se da “normatividade”, que respeita à conformidade com uma convenção explícita, enquanto que a universalidade pode ser definida como uma *inteligência intuitiva* para identificar a significação de um símbolo gráfico, verificável em públicos cada vez mais amplos. Pode abordar-se a universalidade procurando avaliar o grau de difusão de um mesmo signo através do Mundo, ou quantificar o número de pessoas susceptíveis de utilizar um repertório comum de signos comunicando com êxito através dele. Interessando nitidamente à publicidade, o

fenómeno da universalidade dos símbolos gráficos deveria ser muito mais investigado por instâncias internacionais para melhorar a comunicação intercultural.

- *A Historicidade* – Uma imagem construída, além de concreção de uma ideia do autor, materializada num suporte determinado (desenho, fotografia, outro), é também um vestígio do acontecimento a que respeita, um testemunho e uma marca do seu tempo. A historicidade da imagem construída é hoje entendida, sobretudo, no sentido de sublinhar o *valor documental* que ficará registado pela História. Pondo-se, naturalmente, o problema da *qualidade* (técnica e estética) de uma determinada imagem com valor documental (p.e. um fotografia de um facto histórico importante), há que distinguir entre os critérios que podem definir essa qualidade e os critérios que atestam da historicidade da imagem (uma má fotografia, tecnicamente falando, pode assumir o maior valor documental, conquanto registe um acontecimento considerado de elevada magnitude histórica, pela sua raridade e importância para a vida do grupo social a que respeita). A característica da historicidade da imagem tem sido amiúde utilizada distorcidamente por aparelhos de propaganda que, conhecendo as diferenças notórias na apreciação do valor histórico de um acontecimento por parte de culturas diversas, não têm hesitado em estabelecer autênticos serviços de “desinformação” a mando de interesses inconfessos (vejam-se os exemplos observáveis na maior parte dos telejornais destes dias sobre o “terrorismo”, a invasão do Iraque ou a situação do Médio Oriente).

- *A estética ou carga conotativa* – Admitindo-se a distinção entre uma qualidade *semântica* ou denotativa e uma qualidade *estética* ou conotativa do signo icónico, a primeira respeita ao que, “objectivamente”, pode ser visto e descrito verbalmente sem perda de valores expressos, e a segunda abarca toda a gama de emotividades que, mais ou menos conscientemente, se descobrem na imagem. Pode haver correspondência entre esta perspectiva e a formulação de Bresson, atrás apresentada, que respeita os três níveis semiológicos da leitura, sintáctico, semântico e pragmático, pois a qualidade semântica da “objectividade” pode corresponder-se aos aspectos relativos às operações do nível sintáctico e a parte do nível semântico, e a qualidade estética dirá, consequentemente, a parte das operações de referenciação e ao nível pragmático. Existem várias possibilidades para apreciar a “dimensão conotativa” de uma imagem e Moles (1981) também criou um método que recebeu o nome de *constelação de atributos*, que se baseia num sistema de disposição gráfica particular, em redor de um ponto que representa o estímulo indutor (a imagem), das associações livres provocadas em diferentes sujeitos, sendo colocado cada um dos valores conotativos a uma distância do centro inversamente proporcional à frequência com que foi citado pelo público-amostra



(este método pode aplicar-se a qualquer sistema simbólico). Outro método bastante usado traduz-se numa aplicação da técnica do *diferenciador semântico*, de Osgood, utilizando escalas de cinco ou sete pontos, em que um grupo de juízes, membros do público-amostra, situa a imagem-estímulo nessa escala ante vários pares de valores opostos agrupados por temas diferentes; calcula-se a média dos resultados obtidos do conjunto da amostra para cada um dos itens e obtém-se um perfil de polaridade do estímulo, com respeito aos valores previstos.

- O *poder de fascinação* – Não exclusivo da imagem, é um fenómeno provocado por diversos meios (técnicas hipnóticas, o movimento regular de um pêndulo, a emissão monótona de uma mesma nota musical, a rotação regular de uma espiral, a contemplação prolongada de uma trama ou de reflexos luminosos cambiantes, a sugestão do médico ou do charlatão) que ocasiona um estado perceptivo especial, em que se concentra e sustém a atenção do sujeito sobre o objecto, e que pode ir desde a simples atracção à mais completa sedução, implicando isso, conseqüentemente, o abandono ou a redução do campo da consciência. A imagem pode ser fortemente fascinante, ou “fascinadora”, quer por efeitos sintácticos e denotativos (no caso da espiral em movimento, do visionamento dos reflexos cambiantes), quer por efeitos conotativos complexos (o sorriso de uma actriz cinematográfica voluptuosa ou, noutra sentido emocional, a morte do touro na arena). Mais uma vez, se os *criativos* da publicidade se têm preocupado muito com este poder fascinante da imagem, outros sectores do conhecimento não lhes têm seguido as pisadas.

As características da imagem construída são abordadas de diferente maneira por um largo número de autores, e procurar termos de mediação entre os vários conceitos e aspectos considerados é outro trabalho de vulto que, quanto a nós, está por fazer, ou, pelo menos, por completar. A exigência mínima, procurando situar-se a discussão conceptual, no campo de uma iconologia a fundar e a sedimentar epistemologicamente, é a de uma sistematização clarificadora, que facilite o manuseamento dos conceitos.

## 2.2. O valor simbólico da linguagem visual

Howard Gardner (1987), apresenta algumas reflexões que convergem neste mesmo caminho da instituição de uma teoria interpretativa da produção das imagens na actividade artística. O percurso que segue Gardner recupera e integra contribuições variadas, em especial de Claude Lévi-Strauss, Ernst Cassirer, Susanne Langer, Nelson

Goodman e Ernst Gombrich, além também de Piaget e de Chomsky, elucidando um caminho de progressivo esclarecimento da dimensão simbólica na Arte. É essa dimensão que passa a determinar o maior interesse imagináutico, nas páginas seguintes.

### 2.2.1. O animal simbólico

Em Cassirer, vai encontrar Gardner matéria suficiente para edificar um patamar primacial da construção da compreensão simbólica da Arte – o filósofo alemão apresenta, esclarecidamente, o ponto de vista segundo o qual, a *chave* para as diversas formas de criação humana radica na compreensão de como os homens usam os sistemas de símbolos, colaborando decisivamente para ultrapassar aquela que parece ser a grande limitação do estruturalismo clássico – uma certa incapacidade para compreender o reconhecimento de um aspecto especial do pensamento humano, precisamente, a capacidade, ou adaptabilidade para fomentar o intercâmbio entre as várias classes de sistemas simbólicos ou códigos de significado. Ou seja, justamente, repegando o ponto em que Garroni deixa o problema (no quadro das nossas referências), e posicionando-o no âmbito de dimensões aplicativas que se constituem dos variados sistemas simbólicos utilizados pelo homem. Tal como se referiu a partir das posições de Boden, sobre o programa de desenho AARON, era precisamente essa capacidade de intercâmbio entre várias classes de sistemas simbólicos que lhe faltava, para conseguir um nível *indubitavelmente* criativo.

Cassirer, no seu livro *An Essay on Man*, de 1944, citado por Gardner (1987: 61 e ss) concebia o homem como um *animal simbólico*, sustentando que a realidade humana é, ela própria, não uma *outra* realidade independente, mas a realidade criada pelas formas simbólicas, constituindo a linguagem, de facto, parte dessa realidade, e não apenas mero reflexo dela. No interior de cada forma simbólica haveria *corporizações* particulares do espaço, tempo e número e diversas expressões particulares dessas concepções. Não o espaço, o tempo, o número como categorias absolutas, mas diferentes tipos e níveis das suas simbolizações. A mente humana, fortalecida pelos símbolos, recria o mundo físico à sua própria imagem e semelhança simbólicas. Nitidamente com influência do pensamento kantiano que estudou atentamente, Cassirer passou a não escalonar segundo prioridades hierárquicas os vários tipos de pensamento (científico, artístico, intuição). Em *The Philosophy of Symbolic Forms* (1953-

1959)<sup>10</sup>, referido por Gardner (1987), Cassirer reformula e resume os principais temas apresentados, adoptou um novo critério segundo o qual haveria uma série de modos de conhecer, cada qual com a sua própria valência, pois todas as funções do conhecimento se completam entre si, abrindo cada uma delas um novo horizonte e mostrando um aspecto novo da humanidade.

Já que Cassirer, neste seu trabalho mais avançado, outorga à obra original espontânea, *em que o homem explora o seu próprio universo*, uma força capaz de permitir uma percepção mais profunda da estrutura formal da realidade, reconhecendo-lhe um maior poder para subministrar uma imagem mais rica e mais colorida dessa realidade, Gardner vê a arte ocupando um lugar privilegiado entre as várias formas de pensamento discernidas pelo autor. Essa percepção mais profunda da estrutura formal da realidade, entendê-la-ia Cassirer como uma forma de originalidade que é prerrogativa e o traço distintivo da arte, não se podendo estendê-la a outros domínios da actividade humana, revelando o seu entendimento sobre *o poder especial da produção artística*.

A filosofia das formas simbólicas, na obra de Cassirer, libertou-se das grilhetas de uma ordem hierárquica, dando-se mais um passo para a expansão das possibilidades do conhecimento humano e, particularmente, do conhecimento da criatividade. Cassirer faz com que todas as formas simbólicas, e portanto todas as modalidades signáticas inventadas pelo homem, passem a dialogar entre si num plano de igual valia.

### **2.2.2. A mente selvagem é a mente de todos nós**

Claude Lévi-Strauss fornece uma base conceptual essencial no caminho anunciado. Lévi-Strauss dedicou grande parte da sua prestigiosa carreira académica a demonstrar a tese de que todos os espécimes humanos pensam segundo os mesmos processos e elaboram produtos comparáveis – o mito ou a ciência, as relações de parentesco ou os modelos computadorizados de entrada e saída de dados, a arte das cavernas paleolíticas ou as obras-primas do realismo académico, cada uma destas manifestações incorpora graus semelhantes de subtileza e complexidade. *A mente selvagem é a mente de todos nós* (Gardner, 1987: 48 e ss).

Segundo a explicação de Gardner, Lévi-Strauss tinha desenvolvido um extenso trabalho antropológico de campo, durante 4 anos, estudando várias tribos indígenas do centro do Brasil, com as quais tinha estreitamente convivido; tinha recolhido muito

---

<sup>10</sup> A edição original, em alemão, três volumes, foi publicada de 1923 a 1939.

material e, em inícios da década de 40, mantinha fortes dúvidas sobre como organizar todo esse material, como estruturar as suas constatações e as suas muitas ideias. É em Nova Iorque, por essa altura, que Lévi-Strauss conhece a Escola Linguística de Praga através de uma das suas mais proeminentes figuras, Roman Jakobson. A Escola de Praga vinha procurando dotar a linguística de uma base científica firme e Jakobson (1956) desenvolvia o seu estudo partindo de duas noções nucleares:

- Pode descobrir-se, sob uma variabilidade praticamente infinita nas distintas linguagens, um certo número de elementos-chave ou componentes constantes. Por exemplo, para produzir um som, qualquer indivíduo deve realizar um dado número de opções, como manter o aparelho vocal aberto ou fechado, juntar ou separar os lábios, bloquear ou deixar livre o septo nasal; essas opções possíveis dizem respeito a um conjunto limitado de «traços distintivos» e determinam a emissão de um som concreto pertencente a uma linguagem particular. A estrutura da linguagem resolve-se na identificação desses traços distintivos, e o estudo dessa linguagem começa por ser o estudo das combinações dos traços distintivos que permitem a constituição dos sons próprios dessa linguagem;

- É necessário compreender como, numa linguagem determinada, se passa do som ao significado, verificando que os fonemas, elementos básicos da linguagem, só adquirem significado à luz da sua relação mútua – um qualquer fonema não adquire significado em si mesmo, isolado, e apenas o adquire quando comparado com outro fonema contrastante; modo semelhante acontece com a palavra, que é apenas som enquanto não adquire um significado, o que só acontece quando essa palavra se relaciona (se associa) com uma entidade do mundo “real” e, simultaneamente, quando se relaciona diferencialmente (o que não é menos importante) com outras palavras da mesma classe, passíveis de ocuparem o mesmo lugar numa oração, ou ainda pela sua capacidade de se relacionar com outras classes de palavras.

Jakobson, com este tipo de formulação, ultrapassa decisivamente os limites estreitos da fonética e, partindo da fonologia e da sintaxe, percebe uma linguística que se preocupa essencialmente com as relações das palavras, e com as relações entre as relações, concebendo a linguagem como uma entidade completa e complexa, com todos os seus níveis cognoscíveis, em que se compreende também a semântica e a poética.

Lévi-Strauss viria a empreender, no estudo dos fenómenos culturais, a descodificação estruturalista, tal como o modelo linguístico de Jakobson procurava na análise dos fenómenos linguísticos. Isto é, ao antropólogo impunha-se, mais do que a

análise das manifestações superficiais dos fenómenos culturais, das unidades compreensíveis resultantes de uma decomposição fenomenológica (os verdadeiros *traços distintivos* dos fenómenos culturais), a análise das relações entre essas unidades, entre esses *traços distintivos*, e essa necessária descodificação só seria possível ao nível da infra-estrutura inconsciente – só aí se poderia descobrir o significado dessas relações. Esse conhecimento só tem sentido se entendido, para cada domínio (seja o do parentesco ou o da organização social), como um sistema organizado, regido por leis gerais, como um sistema codificado, em que se relacionam modelos ou programas diferenciados, em que determinadas *unidades de significado* permitem compreender o sentido das diferentes relações que se estabelecem no domínio considerado (Lévi-Strauss, 1949; 1951).

A partir da década de 50, Lévi-Strauss decidiu dedicar-se exaustivamente à *mente humana na sua forma natural*, e parte do estudo da *mente selvagem*, que considera com um funcionamento idêntico ao da *mente civilizada*, carreando para o seu libelo numerosas provas trazidas da sua experiência, contradizendo versões antropológicas anteriores.

Uma metáfora bastante citada, a história do *bricoleur* e do engenheiro (Lévi-Strauss, 1955), já serviu a Brusatin (1992) para mostrar como Lévi-Strauss polarizava, praticamente, *duas distintas vontades fabricativas*, em explicação do clássico par forma/função, que faz corresponder ao trabalhador manual uma tendência que se concentra no *desenho*, e ao engenheiro uma orientação que segue o curso de um *projecto*. Tanto no *selvagem* como no *trabalhador civilizado*, o processo mental determinante verificável é a prática da classificação dos materiais disponíveis, dos apetrechos e ferramentas, e da adequação das suas funções à resolução do problema concreto – Para Lévi-Strauss *os indivíduos elaboram conceitos e comparações, não porque estes satisfaçam necessidades biológicas básicas (como poderiam defender os funcionalistas), mas porque satisfazem requerimentos cognitivos (servem " para pensar")*.

Lévi-Strauss (1955) sustenta que não deve existir um número ilimitado de modos de funcionamento da mente humana, uma vez que existe um limite para os tipos de combinações de traços distintivos possíveis. O conjunto dos costumes de um povo, detendo um estilo particular, integra um sistema e, no conjunto das sociedades humanas, o número destes sistemas é limitado, tal como o número de elaborações particulares dos seres humanos individuais (no jogo, nos sonhos ou em momentos de

delírio), que nunca criam em absoluto – apenas elegem certas combinações, de um repertório de ideias que seria possível reconstituir.

Em *Mythologiques* (1964 - 1971), Lévi-Strauss analisa cerca de 800 mitos indígenas americanos de diferentes culturas e épocas e formula a teoria segundo a qual existe uma cadeia contínua do ser mitológico, uma *única lógica do mito*. Lévi-Strauss acredita que as categorias empíricas simples que se oferecem em todos os mitos (silêncio, som, luz, sombra, fome, sede, etc.), constituem instrumentos para tratar as ideias mais abstractas que são imprescindíveis ao funcionamento de qualquer sociedade – relação natureza/cultura, *status* do tabu do incesto, por exemplo. A relação entre os mitos funda-se num carácter quase biológico. Nesta mesma obra, Lévi-Strauss procura a demonstração para que *todas as pautas de conduta humanas são códigos*, e é a tendência para classificar e estruturar todo o conhecimento inerente à mente humana, que determina, em última instância, a forma concreta que assumem fenómenos sociais chave, como as diferenças de estatuto social, os vínculos amistosos e os sentimentos de hostilidade, por exemplo, cujas relações são abordadas nos mitos, através de códigos relativos a categorias empíricas presentes em arquétipos das cosmogonias originais, como os alimentos, as paisagens, o ciclo das estações, os climas, os corpos celestes, o abrigo e a vida animal e vegetal. Assim, os mitos tratam os problemas da existência humana que devem enfrentar-se quando parecem ser insolúveis. Formulam estes dilemas de um modo narrativo estruturado, tornando-os inteligíveis aos olhos dos indivíduos.

Além de procurar os sentidos dos mitos e as suas relações Lévi-Strauss propõe-se demonstrar a possibilidade de analisar de um modo lógico as experiências sensoriais. A análise antropológica só será completa se tiver em conta, não só o funcionamento dos mitos e o funcionamento da mente, mas ainda se procurar compreender qualitativamente aspectos ligados aos objectos produzidos e utilizados, carregados de afectividade e cheios de conotações. Por assim dizer, Lévi-Strauss procura determinar se *as ciências podem dilucidar os fenómenos qualitativos e estéticos*, o que vem a corresponder a uma tentativa que se pode inscrever directamente no caminho de interpretação simbólica da Arte. Lévi-Strauss dedicou-se ao estudo de máscaras rituais produzidas por diferentes tribos, sustentando, em coerência com o seu postulado fundamental, que nenhuma máscara individual teria sentido *por si só*, e que o significado de todas as máscaras criadas por uma tribo, no seu conjunto, só poderia ser discernido levando em conta máscaras produzidas por grupos diferentes da mesma região, mas de tribos diferentes, de situação geográfica diferente, de diferente

organização social, ou realizadas em outras épocas. Aplicando os instrumentos estruturalistas inspirados por Jakobson, Lévi-Strauss procedeu à decomposição das máscaras em *traços distintivos*, distinguindo traços fisionómicos *protuberantes*, ou *inexpressivos*, por exemplo, atribuindo a cada máscara uma classificação em função do seu valor relativo ao “traço distintivo” considerado. Chegou à seguinte constatação: se a forma da máscara se mantinha igual em grupos distintos, a sua função semântica seria diferente; se a forma da máscara diferisse em grupos distintos, com respeito a certos traços considerados, então a sua função semântica seria a mesma. Em consequência, os traços individualizadores de uma obra de arte, ou de um artefacto de artesanato, são motivados por uma *profunda necessidade sentida por cada clã ou linhagem, para se definirem a si mesmos em relação com os demais* – donde, o *estilo* resulta na *proclamação* de uma cultura que pretende a diferença de outras culturas que, por sua vez, realizaram opções próprias quanto ao seu modo estético de produção. Entretanto, o conjunto de opções possíveis é um conjunto limitado partilhado por todas as culturas, e as eleições tomadas reflectem as diferenças que percebem os membros de cada cultura (o que pode situar-se a um nível meramente inconsciente).

Aqui encontra Lévi-Strauss sustentação suficiente para desmitificar a crença ocidental da liberdade de criação individual que, segundo ele, não é senão uma ilusão, por mais estimulante que resulte para o artista activo – o indivíduo não pode percorrer, sozinho, o caminho da criação – o indivíduo identifica-se, inevitavelmente, com todos os outros usuários com quem partilha a mesma linguagem ou modalidade artística.

Com este fundamento, parte Lévi-Strauss, para, em vários ensaios publicados e apontados também por Gardner na obra em referência, reflectir sobre a arte contemporânea, que considerava ter atingido um ponto morto, tomando assim lugar na discussão do tema filosófico da *morte da arte* que, entre outros, ocupou bastante Eco (1986: 247 e ss).

Na óptica de Lévi-Strauss, segundo Gardner (1987: 59), depois de terem demonstrado ser capazes de atingir um realismo perfeito, os artistas modernos passaram a produzir *formas completamente abstractas*, quer na música, quer nas artes plásticas, o que dificultaria ou seria mesmo impeditivo de qualquer relacionamento com tais manifestações artísticas, por parte de alguém identificado com uma cultura determinada. Em vez de possuir uma linguagem artística particular ligada à cultura, a sociedade moderna engendrou criadores colossais, como Picasso e Stravinsky, *capazes de adoptar qualquer estilo à sua vontade*, o que lhes permite modelar uma imagem de autênticos cidadãos do mundo mas, simultaneamente, o que os torna completamente

inidentificáveis com qualquer grupo constituído. Lévi-Strauss entenderia que a arte moderna tinha deixado de se constituir em lugar simbólico e comunitário, a um tempo meio de solidariedade grupal e encontro cultural entre grupos diferentes, tal como a *arte tradicional* se tinha cometido durante a maior parte do tempo, nos milénios precedentes, questão que já tinha preocupado o espanhol Gasset, de que se falará proximamente (V. Excurso aos Capítulos I e II).

A força da tese de Lévi-Strauss sobre a importância transcendente do pensamento simbólico humano e a sua preocupação com a tentativa de explicação da produção artística projecta-se na possibilidade de compreensão da criatividade artística.

### **2.2.3. Simbolismo discursivo e apresentacional**

Cabe a Susanne Langer, filósofa norte-americana, um papel insubstituível na divulgação e no aprofundamento do pensamento de Ernst Cassirer nos Estados Unidos, tendo o seu livro *Philosophy in a New Key* (1942), referido por Gardner (1987: 69 e ss), tido uma influência determinante nele próprio, segundo confessa. Nesse livro, escrito numa época de grande crescimento do interesse por tudo quanto fosse afecto à ciência, Langer procurou examinar a tradição filosófica ocidental, dos pré-socráticos ao aparecimento das ciências modernas do século XIX, considerando que os temas da filosofia tradicional (natureza da verdade, o valor e a beleza) tinham sido “despromovidos” pela emergência invasora da ênfase da ciência. Sob a “pressão” positivista, só eram aceites na discussão científica os factos materiais sólidos, sendo recusadas as dissertações sobre as ideias, as emoções e os valores, factos imateriais, não mensuráveis. Segundo Gardner, Langer detectou e apontou um paradoxo: os empiristas, que recusavam os assuntos mais fluidos da mente, admiravam especialmente um grupo de especialistas, os matemáticos, os quais trabalhavam com o *mais abstracto e intangível de todos os elementos* – o símbolo numérico. É nos finais de oitocentos que Langer situa, portanto, o início do grande interesse filosófico pelos símbolos, interesse que se vai transformando em obsessão, no momento em que escreve o seu livro. É essa nova centralidade dos símbolos estabelecida na filosofia que busca compreensões nas palavras, nos números, nos significados dos sonhos, que ocupa a imaginação e transforma em tesouros da humanidade as grandes obras civilizacionais, *desde o Partenon aos quartetos de cordas de Beethoven*. É essa a nova chave de Langer, que se serve de uma multitude de obras de estudiosos precedentes (de Peirce a Goldstein, de Wittgenstein (seu professor) ao filósofo North Whitehead,



inevitavelmente, a Cassirer), a quem não deixa de render justa homenagem, para demonstrar um argumento assaz simples e, visto à luz da actualidade, sugere Gardner, nada espectacular – *a necessidade humana básica e intensa de simbolizar, de inventar significados e de investir de sentido o próprio mundo.*

Como nota Gardner, Langer dá mais um passo importante. Compreendendo que os símbolos inventados e utilizados pela mente humana não são todos da mesma espécie (o que não constitui, por si só, nesse momento histórico, uma verdadeira novidade), decidiu distingui-los em duas classes:

- O *simbolismo discursivo* implica-se na expressão verbal e em expressões de outras linguagens não-linguísticas, tomando-se uma qualquer proposição; o seu significado constitui-se a partir da combinação de significados das unidades da proposição, mediante as regras sintácticas adequadas. A maior parte das ideias mais familiares expressam-se, vulgarmente, dessa maneira.

- O *simbolismo “apresentacional”*, contraposto ao primeiro, implica-se numa pintura da qual se possa extrair uma ideia equivalente à expressa na proposição dada; o seu significado constitui-se numa totalidade correspondente à percepção inteira da pintura – os símbolos pictóricos não produzem significado pela soma das suas partes, pois verdadeiramente não têm partes discrimináveis com certeza; funcionam primordialmente por matizes de significado, de conotações e de sensações.

Na percepção deste contraste, considera Gardner que Langer identificou um importante conjunto de similitudes e de diferenças entre as duas classes de símbolos – ambas expressam significados e funcionam de modos essencialmente divergentes – e procurou verificá-las em comparações de registos expressivos diferentes: a língua e a matemática; a pintura e a escultura, e a dança. Neste contexto, Langer defendeu a possibilidade, que Gardner considera inédita, de analisar os sentimentos e as emoções através da análise de símbolos. Os estudos de Langer terão valido mais pela sua aplicabilidade à análise das diferentes linguagens do que propriamente pela definição precisa que, de resto, não parece ter procurado, sendo notória uma falta de segurança na sua classificação, acrescentando ainda que os seus exemplos não são razoáveis nem convincentes, como reconhece Gardner, uma vez que a própria linguagem verbal pode funcionar como simbolismo discursivo e também como simbolismo “apresentacional”, como no caso mais evidente do texto poético e, inversamente, a expressão visual pode, por exemplo no caso de um mapa ou de um organigrama, funcionar como mero simbolismo discursivo.

Segundo Gardner (1987: 74 e 75), a análise do significado da música, realizada por Langer, vai mais longe, e a sua explicação inspira Nelson Goodman que, posteriormente, analisará mais rigorosamente o problema dos símbolos artísticos: o sistema de símbolos musicais não transmite directamente nem referentes (o rumor das folhas) nem sentimentos (a felicidade ou a ira do compositor); a música apresenta as “formas dos sentimentos”, *as tensões, ambiguidades contrastes e conflitos que afectam a vida sensível, mas que não se prestam a ser descritos com palavras ou fórmulas lógicas*. Para Langer, *o verdadeiro poder da música radica no facto de que pode ser “fiel” à vida dos sentimentos de um modo que a linguagem (verbal) não pode sê-lo, pois as suas formas significantes possuem essa ambivalência de conteúdo que as palavras não podem ter*. E, indo mais longe, acrescenta que *a música é reveladora, onde as palavras são obscuras, porque pode ter, não só um conteúdo, mas um jogo transitório de conteúdos*. Pode, portanto, articular ou transitar sentimentos sem atar-se a eles.

#### **2.2.4. Os sintomas do estético**

Neste trabalho de Gardner que tem estado sob a nossa atenção, exponencia-se a contribuição fundamental de Nelson Goodman, fundador e galvanizador do Projecto Zero, um grupo de trabalho da Universidade de Harvard que realizou investigações sobre as artes e as crianças, a partir de meados da década de 60, no qual Gardner trabalhou. No estudo dos símbolos na arte, sobretudo a partir de duas obras bastante conhecidas, *Languages of Art* (1978a) e *Ways of Worldmaking* (1978b), Goodman começou a sua análise sobre a arte a partir de elementos que considerou *relativamente acessíveis e analisáveis*, empreendendo *o reconhecimento de tipos de símbolos e as funções dos sistemas simbólicos na arte*. Desse modo procura transcender a análise de Cassirer, a quem rende homenagem pela apologética defesa do poder criativo da função formativa dos símbolos, ultrapassando também o voluntarismo de Langer. Estabelece, a partir da constatação da existência de símbolos com diferentes tipificações, o conceito básico de “*notacionalidade*”.

A notacionalidade (Goodman, 1978a) é uma entidade ideal, patente em todos os sistemas simbólicos, e corresponde à capacidade que a notação de um sistema demonstra ao cumprir os requisitos semânticos e sintácticos que operam nesse sistema notacional que permite o funcionamento simbólico. É possível a classificação dos diferentes sistemas simbólicos a partir do grau de aproximação/desvio da notacionalidade verificável. Assim, a notação do sistema música ocidental (dir-se-ia, da

música ocidental erudita) cumpre basicamente todas as exigências sintáticas e semânticas – é possível passar da notação (expressa no pentagrama) à música interpretada e regressar desta à notação, ou reescrever com rigoroso acerto essa notação a partir da execução musical. Diferentemente se passa com a linguagem comum que, satisfazendo as exigências sintáticas, porquanto permite o reconhecimento dos seus elementos constitutivos, as palavras, e a sua conjugação combinatória, já não satisfaz cabalmente os requisitos semânticos, dadas as ambiguidades polissêmicas e redundâncias próprias desta modalidade de linguagem. A pintura e a escultura violam todos os critérios de notacionalidade, pois que é impossível nestas artes a verificação de elementos constitutivos equivalentes a palavras ou notas musicais e, conseqüentemente, é também impossível achar as suas formas de combinação – qualquer pintura ou escultura é um complexo de significados múltiplos implicáveis em todos os níveis possíveis.

O modelo de Goodman representa, evidentemente, grandes vantagens em relação à concepção de Cassirer, parco em critérios, e de Langer, cuja classificação dicotômica era demasiado simplista, pois com a formulação avançada por Goodman passam a poder comparar-se diferentes sistemas simbólicos através de um único critério com bastante consistência, o da *notacionalidade*.

Segundo Gardner (1987: 82), preocupado com a análise psicológica, e mesmo neurológica, o critério de Goodman oferece ainda uma outra e maior vantagem, que é a de permitir ou, pelo menos, sugerir a possibilidade de questionar se são verificáveis as intervenções de diferentes processos psicológicos ao operar com sistemas simbólicos de diferentes graus notacionais. Gardner chega a perguntar se será possível investigar se «o processamento de sistemas de símbolos notacionais está a cargo de uma zona do cérebro, enquanto o processamento de sistemas não notacionais ou parcialmente notacionais se leva a cabo noutra zona cerebral».

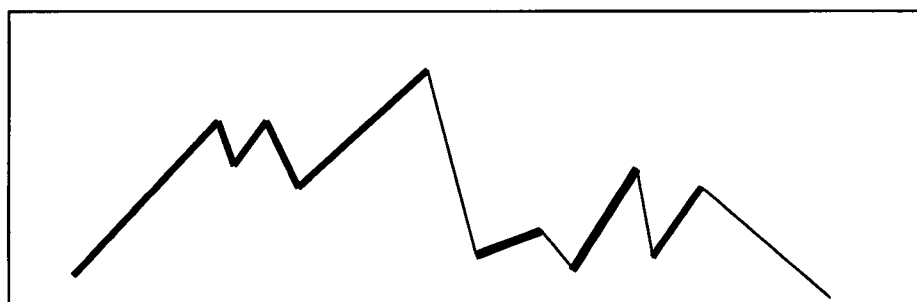
Depois da definição do critério da notacionalidade e da conseqüente possibilidade de classificar, com base num único critério, os sistemas de símbolos, Goodman (1978a) preocupa-se com as propriedades dos símbolos que, enquanto capazes de representar denotativamente o referente, não esgotam na representação todas as suas funções, ou seja, demonstram ter outras qualidades de simbolização. Ora, esta nova possibilidade de utilizar um único critério especificado na dilaceração funcional dos símbolos afigura-se como uma vantagem importante, que permite subir um degrau imediatamente anterior a um outro nível de compreensão, que se consubstancia na própria distinção entre diferentes funções simbólicas, sejam as

clássicas funções discursivas, discernidas a partir do sistema codificado como comunicação (*referencial, emotiva, fática, injuntiva, poética, metalinguística*), sejam as 12 funções elencadas por Isabel Calado (1994) para os códigos imagéticos (*expressiva, persuasiva, poética, representativa, organizadora, interpretativa, transformadora, decorativa, memorizadora, de complemento, dialéctica e substitutiva*), cujo estudo é de todo pertinente, mas que parece dever fazer o seu aparecimento, por razões de economia e de sequencialidade, em momento ulterior.

Esse degrau que propõe Goodman (1978a) é um passo imprescindível, pois é o da distinção das especificações do símbolo artístico, o que, por tudo o que já se considerou anteriormente, se afigura pertinente para o caso da criatividade e da sua implicação no que, em geral, se designa por *pensamento artístico*, da mesma natureza e diferente do *pensamento científico*.

Procuremos esclarecer melhor a formulação de Goodman, partindo, uma vez mais, da música, tal como indica o autor no estudo em apreço. Goodman propõe que é possível acordar (como Stravinsky opinava, entre muitos outros) que, estritamente, uma obra musical não representa nem denota *nada do que existe no mundo – a música é incapaz, pela sua própria essência, de transmitir significados específicos*. Porém, a música, detentora de um portentoso poder comunicacional, é capaz, como nenhum outro sistema, de expressar metaforicamente, muito provavelmente, todas as propriedades experimentáveis pelo homem, desde uma sonoridade simples ao estado emocional mais complexo, e essa capacidade expressiva resulta do uso combinatório de elementos recursivos de ritmo, timbre e melodia.

Goodman propõe a aplicação desta compreensão ao estudo das artes visuais, explicando-a a partir do exemplo de um grafismo simples, que aqui se reproduz, de forma adaptada:



**Fig. 3.** "Hokusai/gráfico". Adaptado de Goodman (1978a)

Face a esta linha quebrada, várias podem ser as interpretações possíveis, dependendo de condições em grande parte exteriores à figura (quem vê e em que contexto vê): assim, a linha pode corresponder aos gráficos de um electrocardiograma, das flutuações de um título no mercado bolsista, ao assinalar de um trajecto num mapa, ou ao desenho de uma cadeia de montanhas no estilo oriental de Hokusai, entre várias outras, igualmente verosímeis. Num sentido denotativo, num primeiro nível interpretativo, a linha pode exemplificar propriedades de angulosidade e irregularidade; em primeiro nível conotativo, podem funcionar metaforicamente propriedades como ambivalência e conflito; se a linha pertencer ao desenho de Hokusai, tornar-se-ão perceptíveis outras propriedades mais ambivalentes e complexas – além dos aspectos denotativos da linha/cadeia montanhosa, o número de picos, se é escarpada ou suave, com montes altos ou baixos, advertem-se propriedades de exemplificação literal, como as características do traço (mais ou menos denso) e aspectos expressivos (graciosidade ou imponência); cada característica de pormenor da linha passa a contribuir para o efeito total da obra e é na medida em que estas propriedades são advertidas e funcionam de um modo significativo na obra que esta é interpretada como um símbolo artístico.

É assim que Goodman (1978a) pode transmutar a clássica questão – “o que é a arte?”, numa outra proposição interrogativa – “quando é arte?”, já que a resposta depende, num nível estritamente semiótico (sem levar em conta os reflexos condicionantes contextuais das esferas sociológica e política), sobretudo, de *como* o intérprete valoriza num objecto, em circunstâncias determinadas, as suas propriedades inerentes. Assim, para Goodman, é unicamente em virtude de funcionar como símbolo *de determinada maneira*, que um objecto se converte, *conquanto funcione assim*, numa obra de arte. Seguidamente, Goodman enuncia as características do verdadeiro símbolo artístico (tomando o *sintoma* do modelo da medicina, porque, para um diagnóstico sério e completo, não basta um indício isolado, mas o maior número possível de informações) – os *cinco sintomas do estético*:

- *Densidade sintáctica* – presente nas diferenças muito subtis que se podem constituir na distinção entre símbolos; num desenho, por exemplo, em que as diferenças mais subtis entre duas linhas podem transmitir importantes distinções.

- *Densidade semântica* – quando os referentes dos símbolos se distinguem por diferenças subtis em aspectos determinados; na linguagem comum, por exemplo, os significados dos vocábulos sobrepõem-se entre si de muitos modos subtis.

- *Plenitude relativa* – quando um número comparativamente elevado de aspectos de um símbolo tem significação; se o símbolo funciona plenamente, impõe-se prestar atenção a uma quantidade indefinidamente grande de aspectos; se funciona de uma maneira não plena, só se manifestam determinados tipos de valores (como no caso da linha quebrada anteriormente apresentada).

- *Exemplificação* – quando um símbolo, denotativamente ou não, serve de *amostra* das propriedades que possui literalmente – no caso paradigmático da música, por exemplo, em que a melodia, exemplificando literalmente a velocidade, pode, metaforicamente, expressar a graça, o encanto, ou outra propriedade suscitada emotiva/conotativamente.

- *Referência múltipla e complexa* – quando o símbolo desempenha várias funções referenciais integradas e em interligação, algumas directamente e outras por intermédio de símbolos diferentes. Em vez de um só significado, carente de ambiguidade, facilmente acessível e facilmente parafraseável ou traduzível, o símbolo envolve-se numa penumbra de sobreposições e significados difíceis de separar, cada um dos quais contribui para os efeitos da obra.

Descreve Goodman (1978b) o conjunto de circunstâncias verificáveis quando se manifestam os *sintomas do estético* como um conjunto de propriedades que tendem a centrar a atenção no símbolo, mais que, ou pelo menos tanto como, naquilo a que este se refere. Nesses casos, em que não é possível determinar com total precisão que símbolo de um sistema se apresenta, ou se verifica estar-se ante o mesmo símbolo numa segunda versão; em que o referente é tão evasivo que assinalar-lhe um símbolo adequado requer um cuidado infinito; em que tenham importância muitos traços do símbolo; em que o símbolo é uma instância das propriedades que simboliza e pode desempenhar muitas funções referenciais, simples e complexas, interrelacionadas, em que não se consegue ver claramente através do símbolo aquilo a que se refere, como se faz ao obedecer aos sinais de trânsito ou ao ler textos científicos; mas em que se deve atender constantemente ao símbolo ele mesmo, como quando se observa uma pintura ou lemos poesia, então, estar-se-á face a uma obra de arte.

A apresentação dos *sintomas do estético*, por Goodman, afigura-se como um novo passo importante no caminho para a busca do que é a *criatividade estética*, e poderá levar a interessantes discussões sobre o *valor* estético de uma dada obra artística, interesse que crescerá ainda, se aplicada, por exemplo, à análise de posições como as da *arte conceptual*, ou do *ready-made*. À luz da *sintomatologia* de Goodman,

resultará deveras interessante visitar a célebre “Fonte”, de R. Mutt (aliás, Marcel Duchamp) e outros momentos da arte do século XX.

Entretanto, e isso também é notado por Gardner, Goodman *resiste a distinguir artistas e obras como intrinsecamente mais justos que outros*, mas deixa entrever classes de critérios que poderia empregar para proceder a essa distinção, através da noção de obra de arte “justa” ou “correcta”, aquela que parece captar aspectos significativos das nossas próprias experiências, percepções, atitudes e intuições. A obra de arte “justa” é uma *mostra* completa da vida, num domínio considerado, a que é capaz de mostrar o padrão inteiro desse domínio, e não apenas algum ou alguns elementos desse padrão.

### 2.2.5. O realismo referencialista na história da arte

Gardner (1987: 85 e ss) debruça-se seguidamente sobre os estudos do historiador de arte austríaco Ernst Gombrich, que considera inovador pela sua forma particular de abordar a história da arte, em que implica fortemente a dimensão psicológica, numa perspectiva comparativa da produção artística dita realista com as actividades gráficas das crianças.

Gombrich (1961) faz assentar a sua teoria na convicção de que a história da arte (das artes plásticas) é, verdadeiramente, a história da representação gráfica realista (até ao século XX). O artista procurou, ao longo dos últimos três mil anos, atingir uma relação de verosimilhança representação/modelo o mais próxima possível da unidade (1) ou, utilizando a terminologia de Moles, o mais alto grau de *iconicidade*. Segundo esta perspectiva, desde as pinturas parietais do Antigo Egipto, passando pela Idade Média e o Renascimento, até ao Impressionismo, a história da arte mais não é que a história da tentativa artística da representação mimética do “real”. O Impressionismo, representação da luz e, em consequência, das características perceptivas da cor num momento preciso, das texturas reveladas unicamente nesse momento, pode simbolizar o corolário desse esforço realista milenar, mas marca inexoravelmente a destruição do caminho *iconicista*, quando os «pintores substituem gradualmente a realidade pintada pela realidade da pintura», como diz Hofstätter (1984: 26). As veredas abertas pelos impressionistas haviam de enriquecer-se com Cézanne, Van Gogh, Gauguin e Toulouse-Lautrec, que lançaram as bases da modernidade da arte, indicando muitos caminhos novos (cubismo, surrealismo, expressionismo, suprematismo), todos

*desconstrutivos* e sincrónicos, ao invés do que aconteceu nesse passado de séculos a fio.

Segundo Gombrich (1961), antes do Renascimento, o artista não procurava verdadeiramente uma fidelidade exacta ao modelo, apenas uma *equivalência esquemática*, através da produção de formas que garantissem a possibilidade da descodificação gráfica, de maneira a que essas formas pudessem ser “lidas” como pessoas, objectos ou cenas do mundo “real”.

Tal posição suscita desde logo um comentário que evoca o rigor histórico: a questão da arte grega, designadamente nos períodos clássico e helénico (e consequentemente, romana) em que, como é sabido, o artista procurou, não só atingir a beleza natural, em particular na representação antropomórfica (para a qual definiu cânones e na qual conseguiu atingir níveis de interpretação dos estados psicológicos e emocionais das personagens representadas, dificilmente igualáveis nas épocas mais avançadas), mas ainda criar uma beleza *mais perfeita* que a da natureza. Dir-se-á, portanto, que Gombrich parece ter esquecido, por quaisquer razões, o clímax artístico e cultural que constituiu o fenómeno helenístico, para situar a renascença como marco mais importante na análise da representação figurativa, ignorando, no mínimo, algumas das mais determinantes causas e motivos de inspiração renascentistas. Contudo, e isso é significativo do ponto de vista iconológico, Gombrich avalia sobretudo, não a forma escultórica (de que se desconhecem, da Grécia Antiga, estudos e esboços planos) mas a representação bidimensional, em que a invenção renascentista da perspectiva se tornou verdadeiramente revolucionária, e o que diz não levanta as mesmas dúvidas, a partir da arte plana paleocristã e medieval, em que o artista parece ter esquecido muito do que se sabia na Antiguidade.

Assim, o primeiro critério determinante da produção de imagens realistas é, opina Gombrich (1961), o da motivação. Porém, não basta que o artista queira criar uma pintura realista, ele precisa de possuir a capacidade para fazê-lo, e existe um abismo que separa a capacidade de ver com exactidão o mundo que nos rodeia, «património de qualquer pessoa normal», e a capacidade para desenhar e pintar de maneira realista.

Para além do domínio integrado dos elementos básicos da linguagem visual, os seus elementos *alfabéticos* (ponto, linha, tonalidade, contorno, direcção, textura, escala, dimensão e movimento), no dizer de Dondis (1990), para conseguir elaborar uma representação realista, é preciso dominar as *leis da perspectiva* (tal como Panofsky explicou) que, aliás, se especificam a partir de um conhecimento desse *alfabeto visual*.



Ora, é verdade que só com os artistas e tratadistas do Renascimento (Alberti, Brunelleschi, Leonardo) tal passou a ser possível. Os *esquemas* da representação perspéctica são sinais que, segundo técnicas precisas, representam no plano os objectos tridimensionais da realidade circundante. Para os dominar e utilizar ao serviço de uma representação fidedigna é preciso “*esquecer*” ou “*suspending*” muitos aspectos do conhecimento proveniente da percepção visual. Segundo Gombrich (ob. cit.), essa capacidade para *abstrair-se* das informações típicas da percepção visual, necessária à representação realista, é tão tardia na manifestação artística, porque os artistas se foram conformando, durante séculos (pelo menos até ao Renascimento) com um tipo de representação esquemática não suficientemente distante do conhecimento visual; e só quando os artistas começaram a rever sistematicamente os seus esquemas representativos, começaram a conseguir novos modos de representação que, *distorcendo* os dados *enganadores* transmitidos directamente pela percepção, lograram novas definições representativas, mais próximas das imagens captadas pela retina, mais realistas, portanto.

Este processo de *arrastamento* no tempo das representações figurais esquemáticas, no referido estudo de Gombrich, encontra similitudes no progresso verificável nos processos representativos das crianças, que vão conseguindo maiores graus de mimetismo, sobretudo à custa da imitação de representações gráficas de outros, de formas de representar de pessoas mais velhas, e não (ou raramente) porque se dediquem a uma mais cuidada observação do mundo físico. As crianças, na sua busca mimética, vão substituindo a garatuja, que simboliza o objecto, por outros símbolos, mais elaborados, mais artificiosos, imitados de outras representações observadas, o que sendo verdadeiro, suscita imediatamente a análise da importância do *desenho de cópia* na educação visual, que mais adiante se abordará. Só quando o artista passou a dominar *truques complexos e intrincados, como o sombreado, o claro-escuro e a perspectiva*, conseguiu uma semelhança aceitável com o “real”.

O avanço da arte realista através de um tão longo período dever-se-ia, assim, ao aperfeiçoamento que artista após artista conseguia produzir, mediante a observação das representações miméticas do seu antecessor, introduzindo novas alterações, desvios e efeitos, na busca permanentemente de obter esquemas representativos cada vez mais próximos da verdadeira aparência dos objectos reais.

Na óptica de Gombrich, o realismo enquanto fenómeno artístico, na sua versão mais verosimilhante, é uma conquista ocidental, porque foi no ocidente que, primeiramente, se acumularam os factores históricos necessários: o desenvolvimento

dos conhecimentos da geometria, o desenvolvimento da ciência, o domínio dos princípios da luz, o aparecimento da máquina fotográfica e, provavelmente, o mais importante, *a constante adopção de métodos de experimentação nas artes visuais*.

Tal como sublinha Gardner (1987: 99), o contributo de Gombrich é fundamental para a compreensão da criatividade artística no ensaio produtivo realista, mas deixa de tentar responder a interrogações incontornáveis, entre as quais a de saber como e porquê sobrevieram outras linhas estéticas em que a preocupação mimética do “real” deixou de estar presente, ou passou a afirmar-se por definições completamente diferentes, como no cubismo, no expressionismo, ou no caso extremo do chamado abstraccionismo; ou por que na arte contemporânea se verificam emergências de exaltação realista em certas condições espácio/temporais e, noutras, a arte realista é manifestamente secundarizada.

Na linha de Ernst Gombrich coloca Gardner (1987: 94) também a artista e crítica inglesa Suzzi Gablick, que, segundo ele, defendia que os artistas renascentistas procediam à maneira das crianças situáveis na etapa piagetiana das operações lógicas concretas, enquanto que os artistas contemporâneos, capazes de se dedicarem à arte conceptual ou à arte computacional, mostram já toda a completa gama de operações intelectuais. É bastante discutível, também para Gardner, se bem que lhe homologue algum interesse, a aceitabilidade da teoria, já que não é crível que os artistas renascentistas não tivessem todas as capacidades da fase adulta, nem sequer que os artistas activos de ontem e de hoje possam ser linearmente comparados com as crianças. Outros investigadores adoptaram pontos de vista diferentes, como Alfred Kroeber, referido por Gardner, que preferiu defender que os estilos artísticos, como as modas, *implicam inevitavelmente um movimento pendular*, determinado pela chegada a um ponto de exaustão de uma dada direcção artística, sendo então necessário que se produza um movimento de reacção, em sentido contrário – do esplendor do realismo perfeccionista à ruptura da forma reconhecível. Outras abordagens são referenciadas por Gardner, como a do conhecido historiador George Steiner, que relaciona as formas artísticas dominantes de cada período histórico com os demais acontecimentos culturais – o cubismo emerge na pintura, suplantando as formas realistas, no mesmo período em que se dá o aparecimento da música atonal e a formulação da teoria da relatividade.

Gardner preocupa-se ainda com o problema da *qualidade* ou *valor* da obra de arte, não tratado pelos autores que cita anteriormente, pelo menos suficientemente. Para explicar o impacto intuitivo que as obras de arte provocam no observador, Gardner

referencia o historiador Jacob Rosenberg, que menciona três elementos significantes na definição do mérito artístico de uma obra realista: o *equilíbrio* e o *dinamismo da composição*, responsáveis pelas tensões e ritmo das forças gráficas e pelo movimento do olhar; a *qualidade da linha e da textura*, determinantes dos valores de sombra e luz e da noção de volume; a *expressividade*, em que se reproduzem os estados de ânimo e a ambiência emotiva e sentimental, capazes de impressionar mais directamente a esfera emotiva do observador.

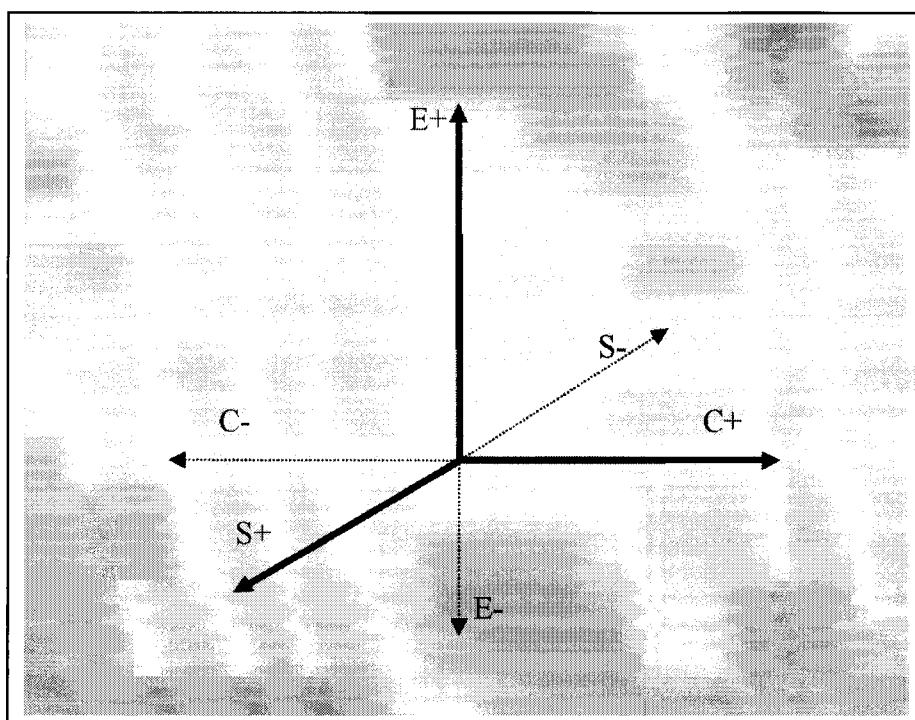
Desta contribuição de Howard Gardner podem extrair-se avanços na compreensão da *criatividade artística*, que se espera estarem expostos com suficiente clareza. É possível ir mais longe na dilucidação mais ampla e aprofundada do problema da criatividade artística. Haveria que implicar, não só uma maior profundidade semiológica, como recorrer mais rigorosamente a outras metodologias indispensáveis, sejam as da abordagem de tipo sociológico, seja ainda uma maior especificação do ponto de vista da estética, campos que, hoje em dia, se encontram concomitantemente empenhados na discussão artística. Procurar-se-á que tais recursos venham ainda a intervir em alguns outros pontos na explanação subsequente. Para já, pretende reter-se a importância dos sistemas simbólicos na abordagem artística e da criatividade artística, que o percurso de Gardner e dos autores visitados por si podem oferecer.

### 2.3. O inconsciente e o poder criativo

Outro enfoque possível sobre a criatividade artística desenvolve-se a partir de uma perspectiva surrealista e fundamenta-se no papel do inconsciente enquanto instrumento privilegiado no processo criativo da arte. Já que se pensa em arte, onde a maior dificuldade é a da busca de um norte, porque há muitos e tão distantes e tão próximos de nós e dos outros que, afinal, o que mais importará será a própria navegação, coisa familiar para o Imaginauta, seja permitida a preferência pessoal, neste caso dependente de duas vertentes que se cruzam e complementam: a adesão emotiva e sensível (feita de proximidades estéticas ou, melhor, de pontos de vista discutidos sobre estética, e também de admiração pessoal por um velho e sábio professor); e a que decorre de um sentimento de filiação, a um tempo artística e ideologicamente sedimentado, construído em momentos de encontro e discussão aberta. A escolha recai, assim, sobre o trabalho de Jorge Kleiman (1997), argentino, arquitecto e pintor, pensador e crítico da arte enquanto produto produzido e enquanto produto consumido.

Para Kleiman (1977: 13 e ss), a obra de arte sustenta-se imediatamente no seu processo produtivo. A obra pictórica (é essa que mais particularmente interessa ao autor) é uma “Obra” alquímica, já que, se os alquimistas medievais procuravam a transformação em ouro do mercúrio filosofal, segundo o lema fundamental “solve et coagula”, outro tanto faz o pintor, dissolvendo o pigmento num meio para o deixar “coagular” sobre o suporte.

Kleiman apresenta a obra de arte como um facto composto por três componentes que se podem fazer corresponder a um sistema triédrico de eixos orientados: o *conceptual*, o *sensível* e o *energético*.



**Fig.4.** – Classificação da obra de arte verdadeira/completa, segundo Kleiman

#### O eixo conceptual (C)

Integra os valores conceptuais e simbólicos, a maneira como a obra se enquadra «na cadeia de ideias de um tempo histórico determinado». Permite diferenciar a geometria cubista da *Pop Art*, o Expressionismo do Surrealismo e este do Fauvismo. Uma obra realizada hoje, à maneira dos mestres do Renascimento, mesmo que indiciadora de uma técnica pictórica primorosa, provavelmente, não será reconhecida como de alto valor estético e artístico – tratar-se-á de algo já anteriormente atingido e ultrapassado (dir-se-ia, não criativa). Os valores conceptuais da arte são intelectualizáveis e, portanto, discutíveis.

### O eixo sensível (S)

Implica todas as dimensões do prazer e é totalmente subjectivo. Provoca valorações que se expressam em noções como harmonia e equilíbrio, plasticidade, beleza, eúritmia, ou os seus contrários, e resume-se, em última instância, num “gosto”, ou “não gosto”. «O sensível é o reino onde terminam as palavras». «A sentir aprende-se sentindo».

### O eixo energético (E)

A componente energética «é o motor que põe em marcha o processo que dá lugar à obra, a energia que a faz nascer», combinando e aglutinando, «como matérias-primas», os valores mobilizados das componentes conceptual e sensível. A energia da obra patenteia-se nos traços da gestualidade que podem classificar-se segundo o tempo de duração de construção da obra: numa obra rápida, que privilegia o traço ou a pincelada, a acumulação de matéria, a frescura e o efeito imediato, a espontaneidade; numa obra lenta, desenvolvida com paixão ao longo do tempo, realizada com *obstinato rigore*. A energia interna de uma obra pode pertencer a um de dois tipos: *genético-libidinal* e *genésico* – no primeiro caso, são determinantes as forças biológicas primaciais que respondem ao princípio do prazer; no segundo, as ressonâncias dos «processos da Criação Universal», que se foram transformando em elementos químicos e físicos que constituem a integralidade ontológica e aos quais há necessidade de dar resposta. A carga energética da obra de arte, impregnada de uma valência libidinal, impressiona e estimula os observadores.

As possibilidades de julgamento do valor de uma obra de arte são determinadas por um vasto conjunto de variáveis, cuja combinação também varia em função do tempo histórico. Há obras de arte conceptualmente brilhantes que, no entanto, não logram atingir, num dado limite temporal, o agrado da crítica nem do público. Isto é, não funcionam no seu eixo sensível. É esse o caso da recusa dos impressionistas, já referidos, como o do primeiro impacto negativo registado pelas obras cubistas de Bracque e de Picasso. Só com uma *mudança de mentalidades*, operada fora do tempo da criação destas obras, se alterou o *gosto* da crítica e de uma parte do público, tendo-se, então, modificado, estruturas básicas na *recepção* da componente do sensível, passando essas obras a ser aceites como arte.

Mudanças mais radicais na consideração destes factores verificaram-se na passagem da Idade Média para o Renascimento que, por exemplo em relação à composição, passou, na pintura, a preferir o equilíbrio dinâmico e assimétrico, dando

lugar ao *tenebrismo* maneirista. Em meados do século XIX, quando a pintura acadêmica francesa procurava um *hiper-realismo*, sobretudo a partir da nitidez da mancha cromática e do contorno, começa a delinear-se aquele que veio a estabelecer-se, como o primeiro movimento artístico subversivo do *status quo* cultural europeu, o Impressionismo. Veja-se, a propósito, o que escrevia o crítico de arte *situacionista* Louis Leroy, sobre a célebre pintura de Claude Monet, que aliás inspirou a designação pela qual este grupo de pintores ficou conhecido: «"Impressão – Nascer do Sol". Certamente uma "impressão"! Deve ter havido aí alguma impressão. E que liberdade, que temeridade na execução! O papel de parede em estado bruto é aplicado mais cuidadosamente do que este mar de tinta» (Ruhrberg, 1999: 10).

Em suma, aplicando o modelo proposto por Kleiman, pode encontrar-se a obra de arte *completa*, ou *verdadeira*, quando é possível pontuar positivamente cada um dos três eixos do sistema proposto.

Para Kleiman (1997: 8), o conceito é essencialmente imagem: «primeiro vemos e depois aprendemos trabalhosamente a descrever o que vimos»; no *preconsciente* existem "representações" a que aludimos através de "representantes" que são *palavras* e *imagens*, e que nunca conseguem satisfazer em completude os seus cometidos. Porém, se uma palavra não tem capacidade de transformar uma representação, o mesmo não se passa com uma imagem, que possui essa capacidade.

Na criação pictórica, o *facto pictórico* constitui-se como *signo*, a um tempo *significante* e *significado*, ou seja, esse facto pictórico (a imagem construída pelo artista) não é já mera alusão a uma outra coisa, mas ele próprio transformando-se no *acontecimento*, portanto, em *verbo*. É o Inconsciente que detém a função necessária nesta transformação, a função de *Geração*, que excede e abarca o conceito de *lívido* e corresponde a toda a história do Universo, constituindo-se em Inconsciente Colectivo. Referenciando Jacques Lacan (1977), Kleiman acredita que *o Inconsciente está composto de imagens, mas estruturado como uma linguagem* e que, *desgraçadamente*, para que se possa expressar, requer uma *língua*. Ora, para o bom entendimento da língua (da castelhana de Kleiman, como da portuguesa) é necessário dominar as três figuras tropológicas que intervêm na retórica linguística e também no processo onírico, na poesia e na arte em geral; esses três *tropos* são a *metáfora*, a *metonímia* e a *sinédoque* (embora a partir de Jakobson, em 1956, se tenha optado genericamente por uma concepção bi-polar, em que a sinédoque é considerada uma variante da metonímia. Os três casos são importantes no aparecimento da imagem pictórica quando

esta não obedece a impulsos generativos. É a concepção de Lacan (1984) que serve de base à explicação de Kleiman (1997: 8 e ss):

A *metáfora* ou *translação* é a comparação tácita, e é translação na medida em que realiza «uma transferência de significado entre duas palavras pelas relações de similitude ou semelhança que cabe estabelecer entre certas propriedades das entidades denotadas» pelos termos, «a *Verdichtung*, ou *condensação*, é a estrutura de sobre-imposição dos significantes, onde toma o seu campo a metáfora, cujo nome, por condensar em si mesmo a *Dichtung*, indica a *co-naturalidade* do mecanismo da poesia, até ao ponto em que envolve a função propriamente tradicional desta». Nesta formulação geral de metáfora nota-se a presença de características que, na anteriormente referida pesquisa de Morais (cf. Cap.I) sobre variados outros autores, são dadas quer à metáfora quer à analogia.

Continuando a explicação de Kleiman, considerando a equação

$$\text{Significante} / \text{Significado} = \text{Signo}$$

a metáfora apela a outro termo significante, mediante uma comparação (altera o numerador), mantendo o mesmo significado (o denominador).

A metáfora aceita as suas variantes *hipérbole* (potenciadora do exagero positivo ou negativo), *sinestesia* (que expressa transferências de um domínio sensorial para outro) e *ironia* (que atribui a determinadas palavras um sentido contrário ao que lhes é próprio).

A *metonímia* ou *transnomação* é uma subversão do nome, indicada por relações de proximidade entre as coisas:

«a *Verschiebung* ou deslocamento é mais próximo do temo alemão, essa viragem de significação que a metonímia demonstra e que, desde a sua aparição em Freud, se apresenta como o meio do inconsciente mais apropriado para enganar a censura»

(Lacan, cit. in Kleiman, 1987: 10).

Considerando a mesma equação, a metonímia constitui outro significado, alterando o denominador e mantendo o numerador.

A metonímia adopta as seguintes formas: substitui o efeito pela causa ou vice-versa; substitui o símbolo pelo objecto; troca o conteúdo pelo continente; utiliza o nome de um instrumento para designar um bem da pessoa utilizadora; designa coisas ou objectos pela matéria de que são feitos; substitui substantivos por adjectivos e vice-versa; promove o intercâmbio entre adjectivos ou verbos e substantivos que lhes estão sintáctica e semanticamente relacionados; troca de relações antecedente/consequente.

A *sinédoque*, tal como já se referiu, diz Kleiman que é geralmente entendida como uma variante da metonímia, uma variante *quantitativa*: estende, restringe ou altera a significação das palavras. Podem indicar-se as seguintes formas de sinédoque: designar o todo pela parte ou vice-versa; designar um género pelo nome de uma espécie e o contrário; tomar o singular pelo plural ou vice-versa.

Assim como na literatura, que resulta muito mais das diversas relações combinatórias de palavras do que das palavras tomadas isoladamente, também na pintura, e na pintura surrealista, a imagem consubstancia-se num «acontecimento, uma relação especial surgida através de um súbito encontro de termos». É por isso que é importante, segundo Kleiman, ter em conta os três *tropo*, *mecanismos básicos de alusão e de transformação alegórica*, em especial na arte *simbólica*, como veremos.

Mas há um quarto mecanismo do maior significado, salientado por Kleiman (1997: 20 e ss), que segue as dinâmicas do *Génesis* e da *Genética* e que *se encontra gravado na substância do nosso corpo e psiquismo, e que na linguagem se resolve pelo verbo*. É esse elemento que permite a própria possibilidade de interpretação das formas no processo artístico e dos conteúdos afectos à esfera psicológica, embora «com a melancólica convicção de que uma interpretação nunca estará à altura do facto».

Qualquer tentativa interpretativa da obra de arte, por outro lado, necessita situar-se em relação aos três caminhos conceptuais que desde muito cedo a arte tomou: o *representativo*, o *simbólico* e o *sígnico*. Eis no que consistem, para Kleiman, estas concepções:

- O Representativo, reverencial e referencial: corresponde ao mundo do “Real” no modelo do aparelho psíquico lacaniano; sustenta a arte realista e naturalista ao longo dos séculos, constitui uma «autêntica homenagem» à Natureza e ao Homem e às suas obras, em «um alarde de narcisismo».

- O Simbólico, que se liga às três figuras tropológicas (metáfora, metonímia e sinédoque), corresponde ao Simbólico lacaniano, e suporta uma arte fantástica com os produtos da imaginação e as alegorias, é o mundo das conotações.

- O Sígnico ou Imaginário, correspondente ao Imaginário lacaniano, em que a arte não alude a uma outra coisa, «o facto criativo é gerador de uma pintura inédita, seguindo dinâmicas genésicas e genéticas ou preocupações metafísicas».

Estas três concepções artísticas, ou os três caminhos da arte, explica Kleiman, encontram-se expressas nas mais remotas manifestações artísticas e, em verdade, não é tarefa simples ou linear, e muito menos imediata, comprovar se a sua eclosão se



verifica em simultâneo ou se alguma é anterior às outras, ou se cada uma faz o seu aparecimento em época diferente. Aceita-se, em geral, que as primeiras inclinações mágicas de sentido estético do artista do Paleolítico Superior foram expressas na via mimética-representativa.

Kleiman assinala que, logo na arte do Antigo Egipto, «numa espécie de desenvolvimento sincrónico», as três vias estão bem patentes: o “escriba sentado” ou a cabeça de Nefertiti ilustram a via representativa; a esfinge ou as estátuas de Anubis pertencem à concepção simbólica; e as grandes pirâmides de Gizé (ou qualquer outra pirâmide faraónica) são signos. Kleiman marca, pois, muito distintivamente, todavia sem hierarquizar, do ponto de vista dos princípios epistemológicos originais, as vias conceptuais da arte: todas as três concepções estão carregadas de significado. Mas, se não há uma hierarquização entre as três vias conceptuais, há, para Kleiman, um caminho percorrido – da representação ao símbolo e deste ao signo.

Durante muitos séculos, refere este autor, a arte privilegiou os caminhos referencial e simbólico, em detrimento do sígnico, que ocupou, ao longo do tempo e variando consoante as civilizações, um de dois lugares possíveis: uma posição de nítida subordinação (pode ver-se o sígnico na decoração e em ornamentos, tatuagens, padrões de tecidos); ou um lugar de *ocultamento místico*, guardado em zonas religiosas sombrias e recatadas. Os lugares de subordinação ou de ocultamento explica-os Kleiman por repressão – «o inconsciente percebeu que era a ferramenta mais ampla, directa e idónea para trazer à luz» os conteúdos humanos e, portanto, só «de contrabando» admitiu a sua presença dentro da arte representativa, ou então «disfarçou-se como decoração ou confinou-se à obscuridade de um templo ou câmara real». O objecto desse desejo do inconsciente «converteu-se em totem e o totem é tabu». Kleiman menciona alguns exemplos de manifestações do Imaginário na arte, que vão desde certos motivos decorativos presentes na pintura parietal grega e romana (em especial o motivo das palmetas), passando por diversas produções artísticas africanas, australianas e polinésias, geralmente ligadas a intenções mágicas (pinturas aborígenes, tatuagens maoris, esculturas do Congo, Gabão ou Benin), até às arquitecturas do final do período Barroco e às formas arquitecturais de Antonio Gaudí.

Qual o papel da criatividade na concepção artística de Kleiman?

Mais do que do termo *criatividade*, Kleiman (1997: 64 e ss) fala de *criação* e de *poder criador*. Este poder está, para Kleiman, intimamente ligado aos aspectos libidinais que se expressam numa obra, e é preciso distinguir entre pintar e criar pela pintura, da

mesma maneira que é necessário diferenciar o simples acto de falar, da criação através da palavra, por exemplo, na poesia. A capacidade artística (ou criatividade artística) é «um subproduto da pulsão genética», presente «na forma universal» e, portanto, não é directamente determinada pela vida cultural – «é um rio que flui na medida em que nos disponhamos conscientemente a abrir as suas comportas, e flui com uma pressão e continuidade admiráveis»; só se esgota esse caudal imenso quando se pretende dirigi-lo, conduzi-lo a fins que não são os seus, como aconteceu com a ditadura estalinista que pretendeu orientar politicamente o chamado “realismo socialista” (ao que se pode acrescentar um fenómeno do mesmo sentido, embora com motivações políticas diferentes, a reorientação e recuperação mussolinista do “futurismo” italiano) e o que amiúde acontece com os artistas “comerciais”, que subordinam a sua actividade artística aos interesses económicos.

Quais são os fins próprios da arte e do poder criador que a produz? São os fins teleologicamente apontados ao desejo, ou a necessidade de satisfazer esse desejo, posta em acção pelas energias genética e genésica que cada um possui e que, por sua vez, são «a pequena parte individual que nos toca da energia total». É a partir desta pequena porção de *energia total* detida por cada um que se determina a superação do nível metafórico da arte, acedendo-se a um processo *de geração*, que pode enunciar-se segundo a equação: «a energia humana é igual à massa do Ser multiplicada pelo quadrado da intensidade do Desejo».

Nesta concepção de Kleiman, que segue de perto os princípios freudianos, em qualquer criação artística manifestam-se três instâncias fundamentais, que são os *desejos inconscientes*, as *tentativas de elaboração de traumas* e a *pulsão genética/genésica*. Quer dizer, o estado de espírito momentâneo do artista, a carga emocional que determina, em cada instante, os seus sentimentos, não tem uma influência directa no processo criativo artístico – «os efeitos emocionais são velaturas cromatizadas que se sobrepõem» e que não determinam o *que fazer artístico* – assim se compreende como Van Gogh ou Mozart lograram criar obras de «uma imensa alegria», como algumas paisagens célebres e “A Flauta Mágica”, em situações de vida pessoal completamente desesperadas. Portanto, a criação artística só pode ser o produto da tentativa de satisfazer o *desejo*, que é determinado pela emersão (ou pela explosão) das pulsões profundas do ID, que requerem ser correspondidas no prazer, «a satisfação do Desejo ou a compulsão de repetição ditada por esse “mais além do Princípio do Prazer”, como dizia Freud (Kleiman, 1997: 65).

O processo criativo é, então, comparável ao funcionamento de um sistema orgânico, como o processo digestivo, que transforma sucessivamente a matéria, ou como a actividade vulcânica, que lança à superfície produtos incandescentes provindos do interior mais recôndito da Terra. Tudo o que constitui material criativo *diurno*, chegado ao nível elaboratório já consciencializado, mesmo que provindo dos sonhos, não é mais que «material cenográfico para montar os dramas» e, portanto, *relativamente intranscendente*, dispensável na arte que quer atingir a verdadeira autenticidade.

O poder criador do ser humano é apenas mais uma criação (ou criatura), o último produto da evolução humana, possível depois de uma complexa sucessão de acontecimentos evolutivos, até ao momento da concepção e desenvolvimento individual, tudo, incluindo a líbido, alimentado pela energia universal que tem a sua origem cósmica nas estrelas, num processo em que a concepção individual inicia a ontogenia que segue a filogenia. Quando o pintor, face à tela virgem, inicia a expressão do seu poder criador, *simula* a criação universal através da pulsão genésica, regista a sua *ressonância*, e simula a criação das espécies e de si próprio, através da pulsão genética, registando também a sua *ressonância* – «criamos da mesma maneira que fomos criados». Assim, para Kleiman, a criação artística ou qualquer criação intelectual é exactamente da mesma natureza de que qualquer outro produto natural. Para assim não ser, teria que ser possível deixarmos de estar imersos na referência espacio-temporal.

Em última instância, a actividade da líbido (seja como energia sexual, seja nos seus deslocamentos sublimatórios, como é o caso *catárquico* da produção artística) é sempre teleologicamente orientada para a criação de seres ou objectos. O consumir da criação é a finalidade do *ponto de saturação* (tal como Kleiman o retira do entendimento de Lacan) – naquilo a que aquele chama a *primeira intersecção potenciada*, a pulsão genética e generativa, pequena partícula individual da criação universal, do *big bang*; a criação humana é sempre uma explosão luminosa que transporta ao *gozo máximo* a que pode aspirar o artista (como que numa reprodução ou réplica dessa explosão da criação universal).

Às “velhas” funções freudianas de *deformação*, *deslocamento* e *condensação*, junta Kleiman (1997: 66) a função de *geração*. Quando o organismo humano, através da alimentação, *gera* novas energias que nutrem as funções vitais, *gera* também novas energias que nutrem a actividade mental, o psiquismo. Aceitando este conceito de energia, eliminam-se as últimas distinções entre *soma* e *psique*, e a regeneração dos

tecidos é uma actividade tão inconsciente como a produção de um sonho, o que permite apresentar uma nova hipótese: «o inconsciente é o corpo e o corpo é o inconsciente».

Então, a *autêntica criação artística*, enquanto já não intencionalmente representativa, deixa também de constituir um facto metafórico, o que se coloca em clara contestação das ideias de Jacques Derridas (1989, cit. in Kleiman), para quem *nada se passa a não ser na metáfora* e que também vê como impossível, ou inatingível, pensar a representação para além do limite da representação –

«...Pensar o limite da representação é pensar o irrepresentado ou o irrepresentável...não se pode representar, senão melhor, e além disso, aquilo que não se deve representar, tenha ou não isto a estrutura do representável...».

Na concepção de Kleiman, a criação artística é, transparentemente, um produto orgânico, o que afirma com a citação do seu mestre Juan Batlle Planas:

«...sustento que a possibilidade de criação se gera através de uma acção interno-mecânica...A arte, neste caso a minha pintura, é uma continuação presa ou desprendida de um composto biológico».

A *segunda intersecção potenciada* ou *ponto de gozo máximo* corresponde ao início da origem da vida individual, com a fecundação do óvulo, a *grande explosão histórica pessoal*, que culmina com o parto e o nascimento, em que o novo ser humano é *dado à luz* (mais uma vez a luz!) e começa a sua vida orgânica autónoma.

O terceiro ponto de *gozo máximo* é o instante do orgasmo, réplica da energia original em estado puro, uma “sensação oceânica”, momento de «inconsciência e iluminação», em que se libertam as mais autênticas capacidades orgásmico-generativas biológicas (incluindo a capacidade criativa); na investigação desta energia orgásmica Kleiman reconhece Wilhelm Reich como um precursor, dir-se-á, tão pouco reconhecido pelos seus correligionários (uma recusa que poderá ter estado, juntamente com outras condicionantes, na base de uma desatenção marxista sobre a criatividade, que haveria de revelar-se fatal nos finais do século XX), como odiado pelos adversários.

A quarta *intersecção potenciada* consubstancia-se no momento orgásmico que se eleva da descoberta de uma verdade científica ou de um acto de criação artística e que constitui um *modelo de tráfico permanente de energia libidinal* de baixo para cima, entre a genitalidade e o psiquismo (mas que parece poder efectuar-se em ambas as direcções).

Em suma, a actividade libidinal procura fixar-se na recuperação permanente dos *pontos de gozo máximo* ou *intersecções potenciadas* (a que George Bataille chamaria *pontos de descontinuidade, incluindo neles a morte como ponto de gozo final, climáxico*, através das criações humanas, que são reverberações da criação universal. Poder-se-ia

estabelecer uma equação simbólica que estabelece um campo unificado entre os quatro pontos de gozo máximo: primeiro, o *big bang*, ao nível histórico; segundo, a fecundação do óvulo, ao nível histórico pessoal; terceiro, o orgasmo, ao nível individual actual; e quarto, os actos criativos (artísticos ou científicos), ao nível individual actual *deslocado*.

Todos os acontecimentos universais (dado serem criações) são invocados na palavra *criação* e o «ser humano é um signo de alta complexidade que nomeia o universo inteiro». Mesmo assim, a visão da produção artística, para Kleiman, não é necessariamente confinada num conceito meramente místico da actividade criativa, segundo o qual o artista, como um sacerdote, recebe a inspiração de deus ou das musas e tem a seu cargo a tarefa de «render homenagem à glória da Criação». Pelo menos, Kleiman distancia-se dessa concepção, até por considerar que «essas disciplinas místicas» devem ser entendidas como «uma tentativa histórica de retomar o contacto com as descargas energéticas originais, tanto a universal como a individual».

É no *automatismo* que Kleiman (1997.: 68) vê a melhor possibilidade da criação artística, mormente na pintura. Com base no *método automático* de André Breton, apresentado em 1924 como método do Movimento Surrealista, o automatismo define-se como o

«movimento livre do espírito, que se expressa mediante um discurso verbal, de texto, de imagens, dinâmicas corporais ou de qualquer outro tipo, respondendo a pulsões, desejos, necessidades e emoções dos sujeitos actantes e das sociedades da sua época».

Assim, o *automatismo pictórico*, que no quadro do presente trabalho será ulteriormente referido numa óptica de aplicação didáctica criativa no ensino artístico (v. Conclusão), de acordo com a definição kleimaniana, é *uma forma de associação livre de movimentos que geram ou se traduzirão em imagens*.

Para além desta primeira definição, Kleiman (1997: 68 e ss) precisa a distinção entre o *Automatismo*, a *Fantasia* e a *Imaginação*.

Por *Fantasia* entende o autor um *produto residual do aparelho psíquico*, como o sonho próprio do sono, ou mesmo o “sonho acordado”, que determina produtos espontâneos expressos na *pintura fantástica* praticada há séculos por muitos artistas, fortemente eivada de características literárias que também se podem reconhecer, mais próximo dos nossos dias, nas produções cinematográficas típicas de Hollywood ou nos filmes de Walt Disney. A *Imaginação* é um desejo de inventar, um produto do intelecto provocado voluntariamente e, portanto, não já uma actividade espontânea; corresponde, na história da pintura, às obras de Archimboldo (que poderão ser expressão de uma prática intuitiva da *Analogia Inusual*), num exemplo paradigmático, ou às pinturas de

Hieronimus Bosch (que poderão ser exemplos notáveis da aplicação da técnica criativa denominada por *Metamorfose do Objecto*). Se a Fantasia é *produtora*, conforme Kleiman refere citando Benedetto Croce, a Imaginação é *parasitária, apta para combinações extrínsecas, não para engendrar o organismo e a vida*. Diferentemente, o Automatismo determina imagens que são *um produto estrutural do aparelho psíquico* – na sua vertente mais importante, a imagem automática é uma “criação genética”, desde que tenha havido uma descarga energética que produza o movimento automático, que não resulta da vontade consciente e só pode ser atribuído ao *desejo inconsciente*.

Para Kleiman (1997: 71), o *Automatismo é movimento*, e conseqüentemente é energia, seja em que campo expressivo se realize, constituindo-se de um fluido que apresenta, como qualquer energia, *potencial e direcção*, sendo necessária *uma diferença de cargas ou de signos entre dois lugares de espaço e tempo internos* para que se produza; os seus pólos absolutos são a *gravidade* e a *graça*. O automatismo é também *a sistematização da “inspiração”*, já que resolve de vez o “velho” problema da originalidade, que deixa de instituir-se numa meta a atingir, porque passa a ser um fenómeno inevitável e irresignável, tanto como as impressões digitais ou a forma peculiar como cada um escreve a sua caligrafia. Cada artista, cada pessoa, possui únicas e irrepetíveis formas de expressão, patentes na força e na grossura do traço, nos raios das curvas, nas deformações formais e nas cores características.

Cedo o próprio Breton privilegiou o automatismo, promovendo-o a sistema mais confiável para os fins criativos da arte surrealista, tal como nota Kleiman; partindo do movimento automático, surgem imagens que podem ser similares ou do mesmo tipo que as imagens saídas dos sonhos (as visões oníricas), sendo umas e outras produtos do inconsciente; porém, o relato dos sonhos ou a sua representação pictórica só podem ser expressáveis mediante operações referenciais, susceptíveis de filtragem por intervenção de outras funções, como a imaginação, a fantasia, a memória, ou o “bom gosto”. O automatismo é *o facto criador em si mesmo* que, como dizia Dalí (1935), abre as portas à «irracionalidade concreta» e confere ao surrealismo a sua real importância, que consiste, mais do que numa mudança temática, numa verdadeira mudança na génese da dinâmica criadora.

Os automatismos pictóricos, de acordo com os estudos de Kleiman, podem desenvolver-se segundo dois tipos de mecanismos de produção de imagens, cada um com as suas ferramentas pictóricas próprias – o automatismo *de geração dinâmica*, em que a imagem se *engendra e desenvolve* através do movimento do grafismo, a linha (através de técnicas de *novelos*, *pontos de “capitonné”*, *figura engendrando o seu*

*entorno, simetria, horizontes sucessivos, automatismo aplicado*), que o autor considera mais promissor para a investigação artística e científica; e o automatismo produzido por *mecanismos projectivos* quando, *ditada pelos conteúdos inconscientes*, a imagem é resolvida numa *projectão delirante* a partir de um emaranhado de linhas, manchas ou acumulação de formas, cuja ferramenta pictórica básica é a mancha.

#### 2.4. O inconsciente e o social

Segundo as concepções surrealistas apresentadas, se o inconsciente se plasma e se identifica com o corpo, a obra artística resolve-se em combustão orgânica, materializando-se como produto do sistema biológico que o corpo é, sendo este o próprio inconsciente, parte genésico-genética individual herdada de uma energia universal, dir-se-ia, de uma biomassa cósmica, acessível a todo o ser que se organiza em consubstanciação própria.

Apurar o conhecimento da realidade do corpo, enquanto entidade definidora do indivíduo, pois é afinal ele que permite a relação com o Eu, transforma-se na tentativa de perceber e relacionar-se com o Eu. Aos outros cabe perceberem-no e relacionarem-se com ele – e é ainda essa qualidade corporal que se constitui em instrumento mediatizador com todo o exterior, incluindo com os outros que, através das possibilidades sensorio-perceptivas que os seus respectivos corpos lhes permitem, se acham semelhantes a cada ser humano, embora diferentes dele.

Agostinho Ribeiro (2003), num recente livro em que aborda *o corpo que somos*, aponta a importância desta visão extensiva do corpo, com limpidez teórica e eficácia explicativa, não sem antes indicar a “velha” teoria dualista (pelo menos tão velha quanto Platão) que separa cada humano em duas realidades distintas, um corpo e um espírito (que sugere uma certa superioridade feliz dos animais, já que estes, não tendo parte espiritual, não carecem ser divididos), sendo que é ao corpo, nos milénios da nossa cultura ocidental, que cabe a identificação com o pecado, com a inferioridade, o mal, a matéria, a finitude. Lembrando as reflexões de Paul Valéry (1957, cit. in Ribeiro: 17), este autor indica que cada humano desenvolve, não apenas uma, mas quatro representações distintas do corpo próprio: o corpo que se manifesta na relação imediata com o Eu («o corpo que *tenho* ou o *meu* corpo»); o corpo que se mostra aos outros, «fachada pública» de cada um; o corpo anatomofisiológico do saber médico; e ainda uma quarta representação, que integra e transcende a «*fisicalidade*» das três antecedentes, «de cujo conhecimento depende a resolução de problemas vitais» – é o

corpo da *corporeidade*, cuja representação social depende e simultaneamente condiciona os processos emocionais e cognitivos. Assim, Agostinho Ribeiro (2003: 20) considera que

«...havendo diferentes imaginários e diferentes paradigmas, daí resulta que o modo como cada indivíduo *sente* o seu corpo e lhe dá um *sentido* depende necessariamente do conjunto de elementos culturais que lhe foi dado partilhar».

De uma maneira que extravasa o ponto de vista de uma mera fenomenologia de sensações, Merleau-Ponty (1992: 20) tinha prevenido para a inevitabilidade de ser o corpo a nossa única possibilidade de *perceber* a realidade, numa perspectiva em que a percepção pode corresponder a bastante mais que o conjunto das sensações, porque implica já um nível secundário, em que o sujeito se relaciona, reflexivamente, com o corpo.

Ribeiro (ob. cit:18) explica o passo essencial de Merleau-Ponty (1993):

«...a atitude reflexiva apenas purifica *noções*; e, sendo assim, a reflexão sobre o corpo dá-nos o *pensamento do corpo* (ou o *corpo em ideia*), mas não a *experiência do corpo* (ou o *corpo em realidade*)». Dir-se-ia que, propondo-se evidenciar a experiência do corpo, Merleau-Ponty faz apenas reflexão. Mas fazendo da *corporeidade* o seu conceito-chave, ele não nos dá apenas uma ideia nova de corpo, sintetizando oposições meramente corporais (corpo-objecto / corpo-sujeito, corpo-para-si / corpo-para-os-outros). Estamos perante um conceito radicalmente pós-dualista, pondo em causa as oposições fundamentais (cérebro / mente, corpo / alma) que na tradição ocidental têm sustentado a própria definição de *natureza humana*».

A compreensão desta que parece uma nova relação dialéctica contida no conceito de corporeidade tal como serve a Merleau-Ponty e a Agostinho Ribeiro, afigura-se de grande utilidade para o discurso que se vem construindo a partir das ideias de Kleiman: à sua luz é possível outorgar ao papel do inconsciente, enquanto produtor de matéria-prima para a criação artística, um valor compreensivo de maior pertinência, porquanto se pode passar a entender a identificação corpo/inconsciente como uma concepção em si mesma pós-dualista, síntese actualizada de uma natureza humana mais humanizada e mais consonante com as possibilidades perceptivas do mundo de hoje. Aliás, integra-se na necessidade moderna de ultrapassar outro dualismo, filho do primeiro, que é o de conceber o corpo humano dividido em duas estruturas, uma exterior, física e biológica, outra interior, vivida e fenomenológica que, como diz Ribeiro, é concepção que tem atravessado toda a história do pensamento ocidental, desde a *separação racionalista* de Aristóteles até às actuais ciências cognitivas, típica «de todo o movimento reflexivo que separa o objecto do sujeito e o sujeito do objecto».



Merleau-Ponty (1992: 23), ao dedicar-se à obra de Cézanne, tinha já avançado para fora do corpo em direcção à pintura, situando-a no âmago de um complexo «sistema de trocas» composto pelo corpo humano «vidente e visível», «que toca e é tocado», «quando se acende a faísca do que sente-sentido». Se «...as coisas e o meu corpo são feitos do mesmo estofo...», a pintura não é mais que um prolongamento do corpo, uma extensão orgânica de uma produção biológica interior.

O inconsciente surrealista, produto orgânico de pensamento, transfigura-se, através da corporeidade do sujeito-artista, num produto ainda interior (biológico/sincrético)/já exterior (orgânico/expressivo) e pode ser reconhecido como *obra-orgânica-de-arte*. É neste passe de transfiguração interior/exterior que o automatismo, projectado matericamente, através de linhas e pigmentos cromáticos, no caso da pintura, como produto original de um autor único e irrepetível, sendo expressão orgânica pura, se pode comunicar aos outros e, então, desempenhar também o papel do mediador entre o Eu e o social. É esta perspectiva que confere aos automatismos surrealistas um interesse pedagógico que será retomado adiante (v. Conclusão).

**EXCURSO  
AOS CAPÍTULOS I E II**

**A CENTRALIDADE DA IDEIA DE CRIATIVIDADE  
NA ACTUALIDADE**

«A partir deste momento ordeno-me liberto de limites e linhas imaginárias,  
Indo para onde me agradar, dono de mim próprio total e absoluto,  
Ouvindo os outros, ponderando bem o que dizem (...)»

Walt Whitman

## A CENTRALIDADE DA IDEIA DE CRIATIVIDADE NA ACTUALIDADE

### 0.1. A recorrência da ideia de Criatividade no quotidiano

O Imaginauta cavalga, agora, as ondas arrítmicas do fluir do tempo dos nossos dias em cada vez mais plena e dissimétrica globalização – era contorcida e dilacerada por fragmentários horrores que assolam o Homem que muitas vezes se posterga, esquecido, como Pinóquio e o David spielberguiano, de que já é humano.

Por entre essa ondulação, sempre cuidam muitos plúmicos, dispersos por muitas especialidades, de não escamotear aquela que é, nestes dias, tantas vezes reafirmada como a verdade das verdades, ou mesmo, a única verdade verdadeira, no sentido em que dela não se duvida – “vivemos num mundo em permanente mudança”. A evidente certeza universal do conteúdo do *slogan*, há quem o diga, deriva mais da sua redundância publicitária do que de efectiva interiorização por quantos topam com ele, e esses somos todos nós, reiteradamente, ao longo de cada dia. Também outros ditos concomitantes se vulgarizaram, muitas vezes descontextualizados e adquirindo, no uso linguístico corrente, outras semânticas, nem sempre tão ricas como as originais. Tanto assim é que a ideia de “mudança constante” se tornou numa verdade de *La Palisse*, banalizou-se até se transformar em vacuidade comum.

Quando, porém, se pretendem dilucidar os conteúdos internos da asserção, os seus reais significados (em ordem a uma realidade conhecida, ou que se julga ou quer conhecer), há que proceder a questionamentos: que mudanças se verificam? Em que sentido vão, para a felicidade humana ou contra ela? Onde se verificam as mudanças? Há ordem alguma nelas, ciclo, qualquer ritmo, ou são completamente imprevisíveis? O que é necessário mudar? Como efectuar a mudança?

Neste momento do percurso, é possível descortinar com rapidez que nem toda a “mudança” é criatividade, nem sequer, muitas vezes, verdadeira *mera novidade*.

No discurso massmediático dos dias que agora vão correndo, a ideia de criatividade, normalmente conectada com a de mudança e, muitas vezes, com a de *necessidade de mudança*, é atravessada por muitas acepções diferentes, associada ou não a outras ideias mais facilmente correlacionáveis (inovação, por exemplo), constituiu-se num marco distintivo daquilo que é, ou quer (a)parecer como actual, “in”, pós-moderno, *must*. Especialmente a publicidade tem vindo a contribuir decisivamente para o alto grau de recorrência da ideia de criatividade em registos *mass mediáticos*.

É assim que os próprios profissionais da publicidade e do *marketing*, de quem se espera a concepção de novos e eficazes métodos de venda de produtos, são os *criativos*; que as empresas precisam de *criar* novas formas organizacionais *inovadoras*, sob pena de perderem a batalha da produtividade; que os jovens à procura do primeiro emprego, sejam ou não detentores de um diploma de estudos superiores, precisam de encontrar *soluções criativas* para o seu futuro, ou transformar-se-ão rapidamente em desempregados de longa duração.

Como normalmente acontece com as ideias banalizadas pelo uso linguístico indiscriminado, a ideia de criatividade já aparece associada a modos de utilização menos elevados ou mesmo pejorativos, como é o caso, em voga na generalidade dos países ditos desenvolvidos (veja-se o recente exemplo da americana ENRON), e também entre nós (em vários episódios facilmente nomeáveis), da “contabilidade criativa”, que é outra formulação de fraude, engodo, vigarice. Tão pejorativo, pelo menos, como o “surrealista” para indicar o inexplicável ou o esquisito, e quantas vezes até o irracional, o escandaloso, o escatológico (vulgarmente descontextualizado).

Esta recorrência da ideia da criatividade como marca do discurso da actualidade, omnipresente (e também bastante potente) na retórica vulgar do quotidiano e expressa com variabilidade de sentidos, evidencia a sua *centralidade* na opinião e na própria acção das pessoas, dos grupos, dos países e no geral, no mundo dos dias de hoje. A criatividade está hoje constituída, no discurso do quotidiano, já não como uma novidade, mas como uma *novidade imprescindível*, constante, por via da banalização, como algo, em ideia, que acabou por se transformar em hábito, como resultado da criação de um uso linguístico, dessa omnipresença utilitária no discurso. Um discurso sem a criatividade (já) não é um discurso válido.

A emergência e a instituição global da ideia da criatividade, tanto quanto se pode observar nesta decorrência do quotidiano, parece aparecer, a despeito das várias corruptelas linguísticas, em percentagem largamente maioritária, como *uma positividade*. Na opinião pública constituída ou constituinte, parece ter-se hoje absorvida

para a criatividade uma carga notoriamente de aquiescência. Em regra, na linguagem não-científica, o que é criativo é *bom*. Há uma valência axiológica da criatividade imediatamente pontuada, num nível emotivo, com valores positivos e mesmo com valores elevados. Para a maioria dos casos, a atitude mínima face à criatividade é de tolerância, e pode enfatizar-se até ao deslumbramento. Nunca, como hoje, a criatividade se posicionou, no quadro de categorias relacionadas com valores humanos, no ponto central que há que reconhecer-lhe.

Porém, a importância do poder criativo humano, responsável, em última instância, pela evolução da humanidade, nem sempre foi tão positivamente considerado, nem sempre foi considerado, sequer, um valor positivo. Num rápido relance ao passado, deparamo-nos com demasiadas situações, muitas delas lancinantes, «em que os taxados de *novatores* foram acusados e perseguidos ou, mais moderadamente, convertidos em objectos de troça pública», como recorda José Barata Moura (2001: 139). Para elucidar, vivamente, este pensamento, bastará lembrar o episódio heliocêntrico de Galileu, face ao obscurantismo alucinado da Inquisição, instituição responsável pela queima de muitos milhares de vidas, o que tem sido por muitos evidenciado, entre os quais António José Saraiva (1969: 78), que alertava para o facto de que

«todas as denúncias eram recebidas fosse qual fosse a idoneidade dos denunciantes. É este um dos pontos em que o processo inquisitorial se distingue do processo comum que não admitia os depoimentos de escravos, pessoas infames, excomungados ou condenados do direito comum. Na Inquisição aceitavam-se inclusivamente as denúncias por carta anónima»; e Edmund Burke, também referido por Barata Moura (ob. cit.: 140), em finais do século XVIII, apelidava a Revolução Francesa de “*terrível inovação*”.

Ainda hoje, nos regimes políticos repressivos, nos fundamentalismos, nos grupos fechados, nos poderes autoritários, verifica-se frequentemente a intolerância, muitas vezes violenta, contra o que pretende ser inovador ou aparece simplesmente como novidade. É desnecessário exemplificá-lo agora.

Isto quer dizer, não só que no passado a criatividade não foi considerada tão positivamente como, em geral hoje é, como ainda hoje nem toda a criatividade é bem-vinda, ou que a criatividade nem sempre é bem-vinda. A verdade é que, em geral e globalmente, ao menos ao nível da retórica usual produzida na variedade de canais comunicacionais nesta civilização ocidental, os indivíduos e as sociedades conferem, como nunca, valor positivo à criatividade, embora essa apreciação axiológica varie, no concreto, nas respostas dadas pelo reconhecimento social.

Deve, pois, perguntar-se por que e como a criatividade passou, no nosso tempo, a ser erigida como uma *ideia central* entre as preocupações do quotidiano, e porque aparece tão frequentemente conotada com qualidades nitidamente positivas, quando num ontem recente, a realidade foi bem diferente.

As possibilidades de resposta são múltiplas e de vária ordem, histórica, científica, artística, cultural, sociológica, política e ideológica, civilizacional. A construção de uma resposta completa afigura-se tarefa demasiada. Tentemos, pelo menos, despistar algumas possibilidades.

## **0.2. A contribuição do desenvolvimento científico e tecnológico em geral**

A chamada revolução científica e tecnológica, que no século XX transformou radicalmente o *modus vivendi* de uma parte substancial, embora ainda assim uma minoria, da população mundial, configura-se, num entendimento útil para o presente estudo, como uma das mais potentes condicionantes da recorrência e do valor actuais da ideia da criatividade.

Com efeito, se é verdade que, desde a primeira revolução industrial e da máquina a vapor de James Watt, inventada em 1761 e rapidamente aplicada na indústria têxtil e, depois em outras indústrias e nos transportes terrestres e marítimos (Rowland-Entwistle e Cooke, 1998), a estrutura social nos países ocidentais se modifica rapidamente, em especial através do fenómeno da proletarização, só bem mais tarde se vem a verificar o largo acesso das populações ao consumo de bens e serviços que determinam novas e melhores condições na sua qualidade de vida.

A democratização do consumo começou por ser um processo económico e social lento e paulatino, sempre diferido da invenção e das primeiras aplicações das sucessivas conquistas científicas e tecnológicas que eclodiram pelo século XIX e na primeira metade do século XX, aproximadamente até à segunda guerra mundial. Durante largos decénios apenas as classes sociais mais privilegiadas tiveram acesso rápido às conquistas científicas e tecnológicas. Deve lembrar-se o esforço histórico (*H-criativo*) da *Nova Política Económica* leninista nascida na Revolução de Outubro, no sentido do aceleração da velocidade do acesso a bens essenciais, como, por exemplo, a electrificação. A meio do século passado, porém, nos países industrializados do ocidente e no Japão, a facilidade e a velocidade do acesso das massas populares às novas invenções da modernidade já não tem paralelo com a situação vivida até à II Guerra Mundial. O desenvolvimento e aperfeiçoamento e a distribuição dos

electrodomésticos, a popularização do automóvel (iniciada com a primeira produção em série de Henry Ford), a difusão da rádio e, depois da televisão, a utilização do computador, são condições que fazem desse período histórico uma época de viragem na qualidade das condições de vida nos países capitalistas da Europa, nos EUA e no Japão.

Na relativização própria de cada um dos sistemas económicos (e isso não será, de modo algum, despiciente na compreensão dos ulteriores desenvolvimentos da geografia política da Europa Central), o tempo entre o surgimento da nova invenção (ou o aperfeiçoamento de uma invenção já existente) e o seu lançamento no mercado aberto passa a ser muito reduzido. A indústria, no regime capitalista, aposta na velocidade do consumo, e os produtos são eficazes mas não duráveis, na expectativa projectada de que, rapidamente, novos produtos (ou novas versões desses produtos) os substituam. Esse tipo de *design* desenvolveu-se e mantém-se até à actualidade, embora hoje já se vendam, novamente, automóveis “para toda a vida” e se organizem viagens turísticas milionárias em naves cósmicas cuja tecnologia data de há 15/20 anos.

Especialmente no último meio-século, realizaram-se conquistas científicas marcantes, logo mediatizadas como *espectaculares* para as grandes massas, que facilmente foram gerando, indutivamente, a ideia de uma onipotência da ciência moderna, o que nem sequer é de todo gratuito, se se pensar, por exemplo que, segundo um estudo recentemente vindo a público, entre os anos 80 e 90 do século XX, eram vivos mais de 80% dos cientistas de toda a história. Como exemplos mais fortes de uma espectacularidade produzida e veiculada pelos *massmedia* (e não de casos científicos avaliados por qualquer critério de valoração da importância efectivamente científica), podem salientar-se o desenvolvimento da medicina (o impacto inigualável dos primeiros transplantes de coração, conseguidos pelo cirurgião sul-africano Barnard); o surgimento e a rápida democratização da televisão; a conquista do espaço, realizada em forma de concurso científico/tecnológico entre a União Soviética e os EUA, com Yuri Gagarin a converter-se no primeiro homem a permanecer em órbita, em 1961, e a conquista da Lua, em 1969 que, culminando num pequeno passo lunar de Armstrong, constituiu a materialização de um dos sonhos científicos milenares mais atrevidos, observado *em directo* por milhões de pessoas em todo o mundo, através do *pequeno ecrã*, num dos primeiros momentos de comunicação global. Antecipada por Jules Verne ainda em pleno século XIX, e mais tarde, na BD, com Tintin, em 1953 (Hergé, 2004), e nas aventuras cósmicas de Flash Gordon, esta aventura da ciência astronáutica constituiu-se em ícone dessa onipotência da ciência moderna.

O ritmo extraordinário das conquistas científicas, imediatamente seguidas por desenvolvimentos tecnológicos que, através de *designs* avançados, permitem aplicações na fabricação industrial em série e uma rápida difusão no consumo, entretanto estimulado pelos efeitos publicitários largamente mediatizados, veio colaborar decisivamente na instauração de uma ideia que se inscreveu no imaginário colectivo, segundo a qual a capacidade científica humana (o poder criativo dos cientistas) não conhece barreiras e será capaz de resolver os problemas da civilização. Na instauração desta ideia, pesará determinantemente, não só a intuição da efectiva importância ou valor do produto científico, mas também a percepção da *velocidade da produção* da criação científica, mensurável no período de demora entre a notícia do novo invento e o seu aparecimento no consumo. Nas últimas décadas, os avanços científicos conhecidos em áreas como as do audiovisual e da computação, a comunicação na Internet, a engenharia genética, mais vieram corroborar o fortalecimento de uma ideia geral da onipotência da ciência desenvolvida a um ritmo extraordinário.

Imersos no processo de constituição desta ideia na opinião pública, emergem os conceitos de *eficácia* e de *velocidade* que, judiciosamente combinados, implicam outro conceito condicionante, o de *performance*. Tais conceitos parecem funcionar como conceitos-vectores, formatadores da própria ideia actual de criatividade em geral, não se apresentando somente como consequências apuradas pela opinião pública.

Se centrarmos esta forma constituinte da ideia de criatividade na opinião pública num plano mais nitidamente ecológico, poderemos aperceber com mais clareza o contorno de uma outra implicação que se insinua, trazida por entre *eficácia* e *velocidade* – uma outra ideia omnipresente, que é a da *necessidade*, ou *inevitabilidade* da criatividade, como motor e valor imprescindível para a evolução do homem na idade actual, isto é, para a resolução dos problemas da vida humana, a saúde, a construção de respostas para a melhoria da qualidade de vida, a própria comunicação, o relacionamento com o tempo.

Esta *necessidade* e *inevitabilidade* da criatividade científica poderá ser responsável pela consubstanciação da procurada centralidade actual da ideia geral de criatividade, enquanto entidade constituída no imaginário colectivo, *constructo* definido, sobretudo, por alimentação massmediática, e não forçosamente formado com recursos da consciência histórica. Esta entidade parece funcionar mais como um *aqui e agora*, uma necessidade de progresso permanentemente encontrada no devir espirálico do quotidiano comum actual, um tanto como um resultado possível, e ao mesmo tempo inevitável, na vivência permanente de opções entre a normatividade das restrições



publicitárias e a maré imensa das outras muitas informações oferecidas pela *sociedade da comunicação*.

### **0.3. A contribuição do estudo científico da Criatividade em sede de especialidade**

No primeiro capítulo foram abordados os caminhos epistemológicos do estudo científico da criatividade e pode verificar-se como a perseguição do desiderato de instituição de uma teoria científica da criatividade é apenas possível na modernidade, conhecendo um marco decisivo no aparecimento da linguística moderna, que possibilita a compreensão do valor construtivo da linguagem humana e da construtividade do próprio pensamento humano. A percepção e compreensão de uma criatividade “segundo regras” vem permitir o desenvolvimento produtivo de estudos sistematizados da criatividade. Esse avanço científico passou a permitir, e a exigir, o desenvolvimento de estudos da criatividade em sede de especialidade própria. Essa instituição de especialidade, contudo, vem-se forjando no convívio interdisciplinar das especialidades científicas: desde logo a psicologia e a linguística, mas também a sociologia e a antropologia; com as ciências sociais e também com as *ciências exactas*, num diálogo que passa, também, a contribuir na velha discussão sobre a sua dissociação, possibilitando novos enfoques científicos, desmitificadores, em convívio, ainda, com a história da arte e a própria arte. Esta instituição em cientificidade, ela própria se constitui, paradigmaticamente, em espelho dessa já apontada característica multifacetada da criatividade, justificando, pelo menos até algum ponto, as dificuldades de sistematização das diferentes abordagens encontradas na literatura da especialidade, as quais foram já alvo de atenção. (cf. Cap.I).

Os estudos científicos que vão elegendo o seu primeiro interesse na Criatividade já como entidade autónoma – como um objecto de estudo identificado ou identificável, compreendido como diferente das especificações da inteligência, por exemplo, no caso da psicologia cognitiva – vão-se constituindo em estudos *especializados* ou *específicos* sobre a Criatividade. O desenvolvimento desses estudos científicos especializados sobre a criatividade, ao longo de certo tempo, projecta *informação específica* para a opinião pública, que se distribui em conformações diversas (desde os canais comunicacionais massmediáticos até aos laços de parentesco cientistas/público, passando por outros canais informais de informação interpessoal). Essa *informação específica* provinda e emitida do meio científico especializado sem uma preocupação de divulgação e muitas vezes sem qualquer planificação ou qualquer intenção pedagógica

por parte do emissor, é normalmente coarctada, limitada e facilmente descontextualizável e, quando recebida na esfera de conhecimento do público, é filtrada num processo de assimilação que é, por sua vez, pela sua própria natureza, um processo parcial, simplificado, generalizador, eivado de incompletudes e inexactidões.

Da mesma forma que hoje faz parte do imaginário colectivo das grandes massas o lançamento do primeiro *Sputnik* e a “conquista” da Lua (o que, provavelmente, se pode encontrar associado a mitos diversos, e não implica a necessidade do domínio das áreas científicas envolvidas nessas iniciativas), também nesse imaginário colectivo estacionam informações do estudo da criatividade que se instalaram por processos osmóticos e diferidos, que provêm da investigação científica da criatividade e que se juntam à alimentação produzida pela difusão permanente dos *mass media*.

Parece, assim, crível que a própria investigação científica da criatividade, que se desenvolve no seu âmbito mais ou menos fechado, seja também parcialmente responsável pela centralidade actual da ideia de criatividade. A opinião pública, para além dessa informação induzida e distorcida, originária do meio científico de especialidade, cuja existência parece credível, reproduz outras representações da criatividade que não devem deixar de motivar o interesse científico.

Um estudo realizado por Manuela Romo (1998: 20 e ss) busca no domínio da opinião pública algumas indicações interessantes. Romo analisa versões do que apelida de *psicologia popular*, nas quais se consagraram historicamente ideias que fazem longos percursos temporais. Segundo Romo, é persistente a ideia de que ao artista cabe perseguir a beleza, enquanto do cientista se espera que atinja a verdade. Esta ideia pode corresponder aos estereótipos de *cientista distraído* e *artista louco*, encontrável «em outros níveis de análise menos intelectuais». Apesar das generalizações e da padronização conceptual que transportam, estas *teorias implícitas* devem ser respeitadas como entidades complexas, geradas a partir de «uma inegável base empírica», desenvolvidas através de uma longa sedimentação nas opiniões gerais, e partilhadas por grupos que as assimilam por via de processos socioculturais complexos – razões suficientes para que uma atenção científica não rejeite, *a priori*, estes *constructos populares*, sob pena de se desperdiçar matéria de estudo importante. É ancorada nesta atitude que Romo definiu cinco teorias implícitas, observáveis a partir do meio artístico, que escolheu pelas vantagens instrumentais da sua própria natureza, já que este meio elabora um produto de consumo socialmente largo (o produto artístico) e apresenta «os perfis psicológicos da mitologia do artista» bem definidos. Isto torna o meio artístico, para Romo, mais acessível do que o ainda bastante selectivo meio

científico, em que apenas elites de especialistas conseguem acompanhar a compreensão cabal das mudanças verificadas no meio, que sucedem a um ritmo muito rápido. Em grande medida, os artistas compartilham as representações mitológicas de si próprios e dos seus iguais com muita outra gente que contacta com as diferentes divulgações artísticas. Romo procedeu, primeiro, a um estudo historiográfico que lhe permitiu definir as cinco teorias, e desenvolveu um trabalho empírico com pintores, em que realizou estudos normativos e cronométricos para estabelecer os índices de tipicidade das proposições em cada uma das teorias desenvolvidas, tendo, por fim, seleccionado as frases mais e menos típicas de cada teoria e constituído um questionário para avaliar as teorias implícitas desse grupo de pintores. É assim que comprova a existência actual das cinco teorias implícitas distinguidas, que não são mutuamente independentes, podendo várias estar presentes na mesma pessoa: a teoria do *transtorno psicológico*, da *busca de si mesmo*, da *expressão emocional*, da *comunicação* e a teoria dos *dotes especiais inatos*. Destas, aquela a que parece dar mais relevo é a primeira, e todas elas têm origem, historiograficamente, no Renascimento e nos seus tratadistas, momento em que se pode falar, pela primeira vez na história da cultura ocidental, da *libertação do artista*. Os movimentos do Romantismo também geraram várias concepções, designadamente as presentes na teoria da expressão emocional.

A persistência destas teorias implícitas da criatividade na opinião pública permite perceber a existência de uma linha semântica, ou de um conjunto de significados que, historicamente, se constituíram em substrato cultural basilar da ideia de criatividade e que, provavelmente, podem funcionar como base de *equilíbrio* no processo de aquisição de novos conhecimentos da sociedade, entre os quais, possivelmente, avançam, por vias diversas, aqueles a que já houve referência, provindos do meio científico específico.

Procure-se, então, encontrar na opinião pública constituída ou constituinte, casos, ou, de algum modo, indícios de casos de assimilações de informação provinda do meio científico da criatividade que, podendo considerar-se influências do estudo especializado, ou de aplicações directas desse estudo, em alguma medida, possam considerar-se aquisições cognitivas que corroborem pertinentemente explicações para essa centralidade actual da ideia da criatividade. Para os casos que foram observados, convencionou-se que serão níveis da opinião pública, todos aqueles que, estando em

contacto com o meio estrito dos cientistas, funcionam com grupos humanos compostos por não-cientistas da área específica da criatividade.

O exemplo mais significativo daquilo que se poderá designar como um *movimento de democratização* de conhecimentos sobre a criatividade, a partir, não de uma verdadeira *divulgação científica*, mas de uma divulgação aplicativa que se baseia numa anterior situação científica será, porventura, o caso do *Brainstorming*.

Este tipo de divulgação, além deste caso paradigmático do *Brainstorming*, inclui ainda outros exemplos referenciáveis, todos eles dizendo respeito a transmissões de conhecimentos de aplicações provindas de metodologias e técnicas originariamente estudadas especificamente na área da criatividade.

O *brainstorming* foi concebido por Alex Osborn, em 1953 e inicialmente aplicado, como técnica de estimulação criativa, em áreas como o marketing e a publicidade. Cedo o seu inventor teorizou sobre a técnica, que ao longo dos anos se veio a aperfeiçoar e a aplicar mais extensivamente. Em 1982, David de Prado (Prado, 1982) vem a desenvolver uma concepção mais complexa, procurando transformar o *brainstorming*, para além de uma técnica, num verdadeiro método criativo, com possibilidades imediatas em aplicações pedagógicas. Mais recentemente, Prado (1996) desenvolveu o seu *Torbellino de Ideas* combinando-o com práticas avançadas de relaxação. Na verdade, desde os seus primeiros tempos, o *brainstorming* visa a máxima produção de ideias no mais curto espaço de tempo, para encontrar soluções para problemas. Como diz Osborn, «provavelmente, a nossa produção de ideias pode conduzir-nos a outras ideias, já que uma traz outra e isso permite, inclusivamente, revelar melhores exemplos de solução» (Osborn, 1993: 179 e ss). O *brainstorming* veio a granjear bastante notoriedade e, mesmo em Portugal, conseguiu uma relativa difusão, talvez mais notória na publicidade e na educação. O perfil de formação de técnicos publicitários, fortemente influenciado por modelos norte-americanos, em que a técnica é ensinada há décadas, contém, em muitos casos, o conhecimento e a prática do *brainstorming*.

Também no âmbito pedagógico se vêm verificando, sobretudo nos últimos tempos, referências concretas à técnica, como no caso de José Alberto Correia e Margarida Felgueiras, em *Formação de Professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (1999: 29), em que o *brainstorming*, entendido como técnica, via Peretti (1991), pode funcionar como um *instrumento característico do modo de produção de objectivos de formação centrado nas expectativas dos indivíduos e grupos*; ou ainda das várias referências em obras como *Para uma Pedagogia da Criatividade* (Martins,

2000), ou as inclusas em comunicações ao IV Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, que tratou o tema *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, (Manuel Ferreira Patrício, 2001).

É, aliás, ao nível da Pedagogia e das Ciências da Educação que, embora com atraso em relação a situações conhecidas em outros países, se nota um maior incremento do interesse científico pela Criatividade no nosso País, e disso podem ser testemunho, os casos agora referidos, como outros de possível referência.

Pode pensar-se que uma razoável quantidade dessas referências, a somar a outras tantas bem menos esclarecidas que as já indicadas, tenha provocado esse efeito osmótico e diferido na opinião pública que, para além da informação provinda dos campos especializados da publicidade e da educação, assimila *uma certa ideia, mais ou menos aproximada* da técnica do *brainstorming*.

Entendido como método completo ou técnica simples, o *brainstorming/Torbellino de Ideas* só pode ser praticado segundo regras precisas que garantam o seu sucesso (as três “regras de ouro”: diferimento entre o tempo de produção de ideias e o de avaliação; rapidez de produção de ideias sem censura ou auto-censura; utilização da *escuta activa*). Tais regras imprescindíveis são conhecidas dos iniciados, não são do conhecimento geral, mas isso não impede o surgimento dessa *certa ideia mais ou menos aproximada* da técnica no conhecimento difuso da opinião pública. Isso mesmo aparece recriado num certo anúncio televisivo que pretende vender produtos da área das telecomunicações, aludindo explicitamente ao *brainstorming*.

Pode referenciar-se outra técnica criativa que, embora em escala muito inferior ao *brainstorming*, também atingiu, por processos osmóticos e diferidos, a opinião pública. Trata-se da chamada Solução Criativa de Problemas da qual, mais ao modo de Buffalo, que de Manchester ou à maneira como ensina De Cock (1997), aparecem “resquícios” verbalizados a partir de memórias de técnicos de marketing e gestão de pessoal que frequentaram alguns cursos de formação profissional realizados em empresas, cursos esses em que os formadores, de algum modo, trataram a *Creativ Problem Solving*. A partir das estórias contadas por estes técnicos que, extra-curso de formação, independentemente de terem praticado a técnica em questão, a difundem em grupos mais ou menos importantes mas já exteriores às práticas da organização empresarial, numa *certa ideia mais ou menos aproximada* da técnica.

Podem referir-se ainda alguns outros exemplos de influências indirectas do estudo científico especializado da criatividade na opinião pública, designadamente a

partir de técnicas de estimulação criativa. Tais exemplos são observáveis em mensagens televisivas, e distribuem-se com maior expressividade em dois domínios especificáveis: a publicidade, e séries de desenhos animados anunciadas “para crianças” e/ou jovens.

Na publicidade, muitos anúncios da televisão deixam perceber facilmente, a qualquer iniciado nas técnicas criativas, a concepção subjacente e as técnicas que, em concreto, foram utilizadas. Em breve apreciação empírica da panóplia de anúncios apresentados presentemente, e que seria interessante aprofundar cientificamente, pode afirmar-se que, entre várias outras técnicas, com maior recorrência, em especial no tratamento da imagem, são utilizadas a Analogia Inusual (Prado e Rey, 1998) e a Metamorfose do Objecto (Prado, 1998). Na linha da mesma possibilidade já apresentada para os casos anteriores, pode pensar-se que, sendo reiteradamente visionados pelo público, alguns anúncios publicitários permitem deixar um rasto intuível, vagamente percebido, dessas técnicas criativas na mente dos consumidores de televisão, uma *certa ideia mais ou menos aproximada* dessas técnicas criativas.

Merecem menção, pelo largo impacto junto do público infanto-juvenil, algumas séries televisivas de desenhos animados de grande difusão, quase sempre de origem japonesa, em que é utilizada em grande quantidade a técnica da *Metamorfose Total ou Parcial do Objecto*. Referem-se, em particular, séries como *Pokemon* e *Digimon*, mas poderiam ser indicadas várias outras que assaltam o universo imagético de muitas crianças e jovens, em vários horários e em todos os canais. A técnica criativa que se indica, especialmente adequada à expressão plástica, embora possa ser aplicada com sucesso em qualquer registo expressivo (na literatura como na música), era já aplicada empiricamente por Leonardo da Vinci na criação de monstros e autómatos, utilizados na sua ocupação de animador e organizador de espectáculos. É possível descobrir a *Metamorfose do Objecto* em produções plásticas nas artes da antiguidade mesopotâmica e egípcia, entre várias outras. Pode revestir-se de grande interesse e produtividade, quer na resolução de problemas plásticos, por artistas e *designers*, quer quando utilizada no ensino artístico (cf. Fontanel-Brassat, A Prática da Expressão Plástica, Fontanel-Brassat e Rouquet, 1977, Prado e Valdes, 1996, entre outros). Mais uma vez, como qualquer técnica, precisa de ser aprendida e, não o sendo, o público infantil apenas descortina algumas das suas características. Isso pode pensar-se observando alguns trabalhos relativos aos programas de desenhos animados da TV e seu visionamento, propostos por professores estagiários a alunos do 1º Ciclo. Tal como nos casos anteriormente referidos, também aqui se poderá colocar a necessidade de

estudo rigoroso, tanto mais que se deflagra claramente uma outra questão, que é a do *valor social de uso da criatividade*, que poderia ser abordada agora como decorrência de reproduções de representações de imagens televisivas (personagens, ambientes, estereótipos televisivos) elaboradas pelos alunos a partir de descodificações das linguagens televisiva e publicitária, na linha, por exemplo, do que tratou Jean-Jacques Henriot (1982).

Em resumo, parece possível uma interpretação segundo a qual, determinadas influências, provindas do meio científico especializado que se debruça sobre a criatividade, são assimiladas (de modos, com velocidades e em graus diferentes) na opinião pública, gerando uma *certa ideia mais ou menos aproximada* da criatividade. Na medida em que se verifique semelhante processo, tal não deixará de corresponder a contribuições do meio científico especializado, ainda que filtradas por meios aplicativos específicos, como a publicidade, os filmes e a televisão, para a centralidade da ideia da criatividade na actualidade, pelo que parece possível eleger, mesmo que embrionariamente, a interpretação apresentada como parte da compreensão de racionalidades descobertas/inventadas na problemática inicial.

Além das influências referidas, que na sua generalidade, talvez exceptuando o caso do *brainstorming* e da *solução criativa de problemas*, correspondem a assimilações pela opinião pública sem a organização e a intenção do meio científico, haveria ainda que cuidar e mensurar os possíveis impactos na opinião pública resultantes das acções de verdadeira divulgação científica promovida pelos investigadores da criatividade, que se desenrolam com diversidade de momentos e de meios de intervenção. Se considerarmos uma rede de divulgadores da criatividade em permanente e profícua actividade, correspondente aos investigadores e especialistas que escrevem e editam livros e artigos, abrem *sites* na Internet, promovem iniciativas diversas (colóquios, conferências e congressos de âmbito local, nacional e internacional), organizam cursos universitários (ou a participação dos conteúdos da criatividade em cursos universitários), estruturam e desenvolvem eventos internacionais e nacionais de criatividade, facilmente se aceita que toda esta intensa actividade produzirá um impacto determinado na opinião pública, sendo de esperar, neste caso, que a informação recebida directamente não se situe apenas no nível de uma *certa ideia mais ou menos aproximada* da criatividade, já que aqui se pressupõe a existência de uma formação e de uma necessária aquisição estruturada de conhecimentos, que diz respeito a todos os frequentadores destas iniciativas. De qualquer modo, todas estas iniciativas geram mais informação a jusante

(sujeita a processos de simplificação e em diferido), muitas vezes veiculada pelos *mass media*, que vai atingir um maior número de pessoas e, novamente por efeito de acumulação, alimentar a centralidade da ideia da criatividade na actualidade e a simétrica banalização do conceito.

#### 0.4. A contribuição da criatividade artística

##### 0.4.1. A desumanização da arte

Em *La Deshumanización del Arte*, uma obra cuja primeira edição em castelhano data de 1925, Ortega y Gasset (1987: 48 e ss) considera aquilo que chama de *arte jovem* ou *arte nova* (os novos movimentos artísticos que eclodiam na cultura ocidental) como uma arte mais do que impopular, uma arte *antipopular*: o romantismo que, depois de ter conquistado imediatamente o povo, «para o qual a velha arte clássica nunca tinha sido uma coisa interessante», granjeia rapidamente enorme popularidade que se prolonga no tempo. Na sua assunção popular, o romantismo teve, precisamente, que pelejar contra «uma minoria selecta que se tinha fixado nas formas arcaicas do “antigo regime” poético»; as obras literárias românticas serão as primeiras, desde a invenção da imprensa, a conseguirem grandes tiragens; «o romantismo foi, por excelência, o estilo popular. Primogénito da democracia, foi tratado com o maior mimo pelas massas»; a arte nova, ao contrário, tem as massas contra si; «tem e terá sempre», é «impopular por essência; mais ainda, é antipopular».

Para Gasset, qualquer obra moderna tem um curioso efeito sociológico – o condão de dividir o público em duas porções: uma muito reduzida, formada pelos poucos que são favoráveis à obra; outra, «maioritária, inumerável, que lhe é hostil (deixando de fora a fauna equívoca dos *snoobs*)», criando, assim, «dois grupos antagónicos». Gasset reconhece que qualquer obra de arte é capaz de dividir o público entre os que gostam e os que não gostam, os que gostam mais e os que gostam menos. Porém, com a arte moderna, a disjunção opera-se logo a um nível mais profundo – a maioria do público *não entende* a obra, o que quer dizer que a estes elementos do público é negada uma qualidade – o entendimento, que aos outros, os que entendem a obra, é permitido. Assim, se um homem *não gosta de uma obra*, é porque *a compreendeu*; o homem é-lhe superior; mas quando o homem *não entende* a obra de arte, esta superioriza-se-lhe, produzindo «uma obscura consciência da sua inferioridade que necessita compensar mediante a indignada afirmação de si mesmo face à obra».



É assim que esta arte nova permite ao povo a consciência da sua posição e importância social –

«A música de Stravinsky ou o drama de Pirandello têm a eficácia sociológica de obrigá-lo (ao povo) a reconhecer-se como o que é, «só povo», mero ingrediente, entre outros, da estrutura social, inerte matéria do processo histórico, factor secundário do cosmos espiritual» (Gasset, ob.cit: 50-51).

Para Gasset, a *arte jovem* teria, assim, o poder de desmascarar a hipocrisia institucional, que pressupõe a igualdade real entre os homens, permanentemente desmentida em cada passo na realidade. Em busca da “arte artística”, Gasset nota que o gosto estético da maioria das pessoas é igual, em essência, aquele que adopta para todo o resto da vida. A maioria das pessoas *gostou* de uma peça de teatro, quando essa produção lhe permitiu interessar-se pelos destinos humanos que são mostrados no jogo do discurso dramático, em que as personagens conseguem projectar os mais variados sentimentos, como se fossem casos reais da vida e com os quais (personagens e sentimentos) a maioria dos espectadores se identifica (ou, como poria Brecht, quando o público permanece *alienado*, sem a *distância* suficiente da arte). Isto é assim, aliás, desde o Renascimento, que criou um teatro onde «os homens vão poder, durante gerações, representar-se a si próprios, através do desempenho das suas paixões (...)», como diz Francastel (1987: 152); e se nesse teatro italiano se desnudam as raízes clássicas, em que assuma e se espevita a *katharsis*, de outro modo, mas ainda em acepções de sentido aristotélico, também se poderia falar aqui de uma arte feita de *retórica* e distante da *poética*, tal o caso das famosas telenovelas brasileiras, que garantem, nos nossos próprios dias no III Milénio, as mais elevadas taxas de audiência televisiva.

No contexto útil a Gasset, dir-se-á “boa” a obra de arte «capaz de produzir a quantidade de ilusão necessária para que as personagens imaginárias valham como pessoas viventes»: a “boa” poesia lírica será aquela que muito fale de amores e dores, a “boa” pintura aquela que apresente figuras atraentes, um quadro “bonito”, aquele que mostre uma paisagem real que, pela sua amenidade ou «patetismo» mereça «ser visitada numa excursão». Isto é, o objecto central da atenção, em arte, da maioria das pessoas, é o mesmo objecto que merece o seu máximo enfoque na vida quotidiana, ou seja, «as figuras e paixões humanas».

Nesta perspectiva, arte não será mais que o conjunto dos meios necessários para que à maioria das pessoas se lhes possa proporcionar esse contacto com «coisas humanas interessantes»; e, tanto assim é, que os elementos mais próprios da arte, os

mais puramente estéticos (os mais criativos), as *irregularidades* e a *fantasia*, apenas são tolerados «na medida em que não interceptem a sua percepção das formas e peripécias humanas», o que não deixa de ser perfeitamente natural, pois afinal, para a esmagadora maioria das pessoas, o que se conhece da prática vivida é uma atitude de paixão e de intervenção sentimental face aos objectos reais. Uma arte que não convide a esta intervenção deixa os espectadores atónitos e sem rumo.

Este é um aspecto que Gasset (ob.cit: 53) muito valoriza: «alegrar-se ou sofrer com os destinos humanos» recriados pela obra de arte

«é coisa muito diferente do verdadeiro gozo artístico. Mais ainda: essa preocupação com o humano da obra de arte é, em princípio, incompatível com a estrita fruição estética».

Trata-se de uma verdadeira *incompatibilidade óptica*, que Gasset explica metaforicamente –olhando um jardim através do vidro de uma janela, o nosso olhar será assestado para o exterior da janela, de forma a conseguirmos discriminar os vários elementos do jardim, as plantas com as suas flores coloridas, os vários matizes verdes das folhas. Porém, é através do vidro da janela que nos é possível perceber o jardim e quanto mais perfeito e puro for o vidro mais fácil será perceber as formas do jardim, e mais invisível será o próprio vidro. Para percebê-lo, é preciso diminuir o raio do olhar e focalizá-lo sobre o plano do vidro, e então as formas do jardim agregar-se-ão ao vidro como manchas mais ou menos confusas e disformes. Portanto, conclui Gasset, conseguir perceber simultaneamente o jardim e o vidro são operações incompatíveis, que se excluem mutuamente. O mesmo se passa com a arte. Quem se comove com os destinos de Tristão e Isolda acomoda-lhes a sua «percepção espiritual», conforma-os e toma-os como a própria realidade (condição propiciadora da comoção) e, conseqüentemente, desfoca-se da obra de arte, não poderá vê-la. Acontece que é isso que se passa com a maioria das pessoas – vêem o jardim, trespassando o vidro tão incautamente que parece nem da sua existência suspeitarem.

Ora, para Gasset há responsabilidades nesta atitude por parte da arte do século XIX, aliás tão popular, e sempre naturalista e realista. É com a *arte jovem* que se desenvolvem processos de *purificação* da arte, porquanto se tende nela à eliminação dos elementos *demasiado humanos* que dominaram as produções romântica e naturalista. Gasset imagina que, tendencialmente, este processo de “desumanização” da arte consiga um nível propriamente estético, próximo da *arte pura*.

Eis porque a *arte nova* divide o público em dois grupos: os que a entendem, que são os artistas e os de grande sensibilidade artística; os que a não entendem, os não-artistas e os sem a sensibilidade artística suficiente. Por isto, defende Gasset num

exercício não de juízo moral, mas apenas taxonómico, a *arte nova* é, verdadeiramente, uma arte para artistas, uma “arte artística”.

Este pensamento é, aliás, de surpreendente actualidade, pois é fácil compaginá-lo, entretido de afinidades, com a muito mais recente teoria do *capital cultural*, uma das mais requeridas no debate sociológico da arte contemporânea, conforme dá conta Tota (2000, p. 66 e sgs), que salienta as duas versões mais relevantes, a de Bourdieu (1979) e a de DiMaggio (1982) e que se podem sintetizar na sustentação da ideia de que a arte «exige para o seu pleno e efectivo apreço uma competência que precisa de ser adquirida e que é genericamente reconduzida ao conceito de “gosto”», o que redundaria numa distribuição desigual entre a população, de alta frequência nos estratos sociais elevados e inversamente para as classes trabalhadores; isto é, haveria possibilidades de explicação para dois “gostos”, um dirigido para a arte “elevada”, outro privilegiando a cultura popular. Segundo Tota, estudos mais recentes sobre o tema, desenvolvidos com o suporte de trabalhos de campo, em França e nos EUA, por Michèle Lamont (1992) e Peterson e Simkus (1992), conduziram a resultados contrastantes e até surpreendentes.

Por outro lado, Gasset (ob.cit: 56) compreendia que essa *arte nova*, feita por jovens artistas a quem as formas artísticas “antigas” desinteressavam, obstinando-se na assunção de um novo sentido para a arte, não deixava de corresponder ao desenvolvimento evolutivo de toda a produção artística realizada no passado, sem a qual o presente concreto seria impossível – «longe de ser um capricho (esse novo sentido da arte), significa o seu sentir o resultado inevitável e fecundo de toda a evolução artística anterior». Não deixa Gasset de afirmar – «Com estes jovens, cabe fazer uma das coisas: ou fuzilá-los, ou esforçar-se por compreendê-los. Eu optei resolutamente por esta segunda operação».

Pode entender-se alguma aproximação com a teoria do *modelo pendular*, de Kroeber, do pensamento de Ortega y Gasset, quanto à passagem de uns para outros *modos* ou *estilos artísticos*, pois Gasset (ob.cit: 57) pensa que é «um erro ingénuo crer que a esterilidade actual de ambos os géneros (a novela e o teatro romântico-naturalista) se deve à ausência de talentos pessoais». O que verdadeiramente se passa é que esses estilos estão esgotados, as combinações possíveis dentro deles já foram todas usadas, estão “gastas”, devendo-se dar graças pelo «venturoso» facto de que este esgotamento do velho estilo coincida temporalmente com a emergência de uma «nova sensibilidade», capaz de denunciar outros campos de exploração artística novos e intactos. Gasset prossegue com a análise das principais características do *novo estilo*,

que sintetiza em sete tendências «sumamente conexas entre si»: 1º, a desumanização da arte (no sentido anteriormente referido); 2º, o evitamento de formas vivas; 3º, a obra de arte como apenas obra de arte; 4º, a consideração da arte como um jogo e nada mais; 5º, uma ironia essencial; 6º, a elusão de toda a falsidade e, portanto, uma escrupulosa realização; e 7º, a nova arte como completamente isenta de toda e qualquer transcendência.

O ensaio de Gasset continua, marcado de uma lucidez ácida sem, contudo, se investir de um pessimismo essencial. Gasset foi dos primeiros a reflectir (com a coragem suficiente para escrever) sobre os novos caminhos da arte ocidental nas primeiras décadas do século XX, dos primeiríssimos em Espanha, e inegavelmente consegue uma aproximação precursora ao entendimento moderno desses caminhos vanguardistas da arte na Europa nos anos 10 e 20 do século anterior. Mesmo na incompreensão, na assunção de não ter atingido um pleno entendimento dessas novas realidades da arte, Gasset permanece intocável em integridade intelectual e, ainda assim, bastante optimista, ao prever a *impossibilidade de voltar para trás*.

Nas primeiras décadas do Século XX, a emergência de novas resoluções estéticas, o aparecimento de novas fantasias, que afastam a *nova arte* da reverência referencialista, o jogar do jogo que dessacraliza (e liberta), finalmente, a arte, a busca obstinada de caminhos diferentes/novos, a descoberta do papel expressivo do inconsciente, tudo isto faz parte e é, simultaneamente, obra, de uma criatividade que, sendo timbre indelével do humano, se constitui, historicamente, como uma *nova* criatividade artística que marcará de modo especial a arte do século XX. Essas novas tendências da arte, que permitiram, ou exigiram, uma nova leitura do papel social da arte, que deixa de ser entendida do *velho* modo – arte como actividade cultural global, e passa a ser vista como entidade já desconfigurada desse entendimento, fazendo parte de um outro sistema cultural de contornos novos e desafiantes.

A desumanização da arte indicada por Gasset, servindo-nos das ferramentas que a actualidade nos pode dispensar, e que não estavam disponíveis no seu tempo, pode encontrar-se como uma *nova humanização* da arte, permitida, de facto, pela descoberta criativa de novas e nunca vistas dimensões exploratórias, fora dos campos realistas/naturalistas: a descoberta de novos pontos de vista, de novas possibilidades de organização estética, de novas realidades cognitivas, de novas compreensões dinâmicas, o inconsciente, o fantástico valendo por si próprio, enfim, elementos que hoje, sem pejo algum, se consideram facilmente do *fazer* e do *ser* humanos, ao menos

no campo artístico. Nas formas mais típicas da produção artística do século XX, humano e humanizado é o caminho e o trabalho dos cubistas, como os de Dada e dos surrealistas, do expressionismo alemão e do construtivismo russo. É até fácil perceber *humanismos*, ou implicações humanistas, nestas concepções artísticas, difícil será intentar a sua denegação.

Agora que, no fundamental, se pensa reposto, com o rigor possível, o pensamento de Gasset sobre o ponto que tem sido abordado, há que confessar um *porquê* desta visita imagináutica, descortinar uma utilidade previamente calculada – é que, *filtrada* pelo fluir das décadas subsequentes, esta ideia de Gasset, à luz de um *determinado* olhar da história da arte que aqui se procura engendrar, pode ter ganho uma importância nova, o que se torna, provavelmente, polémico. Sob esse olhar, esta ideia da *desumanização da arte* vem a requerer uma interpretação cujos traços essenciais se conectam linearmente com a significação primária da literalidade do enunciado.

#### 0.4.2. Uma visão crítica da história da produção artística recente

Esse olhar é, necessariamente, um olhar *histórico-crítico* que se resolve em confluência com uma visão particular da interpretação da história, e essa só pode situar-se em proximidade daquela que já Nietzsche destrinchava dos modelos da *história monumental* e da *arqueológica*. Pressupõe-se a necessidade de uma reconstrução histórica que se suporta na convicção de que *a ideologia dominante* se mantém *como a da classe dominante*, e supõe a *teoria da alienação* como actualizável. Aproveitando-se do caminho aberto por Gasset, visionário de sete tendências da arte, procura-se encetar um contraditório dessa história “oficial”, porque esta não faz sentido histórico, nem estético.

Essa necessidade desconstrutiva do discurso dominante encontra-se patente na opinião de Kleiman (2000) que, esgrimindo a sua *teoria dos três eixos da arte completa* (cf. Cap.II), aponta Van Gogh como o principal impulsionador dos factores *energéticos* na pintura, fundamentais na criatividade, abertos de *um só golpe* na «sua pincelada dividida, nos seus céus em rotação espiral, nos seus edifícios ondulantes e nos seus ciprestes em chamas»; e relembra «outro pai da arte contemporânea», Paul Cézanne que, «com a sua estruturação geométrica interna das formas» introduz no *conceptual* «uma das componentes vitais» do que viria a ser o Cubismo; enquanto Matisse, seguido dos *Fauves*, Derain e dos Nabis (Bonnard, Vuillard e Marquet), é primacial no *sensível*,

dominando a esse nível a transição da passagem do XIX para o XX. Isto é, abrem-se os caminhos da *arte nova* de Gasset, em perspectivas promissoras e equilibradas (na medida em que se expandem os três eixos de Kleiman). Até ao final da década de vinte, nesta interpretação de Kleiman, todas as componentes do seu modelo triádico se amplificam, com Picasso e Bracque desenvolvendo o Cubismo (em 1906 assiste-se a um fenómeno «não menos horripilante que importante» - *Les Femmes d'Alger (O Jovem Orelha Vermelha)*); Balla e Boccioni (a partir de 1911) a impulsionarem o Futurismo, e Wassily Kandinsky com o seu *Ginete Azul* e a pintura russa, em grande medida engajada nos combates da Revolução de Outubro, com Malevitch e o *Quadrado branco sobre fundo branco*, de 1918, a desenvolverem a Arte Abstracta, que Dora Vallier (1986: 33) considera o fenómeno (não uma tendência) que melhor caracteriza o conjunto da pintura do século XX, podendo designar-se como *o estilo* deste século, que terá crescido «do gosto pela especulação estética, herdado do século XIX»; Tristan Tzara e André Breton, suspensos de uma *beleza amarga* que se viu na guerra, como tinham também fixado Lautréamont, Rimbaud e Antonin Artaud, lançam Dada e «a primeira rebelião histórica profunda contra a estética convencional», que haveria de dar lugar ao Surrealismo. Em 1924 surge o primeiro Manifesto Surrealista. Logo a seguir aos poetas, surgem os pintores: Max Ernst, Miró, Yves Tanguy, André Masson. O Surrealismo constitui-se, segundo Kleiman, como o movimento mais produtivo até ao período da II Guerra.

É necessário, para Kleiman (2000), vincar algumas precisões acerca de alguns nomes e da sua relação com este movimento, já que, nas interpretações maioritárias da "história oficial", subsistem os equívocos:

- Paul Klee, que nunca se filiou no Surrealismo, nem nunca é tido nos manuais como surrealista, é responsável por uma clarividente busca de «síntese comprometida entre a imagem inconsciente automática e uma estética enraizada nas melhores tradições ocidentais de preocupação com a harmonia e a composição»;

- Picasso, especialmente entre 1930 e 1936, «explora como ninguém os aspectos dinâmicos do automatismo», podendo considerar-se o inventor e o maior explorador do *automatismo aplicado*, sem que disso seja dada a devida conta na maior parte da literatura da especialidade;

- Giorgio de Chirico, a quem a generalidade da mesma literatura considera o maior expoente de um "surrealismo metafísico", «é magistral como exemplo de uso da imaginação evocadora de paisagens e acontecimentos de infância...», jamais sendo surrealista, pois «obtem os seus recursos de uma obra de cozinha intelectual que

combina nostalgia com memória, até constituir-se num *requiem* insustentável de si mesmo»;

- Salvador Dalí foi um brilhante surrealista e utilizou os automatismos pictóricos, entre (e apenas) 1926 e 1938/40, apresentando a sua *paranóia crítica*, que mais não é, conceptualmente, que a reposição das leis da *gestaltheorie* e, em última instância, isso não representará mais que um prolongamento de Archimboldo;

- Magritte, «verdadeiro obreiro da pintura conceptual, mal catalogado nos manuais como surrealista, tal como o havia aceite Breton...», realizou um trabalho que é «um conjunto de proezas publicitárias de *gags* conceptuais que nada têm que ver com o automatismo», como aliás se encontra, aplicando estritamente as fórmulas de Breton expressas em *Génese e Perspectivas Artísticas do Surrealismo*, de 1941;

- e, por último, Marcel Duchamp, «grande mitómano», a quem a crítica vulgarmente outorga, em importância, lugar de par de Picasso, afinal «o mais responsável pelo processo de mitificação atroz que seguiu a arte(...)», desde que se insistiu em apresentar «mil e uma significações» nas suas pinturas conceptuais, «onde não existe nenhuma».

Com estas precisões de um surrealista, fica clarificada a situação – há quem “tenha sido”, *na crítica artística oficial*, surrealista sem que tenha procurado a *imagem inconsciente*, e há quem tenha praticado os automatismos de modo precursor e criativo, “nunca tendo sido” surrealista, aos olhos dessa mesma crítica artística. O desenvolvimento ulterior dos processos de produção artística veio a privilegiar a via da imaginação e da fantasia, que viria a distanciar-se das preocupações do Surrealismo e que haveria de instituir-se, no ver de Kleiman, naquilo que considera “literário” nas artes plásticas.

A partir da segunda metade do século XX, acontece a *grande confusão*, na perspectiva de Kleiman: O cubismo e a arte abstracta, nas suas múltiplas variantes, agonizam e transformam-se numa «decoratividade plasticista, muito apropriada para adornar salões, fazendo jogo com os tapetes e os sofás». A *Pop Art*, inicialmente herdeira, (dir-se-ia, ingrata) de Dada e do Surrealismo, acaba por transformar-se num puro fenómeno publicitário, promotor da sacralização do consumo e dos objectos, pela mão, entre outros, do «temível delinquente» Andy Warhol e uma «pandilha» formada por quantos o seguiram, dentro e fora de *The Factory*. Jackson Pollock, ao criar o famoso *dripping*, apenas passou a repetir o que viu num sector do quadro de Max Ernst, *O Voo da Mosca não Euclidiana* (1942/47), e desde cedo mereceu a protecção e o impulso dos mesmos mecanismos que, nos EUA, promoveram e procuraram exportar a

Pop Art para a Europa. Esta pintura de Pollock, completamente gestual, privilegia fortemente o eixo energético, mas nada contém enquanto significações conteudais ou simbólicas, opinião da qual se pode encontrar eco em interpretações não desfavoráveis, como p.e. em Emmerling (2003). A Arte Conceptual e a Arte Minimal, por seu turno, juntam-se para exercer um predomínio desequilibrado do conceptual sobre as outras vertentes, acabando por oferecer-nos «frios monumentos, em que as hieráticas pirâmides do Egipto lhes levam certo tempo de dianteira». O Hiperrealismo, «fenómeno comercial por excelência», repete até à exaustão um estádio próprio das crianças de um ano de idade, «cuja visão plana do mundo e o seu afã por se olhar apenas no real» fez com que Lacan designasse esse estádio como “do espelho”. As correntes do dito Informalismo parecem perceber apenas o sensível, «como se um mundo cheio de misticismo, perfumes raros, evocações orientais e sabores de bosques antigos nos dominassem» e nem mesmo a norte-americana Abstracção Lírica consegue dispensar o público de um «aborrecido decorativismo». Quanto à Transvanguarda e às correntes do Pós-Modernismo, considera-as Kleiman «a mais penosa confissão de impotência criativa».

Em suma, nesta perspectiva crítica e desconstrutiva da história da arte produzida desde a segunda metade de novecentos, defendida por Kleiman, subjaz a ideia de que, a partir da reorganização mundial do segundo pós-guerra, os poderes instituídos (um «domínio absoluto de tendências políticas economicistas e não humanistas») passaram a gerir o “efeito arte”, com o intuito de controlar as possibilidades comunicacionais do fenómeno artístico, de modo a que esse efeito servisse, o mais possível, os desígnios de dominação cultural correspondente e necessária à dominação económica, social e política exercida por esses poderes. Os poderes totalizantes que dominam, desde então, o mundo, passaram a ter a possibilidade de dominar a arte, pegando-lhe pelo mercado, que passou a ser conduzido, não pelos antigos *marchants*, mas por agentes da economia dominante. Kleiman chama a atenção para, na prossecução desse domínio sobre a arte, a esses poderes, ter sido possível, por assim dizer, “domesticar” até concepções e iniciativas artísticas nascidas precisamente contra o sistema capitalista, referindo a este propósito o que aconteceu aos magníficos “graffiti” *hippie* dos anos 60 do metro de Paris, depois de expostos em Museus, que se reduziram a mais uma modalidade artística convencional recuperada pelo sistema, esvaída do efeito contestatário inicial.



É possível compaginar esta interpretação com o conceito da *hegemonia* gramsciana, detalhadamente explicado por João de Almeida Santos (s/d) que, como também indica Tota (ob. cit.60 e ss) «articula e liga a questão da dominação às práticas de vida quotidiana e não já exclusivamente às abstractas e um pouco remotas estruturas do capital» O esclarecimento desta teoria ganhou actualidade com a contribuição das perspectivas estéticas neomarxistas, designadamente da Escola de Birmingham, que apresentam como «uma das chaves de leitura mais eficazes para compreender as modalidades através das quais um conjunto de valores ou uma divisão cultural se tornam dominantes», segundo a mesma autora. O nexos subjacente neste problema é, afinal, o da relação ideologia e estética, que continua em presença do seio das actuais discussões da sociologia da arte. E se, como refere Tota, «uma leitura dos fenómenos artísticos como mero reflexo da ideologia dominante resulta *naïve*», porque pressupõe-se sempre uma necessária *mediação estética*, como apresenta Wolff (1981), não pode deixar de ter-se em conta que o modo de produção artístico deve ser analisado em relação ao modo de produção geral de uma dada sociedade, tal como defende Eagleton (1977), aliás corroborado pelo mesmo Wolff (1981), que claramente percebe para as obras de arte um poder de *transformação e reelaboração do conteúdo ideológico em forma estética*.

Também Mukarovsky (1997: 31 e ss), aludindo à importância do processo produtivo em geral na produção artística, reconhece que a arte não é passiva e evolui sob o impulso das pressões exteriores, mas também pela sua própria necessidade interna, influenciando retroactivamente todos os outros ramos da cultura e, por conseguinte, também, a relação do homem com a realidade.

Se a identificação da relação ideologia/arte fica agora admitida, importa perceber se os mecanismos hegemónicos da ideologia dominante conseguem contaminar a possibilidade de compreender a obra de arte pelo público, de modo a que sua “leitura” resulte em contrário do que, em princípio, seria esperável:

- Um estudo de David Halle (1992), referido por Tota (ob. cit: 68), procurou conhecer características especificáveis na fruição da arte abstracta nos EUA. A arte abstracta, geralmente tida como exigente de competências específicas para o desempenho de a apreciar, mais facilmente encontra admiradores nas classes altas (o que já Gasset tinha apontado, conforme se referiu oportunamente). Analisando os dados recolhidos em 160 entrevistas efectuadas a residentes de quatro áreas distintas de New York, Halle pôde concluir que é o aspecto decorativo aquele que está mais difundido entre os apreciadores de arte abstracta, que assim lhe atribuem, exactamente a

dimensão com que ela, conceptualmente, se confronta – ou seja, aqui se reconhece com evidência a dominância decorativista de que Kleiman fala. Mas Halle concluiu também que, entre os respondentes que afirmaram preferir a arte abstracta, por esta «constituir uma espécie de *input* criativo» (naquilo que Tota identificou como uma possibilidade de esta arte ser um *texto aberto*, como explica Eco), a maior parte deles declarou que as obras de arte abstracta, nos «processos de imaginação criativa» por elas favorecidos, visualizavam paisagens (!) – ou seja, as verdadeiras concepções profundas da arte abstracta, jamais são atingidas por este público *especializado* que, afinal, se comporta perante este tipo de arte exactamente da mesma forma que as grandes massas populares, impedidas da aquisição dessas competências específicas. É óbvia a necessidade de aprofundar a questão, e essa análise, tal como aponta Tota, impõe a problematização do nexos *gosto artístico* e *classe social* durante a primeira metade do século passado, que se coloca diferentemente no período histórico posterior, pelo surgimento da cultura de massas, que trouxe como primeira evidência a necessidade de verificação de uma profunda alteração das fronteiras ou divisões culturais entre as diferentes classes sociais.

Num outro sentido, é possível compaginar estes (não) surpreendentes resultados do estudo de Halle, com a leitura de Álvaro Cunhal (1996: 70-71), para quem a arte abstracta

«é, em si mesma, uma forma válida e valiosa de criação artística, cujas belíssimas realizações só um sectarismo primário pode negar»,

adiantando uma hipótese explicativa para o seu empobrecimento e conseqüente incompreensão pelo público –

«o que torna a arte abstracta redutora de valores estéticos é a sua pretensão de ser a realização superior e final na história da arte, de que a arte abstracta significa a libertação da arte...»,

sendo a

«pretensão exclusivista do jogo de combinações formais e técnicas (...) que tende a estreitar e a espalhar a criatividade e a limitar e a empobrecer o valor estético».

É neste ponto que é mais necessário ter presente o pensamento de Gasset – uma arte com selo de garantia passado pelos mecanismos institucionais do reconhecimento social, sobre a qual o público não precisa julgar, que já vem julgada (passa nas galerias e nos museus, taxada com preço no mercado) e que o público entende como independente da sua significação original (despida do seu íntimo valor

artístico), é realmente uma arte domesticada e recuperada pelo poder, *uma arte de consideração de um jogo* (sobretudo ideológico) *e nada mais*. Se, ainda, essa arte já é desequilibrada, fragmentária, aliviada de alguma ou algumas das componentes *simbólica, sensível e energética* (como punha Kleiman), também por lhe faltar parte do que é humano, não pode deixar de ser *desumanizada*.

Quanto ao problema inicial, o de tentar perceber “responsabilidades” da criação artística e dos fenómenos envolventes, na centralidade da ideia de criatividade na actualidade, julgam-se plausíveis as seguintes considerações:

Primeira – Na primeira metade do século passado, as novas formas artísticas atingiram o público com grande impacto, causando estupefacção e um complexo conjunto de reacções diversificadas, por vezes, contraditórias. Neste período, geraram-se atitudes de simpatia/antipatia, cujos processos, como já aqui foi anteriormente referido, têm sobretudo a ver com a aceitação de novos conteúdos do sensível, ao nível subjectivo e, sociologicamente, com as condições de instituição das obras de arte como *socialmente aceitáveis*, realizada pelos mecanismos de dominação ideológica e cultural que são responsáveis pelo “cozinhar” do reconhecimento social. Esta deslocação do sentir por duas esferas foi, segundo Perniola (1998: 188 e 189), evidenciada com «grande clareza e perspicácia» por Deleuze e Guattari (1991), que distinguem uma dimensão subjectiva e pessoal, que se manifesta nas percepções e afeições, e outra dimensão desobjectivada e impessoal, que se agrupa em *perceptos* e *afectos* que «excedem tanto o sujeito como o objecto», constituem-se no «devir-não-humano do ser humano». Nesta concepção, em que *perceptos* e *afectos* «abrem zonas de indiscernibilidade sensível e afectiva», as obras de arte desempenham um «papel imprescindível de *bloqueios* de sensações que desafiam a efemeridade da vida e se erguem como monumentos às gerações futuras».

Face ao Impressionismo e suas derivações (entre as quais o Pontilhismo), ao Fauvismo, ao Cubismo, ao Futurismo, ao Dada e ao Surrealismo, à Arte Abstracta, aos Expressionismos, a transformação do gosto das grandes massas, depois de “empastada” e “batida”, corroe, em vagas sucessivas, as falésias do gosto antigo. Segundo temporizações variáveis, foram-se depositando sedimentos produzidos por esse conflito na opinião pública, que se foi adaptando, a partir das percepções da sucessão e da velocidade do aparecimento dos vários movimentos artísticos que passaram a coabitar sincronicamente o espaço artístico. As ideias de *novo* e de *diferente*, a par de adjectivos qualificativos, de carga positiva e negativa (conformes às

diferentes atitudes críticas), terão sido as que, nos canais comunicacionais, mais reiteradamente, foram apresentadas ao público observador do desenvolvimento das artes. *Novidade* e *diferença* (como originalidade) são ideias correlatas da de criatividade, que passaram com a arte, para as novas gerações.

Segunda – Na segunda metade do século passado, a diversidade das formas e modos artísticos concretos que continuaram a apresentar-se ao público, ofereceram *inputs* criativos diversos, de acordo com um paradigma entretanto instituído de que *a arte moderna é criativa*. A profusão e a diversidade de modos e de estilos, sempre entendidos como criativos, favoreceram o surgimento de outra ideia que passa a estar-lhe associada, a de que as obras de arte podem ser todas igualmente criativas. Na opinião pública, o impacto desta ideia pôde produzir um efeito determinado – a arte moderna é sempre criativa e, simultaneamente, banal. Independentemente da distância do observador à arte produzida e consumida. Os sistemas de comunicação, apetrechados com os testemunhos *qualificados* dos críticos “oficiais” de arte, veiculam e ampliam permanentemente a mesma ideia.

Concluindo: A produção artística do século XX e a crítica especializada correspondente, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, foram, provavelmente, das entidades mais responsáveis na criação da centralidade/banalização da ideia de criatividade.

### **0.5. A criatividade na sociedade da informação**

Estas considerações que acabaram de produzir-se, em ordem a prosseguir uma tentativa de descortinamento da textura apresentada pela realidade complexiva das aparências, aludindo-se a meios e modos de entrada na opinião pública, deixam, provavelmente, entrever que a aparência da ideia de Criatividade, tal como pode ser apercebida nessa opinião pública, se reveste de uma complexidade em que se constituem outras facetas que podem encerrar racionalidades ainda aqui por explorar.

Procuraram-se, até agora, razões da e para essa centralidade da ideia de criatividade na actualidade. É certo que, à partida, o veredicto imperfeito estava desculpado, pois o lançamento do repto tinha-o salvaguardado, com a advertência da impossibilidade do seu vencimento. Ganhou força, pelo menos, a própria ideia dessa centralidade, que já tinha sido facilmente aceite por Barata Moura (2001: 137 e ss), quando percebe a criatividade como «um vector estruturante da modernidade». Importa procurar compreender agora, além das causas dessa centralidade confirmada, como se

relaciona essa ideia “central” de criatividade com a actualidade, ou com um projecto de modernidade, e em que medida ela pode transmutar-se, efectivamente, em *vector estruturante da modernidade*.

Para uma primeira tentativa, afigura-se com bastante interesse a problemática, que alguns querem pós-moderna, da visão da nossa era enquanto definida como «sociedade da informação», o que não é despiciente, até porque se tem aqui dispendido sobre várias entidades que se inscrevem num caldo cultural em permanente ebulição que é a “opinião pública”, para depois se intentar compreender o enraizamento da ideia “criatividade” numa sociedade assim definida, e procurar aquilatar de algumas consequências úteis na explicação em busca.

*Sociedades da informação, sociedade cognitiva, sociedade comunicacional, sociedade do conhecimento*, são designações sinónimas elencadas por Manuel Matos (ob. cit.: 7 e ss) que expressam, literalmente, a inversa de «informação da sociedade», o que possibilita, segundo o autor, o esclarecimento sobre as transformações profundas por que tem passado o constructo da informação. Assim, para Matos,

«a metáfora *sociedade da informação*, como comumente tende a ser designada a sociedade actual a partir dos centros indutores da opinião pública, sugere a celebração duma relação de pertença privilegiada da sociedade em que vivemos ao mundo da informação, relação esta que implica uma transformação estrutural na definição dos modos de cognição legítima que suportam a nossa referência quotidiana ao mundo e a nossa relação prática com ele».

Com efeito, salienta o autor, a expressão *sociedade da informação*, ao atribuir «à informação o estatuto de *possidente* e à sociedade o de *possuído* substancializa hegemonicamente a *informação* face à sociedade contemporânea». Ou seja, a informação deixa, apenas, como antes, de *enformar* a sociedade, para passar a *consustanciá-la*, e este estatuto hegemónico da informação não pode deixar de reflectir profundas alterações do conceito e das suas associações semânticas, quer ao nível teórico, quer ao nível prático, onde se perfila, com evidência, o domínio das relações materiais e sociais. Esta substancialização da informação, a cujo desenvolvimento se assiste a partir da segunda metade do século passado (precisamente o período histórico para o qual se defende aqui a necessidade de revisão crítica da crítica artística e da própria história da arte), desempenhando crescentemente um papel fundamental na transformação da realidade social e material, «por força da qual a variedade e a diferença se erigem em valores do mundo actual, constitutivos, por sua vez, da necessidade de sempre e de mais informação», tal como salienta Matos.

Este apetite voraz de informação, que passa, portanto, de acordo com esta concepção, a estruturar as relações sociais de modo generalizado em toda a civilização ocidental, é típica, enquanto fenómeno social amplo, da sociedade norte-americana, que Sfez (1994), segundo Matos, interpreta como a necessidade, sentida pelo respectivo povo (síntese etnológica de origens diversificadas), de preencher com comunicação o espaço vago de memória histórica colectiva – ««A comunicação é o recurso de uma colectividade pobre em símbolos históricos»».É Castells (1999, cit. in Matos, 200: 13), que claramente define a sociedade em que vivemos como *a sociedade da informação*,

«como uma sociedade nova, já que nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações entre as pessoas se verificaram transformações estruturais que provocam modificações igualmente assinaláveis na espacialidade e na temporalidade sociais e na aparição de uma nova cultura».

Castells identifica a presença de um «capitalismo internacional», que mantém, em essência, a regra do lucro e a sua apropriação privada, tal como definiram Marx e Engels, mas em que se verificaram transformações no «sistema de relações do capital com os seus detentores». Prosseguindo no trabalho de Matos (2000: 13),

«a sociedade de informação tende a estruturar-se segundo formas específicas de organização que são decorrentes tanto das novas relações de poder como das necessidades de responder às exigências da produtividade e da inovação»,

exigências essas que estão, sem qualquer dúvida, ao serviço do sistema de apropriação privada do lucro produzido por todos os trabalhadores. Vale a pena reproduzir a sistematização das «clivagens fundamentais» encontradas por Castells (cit. in Matos, 2000: 14) na sociedade contemporânea e adiantadas por Matos:

«a) ruptura no mundo do trabalho entre produtores e mão de obra indiferenciada; b) a exclusão social dum segmento importante da sociedade, composto de indivíduos cujo valor enquanto produtores/consumidores já não tem interesse e cuja pertinência como pessoa é ignorada; c) o fosso crescente entre a lógica do mercado das redes financeiras mundializadas e aquilo que vivem os trabalhadores».

Tais clivagens dão conta do progressivo esvaziamento «de sentido social» dos espaços sociais, «para os preencher por estruturas reticulares, organizacional e economicamente motivadas que só fazem sentido para os já integrados que tendem a reforçar a lógica de rede e a excluir os já excluídos...», como Matos não deixa de salientar.

Numa sociedade assim, o poder necessita de dominar a esfera da informação para, por sua vez, exercer eficazmente o controlo (não só ideológico mas, antes do mais, económico e técnico) dos mecanismos de domínio social, dos mais amplos aos

investidos na manipulação do quotidiano, de que falava Gramsci. Como afirma Matos (2000: 14), «A sociedade da informação ambiciona ser, mais do que uma forma de organização social, um projecto de endoutrinamento...».

No mesmo sentido vai a opinião de Breton e Proulx (1997), autores que consideram que há, a partir de opiniões de investigadores registadas na literatura da especialidade, a possibilidade de constituir a *informação*, ela própria, como uma nova ideologia, suportando-se no trabalho de Sfez e também de Jacques Ellul, «infatigável crítico do sistema tecnicista». Esta *ideologia da informação*, de acordo com o que apresentam Breton/Proulx (ob. cit.: 313 e ss), desenvolve-se simultaneamente com a cibernética, a partir do segundo pós-guerra, e mantém-se em concorrência com as ideologias políticas clássicas «vistas como fracassos em finais da última guerra mundial», o que, contudo, não logrou o seu desaparecimento.

Matos apresenta ainda outras perspectivas de abordagem rigorosa, em que a análise da evolução do conhecimento sobre a informação remete para a necessidade de fundação de uma ciência autónoma da informação, «para fazer dela uma entidade provida de propriedades susceptíveis de serem tratadas objectivamente», passando esse caminho evolutivo pelas etapas da primeira e da segunda cibernéticas: a primeira cibernética «tributária de uma atitude epistemológica que reconhece exterioridade ontológica à realidade e pode por isso traduzi-la com recurso à representação, significando a codificação científica uma forma de traduzir essa representação» – «o erro seria apenas um problema técnico»; a segunda cibernética, em contrapartida, valorizando as «possibilidades criativas do “ruído” ou da “desordem”». Chega-se, assim, ao estado avançado que Castells, referido por Matos, considera constituir a era actual, definindo «sob a forma de uma teoria geral da pós modernidade» a sociedade da informação. De modo coincidente, também Jean Baudrillard (1981, cit. in Breton/Proulx, ob.cit.: 312), defende que o tema da comunicação «passa a abranger todo o campo da consciência e já não é possível pensar fora desta problemática», no que parece distinguir-se de Lucien Sfez, defensor da possibilidade de descrever os fundamentos epistemológicos e simbólicos da ciência da comunicação, podendo desvendar-se, nos bastidores do acto comunicacional, os sistemas de dominação política subjacentes.

Nesta sociedade da informação assim proposta não é gratuita a questão de saber se esta sociedade corresponde a uma ideologia emblematizada, que a constitui ou se constituiu dela, a *ideologia da informação*, mesmo que esta possa coexistir, como dizem Breton/Proulx, com as outras ideologias ditas clássicas que, de resto, segundo

estes autores, teriam (aparentemente, todas elas) sofrido fortes revezes na sua popularidade, em tendência que se iniciou no final da II Guerra Mundial.

Para facilitar o dilucidar do problema proposto, parece poder revestir-se de alguma utilidade perceber duas dimensões, muito embora não se excluam mutuamente, no constructo de informação que tem sido utilizado. Uma dimensão corresponde a uma linha filosófica especulativa, que prevê o crescimento epistemológico de uma área científica autónoma, e nela se filiam todas as teorias que, num plano histórico evolucionista, de que Matos (2000: 19) faz eco, contêm todos os contributos científicos advindos de uma «arqueologia» da informação, até aos momentos avançados das teorias da auto-organização, formuladas a partir da “ordem pelo ruído”, segundo o contributo de Sfez. A outra dimensão é aquela em que se codificam os fenómenos produzidos na informação real, descodificáveis apenas parcialmente pelo público em geral, com verificações possíveis nos níveis económico, instrumental-tecnológico e ideológico; esses fenómenos, programados e dirigidos a partir de centros altamente especializados, controlados pelo(s) poder(es), constituem-se em indutores e consubstanciadores da opinião pública, com consequências nos modos de organização material e social da sociedade. Algo de semelhante acontece na abordagem dos já referidos Breton/Proulx (ob.cit: 312) que propõem que:

«é necessário distinguir claramente entre a ideologia da comunicação, que é um sistema de valorização sistemática da comunicação e das suas técnicas na nossa sociedade, e as próprias técnicas de comunicação».

Já por aqui passaram momentos de crítica ideológica aos mecanismos de reconhecimento social das obras de arte, permanentemente manipulados pelas instâncias do poder. É na sua dimensão comunicacional, e não tanto enquanto expressão construtiva, que a Arte constitui motivo de interesse para os centros de indução ideológica da opinião pública. Foi esse interesse que levou, segundo a perspectiva aqui defendida, à *canonização* institucional de certos tipos de arte e de certos artistas, durante os últimos cinco decénios e meio, em detrimento de outros, o que implica essa necessidade de desconstrução histórica já aqui admitida. São muito interessantes, a este respeito, os estudos efectuados por Schmidt e Vorderer (1985, cit in Tota, ob. cit. 57), em que estes investigadores, tendo introduzido o conceito de «despragmatização como condição da descontextualização», defendem que *o consumo efectivo do produto artístico ou cultural não é a condição necessária para que esse produto (ou autor) sejam e continuem sendo clássicos na sua especialidade artística,*



porque, através da sua nomeação e renomeação, desenvolve-se um processo de contínua recanonização. Isto é, não necessita o poder, interessado em promover um artista e/ou o seu produto, de efectivamente o vender, bastando-lhe, afinal, realizar campanhas propagandísticas. Por outras palavras, é apenas imprescindível a criação de uma imagem que, essa sim, terá que ser vendida.

Por outro lado, a Arte também se constitui matéria-prima para a informação, reciclável em vários planos diferentes e convergíveis, se operados num programa eficaz de dominação ideológica – por exemplo, na crítica artística, que pressupõe a possibilidade de veiculação de valores estético/ideológicos convenientes ao *status quo*, na publicidade das próprias iniciativas artísticas, no aproveitamento “criativo” de conteúdos e formas das obras de arte para novas propostas publicitárias.

O domínio ideológico da comunicação de massas, também o aponta Ignacio Ramonet (2001: 10-11), só é possível a partir do controlo do imenso aparelho técnico que viabiliza essa comunicação:

«...os media audiovisuais de massas são controlados por megagrupos no seio dos quais se concentram as grandes firmas planetárias doravante ligadas à Internet, à telefonia, à informática, à energia, à publicidade, ao desporto, à banca, etc».

As grandes firmas multinacionais multimediáticas actuais resultam de concentrações ou de megafusões, como as de que dá conta Ramonet (ob.cit: 18-19)

«entre a firma America Online (AOL), líder mundial de acesso à Internet e o grupo Time-Warner\_CNN-EMI. Este último é o maior grupo de comunicação planetária, e a AOL, fornecedora de acesso à Web (que detém também os sistema lógico de navegação Netscape), a mais importante empresa da galáxia Internet, com 22 milhões de assinantes a pagar.»

Tal como explica Ramonet, estes grupos titânicos estendem os seus interesses tentaculares por todo o Mundo e em todos os sectores de actividade, dispendo de poderosíssimos aparelhos que, com a velocidade necessária, com meios de investigação e estudos de mercado, com recursos e equipamentos tecnológicos de ponta, lhes permitem responder àquelas que entendem como as solicitações do mercado em cada momento. A dinâmica desta reestruturação económica explica-se na macro-situação descrita por Chomsky (2003), que põe a nu, num caso recente, os efeitos procurados pela administração americana na dominação da opinião pública mundial, obrigando a uma extraordinária manipulação dos *media*, designadamente na fase pós 11 de Setembro, em que a *guerra ao terror* justifica um completo e «hipócrita»

desrespeito pelas mais elementares regras do direito internacional e pelas próprias organizações internacionais, começando pelas Nações Unidas.

O domínio dos meios e das técnicas de informação, como procurou mostrar-se, é essencial para influenciar a opinião pública pelo poder, mas não é bastante. Uma análise das propriedades estruturais das mensagens difundidas nos meios comunicacionais, e nos audiovisuais em particular, permitirá retirar algumas ilações. A referência recai no produto massmediático médio, que corresponde às grelhas de padronização de compreensão e gosto da maioria do público, de grande difusão. Neste enfoque, são admitidos os produtos audiovisuais em si, cabendo qualquer peça de qualquer dos canais, cinema, televisão e publicidade. A maioria destes produtos audiovisuais médios, grande difusão, são estruturados e apresentados de acordo com uma mesma e única estrutura modular, instituída em *estilo*. Essa estrutura modular é a do *spot*, verdadeira unidade comunicacional na linguagem publicitária. Ramonet (ob. cit: 14 e ss) ajuda mais uma vez, apresentando as principais características do estilo dos *spots*:

*«grandes planos fugazes, montagem crepitante, tipificação pesada, comentários esmerados, música invasora; busca a comunicação imediata e propõe sentido à maior velocidade; obedece às leis da narrativa linear convencional, com princípio, meio e fim, e propõe, quase sempre, à guisa de conteúdo, o culto do êxito numa sociedade competitiva, que constantemente obedece à euforia lúdica e ao mito do sucesso; a maior parte dos spots constitui-se como “microficções».*

Segundo Ramonet (ob.cit: 13), não há grandes dúvidas de que a produção cinematográfica actual, na sua larga maioria (e essa é a produção americana), segue o estilo *spot* – referindo alguns êxitos cinematográficos americanos, entre os quais *Men in Black*, de Barry Sonnenfeld, *Star Trek: Insurrection*, de Jonathan Frakes, *eXistenZ*, de David Cronenberg, e *Missão Impossível 2*, de James Woo), observa-se como todos eles, sendo todos diferentes, «assentam, dramaturgicamente nos mecanismos do “thriller”, do medo, ou sobre uma trama irreal, fantástica ou de ficção científica»; todos eles se recortam em registos *de uma máxima legibilidade* (clareza, simplicidade, linearidade) – «a maior parte das narrativas filmadas contemporâneas reproduz a eficácia narrativa e visual dos *spots* publicitários» – comenta Ramonet citando ainda Roland Barthes:

*««A forma bastarda da cultura de massas é a repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, o apagar das contradições, mas variam as formas*

superficiais: sempre novos livros, novas emissões e novos filmes, *faits divers*, mas sempre o mesmo sentido»».

Este estilo dominante e predominante, pela sua eficácia visual, passou a ser considerado típico de “modernidade” e acabou por atrair o entusiasmo de muitos cineastas, mesmo dos «mais criativos e pessoais», como reconhece Ramonet (ob.cit: 13) que cita, a este propósito um curto solilóquio de Jean-Luc Godard, que pergunta-responde: ««Onde está hoje Eisenstein? Está nos *collants* Dim!»» - referindo-se, certamente, ao facto do *spot* publicitário utilizar efeitos visuais que, de forma precursora, foram inventados e consagrados por cineastas do timbre de Eisenstein.

Pode entender-se, por exemplo, que a estrutura básica de muitos spots, em particular dos *vídeo clips*, seguem os princípios da *montagem sinfónica* (ou montagem harmónica, como lhe chamava o realizador, em 1929) presentes em *Alexander Nevsky* ou em *Ivan, o Terrível* (terminado em 1946), duas obras inesquecíveis do mesmo realizador, que contaram com belíssimas partituras de Prokofief. Quem se dedique ao estudo do trabalho e das reflexões do cineasta Eisenstein, facilmente pode perceber que a sua definição da *quarta dimensão no cinema* se relaciona directamente com as suas rigorosas observações do teatro tradicional japonês *Kabuki*, que ele considerava uma «singular sensação monista da “provocação” teatral» (Eisenstein, ob.cit.: 69), pois

«os japoneses encaram cada elemento teatral, não como uma unidade incomensurável entre as várias categorias de efeito (nos vários órgãos dos sentidos) mas como uma unidade singular de teatro...»,

construindo uma *grande provocação total do cérebro*. É o desenvolvimento deste método que, confessadamente, Eisenstein (ob. cit: 74) vai utilizar na montagem dos seus filmes, a começar em *A Linha Geral*, sobre o qual o realizador teoriza assim:

«Neste sentido» – (existência no plano de estímulos heterogéneos que são fortemente ligados numa unidade de essência *reflexo-fisiológica*) – por detrás da indicação geral no plano, está presente o sumário fisiológico das suas vibrações como um todo, como uma unidade complexa da manifestação de todos os seus estímulos. Isto é, a “sensação” peculiar do plano, produzida por este como um todo».

Esta poderia ser a descrição actualizada da estrutura dos anúncios que passam todos os dias nos nossos televisores.

Também no pensamento de Lev Manovich (2001) se encontra a opinião de que em muitas das fórmulas *gramaticais* utilizadas nos actuais registos multimédia, não só no cinema, as soluções expressivas e codificações da linguagem fílmica, foram inventadas e experimentadas, décadas atrás, por muitos dos grandes mestres do cinema *de vanguarda*.

Quanto à televisão, de entre a multitude de opiniões de vários quadrantes científicos e de diversos pontos de vista, em que, num extremo, se encontram os defensores acríticos da televisão dita *interactiva* do futuro, extasiados pela ideia do *técnico-fantástico* e, no ponto diametralmente oposto, o conjunto dos críticos *fundamentalistas*, distraídos das necessidades de progresso civilizacional da humanidade. De entre esse enorme leque de opiniões podem seleccionar-se as que facilmente se compaginam com o que acaba de ser dito sobre o cinema.

Bourdieu (1997), com humor e clarividência, esclarece aspectos de grande interesse, como seja o da relação *televisão-pensamento*. Pergunta Pierre Bourdieu a este propósito (ob. cit.: 24-25):

«A televisão, dando a palavra a pensadores que se considera pensarem a velocidade acelerada, não se condenará a nunca ter mais do que *fast-thinkers*, pensadores que pensam mais depressa do que a sua própria sombra...?»

Para Bourdieu, a televisão não é muito favorável à expressão do pensamento e sugere um nexos que faz relançar um velho tópico do discurso filosófico que é o da oposição platónica estabelecida «entre o filósofo que tem tempo e as pessoas que estão na ágora e que são presas da urgência», manifestando Platão aquilo que Bourdieu considera uma atitude *francamente aristocrática*, de quem entende que na urgência não é possível pensar, enquanto escamoteia o seu próprio privilégio de ter tempo para pensar.

A televisão coloca, para Bourdieu, à cabeça dos problemas importantes, a questão das relações entre pensamento e rapidez. Daí a dúvida sobre se os *comentadores televisivos*, verdadeiros «*fast-thinkers*», serão autênticos Lucky Luke da resposta. O “mistério” é, afinal, facilmente resolúvel – a resposta é dada em «ideias feitas», segundo o conceito de Flaubert. Diz Bourdieu (ob.cit 25):

«...são ideias aceites por toda a gente, banais, conformes, comuns, e que são também ideias que, quando se recebem, já se tinham recebido, de tal maneira que o problema da recepção não chega a pôr-se»,

já que, obviamente, não só a condição *sine qua non* da comunicação (emissor e receptor partilharem um mesmo stock de códigos) está *imediatamente* garantida, como a própria mensagem é percebida como um reconhecimento, um *dejà vue*. Por seu turno, o pensamento, que por definição é subversivo, deve desmontar os “lugares comuns”, empreendendo a demonstração criteriosa e encadeada de uma verdade, como na demonstração cartesiana, que Bourdieu também lembra, desenrola-se ao longo do tempo. O «pensamento *pensante* está intrinsecamente ligado ao tempo», logo, não condiz com as necessidades de quem dirige o acto televisivo, sempre resultante dos

conflitos entre inúmeras variáveis, sempre dependente dessa *urgência* que é sempre prioritária. Ora, aqui se encontra a mesma estrutura simplificada do estilo *spot* que enforma a maior parte da linguagem televisiva.

Poder-se-á dizer que, em geral e por regra, a comunicação operada através dos massmedia é, nas suas linhas estruturais, uma comunicação de tipo publicitário. Essa característica, sem se cuidar agora da sua condição genética, facilita a operatividade da recuperação capitalista que ganha capacidade, com especial eficácia, na perspectiva de hegemonização de factores do quotidiano das massas, o que, por sua vez, favorece a influência ideológica.

A partir da estruturação modelizada das linguagens utilizadas nos massmedia (como as de que falámos, cinema, televisão, publicidade), do aproveitamento da linguagem cinematográfica (ou de elementos preponderantes dessa linguagem) que se verte, segundo regimes simplificados, na linguagem publicitária, de confirmada eficácia visual e narrativa, permite-se, imediatamente, uma transcodificação entre as diferentes linguagens enquanto sistemas específicos. Isto é, *a linguagem publicitária, funcionando como código internalizado com poderes estruturantes, atravessa todas as outras linguagens massmediáticas.*

Falámos apenas de linguagens audiovisuais e audioscriptovisuais, de síntese e de polissíntese, mas poder-se-ia analisar a utilização das linguagens simples e achar a mesma situação de modelização estruturante do *spot*. Atente-se no caso da linguagem escrita de consumo quotidiano, como a imprensa, que observa a regra do *lead* na composição do texto da notícia que, além do nível de desenvolvimento explicativo do corpo da notícia, funciona como simplificação, como *spot*; ou da música dita *comercial*, em especial daquela que sofre as influências da linha anglo-saxónica, geralmente cantada em inglês e apoiada em *lyrics* poeticamente paupérrimas; e a linguagem radiofónica, toda ela  *sintetizada*, uma vez que também a rádio está sujeita à ditadura da urgência.

Pode reparar-se, a este propósito, em dois exemplos particulares bastante curiosos, entre outros possíveis, um da música, outro das artes performativas:

Da música: os modos suburbanos contestatários, como o *rap citadino* e o *hip hop*, usam, nas suas gerações actuais, textos de sentido poético e com uma carga ideológica muito mais evoluídos do que as canções dos top da *Pop* internacional; porém, desta feita, a redução dá-se no plano melódico, que é limitado pelos efeitos dos *screches* típicos da *sonoridade DJ* e cujo suporte é, normalmente, um ritmo

extremamente repetitivo, o que conduz a um resultado em que os versos do poema, muitas vezes ricos simbolicamente e oferecendo conotações emocionais fortes, não tendo qualquer sinestesia melódica, são contrapontados por uma sonoridade insuficientemente expressiva.

Das artes performativas: a performance de rua vulgarmente conhecida por *homens-estátua*, que apresenta a habilidade para a imobilidade durante relativamente bastante tempo, determina a liquidação de uma entidade que tem sido fundamental na expressão corporal/dramática e mímica – o movimento; torna-se, assim, numa expressividade do imobilismo que, no contexto tipificado deste tipo de performance, equivalente à hipérbole da quarta dimensão da escultura, transmutando o tempo/silêncio para um primeiro plano sonoro; assim se reduz qualquer representação *estatuática* (estátua-estática) a uma única situação-tipo.

Poder-se-á definir a principal característica desta situação comum, então, como de *comunicação simplificada de estilo publicitário*. Segundo Frédéric Beigbeder (citado in Ramonet, ob. cit. 79),

«...O totalitarismo publicitário é, na verdade, maligno demais para que se possa ficar indiferente. [...] O sistema atingiu o seu objectivo: até a desobediência se tornou uma forma de obediência».

A explicação da sociedade actual, enquanto *sociedade da informação*, pressupõe a compreensão da problemática da dominação ideológica através dos massmedia, e aí assume uma importância vital a questão da “estrutura essencial” da informação massificada que, como se pretendeu mostrar, é determinada pela imposição totalizante de uma única tipologia, a do “estilo publicitário”.

É, assim, necessário recentrar a questão inicial, à luz desta perspectiva e das suas principais consequências, para poder interpretar a proposição segundo a qual a criatividade é, não só uma centralidade da actualidade mas, mais do que isso, um *vector estruturante da modernidade*.

Para deslocar a questão até esse recentramento necessário, pode perspectivar-se o desenvolvimento do processo histórico do século XX. Verifica-se, como nunca, a irrupção do novo que, como diz o autor que condicionou os primeiros passos do percurso imagináutico, Emílio Garroni (ob. cit.:368), gera comportamentos diferenciados a partir da intenção da sua dominação «encarando-o, mitificando-o, fugindo-lhe, e até negando-o em certos casos». Garroni (ob.cit.: 371) entende que

«o emergir de um atendível problema do devir e da criatividade é um fenómeno relativamente independente desses dispositivos filosóficos de base, materialísticos ou idealísticos», embora também opine que, se, para o materialismo dialéctico, «a “matéria” é essencialmente “devir”», isso equivale a afirmar que «esse “devir” ou “actividade” é, pelo contrário, o “espírito”», o que se revela como uma distorção devida à «grave herança de *Naturphilosophie*», é na vertente do idealismo que se deram contribuições notórias e «processos de revisão teórica de grande interesse e com resultados ainda mais convincentes».

Contudo, é precisamente ao nível desses dispositivos filosóficos de base que imediatamente se identificam diferenças fundamentais entre os dois sistemas, no que concerne a uma instituição de criatividade. Desde logo, as fontes do materialismo dialéctico são os desenvolvimentos mais inovadores do pensamento ocidental do século XIX, síntese do pensamento moderno na filosofia alemã, contributos das doutrinas sociais avançadas dos pensadores franceses, estudos económicos mais vanguardistas de Inglaterra – «Sem a filosofia alemã o socialismo científico nem sequer existiria» (Prefácio de *A Guerra Camponesa na Alemanha*), declara Engels, na sua juventude discípulo entusiasta de Hegel. Enquanto processo instrumental de interpretação histórica, o materialismo histórico é, a todos os títulos, a concepção mais nova e diferente de que o pensamento humano foi capaz até então e, além disso, transporta consigo a contaminação irrevogável do futuro, já que, num sentido puramente marxista, é impossível admitir a instituição de leis gerais do desenvolvimento histórico, pois *a vida, em cada período de desenvolvimento, saiu de um dado estágio e entrou noutra, começando a ser guiada por outras leis* (Marx, 1990), isto é, cada período histórico, cada estágio de desenvolvimento humano, obedece às suas próprias leis.

Na experiência prática mais evidente em que intervieram os dispositivos filosóficos do marxismo, o triunfo da Revolução de Outubro, é necessário admitir-se que, na nova realidade soviética leninista está uma criatividade social/política capaz de transformar as condições históricas de toda uma sociedade – evidencia-se a utilidade criativa desta aventura humana, e nem o facto ulteriormente verificável do *colapso do leste* pode escamotear a sua importância *h-criativa*. O novo estado proletário, neste período histórico ainda prenhe da *pureza* leninista que exala dos primeiros actos legislativos do governo revolucionário dos soviets, de que é exemplo o Decreto sobre a Paz, (Sóbolev, 1977), fica também ligado, no campo artístico, a algumas das mais inovadoras derivas estéticas do Século XX – Malevitch e o suprematismo, o abstraccionismo geométrico, o construtivismo de Pevsner e Gabo, as experiências

gráficas de Rodchenco e de Lissitzky, a escrita de Gorki e o teatro de Maiakovsky e de Meyerold, os primeiros passos do cinema de Vertof, e depois de Eisentein, de Alexandrov e de Pudovkin – desenvolvidas num movimento pendular, contínuo, *da arte à revolução, da revolução à arte*.

Parece, pois, possível encontrar as bases de uma significação da criatividade popular e proletária, identificada por Marx e Engels, ao indicarem a *energia criadora das massas proletárias* e o seu *ascenso espontâneo*, e que Lenine debate no seu livro *Que Fazer?* (1977). Esta *criatividade aplicada* à revolução, conectável com o modo filosófico materialístico, diferentemente do que disse Garroni, mostra-se portadora de sentido genético próprio, que a diferencia de qualquer marca idealística.

Porém, no substrato materialista, mau grado se terem verificado frequentes emergências do tema da criatividade em várias actividades e em vários escritos de várias especializações, isso parece não ter correspondido a uma efectiva consciência do problema moderno da criatividade, desconhecendo-se os ecos de uma eventual reflexão, exceptuando-se, necessariamente, casos ímpares de estudos disciplinares, como o de Vygotsky, que, além do já aqui citado, elaborou outro trabalho abordando especificamente o tema – *Imagination and creativity in childhood* (1990). Tudo indica que a falta dessa reflexão sobre a criatividade soviética é responsável pela carência da fundação de uma linha epistemológica diferenciada da criatividade. Outros pensadores exteriores à União Soviética, situados na área materialística, cuja obra reflecte o interesse pela criatividade, nunca foram encorajados. Tenha-se em atenção o caso paradigmático de Willelm Reich e das suas orgásticas teorias, aliás, a um tempo tidas como demenciais por adversários e correligionários. Reich não duvidava da necessidade da instituição científica da relação psicanálise/história, que defende claramente na sua obra *Matérialisme dialectique, Matérialisme historique et Psychanalyse* (1970) e, em 1934, num estudo intitulado *Pour l'application de la psychanalyse à la recherche historique*, referido por Hadjinicolaou (1974: 35), apresentando um exemplo da hipotética análise psicanalítica de trabalhadores em greve, não duvida em considerar que

««[...]l'interprétation sociologique conduit à d'autres conséquences que l'interprétation psychologique, celle-là à la connaissance des lois de la société des classes, celle-ci à leur dissimulation»»

- asserção que Hadjinicolaou investiu, criticamente, numa nova teoria da história da arte.

Dir-se-ia que as condições gerais do socialismo nascente e as condições gerais do seu desenvolvimento histórico, apesar da riqueza de situações realmente criativas,



construídas nas mais variadas esferas de actividade, não foram suficientemente combinadas, por diversas razões que seria necessário estudar, para impulsionar o interesse científico sobre o atendível problema da criatividade, justamente na época em que, pelas condições gerais do desenvolvimento da cultura humana no século XX, seria *natural* que tal acontecesse. Na mesma época, o oeste idealístico foi *naturalmente* capaz de efectuar estudos especificáveis de grande interesse científico para o conhecimento da criatividade e para o desenvolvimento epistemológico e científico de uma área específica da criatividade.

Vistas as coisas deste ângulo, Garroni, que esteve quase a perder a razão, volta a tê-la. Não toda a razão, mas boa parte dela. A substância criativa correspondente a esta parcial perda de razão da formulação garroniana (essa parte de não-existência nem ontológica nem histórica da realidade), corresponde a uma cratera que permanece aberta na construção da opinião pública, a parte *não nascida* do estudo da criatividade materialística, uma contribuição não doada pela utopia do *homem novo*, parte de devir ainda não acontecida, mas cuja existência se adivinha, como *buraco negro* apenas apercebido.

A criatividade real, processo e produto do desenvolvimento humano, potencial criativo universalmente distribuído pelo ser e pela espécie humanos, desde um nível epistemológico até ao plano das concretizações aplicativas, institui-se como *vector estruturante da modernidade* e de cada momento do devir evolutivo.

### **0.5.1. A centralidade de uma criatividade para o *status quo***

Em síntese, esta digressão especulativa pela centralidade/banalização da criatividade na actualidade, pode caracterizar-se:

- Pela enorme recorrência do termo criatividade, inerente à centralidade do conceito instituído na opinião pública da actualidade, parte integrante do conjunto de conceitos ideologicamente vantajosos para os processos de reprodução hegemónica do *status quo*. A associação frequente do conceito a conceitos correlatos como o de inovação, entre outros, há muito recuperados para uma lógica de manutenção dos poderes instituídos, conducente à equilibração permanente da mesma ordem institucional; a banalização do termo e do conceito, afastando-se a sua utilização, na linguagem do quotidiano, de uma compreensão profunda e rigorosa da sua significação complexiva; a conexão, induzida permanentemente, artificial e artificiosamente, produzindo um efeito conotativo quase automático, da ideia de criatividade à

publicidade, à empresa e a métodos organizacionais ao serviço dos poderes instituídos; a instituição da criatividade como ícone da juventude competidora, do *self-made man*, do sucesso individual ou clubístico, da chave para o êxito produtivo numa sociedade em contínua mudança; a instauração do “consentimento” de *uma certa ideia mais ou menos aproximada de criatividade*, com a possibilidade de se desvelarem apenas difusa e diferidamente alguns métodos e técnicas criativos, indicando que isso pode reverter-se de utilidade para o *sistema-poder*, sem se referenciar qualquer esforço mediatizado significativo em formação para a criatividade.

- Pela reprodução hegemónica do *status quo* no quotidiano, na *sociedade da informação*, através de conceitos-chave ideologicamente favoráveis ao poder instituído, reiteradamente emitidos através dos massmedia, veiculados por vários canais, em *estilo spot*. A leitura mais *pregante* para o conceito de criatividade adquire uma valência especialmente instrumental, estreitando-se ao diâmetro de uma *criatividade-produtividade*.

## **CAPÍTULO III**

### **CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO**

**III**

«Não me deixem tranquilo  
não me guardem sossego  
eu quero a ânsia da onda  
o eterno rebentar da espuma»

*Mia Couto*

### **3.1. Educação e Criatividade**

No decurso do Capítulo anterior os termos Criatividade e Educação várias vezes se dispuseram em conexão directa. Num sentido grato a muitos pedagogos, «educar é *eduzir*», o que Barata Moura (2001:144) significa como o acto de «fazer desabrochar a construção própria de um itinerário no viver», e se pode correlacionar com a concepção de um modelo de escola não meramente *instrutivo* ou mesmo *educativo*, mas já deliberadamente *formativo*. É também, concomitantemente, desenvolver um processo criativo que tem lugar, precisamente, na escola, local de trabalho que deve sê-lo com prazer, e não reduzida dimensão de uma “formação” ou “orientação” profissional muitas vezes erigida como valor máximo no todo da acção educativa. Neste mesmo sentido ideal, educar tornar-se-ia naturalmente actividade instauradora e vivificadora de processos de auto-realização, como propugnava Rogers, nos quais participariam harmoniosamente as efectividades criativas do sistema educativo, da escola, dos agentes educativos, do currículo, para o que, de resto, a necessidade de resoluções fundamentais implicaria profunda actividade aos níveis superestruturais, nas esferas ideológica e política.

As Ciências da Educação, como refere José Alberto Correia (1998: 19-20),

«Tendo-se constituído na tentativa de superar a dicotomia entre a arte e a ciência, a normatividade e a compreensão, ou a teoria e a prática intuitiva (...), quando se subordinaram às determinantes práticas abandonaram a sua atitude compreensiva para caírem numa instrumentalidade incontrolada e, quando procuraram afirmar a sua atitude compreensiva, isolaram-se irremediavelmente dos espaços sociais onde se constroem as práticas educativas e afirmaram a sua superioridade em torna de um formalismo sem objecto, cuja produção não ultrapassou as barreiras da banalidade».

A implicação pedagógica da Criatividade, permanentemente desperta para os processos da sua própria integração instrumental e normativa, pode constituir-se numa

*terceira via* de inserção de cientificidade, potenciadora da importância da actividade pedagógica epistemologicamente integrada sob continuado esforço compreensivo.

A actividade “educriativa”, como lhe chamou Prado (1999), configura-se imediatamente como processo metaconsciente de formação e é possível compaginá-lo com o modelo tridimensional proposto por Habermas (2003) que, mais por necessidade metodológica do que por liberdade argumentativa, como interpreta Pinto, (1996), considerando as funções pragmáticas da linguagem, divide os referentes comunicacionais em *mundo objectivo*, *mundo social* e *mundo subjectivo*, que se constituem em triedro basilar da formação humana no quadro de uma pedagogia que aceita e se constitui dos paradigmas filosóficos e culturais da modernidade como projecto sócio-cultural que requer a emancipação do homem através do exercício completo da sua racionalidade. Projecta-se, assim, a evolução do formando nas respectivas dimensões da racionalidade, *cognitivo-instrumental*, *prático-moral* e *estético-expressiva*.

Na óptica de Cabral Pinto (1996:526, 527), o modelo formativo habermasiano serve em plenitude o paradigma pedagógico da modernidade em que, considerando-se a personalidade do educando estruturalmente unitária, a perspectiva da sua formação deve ser trinitária, em correspondência equitativa com as três dimensões da racionalidade, sem que uma seja «mais ou menos estimável do que as outras». Essa *equilateralidade* é acentuada na propositura da relação de cada perspectiva do processo educativo com a correspondente racionalidade do mundo comunicacional:

«1) Na *perspectiva do trabalho* (mundo objectivo), a educação desenrola-se no âmbito da racionalidade cognitivo-instrumental. O fim intrapedagógico é a *trans-formação* do aluno num *eu-produtor-eficiente* mediante o ensino-aprendizagem de saberes científico-naturais tecnicamente utilizáveis (área científico-tecnológica). A verdade, a utilidade e a eficácia são aí os princípios da validade. O enriquecimento material do mundo da vida constitui o fim extrapedagógico deste segmento da formação escolar.

2) Na *perspectiva da sociedade* (mundo social), o processo educativo coloca-se sob a égide da racionalidade prático-moral. O fim intrapedagógico é a *trans-formação* do aluno num *eu-social-solidário* mediante reconstituições de experiências da vida social que permitam assimilar a vontade de razão e liberdade que impõe o sentido à história da humanidade (área histórico-hermenêutica). A solidariedade e a justiça são desta vez os princípios de validade. O respectivo fim extrapedagógico será uma organização da interacção social-humana que liberte o mundo da vida de todo o tipo de dominação.

3) Na *perspectiva do sujeito* (mundo subjectivo), o trabalho escolar processa-se na esfera da racionalidade estético-expressiva. O fim intrapedagógico é a *trans-formação* do aluno num

*eu-próprio-autêntico* através da iniciação às várias formas de expressão (corporal, coreográfica, musical, literária, plástica), o que também inclui, obviamente, o contacto pedagógico com as obras e arte e os contextos histórico-culturais da criação artística. A autenticidade auto-expressiva é aqui o princípio da validade. Fazer do mundo da vida um mundo de «bela aparência» para todos e por exigência de todos, tal é o fim extrapedagógico da educação estética».

Dir-se-ia, portanto, que esta modelização de um projecto formativo da modernidade é figurável, metaforicamente, como um triedro regular que se suporta no espaço em equilíbrio estável ou estabilizado. Como avança Cabral Pinto (ob. cit.), se a educação não for total e equilibrada, não se terá uma verdadeira formação mas uma *deformação*.

Esta concepção pode equacionar-se no espaço do estudo da criatividade e na esfera do convívio da criatividade e da pedagogia, segundo uma *pedagogia da criatividade*, reificável não somente em didácticas activas consideráveis na actualidade de contextos determinados, mas sobretudo através da permanente construção de uma atitude educativa *efectivamente* criativa. Essa *pedagogia da criatividade* é possível com o suporte de uma base teórica referencial assente na investigação especializada da criatividade (apresentada nos primeiros capítulos), constantemente alimentadora e dialecticamente alimentada por uma *praxis educiativa* quotidiana.

Como afirma Prado (1999: 92),

«se a educação for criativa, ela será necessariamente activa e personalizadora, intuitiva e sensível, socializadora e cooperativa, lúdica e divertida».

Nesta perspectiva, a educação moderna deve soerguer-se da criatividade que se constitui em embasamento para seis colunas que, por igual, suportam aquela: a *socialização e cooperação de grupo*, a *intuição*, o *trabalho produtivo*, o *jogo divertido*, a *actividade dinâmica* e a *individualização/personalização*. Nas seis colunas da educação baseadas na criatividade encontram-se repercutidas, embora de um modo mais instrumental, as três dimensões antropogenéticas da comunicação possível evidenciadas no modelo habermasiano.

Nas bases conceptuais desta pedagogia da criatividade, cuja ideia generativa já era indiciada nas primeiras preocupações do próprio Guilford, não podem deixar de situar-se, entre uma grande diversidade de possíveis referências, as perspectivas humanistas de Maslow e de Rogers (v. ponto 1.3.4.2.), que se preocupam com a formação de um *eu auto-realizado*, os continuados esforços investigativos de Torrance, de Amabile e de Torre, anteriormente citados, os contributos de Csikszentmihalyi, os estudos de Prado, e as inspiradoras teorias de Gardner, particularmente o seu modelo

das *múltiplas inteligências*, nem tanto pela *essência educativa* da sua génese, mas pelo seu impacto e implicações pedagógicas.

Porém, sendo a problemática da criatividade e, em especialidade, a problemática da criatividade na educação, o núcleo basilar sobre que discorrem as fontes teóricas referidas e outras que poderiam referir-se, os produtos resultantes dos estudos e reflexões realizados, no seu conjunto, acabam marcados por uma grande diversidade conceptual com uma conseqüente dispersão applicativa no campo didáctico-pedagógico. Esta pedagogia da criatividade é, assim, ainda, uma entidade de figuração larga e muito difusa, tal como, aliás, acontece com o estudo da criatividade em si mesma, como procurou demonstrar-se nos capítulos anteriores. Por isso, mais do que numa pedagogia da criatividade, como se esta fosse uma figura completamente estruturada e sistematizada, também por razões de coerência metodológica e de acerto pragmático com a realidade applicativa, pode ser mais adequado falar-se, pelo menos no âmbito em que se ocupa este trabalho, em *pedagogia criativa*, ou mesmo em *pedagogias criativas* (pressupondo estas, necessariamente, *metodologias criativas* e *técnicas criativas*) como figuras de uma construção metodológica geral em que a Criatividade se implica pertinentemente na acção e na reflexão da Educação.

De uma forma ou de outra, a marca da criatividade encontra-se associada às fundamentações dos princípios pedagógicos que caracterizam projectos de formação da modernidade. Ricardo Marín (1998), procurando compreender o impacto da criatividade na educação, fala mesmo de uma *onda expansiva das reformas educativas* como uma característica das políticas educativas, com especial relevo durante a segunda metade do século XX e prolongando-se até ao presente. Pedro Roselló (1960, cit in Marín, ob. cit:11), na sua *Teoria de las corrientes educativas*, uma abordagem na perspectiva de educação comparada que recolheu dados de grande número de países durante 35 anos, tinha já assinalado a distinção de oito correntes mais importantes e outras oito menos importantes, no conjunto dos sistemas educativos analisados. Sendo a primeira a *Era das Reformas Escolares*, continuou a cumprir-se uma previsão deste autor, segundo a qual *o movimento de reforma na esfera da educação prolongar-se-ia e intensificar-se-ia*, embora, com alguma propriedade, se possa hoje também falar da proliferação de *movimentos contra-reforma*, que acompanham e são conseqüência das políticas conservadoras seguidas por governos de direita nos contextos europeu e norte-americano nos últimos anos, como mostram claramente os retrocessos recentes no sistema educativo espanhol, algumas *reformas* no ensino público em França ou as posições transparentemente retrógradas da *direita radical curricular* nos EUA.

É óbvio que todas as reformas *modernistas* que se verificaram nos sistemas educativos de todo o Mundo têm, necessariamente, características muito diversificadas, como o próprio Roselló salientou, quer na sua concepção, quer na sua implementação, quanto à profundidade e velocidade das medidas aplicáveis. Um primeiro traço que é comum neste movimento reformador é o facto de as reformas se desenvolverem anunciando a necessidade de instalar nos respectivos sistemas educativos *inovações* que, segundo Marín (ob. cit:11),

«devem fazer incidir todos os avanços produzidos em todos os campos da cultura, pois há que recolhê-los no seu seio para transmiti-los às novas gerações, correndo-se o risco, em caso contrário, de se perderem».

Parece possível, portanto, ver nesta intenção de *innovar*, independentemente das referências conceptuais enformadoras e das possibilidades de recuperação capitalista das inovações efectivamente introduzidas, uma motivação *ontologicamente criativa*, mesmo que as consequências da transmissão dos novos saberes inerentes às inovações introduzidas não se venham a reflectir em acréscimo significativo no devir em sucesso, do respectivo projecto formativo.

Talvez mais importante, do ponto de vista de uma relevância da criatividade no movimento reformador, seja um outro traço identificável, em especial a partir da segunda metade do século XX, que Marín (ob.cit:12) justamente salienta: o aparecimento de uma *aguda consciência da necessidade de estudo científico das mudanças* operadas ou simplesmente intentadas, em quadros reflexivos e experimentais que permitam a elaboração teórica, e que alastra e se organiza rapidamente. O incremento da *investigação educacional* como disciplina científica não pode deixar de considerar-se uma conquista criativa, tanto mais que institui passos importantes para a *avaliação* da própria acção educativa e isso só pode ser resolvido efectivamente enquanto problema que requer solução criativa.

Por outro lado, é desde logo evidente que, por mais que o termo “criatividade” (e correlatos próximos) se encontre nos discursos reformadores (e seguramente isso acontece recorrentemente), tal não será condição bastante para que as reformas sejam realmente criativas. Aliás, nem todas as denominadas *inovações* serão, realmente, criativas, como à frente se procurará mostrar (v. ponto 4.2. e ss).

Porém, a consciência dos educadores da necessidade de uma educação que promova a criatividade dos alunos, para além da *mais valia criativa* efectivamente introduzida nos sistemas educativos, parece ser uma realidade constatada como entidade em crescimento. Em 1960, Torrance realizava uma pesquisa dirigida a



professores de Ciências Sociais americanos que, na base do *modelo das cinco operações do cubo* de Guilford (cf. ponto 1.3.4.3.), valorizavam os objectivos a que se propunham na sua acção educativa do seguinte modo: factor cognoscitivo, 70%; pensamento convergente, 19%; memória, 5%; pensamento crítico ou avaliativo, 4%; produção divergente (criatividade), 2%. Em 1975, Feldhusen e Treffinger realizaram pesquisa semelhante, abrangendo quatrocentos professores de cinco cidades e os resultados recolhidos foram surpreendentes: 95% dos professores declararam perseguir prioritariamente o objectivo de suscitar a criatividade nos seus alunos (Marín, ob.cit:15). Estudos posteriores desenvolvidos no mesmo sentido por vários investigadores, entre os quais o próprio Marín (ob. cit.) e Torre (1996) parecem indicar que vem crescendo a tendência para a maior importância da criatividade entre os professores, o que estará de acordo com a *centralidade* da ideia de criatividade na actualidade (cf. Excurso aos primeiros capítulos).

Um desafio diferente (e, quiçá, mais significativo) seria o de empreender as tarefas atinentes a aquilatar da sobreveniência das práticas pedagógicas criativas *em concreto*, ou dos modos de acções educativas *para-criativas* e, nos casos patenteáveis, procurar verificar o grau de sucesso realmente alcançado, comparativamente com outras *práticas pedagógicas convencionais*. Por ora, vale o encontro deste cruzamento entre criatividade e educação, com o registo de uma nota que parece confirmar, em primeira instância, a *sensibilização* dos sistemas educativos modernos para o tema da criatividade.

### **3.1.1. Implicação da criatividade nas três dimensões comunicacionais habermasianas**

Mantendo actual o modelo formativo baseado nas ideias de Habermas, tal como Cabral Pinto o defende, pode procurar-se implicar o paradigma da criatividade em cada uma das dimensões antropogenéticas do triedro deste modelo de formação humana e afirmar a pertinência da criatividade na acção educativa desdobrada em cada nível comunicacional. Assim:

- Que valores poderá assumir a criatividade, mediante *pedagogias criativas*, na dimensão da racionalidade cognitivo-instrumental, na perspectiva formativa do trabalho?

A construção de um *eu-produtor-eficiente*, fim intrapedagógico da acção educativa, é edificável com a aquisição de competências científico-tecnológicas que

dizem respeito a um tipo de processo de ensino-aprendizagem em que a estimulação e o desenvolvimento da criatividade científica sejam a primeira prioridade.

Os estudos das complexidades inerentes ao processo (*process*) e ao produto (*product*) criativos, bem como das relações entre ambos, fornecem elementos fundamentais a investir utilmente numa pedagogia criativa que, simultaneamente, não deixe de considerar suficientemente o papel das *motivações intrínseca* e *extrínseca* na emergência criativa no meio escolar.

A avaliação contínua dos processos e a avaliação substancial dos produtos, quer ao nível do caminho percorrido pelos alunos, quer quanto à eficácia da própria acção educativa, permitirão um conhecimento mais rigoroso e tão permanente quanto se deseje das partes e da globalidade do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação focalizada nas motivações intrínseca e extrínseca, requerendo a utilização de instrumentos adequados, permite a correlação com o grau de satisfação obtido pelos alunos (no decurso do processo e em vista do produto conseguido) e com a *resolução* dos produtos finais.

Esta gama de possibilidades avaliativas favorece os princípios apontados para a validade nesta esfera de acção educativa, *verdade*, *utilidade* e *eficácia*, que serão testados com rigor quer ao nível dos resultados concretos da aprendizagem, em especial através dos métodos de validação dos produtos criativos, quer ao nível da prossecução da própria acção pedagógica, avaliada como processo e como produto criativos.

A configuração desta pedagogia criativa pressupõe metodologias criativas que são inerentes aos processos envolvidos, e a utilização de técnicas de estimulação criativa comprovadas em âmbito pedagógico (*brainstorming/torbellino de ideas*, *busca interrogativa*, *analogia inusual*, *solução criativa de problemas*) (v. Prado, 1997; Prado e Rey, 1999; Torre, 1999).

A experimentação de contactos precoces dos alunos com componentes escolhidas dos processos de trabalho e com situações produtivas experimentais ou de simulação, em especial implicando o treino das *inteligências múltiplas*, de *per si* e sinestésicamente (cf. Prado, 1996b), estimulará uma intuição e uma consciência do aluno sobre a essência dos processos de trabalho, acelerando a criação de condições para a construção de preferências e rejeições. Simultaneamente, essas experiências directas e precoces com os elementos nucleares essenciais dos processos de trabalho transportarão, cada vez com mais naturalidade por parte do aluno, a intuição e a consciência do prazer/sacrifício inerente ao desempenho dos processos produtivos,

favorecendo as possibilidades de escolhas mais assestadas. O desenvolvimento de metodologias criativas na formação na área do trabalho, promovendo a noção da necessidade de um trabalho humano respeitador da natureza, orientado pelos valores de uma *educação ambiental* (Oliveira, 1990), deverá estimular a associação dos termos *trabalho* e *prazer*, alimentando a consciência do princípio do *trabalho com prazer*.

A implicação pedagógica da criatividade na esfera da racionalidade cognitivo-instrumental pressupõe a necessidade de transformação da escola num lugar efectivamente estimulador do prazer pelo trabalho e do trabalho com prazer, valorizando-se superlativamente a valência oficial da escola, acrescentando possibilidades para a constituição do fim extrapedagógico deste segmento da formação, *o enriquecimento material do mundo da vida*.

- *Que valores poderá assumir a criatividade, mediante pedagogias criativas, na dimensão da racionalidade prático-moral, na perspectiva formativa da sociedade?*

A construção de um *eu-social-solidário*, fim intrapedagógico da acção educativa na esfera da racionalidade prático-moral, é edificável com a aquisição de competências sociais no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que privilegie a estimulação criativa da liberdade e da solidariedade permanentemente reconstituídas em experiências inter e intradisciplinares, praticáveis em todos os níveis do currículo *manifesto* (*formal* e *informal*), e que poderá ainda repercutir-se positivamente em algumas componentes do currículo *oculto*.

A estimulação criativa da *inteligência interpessoal*, correlacionada com o desenvolvimento da *inteligência intrapessoal* (segundo o modelo de Gardner), exercida em todos os níveis de socialização, constitui-se parte determinante da estimulação criativa *em geral*.

A possibilidade de êxito de um processo de ensino-aprendizagem criativo para a consciência social solidária depende em larga medida da responsabilidade social em considerar a criatividade um parâmetro obrigatório da educação da modernidade e um valor cultural do século XXI. A criatividade será a única chave válida para satisfazer a vontade de protagonismo evidenciada pelas “novas gerações”, que preferem forjar a história a recordá-la, configurar o futuro a relembrar o passado (Torre, 1984), sem deixar de promover uma heurística e uma hermenêutica indispensáveis à compreensão das representações da historicidade da humanidade.

A concretização de uma pedagogia criativa para a solidariedade social reifica-se desenvolvendo metodologias e aplicando técnicas criativas que favoreçam *contextos*

*educativos criativos* procurados segundo concepções integradoras de considerações *fenomenológicas* e *fisicalistas* da *psicologia ecológica* (Jorge e Diaz, 2001: 172 e ss), mediante estratégias favorecedoras adequadas (aspectos *valorativos*, *organizativos*, *expressivos*, *reflexivo-generativos*, *propiciadores de sucesso* dos contextos criativos). O treino frequente do trabalho em equipa segundo princípios psico-sociológicos dos *grupos criativos* (*groupthink*, métodos de resolução de problemas em grupo - Isaksen e Treffinger, 1985; Isaksen, Dorval e Treffinger, 1993) desenvolverá condições para o sucesso do trabalho de grupo, patamar insubstituível na aprendizagem da solidariedade - a aprendizagem de uma *solidariedade eficaz e eficiente*.

O paradigma da criatividade como *Excepcionalidade* correspondeu à *fase heróica* do seu estudo no passado (cf. atrás, ponto 1.3.1.), o paradigma da *Potencialidade* reflecte-se no presente, especialmente suportado no enfoque psicológico e científico da criatividade, que *universalizou* o *potencial criativo* humano, e o futuro consagrará o *Paradigma Social da Criatividade* (A.R.Hernández, 2001: 46 e ss) como opção imprescindível da sociedade moderna, assumindo a criatividade não só como um valor científico-tecnológico ou artístico, mas também, e prioritariamente, como um verdadeiro valor social, um «bem público», cujo centramento se coloca no âmbito axiológico-antropológico e cuja validade coloca a criatividade como um referente sócio-cultural universal.

A socialização da criatividade impõe o exercício de uma *democracia criativa* em que a escola se institui como *parte* responsável, que se compõe da dimensão prático-moral, mas também da cognitivo-instrumental e da estético-expressiva.

A *democratização da criatividade*, que precisa de momentos altos na vivenciação das experiências formativas em meio escolar, é a única via para libertar os sistemas educativos da dominação da *criatividade-produtividade* como exclusividade formativa.

A *interacção social-humana libertadora do mundo da vida de todo o tipo de dominação*, fim extrapedagógico nesta esfera educativa, cola-se e dilui-se na instituição do *paradigma social da criatividade*.

- *Que valores poderá assumir a criatividade, mediante pedagogias criativas, na dimensão da racionalidade estético-expressiva, na perspectiva formativa do sujeito?*

A construção de um *eu-próprio-autêntico*, fim intrapedagógico da acção educativa na esfera da racionalidade estético-expressiva, forja-se na vivência de um processo de ensino-aprendizagem que estimule e desenvolva as várias modalidades expressivas de que o ser humano é capaz, exercitando criativamente todas e cada uma das linguagens

inerentes, desenvolvendo o mais longe possível as competências estéticas, no caminho da criatividade artística, em busca da arte.

A implicação criativa de recursos muito diversos, como a prática orientada da anamnese, a *reconstrução autobiográfica* (v. ponto 3.2.2.2.) e outros processos de estimulação da *inteligência intrapessoal*, investidos em actividades conducentes à descoberta do ser subjectivo, favorecerá a construção, pelo aluno, do *auto-conceito do eu* enquanto *representação/expressão de si*, na dupla dimensão de consciência própria *de si* (intuída espontaneamente e reflexivamente explorada) e da consciência da representação na sua *acção dramática* (v. ponto 3.3.2.3.3.) em função de espectadores que esperam *de si* um *papel*, por regra, pré-determinado. O exercício desta competência de *saber quem se é e como se é*, em si e para os outros, favorece o enriquecimento expressivo do aluno, permitindo-lhe investir energias, com boas possibilidades de eficácia, na (auto)construção de um *eu desejado* esteticamente estabelecido como objectivo de contornos nítidos em cada fase do desenvolvimento pessoal.

A formação criativa para a sensibilização estética comporta, necessariamente, duas vertentes integradas e indissociáveis, mas que requerem treinos especificamente orientados:

- a estimulação da *sensibilidade estética contemplativa*, fomentada a partir de contextos promotores da atenção e observação activa da arte produzida *pelos outros*, constituída em património artístico, de acordo com a ideia geral de uma *educação patrimonial* (Duarte, 1994) instituidora de uma competência do *saber ver esteticamente*, que depende de um apetrechamento instrumental adequado, designadamente ao nível de conhecimentos da história da arte;

- a estimulação da *sensibilidade estética expressiva*, fomentada a partir de práticas criativas nas diferentes áreas expressivas, desenvolvendo a competência do *saber fazer esteticamente*, estimulando as capacidades criadoras num processo educativo que persegue a possibilidade de uma arte produzida pelo *eu-próprio*, que depende do domínio específico dos sistemas de códigos de cada modalidade expressiva e de técnicas específicas inerentes a cada expressão.

A aquisição da consciência da *irrepetibilidade* do *eu* (e de cada um dos *outros*), mediante um processo de ensino-aprendizagem que privilegia a autonomia expressiva, favorece a compreensão das condições da *autenticidade*, passando a ser o produto da expressão própria do *eu-próprio-autêntico* e, como tal, um produto verdadeiramente

*original* (no sentido surrealista), que institui o princípio de validade desta perspectiva formativa.

A formação estética perseguida através da estimulação intensiva da criatividade artística, ligando-se intimamente às condições de possibilidade de todos os processos intelectuais vitais, na permanente actividade emotiva-racional que determina o humano, constitui-se como fim extrapedagógico desta esfera formativa, *fazer do mundo da vida um mundo de «bela aparência» para todos e por exigência de todos.*

### 3.1.2. O triedro habermasiano e o modelo das Inteligências Múltiplas

Depois desta hipótese de implicação do paradigma criativo no modelo de formação humana proposto por Cabral Pinto, tomando Habermas, é mais fácil favorecer a pertinência do modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner no contexto pedagógico.

É verdade que não devem ignorar-se as várias críticas conhecidas de opositores à concepção gardneriana, que aproveitam o crescimento do número de inteligências identificadas nas várias versões da teoria, desde 1983, para descredibilizarem o modelo - Gardner falava inicialmente de 7 e já falou em 9 inteligências, empreendendo assim uma re-aproximação à teoria inspiradora de Cattell (cf. ponto 1.3.5.4.), e algumas interpretações vêm numa alusão a uma inteligência *existencial* a abertura à possibilidade da consideração de tantas inteligências quantos os objectos de conhecimento possíveis. Porém, o modelo das oito inteligências *geridas* pela criatividade e simultaneamente *geradoras* dela, associado com a formulação da *regra dos 10 anos em acção* fazendo jus, conjugadamente, à compreensão do indivíduo como ente integral repleto de recursos criativos e à possibilidade da emergência criativa (mesmo ao nível de excelência) como necessário resultado de *um extenso e profundo trabalho numa área determinada do saber*, parece ter sentido e dar sentido, num plano instrumental adequado, à concepção triédrica da formação, tal como esta se descreveu.

É, assim, possível relacionar as diferentes inteligências com cada uma e todas as três dimensões comunicacionais nas esferas das racionalidades cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva. As inteligências *intrapessoal*, *interpessoal* e *naturalista* funcionam, embora com graus de implicação diferentes, nas três racionalidades (a *intrapessoal* mais recorrida na vertente da racionalidade estético-expressiva, a *interpessoal* na prático-moral, a *naturalista* na cognitivo-instrumental); as inteligências *lógico-matemática*, *espacial*, *musical*, *cinético-corporal* e *literário-verbal* conformam o desempenho criativo nas diferentes racionalidades, *especializando* as

vertentes cognitivo-instrumental e estético-expressiva. Provavelmente, todas as oito inteligências podem intervir em cada uma das dimensões de racionalidade, em alguma quota-parte, consoante são criativamente apeladas na resolução de problemas concretos dos vários domínios de conhecimento. Tal possibilidade adequa-se, ao nível do funcionamento mental do indivíduo, à concepção computacional dos *sistemas generativos* (cf. ponto 1.4.) e, ao estabelecerem-se estes inter-relacionamentos, aproximamo-nos das descrições do funcionamento neurológico, de Damásio (1996).

Permanecendo o modelo gardneriano num enfoque centrado no indivíduo, as suas mais recentes aproximações às posições de Csikszentmihalyi, com a consideração dos três níveis da emergência criativa (*subpessoal, pessoal e multipessoal*), dão entrada, a partir do nível multipessoal, ao estudo de variáveis contextuais (v. ponto 1.3.5.2.), o que, obviamente, no contexto educativo é de candente interesse, tal como atrás referimos a propósito da formação para a consciência social e a solidariedade.

Ora, se o que acabou de dispor-se não é suficiente para promover o modelo gardneriano das Inteligências Múltiplas a núcleo basilar exclusivo de uma *pedagogia da criatividade* (o que, aliás, iria contrariar a evolução da nossa hipótese das *pedagogias criativas*), já parece bastante para o reconduzir, com um estatuto melhor esclarecido, ao ponto que propusemos como ponto de partida e, daí, deixar-se entrosar, num clima de saudável convívio conceptual e sistémico, com o modelo de base habermasiana, implicando evidentemente o estudo científico da criatividade, num momento precoce da configuração pedagógica, na problemática da educação.

### 3.1.3. Enlaces educriativos

No campo da investigação *educriativa* encontram-se trabalhos empíricos e respectivas teorizações dirigidos a diferentes grupos de estudo – estudantes sobredotados (o grupo que, associado à *criatividade da genialidade*, primeiramente mereceu o interesse dos investigadores), estudantes que respondem aos padrões médios de inteligência e criatividade, estudantes com necessidades educativas especiais (embora ainda dentro da classificação dos “educáveis”). Desenvolveram-se estudos em todo o espectro etário da massa estudantil, desde os universitários até ao nível pré-escolar, sempre com resultados que mostram a evidência nítida da marca criativa. Estabeleceram-se programas de estudo, não só focalizados nos estudantes, mas também sobre os professores, tendo-se apontado os perfis do *professor criativo* (cf. Capítulo I). Testaram-se processos educativos criativos, produtos educativos criativos, o

impacto das motivações intrínseca e extrínseca no sucesso escolar. Estudaram-se as incidências de *indicadores de criatividade* em agentes educativos de várias tipologias e em vários contextos educativos. Estudam-se os contextos educativos e as variáveis contextuais com impacto na actividade criativa.

Assim, as pedagogias criativas, pressupondo metodologias e técnicas criativas, baseando-se no estudo especializado da implicação pedagógica da criatividade, sustentam-se num extenso esforço investigativo cujas actividades, mantendo um certo estatuto *alternativo*, se embebem no fluxo abrangente da investigação educacional caracterizadora da educação moderna. O estudo científico da criatividade imbrica-se organicamente no devir discursivo das fundamentações teóricas dos sistemas educativos modernos onde ocupa, com correlativos próximos (como inovação), topicamente, a marca, ou uma das marcas, da modernidade. Esta marca integra-se na ideia da centralidade da criatividade na actualidade.

A consciência da importância da implicação pedagógica da criatividade, pelos principais agentes educativos, incluindo os professores, parece desenvolver-se paulatinamente, parecendo também evoluir uma tendência para um melhor conhecimento do domínio.

É possível estabelecer acertos conceptuais e instrumentais na implicação da criatividade num modelo de formação humana assente em três dimensões comunicacionais, cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva, transformando-o num modelo criativo que projecta a formação para o trabalho com prazer, para a consciência social e solidariedade, e para a auto-realização pessoal autêntica e original. Na base das sinergias criatividade/modelo de formação explicitado, para *ensino criativo* propõe-se uma formulação concernente à compreensão de *um processo criativo de ensino/aprendizagem cujo caminho e fim sejam a auto-realização pessoal de um eu autêntico, genuíno e original, produtor eficiente com prazer, e social solidário*.

## **3.2. Definição de Pedagogias criativas**

### **3.2.1. Sinais ideológicos das Pedagogias Criativas**

As pedagogias criativas pressupõem metodologias e técnicas criativas, produto do estudo e da reflexão sobre diversíssimos trabalhos empíricos e de ampla experimentação pedagógica desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Tal como o



estudo da criatividade é um caminho eivado de dificuldades peculiares, assim é o estudo das implicações pedagógicas da criatividade. Na verdade, na busca de modelos sistematizadores neste domínio, encontra-se o cruzamento de duas dificuldades de monta – a de encontrar um *norte* no campo especial da criatividade, e a de encontrar um *norte* no campo conturbado e extremamente diversificado como continua a ser o da educação. Portanto, é natural que estas dificuldades se reflectam no âmbito concreto da análise das pedagogias que se suportam no estudo científico da criatividade.

Na tentativa de esclarecer várias possibilidades que podem colocar-se, propõe-se:

1 - Verificar como cada um dos modelos conceptualizadores do estudo da criatividade, apresentados no primeiro capítulo, se prolonga em valências pedagógicas.

2 - Verificar o caminho das influências na pedagogia dos principais autores da área da criatividade.

3 - Perspectivar as repercussões na pedagogia dos principais centros de estudo da criatividade, em especial as influências emanadas dos EUA (principalmente a partir da Escola de Bufallo e de outros centros de estudo) e as influências europeias que se centraram, nas últimas décadas, especialmente, em algumas universidades espanholas, designadamente em Santiago de Compostela.

4 - Definir os impactos das influências dos estudos da criatividade na educação, através da filtragem por um modelo educacional concreto, mormente aquele que se construiu pelo imbricamento da criatividade no modelo tridimensional de Habermas.

Quanto à primeira possibilidade, pode verificar-se que são diferenciados os caminhos para a pedagogia, partindo das diferentes “fontes” conceptuais do estudo da criatividade.

Enquanto as teorias da *auto-realização*, de Maslow e Rogers, instituidoras da *perspectiva humanista*, têm, por assim dizer, não só uma preocupação original da pedagogia, mas são configuradas no âmago de *uma ideia verdadeiramente educacional*, a *perspectiva psicanalítica*, que parte de uma posição globalizante quanto à explicação do comportamento humano, mesmo em gerações de investigadores bastante avançadas (Rank, Kris, Kubie), a preocupação genuinamente pedagógica não é muito expressiva, embora muitas das posições psicanalíticas tenham tido e continuem a ter importantíssimas repercussões no âmbito pedagógico. A *perspectiva factorial*, fortemente condicionada pelo modelo de Guilford, nasce na psicologia mas, no que não

será estranha uma dimensão nitidamente experimentalista, cedo navegou em águas educacionais com intuítos pedagógicos, designadamente nos estudos experimentais em meio escolar alguns deles já anteriormente referidos, sobre o relacionamento criatividade/inteligência. Também as teorizações de Mednick, que desenvolve a *perspectiva associacionista*, e de posteriores investigadores (Koestler e Rothenberg), se manifestam muito produtivas no campo educativo, podendo salientar-se várias adequações pedagógicas do estudo do pensamento analógico e do pensamento metafórico, como a Analogia Inusual (v. ponto 1.3.4.4.1.). A *Gestaltheorie* desde o seu início criou profícuas condições para o estudo da criatividade, e os seus desenvolvimentos influenciaram decisivamente a teoria das artes e o ensino artístico, com consequências curriculares na educação escolar, o que também se deve correlacionar com a posição gestaltista que não distingue entre *alta criatividade* e *criatividade quotidiana* (o que é favorável à pedagogia), sendo mais sensível ao domínio de realização criativa. A chamada *perspectiva da resolução de problemas* tem aplicações imediatas nas disciplinas ligadas à problemática organizacional, em especial nas empresas, mas também ao nível do *design*, e passa para a pedagogia, nomeadamente em Portugal. Aquelas que anteriormente foram designadas por *perspectivas integradoras* (ponto 1.3.5.), em desenvolvimento, como o estudo das motivações intrínseca e extrínseca (onde pontifica Amabile), o estudo dos contextos criativos (com Csikszentmihalyi e outros), a *teoria do investimento*, de Sternberg e Lubart, e a *teoria das inteligências múltiplas*, de Gardner (aqui largamente despendida), encontram-se já embebidas na pedagogia, quer quando aos universos empiricamente estudados, quer quanto às suas principais implicações.

A partir deste tópico sinóptico, parece claro que, independentemente da importância que a pedagogia teve na génese e primeiros desenvolvimentos dos diversos modelos conceptualizadores da criatividade, cedo se verifica o aparecimento do interesse pedagógico em todos eles, o que realça a evidência de laços fortes na correlação *estudo da criatividade/educação*.

Se se partir da observação de obras de pedagogia tradicional, esta parece ter absorvido e assimilado aspectos importantes de todos e de cada modelo conceptualizador da criatividade, sendo possível encontrar o “rasto” da criatividade em *influências gestaltistas* na teoria educacional, ou em *aplicações associacionistas* na área pedagógica.

No que diz respeito à segunda possibilidade (o caminho dos autores), por maioria de razões, serão válidas as reflexões produzidas quanto à primeira possibilidade – a imbricação pedagógica da criatividade está conformada com o contributo de, poder-se-ia dizer, *todos* os principais autores da criatividade, sendo, por diversas razões, a influência de alguns mais recorrente que outros. Além disso, se a indexação de um autor a uma escola ou movimento da criatividade, na maior parte dos casos, corresponde a um exercício generalizador e simplificador de *rotulação*, procurar nomear configurações pedagógicas utilizando esse critério afigura-se como algo muito pouco interessante e nada pertinente.

Quanto à terceira das possibilidades ensejadas, pode começar-se por duvidar se uma primeira distinção entre dois centros de influência, ou dois grandes conjuntos de centros de estudos da criatividade, um norte-americano e outro europeu, é uma hipótese verdadeira. Realmente, tal como aqui foi referido várias vezes, na década mediana do século XX, os estudos da criatividade atingiram uma grande importância nos EUA, em grande parte possibilitada por contributos diversos produzidos por investigadores de vários países europeus, como aliás sucedeu noutras áreas científicas. Nas décadas seguintes assistiu-se a um enorme incremento do interesse pela criatividade e o seu estudo sistematizou-se, evoluindo em sentidos de que já demos conta. Não há dúvida que até à década de oitenta, a criatividade constituiu-se como uma entidade reconhecível com contornos científicos nas Universidades Americanas, especialmente em torno de investigadores experientes que granjearam notoriedade.

Assim, o actual *International Center for Studies in Creativity* (ICSC - *main page*, 2004), da Universidade de Buffalo, detém o mais antigo programa universitário de estudo e formação em criatividade do mundo, remontando à fundação, por iniciativa de Osborn (o teorizador do *brainstorming* e dos primeiros estudos de resolução criativa de problemas), a *Creative Education Foundation*, logo em 1954. Em 1967 cria-se o primeiro curso em Buffalo e, com a participação de Sidney Parnes e Ruth Noller, depois com Isaksen, o ICSC tem-se debruçado, em especial, sobre as metodologias de resolução de problemas e, mais recentemente, também sobre os contextos criativos, quer ao nível da investigação, quer ao nível da formação. Actualmente, o ICSC conta com a participação de investigadores tão ilustres como Teresa Amabile (Universidade de Harvard), Morris Stein (Universidade de New York) e Donald Treffinger (Buffalo), entre outros, além das colaborações de professores “visitantes” internacionais de renome, como por exemplo Tudor Rickards, da *Manchester Business School*, já anteriormente

referido a propósito da difusão na Europa de métodos criativos de resolução de problemas.

O grupo da Universidade de Harvard mantém o *Projecto Zero* (PZRP, 2004), sob a direcção de Steve Seidel, com grande actividade. Além do próprio Gardner, desde 1972 co-director do projecto, e de David Perkins, também ex-co-director, participam nas pesquisas em curso investigadores como Verónica Boix-Mansilla, Shari Tishman e Ellen Winner, entre muitos outros. Estas pesquisas mantêm uma forte preocupação educacional e os seus estudos prosseguem em variados sentidos, sobre as inteligências múltiplas, o modelo das “Escolas Inteligentes”, as *disposições mentais* (paixões, valores, hábitos da mente) e o processo do pensamento, o desenvolvimento das etapas da aprendizagem das crianças no uso dos símbolos e notações simbólicas na música, nas artes visuais, na matemática e em outras áreas de conhecimento, entre bastantes outros.

No Estado da Geórgia, o centro de estudos de Torrance também mantém uma preocupação fundamental no desenvolvimento da criatividade na educação.

A Universidade de Buffalo, talvez por ter sido a que desenvolveu, desde mais cedo, programas de estudos sobre criatividade (nos níveis da investigação e simultaneamente, da formação), mantém uma forte ligação com outros centro de estudo e formação a nível internacional. Como se referiu anteriormente (V. Excurso), nos países socialistas do leste europeu, há apenas o conhecimento de esporádicas experiências e interesses com alguma repercussão pedagógica. É a partir de finais dos anos setenta e na década de oitenta que, mais nitidamente, começam a organizar-se alguns interesses pela criatividade em países do ocidente europeu, a partir de centros de investigação ou, simplesmente, da descoberta da área. É em Espanha que se centraliza, mais fortemente, desde os últimos anos de oitenta e pela década de noventa, a maior parte da actividade investigativa e formativa da criatividade na Europa, havendo hoje disponível um apreciável número de obras da especialidade, da responsabilidade de um considerável número de autores. São de destacar, neste movimento hispânico pela criatividade, a realização de importantes convénios internacionais que reúnem muitos especialistas a nível mundial, e a criação, na Universidade de Santiago de Compostela, do primeiro curso universitário europeu integralmente dedicado à criatividade, a nível de Master, ligado à Faculdade de Ciências da Educação, numa iniciativa muito inspirada por Ricardo Marín e dirigida e organizada por David de Prado. Desde 2000 que este curso deixou de existir. Organizou-se, em sequência, o Instituto Avançado de Criatividade, de Santiago de Compostela, sob a direcção de David de

Prado. A participação de investigadores da criatividade noutras universidades espanholas faz delas centros de divulgação e de interesse científico pela criatividade. Foram incluídas cadeiras de criatividade em cursos de psicologia e pedagogia nas Universidades de Barcelona, Málaga, Madrid, Sevilha e Santiago de Compostela (Prado, 1998). Esta dinâmica coloca os centros de interesse espanhóis na área científica à cabeça do trabalho desenvolvido na Europa, podendo acrescer o facto de muitos quadros oriundos de várias especialidades, entre os quais muitos professores universitários e de outros níveis de ensino, dos países da América Latina (Argentina, Brasil, Venezuela, Chile, México, Colômbia, Guatemala) terem adquirido formação específica na Universidade de Santiago de Compostela.

Não parece, pois, displicente a consideração da existência destes diferentes conjuntos de centros de interesse científico pela criatividade, onde se notam graus de desenvolvimento diferentes, preocupações e estilos de actuação também diferentes. Um sediado nos EUA com centros em várias universidades, outro existente na Europa, disseminado por vários países, mas mais nitidamente expressivo, e até mesmo organizado, em Espanha e com influências na América Latina.

Porém, se se buscarem influências destes centros, definidas especificamente como influências de cada um dos centros de estudo ou dos conjuntos de centros, procurando nelas marcas discerníveis capazes de conduzir a uma especificação determinante, para além da florescência desse ramo latino-americano vivificado por Santiago de Compostela (cujos quadros aí formados, transportam consigo, no regresso da peregrinação, influências determinantes dos autores espanhóis, como de americanos e também alguns de outras origens), afiguram-se sempre com evidência, num primeiro plano de observação, as participações dos diferentes autores e das suas obras existentes na literatura da especialidade, no que se repercute, naturalmente, a capacidade de penetração de cada literatura, na qual os factores quantidade e antiguidade na especialidade não serão despicientes.

Além disso, no circuito académico da criatividade, sendo notória uma larga actividade de intercâmbios, o sentido América-Europa é, aliás não surpreendentemente, mais frequentado que o seu inverso. Parece, assim, oferecer-se esta *capacidade de penetração* como a condição de possibilidade de influências dos diferentes conjuntos de centros de estudo (julgadas a partir do seu peso específico relativo no conjunto) mais detectável no problema em apreço, mas nada de proeminente se revela no sentido de indicar que essa *condição de influência* possa ser responsabilizada por algum

enviesamento em relação à importância relativa dos autores no âmbito da literatura internacional. Pode pensar-se, entretanto, que o peso relativo que alguns autores americanos detêm no quadro internacional já é, pelo menos parcialmente, conseguido à custa dessa maior capacidade de penetração, mas esse será um fenómeno conformador do panorama geral, existente em anterioridade à possibilidade de consideração da marca específica “centro de estudo”.

Entretanto, no plano da imbricação pedagógica da criatividade, não parece ser possível, pelo menos ao nível do presente enfoque, determinar com suficiência uma pertinência para a ponderação de uma qualidade “centro de estudo” no actual panorama, quer do lado teórico, quer do lado da investigação experimental. É completo o convívio das inter-influências de autores provenientes dos dois principais conjuntos de centros de estudo considerados, desenvolvendo-se no âmbito do debate internacional aberto da livre discussão e circulação de ideias, pelo que não é tangível, nem, conseqüentemente, operacionalizável, considerar a possibilidade indicada como critério definidor categorial de pedagogias criativas.

Das possibilidades levantadas, é a quarta que se afigura com melhores condições de utilidade para a solução pretendida – *definir impactos das influências dos estudos da criatividade na educação, através da filtragem por um modelo educacional concreto, mormente aquele que se construiu pelo imbricamento da criatividade no modelo tridimensional de formação explicitado.*

Desta feita, *projectam-se* os modelos teóricos conceptualizadores da criatividade para que *sejam obrigados* a passar pela rede de um filtro engendrado pelo modelo pedagógico pré-constituído. Espera-se, assim, que se torne evidente o esforço despendido pelas diferentes teorias, ao imiscuírem-se pela malha estabelecida; talvez seja mesmo possível surpreender algumas que não consigam passar.

Ora, o exercício já anteriormente realizado, ao cruzar formulações teóricas do estudo científico da criatividade com o referido modelo de formação, demonstra a adequação, até mesmo algum grau de potenciação e valorização desse modelo. A nosso ver, o imbricamento das formulações de criatividade aplicadas (as metodologias criativas já experimentadas em contexto pedagógico, as teorias de Gardner das *inteligências múltiplas* e a *regra dos 10 anos em acção*, o estudo dos contextos criativos na educação), potencia conceptual e instrumentalmente o modelo de formação que está servindo de base à presente elaboração, na sua globalidade e em cada uma das dimensões comunicacionais consideradas. Parece, então, que, do ponto de vista da

tentativa da busca de um caminho para a diferenciação categorial das perspectivas pedagógicas da criatividade, tudo permanecerá imutável, pois que *toda* a criatividade “cabe” na educação, pelo menos no modelo formativo apresentado.

Mas pode, e deve, insistir-se na dinâmica que se propõe neste exercício.

Vejamos, então, o caso da *teoria do investimento*, de Sternberg e Lubart (cf. ponto 1.3.5.3.): a nomenclatura financeira utilizada não deixa dúvidas quanto ao fundo desta perspectiva, quanto à visão conformadora da criatividade que comporta, quanto ao próprio constructo criativo que elabora (fazendo jus à explicação vygostkyana da relação pensamento/linguagem/pensamento) – trata-se, evidentemente, de uma perspectiva que considera a criatividade como uma *produtividade lucrativa*.

Coincidentemente considera A.R. Hernández (2001: 48), ao distinguir diferentes dimensões naquele que indica como *novo paradigma da socialização da criatividade* (a *dimensão pessoal*, numa vertente emotivo-motivacional; a *dimensão produtiva*, relativa à capacidade de produzir riqueza da criatividade, a que agora nos referimos; a *dimensão social*, na qual indica Vygotsky como autor de referência; e a *dimensão axiológica*, na linha de uma defesa moral da criatividade, como sempre propugnou Marín). Afirma, então, Hernández, a propósito dessa dimensão produtiva da criatividade:

«É que a criatividade, assim entendida, pode ser muito rentável, produzir riqueza, e até cotar em bolsa. Neste sentido resulta especialmente sugestiva a analogia utilizada por Sternberg e Lubart (1997) na hora de conceptualizar o constructo criativo (...) Como o leitor avisado poderá intuir, por trás da utilização destes conceitos analógicos há algo mais que um jogo de metáforas».

Esse *algo por detrás da terminologia* pode muito bem ser, não um conceito de produtividade *tout court*, mas um conceito de produtividade baseada nos mecanismos capitalistas do engendramento do lucro, o que não deixa de ser corroborado pelas alusões directas à *lei da procura e da oferta*, podendo também descortinar-se, mais implicitamente, o aproveitamento da noção de *mais-valia*.

Cabe aqui afirmar não haver qualquer intenção no sentido de deixar entrincheirada a referida *teoria do investimento* no tópico “inimigo de classe”, porquanto outro sumo pedagogicamente útil se lhe pode extrair, além de não ser possível esquecer que Sternberg é unanimemente reconhecido como um dos mais ilustres investigadores da criatividade. Não obstante, no contexto da conceptualização que tentou construir-se, tem-se, pois, uma criatividade que não é só produtiva, mas *lucrativamente produtiva*, e isso, a nosso ver, já dificilmente se compagina com o modelo formativo que tem vindo a ser apresentado.

Vejamos ainda o caso (mais difuso e, por isso, difícil de caracterizar) de uma encontrada insistência na formação para uma *liderança criativa*, presente, implícita e explicitamente, em programas criativos da *resolução de problemas* e de *groupthink*, em especial, quando aplicados ao contexto empresa, mas adequados ao meio organizacional em geral. O treino para a liderança criativa (que não pode deixar, obviamente, de ter como objectivo, formar líderes criativos, ao nível das empresa ou de outras organizações) carece sempre de explicitação complementar. É preciso saber, ao *serviço de quem e em nome de que valores* se treina essa liderança. Não pode esquecer-se, a propósito, a *teoria da qualidade total* (p.e, Cruz e Carvalho, 1992), difundida nos países industrializados durante os anos oitenta e ainda na década seguinte, que visava a máxima rentabilização da empresa, o que poderia acarretar a criação de novas funcionalidades empresariais mediante medidas concretas de racionalização da organização e da criação de uma nova cultura empresarial, no sentido da obtenção da *máxima eficácia* ao serviço do cliente, sendo esse instituído como o primeiro objectivo da empresa. No esforço desenvolvido por trabalhadores e quadros técnicos em perseguição dessa racionalíssima qualidade total, na qual intervinham, proeminentemente, líderes criativos, imbuídos da necessidade da eficácia máxima, muitos planos e organigramas com novos funcionamentos foram elaborados, segundo o esquema da empresa aberta, de pirâmide invertida. Nesse intenso esforço em busca da eficácia máxima, muitos trabalhadores e quadros técnicos propuseram às administrações das suas empresas planos de reorganização que implicariam o seu próprio despedimento, já que, entretanto, os seus postos de trabalho se tinham tornado dispensáveis no quadro das medidas de racionalização tendentes à máxima eficácia. Isto mesmo foi reconhecido e apontado como exemplo com o qual *a sociedade deveria ter cuidado*, pelo conceituado especialista espanhol em empresas, José Maria Gasalla, numa sua comunicação dirigida a estudantes de criatividade, no verão de 1999.

Á luz destas peripécias que a história recente memoriza, é legítima a desconfiança face à formação de lideranças criativas, pelo menos quando estas não estão suficientemente contextualizadas, quando elas digam directamente respeito a contextos *não esclarecidamente* democráticos.

Tem-se aqui, pois, uma criatividade investida numa liderança que *pode ser* ou *pode não ser* democrática, eventualmente, neste último caso, até, destinando-se ao serviço de uma mera produtividade lucrativa. Isto dificilmente se compagina com um modelo de formação humana que se enseja para a escola moderna, como aquele que tem vindo a ser apresentado.



Em suma, neste momento pode avançar-se que, afinal, nem toda a teoria da criatividade “cabe” neste modelo pedagógico tridimensional, que funciona como um filtro aplicável na definição categorial das pedagogias criativas.

Assim, depois deste exercício, parece possível indicar uma categoria que abrange pedagogias criativas interessadas na completude de uma formação humana correlacionável com o modelo habermasiano (ou com qualquer outro modelo de formação assente em princípios humanistas de racionalidade) e parece possível indicar outra categoria que abrange pedagogias criativas mais interessadas, de forma manifesta ou sub-reptícia, numa formação humana que privilegia uma produtividade lucrativa, irremediavelmente ao serviço dos poderes instituídos no capitalismo, nefasta para o projecto de felicidade humana da Modernidade. Distinguem-se, assim, pelo menos, “sinais ideológicos” que servem para sustentar uma *taxonomização* possível:

- Uma *criatividade da produtividade lucrativa*, em cuja formatividade se desequilibra o triedro habermasiano, projecta uma formação deformada, ou uma *deformação*, e traduz-se na recuperação capitalista da criatividade na chamada “sociedade da informação”. É a *guarda avançada* da hegemonia ideológica do sistema de poder na dissertação e nas práticas pedagógicas de ponta, e corresponde ao amplo esforço de domesticação e recuperação do *novo*.

- Uma *criatividade da e para a criatividade* que só pode opor-se à anteriormente referida, uma criatividade-actividade livremente desenvolvida por cada homem e pela sociedade, que concorre para a libertação humanizada da criatividade, numa re-invenção e recuperação humanista, como totalidade ao serviço da humanidade, cuja formatividade é equilibradora e potenciadora do modelo habermasiano.

Posto isto, parece ainda possível salientar uma evidência mostrada pelo exercício praticado no último tópico hipotético proposto, que gerou a possibilidade de destrição entre as duas categorias encontradas para as pedagogias criativas – no *filtro* do modelo aplicado, *passam* (o modelo das inteligências múltiplas, de Gardner) e *não passam* (a teoria do investimento, de Sternberg e Lubart) formulações teóricas oriundas dos “centros de estudos americanos”, o que parece corroborar a reflexão discorrida na discussão da possibilidade imediatamente anterior.

### 3.2.2. Metodologias criativas aplicadas à Educação

#### 3.2.2.1. Discernimentos iniciais

As pedagogias criativas, conforme se tem indicado, reificam-se segundo metodologias criativas que se fundamentam nas experiências e nos estudos teóricos da criatividade, designadamente da criatividade aplicada à educação. É importante, atempadamente, definir terminologicamente os conceitos com os quais se desenvolve o seguimento do trabalho, evitando ambiguidades desnecessárias. Parece oportuno começar por focar o problema da confusão terminológica existente no discurso pedagógico em geral, e também no âmbito da literatura dedicada à estimulação criativa, que radica na utilização indiscriminada dos termos de “técnica” e de “método”. Na verdade, há tentativas de clarificação.

Assim, no âmbito do estudo da criatividade aplicada à educação, nomeadamente no escrito presente, considera-se *metodologia criativa* um conjunto de critérios possibilitadores da construção de um *método criativo* que responde às expectativas educativas de cada situação concreta. Um método criativo supõe uma sequência sistematizada de acções criativas cujo fim é a resolução de um problema no processo de ensino-aprendizagem. Sikora (1979: 38) considera o método como «uma maneira de proceder claramente diferenciada». Se os procedimentos são ampliados ou modificados «por meio de novos detalhes, falamos de uma técnica». Já Torre (1996: 83-84) define o *método creático* como *um processo generalizável que facilita a estimulação criativa*, considerando que o primeiro nível da *creática*, em que se situam os sistemas e os modelos criativos, é generalizável a qualquer âmbito ou contexto, *devendo ter-se em conta os condicionantes da realidade a que se aplicam*. As técnicas criativas são originadas pelas diferentes concepções da criatividade (p.e, dos modelos associacionistas surgem técnicas baseadas nos princípios analógicos, como a *sinéctica* e a *biónica*) e constituem-se como recursos facilitadores do processo criativo ou, em alguma das suas etapas, implicando sempre uma sequência de acções organizadas para conseguir respostas eficazes a situações reais.

Em síntese, e esse é o entendimento subjacente às aplicações terminológicas aqui apresentadas, as diferenças básicas verificáveis entre método e técnica registam-se quanto ao *nível de aplicação* (princípios gerais directivos para o método, situações particulares para a técnica), ao *desenvolvimento* (processo mental para o método, e

estratégias concretas para a técnica) e à *finalidade* (de amplitude conceptual para o método, e de eficácia operativa para a técnica).

Nessa sequência de acções criativas empregam-se procedimentos determinados, adequados ao método utilizado, que se constituem em *técnicas criativas*, que podem apresentar complexidade variável. Um *método criativo* pode incorporar um número variado de *técnicas criativas*.

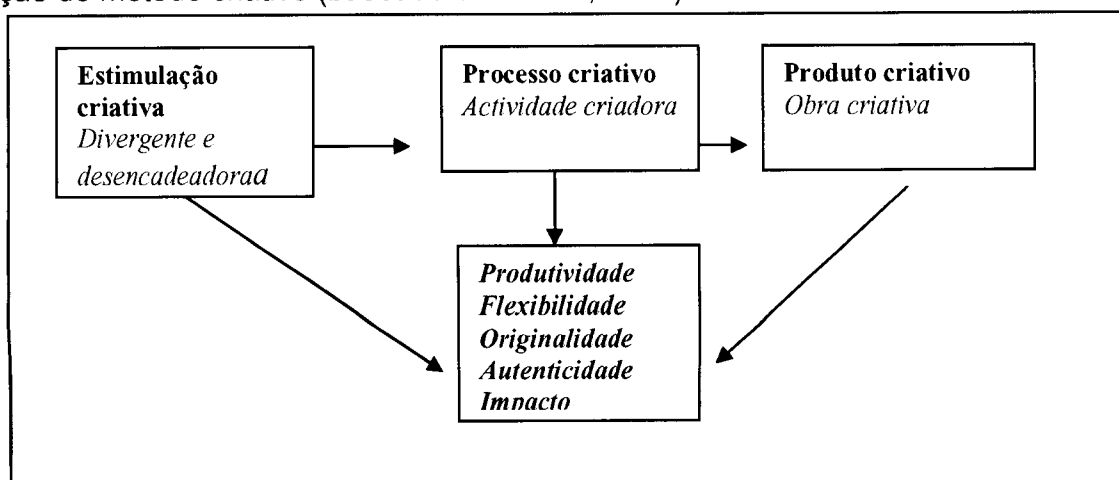
As técnicas e os métodos criativos dizem respeito, em especial, ao treino de uma *criatividade secundária*, assim designada, justamente, por ser susceptível de exercício e desenvolvimento mediante a utilização de instrumentos próprios (métodos e técnicas criativos), diversamente dos processos de uma *criatividade primária* ou *espontânea*, situada em níveis mentais mais profundos, mais inefáveis, como o da intuição (Shallcross, 1998) e o da visualização. Esta criatividade espontânea, intimamente ligada às acções mais puramente expressivas, pode também ser estimulada e desenvolvida, mediante exercícios automáticos e de multi-expressão, entre outros (Sanz, 2000), os quais poderão ainda configurar-se metodologicamente.

Qualquer método criativo pressupõe a tipificação de um processo simples, que se desenvolve segundo *estímulos divergentes* (com base na teoria da *produção divergente*, de Guilford), e actividades desencadeadas que levam a produtos e obras criativos, que são avaliados segundo os próprios critérios da criatividade, diferentes da avaliação uniformizadora e unicamente convergente tradicional. A avaliação criativa dos métodos tem que ter em conta os seguintes critérios indispensáveis (cf. pontos 1.3.2.2.4. e 1.3.4.3.):

- A *produtividade* (quantidade de ideias, conteúdos, sentimentos,).
- A *flexibilidade* de ideias, procedimentos ou acções.
- A *originalidade* ou infrequência e inusualidade contextualizada.
- A *autenticidade*, como característica da criação única do sujeito ou grupo.
- O *impacto* surgido nos espectadores, acompanhado de admiração, surpresa, suscitador de humor.

Assim, num método criativo aplicado, quanto mais ideias se produzirem (produtividade/fluidez), quanto mais variadas elas forem (flexibilidade), quanto mais infrequente for o produto final (originalidade), quanto mais relacionado com a vivência íntima do autor (autenticidade), quanto mais surpresa e humor consiga causar (impacto), tanto mais criativo é esse método.

A partir dos critérios precedentes pode apresentar-se o seguinte esquema da tipificação do método criativo (baseado em Prado, 1999):



**Fig. 5.** Tipificação do método criativo

Se nos situarmos num conjunto largo de trabalhos dedicados à problemática pedagógica, sem aplicação de critérios selectivos, encontram-se inúmeras referências a métodos e técnicas considerados, de um ou outro modo, criativos, normalmente relacionados com aplicações pedagógicas imediatas (direccionadas para o meio escolar) e em práticas de formação em geral. Quando se diz «de um ou outro modo, criativos», quer indicar-se a possibilidade de distinção, nesse largo conjunto, entre abordagens teóricas mais e menos esclarecidas, e mesmo a apresentação de técnicas como *técnicas criativas*, sem enquadramento teórico, configurando-se, então, o perfil de um didactismo teoricamente desenraizado, descontextualizado, *outsider* em relação a qualquer pedagogia criativa.

Se nos cingirmos a um conjunto de obras nitidamente classificáveis dentro da categoria “literatura da especialidade”, considerando na definição dessa categoria alguma incidência da teoria científica da criatividade, mantém-se a situação de grande número de referências a técnicas e métodos criativos, numa larga diversidade, mas exclui-se, naturalmente, a falta de enquadramento teórico; surgem propostas de classificação de métodos e técnicas criativos, com base em construções criteriosas diferenciadas.

Assim, por exemplo, Peretti (1991: 235 e ss) dedica todo um capítulo do seu livro *Organiser des Formations* ao inventário e à descrição sumária de *técnicas de trabalho ou de estudo* utilizáveis por formadores em trabalho com grupos, e propõe uma tabela de variedade validada em sete diferentes *dominâncias* ou *vertentes dominantes*, dando conta de quarenta e sete técnicas consideráveis criativas, a saber:

- A *dominante situacional* - estudo de caso, elaboração de caso, *minicaso*, estudo de situações tipificadas, jogo de papéis, mini-cenário filmico;

- A *dominante semântica* – técnica das conotações, *conceptograma*, topologias, ideogramas, busca de metáforas, modelização, *foto-método*;

- A *dominante de formalização* – exploração por planos múltiplos, teorização de uma prática, sintetização, técnica Delphi, técnica de didáctica indutiva;

- A *dominante de discriminação* – técnica do risco, *Q-sorts*, referenciais de indicadores positivos, discriminação sistémica, técnica das sete mudanças, dos cartões verdes e amarelos;

- A *dominante de comunicação* – comunicação rotativa, dispositivo dos “participantes assistidos”, consulta reiterada, painel de discussão, técnica das tríades, da argumentação, dos grupos de observação alternados, da vizinhança, da discussão interrompida;

- A *dominante projectiva* – técnica dos cenários, de prospectiva, de suportes metafóricos, de montagem de imagens, colagens, legendas, *brainstorming*, das formas lúdicas;

- A *dominante de personalização* – problemas personalizados, técnica do grupo de aprofundamento profissional (GAP), autoscopia, metodologia de transposição, “*mise sur la sellette*”.

É Prado (1999:237 e ss), porém, quem propõe uma classificação mais completa dos métodos criativos, começando por classificá-los em duas categorias principais: os métodos *lógico-reprodutores* cujo fim é a exploração e compreensão da realidade, e os *analógico-combinatórios* cujo fim é a transformação da realidade e o desenvolvimento da inventiva.

À primeira categoria pertencem os subconjuntos:

- Métodos *analítico-decompositores*, que exploram o percurso todo-partes e integram cada parte no todo (como o *torbellino de ideas/brainstorming* nas suas versões *Phillips 666*, *635* e *4x3*, o “*Buzz*” *session*, o caderno de ideias, o *poros* de ideias e o *torbellino de ideas* “trigger”):

- Métodos *morfológico-estruturadores*, que visam a obtenção de uma visão integradora e compreensível da estrutura natural e funcional do real (teoria de sistemas, catálogo classificador, circum-relação e família de ideias, lista de atributos, análise funcional, *torbellino de ideas* categorial, análise de conteúdo, método morfológico-linguístico-gramatical, abstracção progressiva/comunicação progressiva, solução racional de problemas);

- Métodos *crítico-deficitários*, destinados a descobrir défices e carências invisíveis em conflitos e falhas subterrâneas, para superá-los definitivamente com gasto mínimo (método de prós e contras – vantagens e prejuízos e análises de conflitos subjacentes, perigos e prejuízos do comum – melhoras, problemas como oportunidades e desafios, limites e fronteiras, normas anormais e obstaculizadoras);

- Métodos *antitético-confrontadores* que praticam a negação do evidente, fazendo verdadeiro o falso e vice-versa (utilizando a negação, a inversão, a contradição e a integração do diferente e heterogéneo);

- Métodos *causal-solucionadores*, que buscam as causas últimas e as origens das coisas, reconhecendo a sua estrutura material, formal e funcional (com procedimentos investigativos de profundidade, procurando nas causas profundas os efeitos e os fenómenos consequentes não evidentes; perseguindo a raiz estrutural material e funcional das coisas até descobrir as suas origens *genéticas*).

À segunda categoria pertencem os subconjuntos:

- Métodos *intuitivo-aleatórios*, que associam espontânea e livremente de modo intuitivo todas as sugestões de um estímulo (visão analógica livre do interior/exterior das coisas, sobreposição de ideias/imagens, simulação dramática, anamnese evocadora);

- Métodos *combinatório-sistémicos*, que relacionam sistematicamente um estímulo com outras informações e ideias com a intenção determinada de explorar, descobrir e inventar, que ainda se podem subdividir em métodos de *combinatória aleatória* (estímulos improvisados, palavras ao acaso, relação forçada/*forced fit*), *combinatória material* (árvore de causas/soluções, árvore de relevância, solução racional de problemas de Kepner-Tregoe), e *combinatória estrutural* (estrutura morfológica material e funcional, matrizes categoriais de reconhecimento e matrizes categoriais de descobrimento);

- Métodos *analógico-visuais*, que associam a um estímulo todos os elementos que se lhes parecem por qualquer categoria (metáfora e semelhança, agregação, sinéctica, analogia inusual, biónica);

- Métodos *fantástico – irracionais libertadores*, que visam libertar o inconsciente com as suas contradições e monstros, absurdos e *sem-sentidos* (sobreposições estranhas, fantasias livres, metamorfose aleatória, imaginação guiada);

- Métodos *heurístico-interrogativos*, que utilizam a interrogação e a concepção de hipóteses (perguntas divergentes e respostas múltiplas, hipóteses irracionais e inferências lógicas, problemas com soluções realistas e fantásticas, interrogação categorial);

- Métodos *prospectivos*, que visam prevenir o futuro (problemas com desafios de inventiva, alternativas desafiantes utópicas, matrizes de hipóteses utópicas, matrizes de descobrimento exaustivo, método *Delphi* de prospectiva científica por consultas a especialistas).

Além desta quase exaustiva classificação, Prado (1999) dedica-se também a classificar os métodos criativos pela sua dimensão sensitiva, lógica ou irracional e pelo seu valor interiorizador e expressivo-comunicador; apresentando ainda tabelas de ordenação dos métodos criativos pelas consequências criativas em função da distância estímulo-resposta (saber e (re)conhecer, inovar e transformar, inventar e surpreender), pela sua facilidade de aplicação, pela sua eficácia didáctica/escolar (fomento de aprendizagens sólidas e desenvolvimento intelectual), pelo seu valor motivacional e comprometedor, e pelo seu impacto de renovação científica e social.

O resultado apresentado por Prado (1999:244) para a ordenação dos métodos criativos pela sua eficácia didáctica/escolar é o seguinte: 1º - *Torbellino de ideas/brainstorming*, 2º – métodos morfológicos, 3º – métodos críticos, 4º – métodos antitéticos, 5º – métodos causais, 6º – métodos analógicos, 7º – métodos combinatórios, 8º – heurísticos, 9º – fantásticos.

Também Saturnino de la Torre (1987: 7 e ss) se preocupa com a mesma questão, apontando aqueles que, em seu entender, elege como os 10 métodos criativos mais indicados para o ensino criativo, considerando uma condição essencial, a da possibilidade de utilização em qualquer disciplina curricular:

- utilização dos erros como estratégia; métodos indirectos; a interrogação; métodos de projecto e de indagação; métodos de solução de problemas; métodos heurísticos; aprendizagem autónoma; métodos de simulação; métodos colaborativos e de trabalho em grupo; e métodos analógicos e vivenciais.

Para Torre, a *flexibilidade*, traço essencial da criatividade (na pessoa, no processo e no produto), é também um traço imprescindível e marcante do método criativo. Um método criativo é um método flexível, *que se adapta ao sujeito e ao contexto*. O ensino criativo tem que privilegiar as *metodologias indirectas*, aquelas que se baseiam na construção do conhecimento com a participação activa do sujeito, orientando-se sempre para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas do aluno. A metodologia criativa é *imaginativa e motivante*, rege-se pela surpresa e pelo interesse, fomenta a combinação de ideias e de materiais diversos e favorece a relação docente/discente. A metodologia criativa *atende aos processos sem descuidar os*

*resultados*. Os *métodos observacionais* são criativos, pois despertam a consciência para as múltiplas significações de tudo o que nos rodeia; observar comporta fixar a atenção, discriminar os elementos, relacioná-los, interpretá-los à luz de um determinado propósito. O sujeito, qualquer que seja o objecto observado (artístico, científico, matemático, literário), recria o que percebe. A *interrogação como estratégia criativa* não é a pergunta que reclama a evocação do conceito pontual ou da informação concreta, mas aquela que suscita a associação engenhosa, a relação metafórica, a aplicação original, em suma, a pergunta divergente que desperta a sensibilidade para os problemas. A *solução de problemas (problem solving)*, uma das vias principais da criatividade, pode aplicar-se como metodologia na Matemática como na Geografia, nas Línguas como no *Design*. Os *métodos analógicos e vivenciais* no ensino-aprendizagem, considera de la Torre, utilizados para trabalhar com grupos segundo temáticas curriculares, propiciam muito bons resultados.

Entre os casos relatados, a taxonomia de Peretti define-se a partir da identificação de uma *dominante*, que pode perceber-se como uma dinâmica *já* pertencente ao esforço activo de formação. Prado define a sua classificação dos métodos em função da sua capacidade interventiva sobre a realidade exterior mediatizada pelo aluno. É também diversificada a valoração relativa dos diferentes métodos e técnicas criativos aplicados em contextos escolares, posta em evidência por de la Torre e Prado. Verificam-se pontos de vista comuns nas visões de Prado e de Torre e isso não é surpreendente.

Esta breve panorâmica geral sobre as taxonomias dos métodos criativos parece tornar a insinuar a ideia de que um ensino criativo só pode assentar e sustentar-se na construção permanente de uma atitude geral efectivamente criativa.

### **3.2.2.2. Uma metodologia criativa em particular – o *miniprojecto criativo***

Entre variadas possibilidades de estudo das metodologias criativas, figura o trabalho levado a cabo pelo Grupo de Santiago de Compostela, coordenado por David de Prado, organizador do *Master Internacional de Creatividad Aplicada Total*, que funcionou de 1996 a 2000 na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Este grupo pôde elaborar um programa completo de formação específica em criatividade, assente numa linha de investigação própria. O seu programa de formação, abrangente de todos os interesses disciplinares, à cabeça dos quais



sempre colocou a educação nas ciências e nas artes, e nas organizações, foi sendo testado e aperfeiçoado ao longo dos anos, com grande dinamismo, com o concurso de investigadores, professores e formandos, o que lhe permitiu uma notável solidez, ao mesmo tempo desenvolvendo uma grande flexibilidade, vindo a granjear justo prestígio académico internacional. As condições que foi possível reunir na investigação e na formação em Santiago de Compostela podem considerar-se como um momento único para o estudo da criatividade e a sua difusão na Europa, condições que, tal como já foi referido, se transpuseram também para muitas universidades e outros centro de estudo de toda a América Latina.

Como pilar fundamental da sua metodologia, o Grupo de Santiago indica uma regra simples e clara para o progresso na aprendizagem da criatividade – *conhecer e aplicar os processos criativos mais simples e ir progredindo para os mais complexos e técnicos*.

Assim, distingue-se a prática de *criativacções* (Prado, 1997) (acções simples de criatividade, actividades elementares de estímulo de uma linguagem expressiva), num primeiro nível de estimulação da criatividade, da utilização dos *activadores criativos* (Prado, 1998) (sequências de procedimentos técnicos com propósitos determinados), num segundo nível de exercício criativo, dos métodos e técnicas criativos propriamente ditos (processos criativos essenciais que se aplicam sistémica e tecnicamente com controlo de investigação e com resultados relevantes em vários campos), último nível de elaboração metodológica criativa.

Quanto às *criativacções*, Prado (1997) apresenta inúmeros exemplos de acções criativas simples em todas as expressões (verbal, plástica, corporal e musical) e em exercícios para estimular a fluidez mental, o pensamento fantástico e utópico, a multisensorialidade e a imaginação e visualização.

Nessa progressão dos processos criativos mais simples, para os mais complexos, pode apresentar-se a seguinte ordenação das propostas metodológicas criativas, de acordo com Prado (2001):

Nível de dificuldade	Proposta metodológica criativa
MÍNIMO ↓   ↑ MÁXIMO	<i>Criativacções</i> ou actividades
	Procedimentos ou <i>activadores</i>
	Técnicas
	Métodos

**Quadro 2** – Níveis de dificuldade das propostas metodológicas criativas

Quanto aos *activadores criativos*, o Grupo de Santiago estudou e testou dez activadores diferentes com provas dadas nos âmbitos educacional, artístico e organizacional:

- O *torbellino de ideas/brainstorming* (Vásquez, 1998), a que já se fizeram várias referências, largamente desenvolvido e combinado com outras técnicas e disciplinas, por Prado (1982, 1998), aplicado ao uso pedagógico.

- A *busca interrogativa* (Sexto, 1998), que visa encontrar respostas e soluções novas, a partir da colocação de *interrogações divergentes*.

- A *analogia inusual* (Rey, 1998), que desenvolve a técnica das associações remotas.

- A *metamorfose total ou parcial do objecto* (Prado, 1998), técnica transformativa para gerar novos produtos.

- O *jogo linguístico* (Guerrero, 1998), técnica de transformação e reconstrução criativa da palavra.

- A *decomposição de frases* (Fernández e Pérez), técnica analítica e reconstrutiva de frases.

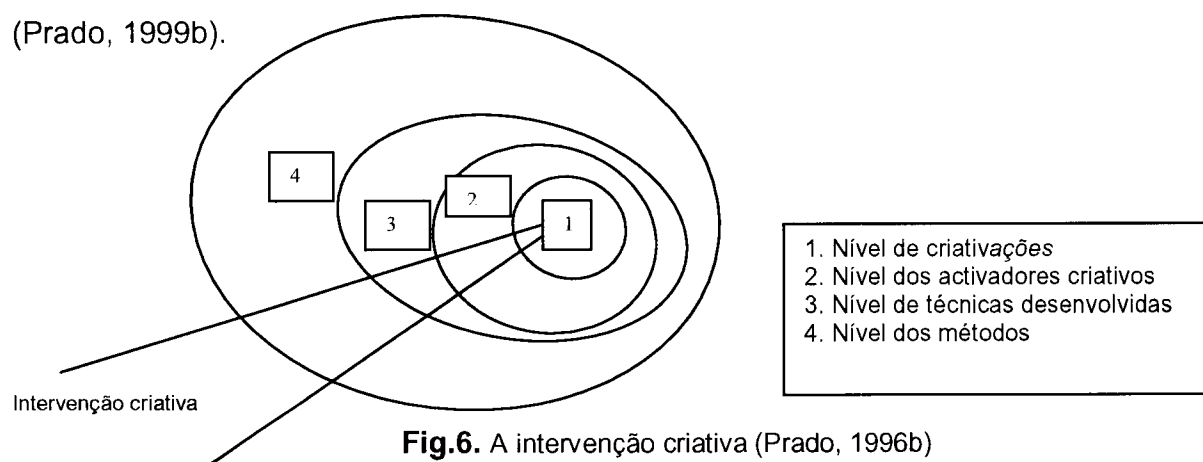
- A *análise recreativa de textos* (Vasquez, 1998), técnica transformativa de recriação de textos que pode utilizar os dois activadores anteriores.

- A *leitura recreativa de imagens* (Charaf, 1998), técnica de criação icónica a partir da transformação, composição, decomposição e combinação de imagens.

- A *solução criativa de problemas* (Fernández, 1998), segundo o modelo MPIA.

- O *projecto vital* (Areas, 1998), técnica de incremento da auto-realização.

Quanto aos métodos criativos, consideram-se suficientemente testados nos âmbitos organizacional, artístico e pedagógico, o desenvolvimento do *torbellino de ideas* (TI) como método, o desenvolvimento da analogia inusual (AI) como método, a solução criativa de problemas e o desenvolvimento visual-imaginativo da relaxação criativa (Prado, 1999b).



**Fig.6.** A intervenção criativa (Prado, 1996b)

O principal propósito num processo de investigação criativa, segundo o Grupo de Santiago, é conseguir desenvolver e aprofundar um método criativo, utilizando coerente e adequadamente várias técnicas criativas, partindo de acções criativas simples. Deve procurar-se, portanto, uma adequação e um desenvolvimento processual lógico entre todos os níveis da intervenção criativa no domínio ou domínios de actividade em que se realiza essa intervenção.

São apontadas características essenciais das metodologias criativas (Prado, 1999b):

- São *universais e gerais*, aplicáveis em todos os níveis educativos, a todas as matérias curriculares, em todos os contextos e por quaisquer professores iniciados com quaisquer alunos.

- São *essenciais e permanentes*, mantendo a sua essência estrutural e funcional, representando processos simples e naturais de pensar, sentir e actuar.

- São *experienciais e vivas*, experimentáveis por quem esteja interessado, vivas e vitalizadoras, e espontâneos e divergentes.

- São *comprovadas e comprováveis*, avaliadas pela investigação empírica e replicáveis individual ou grupalmente.

- São *fáceis e cómodas*, de grande facilidade de compreensão e aplicação, encontram-se claramente descritas e resultam atractivas e gostáveis.

- São *eficazes e práticas*, tangíveis e úteis, propondo resultados seguros.

- São *intrinsecamente motivantes*, por serem activas e libertadoras, novas e surpreendentes, provocando humor e optimismo, desenvolvendo a autonomia.

O programa de formação de Santiago indica também um processo de aprendizagem das metodologias criativas.

Esse processo de aprendizagem da criatividade desenvolve-se segundo dois tipos de *chave*: a primeira chave é a perseguição de um *processo heurístico*, segundo a aprendizagem por descoberta, por ensaio e erro, em que o sujeito propõe hipóteses, muitas vezes por intuição, que orientam a busca, que pode também conduzir-se por processos analógicos.

A segunda *chave* é a prática de um *processo informativo-reprodutivo*, segundo o qual o aluno, mediante uma aprendizagem escolar, de modo reprodutivo e seguro, vai assimilando o conhecimento já anteriormente conhecido pela cultura, pela ciência e pela arte, simultaneamente enquanto produto e processo. A aprendizagem informativa-reprodutora é imitativa e observacional e produz avanços rápidos e seguros, podendo

mesmo chegar ao automatismo. Por outro lado, também pode esterilizar ou mesmo aniquilar a iniciativa própria e a liberdade de pensamento. Parece, assim, um processo de aprendizagem contra-indicado para as metodologias criativas. No entanto, o Grupo de Santiago pensa que a apropriação mitigada e orientada da aprendizagem imitativa-observacional é adequada às solicitações de rapidez e eficácia dos programas de estudo que podem ser implementados. Acredita-se que o caminho da imitação compreensiva e repetitiva dos processos dos métodos criativos de pensamento e expressão, *em cuja medula vibram os processos mentais criativos essenciais*, de funcionamento natural do cérebro e da inteligência criadora sensível, emocional e expressiva, é um caminho seguro, rápido e eficaz para a criatividade (Prado, 1999b).

A prática combinada das duas *chaves* configura o *modelo de aprendizagem reprodutivo-repetitivo-reflexivo* dos métodos criativos, que deve desenvolver-se pelos seguintes passos (Prado, 1999b):

1º - Explicação justificativa do(s) método(s) – aprendizagem lógica, simbólica, compreensiva (questionando sobre que aplicações, que propósitos e objectivos, que problemas e em que âmbitos estão relacionados).

2º - Demonstração de desenvolvimento com exemplos evidentes – aprendizagem imitacional modélica e modeladora (aprendizagem observacional de acções concretas, visionadas ou a partir de exemplos de aplicação lidos).

3º - Replicação experiencial do método – aprendizagem prático-experimental (imprescindível realizar uma prática completa do processo de cada método na aula com todos os alunos).

4º - Prática reiterativa – aprendizagem prática primeiro em grupos, depois individualmente (promovendo a familiarização dos alunos com os métodos, implicando sempre a prática da reflexão).

5º - Reflexão *criticriativa* avaliadora de melhora (desenvolvimento de avaliação reflexiva crítica dos variados aspectos envolvidos no processo e no produto, para modificá-lo ou melhorá-lo – défices, insatisfações, sensações de gosto ou incomodidade – mediante resposta a guiões de reflexão avaliativa criativa).

6º - Reelaboração e apresentação em forma de trabalho escrito – *miniprojecto de acção criativa* (descrição detalhada e faseada de todas as etapas, aplicações, produtos e avaliação).

7º - Do pré-produto esboçado ao produto final (explorando todas as ideias/produtos mais inovadores e originais, com combinatórias de

materialização/concretização e o máximo possível de previsão de todos os aspectos envolventes e endógenos).

Todo o processo de ensino-aprendizagem deste programa de formação, tal como resulta dos passos do modelo de aprendizagem, assenta numa prática permanentemente participada, sempre teoricamente fundamentada, em que os alunos, grupal e individualmente, interactivam na resolução dos problemas surgidos. A interdisciplinaridade é uma constante, mas estimula-se o mais profundo conhecimento de especialidade. São estabelecidos regimes de parceria entre pequenos grupos de alunos, tutorias *oficiais* pelos professores no acompanhamento do trabalho individual de cada aluno, e os alunos mais avançados têm que realizar demonstrações dos seus trabalhos e evolução criativa, podendo também tutelar parcialmente os alunos iniciados. Todos os processos e todos os produtos são sistematicamente avaliados, com enfoques diferentes, desde a satisfação dos alunos na realização, até à adequação do produto/solução à situação/problema, passando pela análise das fases do processo, graus de esforço dispendido e sua correlação com a desenvoltura do produto final. À medida que cada aluno vai desenvolvendo a sua experiência, acumulando autoconfiança e demonstrando domínio da criatividade e dos métodos e técnicas em concreto, vai-se tornando cada vez mais no verdadeiro protagonista do seu percurso criativo.

No sexto passo do modelo de aprendizagem referido figura a apresentação reelaborada do trabalho (de um qualquer trabalho realizado por qualquer estudante de criatividade), em forma escrita, designado na terminologia de Santiago por *miniprojecto de acção criativa* ou, simplesmente, *miniprojecto criativo*. Em nosso entendimento, este *miniprojecto* corresponde à síntese metodológica desta sistematização.

Cada aluno compromete-se a realizar um determinado número de *miniprojectos*, ao longo da sua aprendizagem. Os temas ou problemas tratados nesses trabalhos são da inteira responsabilidade do aluno (à excepção de dois trabalhos cujos assuntos são requisitados, *autobiografia criativa* e *desenvolvimento do potencial criativo*). Os alunos podem escolher desenvolver os seus trabalhos no âmbito profissional (por exemplo na sua própria experiência docente) ou artístico, ou ainda na esfera do seu desenvolvimento pessoal. Estes trabalhos podem corresponder a graus de elaboração colectivamente participados ou cingirem-se a experiências estritamente pessoais. Podem envolver um domínio de conhecimento específico ou estender-se por vários, transdisciplinar, ou interdisciplinarmente. Podem dizer respeito a altos níveis de

materialização ou evoluírem num nível imaginário e fantástico. Além de ter que redigir-se de forma a responder a alguns requisitos estruturais, apenas deverão obedecer a uma exigência – desenvolver processos de acções criativas metodologicamente concebidos, experimentando, reiteradamente, todos os activadores criativos e outras acções capazes de desenvolver estimulação criativa.

Dos quesitos a responder na estruturação de um miniprojecto criativo, faz parte uma justificação teórica em que o autor deve explicar as opções metodológicas, os modelos implementados e ainda a explicitação das razões motivacionais que orientaram a eleição do tema ou problema. Devem também indicar-se claramente objectivos gerais e específicos da metodologia seguida. Parte essencial deve dedicar-se, em espaço suficiente, à descrição do desenvolvimento de todo o processo de trabalho – conteúdos, actividades, tempos, casos e exercícios práticos, explicação e desenho do pré-produto. Devem ainda integrar-se no trabalho mais dois capítulos indispensáveis: um ocupado com a avaliação criativa de todo o trabalho (com instrumentos qualitativos e/ou quantitativos adequados), outro em que se perspectivam contextos, áreas e âmbitos distintos dos directamente relativos ao trabalho, mas em que este poderá, eventualmente, ser exequível, mediante as adaptações necessárias. Obrigatória é a indicação da bibliografia, como em qualquer trabalho científico, indicando-se todas as referências bibliográficas conforme as normas em uso actualmente.

O miniprojecto constitui-se, metodologicamente, por assim dizer, em *unidade de aprendizagem efectivamente realizada*, que se reelabora, ao transpor-se, reflexivamente, para um registo escrito, simultaneamente transportando um valor histórico-experimental e, necessariamente, constituindo-se num exercício auto-consciencializado de avaliação, que deve ser autêntica, profunda, abrangente e criativa.

Nesta sintética abordagem do programa formativo em criatividade pela *metodologia do miniprojecto*, crê-se significativo referir alguns aspectos mais pertinentes dos dois únicos miniprojectos obrigatórios, a *autobiografia criativa* e o miniprojecto sobre a *auto-consciência do desenvolvimento do potencial criativo*. Estes dois trabalhos são, de facto, de carácter obrigatório, já que obedecem a temas indicados, e ainda porque cada aluno deve elaborá-los segundo esquemas pré-definidos que prevêm actividades, estratégias e objectivos concretos, embora, mesmo assim, se mantenha um espaço suficientemente elástico para a intervenção da criatividade do aluno, como, esperavelmente, é imprescindível. Ambos os trabalhos, segundo orientações expressas

dos professores do curso, devem ser realizados em fase mais avançada da experiência dos alunos, o que resulta processualmente lógico e pedagogicamente adequado.

A *autobiografia criativa* é um miniprojecto que pode ser apresentado em qualquer formato (banda desenhada, guião cinematográfico, em forma de abecedário da vida, monólogo interior, relato na terceira pessoa por narrador *imparcial*, diálogo, sinestesticamente, em verso, em *rap*, como um romance, contado na primeira pessoa na perspectiva de uma criança, a partir de acontecimentos históricos reais com participação ou simplesmente co-existência do autor, ou outro), e deve perseguir os seguintes objectivos (Vásquez e Cazón, 2000):

- Conhecer as acções de auto-realização criativa caracterizada por comportamentos autónomos, originais e transgressores.
- Compreender o sentido pessoal da criatividade.
- Compreender os modos de emergência da criatividade no contexto – o que a estimula e impulsiona e o que a retarda e bloqueia.
- Compreender o processo criativo como transgressão normativa e actuação inventiva.

O processo de trabalho deste miniprojecto implica um conjunto de condições próprias do sujeito e exteriores que são elencadas pelas autoras:

- Preparação psicocorporal com relaxação (método de Jakobson ou outros).
- Anamnese evocativa das experiências criativas autobiográficas, seguindo um fio condutor cronológico.
- Documentação bastante para o suporte do desenvolvimento anamnésico (cadernos do liceu, fotografias, desenhos, músicas, objectos, informações de familiares e amigos).

Também são indicados procedimentos a ter em conta, como a necessidade de ter permanentemente em consideração a importância do ambiente nas cenas recordadas, a necessidade de estabelecer relações entre a criança e o criador adulto na organização dos temas, o estudo das relações entre o criador e os demais, a relação do criador com o seu trabalho, o estabelecimento do relacionamento de acções incompletas ou inibidas do passado com a aparência do presente (vocações frustradas, fobias), para prospectivamente, acautelar o futuro (se o passado influiu no presente, o presente influirá no futuro).

Este último procedimento, mostra, aliás, um dos principais aspectos pedagógicos da *autobiografia criativa*, que é o da sua projecção no futuro pessoal do autor, segundo uma visão imaginativa da sua vida futura. Essa visão do futuro pode ser antecedida de uma reconstrução e reinvenção do passado, alterando-se factos ingratos e situações opostas aos caminhos desejáveis, num exercício *catárquico recuperador* de rompimento com um passado menos feliz, numa acção positiva de *energização emocional* (Prado e Rey, 1999). O autor deve sonhar a outra ou as outras vidas que quer ter no futuro, *construir uma vida futura à medida das suas ilusões e não ditada pela mediocridade das circunstâncias*, imaginar cenários do seu futuro pessoal e profissional bem como as formas de os concretizar, *apresentar desafios de alto risco para conseguir êxitos sem limites e projectar os caminhos para os atingir*; o autor deve imaginar como construir na realidade o conto sobre a sua vida que gostaria de contar aos seus netos, e imaginar que lho conta realmente; deve redigir o seu epitáfio preferido, um texto que espelhe com justiça e brilho aquilo que foi capaz de fazer na sua vida... Tal como é assinalado nos preceitos metodológicos para a realização do miniprojecto, *o futuro constrói-se tanto com factos como com fantasias, tanto com a tecnologia da NASA como com a ficção de Júlio Verne*.

A *autobiografia criativa* constitui um exercício impar, de alto valor para o reconhecimento do *eu auto-conhecido*, composto de um *eu condicionado* e de um *eu auto-determinado*, para a compreensão da importância dos pequenos e dos grandes acontecimentos na marcha da vida, e para o conhecimento da perspectiva da criatividade no decurso vital.

O largo espectro de actividades a desenvolver na concretização da autobiografia, como o preenchimento de *listas de coisas feitas* e de *coisas ainda não feitas*, a busca e tentativa explicativa de medos e bloqueios, a relação das situações-limite em distintas etapas da vida, a construção de "*electrobiogramas*" (representação gráfica dos momentos críticos positivos e negativos ao longo da vida), listas de preferências e de rejeições, triangulações com recolha de dados e entrevistas de terceiros sobre o autor, a descrição de itinerários artístico, musical, científico, desportivo, afectivo-emotivo, de liderança, marcados por períodos de 5-10 anos, realizados pelo autor, anedotário reflexivo sobre acontecimentos casuais da vida, entre várias outras possibilidades, permite uma investigação profunda, multifacetada e criativa da evolução do eu e de todas as suas condicionantes ao longo da vida, e facilita a compreensão da importância de cada momento existencial, de cada acontecimento, no devir vital do sujeito.



Promove-se, na procura de respostas a todos os desafios inerentes às actividades propostas, uma investigação em várias dimensões do *eu* e das suas relações com outros e com as condições do envolvimento sobre:

- a vida como *transcurso* com um sentido, por vezes e em momentos, manifesto, por vezes e em outros momentos, oculto;

- o impacto da educação permanente (escolar e informal) no processo vital, explorando e explicando um discurso teórico-pedagógico que, ao longo da vida, configura e edifica a formação pessoal e profissional;

- o auto-domínio do *eu*, desenvolvendo a função *reconstrutiva-consciencializadora* do passado, favorecendo a formação de um *eu líder de si mesmo*, criador da sua própria biografia;

- o saber histórico rigoroso do que realmente aconteceu na vida, promovendo a auto-consciência pessoal e social, em registo qualitativamente alto e na perspectiva da melhoria contínua;

- o papel da criatividade no *continuum* vital e nos “saltos” que a vida deu e dará.

Em suma, a realização da *autobiografia criativa*, apresentada sob os auspícios do *slogan* socrático, “*conhece-te a ti mesmo!*”, proporciona condições únicas de reflexão sobre a vida e suas condicionantes, interiores e exteriores, favorecendo um auto-conhecimento assente na investigação da identidade própria, na consciencialização da irrepetibilidade do eu, no domínio do próprio destino e no combate aos perigos de uma educação uniformizadora, conformante, alienante e despersonalizadora. Prospectivamente, por exemplo, mediante a aplicação do activador criativo *projecto vital*, pode funcionar como plano de acção dirigido à construção da vida futura, nos âmbitos pessoal, social, profissional e/ou artístico.

O miniprojecto sobre a *auto-consciência do desenvolvimento do potencial criativo* tem o propósito manifesto *de recuperar e evocar, analisar e estudar a bagagem de saberes teóricos e ferramentas e instrumentos técnicos de estimulação da criatividade experimentados* durante todo o desenvolvimento do programa de formação (Documentos de MICAT, 1999).

Em conformidade com este desiderato, são avançadas várias razões da importância da tomada de consciência da transformação e desenvolvimento do potencial criativo: a necessidade de perceber, registar e analisar os processos, acções e emoções criativos efectivamente experienciados, para saber o que foi realmente aprendido em relação a cada um deles e quais as descobertas mais surpreendentes; a procura da

agudização da visão evolutiva sobre o desenvolvimento da criatividade nos campos pessoal e profissional, em função da experiência directa proporcionada pelo programa de formação; o reconhecimento das principais dificuldades e bloqueios que obstaculizam a emergência criativa e das resistências que impedem o rompimento de esquemas estereotipados e de hábitos rotineiros; a valorização dos resultados obtidos, entendidos como conquistas possíveis pelo bom domínio dos processos criativos; a análise das componentes pessoais que incidem no desenvolvimento da personalidade criativa, tais como o raciocínio (lógico e intuitivo), a emocionalidade (afecto e recusa), a sociabilidade; a experimentação e a necessária reflexão do domínio prático das diferentes linguagens expressivas, na perspectiva da descoberta do seu uso integrado, intentando descobrir, nos diferentes registos expressivos, traços reveladores de desenvolvimento do potencial criativo e de incomodidade; a imaginação, o desenho e a simulação de procedimentos de acção criativa nos domínios pessoal, familiar, profissional e lúdico.

O desenvolvimento deste miniprojecto pressupõe, afinal, a possibilidade de uma profunda auto-avaliação do desempenho criativo do aluno, trabalhando dados da sua própria experiência criativa pessoal que lhe permitam qualificar e mesmo quantificar o seu grau de evolução (a partir de um ponto de partida, o início do programa) em geral e em cada aspecto particular da criatividade. É importante, pois, que seja possível responder a questões como:

- Que mecanismos interiores funcionam na produção de ideias?
- Como reage o sujeito face ao novo e desconhecido?
- Que situações frustram e bloqueiam a actividade? Que circunstâncias inibem e obstaculizam o pensamento livre e fluido?
- Como recebe o sujeito as opiniões sobre si próprio ou sobre o seu trabalho, vindas de outrem?
- Que tipo de atitudes dos outros estimulam ou dificultam a expressão da criatividade?

Para conseguir construir respostas com a preocupação de "objectividade", é necessário lançar mão de alguns instrumentos que permitem uma avaliação mais rigorosa, como os testes de criatividade, (p.e., Torrance, Torre), o exercício registado da introspecção (com recurso à visualização evocadora e recuperadora de experiências significativas, à análise das imagens mentais e a agregação a estas de qualidades extra-visuais, como odores, texturas, sons, sabores, e conotações emocionais), o intercâmbio de experiências, visões e sensações com os companheiros, que permitirá

recuperar esclarecidamente situações de aprendizagem, o exercício das actividades e das técnicas criativas (*torbellino de ideas*, analogia inusual, relaxação criativa, solução criativa de problemas, activadores criativos, *criativacções*), o uso do pensamento metafórico-analógico.

O aluno, concretizando este trabalho, será dono de um rigoroso conhecimento sobre o caminho percorrido em busca da construção de uma atitude globalmente criativa e sobre a evolução do seu domínio concreto das práticas de estimulação do potencial criativo.

Pode dizer-se que o programa de formação em Criatividade de Santiago de Compostela, que contém a *metodologia do miniprojecto*, foi responsável pela descoberta do estudo científico da criatividade e pela formação específica de várias dezenas de quadros de diversos tipos de formação inicial, especialidades e interesses profissionais, oriundos de países da Europa (sobretudo Portugal e Espanha) e de toda a América Latina. Essa formação capacitou os formandos para o desenvolvimento do potencial criativo em geral e com aplicação especial aos domínios da criação artística, organizacional e educação.

### 3.3. Temas actuais das pedagogias criativas

Continuando a seguir o mesmo trilha indicativo e exemplificativo, buscando aspectos relevantes que demonstrem como se repercute a correlação criatividade/educação na actualidade dos estudos conhecidos, a opção eficaz só pode ser a de, mais uma vez, eleger, de entre todas as possibilidades, alguns casos paradigmáticos. Esses exemplos da actualidade pedagógica criativa, indicados seguidamente, através de apresentação casuística, deverão permitir tocar-se em temas situados na primeira ordem de prioridades na problemática em causa. Os casos escolhidos pretendem, portando, exemplificar caminhos pedagógicos seguidos, diferentemente e sem uma coerência completa obrigatória entre si no que respeita aos seus quadros de referência conceptual, no âmbito de pedagogias que se implicam do estudo científico da criatividade. Esses caminhos, em conjunto, entendendo que o desenvolvimento do conhecimento psicopedagógico não se tem repercutido satisfatoriamente no sucesso educativo, pretendem discutir o *método didáctico* na sua generalidade, considerando a sua mantida e determinante qualidade de sistema transmissor de conhecimentos, e procurando, com apropriação do *método científico*,

novas e renovadas formas didácticas atinentes ao objectivo da criatividade educativa (implicante das políticas, dos sistemas, e de todos os agentes educativos).

### 3.3.1. Planificação de programas de formação criativa

A capacidade para planificar as actividades criativas num processo de ensino-aprendizagem que se quer criativo, tal como se aquilata por referências já transmitidas no trabalho presente, é considerada um passo estrutural na atitude docente criativa. Do grau de pormenorização da planificação e do maior ou menor aperto da “malha” previsionista, arrastando consigo um conjunto de factores próprios e inerentes, condicionais e exteriores, cuida o docente, imprimindo, assim, ao projecto prospectivo, o seu cunho pessoal que há-de, em última instância, revelar-se plenamente na actualização do acto docente, em situação de ensino real.

A planificação de actividades pedagógicas criativas, seja qual for o estilo pessoal do docente, deve atender a três temporizações diferentes que, obviamente, se completam:

- Uma planificação a longo prazo, estratégica, que encontra o próprio projecto vital e o percurso de formação do educador, bem como a essência das questões mais profundas da gestão curricular e conflui (convergente/divergentemente) com as políticas educativas determinantes. Neste nível de planificação situam-se as condicionantes mais fortes e menos operacionalizáveis. Não é possível (nem, provavelmente, seria desejável ou sequer, útil) planificar pormenorizadamente as acções a desenvolver a longo prazo. É possível traçar, largamente, opções metodológicas fundamentais.

- Uma planificação a médio prazo, em que já é possível estabelecer metas tácticas e correlacionar condicionantes próprias e exteriores.

- Uma micro-planificação que se determina permanentemente associada à necessidade de uma avaliação múltipla contínua.

O estabelecimento dos horizontes temporais procede, naturalmente, das condições históricas gerais, dos calendários lectivos e de decisões pessoais do docente.

A principal chave para o êxito de uma planificação criativa de actividades reside, principalmente, na elaboração de grelhas que nunca obstaculizem a emergência criativa, quer dos alunos, quer do professor, quer do grupo humano inter-relacionado e inter-activo e, pelo contrário, como é esperável, favoreçam a estimulação e o desenvolvimento da criatividade que tantas vezes se produz espontânea e inesperadamente, permitindo, ainda assim, ao docente, a ajuda suficiente na

manutenção de uma “condução” da acção estimuladora, ela própria adequada e também criativa.

O *Processo Estratégico Criativo* apresentado por António Rodriguez Hernández (2000) pode consubstanciar-se como modelo útil para planificar um programa de formação criativa, apresentando motivos suficientes para que se lhe faça referência. A.R. Hernández percebe a formação criativa como uma realidade que deve evoluir em torno de uma *atitude criativa* e de uma *afectividade divergente*, o que pode representar-se por um triângulo cujos vértices são os pontos de cruzamento do *auto-conceito* (identidade, *eu criativo*) da *autonomia* (liberdade, *outro criativo*), e da *auto-realização* (futuro, projecto vital).

Neste modelo de formação criativa, Hernández perspectiva os factores e critérios da criatividade (baseados nos indicadores de criatividade sistematizados por Marín e de la Torre, no *Manual de la Creatividad*), que subdivide em *factores de aptidão* e *factores de atitude*. No primeiro conjunto encontram-se a fluidez ou produtividade, a flexibilidade ou variedade, a elaboração ou recriação, e a originalidade; no segundo conjunto, a sensibilidade aos problemas, a tolerância à ambiguidade, a focalização e impecabilidade, e a comunicação.

Os dois conjuntos de factores são emparelhados com fins pedagógicos. À fluidez, dimensão quantitativa da criatividade, *critério de divergência quantitativa*, deve corresponder a sensibilidade aos problemas, capacidade de descoberta, inquirição permanente sobre a realidade; à flexibilidade, a dimensão qualitativa da criatividade, trabalhando sobre categorias mentais diferentes, *critério de divergência qualitativa*, deve corresponder a tolerância à ambiguidade, disposição favorável ao indefinido e ao não acabado (já Miguel Ângelo inventava o seu *non finito*); à elaboração/recriação, capacidade de desintegração analítica e recomposição sintética para geração de novos produtos, *critério de divergência elaborativa*, corresponderá a focalização e impecabilidade, especificação de pormenores, tendência para o acabamento do produto com precisão e detalhe; e o último par correlaciona a originalidade, o infrequente ou inusual, *critério de divergência normativa*, com a comunicação, a disposição de transmitir ideias e produtos criativos, para que sejam compartilhados e contrastados socialmente.

Hernández explica, depois, cada factor/critério criativo, apresentando, para cada um, as respectivas *pautas de interacção* professor/alunos e os correspondentes *padrões linguísticos* mais apropriados.

Resumidamente, eis como resulta a concepção apresentada, em dois casos exemplificativos:

- Critério criativo *fluidez*, cuja quantificação se determina pelo número de respostas adequadas à questão colocada – algumas pautas de interacção: reforçar o estabelecimento de metas altas, quanto ao número de respostas a conseguir; apresentar uma gama ampla de problemas/situações abertos que permitam um vasto número de soluções; reconhecer e louvar a importância, validade e adequação de cada resposta adequada; favorecer o diálogo e o debate, evitar a crítica censória. Os padrões linguísticos indicados são: produzir *grande quantidade de...* Gerar o *maior número de...* apresentar o *máximo de...* Expressar *abundantemente...*

- Critério criativo *comunicação*, pretendendo-se que os alunos intercambiem ideias e elaborações pessoais: favorecer o trabalho em grupo; animar a espontaneidade da comunicação; regular o contexto físico, instrucional e social para que se favoreça a comunicação; estabelecer diferentes níveis de complexidade das situações comunicativas; fomentar a auto-estima e a autonomia. Padrões linguísticos: *expressar...Compartilhar...Transmitir espontaneamente...Comunicar...*

Para cada critério criativo atitudinal são apresentados princípios e sub-princípios instrumentais, indicadas técnicas criativas apropriadas, e previstos desenvolvimentos para a compreensão analógica. Por exemplo, para o critério *fluidez*, o princípio instrumental é o da *valorização diferida*, os sub-princípios são: toda a ideia é bem-vinda; apresentar o maior número possível de ideias; suspender temporariamente toda a crítica. A técnica criativa indicada é, logicamente, o *brainstorming*, cujas regras essenciais correspondem aos sub-princípios enunciados. Para o critério *flexibilidade* é indicado o *princípio combinatório* (os *sub-princípios*, utilização de método analítico, categorização das ideias a partir de conceitos gerais, combinação das ideias) e as técnicas criativas de combinatória (a *analogia inusual*, por exemplo).

É possível entender neste modelo do autor para programação de actividades criativas, um exemplo que apresenta as virtualidades indispensáveis a uma planificação criativa: coerência metodológica, adaptabilidade a uma grande diversidade de contextos pedagógicos e de universos curriculares, justo equilíbrio entre capacidade razoável de previsão e possibilidade total da emergência criativa. Do ponto de vista da eficácia da planificação, em teoria, este *processo estratégico criativo* poderá colocar-se num mesmo patamar de validade com a *metodologia do miniprojecto* que, como se pode entender do que foi referido, transporta em si todas as condições da planificação criativa.

Por último, resta salientar aquela que se pretende como uma ideia central deste ponto do trabalho – a de que, se o acto criativo pode ser intuitivo e espontâneo, e muitas vezes assim acontece, as metodologias tendentes à estimulação e desenvolvimento do potencial criativo precisam de rigor e acerto na planificação das actividades criativas que incorporam, colocando-se, quanto a este problema, em acumulação, todas as questões habituais das planificações de actividades lectivas, *mais* as questões relativas às actividades criativas. Ou seja, o principal desiderato a manifestar agora é o de desejar que se rompa, definitivamente, com a ideia completamente desajustada de que uma pedagogia criativa assentaria no espontaneísmo e (unicamente) na capacidade de improvisação pedagógica, sem ter que preocupar-se com os problemas da planificação. Na verdade, conforme se tentou mostrar, é necessário cuidar criativamente das planificações de actividades previstas no processo de ensino-aprendizagem para que este, como se pretende, possa ser considerado criativo, catalizador de aprendizagens não apenas significativas como eficazmente criativas.

### **3.3.2. Estratégias didácticas criativas**

Na edificação de um ensino criativo são necessárias concepções metodológicas criativas, planificação criativa das actividades, sistema de avaliação da criatividade e, se bem que se venha defendendo a prioridade da construção de uma atitude criativa profunda e global dos intervenientes no processo educativo, em especial dos professores, fugindo, portanto, ao didactismo voluntarista, é imprescindível um conhecimento dinâmico das didácticas criativas pois, afinal, o domínio didáctico é o da concretização do produto educativo.

Compreende-se, aliás, o grande interesse que as estratégias criativas suscitam entre muitos professores no momento actual, pois é conhecida a preocupação em encontrar formas de actuação adequadas a uma situação que é marcada pelo desinteresse de uma parte dos alunos pelas aprendizagens, pela sua desmotivação, e mesmo por problemas comportamentais por vezes atingindo certa gravidade. A urgência da intervenção docente adequada talvez explique um imediatismo que se verifica em alguns casos e que sempre afasta a possibilidade da construção fundamentada de uma verdadeira atitude criativa.

Como é óbvio, é imprescindível conhecer as causas profundas que determinam fenómenos tão indesejáveis como o insucesso e o abandono escolares, verdadeiras

chagas do sistema, que se associam a outros significativos problemas sociais que preenchem o quotidiano actual da escola e da sociedade. É também óbvio que não basta a compreensão dos problemas com que a escola se depara actualmente, sendo necessário actuar adequadamente sobre as suas causas, para alterar as condições negativas que continuam a registar-se. Boa parte das medidas preconizadas nas políticas educativas são propostas com o manifesto objectivo de encontrar formas adequadas e eficazes de resolver esses problemas, sendo certo que, quanto às políticas, já raramente se verifica a mesma unanimidade detectada para a necessidade de um diagnóstico.

Os problemas verificáveis *antes* da escola, vulgarmente situados na família, mas, de facto, enraizados no mais profundo nível da constituição societária, transportados pelos alunos, reproduzem-se na escola, transformando-a. Apenas a abandonam, de braço dado com quem os veicula, para então se relançarem, muitas vezes amplificados, na sociedade aberta. Hoje em dia, a ideia de que a escola está sempre inevitavelmente aberta à sociedade, reflectindo, não só as suas desigualdades e consequentes problemas, mas sendo da entidade societária global, a um tempo, parte integrante (que, como mónada, a reproduz) e espelho (susceptível de observação sociológica para análise em si *dos males de época*), é uma perspectiva filosófica que, politicamente, não carece de demonstração prévia e praticamente não encontra opositores.

Mais não se avança agora nesta imprescindível análise, e o que a seguir se expõe parece encontrar validade na imagem do professor que, embora preocupado com as explicações filosóficas dos grandes problemas da escola (e não desistindo de as aprofundar), se encontra, no seu dia-a-dia, confrontado com a necessidade de concretizar o seu *métier* docente com alunos desinteressados, desmotivados, mal comportados. Ele pode “gastar” metade (ou mais) do seu tempo lectivo tentando motivar os seus alunos, resolvendo problemas disciplinares, procurando criar um ambiente que considera indispensável para o decurso da aula (provavelmente em grau de exigência já decrescido em relação às suas concepções iniciais). Este professor não pode adiar a acção educativa, suspender o acto docente, dispensar os alunos, enquanto não encontra as necessárias respostas às dúvidas que formulou, e continua a obrigar-se a intervir, transportando o seu esforço, para alterar uma situação que não o satisfaz. As estratégias criativas poderão constituir uma forte contribuição ao serviço deste tipo de professor que deseja ajudar os seus alunos *enquanto eles ainda existem à sua frente*, ao mesmo tempo que corroborarão uma auto-reconstrução pessoal e profissional do docente. Simultaneamente, o conhecimento e prática de estratégias criativas poderão



impulsionar e acelerar a descoberta da imprescindível necessidade de construção de uma atitude global baseada na criatividade, pessoal e profissionalmente repercutível.

Referem-se, a seguir, alguns exemplos demonstrativos, em alguns casos tratando-se de temas ainda pouco difundidos e em desenvolvimento metodológico.

### 3.3.2.1. A relaxação criativa

Os primórdios do que hoje se pode designar por *técnica de relaxação* (na verdade uma grande variedade de técnicas) remontam a épocas muito antigas, conhecendo-se referências, implícitas e explícitas, em velhas tradições místicas orientais, especialmente hindus e chinesas. Nas culturas ocidentais apareceram mais tardiamente, mas são identificáveis na Idade Média, em que iniciados as praticavam e expandiam com todas as cautelas, com diversos fins, entre os quais de terapia, além de se encontrarem associadas à meditação e à oração (Paolantonio, 1999). São também conhecidos textos de monges cristãos que se debruçaram sobre o tema ao longo dos tempos, associando a relaxação a práticas místicas. Refere-se, por exemplo, um livro com conselhos para controlo emocional, do jesuíta Irala. Todas as técnicas de relaxação são centradas no controlo do processo de respiração, domínio de posturas corporais, e numa alimentação regrada como complemento para atingir um equilíbrio pessoal óptimo.

A relaxação veio a granjear crescente interesse no ocidente, tendo começado a suscitar a curiosidade científica desde os finais do Século XIX e inícios do Século XX, com o desenvolvimento das ciências modernas, em especial da psicologia, da psicoterapia e da neurofisiologia, e conheceu um forte incremento depois da Segunda Grande Guerra, com os avanços dos estudos sobre a importância do movimento e do ritmo relacionados com a saúde humana, estudos esses que vieram a relacionar os estados de distensão muscular e uma melhor qualidade funcional física e emocional. Actualmente, a relaxação pode considerar-se uma disciplina autónoma, em franco crescimento científico e experimental, desenvolvendo-se teoricamente numa linha epistemológica que não esquece as origens e que busca uma via evolutiva com preocupações de serviço de uma vida saudável e equilibrada. Surge no âmbito dos interesses do estudo da criatividade a partir dos estudos sobre a pessoa criativa, via estudo da genialidade e da criação em estados alterados de consciência. Mais recentemente, o interesse pela relaxação como estímulo da criatividade motivou o

incremento do seu estudo, em especial pelo Grupo de Santiago, existindo na Universidade de Santiago de Compostela, desde há alguns anos, disciplinas nos planos de estudos de cursos da Faculdade de Ciências de Educação, onde se aprendem teorias e técnicas da Relaxação Criativa.

Segundo Martina Paolantonio (1999), a partir da análise da literatura da especialidade, distingue-se um amplo leque de definições susceptível de várias categorizações. Na linha investigativa que segue, investindo no estudo da criatividade, é possível estudar a relaxação a partir de quatro dimensões: a relaxação como técnica (conjunto variado de técnicas), como processo, o estudo dos seus objectivos e propósitos, e o estudo de resultados e respostas obtidos a partir de programas de relaxação.

Considerando a sistematização apresentada por Doris Shallcross (1989), sobre a incidência de *processos criativos primários e secundários* no desenvolvimento da expressão individual, Paolantonio entende as diferentes técnicas de relaxação como *um mecanismo primário* de geração de ideias para a expressão e de concreção das mesmas.

A partir da análise a programas de relaxação desenvolvidos com colectivos, situações de base, necessidades e objectivos particulares, designadamente, *Relaxação Criativa para Estudantes Universitários com Dificuldades e Bloqueios face aos Exames*, *Relaxação Criativa e Stress Estudantil* (casos de bloqueio e baixa auto-estima com abordagem e seguimento clínico individual), *Relaxação Criativa para a fluidez e autenticidade da Expressão Criadora em alunos relacionados com as Artes*, e *Relaxação Criativa e Terceira Idade* (a Relaxação como estratégia para desenvolvimento da expressão criadora), Paolantonio apresenta um conjunto de propostas de investigação-acção que utilizam as técnicas de relaxação em geral e a Relaxação Criativa em particular investindo-as, enquanto recursos simples e acessíveis, na estimulação e desenvolvimento do pensamento lateral e intuitivo, do pensamento visual e abstracto, e da imaginação. As experiências que Paolantonio levou a cabo no âmbito educativo recorrem à Relaxação Criativa a partir de uma abordagem psicopedagógica e clínica e segundo uma perspectiva que percebe a técnica como instrumento e estratégia para o ensino-aprendizagem, em aplicações concretas em domínios do desenvolvimento da expressão criadora (Paolantonio, ob. cit:11 e ss).

O trabalho de Martina Paolantonio em referência confirma uma ideia pré-existente do autor do presente trabalho – provavelmente, entre as áreas em que a Relaxação se emprega, é a das preocupações pedagógico-educativas aquela em que

menos projectos foram desenvolvidos e, simultaneamente, uma área plena de possibilidades experimentais, como demonstram os estudos realizados na Universidade de Santiago e, seguramente, de grandes potencialidades pedagógicas, que urge desenvolver.

De acordo com a mesma autora (ob.cit:18 e ss), a relaxação pode estabelecer-se, pelo menos, de três modos:

- Como um *estado ou resposta ideal* de equilíbrio físico e mental, que se prolonga mediante a experimentação prática de técnicas definidas previamente.

- Como um *estímulo gerador da acção*, da mudança e da transformação e perseguição de objectivos atinentes, entre outros possíveis, a tomada de decisões, definição de projectos profissionais, solução de problemas e conflitos, recuperação e melhora de enfermidades.

- Como uma *transformação ou redução* do tónus muscular (relaxamento, distensão e harmonização do tónus muscular).

Os benefícios múltiplos da relaxação no organismo humano estão estudados por vários autores, entre os quais F. Baño (1987) e B. Michel (1985), citados por Paolantonio (1999) e manifestam-se, como produto de treinamento de programas de relaxação, nos níveis físico (harmonia do ritmo cardíaco, melhoria da função respiratória devido à distensão muscular extrínseca/diafragmática e intrínseca/árvore bronquial, sedação e controlo muscular dos órgãos dos aparelhos digestivo e urológico, eutonia geral do organismo e economia metabólica e hormonal) e psico-emocional (incremento da força de vontade, diminuição da agressividade, desenvolvimento da auto-segurança, aperfeiçoamento do controlo emocional, sensação geral de bem-estar e agrado físico).

Sobre as características das técnicas de relaxação clássica existe hoje um conjunto vasto de obras, a maioria das quais não justifica uma referência no contexto aqui criado. Pode dizer-se que, de maneira geral, os autores que se dedicam à especialidade, reconhecem que se deve a E. Jacobson, do *Laboratório de Fisiologia Clínica de Chicago*, em 1934, o desenvolvimento do primeiro método fisiológico sistematizado e reflectido, com o objectivo de combater a tensão e a ansiedade observadas em muitos pacientes e percebidas como fenómenos relacionados entre si. As investigações de Jacobson levaram-no à conclusão e ao postulado de que contraindo e distendendo sistemática e ritmicamente os grupos musculares prioritariamente implicados na tensão manifestada pelos pacientes ansiosos, e actuando dessa forma também sobre os músculos não implicados directamente, esses pacientes recuperavam um estado físico e muscular óptimo e um estado psicológico sem

ansiedade e em harmonia com o corpo. Os estudos prolongados de Jacobson permitiram-lhe elaborar os programas de relaxação mais conhecidos em todo o mundo, a *Relaxação Progressiva Muscular*, que se refere ao ritmo gradual que cada pessoa necessita para relaxar os grupos musculares, região por região, e a *Relaxação Diferencial*, que se refere à capacidade de aprendizagem do sujeito para diferenciar distintas sensações e graus de tensão e relaxação física. Ambos os programas são baseados na possibilidade de estabelecimento de uma diferenciação entre duas sensações principais – *tenseness* (termo inglês que estabelece a ligação fisiológica com a contracção muscular) e *strain* (estiramento dos tendões). As sessões de Jacobson eram conduzidas por psiquiatras e psicólogos, incluíam diagnóstico, análise e avaliação, e prolongavam-se por 56 semanas. As orientações eram dadas, por voz (indução verbal) aos pacientes que contraíam e relaxavam com consciência os vários grupos musculares. As sessões eram conduzidas segundo uma ordem de procedimentos pré-estabelecida num plano de acção organizado e sequenciado. Em 1948, J.Wolpe, com base no Programa de Relaxação Progressiva de Jacobson, apresenta adaptações que conduzem a novos resultados. Essas adaptações consubstanciam-se na redução do tempo necessário do treino dos pacientes e no emprego da sugestão directa com procedimento hipnótico para facilitar o conhecimento das sensações corporais.

Nas últimas décadas tem aumentado o número e a qualidade das investigações com resultados publicados que centram as suas experiências na Relaxação Progressiva Muscular, por vezes combinando-a com adequações criativas, referindo Paolantonio (ob.cit:81 e ss) vários exemplos, dos quais se destacam os mais relacionados com o campo educativo:

- Em 1990, Elsa Price apresenta o seu trabalho *La utilización de técnicas de relajación para el manejo del estrés en classe*, dedicado ao combate dos efeitos do stress através da relaxação para educadores. Esta autora indica também estas técnicas como positivas para o mesmo tratamento nos estudantes, combinando-as com exercícios de respiração profunda, relaxação mental e imaginação visual.

- Em 1997, Dacey John e colegas apresentam resultados do ensino de técnicas de relaxação em escolas secundárias de Boston. O resultado mais notório dá conta da utilização da relaxação autonomamente pelos estudantes, uma vez aprendidas as suas técnicas básicas, passando a empregá-las para auto-controlo e resolução de situações de conflito.

- Em 1995, J. Austin e colegas realizaram um estudo sobre *Prevenção do Fracasso Escolar*, em que propõem a utilização da Relaxação Progressiva Muscular

como meio para que os alunos aprendam a reconhecer os factores e causas que desencadeiam estados de ansiedade e a combatê-los.

- Em 1991, Howard Margolis e Louis Pica desenvolveram um trabalho sobre o treino de relaxação por meio de gravação áudio com adolescentes que padeciam de distúrbios emocionais, com bons resultados.

Outra via experimental de desenvolvimento da relaxação é a que pode encontrar as suas raízes nos programas de Schultz, que começam a tornar-se conhecidos na década de 20 do século passado, em Berlim. Schultz, médico psiquiatra alemão, criou um método de relaxação que é conhecido como *Treinamento Autógeno Mental*, que radica nos estudos e investigações empíricas de finais do século XIX relativos aos resultados da hipnose sobre a capacidade de evocação memorística, cuja hipótese central é a de, através da indução verbal de sensações agradáveis de calor e peso, o paciente aprenda a auto-relaxar-se, priorizando as zonas musculares mais necessitadas. A técnica de Schultz tem sido aplicada, sobretudo, para preparação de mulheres para o parto, combate da insónia, desenvolvimento da auto-estima e em pacientes com transtornos respiratórios. Em aplicações no ensino, muito pouco se conhece, sendo o trabalho de W.J. Bancroft, levado a cabo em 1995, com relaxação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, o mais interessante (Paolantónio, ob.cit: 84 e ss).

Muitas outras técnicas de relaxação têm sido desenvolvidas, notando-se um recrudescimento do interesse pelo tema a partir dos “anos sessenta”. Com diferenças conceptuais e metodológicas, todas as técnicas de relaxação perseguem o objectivo central de criar uma dinâmica que encontre um caminho no interior dos estados (muito) diversificados relacionados com o repouso, explorando as diversas recompensas alcançáveis na experiência da acalmia das tensões do corpo e da mente, segundo afirma Smith (1994). Essa dinâmica procurada pelas técnicas da relaxação dirige-se sempre à possibilidade de alcançar um estado de auto-relaxação. O mesmo Smith, citado por Paolantonio (1999:94), classifica nove métodos diferentes que permitem obter esse estado e resposta de relaxação:

- a *Concentração Isométrica* (Relaxação Progressiva de Jacobson);
- o estiramento de tipo *loga*;
- a *Respiração Integrativa* (conhecida no Oriente e no Ocidente, consiste num conjunto de 12 exercícios respiratórios de dificuldade gradual);

- a *Concentração Somática de exercícios básicos* (identificada com a *Relaxação Mental*, consiste na evocação e indução do estado de relaxação que se vai expandindo através de todo o corpo);

- a *Concentração Somática de exercícios avançados* (conjunto variado de exercícios complexos que se encontram em vários dos métodos, como no *Treinamento Autógeno* de Schultz, fases avançadas do loga para atingir o *Nirvana* e nos métodos orientais para aceder ao *Zen*);

- a *Imaginação Temática* (que também se denomina de *Visualização Mental* ou *Imaginação Visual*);

- a *Contemplação* (busca o auto-conhecimento através da auto-escuta, sem intentar deliberadamente qualquer solução);

- a *Meditação de Concentração centrada* (concentração sobre um único estímulo de cada vez);

- e a *Meditação de Concentração aberta* (concentração em mais que um estímulo, sequências completas, cenas com acção).

São conhecidas variadas técnicas que se podem relacionar com cada um destes nove métodos distinguidos por Smith.

Merece especial referência a *Eutonia* ou, como preferem outros, *Pedagogia da Relaxação*, inicialmente desenvolvida por Gerda Alexander. Segundo Luis del Blanco Díez (1999), a Eutonia difere conceptualmente das outras técnicas de relaxação, já que superlativiza a unidade psicofísica, visando a compreensão e aceitação “do que há”, em cada momento, em cada pessoa, interior e exteriormente. A Eutonia trabalha especialmente o equilíbrio dinâmico variável tensão/distensão. Muito sinteticamente, a proposta central da Eutonia, desenvolvida por Alexander, é uma correcção da experiência da imagem corporal através do conhecimento da percepção do espaço interior do corpo, baseada no conhecimento de que se estabelece uma diferença entre o conceito de imagem corporal em geral construída por cada pessoa e a relação da mesma pessoa com o conceito da sua própria imagem corporal. Em abordagens ulteriores, a Eutonia é correlacionada com o estudo da criatividade,

“...através de um contacto profundo com as pulsões, os ritmos, o gesto próprio, toca a fonte da criatividade, fundamento da nossa existência. A Eutonia pode despertar e fazer emergir, por meio deste recurso ao corpo, mecanismos pessoais de inspiração (...)a Eutonia pode participar tanto na criação da forma como na formação do criador” (Díez, ob.cit: 11).

No enfoque psico-cognitivo e pedagógico procurado por Martina Paolantonio, a Relaxação Criativa distingue-se substantivamente da perspectiva *condicionista*, uma vez que enfatiza o valor da resposta pessoal única e singular, diferente e construída pela riqueza da complexa realidade individual, ao invés de procurar provocar, por condicionamento, uma mesma resposta em todos os indivíduos que se lhe submetem. A dimensão criativa da Relaxação, ou a recuperação da Relaxação para o campo de interesses da Criatividade, designadamente nas experiências já referidas de Santiago de Compostela, desenvolve-se a partir da concepção de *um sujeito activo e participativo* que intervém conscienciosamente observando e observando-se, transformando a sua prática para melhorar o seu equilíbrio psicofísico e desenvolver as suas potencialidades criativas. Para Herrero Lozano (1990), citado por Paolantonio (ob.c.: 127), a relaxação torna-se criativa quando, *a partir da relaxação física, cada pessoa é capaz de utilizar a sua própria imaginação para criar elementos, estratégias, recursos e imagens que constituem benefício para essa pessoa, no enlace de um binómio relaxação/imaginação.*

A Relaxação Criativa desenvolveu-se, nos programas experimentais referidos, nos domínios da Visualização Mental, da *Visualização Multisensorial* e da *Relaxação Imaginativa* e *Eco-Relax Imaginativo* (criado por David de Prado, consiste na identificação imaginária do sujeito com um elemento da natureza) e utiliza-se em variadas áreas disciplinares, muitas vezes associada a Activadores Criativos, como o *Torbellino de Ideas/Brainstorming*, a *Leitura Recriativa de Imagens*, *Metamorfose do Objecto*, *Projecto Vital* e outros (Paolantonio, 1999).

O trabalho de investigação e o conhecimento científico das possibilidades da Relaxação Criativa na acção educativa, nos variados níveis e faixas etárias, está ainda no seu início. Do que se julga saber sobre as experiências desenvolvidas e sobre as práticas que os professores vão introduzindo, é possível alimentar uma ideia fortemente positiva quanto às possibilidades da Relaxação Criativa como estratégia com potencialidades para colaborar na resolução de muitos dos problemas actuais da escola. Além do que foi referido, a sua prática oferece outra grande vantagem: é extremamente económica. Não obstante, o domínio suficiente e seguro de técnicas de Relaxação Criativa aplicáveis à educação exige uma formação específica dos professores, cientificamente enquadrada.

### 3.3.2.2. O erro e o acaso como estratégia

Trata-se agora de apresentar como estratégia didáctica, melhor dito, como possibilidade estratégica didáctica, o velho tema do *erro* e *acaso* e da relação destes dois conceitos conjugados na emergência da criatividade e da possibilidade da sua utilização como estratégia de ensino-aprendizagem.

O exercício de situar a compreensão da ideia de criatividade, em resolução anteseiológica, a partir de uma equação de duas incógnitas (*tentativa*, ou *prova*, e *erro*) constituiu uma hipótese colocada e rejeitada no início do primeiro capítulo, com a ajuda de Garroni. Importa agora mais a tentativa de compreender se o erro pode constituir-se de algum valor criativo e, a havê-lo, perspectivar, de algum modo, a sua validade estratégica na pedagogia.

Do ponto de vista da historicidade do erro na sua relação com o interesse pedagógico, a verdade é que os erros dos alunos foram, durante largo tempo, fortemente rejeitados e reprimidos na educação. As civilizações da Antiguidade, os Sumérios, os Egípcios e até os pedagogos gregos condenavam já os erros dos aprendizes. A condenação dos erros dos estudantes é, portanto, bastante anterior à constituição do primeiro sistema educativo.

Do ponto de vista do estudo da criatividade em geral, talvez até pela distanciação projectada pela especulação filosófica referida, o problema dos erros na emergência criativa não deixa de constituir um tópico relativamente inusual. Do ponto de vista da *criatividade do quotidiano*, aí sim, existe uma pista possivelmente útil para o discernimento do problema – “*também se aprende com os erros*” e “*à primeira cai qualquer, à segunda qualquer cai, à terceira cai quem quer*” são expressões populares que se utilizam na linha semântica do problema colocado.

Também na produção poética o valor do erro tem sido pontuado como produto intrinsecamente humano e potencialmente criativo, como em Goethe (1749-1832), que disse «o homem erra enquanto procura», ou em F. Rückert (1788-1866): «são os sábios quem chega à verdade através do erro; os que nele insistem são os néscios». Vários outros exemplos elucidativos se poderiam encontrar.

Saturnino de la Torre (1996b: 21 e ss), preocupado com este mesmo problema, encontra-lhe quatro linhas de abordagem possível: os erros como efeito destrutivo, como efeito distorçor ou desajuste negativo, como procedimento construtivo e como estímulo ou estratégia criativa. Segundo as posições conducionistas de Skinner, (aliás



dos primeiros investigadores preocupados com o ensino a referir-se ao erro e às suas implicações) o erro é considerado como um obstáculo à aprendizagem e um estímulo negativo. Já as perspectivas cognitivistas, em geral (Piaget, Bruner, Papert), percebem o erro como uma estratégia construtiva no processo de aprendizagem, o que se encontra perfeitamente esclarecido na frase de Piaget: «Um erro corrigido (pelo sujeito) pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a compreensão de uma hipótese falsa e suas consequências prevê novos conhecimentos...»; e J. Sajavaara (1989) vai mesmo mais longe, ao afirmar: «Demonstrou-se que o facto de se provocarem erros é, as vezes, conveniente para que se dêem novos tipos de aprendizagem», o que é corroborado por Karl Popper (1991) que postula:

«Os erros podem existir ocultos do conhecimento de todos, inclusivamente nas nossas teorias melhor comprovadas; assim, a tarefa específica do cientista é procurar tais erros (...) O novo princípio básico é o de que, para evitar equivocarmo-nos, devemos aprender com os nossos próprios erros» (Torre, 1996b: 25).

Concentrando-se no quarto caminho proposto, isto é, perseguindo as possibilidades do erro como estratégia criativa, Torre chama a atenção para o facto de ser impossível entender o conhecimento científico e a própria ciência como uma construção da *intersubjectividade consensualizada*, mais do que resultado de investigações rigorosamente desenvolvidas, o que se torna mais facilmente evidente quando se passa para o campo da ciência aplicada, dando o “saber verdadeiro” espaço ao “saber útil”, este sempre válido e pertinente com a finalidade que o guia. Ou seja, e mais uma vez, aqui se podem reencontrar os *mecanismos* (ideológicos e culturais) de *creditação social*, desta feita, voltados para a realidade científica, que atestam da verdade científica nas condições reconhecidas de espaço e tempo para cada caso científico em particular.

Neste quadro conceptual, no campo pedagógico, a verdade e o erro, o correcto e o equívoco, são consequências de processos sócio-cognitivos e culturais para a aquisição de conhecimentos e comportamentos que são entendidos como adequação/inadequação ou desajuste, em função de objectivos de aprendizagem previamente fixados. Tradicionalmente, na educação ocidental prevalece o carácter evitativo, negativo e até punitivo do erro, o que desenvolve facilmente nos alunos o medo de errar e redundando na opção pela não participação.

Esta tradição de evitamento do erro, mau grado toda a influência das “pedagogias modernas” que privilegiam o *aprender fazendo*, mantém-se persistentemente na realidade de uma boa parte das práticas do quotidiano pedagógico.

Contudo, os jovens, de uma maneira geral, continuam a dar mostras de querer seguir os caminhos da criatividade do quotidiano, que valoriza os métodos de *tentativa e erro*, caminhos que se dirigem para a prática desportiva, por exemplo, ou para a descoberta da informática. É do conhecimento geral que é esse o método usado pela maioria dos jovens para dominarem um programa informático de que precisam (no cômputo geral de aprendizagens visando o domínio de *software* são, ainda, excepções as ocasiões de aprendizagem sistematizada em situação de aula de informática) e, de modo ainda mais evidente, quando pretendem desempenhar-se com êxito num *videogame* ou num jogo de computador.

Segundo parece, o método referido, utilizado nessas aplicações, apresenta uma taxa muito elevada de sucesso, dependendo sobretudo da variável tempo, que está condicionada, por sua vez, por um sem-número de outras variáveis intra e extra-pessoais. Pode até acrescentar-se, ainda que sem qualquer comprovação estatística, que é esta atitude recursiva do erro como estratégia para aprender que está na base da aprendizagem dos jovens nesses domínios referidos, em especial no informático, mais que a *aprendizagem organizada*; e que é a falta da mesma estratégia que afasta muitos professores, provavelmente com muitas justificações atendíveis (falta de disponibilidade de tempo, hierarquização de prioridades) e outras menos publicamente apresentáveis (resistência não racionalizada ao novo, medo de errar), numa prestação mais performante no mesmo domínio.

Postas as coisas assim, tudo aconselha a necessidade de um esforço no sentido do aproveitamento, no âmbito pedagógico, das possibilidades criativas do erro.

Para melhor perspectivar essas possibilidades, regressa-se de novo a Torre (1996b), que considera que, de um ponto de vista sociológico, é necessário aceitar que muitas das falhas verificáveis em educação têm a sua mais cabal explicação, não em deficiências dos alunos, mas precisamente na forma “vertical” em que se impõe o conhecimento como uma verdade única e inabalável, não se permitindo o acesso dos alunos a processos de busca nem de aquisição própria, nos quais o factor erro será, mais do que meramente presente, criativamente significativo. Há outro aspecto importante que Torre (1996b: 28-29) salienta na dimensão criativa dos erros, que é o das condições de criatividade quanto ao grau de estabilidade/instabilidade ou de previsibilidade/imprevisibilidade.

Assim, numa dada situação, há que considerar em cada indivíduo:

- *As condições estáveis* que, não sendo invariáveis, comportam as disposições genéticas, capacidades e habilidades específicas, a formatação personológica, o estilo cognitivo.

- *As condições de mudança*, como sejam as atitudes, as motivações intrínseca-extrínseca, as inquietações pessoais, a dedicação, os envolvimento socioculturais e educativos.

Este conjunto de factores varia com as relações humanas e, em contexto educativo, com o clima de inter-relacionamento entre cada aluno e o grupo, entre o grupo e o professor, entre todos e a instituição, entre a instituição e a comunidade, criando expectativas e frustrações, determinando interesses e condições para o êxito ou conducentes ao fracasso.

- Além dos factores condicionantes indicados, há ainda uma terceira ordem que corresponde às *condições casuais ou acidentais*, como o acaso, o *insight*, os sucessos repentinos, os erros ou desacertos que obrigam à revisão completa dos processos, ou seja, toda a realidade sobreveniente não prevista nem planificável e que condiciona muitas das decisões mais importantes que há que tomar na vida.

A grande questão que se coloca quando se trata de procurar essa valência criativa dos erros reside no modo como, nos planos individual e institucional se estabelece e se compreende uma relação com eles. Torre (1996b: 29-30) encontra três atitudes típicas nessa relação, que correspondem a outros tantos tipos de pessoas:

- Os que atribuem a terceiros a responsabilidades dos seus equívocos e falhas, quanto mais não seja ao destino, ou a outra entidade inominável, renegando a sua má sorte. São pessoas planificadoras, não treinadas para a tolerância ao fracasso, que se desconcertam perante o imprevisto e que não conseguem tirar partido das condições casuais ou do erro.

- Os que se inculpam de tudo o que de negativo acontece, recriminando-se por não terem sabido responder a tempo. São pessoas que, muitas vezes, não têm preocupações de planificação das situações, também não sabem aproveitar as condições casuais.

- Os que, trabalhando sobre um plano, permanecem abertos a toda a espécie de sugestões, conseguindo alterar os objectivos do seu projecto, se isso for entendido como necessário. São pessoas que se guiam, não pelo critério da fidelidade ao plano, mas pelo da adaptação, capazes de utilizar o erro e o acaso como estratégia para inovar em qualquer campo de actividade, capazes de conectar com o seu trabalho toda e qualquer informação que surja no seu ambiente próximo e distante.

Ora, o esforço a empreender, no âmbito pedagógico, parece ser claramente o investimento no sentido da construção, pelos alunos, dessa atitude flexível, de abertura ao erro, de capacidade adaptativa, que permita “tirar partido” da adversidade e investi-la no próprio processo criativo. Essa atitude, capaz de converter os erros e o acaso em estímulos criativos costuma denominar-se, no estudo da criatividade, por *serendípi*a (v. ponto 1.3.4.4.). A serendípi>a implica preparação com o investimento de trabalho e estudo, auto-exigência, interesse e paixão pela área de estudo, hábitos de disciplina no estudo e, obviamente, um agudo sentido crítico sobre tudo o que acontece, ligado a uma curiosa necessidade de descobrir as causas dos fenômenos e compreender os seus efeitos. Contudo, e mais uma vez, para que os alunos alcancem as condições necessárias à construção de tal atitude, é imprescindível que os professores a dominem previamente. Imprescindível e urgente é tomar consciência do erro enquanto entidade significativa no processo de ensino-aprendizagem. Ignorar o erro e as suas consequências ou, de forma mais grave, pura e simplesmente, puni-lo, é desaproveitar as suas ricas potencialidades criativas. Imprescindível e urgente é “desenraizar” o erro dos seus alvéolos fixados pela educação ao currículo oculto e, depois, ler-lhe a valência comunicativa.

No sentido proposto, independentemente de outras possibilidades, o erro e o acaso, enquanto variáveis concomitantes do processo educativo, podem constituir-se em entidades significativas no processo criativo, sendo possível a sua aplicação enquanto estratégia auto-empregue pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. Pelo professor, o erro pode ser aproveitado em vários sentidos, na análise das suas causas, adoptando uma atitude compreensiva expansível no relacionamento interpessoal, propondo procedimentos para que o aluno descubra as suas falhas, utilizando o erro como critério diferenciador do processo de ensino-aprendizagem.

### **3.3.2.3. A importância da interrogação didáctica**

A importância estratégica da interrogação didáctica é reconhecida de há muito, como mostram os clássicos exemplos da *maiêutica* socrática e da *dialéctica* aristotélica. Mais proximamente, John Dewey (1933), citado por Torre (Torre e Barrios, 2000: 264), perguntava – «O que existe dentro de uma pergunta?» – para responder: «Tudo. É a maneira de evocar a resposta estimulante ou de aniquilar a indagação. É, em essência, o próprio miolo do ensino».

De facto, é hoje facilmente aceitável, embora não tão facilmente praticável, que as possibilidades da interrogação didáctica são mais diversificadas do que as exploradas pelos “antigos professores” quando, nas famigeradas “chamadas ao quadro”, submetiam o aluno a verdadeiros interrogatórios cerrados sobre conteúdos previamente estudados (pelo menos, assim era suposto). Neste caso, o valor único da interrogação consistia, obviamente, em transformar-se num mero instrumento de avaliação sumativa. Além dessa função, entretanto desvalorizada, a interrogação pode ainda ser utilizada como uma estratégia com diferentes valores didácticos: como estimulação da motivação, para a descoberta de respostas, para a aquisição de novos conhecimentos e/ou consolidação de conhecimentos pré-adquiridos, para o desenvolvimento de uma unidade didáctica ou como recondução da aprendizagem, como simples forma de comunicação imediata, para a aproximação inter-relacional professor-aluno.

A interrogação didáctica, para além da aplicação pelo professor, pode também ser um recurso didáctico directamente ao dispor dos alunos, que dela se podem servir, também em diversas funções comunicacionais e de investigação.

Pode correr-se, previsivelmente, um risco, talvez mais possível que outros, que é o da multiplicação em exagero, que seria a todos os títulos indesejável. Na verdade, como salienta Torre e Barrios (Torre e Barrios, 2000: 264), há defesas “naturais” contra esse eventual abuso da pergunta em situação lectiva: os professores precisam sempre de possuir, com rapidez, dados sobre as aprendizagens efectivamente realizadas pelos alunos, antes de avançar no processo de ensino-aprendizagem para um nível de ordem superior, e isso faz “refrear” o ímpeto questionatório.

Há ainda que ter em conta, como alerta este autor, que as crianças, no seu desenvolvimento natural, adquirem o hábito de colocar múltiplas perguntas sobre todos os fenómenos que as rodeiam, com o fim de estruturar o seu conhecimento do mundo (basta relembrar Piaget e as suas fases de desenvolvimento infantil). Esse salutar hábito de questionar, basilar hábito criativo produtor da descoberta, prolonga-se, por vezes, ainda durante os primeiros anos de escolaridade e, depois, esvai-se mais ou menos rapidamente, numa grande parte dos casos, bastante rapidamente. A que se deve tal desaparecimento? Segundo avança Torre, várias podem ser as explicações, mas entre elas, são bastante pesadas as que encontram falta de interacção real na relação professor-aluno, inibindo a expressão da curiosidade da criança, discrepâncias graves entre o que o professor pensa sabido pelo aluno e o que este realmente sabe (funcionantes nos dois sentidos contrários, para mais e para menos) e, o que é, evidentemente, bastante grave, a inculcação (inconsciente por parte do professor),

através do currículo oculto, de que o que é verdadeiramente importante são as respostas, pois essas é que veiculam o domínio dos conhecimentos, provam que se sabe, e não as perguntas.

Pode aludir-se a outras opiniões, também relativamente fundamentadas, segundo as quais a realidade do quotidiano actual mostra claramente que as crianças começam a confrontar-se com a censura às suas perguntas, até de forma bem mais veemente do que encontrarão na escola, no seu próprio seio familiar, antes, portanto, de ingressarem no sistema escolar, mesmo antes da entrada na pré-escola. Nestes casos, são normalmente apontadas as causas dos horários de trabalho dos pais e a sua consequente falta de disponibilidade para o acompanhamento dos filhos com qualidade, o *stress* dos grandes meios urbanos, a influência do *zapping de pantufas*.

As razões aduzidas por Torre serão algumas das que, somáveis a outras, poderão justificar o esvaziamento mais ou menos paulatino ou relativamente rápido desse salutar hábito infantil de perguntar, que foi verificado em muitos alunos ao longo dos seus primeiros anos de frequência da escola. Tal como ao erro, à pergunta do aluno aconteceu que a educação escolar a desvalorizou bastante.

Diferentemente do caso do erro, é observável em muitos professores (identificadamente, a partir do 25 de Abril) uma forte tendência no sentido de revalorizar a vontade de questionar dos alunos. Inclusivamente, em muitas escolas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (no conhecimento directo do autor), são utilizados parâmetros de avaliação sumativa que implicam a análise e valoração qualitativa do *espírito científico* demonstrado pelos alunos expressável na curiosidade patente nas perguntas que coloca ou inibe perante os conteúdos apresentados.

A comprovar-se a tendência da revalorização da pergunta do aluno, isso pode significar que se avançou na utilização da interrogação didáctica, praticável pelo professor, mas também pelos alunos, que corresponde, afinal, à recondução, para o processo educativo, desse velho hábito infantil da pergunta curiosa e potencialmente frutificadora.

Importa, pois, conseguir extrair desta estratégia didáctica da interrogação o máximo aproveitamento, para o que há que ter em conta alguns aspectos curriculares, que Torre adianta: a distinção entre quantidade e qualidade das perguntas, superando a fácil confusão surgida quando se verifica o abuso do número de perguntas todas relativas a uma única tipologia (falta de flexibilidade questionatória); a complexidade de que se reveste esta estratégia, que supera, como se mostrou, o nível de simples técnica de avaliação, para poder acolher a assimilação de procedimentos e hábitos de

investigação; a necessidade de adequação da tipologia das interrogações aos objectivos de aprendizagem.

Em relação a este último aspecto, Torre (Torre e Barrios, 2000: 266) propõe que se siga a célebre taxonomia de Bloom (1956), que considera a mais completa, por atingir seis níveis de objectivos, cada um dos quais correspondente a processamentos de pensamento diferentes. Contudo, aos seis níveis da taxonomia referida (Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação), junta Torre ainda mais dois, o de *Estimulação* e o de *Organização e controlo da aula*. A título de mero exemplo, referem-se sucintamente alguns aspectos considerados mais significativos.

No nível Conhecimento, este autor aponta aquelas que, no seu entendimento, são desvantagens manifestadas neste tipo de objectivos:

- o abuso docente da tipologia pergunta-resposta provoca um efeito totalmente contrário à estimulação e integração de aprendizagens significativas;

- uma grande parte do que se memoriza, tal como vários estudos empíricos comprovam, esquece-se rapidamente, o que pode acarretar frustrações do aluno pela sensação de perda pessoal de trabalho;

- uma muito frequente falta de compreensão e de valoração do conteúdo do conceito *compreensão*, pois a possibilidade de um aluno repetir *ipsis verbis* uma fórmula ou um poema determinados, como se sabe, não significa que consiga atingir os seus conteúdos profundos, o que quer dizer que há, e como tal deve ser considerada, uma diferença entre *conhecimento* e *compreensão*.

Para questões atinentes a esta tipologia, são aconselhadas expressões como: *definir, determinar, expor, identificar, precisar, reconhecer, recordar, qual, quando, onde, quem, o quê*.

No nível Compreensão, espera-se, desde Bloom, que o aluno deva demonstrar que consegue mais que a recordação simples de uma informação, mostrando uma capacidade suficiente para organizar um entendimento interpretativo pessoal dessa informação, podendo chegar a realizar algumas comparações.

Neste nível, é necessário fornecer uma quantidade de informação prévia suficiente para permitir a elaboração de esquemas compreensivos pelo aluno, verificando-se muitas vezes que uma avaliação fraca se justifica pela falta de informação adicional, que pode ser prestada com textos completos a propósito do assunto, gráficos, tabelas, ou outros elementos que completem, supletivamente, o quadro descritivo da situação a compreender.

Acções a propor aquando da redacção de questões desta tipologia: *comentar, comparar, comprovar, dizer por suas palavras, decifrar, descrever, detalhar, explicar, ilustrar, interpretar, verificar, reordenar.*

No nível Aplicação, o aluno, além de uma capacidade para memorizar a informação e interpretá-la com cunho pessoal, deve ainda ser capaz de aplicar essa informação numa situação concreta.

Normalmente, são requeridos neste nível conhecimentos sobre regras e procedimentos próprios, heurísticas, para atingir respostas únicas a problemas dados. Sendo típicas das Matemáticas, as perguntas desta tipologia aplicam-se ainda aos outros ramos do saber, incluindo também as Ciências Humanas.

Para facilitar o planeamento destas perguntas, são recomendadas expressões como: *aplicar, classificar, distinguir, empregar, eleger, utilizar, quanto, quantos, o que é.*

O nível Análise implica perguntas de tipo complexo que devem estimular o aluno para o pensamento crítico mais profundo, que exige a prática de um tríplice processo das operações de *identificação de motivos ou causas, obtenção/construção de conclusões, e determinação de provas.*

Nesta tipologia, a construção de uma resposta considerada adequada à pergunta formulada exige um tempo de reflexão variável consoante a dificuldade do problema e as características do aluno.

Este objectivo cria as possibilidades de utilização de um de três tipos de processo cognoscitivo:

- 1 – Descobrir e identificar os motivos ou causas que provocaram o facto.
- 2 – Considerar e analisar a informação disponível para, por inferência ou generalização, elaborar uma conclusão.
- 3 – Analisar uma conclusão, inferência ou generalização, para encontrar provas que a refutem ou apoiem.

Termos que o autor aponta como próprios para este tipo de perguntas: *analisar, apoiar, concluir, detectar, fundamentar, inferir, provar, por quê.*

Se o nível Análise já é relativamente evitado pelo professor, a utilização de perguntas dos níveis Síntese e Avaliação (que pode ser de valoração simples ou crítica), as mais complexas, são ainda mais evitadas. Destaca-se a possibilidade de categorização provocada por perguntas de Síntese (produção de mensagens originais, elaboração de predições, e resolução de problemas de várias respostas possíveis, diferentemente do que acontece na Aplicação).



No Nível de *Estimulação* são situadas as pautas de originalidade e inventiva caracterizadoras de respostas criativas e no de *Organização e controlo da aula* verifica-se a possibilidade da inversão de papéis, surgindo o aluno em posição de responder a questões relativas a funções de animação e condução do processo de ensino-aprendizagem.

A partir deste quadro conceptual, Torre (Torre e Barrios 2000) apresenta uma proposta para a formulação de perguntas criativas próprias de uma estratégia didáctica assente nos valores da interrogação. Essa “chave” edifica-se sobre o conhecimento das práticas actuais, segundo o qual é possível diferenciar uma tipificação das perguntas “habituais” dos professores e dos alunos.

Assim, os professores costumam efectuar perguntas para:

- Compreensão: solicitar informações concretas; definir conceitos; diferenciar conceitos; reconhecer.

- Aplicação: aplicar fórmulas, regras, conceitos; converter de um campo a outro; interpretar.

- Análise/síntese: requerer o exercício do pensamento analítico-sintético.

- Avaliação: valoração simples – sim/não; valoração crítica.

Os alunos colocam perguntas:

- Relativas a procedimentos.

- Sobre tarefa propostas.

- Solicitando informação pontual.

- Relativas à compreensão de conceitos.

- Sobre experiências pessoais e observações.

A “chave” proposta, então, visando a formulação de perguntas criativas, busca um tipo de *pergunta fecunda* (como disse R. Marín, no *Manual de Creatividad*), aquela que interroga a própria resposta, é admirativa, é, em princípio divergente, e permite a construção de várias respostas. A tipologia das perguntas criativas abarca quatro categorias:

1 – *Perguntas sem resposta prevista*, onde se enquadram as *perguntas abertas e divergentes* (que sucederia se...? que diferenças/semelhanças entre...?) as *linhas indutoras em âmbito figurativo* (realização desenhos a partir de traços propostos), e os *conjuntos abertos em âmbito simbólico* (construção de conjuntos de números, letras e símbolos de outros sistemas codificados).

2 – *Perguntas que sensibilizam para a problematização*, propondo melhoras em produtos, objectos, instituições; descobrindo falhas e defeitos em objectos e sistemas;

detectando erros em palavras, figuras, operações matemáticas, fórmulas, problemas, condutas, actuações.

3 – *Perguntas incitantes*: provocativas, buscando causas e consequências dos factos, descobrindo usos e funções múltiplos, formulando hipóteses, de leitura reflexiva buscando relações.

4 – *Perguntas de capacitação cognitiva*: análise, síntese, avaliação.

Além deste enfoque de Saturnino de la Torre, cabe aqui referir o *activador criativo* denominada busca *interrogativa*, já anteriormente indicado, segundo as explicações de Sexto (1998), que pode ser considerado uma estratégia didáctica, bastante adequada a situações em que se pretender atingir objectivos como:

- Conhecer inquietudes e interesses de pessoas com quem se trabalha sobre um tema determinado.

- Manter viva a curiosidade pelo saber.

- Gerar novos interesses e formas de aprendizagem.

- Ganhar o hábito de perguntar antes de avançar respostas.

- Aprender a formular hipóteses sem medo de equivocar-se.

Sinteticamente, esta técnica aplica-se seguindo um processo faseado em que a realização de *torbellino de ideas/brainstorming* é essencial para o estabelecimento categorial sobre os aspectos ou assuntos do tema ou problema previamente escolhido. É ainda requerida a máxima precisão possível na formulação das perguntas sobre cada categoria discriminada. Podem classificar-se, depois de registadas, todas as perguntas segunda a distinção entre divergentes e convergentes e achar os respectivos níveis de divergência e convergência (através da fórmula  $n^\circ$  de *perguntas convergentes/divergentes a dividir pelo  $n^\circ$  total de perguntas, a multiplicar por 100*). Depois, há que elaborar as respostas, de modo *torvelínico*, apontando hipóteses ou conjecturas realísticas ou fantásticas, dependendo dos objectivos fixados. Dependendo desses objectivos, há recurso para bibliografia adequada, que permite responder às perguntas convergentes e evita cometer erros por desconhecimento temático. Tal como se referiu no primeiro capítulo, verificou-se uma primeira tendência para considerar enfaticamente o valor criativo das perguntas divergentes, aliás, da produção (ou pensamento) divergente em geral, em detrimento da tipologia de convergência. Actualmente, surgem crescentemente opiniões que apostam em *justas* relações divergência/convergência na melhor emergência criativa.

### 3.3.2.4. O diálogo criativo

Tendo a interrogação resposta, está pressuposta a acção de, pelo menos, dois comunicadores e, tratando-se de um contexto de aula, gera-se normalmente uma diversificada rede de comunicações cujos pólos são centrados nos alunos (nos níveis grande grupo/turma, grupo/equipa, e individual) e no professor. Fala-se, então, no *diálogo professor/alunos*, em que, muitas vezes, a forma interrogativa e o tipo comunicacional pergunta-resposta evoluem, dando lugar a outros modelos comunicacionais mais complexos e completos e também mais valiosos no quadro-base da relação humana em que se desenrola toda a comunicação didáctica.

Provavelmente muito antes da filosofia, os homens tinham construído o hábito de dialogar entre si, dominando progressivamente uma forma de expressão altamente criativa, já que exige rapidez na recepção e interpretação e a devolução ao outro de uma resposta própria e adequada, ao mesmo tempo desafiante e incitante de réplica seguinte. A comunicação humana é, em grande parte, o jogo da palavra lançado no diálogo, e não custa a crer que o seu exercício teimoso, associado ao de outros sistemas comunicacionais (gestual, fisionómico), tenha levado o homem, na construtividade da múltipla acção coisa-ideia-palavra, a inventar e a sistematizar, tão rapidamente, a linguagem-língua.

Já nos autores clássicos gregos, como salienta Torre (Torre e Barrios, 2000: 8 e ss), o diálogo era entendido como verdadeiro método de ensino. Nesta acepção, interrogação didáctica e diálogo assumem contornos que se assimilam. A força encantatória dos diálogos de Platão influenciou a obra de inúmeros pensadores, ao longo dos séculos, Plotino, Santo Agostinho, ou Pascal, que o utilizaram, a um tempo, como formato comunicativo e estratégia didáctica. Na Literatura e no Teatro, o diálogo tomou diversificadas formas sempre atraentes e eficazes. Na reflexão filosófica, já Santo Agostinho o havia apontado, quando o *homem-pensante* indaga o *homem-pensador* na mesma pessoa, o monólogo esclarece-se (fixando a definição) como diálogo consigo mesmo.

Para que o diálogo se verifique é imprescindível uma *tensão diferencial*, com maior ou menor desnível, como indica Torre. Essa tensão diferencial é, aliás, condição e motor de toda e qualquer mudança. Um diálogo rico e enriquecedor é aquele em que se evidenciam diferentes modos de ver e pensar as coisas e o mundo, em que a razão e a emoção dos dialogantes impregna e colore todas as palavras e todos os gestos. Um diálogo assim oferece múltiplas variações e matizes diferentes e pode *atingir*

profundamente as pessoas que o disputam, mas também quem, com proximidade, presença.

Por tudo isto, o diálogo pode configurar-se como uma estratégia criativa indicada para gerar alterações interiores nos modos de pensar e de sentir. Permitindo a evidência viva da contradição e incoerência próprias e/ou dos outros, determina uma tensão emocional que conduz a uma inquietude interna. A tensão gerada entre pensamento e acção, assumida pela consciência, impulsionará as mudanças que, entretanto, se tornaram pungentes, pela busca de uma necessária reequilibração. Por este importante efeito na mudança de formas de pensar e actuar, a estratégia do diálogo é também fortemente adequada, na perspectiva de Torre, no trabalho com professores em discussão de atitudes face às inovações de uma reforma educativa.

A estratégia do diálogo pode ser criativamente enriquecida por várias formas e existem várias versões experimentadas. Torre e Barrios (Torre e Barrios, 2000) propõe o que chama *diálogo analógico*, que assenta no raciocínio analógico como recurso imaginativo que visa provocar a possibilidade de retirar ilações “reais” sobre conceitos e problemas concretos, a partir da interpretação dramatizada desses conceitos vistos como personagens.

### 3.3.2.5. O jogo e a vida

Interrogação, diálogo, dramatização, estratégias didácticas com valências criativas implicam um conceito correlativo, que pode ser assimilado como uma tipologia de estratégias, desde o início do seu aparecimento didáctico. Esse conceito é o de *jogo*, que subjaz a um conhecido enquadramento teórico que propõe a metodologia do *aprender fazendo* que, de acordo com uma perspetivação da importância do *lúdico* no processo de ensino-aprendizagem, tem como fundamento o desenvolvimento de um largo conjunto de recursos cognoscitivos, volitivos e afectivos.

Em todas as aplicações didácticas, a utilização do jogo, apresenta sempre um conjunto de finalidades comuns, que podem formular-se como objectivos da aprendizagem, tais como, entre uma variedade grande de possibilidades:

- Estimular a criatividade;
- Desencadear comportamentos autênticos de combate a bloqueios expressivos e inibições;
- Desenvolver o sentido de participação e a comunicação grupal;
- Exercitar a actividade democrática;
- Propiciar a responsabilidade individual e do grupo;

- Promover a cooperação e as relações interpessoais e sociais;
- Desenvolver sentimentos de pertença grupal;
- Mobilizar recursos cognoscitivos e afectivos.

Ou seja, perseguem-se objectivos relativos a comportamentos individuais e/ou grupais/sociais que pressupõem um clima favorável ao desenvolvimento da criatividade que, por sua vez, pode potenciar o desempenho criativo individual e colectivamente. No plano do estudo da criatividade propriamente dita, implicam-se, para além do desenvolvimento do próprio potencial criativo, os conteúdos de *Press* (segundo a designação de Mackinnon), do *clima criativo* ou dos *contextos educativos criativos*.

A este segundo interesse de estudo em campo, preferiu Betancourt (1996:165 e ss) chamar *atmosferas criativas*, perspectivando-as a partir da mobilização de uma série de recursos em acção durante o processo de ensino-aprendizagem, concebido através de actividades lúdicas e priorizando necessidades e possibilidades dos alunos, de forma a construir a aula como um espaço de respeito pela individualidade, favorecendo a autodisciplina e a responsabilidade. A definição de *atmosferas criativas*, segundo o autor em causa, permite, da parte docente, uma mais clara e profunda visualização do verdadeiro objecto de estudo que está em causa quando assim se imagina o processo de ensino-aprendizagem – o espaço criativo dentro das instituições.

Betancourt vê ainda um espaço-aula de atmosfera criativa como transcendência de e para toda a instituição escolar que, com confiança nos seus próprios recursos cognoscitivos e afectivos, reflecte permanentemente nos seus alunos como sujeitos construtores do seu conhecimento, constantemente problematizadores da criação desse conhecimento que vão criando, ou seja, como verdadeiros actores do conhecimento, e nunca como meros espectadores.

Pode, pois, dizer-se que os jogos, se bem aplicados, constituirão instrumentos estratégicos de grande alcance na perseguição de uma dupla finalidade, ou de duas finalidades separadas que podem atingir-se conjuntamente – a criação de uma atmosfera criativa e o desenvolvimento do potencial criativo – que serão condições efectivas se o jogo conseguir mobilizar os processos psíquicos atinentes à eficiência do grupo e à satisfação individual.

Segundo Betancourt (ob.cit: 34 e ss), que teve em atenção estudos desenvolvidos por Amegan (1993), Mitjás (1995), e Torre (1996), é imprescindível que os jogos sejam bem aplicados, para o que há que conhecer e dominar com alguma destreza algumas particularidades. Entre estas, são bastante referidas os objectivos de cada jogo e condições de aplicação, o domínio de regras mínimas para o exercício

criativo do jogo, as possibilidades de adequação aos grupos, a criação de sentimentos de igualdade, a atenção às formas de iniciar o jogo, a qualidade da comunicação interpessoal, a participação, características de avaliação e auto-avaliação, o treino de liderança, o *juízo do discrepante*, as condições materiais existentes, o coordenador do grupo e a necessidade de treino prévio. É necessário adaptar adequadamente os objectivos gerais dos jogos a aplicar, bem como para apontar objectivos específicos em cada sessão didáctica, é imprescindível conhecer detalhadamente, não só as características de cada jogo, como saber medir convenientemente as reais possibilidades detidas pelos jogadores. Em todos os autores considerados, a participação de todos os que, directa e indirectamente, tomam parte do jogo, é considerada importante na definição dos objectivos, o que incrementa o sentido de pertença e a consciência grupal, ao mesmo tempo que sedimenta o grau de compromisso individual e colectivo para com a actividade lúdica, que ganha seriedade e densidade. Outro aspecto focado, relacionado com os objectivos, é o do nível de flexibilidade admissível para os atingir. As instruções e observações pré-determinadas são entendidas como um guia de referência, mais do que um instrumento “legal” inultrapassável. Admitir-se-á que, sobrevivendo situações inesperadas que aconselhem alterações nos objectivos, essas modificações possam ter lugar.

A aplicação do jogo didáctico deve decorrer de múltiplas condições que, necessariamente, é preciso dominar. Não há um jogo idealmente aplicável a qualquer tipo de grupo, e em cada situação concreta, mesmo para o mesmo grupo, se poderão aplicar adequadamente jogos diferentes. É fortemente recomendado o combate à rotina na aplicação de jogos, que redundaria num formalismo vazio de conteúdos, incapaz da criação da pretendida atmosfera criativa.

Existe um conjunto de regras que Betancourt (ob.cit: 36) realça, segundo as quais os grupos participantes têm que respeitar na recriação dos jogos criativos:

- Não criticar durante o jogo as ideias próprias e as dos companheiros.
- Utilizar as ideias mais estranhas e inusitadas, num clima de liberdade e espontaneidade plenas.
- Multiplicar a produtividade, gerando o máximo possível de ideias, combatendo a tendência para a conformação com as primeiras ideias surgidas.
- Tomar as ideias do outro, aperfeiçoando-as e impulsionando-as como bem colectivo do grupo.

Uma outra regra de primeira ordem, a que o agente estimulador deve dar toda a atenção, é a necessidade de fomentar equilibradamente, durante todo o jogo, a

implicação do trabalho individual (em que a actividade lúdica se desenvolve na criação do livre pensador) e do trabalho grupal (em que predomina o pensamento circular, com as ideias de uns a transformar-se nas ideias de outros). Segundo a experiência recolhida pelos investigadores, o trabalho de grupo assim regulado permite algumas vantagens nítidas, como:

- o aumento do conhecimento grupal sobre o jogo que está realizando;
- a possibilidade de a ideia de cada jogador poder ser observada de vários pontos de vista diferentes;
- o surgimento de uma grande variedade de ópticas diferentes, com o enriquecimento claro da aplicação concreta;
- a possibilidade de uma maior colaboração dos jogadores mais performantes com os que não demonstram tantas potencialidades.

A boa qualidade comunicacional, imprescindível para a realização de qualquer actividade lúdica, é também observada cuidadosamente por Betancourt (ob.cit; 40 e ss). O diálogo deve fluir sem obstáculos, para o que é exigida uma boa capacidade de escuta do outro. Muitas vezes, durante o jogo, surgem barreiras à comunicação a que o coordenador das actividades não pode deixar de atender. Entre as mais comuns, aparecem a falta de clareza frásica, incoerências de linguagem, verborreias, e tendências criticistas, em que, por vezes, surgem as chamadas *frases assassinas*, por exemplo, “assim o jogo não funciona”, “vai ser um fracasso” ou “não há tempo para realizá-lo”, bem como outras formas de comunicação oculta não verbal (expressões fisionómicas reprovativas, gestos automáticos). São apontadas algumas sugestões para melhorar a comunicação grupal durante o jogo:

- Cada participante deve ter a preocupação de criar uma atmosfera favorável à comunicação (na forma e no conteúdo), ao procurar comunicar com outro.
- Empregar uma linguagem simples, objectiva e clara.
- Comunicar com o grupo quando se (pensa que) tem um pensamento valioso.
- Ajudar, conscientemente, os outros membros do grupo.
- Respeitar e valorizar os pontos de vista de todos e enriquecê-los.

A qualidade da participação é uma condição de eficácia do jogo didáctico criativo. Cada jogador deve compreender que a sua participação qualificada é muito mais que a preocupação de um desempenho acertado na sua vez de jogar. Uma participação adequada tem que ter por base a criação de sentimentos de igualdade entre todos os participantes. Para isso, colaborará o uso de um tratamento interpessoal equitativo, nomeando os participantes pelo seu nome próprio, sem referências a distinções

hierárquicas ou títulos académicos ou outros. É muito conveniente conseguir evitar as comunicações paralelas e parasitas, que inibem a atenção, fragilizam a prestação do grupo e revelam falta de respeito pela participação do outro, demonstrando falta de coesão do grupo. Indica-se como paradigma o funcionamento ideal do *grupo colchão*, em que a apresentação de um dos seus membros suscita imediatamente o respeito de todos os outros, de modo a que as expressões desse membro em actuação caiam sobre um *colchão imaginário* situado no centro do círculo que conforma todo o grupo.

Os jogadores devem avaliar constantemente a produtividade e o rendimento grupal, e as potencialidades que a vivência do jogo consegue desenvolver nos participantes. É importante que cada jogador seja capaz de perceber que contribuições valiosas consegue trazer ao êxito da equipa, e que recursos cognoscitivos e afectivos estiveram em causa, bem como quais não foram trabalhados.

Nestas actividades, realiza-se um treino para a liderança, mas esta é distribuída rotativamente por todos os jogadores, o que favorecerá o desenvolvimento de todos e de cada um dos participantes em habilidades diferentes requeridas nos diferentes jogos. Naturalmente, consoante os jogos a desenvolver e as situações concretas, quando os elementos dos grupos já se conhecem razoavelmente, haverá espontaneamente um líder voluntário.

Há que ter em conta a importância do *juízo discrepante*. Por norma, a modalidade mais indicada em actividades criativas para tomar decisões em grupo é a tentativa de construir o consenso, conceito que se baseia no equilíbrio *ganhar-ganhar* (o princípio partilhado da cedência para obter uma mais-valia). Ora, acontece amiudadamente, que ideias inusitadas e inovadoras, potencialmente muito criativas, não são abrangidas na construção dos consensos. Deve, então, criar-se uma *bolsa da imaginação*, onde se registam essas ideias discrepantes, que serão utilizadas em segundo momento, a curto, médio ou longo prazo.

Finalmente, a partir das obras do mesmo grupo de autores, é possível a Betancourt (ob. cit: 56) categorizar os tipos de jogos criativos aplicáveis nas atmosferas criativas, associando-os às áreas psico-educativas que as respectivas práticas podem desenvolver:

*Jogos de iniciação*: propiciam o conhecimento mútuo entre os participantes, a interacção e a desinibição.

*Jogos de análise geral*: permitem resumir e agrupar ideias e promover discussões temáticas.



*Jogos para desenvolver habilidades de pensamento:* visam a aprendizagem consciente do emprego de habilidades de pensamento de acordo com os objectivos determinados, segundo os princípios da *economia de esforços* e da *otimização de recursos*.

*Jogos de comunicação:* promovem a reflexão sobre a necessidade e importância de uma comunicação eficaz para conseguir um *bom pensamento* e uma *boa criação*.

*Jogos de organização e planificação:* exercitam a cooperação e a interdependência, desenvolvendo a busca de formas organizativas eficientes.

*Jogos de liderança:* desenvolvem as capacidades dos jogadores para serem líderes, e podem ser especialmente dirigidos aos jogadores que manifestam melhores condições de liderança dos grupos.

*Jogos de coesão:* fortalecem a estrutura operativa funcional dos grupos.

*Jogos de criatividade:* favorecem o florescimento das potencialidades criativas dos participantes, especialmente quanto aos indicadores: fluidez, flexibilidade, originalidade, redefinição de problemas e elaboração.

*Jogos psicomotores:* promovem o desenvolvimento integral dos participantes, através da educação do movimento, apelando ao desenvolvimento adequado da lateralidade, coordenação sensoriomotriz de ritmo, tempo e espaço, expressão gráfica e escrita, percepção sensoriomotriz e estruturação do esquema corporal, entre outras condições. Favorecem a percepção do ser humano como um nexos inseparável corporal/psíquico.

*Jogos de capacidades físicas:* desenvolvem as capacidades físicas em função da condição física do aluno.

*Jogos de participação:* usados para aumentar o grau de desinibição entre os participantes ou para tornar mais compreensíveis os temas a tratar.

*Jogos de conhecimento:* desenvolvem o nível de conhecimentos sobre temas específicos.

Outra linha de exploração de estratégias didácticas que pode ainda situar-se na área das actividades lúdicas, persegue objectivos no âmbito da resolução criativa de problemas. Esta linha estratégica utiliza conteúdos do universo da expressão dramática e engloba técnicas que vão desde o simples *role play* até ao *heuridrama*.

Segundo Torre (1995: 132 e ss), o heuridrama (do grego *eurien* = encontrar + *drama*, inspira-se na famosa expressão de Arquimedes, *Eureka!*) tem as suas origens nos princípios do *psicodrama*, formulados por J.L. Moreno (1946) e do *sociodrama*,

aprofundado pelo mesmo autor (1948), e por Haas (1948), Hansen (1948), Klein (1956) e M. Fustier, e pode definir-se como uma técnica que, através da dramatização da *analogia vivida* ou *pessoal* (tal como Gordon a definia) permite a descoberta do problema.

Mais recentemente, também Motos (1999: 121 e ss) estudou estas formas de produção dramática (*role play*, psicodrama e sociodrama) com preocupações pedagógicas.

No heuridrama, o sujeito concentra-se em si mesmo, isola-se, para transformar-se na personagem ou identidade pretendida. As analogias ou identificações podem ser tão variadas quanto se queira, e são mais recorrentes as relativas a personagens do passado, do presente ou do futuro, reais ou fictícios; animais de todo o tipo, reais ou fantásticos; objectos físicos, mecânicos, por realizar ou desaparecidos; problemas apresentados com qualquer tipo de informações; entidades, cenas ou situações importantes ou transcendentais; palavras ou expressões.

De acordo com Torre (1995) e Motos (1999), os critérios preconizados para a aplicação estratégico-didáctica do heuridrama, entre outros, são:

- Um ambiente positivo de participação, com a criação da *atmosfera* adequada.
- Capacidade de expressão e alguma experiência de dramatização. É importante referir que a aplicação da técnica só resulta com alguma prática. Não é necessário que os participantes sejam actores profissionais, mas precisam de ganhar alguma experiência prática no exercício da própria técnica.
- Um tempo mínimo de reflexão (o que Kaufmann chamava de *meditação mímica*) sem, contudo, prescindir da improvisação na representação.

O heuridrama estimula a criatividade dramática, desenvolvendo-se no campo comportamental, as ideias adquirem uma ressonância especial no tom, na mímica, nas atitudes. É vulgar os praticantes de heuridrama experimentarem sentimentos e pensamentos completamente inesperados, atingindo níveis de revisitação de situações anteriores, próximos do inconsciente. O papel do grupo no heuridrama é muito importante e precisa de ser bem compreendido. De facto, diferentemente de outras técnicas, em que exerce funções de produção, aqui o grupo observa o desempenho do "actor", sem, todavia, se quedar na atitude passiva do público de teatro, pois compete-lhe o importantíssimo papel de passar do nível inconsciente para o consciente, de decifrar as mensagens que, partindo da *identificação*, hão-de corresponder, metamorficamente, a informações do mundo real. O heuridrama, ou técnicas próximas, tem também sido utilizado como estratégia de diagnóstico e terapia em casos de

sujeitos com problemas de personalidade, insegurança, agressividade, isolamento social, com bons resultados. Torre (1995) refere os estudos de Riessman (1964), sobre crianças com atrasos de desenvolvimento (cuja adaptação a situações de dramatização era excelente), os estudos de Smilansky (1968) com crianças de idade pré-escolar de meios altamente desfavorecidos, com muito bons resultados, e os de Torrance (1976), com crianças americanas negras com problemas sociais, igualmente com resultados encorajadores.

É o mesmo Torrance (1976, 1977), citado por Motos (1999: 103 e ss) que sistematiza diferentes técnicas de produção dramática utilizáveis no psicodrama, no sociodrama ou no heuridrama, todas experimentadas em contexto lectivo, das quais se referem as seguintes:

- A *representação directa do problema*, que é versão mais frequente e mais imediatamente aplicável, resulta na dramatização improvisada, pelos alunos, de uma situação problemática determinada em relação directa com o problema a estudar. Pode aplicar-se em qualquer disciplina escolar, com personagens históricas ou com operações matemáticas.

- O *monólogo* ou *solilóquio*, caracteristicamente heurístico, resulta muito positivamente na resolução de casos de bloqueio cognoscitivo ou emocional.

- A utilização de *duplos*, que também pode ser introduzida, quer na representação directa, quer no monólogo. Cada personagem está acompanhada de um “duplo”, que procura identificar-se e interagir com ela. Em momentos de isolamento ou separação do grupo a personagem interactiva com este seu *alter-ego*, atingindo um novo nível criativo.

- O *duplo múltiplo*, possibilidade muito útil em situações conflituosas. A personagem tem diante de si os vários pontos de vista representados pelos seus duplos.

- A *técnica do espelho* – um dos actores principais é imitado, como pela imagem de um espelho, portanto, na perspectiva do espectador. Resulta com considerável valor terapêutico.

- A *mudança de papéis* é uma possibilidade muito sugestiva em que a rapariga “faz” de rapaz e o aluno de professor, impulsionando para a superfície da consciência o conflito subjacente.

- A *técnica das projecções futuras* visa imaginar a possível evolução do problema em estudo. Cria situações projectivas que podem permitir antecipar um erro, evitar um conflito.

- A técnica da *loja mágica* favorece a introspecção e é eficaz para proporcionar conhecimentos dos fins reais do grupo. Uma das mais clássicas técnicas do sociodrama, consiste no diálogo entre o grupo e o proprietário de uma loja mágica, que oferece uma magnífica vantagem futura, pedindo por ela um preço muito alto (achado entre os valores mais valiosos do grupo).

- A técnica da *cadeira alta e da cadeira vazia*, própria para desenvolver sentimentos de auto-confiança e confiança grupal.

- A técnica da *rede mágica*, útil para estudar problemas do futuro, consiste no transporte imaginário dos protagonistas, através de redes mágicas, para o futuro, onde terão de resolver um problema posto pelo grupo.

Enquanto estratégia didáctica, o heuridrama pode ser aplicado em qualquer faixa etária, desde a pré-escola ao nível dos adultos, e Torrance (1976), citado por Motos (1999) enuncia um processo simples que facilita a sua aplicação na aula, sob a condução do professor. Primeiro, há que criar a *ambientação problemática*, em que, através de interrogações, o professor procura definir um problema ou situação sobre o qual se desenvolverá a técnica. Seguidamente, passa-se à fase da *apresentação da situação/problema*, normalmente uma situação conflitual, resultante das perguntas da fase anterior. Depois, deve proceder-se à *distribuição de papéis*, em que a participação e eleição, pelos alunos, deve ser voluntária e livre. Há, depois, que proceder à *sensibilização de actores e espectadores*, na qual cada aluno se isola e reflecte na personagem que vai desempenhar. O “público” há-de preparar-se para observar e decifrar as analogias pessoais. Posto o que se passa ao *desenvolvimento da situação*, para o qual não se fixa uma duração. É conveniente que haja uma indicação inicial da personagem que cada actor vai recriar, para que as observações possam ser orientadas desde o princípio da representação. Podem utilizar-se as várias técnicas de representação acima indicadas, incluindo-se a possibilidade de continuação e completamento com técnicas diferentes. Por exemplo, um *monólogo* pode completar uma *representação directa* e o aparecimento de um *duplo* de um dos protagonistas, no momento oportuno, pode conferir um novo *elan* produtivo surpreendente. Depois de concluída a dramatização, é tempo de realizar a *discussão e análise*, procurando redefinir o problema, competindo essa responsabilidade ao “público” (grupo de alunos que não actuaram), sempre guiado pelo professor. O importante não é que os alunos consigam “escalpelizar” completamente o problema, mas sim que logrem, através da translação da linguagem verbal na *linguagem figurativa* da acção dramática para os

termos do problema “real”, descobrir novas possibilidades e novas ideias que possam ser úteis para a resolução do problema.

Segundo Torre (1995: 139) O *Groupe de Recherches et Etudes Créatives (GREC)*, constituído em França, em 1973, por professores, artistas e médicos dedicados à problemática aplicada, tem conduzido variadas experiências com o heuridrama como aplicação estratégica didáctica, utilizando o método do *deslizamento semântico progressivo* que, fundamentando-se na analogia e partindo de unidades semânticas elementares, se buscam novos conceitos e assim sucessivamente, em afastamento progressivo dos conceitos originalmente apresentados, mas sem nunca os perder de vista, o que possibilita a criação de quadros de múltiplas combinações originais.

### 3.3.2.6. Emocionar-se...

O caminho já feito por entre as estratégias criativas referidas vem mostrando que a importância dos factores emocionais e afectivos na aplicação pedagógica da criatividade é altamente considerada.

Há uma recente linha pedagógica que procura apresentar o grande desafio da didáctica moderna como o de transfigurá-la, através da compreensão efectiva da dimensão emocional e da necessidade de educar a emoção humana, o que mais se justifica na actualidade, com os enormes avanços científicos e tecnológicos, o que sugere a inevitabilidade de preservar e desenvolver substantivamente aquilo que mais distingue o humano, a sua emocionalidade. Tal preocupação preside à conceptualização de uma *educação emocional* (Torre, 2002: 1), que se tende a apresentar-se como um modelo de projecto educativo, mais que mera estratégia didáctica.

Esta “corrente” pedagógica baseia-se na procura de uma definição para a dimensão emocional, entendendo-a como um campo complexo em que confluem os níveis neurofisiológico, comportamental e cognitivo, confluência essa verificável na maior parte dos processos vitais humanos e fundamental nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo na criatividade, sem que as acções imediatamente determinadas sejam, ou tenham sido, necessariamente, ratificadas por critérios de planificação racional. Esta posição, sobretudo originada pelos estudos de D. Goleman, de 1996 (cit. in Torre, 2002: 2), contrasta a dimensão emocional com outras dimensões do ser humano, como a perceptiva, cognitiva, relacional, também as complementando, e dá conta do funcionamento humano ante actuações e decisões não

explicáveis segundo parâmetros estreitos de racionalidade. Segundo R. Bisquerra (2000, cit. in Torre, 2002: 3), a emoção

«é um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções geram-se, habitualmente, como resposta a um acontecimento externo ou interno».

A emoção é, na acepção deste autor, um conceito multidimensional categorizável em *estados de diferente direcção* (positiva ou negativa), *intensidade* (de fraca a forte), *impacto* (lábil a persistente), e com *diferentes formas de expressão* (fisiológica, corporal, cognitiva, social). Segundo o mesmo autor, as emoções podem ainda distribuir-se por 4 grupos: o das *emoções negativas* (ira, medo, ansiedade, tristeza, vergonha, aversão); o das *emoções positivas*: alegria, humor, amor, felicidade); o das *emoções ambíguas* (surpresa, esperança, compaixão); e o das *emoções estéticas* (admiração e complacência artística). O *processo da vivência emocional* desenvolve-se numa sequência que se inicia num *facto desencadeador* (interno ou externo) que determina uma *valoração* em que o sujeito estimulado mede a importância e o modo do estímulo, seguindo-se *alterações psicofisiológicas* de vários tipos, como rubor, palpitações, tensão muscular, relaxação, e outras, sobrevivendo uma *predisposição para a acção*, que é, em si mesma, uma motivação. A acção final será determinada também por outras condicionantes, como a situação ambiental, as condições educacionais, o local e o momento, entre várias outras. No processo emotivo estão envolvidos o sistema neurotransmissor e as hormonas. A ciência da neurofisiologia e o estudo da electroquímica cerebral dedicam-se, no momento, à investigação das substâncias que intervêm na sobreveniência das emoções enquanto processos de complexas trocas electroquímicas neuronais.

Mediante processos complexos ainda muito mal explicados, mas de todos conhecidos, que podem ser estudados a partir de vários pontos de vista (psicossociológico, sociológico, etológico), a expressão das emoções pessoais pode ter uma equivalência social – o medo/ pânico colectivo, aversão/ hostilidade – havendo emoções caracteristicamente colectivas ou sociais, como o orgulho nacionalista ou clubístico, que podem extremar-se em graus de intolerância inaceitáveis, gerando então xenofobias e fanatismos hoje facilmente reconhecíveis em qualquer noticiário. A chamada *psicologia de massas*, que procura explicar estes fenómenos emocionais é, aliás, muitas vezes, e infelizmente, utilizada sub-repticiamente ao serviço de interesses muitas vezes inconfessos de poderes ocultos não democráticos, que visam alterações de situações sociais para sua vantagem exclusiva.

Os estudos neurológicos realizados pelo Instituto de Investigação sobre Emoções e Saúde da Universidade de Wisconsin, nos EUA, referidos por Torre (2002: 4), com base em 25.000 trabalhos sobre emoções, demonstraram que os estados emocionais afectam a situação corporal e a saúde em geral, comprovando, assim, uma velha ideia *vulgar* existente na opinião pública. Demonstrou-se, por exemplo, que os sujeitos que reconheceram que não tinham boas relações emocionais com as suas mães durante os primeiros anos de vida desenvolveram maiores possibilidades de contrair doenças na adultícia (enfartes, úlceras, hipertensão, ou dependências de substâncias químicas). Os mesmos estudos permitiram também perceber uma relação directa entre a depressão e alterações na actividade cerebral – aumenta a actividade cerebral límbica e diminui a actividade do córtex, o que não deixa de ser interessante para o estudo da genialidade, em especial na linha da associação distúrbios e adições/criatividade.

A crescente importância conferida à emotividade nas relações humanas na actualidade vem determinando motivações que estão na base da *educação emocional* que, de acordo com a formulação de R. Bisquerra (1999), citado por Torre (2002: 4),

«é o processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos elementos essenciais do desenvolvimento da personalidade integral».

Nesta concepção, a planificação curricular e a metodologia docente, tal como funcionam em relação a outras habilidades e atitudes requeridas aos alunos, devem debruçar-se sobre a dimensão emocional, entendendo-se o seu interesse vital e colocando-se, então, a finalidade central, não de instruir emocionalmente, mas tão só de facilitar o bem-estar pessoal e social.

Subjacentes a esta grande finalidade, os objectivos gerais da educação emocional, na óptica de Torre (2002: 4 e ss), podem ser definidos tendo como referências básicas a pessoa humana e a sua relação com a possibilidade da sua autorealização e conseqüente felicidade, a relação da pessoa com o nível social, e a relação pessoal com a sua ideia de estudo e de trabalho. Esta formulação pode corresponder-se, com alguma facilidade, ao modelo de formação humana inspirado na formulação habermasiana que mais atrás foi referido.

Quanto aos objectivos para a autorealização (identificada na linha de Rogers) e que se corresponde à esfera da formação na dimensão estético-expressiva, podem apontar-se: conhecer as emoções e sentimentos próprios e ter controlo sobre eles; conhecer as limitações e carências próprias e criar condições para superá-las; desenvolver uma capacidade própria para controlar o *stress*, a ansiedade e a frustração;

desenvolver a capacidade de implicar-se e entusiasmar-se pelas coisas; utilizar de forma satisfatória e prazenteira o tempo livre; aprender a *fluir* (reagir positivamente face aos acontecimentos, especialmente aos considerados negativos, como ensina Csikszentmihalyi); potenciar a capacidade de ser feliz.

Quanto aos objectivos para a relação com o nível social, que se corresponde à esfera da formação na dimensão social, distinguem-se dois graus de proximidade – o grupo próximo de convivência, e a sociedade em geral. Podem apontar-se para o primeiro: desenvolver o sentido de humor, a capacidade de sorrir, a capacidade para “ver pelo lado positivo”; desenvolver hábitos de compreensão e empatia com os outros; estabelecer vínculos de afecto e amizade com estabilidade; desenvolver a capacidade de amar. Podem apontar-se para o segundo: controlar os impulsos agressivos; perceber que cada um pode contribuir um pouco para a felicidade dos outros; promover atitudes positivas face aos insucessos e dificuldades; desenvolver atitudes de solidariedade e cooperação; melhorar as relações sociais.

Quanto aos objectivos para a relação com o trabalho, que se corresponde com a esfera da formação na dimensão objectiva do trabalho, podem apontar-se: utilizar nos processos de trabalho ideias criativas e reconhecer as ideias criativas que os outros podem trazer; saber trabalhar em grupo de forma colaborativa; saber “pôr-se no lugar do outro” no processo de trabalho; gerar climas satisfatórios no trabalho.

D. Goleman (1997), citado por Torre (2002: 5), fala de componentes de uma *educação da inteligência emocional*, ligadas a habilidades sociais através das dinâmicas de grupo, da solução de conflitos, do treino das relações interpessoais, nessa mesma linha em que Rogers considerava fundamental o fomento da *empatia*, conceito que Goleman preenche com os sete *ingredientes-chave do rendimento escolar* propostos por Heart Start (1982): *autoconfiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo, comunicação, e cooperação*. Todas estas habilidades se iniciam no exercício da socialização no seio da família, devem continuar a desenvolver-se na escola e prolongar-se ao longo de toda a vida.

Sendo bastante escassas as investigações significativas sobre a utilização de estratégias no âmbito da educação emocional, Torre indica como referência obrigatória as obras dos já citados D. Goleman e R. Bisquerra, e também de J. A. Marina, além de Csikszentmihalyi. De Csikszentmihalyi, apresentado no Capítulo I (ps 91-92) pode referir-se em particular, pelo seu interesse, *Fluir – Uma psicologia da felicidade* (1996), em que o autor defende a necessidade de uma educação da criatividade humana para que o ser humano possa conquistar a felicidade ou, pelo menos, intentá-lo com prazer,



partindo do princípio de que esse desiderato choca com obstáculos naturais, e por isso se explica o descontentamento humano –

«a razão mais importante pela qual é tão difícil alcançar a felicidade é que o universo não foi desenhado pensando na comodidade dos seres humanos».

R. Bisquerra (2000), referido por Torre (2002: 6), apresenta um plano de educação emocional para a escolaridade completa, assente no seguinte temário:

- *marco conceptual* (teorias actuais sobre a educação emocional);
- *classes de emoções e sua descrição*;
- *consciência das emoções próprias e das dos outros*;
- *recursos e estratégias para o controlo emocional*;
- *auto-estima (auto-percepção e desenvolvimento)*;
- *comunicação (efectiva e afectiva)*;
- *controlo do stress*;
- *relações interpessoais e habilidades sócio-emocionais*;
- *resolução de conflitos (habilidades, identificação e mediação)*;
- *as emoções na tomada de decisões*;
- *habilidades de vida*;
- *bem-estar subjectivo e qualidade de vida*;
- *fluir*.

Com base neste plano de exploração temática é possível aos professores desenharem estratégias didácticas, sejam viradas para a elucidação e experimentação dos conteúdos atinentes aos temas, sejam dirigidas à educação emocional encarada como uma área transversal a todo o currículo.

Uma chamada de atenção feita por Bisquerra e secundada por Torre (2002: 6) diz respeito à formação específica dos professores que participam na educação emocional. Segundo estes autores, há uma exigência fundamental e indispensável a preservar na actuação destes professores desde o primeiro minuto – é necessário que se sintam *bastante comodamente* ao falarem das suas emoções próprias e das dos outros, é necessário que os alunos percebam que eles *estão à vontade* no tema e o encaram com verdadeira naturalidade, tal como o que se deverá passar com a educação sexual, tão falada e tão atrasada entre nós. É, pois, necessário, que os professores que se lhe dediquem como disciplina curricular, adquiram essa formação indispensável. Enquanto área transversal do currículo, a educação emocional dirá respeito a todos os professores, o que diz da importância de alguma formação

específica para todos os professores. Dedicção, estudo e treino pessoal, são pressupostos basilares de um bom desempenho.

Saturnino de la Torre (2002: 6 e 7) apresenta uma estratégia desenhada para a educação emocional, a que chamou *modelo ORA* (Observar, Relacionar, Aplicar), uma sequência de procedimentos que podem ser adaptados em associação com a utilização de recursos muito variados, como a criação de atmosferas criativas com actividades lúdicas, o comentário de filmes, a audição musical, textos poéticos, dramatizações, introdução da interrogação didáctica, utilização didáctica do erro e da serendíпия, histórias de vida e relatos, diários de classe, diálogos analógicos. O modelo ORA pretende ser um modelo conceptual que facilita a conversão da informação em formação, cuja aplicação, segundo a experiência do seu proponente, é adequada a programas de formação média-superior, e divide-se em três momentos essenciais:

a) Observar a realidade prévia – basta partir da experiência e vivência dos participantes para introduzir reflexões estimuladoras.

b) Relacionar essas experiências/vivências com emoções e sentimentos que importa destacar.

c) Aplicar algumas ideias partilhadas a actividades concretas, a nível pessoal e grupal.

Eis alguns recursos privilegiados na experiência já desenvolvida:

- Situações vivenciais que levam a aprender emocionalmente com o meio (vistas ao jardim zoológico, pátios de recreio, bar universitário, tertúlias, debates, passeios pedonais pela cidade, comentário de acidente).

- O cinema como meio fortíssimo de aprender a história de vida e de descobrir a energia das emoções e sentimentos (o único limite na utilização do cinema como estratégia criativa para a educação emocional está na imaginação do docente).

- A música (como quanto ao cinema).

### **3.4. A avaliação criativa em pedagogia**

A importância da avaliação e a necessidade da sua invocação urgente, apresenta-se, agora, como um tópico de actualidade imprescindível. Trata-se, neste momento, de realizar um percurso breve, de índole indicativa, por alguns aspectos considerados mais marcantes da problemática da avaliação em educação para que, depois, seja possível um enquadramento dos aspectos relativos à problemática da avaliação criativa em educação. Não se trata, portanto, embora isso pudesse ser

pertinente, de procurar organizar uma revisão da problemática *avaliação em educação* no seu todo, nem de rever uma extensa literatura sobre *avaliação da criatividade em educação*. Procurar-se-á, sobretudo, perspectivar, dedutiva-indutivamente, um enquadramento do presente trabalho, interligando-o nas suas conceptualizações enformadoras, com o tema geral da avaliação e a avaliação criativa na educação.

### **3.4.1. A situação do sistema de avaliação na actualidade**

Assim, enceta-se esse caminho iniciando um movimento na direcção de um ponto onde seja possível a metaconsciência do cruzamento das dimensões pessoal/superestrutural, e aí deve referir-se um facto relevante e condicionante, que é o de, ao nível na realidade jurídico-legal em Portugal, o regime da avaliação do ensino ter sofrido alterações não negligenciáveis, com a publicação da *Lei do Sistema de Avaliação da Educação do Ensino Não Superior* (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro). Esta Lei parece traduzir-se em nítidas mudanças de paradigma nas concepções determinantes das funções e do processo de avaliação no sistema educativo.

Nesse sentido, interessa registar a opinião de Manuel Matos (2003: 22), que defende que o actual regime jurídico da avaliação do ensino não superior representa uma doutrina que, como diz,

«não sendo propriamente nova no que respeita aos princípios, objectivos e metodologias de desenvolvimento, já o mesmo não se poderá dizer quanto à forma como eles são afirmados, nem quanto aos domínios a que são aplicados, nem quanto às finalidades e funções que lhes estão reservados».

Não restando grandes dúvidas quanto à possibilidade, de há muito detida pelos mecanismos do mercado de influírem nos processos de avaliação no sistema de ensino e na sua operacionalização em concreto, não pode deixar de vislumbrar-se nos novos normativos legais da avaliação do ensino básico e secundário (com ênfase patenteado no “estilo” utilizado pelo legislador) os contornos de uma viragem na direcção da potenciação dessas possibilidades do poder económico (ou do mercado). Por outras palavras, somam-se agora razões para o adensamento da suspeita de uma imposição de uma maior subserviência do sistema educativo não superior face ao poder do mercado, o que permite actualizar, como avança Matos (2003), a questão da legitimidade e da legitimação da possibilidade de uma avaliação imposta (e conduzida) extra-sistema:

«...a legitimação das decisões em matéria de educação, mais do que ao mundo interior da classe profissional dos professores e educadores, é imputada aos mecanismos do mercado, isto é, aos valores de troca na sua relação com a produção, ou, talvez melhor, com a produtividade, o que coloca o problema da legitimidade da avaliação no exterior da escola».

Lendo reflectidamente o referido instrumento legal pode colocar-se, justamente, a ideia de que este “novo tipo” de avaliação pressupõe um quadro conceptual que se posiciona bastante diferentemente do modelo anteriormente emergente face à problemática da avaliação. Sendo hoje aceite em geral e sem dificuldades, que os modelos de avaliação se compaginam, directamente, com os próprios modelos de formação pois, tal como disse Perrenoud (citado por Estrela e Nóvoa, 1992: 155-171) *tudo está ligado e uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola*, torna-se, então, mais evidente, que o regime da *Lei do Sistema de Avaliação da Educação do Ensino Não Superior* pretende uma “reviravolta” nos modelos que inspiram a função educativa oficial da República Portuguesa.

Se nos ancorarmos nas finalidades da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86), o maior desafio, simultaneamente o mais utópico, terá sido, com recortes reconhecíveis em mote mais ou menos permanente na semântica dos diferentes discursos políticos dominantes durante todo o trajecto reformador – o de conseguir transformar a *escola portuguesa antiga*, ainda herdada da época fascista, caracterizada pela selectividade classista, por um instrucionismo tradicionalista e conservador e por uma homogeneidade artificialmente alicerçada na obstaculização do acesso ao ensino da maioria do povo, tendo que passar-se, necessariamente, pelos picos da conturbada fase da *massificação escolar*, numa *escola portuguesa moderna*, aberta e participada por todos, formativa e democrática, aceitadora das diferenças individuais e culturais, multicultural.

Como é óbvio, para além da opinião que possa ter-se acerca dos resultados conseguidos pela Reforma, o papel do sistema de avaliação nesta almejada transformação institucional de todo o sistema educativo, determinando consequências directas na selecção e orientação dos alunos, revestiu-se do maior peso, relativamente ao conjunto de todos os parâmetros intervenientes no processo transformativo e como factor considerado de *per si*, e, conseqüentemente, cabe-lhe parte maior na “aparição” dos resultados concretos, que imediatamente se foram repercutindo, sociologicamente, no tecido social.

Como se sabe, desde muito cedo que a escola ocidental se debateu com um outro aspecto importante que implica e condiciona profundamente a definição do

sistema de avaliação. E esse problema manteve-se (e ter-se-á agravado) durante todo o fim de século, como se mantém agora, correndo, ao que parece, novo risco de agravamento. A partir do momento em que à escola passou a atribuir-se, não só o papel de transmissor dos conhecimentos socialmente entendidos como úteis e necessários às novas gerações, que cedo foi acompanhado da finalidade socializadora, desenvolvida em esforços de *conformidade social* (Lobrot, 1992), transmitindo regras disciplinares e valores morais e cívicos admitidos pela sociedade como bons e convenientes, mas também a necessidade de exercer uma *função de certificação*, ela passou a ter uma aguda necessidade de engendrar os instrumentos adequados para classificar e mensurar os conhecimentos aprendidos e os factores educacionais relativos à socialização. É essa necessidade que consubstancia o grave problema da avaliação desde então, gravidade que se potencia quando a avaliação pretende ser formativa. Isto constitui, provavelmente, um dos mais persistentes e complexos problemas da escola actual.

Posto isto, são conhecidas teorias diversas sobre os vários problemas que se colocam a um sistema de avaliação que passou a ser certificador de aquisições e/ou competências de índole variada, que exigem uma panóplia alargada de instrumentos de avaliação. Verifica-se depois, que nessa ampla gama de possibilidades instrumentais, nunca se encontra satisfação suficiente, o instrumento certo, quando se trata de querer avaliar valores, atitudes e comportamentos humanos. Já da Filosofia se sabia, por exemplo, em Bergson, que não é realmente possível quantificar os comportamentos humanos.

Além disso, a dimensão da incontornável subjectividade do avaliador embota a afinação dos métodos de avaliação quantitativos mais sofisticados e rigorosos. A própria experiência diária dos professores o confirma – não só um mesmo teste é, muito provavelmente, diferentemente classificado por dois professores diferentes, mesmo com critérios previamente combinados e aferidos, como um teste analisado pelo mesmo professor em tempos diferidos se arrisca a merecer duas classificações distintas. E essas discrepâncias acontecem exactamente pela mesma razão bergsoniana – não é possível medir quantitativamente os comportamentos humanos, nem tão pouco o dos professores ao avaliarem, porque, em última instância, as possibilidades combinatórias da actividade cerebral humana, reagindo a uma multitude imensa de estímulos interiores e exteriores sempre em movimento, designadamente durante a função classificadora de um teste, são imprevisíveis e não há nelas qualquer constância reprodutível. É, aliás, precisamente esta condição de irrepetibilidade combinatória de cada momento vivido,

porção do *continuum* da vida de que cada ser humano dispõe no seu tempo vital (*la duréè* da vida humana, como poderia dizer Bergson), que confere a cada um dos momentos vividos a dimensão existencialista no ser de um momento único, jamais revisitável, mesmo se o sujeito parte *em busca de um tempo perdido* no esquadriñar do seu processo avaliador.

Além disso ainda, se esta “falta de objectividade” criterial sucede já na avaliação de conhecimentos, a possibilidade de classificar quantitativamente as variáveis da socialização, do sentido democrático, da cooperação e solidariedade, da participação no trabalho de grupo, torna-se evidentemente impraticável.

Revisitando agora a questão das funções centrais da avaliação, é possível distingui-las entre as que se associam numa vertente formativa e as que organizam em torno da necessidade que a escola tem de conferir uma certificação. Se a compreensão de que esta última função, que é social e se repercute no exterior, influenciando directamente no tecido social, é configurada por poderes completamente extra-escola (políticos, económicos, empresariais) pode ser imediata, este imediatismo pode já não acontecer quanto à capacidade de influência dos poderes exteriores sobre a avaliação formativa que, por definição, é interna e pedagógica, associada às aprendizagens. Mas, através da imposição dos normativos legais reguladores do sistema de avaliação, sujeitados pelos poderes político e económico, a função formativa da avaliação também pode ser configurada pelo exterior.

A função social certificativa pressupõe a dimensão sumativa, exigente de aparelhos complexos assestados em busca da objectividade; e a função pedagógica formativa vive essencialmente no âmbito da relação interpessoal e da interacção entre o professor e os seus alunos, e é mais aberta a subjectividades e intuições.

Cabe aqui referir, para que a atenção consciente não o deixe de ter em conta no contexto histórico do presente que, neste preciso momento, existe um desfazamento nítido entre a certificação que a escola, por obrigação, continua a realizar. Tornou-se evidente que o mecanismo sociológico da mobilidade social deixou de passar, em grande medida, pela certificação da escola. Para o comprovar bastam os dados estatísticos do desemprego, que mostram um número enorme e crescente de desempregados diplomados com cursos superiores. Este estado de coisas, independentemente de ulteriores possíveis desenvolvimentos que, para evoluírem em sentido positivo, precisam de medidas políticas correctivas enérgicas, quer dizer que a escola continua a exercer a sua função certificadora de acordo com um sistema de avaliação que foi imposto do exterior, pela força do mercado, mas que este, afinal, não

respeita os resultados dessa avaliação que exigiu, pois não absorve a mão-de-obra que pediu ou encorajou.

Ao longo dos anos da Reforma do Sistema Educativo, os professores foram-se familiarizando com a discussão das funções da avaliação e participaram num duelo muito violento em que tomaram parte duas concepções de avaliação que se foram distanciando no fragor da contenda. Estas concepções enfatizam diferentemente as vertentes certificadora e formativa da avaliação, e assim acabam por corresponder a modelos pedagógicos diferentes credores também, conseqüentemente, de escolas diferentes. De algum modo esta contenda se revestiu do carácter de uma luta do “velho” contra o “novo”. Desse lado, fortemente enraizado em paradigmas epistemológicos da velha *docimologia*, os fundamentos biológicos e hereditários da diferenciação inter-individual e da necessidade da ordenação dos níveis de inteligência. Do lado oposto, as modernas correntes pedagógicas, centradas nos alunos, cientes de que as diferenças individuais e culturais são factores de riqueza plural, que receberam forte apoio das campanhas universalistas da UNESCO e da UNICEF que, entretanto, se desenvolveram.

É neste quadro que é necessário voltar à questão do actual regime de avaliação no ensino não superior. Pelo que já foi sugerido (e por este nível aqui se queda o assomo de reflexão crítica a este propósito), a vários dos indícios poderão vir a corresponder evidências que apontam para uma regressão, relativamente à linha dominante que tem constituído o desenvolvimento do sistema educativo português

O anúncio de uma nova Lei de Bases da Educação que substituirá a actual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), aprovada por unanimidade na Assembleia da República, não pode deixar de levantar preocupações, tanto mais que algo semelhante já aconteceu em Espanha. Na verdade, professores, encarregados de educação e alunos espanhóis, enquanto ainda eram fustigados pelas conseqüências catastróficas da *marea nera* causada pelo naufrágio do *Prestige* em águas galegas, em grande medida agravadas pela incúria do governo de então, viram aprovada uma nova lei de bases para a educação que consagra modelos educacionais nitidamente retrógrados. O governo madrileno, com a nova lei, abalou muitos dos avanços pedagógicos de sentido formativo multicultural presentes na anterior *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo* (LOGSE - 1990), que também consagrou o princípio do respeito pela criatividade de cada aluno e a necessidade de a desenvolver. Entre esses modelos a que chamamos retrógrados, subjaz um modelo de avaliação que revaloriza as ideias da *docimologia* antiga, com exames nacionais sobre conteúdos

específicos de disciplinas “mais” importantes, e ideias que se apresentam como grandes novidades, como a da seriação das escolas em função dos resultados obtidos na avaliação nacional (*ranking* nacional). A situação espanhola, a não merecer novo impulso reformador no sentido do desenvolvimento pedagógico formativo, vem preocupando gravemente muitos especialistas.

Deste lado da fronteira, porém, e é isso que se indicia (ou já se expressa claramente, segundo alguns) na actual *Lei do Sistema de Avaliação do Ensino Não Superior*, ganha corpo a ideia de uma *criatividade com valência determinante para a produtividade lucrativa* que permanece, obviamente, ao serviço do mercado, passando este a ter mais condições para gerir o sistema de avaliação. Ou seja, entre o edifício permanentemente em construção do sistema educativo e a implementação de um regime educativo criativo ou a instituição do *interesse social da criatividade* na educação, a distância parece ser hoje maior que a de ontem.

### 3.4.2. Potencialidades da avaliação criativa

Todavia, resta sempre a possibilidade de uma irrupção criativa no sistema educativo, de um considerável ganho de valor da *criatividade para a criatividade* e, além disso, haverá sempre lugar a que cada agente educativo, cada professor, ao seu nível de participação no sistema, na sua quota-parte da gestão curricular, defenda e pratique processos de avaliação formativa e criativa. Estas possibilidades justificam a alusão aos princípios da avaliação criativa, ou pelo menos a alguns deles, mais uma vez com carácter indicativo.

Antes do mais, é necessário transferir cabal compreensão para a ideia de *avaliação criativa em educação* e isso não se afigura tarefa simples, já que, à problemática complexa da avaliação em educação, há que acrescentar as consequências da implicação da criatividade.

Comece-se por tentar definir avaliação. Segundo M.Q. Patton (citado in Torre, 2000b : 14),

«avaliar é um processo pelo qual se recolhe informação, que se compara, se contrasta e se tomam decisões a seu respeito»,

o que quer dizer que, no quadro considerado, a informação corresponde, de facto, a três acções distintas e interligadas: a *obtenção da informação*, que supõe a utilização de instrumentos adequados, desde a simples observação directa, testes standardizados ou inquéritos e entrevistas; a *comparação* ou *contraste* da informação recolhida com um



critério determinado, que pode ser interno ou externo, normativo ou em apreciação evolutiva, sendo muito utilizado o critério da “aprendizagem por objectivos” e, mais recentemente, o da aquisição (ou construção) de *competências essenciais*; e a *decisão* sobre o resultado do contraste informação/critério, que é o traço mais evidenciador da existência de avaliação, pois a diferencia de um outro qualquer processo de análise, pressupondo a necessidade de uma valoração com um propósito final. É precisamente esta acção decisória que impõe, afinal, a definição política da avaliação, coerentemente com o desenho curricular correspondente, já que implica responder a questões fundamentais, tais como a de saber a quem se dirige a informação, para que serve essa informação, que uso se fará dela, que efeitos produzirá nos destinatários directos e nas audiências.

Tratando-se de operacionalizar uma avaliação da criatividade, seguindo, mais uma vez, Torre (2000b: 14 e ss), há que tomar decisões logo na própria acção de recolher a informação, pois já nesse nível é imprescindível decidir sobre qual ou quais das dimensões principais da criatividade deve incidir a avaliação criativa: sobre a pessoa, sobre o processo, sobre o meio, sobre o produto. É, evidentemente, muito diferente avaliar a criatividade que se revela como potencial criativo pessoal, a criatividade-actividade diferenciável no processo produtivo, a criatividade como fenómeno influenciado pelo estímulo/bloqueio do meio envolvente, a criatividade como valor adequado de um produto final. A selecção do público-alvo (p.e., estrato etário dos alunos, ano de escolaridade, turma, nível de ensino) e, conseqüentemente, a escolha dos instrumentos adequados, são determinadas, necessariamente, pelas opções realizadas pelo agente avaliador neste primeiro nível de recolha da informação.

O segundo momento previsto, dedicado à escolha de critérios que permitam a comparação/contraste é sempre um momento muito delicado. Com efeito, se a avaliação “tradicional” dos alunos sobre os conteúdos curriculares, embora envolva problemas técnicos diversos, não se traduz numa real dificuldade para os professores, tratando-se de promover uma avaliação da criatividade, a situação complexifica-se e há uma falta de informação sobre critérios comprovados aplicáveis. Sem uma formação específica, justificam-se as dúvidas: avaliar a criatividade como uma capacidade, como uma habilidade ou como uma atitude? Como avaliar um processo criativo ou as influências do meio? E mais difícil ainda, como avaliar a criatividade dos alunos em função dos conteúdos curriculares concretos de Matemática, de Língua Materna ou de Ciências da Natureza? É óbvio que qualquer programa de formação específica em

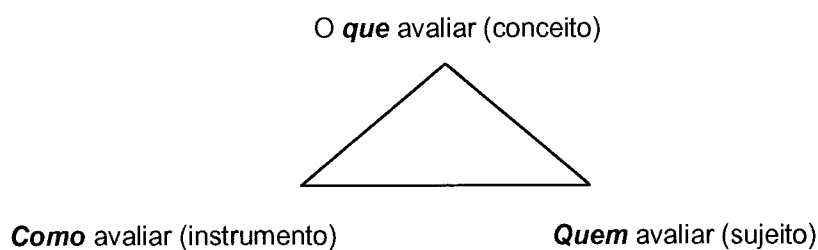
criatividade carece de uma formação própria que contemple as estratégias de avaliação criativa.

A terceira acção a empreender é a tomada de decisões e há várias que são incontornáveis. A primeira é sobre a utilização da informação recolhida em que o docente há-de plasmar a sua própria posição política face às finalidades da avaliação. Aos motivos gerais que obrigam à ocorrência da avaliação concreta, há que juntar a compreensão de que a criatividade, longe de ser uma entidade simples e linear, é antes, uma complexidade de qualidades com múltiplas manifestações em que cada sujeito e, portanto, os alunos concretos, se situam e tomam um lugar pessoal com papel único. Uma avaliação criativa, além de possibilitar a avaliação sobre competências determinadas, pode ser de grande utilidade no despistar de possibilidades de orientação para cada aluno, tendo em consideração âmbitos em que possui melhores e piores qualidades, através, mais uma vez, do modelo das inteligências múltiplas de Gardner.

Segundo Saturnino la Torre (2000b:15), a construção de um modelo de avaliação da criatividade precisa necessariamente de assentar numa perspectiva multidimensional, havendo que considerar, obrigatoriamente, as dimensões dos sujeitos, do objecto sobre o qual deve recair a avaliação, dos instrumentos e dos conteúdos ou códigos utilizados, o que pode traduzir-se nas interrogações: *a quem avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Através de quê se avalia?*

Portanto, estando em causa a definição de um público-alvo (diferenciação com a idade, p.e.), a definição da actividade criativa segundo eixos conceptuais cardinais (produção divergente e atitudes, condutas e traços de personalidade, processos mentais da fase de *incubação*, transacção e interacção com o meio, os resultados como fase terminal da actividade criativa), escolha de instrumentos de recolha de informação (testes, provas objectivas, provas projectivas, observações, questionários, auto-avaliações, listas de coisas feitas), e a concretização dos instrumentos e os códigos utilizados na avaliação.

Simplificadamente, poder-se-á significar este modelo pela triangulação:



**Fig. 7.** Triângulo da Avaliação (baseado em Torre, 2000b: 15)

O problema da adequação de critérios e pontos de contraste utilizados nos testes de avaliação da criatividade, sobretudo a partir de um momento em que se verifica uma larga faixa de dispersão nos tipos e códigos empregues na realização dos testes, coloca claramente as bases de uma questão que se denomina de *razão criterial de classificação*. Segundo Torre no trabalho em referência (2000b: 16), as propostas de Getzels e Madaus, de 1969, Shapiro, de 1968 e Harmon, de 1963, apreciadas por A. de la Orden, em 1982, indicam entre os critérios com mais garantias de validade, os *produtos e realizações valiosos*, as *escalas qualificadoras e juízos de avaliadores familiarizados com os sujeitos*, as *análises das características da personalidade contrastadas com o perfil da pessoa criativa*, e *questionários auto-descritivos com auto-classificação* dos sujeitos. A estes critérios há que juntar outras possibilidades (v. Capl, pp. 50 e ss), como as dos testes específicos da criatividade impulsionados pelos estudos de Guilford e Torrance, que avaliam o pensamento criativo considerando a fluidez, a flexibilidade, a originalidade, a elaboração, a inventiva e a redefinição. Em 1991, Torrance validou outros instrumentos dedicados à avaliação da *lei da resistência ao fecho/acabamento (Gestalt)*, fantasia, conectividade, alcance imaginativo, expansão, riqueza expressiva, estética ou morfológica (Torre, 1996).

Também há que implicar propriedades de instrumentos próprios dos veículos de expressão que se utiliza em concreto. Toda esta gama de critérios se consubstancia em indicadores para a avaliação da criatividade, que forçosamente não-de ter em conta, conforme apresenta Torre (2000b: 16):

a) O *domínio do código de expressão* (verbal, plástico, musical, ou qualquer outro). Sem um domínio suficiente da linguagem específica em que se regista a comunicação é realmente difícil (se não impossível) verificar uma expressão de nível relevante ou criativo.

b) O *carácter relevante*, original ou surpreendente da expressão. Não basta um suficiente domínio dos códigos, é necessária a ocorrência do *diferente* (considerando a dimensão contexto) para identificar a emergência da criatividade.

c) O *critério*, adequadamente escolhido, que permita discriminar o grau de desenvolvimento da criatividade na área de actividade considerada e a diferenciação inter-individual. Qualquer acção avaliativa que não consiga esta discriminação não é recomendável no diagnóstico e avaliação da criatividade.

O caminho para a construção de modelos “seguros” de uma avaliação da criatividade está ainda, pode dizer-se, no princípio. O carácter multidimensional da criatividade que se distribui pelo objecto, sujeito(s), instrumentos e códigos expressivos,

explica as dificuldades no caminho para encontrar soluções suficientemente comprováveis que garantam validade. Saturnino recorda um conselho de Ricardo Marín (1984), que parece manter-se válido:

«No nível actual das investigações, podemos concluir que o mais oportuno é diversificar as provas, antes de qualquer diagnóstico» (Torre,2000b: 14-16).

Outra abordagem do problema da avaliação da criatividade que aponta para a mesma identificação da necessidade do rigor nas possibilidades de aferição e, simultaneamente, descortina novos aspectos a considerar, é a prosseguida por Mitjans na sua *concepção personológica*. Mitjans (1995) considera que a própria criatividade tem um carácter personológico e que a sua avaliação acarreta duas implicações metodológicas fundamentais:

- A utilização de tarefas ou problemas específicos no processo de avaliação.
- A utilização do método clínico para o estudo e determinação psicológica da criatividade.

Quanto à primeira implicação metodológica, Mitjans (ob. cit: 84 e ss.) afirma que, para valorar o nível de criatividade dos sujeitos numa área de actividade específica, se devem utilizar tarefas ou problemas que permitam, na maior medida possível, a implicação real do sujeito na sua execução/resolução.

De facto, todos os estudos indicam claramente que são, essencialmente, os recursos personológicos do sujeito, que este investe na consecução dos objectivos inerentes à possibilidade de um resultado criativo, os factores de maior peso na criação do produto criativo. Quanto mais se embrenhe o sujeito, enquanto personalidade, numa esfera de actividade concreta, mais e maiores recursos personológicos conseguirá mobilizar e, conseqüentemente, ao menos potencialmente, melhores poderão ser as suas realizações nessa área. Portanto, ao pretender avaliar-se a criatividade de um sujeito utilizando tarefas ou problemas que não permitam a sua implicação profunda, nem tenham para ele um sentido real, corre-se o risco de valorar a criatividade como baixa, quando na realidade ela pode ser elevada, perante outras situações concretas ou em outras esferas de interesse, o que facilmente se compagina com as comprovações empíricas conhecidas das teorias das *inteligências múltiplas* de Gardner e *da regra dos 10 anos em acção*.

Além disso, de há muito subsistem fortes críticas à insistência na utilização dos testes de resposta múltipla estandardizados como critério fundamental na avaliação da criatividade, o que, aliás, Mitjans (ob.cit:) já em 1985 apontava, esgrimindo questões como – *a situação do teste reproduz, ao menos parcialmente, as condições em que se*

verifica a criatividade na vida real? O tipo de item a partir do qual é possível determinar que o sujeito não é criativo corresponde aos conteúdos essenciais da hierarquia motivacional do sujeito? – alertando para a possibilidade de o mesmo sujeito poder ser considerado criativo em áreas ou condições concretas que não podem ser igualadas nem reflectidas pelo teste (por exemplo, quando está comprometida a sua auto-avaliação). Para corroborar esta posição, Mitjás (ob.cit: 86) cita os estudos de Mongeotti, de 1987, que, para valorar o nível de desenvolvimento da criatividade em estudantes do Instituto Superior de Desenho Industrial, utilizou um conjunto de técnicas que incluíam alguns testes tradicionais, como o teste de usos alternos, de Wallach e Kogan (teste de produtividade por associações funcionais a partir de objectos), e os testes de Minnesota para avaliar o pensamento criativo (elaboração gráfica a partir de círculos), nos quais introduziu algumas alterações. Mongeotti aplicou também, incluída na bateria de testes utilizados, uma prova a que chamou de *problema de desenho*, construída com o apoio de especialistas da área, propositadamente para a investigação, na qual lançou o desafio de resolver um problema real de desenho industrial que consistia em encontrar um meio para melhorar os métodos tradicionais de recolha da laranja (com escada e vara), produto com uma quota muito importante na exportação cubana. Para a construção de soluções, aos estudantes foi fornecida toda a informação disponível sobre o problema. Segundo Mitjás, as conclusões apresentadas por Mongeotti permitem perceber que os testes tradicionais, mesmo com as alterações introduzidas, revelaram os aspectos negativos atrás indicados, e os resultados do *problema de desenho*, especialmente criado para a investigação, proporcionaram melhores e mais sólidos elementos discriminativos.

Outros exemplos mais recentes coincidentes ainda são citados por Mitjás (ob.cit: 87): um trabalho desenvolvido por alguns orientandos seus que avaliaram a criatividade em jovens jogadores de xadrez, a partir de problemas vinculados nessa esfera de actividade que permitiram discriminar os diferentes níveis criativos entre a população estudada; trabalhos próprios inspirados, em parte, em conceptualizações de Teresa Amabile (quanto à possibilidade de considerar as tarefas algorítmicas ou heurísticas em dependência dos objectivos e do nível de conhecimentos dos sujeitos resolventes), dirigidos a estudantes dos ensinos médio e superior, em que foram apresentados problemas (preparados por professores especialistas), como tarefas heurísticas, vinculados especificamente às áreas disciplinares (Química, Biologia, Matemática). Estes problemas foram administrados no processo de ensino/aprendizagem, e as respostas e soluções foram valoradas pelos especialistas,

tomando-se em consideração, não só o resultado final, mas também as estratégias seguidas, pontuando a originalidade e a pertinência das respostas.

Insistindo na necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação que se aproximem das condições reais e permitam, com a maior amplitude possível, revelar o potencial criativo dos sujeitos, Mitjans (ob. cit.: 88) socorre-se ainda dos estudos de D. Hocevar e Bachelor (1989), que publicaram uma ampla e interessante revisão sobre os tipos de medidas utilizadas na avaliação da criatividade. Nesse trabalho, estes investigadores classificaram mais de 100 exemplos de medidas em oito categorias principais: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes e interesses; inventários de personalidade; inventários biográficos; critérios de companheiros, mestres e supervisores; juízos sobre os produtos; estudos de pessoas eminentes; e auto-relatórios de execuções criativas. Utilizando instrumentos psicométricos para avaliar a validade e a confiabilidade destas formas de medida, chegaram à conclusão de quais são as mais confiáveis: os estudos de pessoas eminentes, os juízos sobre os produtos criativos e os inventários de execuções criativas. A análise de Hocevar e Bachelor classifica ainda as diversas formas de medida em função da sua fiabilidade, apontando os critérios de companheiros, mestres e supervisores, como indicadores inadequados para avaliar a criatividade, já que se verifica uma inabilidade, em geral, do avaliador não iniciado, para distinguir a criatividade de outras entidades detectáveis; o pensamento divergente, as características biográficas, as atitudes e interesses e as características de personalidade, são medidas geralmente melhor descritas, mas podem apenas entender-se como correlatos de conduta criativa e não podem ser tomadas como medidas directas de criatividade. Ou seja, também estes autores distinguem entre o que significa a avaliação da criatividade na sua expressão directa e real e o que poderão ser formas indirectas e diferidas de apreciar a criatividade, donde a natural ênfase na importância da avaliação dos produtos criativos.

Em suma, se a criatividade se manifesta sempre vinculada às tendências motivacionais dos sujeitos, em áreas e actividades concretas, em que, necessariamente, estão implicados os seus recursos personológicos, apenas as situações de avaliação que permitem a elaboração de produtos reais (ou situações o mais próximo disso possível) são susceptíveis de idoneidade suficiente para valorar o potencial criativo dos sujeitos.

Quanto à utilização do método clínico para a determinação psicológica da criatividade, Mitjans (ob. cit: 89) considera-o uma necessidade irrenunciável, fundamentando a sua defesa. Segundo as suas observações, o estudo dos elementos

psicológicos implicados no comportamento criativo tem sido realizado, num vasto conjunto de trabalhos analisados, com o predomínio de três aproximações metodológicas fundamentais, a saber: os estudos com enfoque psicométrico (p.e., J.P. Guilford, em 1956; M.A. Wallach e N. Kogan, em 1970 e 1980; E.P. Torrance em 1980; R. Cattell e H. Butcher em 1968; J. Getzels e P. Jackson, em 1963;), o conjunto mais numeroso; os estudos biográficos (p.e., A. Roe, em 1972; H. Gruber, em 1981; D. Wallace e H. Gruber, em 1989), ainda bastante numerosos; e os estudos de caso (p.e., D. Mackinnon, em 1980; F. Barron, em 1976; L. Johnson e J.A. Hatch, em 1990; A. González, em 1990), muito menos recorrentes que os dois grupos antecedentes. Além destes métodos, que muitas vezes, ou quase nunca aparecem em “forma pura”, também são assinaláveis as utilizações do método experimental, as menos recorridas de todos, como os estudos de Amabile (1982, 1983, 1985, 1990) sobre os efeitos das motivações intrínseca e extrínseca na criatividade, já anteriormente aqui referidos, e ainda as situações experimentais extra-laboratoriais (em condições naturais) de Mackinnon (1980) no estudo de personalidades muito criativas.

É importante referir a distinção que Mitjans indica, entre os métodos biográficos e os estudos de caso (como os referidos), segundo a qual, tendo ambos os métodos uma considerável base comum (o estudo do sujeito individual), apresentam a disparidade essencial que reside na possibilidade de estudar directa e intensamente o sujeito no segundo caso e a impossibilidade disso no primeiro caso.

A partir da descrição deste panorama do estudo empírico da criatividade e da sua avaliação, Mitjans (ob.cit: 89-90) considera que os estudos psicométricos revelaram um importante conjunto de elementos associados à emergência da criatividade, mas que se tornam cada vez mais evidentes as suas limitações em transcender um nível estritamente descritivo-quantitativo da análise. Os trabalhos biográficos também têm demonstrado grande valor, especialmente no estudo de pessoas altamente criativas, mas não conseguem ultrapassar a sua limitação essencial, a de não atingirem o estudo do sujeito ao vivo; os estudos de caso, se bem que minoritários no cômputo geral, oferecem-se como uma aproximação metodológica com amplas perspectivas de futuro.

Retomando a sua concepção do carácter personológico da criatividade, que supõe o estudo intensivo do caso individual para intentar a configuração individualizada dos elementos personológicos, quer estruturais, quer funcionais, reguladores do comportamento criativo, para, a partir daí, conseguir explorar possíveis regularidades na determinação psicológica, Mitjans (ob.cit: 92 e ss) não tem dúvidas quanto à importância da utilização do método clínico na investigação dos elementos psicológicos subjacentes

à criatividade. Aliás, a utilização do método clínico, num momento de discussão metodológica vivida no interior da Psicologia, faz todo o sentido enquanto reforço da posição das metodologias qualitativas na investigação das formas mais complexas da subjectividade, em detrimento da absolutização do enfoque das formas quantitativas, prevalentes durante muito tempo, resquícios positivistas, como uma única espécie de garantia de qualidade científica.

É nesse sentido que resultam especialmente esclarecedoras as palavras de Bleger (1987), citado no texto de Mitjans (ob.cit. 91):

«Quando a psicologia experimental se liberta da atitude clínica e do método clínico, acontece que o psicólogo deixa de estudar seres humanos para estudar a técnica que emprega. Isto é muito frequente, especialmente nos especialistas psicotécnicos, que acabam por estudar o teste e, para isso, servem-se de seres humanos, em vez de se servirem do teste para estudar os seres humanos. Têm, indubitavelmente, todo o direito a fazê-lo, mas não a pensar que isso é fazer ciência em psicologia, pelo simples facto de que até utilizam a estatística e a matemática. Não se pode chegar a uma ciência do homem sem o homem. Sem o homem estudado e sem o homem que estuda».

Para destacar o método clínico como procedimento idóneo na investigação da personalidade, Mitjans (ob. cit: 92) requer F. González (1989) para identificar e caracterizar esse método pela especificidade da sua abordagem, mais do que pelos instrumentos, e inclusivamente, também pela forma de utilização e interpretação da informação prestada, sendo possível indicar-lhe características essenciais, tais como:

- «1. Tomar o indivíduo como unidade essencial de análise.
2. O contacto comunicativo permanente entre o sujeito investigador e o investigado.
3. Acção intensiva sobre o sujeito investigado, não limitada pela utilização de nenhuma técnica nem conjunto de técnicas específicas.
4. A orientação para definir o resultado deve apresentá-lo em síntese, e não em variáveis analíticas (...).
5. Ter em conta a situação em que o estudo transcorre como um elemento activo que intervém no sentido do resultado.
6. Resulta inerente a esta aproximação uma unidade essencial entre diagnóstico, investigação e intervenção».

Para Mitjans, tal como anteriormente perpassou, método clínico e estudo de caso não são procedimentos perfeitamente coincidentes, já que, se o primeiro se pode incluir numa categoria larga do segundo, muito poucos trabalhos de estudo de caso empregam o método clínico tal como ficou apresentado, e não há, segundo o autor referido, nenhum trabalho antes da sua abordagem, que empregue o método clínico para o estudo dos elementos psicológicos implicados no comportamento criativo. De acordo



com a sua experiência, uma utilização do método clínico nesse estudo supõe (Mitjans:93):

- «- Partir de uma compreensão precisa dos conceitos de personalidade e de criatividade.
- Estudar intensivamente os sujeitos com um conjunto de técnicas/instrumentos congruentes com as posições teóricas de partida que permitam extrair informação relevante.
- Flexibilidade para introduzir no processo de estudo novas técnicas e instrumentos, se isso for necessário para carrear informação significativa.
- Não considerar o dado empírico como verdade última, mas como informação relevante que deve ser interpretada e configurada pelo investigador no processo de construção das suas próprias hipóteses.
- Utilizar a entrevista no processo de investigação como elemento essencial para obter informação que não tenha sido possível extrair por outras vias, confirmar e descartar hipóteses e ir formando uma visão mais precisa de como se configura o personológico no sujeito estudado».

Constituindo, portanto, a comunicação e a interpretação dois factores essenciais no método clínico aplicado ao estudo da personalidade e da sua relação com a criatividade, será necessário confiar na possibilidade de superar a arbitrariedade susceptível num sistema tão aberto. Mitjans assegura que a utilização de um «sólido sistema de instrumentos e a riqueza do potencial teórico de que se dispõe» (Mitjans: 95) dá sentido aos indicadores relevantes que a investigação vai extraíndo. Como técnicas possíveis, são indicadas a realização de composições com títulos propostos, completamento de frases, “Dez Desejos” (RAMDI, de F. González), escala de níveis de auto-regulação, técnica aberta para exploração múltipla, auto-desenho, curva de vida, entrevista como processo. Além disso, o método clínico permite a aplicação de situações experimentais e testes, se os objectivos da investigação o aconselham, embora os dados empíricos, tal como resulta do que anteriormente foi explicado, venham a adquirir o seu valor dentro da análise interpretativa global. Ainda é chamada a atenção para o facto de, sendo a personalidade uma entidade eminentemente sistémica, ser possível, a partir da exploração de elementos fundamentais notados pela aplicação de uma dada técnica (sempre aberta ou semi-aberta) dirigida a aspectos específicos, extrair informação relevante correspondente a outras áreas da personalidade do sujeito.

Em suma, nesta abordagem de Mitjans, o método clínico permite, desde que partindo de conceptualizações e indicadores claros, desenvolver processos de integração, interpretação e aprofundamento da informação que levem à construção da configuração personológica do sujeito, tendo em conta a determinação psicológica da criatividade. Embora, na obra agora revista, Mitjans considere que outras possibilidades

da sua experiência não se encontram ainda em condições de ser categorizadas como implicações metodológicas, não deixa de referir alguns desses aspectos.

Assim, é indispensável a exploração viva da história das realizações criativas do sujeito, intentando explorar também as significações emocionais, valorações, projecções, ou seja, tudo o que possa colaborar na compreensão do sentido que, para o sujeito, adquire a sua realização criativa. Esta ideia, transposta para o nível da auto-realização é, afinal, a *autobiografia criativa* que o Grupo de Santiago integra no seu programa de formação, conforme foi apresentado atrás (v. ponto 3.2.2.2.).

Para Mitjans (99), é necessário construir a história das realizações criativas do sujeito, lançando mão, segundo de duas fontes fundamentais:

«1. - O estudo documental, analisando todos os documentos que possam transmitir elementos sobre a produção criativa do sujeito (*curriculum vitae*, publicações, síntese biográfica e outros).

2. - A entrevista, semi-estruturada, com os seguintes objectivos:

- Obter informação sobre o que o sujeito considera que produziu que possa ser considerado criativo (incluindo todas as etapas da sua vida).

- Explorar o significado que essas realizações tiveram ou têm para o sujeito.

- Explorar possíveis condicionantes dessas realizações (psicológicas, familiares, sociais, outras)».

A entrevista, segundo este modelo, desenvolve-se em duas fases relativamente diferenciadas: uma primeira, *espontânea*, que consiste na abordagem dos conteúdos que o sujeito, livremente, recorda espontaneamente e deseja referir a que, como se sabe, o indivíduo dará maior significação emocional, pelo que a exploração profunda do que é recordado e verbalizado tem, para o investigador, um interesse especial; esgotada esta fase, segue-se, sem marcar qualquer transição, uma fase *dirigida*, em que o investigador deve indagar de forma geral sobre possíveis realizações que o sujeito não tenha referido espontaneamente, procurando explorar, indirectamente, as razões de ser da omissão na primeira fase. A construção da *história de realizações criativas*, no modelo de Mitjans, pode elaborar-se em respostas a itinerários que atravessam as diferentes etapas da vida dos sujeitos, que devem prever situações como:

- Preferências na infância precoce, considerando início, evolução e formas de expressão (coleccionar, escrever, compor, desenhar, inventar, etc.).

- Vida estudantil (todos os níveis): ideias, fantasias e projectos a desenvolver (mesmo os que não se tenham concretizado); desenvolvimento da esfera de interesses e formas de expressão; evolução dos interesses cognitivos; aparecimento e evolução dos interesses profissionais; resultados obtidos (o que fez, produziu), como resultados

académicos vinculados às áreas de interesse e matérias favoritas, conhecimentos e descobertas significativos que atingiu “por si mesmo”, participação e ganhos em concursos de conhecimentos, olimpíadas, jornadas científicas, círculos de interesse, outras actividades criativas, prémios.

O enfoque do método clínico, centrado na análise dos recursos personológicos dos sujeitos, tal como é apresentado por Mitjás (ob. cit.), intentando a compreensão do complexo problema da detecção do potencial criativo, numa linha conceptual em que se podem inscrever autores como os já referidos, Hocevar e Bachelor (1989), mas também Ricardo Marín (1984) e Torre (1996, 2000b), entre outros possíveis, em que se aceita o critério segundo o qual os resultados criativos que o sujeito produziu no passado constituem-se em entidade predictor de uma criatividade futura, tem sido utilizado, sobretudo, pelo autor em referência e seus próximos, na detecção do potencial criativo em profissionais criativos, mas há já trabalhos desenvolvidos pelo mesmo centro de interesse na criatividade, no sentido do estudo e detecção do potencial criativo em jovens estudantes, conforme é mencionado na obra em referência. Trata-se, portanto, e é em especial essa perspectiva que justifica o espaço que aqui lhe foi dedicado, de um método avaliativo, desta feita, empregue como *predictor* de criatividade, que pode constituir-se como instrumento de enorme utilidade no ensino, designadamente num ensino criativo, baseado em pedagogias e metodologias criativas, essencialmente preocupado com a *auto-realização* dos alunos através do desenvolvimento pleno do potencial criativo de cada um.

Dir-se-á que a realidade actual vivida nos sistemas educativos está longe de uma situação prática em que os professores possam usufruir de estudos personológicos dos seus alunos, que permitiram predizer o seu potencial criativo e em que áreas se revela, para que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado tendo em conta esse conhecimento. Mais longe ainda, porventura, está a possibilidade de previsão precoce dos *pontos de não-criatividade* dos alunos, importantes para acautelar indesejáveis insucessos no desempenho educativo.

Porém, o perspectivizar utópico destas possibilidades parece, neste momento, indispensável, pois elas apresentam-se como via nova a descobrir entre os caminhos de um sistema criativo de avaliação da criatividade no ensino, em coerência com um modelo de formação humana equilibrado como o que tem sido aqui apresentado. Até por que, em última instância, ao sujeito-professor cabe sempre essa quota-parte de responsabilidade curricular, reduzida, é certo, mas nem por isso susceptível de qualquer desvalorização, que cada um cumpre como pode e sabe, devendo plasmar no seu

efectivo labor as suas convicções mais autênticas, onde a utopia da criatividade pode ter um lugar maior.

### 3.5. Pedagogias criativas para a criatividade

Tudo o que aqui aconteceu e acontecerá ainda, imagina-se como constituível em projecto. Durante este terceiro capítulo *fluiu-se* (na acepção de Csikszentmihalyi) entre tentativas de conformidade pedagógica, expondo-se uma forma própria de perspectivar o mundo educativo e da implicação da criatividade nele. Ao apresentar-se essa exposição, simultaneamente e colada a ela, apresentou-se a própria *perspectiva*. E se *perspectivar* significa, no desenho e na pintura, buscar no plano a profundidade, mantendo-se, assim, o acto de representar graficamente fiel ao étimo linguístico, esse acto implica uma capacidade de *ver através* do espaço, ou antes, através do espaço/tempo. Também as apresentações organizadas neste capítulo buscam, por um lado, numa valência prospectiva, demonstrar uma preocupação do futuro (mais além, portanto, que uma simples preocupação com o futuro), um *ver através do tempo* e, por outro lado, mas conjugadamente, conseguir ver, através do espaço escrito, a importância da criatividade e da sua implicação total numa mundividência educativa que centra no homem e na humanidade livres a sua racionalidade.

Conforme reiteradamente se veio sugerindo, a conexão educação/criatividade, situada num paradigma de formação humana pela racionalidade livre, tem a sua máxima razão em relação permanente de mútua inclusividade, e encontra o seu valor máximo numa potência simbiótica, como em *fusion* de *mega-guerreiros*, como a aludida nos primeiros tempos deste escrito. No decurso do presente capítulo, insistiu-se ainda na ideia de que, nessa conexão teoricamente irrecusável, só faz sentido e só faz efeito, a criação de uma atitude criativa *por inteiro*, sendo sempre insuficiente a prática parcial de técnicas didácticas criativas. De resto, só uma visão globalizante, perspectivadora da completude criativa, mesmo que não consiga abarcar todas as *nuances* do conhecimento na área específica, pode estruturar-se como compleição pedagógica sistematizada, sendo certo que haverá múltiplas possibilidades válidas de combinar as porções de conhecimento e de criatividade de que se possa dispor. Possíveis, pois, pedagogias criativas, como se ensejava anteriormente.

Tendo sido possível discernir “sinais ideológicos” tipificadores de duas categorias taxonomizáveis de pedagogias criativas, uma que mantém evidente a recuperação capitalista da criatividade, numa lógica da *produtividade lucrativa*, outra que se lhe opõe, numa lógica de reconquista humanista da criatividade total ao serviço da libertação da

racionalidade humana, uma *criatividade para a criatividade*, há que optar, irrenunciavelmente, pela segunda, pois é a única possibilidade de verdadeira formação na via da libertação do homem e da busca da felicidade.

Nesse sentido, recuperam-se aqui, com completa empatia, as formulações de A. Rodriguez Hernández (2001), que perspectiva um futuro estágio de desenvolvimento da humanidade em que se verifica o «paradigma social da criatividade», a criatividade como um bem comum a toda a sociedade, a partir da necessidade primeira de «socializar a criatividade», para «criativizar a sociedade», desenvolvendo uma «democracia criativa» erigida sobre valores e pautas de comportamento alternativos aos subjacentes ao actual modelo de democracia ocidental, cada vez mais gasto e desmotivante para uma crescente maioria popular.

Quais seriam esses valores alternativos que prefigurariam o nascimento dessa sociedade nova? – Pergunta Hernández (2001:57), adiantando seguidamente que eles poderão ser formulados em termos de objectivos de vida pessoal e colectiva, tais como:

- «1 - *tomar consciência da realidade temporal, psicológica e sociocultural*, impondo-se a necessidade de “saborear as nossas vidas”, desaprendendo as programações e rotinas sociais que nos impedem de ver mais longe e mais profundo;
- 2 - *humanizar o progresso e fazer progredir a humanidade*, assumindo o imperativo de recusar tudo o que afasta da essência humana, defendendo o *humanismo radical*;
- 3 - *criar espaços de liberdade, oferecer possibilidades para que todos possam criar e promover novos modos de expressão*, inventando novas linguagens e novos códigos que possibilitem a livre expressão de todos;
- 4 - *favorecer a comunicação interpessoal autêntica*;
- 5 - *contextualizar a existência a partir da busca de sentido*, procurando mais além de um recorte decorativo da existência, caminhando para um fundamento das razões de viver;
- 6 - *respeitar e provocar a diversidade*;
- 7 - *reconstruir a utopia a partir da acção transformadora-prospectiva sobre o futuro*;
- 8 - *impregnar-se de realidade através de actos de solidariedade*;
- 9 - *evoluir cada um para fazer evoluir a realidade*, assumindo as palavras de Brecht: «Modifiquem a humanidade e, quando a tenham modificado, continuem a modificar essa humanidade modificada».

O décimo objectivo de direcção da «*criativização da sociedade*», deixado em vazio por Hernández, para resistir à regra gestaltista do *fecho* ou *encerramento*, fica para cada um preencher.

De acordo com as ideias de J. Hernández (2001: 103 e ss), que correlaciona a criatividade com a comunicação, tal como Chaunu tinha posto, segundo um ponto de vista sociológico, podem estabelecer-se correspondências entre círculos comunicativos

cada vez mais amplos que, sucessivamente, vão incrementando, quantitativa e qualitativamente, níveis crescentes de complexidade da sociedade humana, e círculos de criatividade que se emparelham com os primeiros.

O primeiro *círculo de comunicação/criatividade* é a casa, o lugar familiar, restrito mas muito intenso, pois é nele que se dão passos essenciais do desenvolvimento, como os primeiros entendimentos dos sentimentos, a aprendizagem da fala e da linguagem. A família detém, no seu interior, no conjunto dos seus membros, mais criatividade que a que necessita para resolver os problemas familiares.

O segundo *círculo de comunicação/criatividade* é o do encontro com a escola, em que circula um muito maior número de pessoas e informações, multiplicando-se as possibilidades combinatórias de ideias, potenciando-se ao máximo o nível de criatividade. Porém, o que a escola fornece em grande quantidade, sobretudo, são experiências indirectas e simbólicas, actividades de substituição, representações da realidade, o que, constituindo um enorme incremento criativo, pode converter-se, se com um ensino repetitivo, domesticador, aborrecido e, acima de tudo, excessivamente regulador, num enorme obstáculo ao desenvolvimento do potencial criativo, mesmo num instrumento de castração da criatividade dos alunos.

O terceiro *círculo de comunicação e criatividade* é o encontro com outros povos e culturas, mais complicado, em que, na maioria dos casos, só se acede à realidade de forma simbólica, através da percepção de substitutos. Se o círculo-escola se refere mais ao passado, em especial pela carga da aquisição de conhecimentos, este círculo projecta para o futuro, faz decifrar o novo e o diferente, fomentando uma memória cultural, mais que a reprodução simples de uma memória histórica definitivamente consolidada, ou, pelo menos, muitas vezes tida como tal. Hoje em dia, a problemática da multiculturalidade, da transculturalidade e da interculturalidade veio enfatizar a importância das sociedades diversificadas e culturalmente heterogéneas, como mais abertas à inovação criativa. Aproveitando a memória do filme *A Guerra do Fogo*, cujo universo era a idade pré-histórica e a estória, um encontro de culturas diferentes, J.Hernández destaca três situações de encontro intercultural ilustrativas do alcance deste círculo comunicação-criatividade. Essas situações são a técnica, o sexo e a linguagem. Quanto à técnica, o contacto do povo que não sabia produzir fogo com o que já a dominava, mostra exemplarmente como a ampliação do círculo comunicativo pode enriquecer o da criatividade. Quanto ao sexo, o filme mostra claramente uma inovação evolutiva na relação sexual homem-mulher, quando a mulher, da cultura “mais desenvolvida”, ensina ao macho do povo em busca do fogo uma nova posição para a

prática do coito, passando à posição mais criativa e afectuosa *de frente*. Quanto à linguagem, nova vantagem para o povo que não dominava uma linguagem oral já estruturada com algum desenvolvimento, a partir do contacto com uma cultura que dominava uma fala, passando a dispor da mais formidável conquista comunicacional, que lhe permitiu abandonar o imediatismo e atingir novos níveis mais complexos de criatividade.

O *quarto círculo comunicativo/criativo* indicado pelo autor é o do *domínio dos grandes meios de comunicação de massas*, que veio colocar *todo o mundo* sob um regime total de contacto simbólico. Assim, como no caso do círculo comunicação-criatividade da escola, oferece experiências de substituição às vivências directas, mas de modo muito mais atractivo, com cores, ritmos, efeitos e engendramentos narrativos, problemática que, no Excurso, foi alvo de elucubrações imaginárias.

As ideias de J. Hernández são coincidentes com as que aqui se expuseram, quanto à leitura da comunicação social e consequências na sociedade de informação:

- Considera que a informação veiculada pelos *massmedia* é homogénea para toda a comunidade do quarto círculo, isto é, a humanidade. O uso criativo daqueles não se compraz com essa qualidade, e só o público das classes sociais mais favorecidas economicamente consegue ter acesso às tecnologias mais interactivas.

- Considera que não restam grandes dúvidas de que o público consumidor da informação, incluindo aqui, as crianças em idade pré-escolar e escolar, geralmente realiza das mensagens mediáticas uma decifração *paratáctica*, isto é, capaz de decodificar as estruturas narrativas simples da imensa maioria das mensagens mediáticas (construídas em *estilo spot*). Contudo, não atinge níveis da criatividade *hipotáctica*, em que seria necessário elaborar inter-relações significativas entre os vários elementos constantes da mensagem para lhe descortinar um sentido global. Pode, então, dizer-se que *a criatividade paratáctica está para a informação, assim como a criatividade hipotáctica está para o conhecimento*.

Implícitas estão já, neste momento, questões que de imediato se explicitam e que se devem colocar quanto ao papel da Educação, da Escola, e das *pedagogias criativas*, que podem sintetizar-se na interrogação: - os alunos devem aprender a realizar decodificações *criativamente hipotácticas* da mensagem massmediática em geral, ou o papel e responsabilidade da escola deve quedar-se pela instrução técnica que permita uma criatividade paratáctica, suficiente à decodificação de sistemas narrativos simples?

## **CAPÍTULO IV**

### **CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**



## IV

«Enquanto me ensinavam  
a exactidão de desenhar a bilha verde  
para a minha boca  
de-não-ter-sede...  
...no papel que via?  
Uma bilha torta  
onde apodrecia  
a água para a outra boca,  
a secreta, de sede intacta  
no fundo da saliva.  
E foi assim que me fiz poeta.  
Com esta exactidão inexacta.»

José Gomes Ferreira

### **4.1. Reconhecimento da situação**

Neste Capítulo visa atingir-se um ponto de intersecção de uma linha do plano do estudo da criatividade com outra linha do plano dos conteúdos da educação artística. Este ponto irá adquirindo uma *ressonância*, como diria Kandinsky (1989), cuja energia lhe permitirá deslocar-se no espaço/tempo, gerando-se, em consequência, nova linha impulsionadora da especialização de uma educação artística criativa.

É necessário proceder ao reconhecimento da actualidade, isto é, olhar os relevos mais significativos na cartografia da nossa representação e identificar as entidades que devam merecer atenção na actual conjugação espacio-temporal.

Vejamos:

Em síntese larga, pode dizer-se que o caminho percorrido até ao momento trouxe a ideia moderna de criatividade (Cap. I), visitou lugares da Imagem e da Arte (Cap. II) e apresentou implicações pedagógicas da criatividade (Cap. III). Durante o Capítulo III procurou construir-se uma posição pedagógica genérica, que pode enunciar-se sinteticamente como a da *defesa da necessidade de pedagogias criativas para a criatividade total*. Esta posição já construída e assumida, além de consequências directamente implicáveis no âmbito de práticas pedagógicas teorizáveis, não pode deixar de repercutir-se em valências de esferas super-estruturais político-ideológicas e deontológicas.

Há, agora, que inflectir o caminho no sentido desejado primacialmente, esse da educação artística e da criatividade. Logo, a necessária inflexão deverá produzir-se em curva, da divergência verificada para a convergência pretendida.

O exercício que se proporá terá, pois, o propósito de correlacionar a criatividade com a educação artística, segundo um plano em que não é esquecida a preocupação com a formação de docentes que operam nessa área no ensino básico português.

Porém, antes de ser possível preparar um encontro directo com essa correlação, partindo da situação estabelecida no fim do capítulo anterior, parece não ser dispensável a problematização de algumas racionalidades que se insinuem como uns desses relevos significativos que convirá não ignorar. Retêm-se, entretanto, três ideias inter-relacionadas já anteriormente encontradas ao largo do capítulo anterior:

- Formar para e na criatividade pressupõe uma atitude inteira e complexa, que não se compadece com o domínio parcelar de técnicas mais ou menos criativas, o que seria não só insuficiente como potencialmente distorçor da essência do estudo científico da criatividade.

- As pedagogias criativas, assentes no estudo científico da criatividade, reificáveis por metodologias e estratégias criativas, carecem de formação específica própria.

- A implicação do estudo científico da criatividade em pedagogia, nos variados níveis de encontro possíveis (político/ideológico, curricular, didáctico, avaliativo, organizacional), obriga necessariamente a uma formação específica em criatividade aplicada à educação.

Afigura-se, assim, um caminho possível para os próximos passos:

- Intentar a compreensão da relação, no âmbito educacional, entre criatividade e *inovação* (termo recorrente no discurso educativo da actualidade e já anteriormente), para perceber como se correlacionam estes dois conceitos no campo das práticas educativas e, conseqüentemente, procurando entender por que modos se podem implementar programas criativos/inovadores em educação e quais os factores determinantes positivos e negativos em jogo.

- Relacionar criatividade e formação de professores, já que um dos pilares maiores da educação criativa assenta no papel dos professores.

- Definir Educação Artística, procurando encontrar os seus conteúdos basilares, pondo em causa, à partida, aquilo que parece um lugar-comum segundo o qual toda a educação artística é, *por natureza*, criativa.

- Finalmente, procurar perspectivar uma *Educação Artística Visual Criativa*.

## 4.2. Criatividade e Inovação

Os conceitos de criatividade e de inovação aparecem associados amiúde, em geral e também muitas vezes no discurso educacional especializado. Considerando que ficou utilizável uma ideia ampla e difusa de *criatividade na educação*, anteriormente reconstruída, é possível partir-se para a compreensão de *inovação*, para que se possa compreender se se trata, neste âmbito e neste caso, de conceitos sinónimos ou, pelo contrário, se poderão ser discernidas especificações próprias de um e de outro.

Segundo Correia (1991a:21 e ss.), a noção de inovação em educação apareceu, simultaneamente com a investigação educacional operacional (que se autonomiza e pragmatiza, em relação aos centros de investigação educacional universitários), tendo-se generalizado rapidamente no discurso educativo, a partir da década de sessenta de novecentos, constituindo respostas (ou tentativas de resposta) à crise que a escola atravessou (e atravessa ainda) que determinou o surgimento de múltiplas contestações. A escola não conseguiu ser capaz de ultrapassar uma mundividência mitológica e prosseguiu na sua acção de formação de cidadãos adaptados à inserção num inexistente mundo de certezas e de imutabilidades. Viu-se confrontada com a velocidade do desenvolvimento científico e tecnológico e o «questionamento permanente dos saberes e saber-fazer» A própria escola, interrogadora do mundo em mudança, do qual se apercebem apenas momentos e parcelas, dificilmente plenitudes, é posta em causa como via de processamento educativo completo. Ganharam força novos conceitos: substitui-se o de aprender pelo de aprender a aprender; a escola deixa de ser o local de formação para passar a entender-se como um dos espaços sociais em que o processo de formação se desenrola; institui-se a concepção de *educação permanente*, a que a acção da escola se passa a subordinar. Neste quadro de profundas alterações externas e internas, a escola, para se desempenhar dos principais atributos conferidos pela sociedade organizada (formação, sociabilização, certificação), precisa de manter-se como um «baluarte de estabilidade capaz de se adaptar à mudança com maior ou menor dificuldade» e, para isso, tem que constituir-se, ela própria, numa entidade em mudança. Para continuar essa obrigação da reprodução social e simultaneamente garantir a sua reprodução e estabilidade, a escola precisa de engendrar

«as condições da sua própria mudança e da sua própria instabilidade (...) que se querem “racionais”, planificadas, geridas “cientificamente”, isto é, que só podem ser introduzidas e asseguradas por... especialistas da mudança».

Logo, como salienta o autor, trata-se de uma necessidade de mudança perfeitamente tutelada, que determina uma verdadeira especialização da adaptação da escola à mudança, uma antecipação da mudança na escola, no sentido de esvaziar essa mudança dos seus conteúdos verdadeiramente subversores da ordem estabelecida, para evitar que seja «demasiado transgressora» e «demasiado criativa».

Em suma, a escola precisa de se reproduzir para reproduzir a estrutura social da sociedade que a mandata e justifica e, para isso, não lhe basta garantir essa reprodução, mas necessita de engendrar *inovações* («tem de se reproduzir na inovação e reproduzir inovações»), que têm que ser mantidas dentro do quadro do sistema e da sua estrutura essencial. Hansserforder (1972), citado por Correia (1991: 25), explica e clarifica: «O próprio processo de inovação é um factor de produtividade e é por isso que é necessário favorecê-lo e encorajá-lo constantemente».

As subseqüentes explicações de Correia, na obra citada, são de molde a corroborar este raciocínio, porquanto, perseguindo a polissemia da noção «sedutora e enganadora» de inovação em educação, a correlaciona com as ideias, ainda recorrentes e indiscriminadamente utilizadas no discurso educativo, de *mudança*, *evolução* e *reforma*, chegando às seguintes considerações:

Sempre que se verifica uma mudança, há uma inovação (identificando os dois conceitos), a noção de inovação envolve-se numa tendência para a confusão com a «evolução “natural” das práticas pedagógicas e a integrar no campo semântico da inovação um conjunto incaracterístico de práticas», donde, «toda a evolução, por mais lenta e contínua que fosse, por mais inócuos que fossem os efeitos por ela produzidos, deveria ser considerada como uma inovação a partir do momento em que fosse possível encontrar diferenças numa situação caracterizada num tempo T.1 relativamente à caracterização dessa situação feita num tempo anterior T.0» (Correia, 1991:27).

A propósito, cabe referir que é, afinal, esta mesma “confusão” semântica que dominou a propaganda visual governamental respeitante ao trigésimo aniversário do 25 de Abril. A criação de uma linha gráfica cujo ícone primordial é o cravo de Abril, inspirada na ideia do *múltiplo* como *desmitificador* do objecto mítico, de que Warhol foi exímio praticante; procura, assim, identificar o 25 de Abril com a ideia de Evolução, tentando escamotear ou esquecer o tremendo impacto da explosão criativa que constituiu a Revolução de Abril de 1974, cujas reverberações se projectam até à actualidade.

Tal como salienta Correia (1991:28), a inovação, admissivelmente, provoca sempre a ruptura, mesmo que parcial e temporária, pelo que há que distinguir

conceptualmente a inovação da mudança associada à evolução. Para que um processo de mudança seja um processo inovador exigem-se, portanto, referências explícitas ao tipo de ruptura que esse processo produziu nas práticas antigas, aos actores responsáveis pela produção da mudança, ao grau de decisão detidos por esses actores e, indispensavelmente, à amplitude da mudança considerável, intensiva ou extensivamente. Na verdade, a confusão mudança/inovação não se coaduna com a necessidade de operacionalizar qualquer das referências apontadas.

Outras definições encontradas por Correia (1991: 28 e ss), como a de Beal e Bohu, que evidencia uma visão instrumentalista (a inovação como a mudança de materiais e do conjunto de mudanças inerentes à sua utilização), pressupondo a restrição do campo da inovação ao conjunto de práticas que derivam da introdução de novos materiais didácticos, esquecendo toda a problemática dos efeitos produzidos, dos processos de implementação, da mudança das relações de poder. A definição de Brickell - *a inovação é a totalidade do processo envolvido na concepção de uma nova praxis educativa, incluindo a experimentação laboratorial, testagem, difusão junto de eventuais utilizadores e adopção por estes* - é, na opinião de Correia, claramente normativa, estabelecadora de um conjunto de fases predeterminadas para o processo inovador, segundo um dos modelos já identificado por M. Huberman (1973) e designado por modelo de pesquisa/desenvolvimento. Uma abordagem mais profunda desta definição, bastante emblemática da concepção dominante de inovação, permite descortinar os pré-conceitos que lhe são subjacentes. Brickell apresenta uma imagem de inovação que pressupõe a planificação de procedimentos decididos pelas estruturas centrais dos sistemas educativos, ficando para os *eventuais utilizadores* “adoptantes” o mero papel de interventores no plano da utilização de novas técnicas já concebidas e testadas. Como propõe Correia, tal concepção configura um modelo explicativo dos processos inovadores em que a noção de *resistência à mudança* assume um papel importante na interpretação e organização dos dados da observação empírica –

«trata-se de uma visão consumista da inovação onde o consumidor é um potencial agente de resistência ao consumo de um produto que lhe é apresentado devidamente embalado».

Nesta mesma concepção identificam-se os conceitos de inovação e reforma como um único processo. Os agentes conceptores da inovação dispõem de um poder instituído sobre o campo de aplicação da inovação (onde se verifica maior ou menor receptividade à mudança) e com esse poder podem sobredeterminar o poder instituído dos professores, usando estratégias de implementação que se confundem com estratégias de persuasão que podem ser mais ou menos autoritárias. Esta

inovação/reforma é, verdadeiramente, uma entidade “exterior” à escola sobre a qual se pode acrescentar que se impõe, do exterior, sobre a escola. Como diz Correia, citando Jacques Ardoino (1977), ela pertence a *uma dimensão tecnológica ou mesmo tecnocrática* que recusa aos professores, afinal os agentes implementadores das práticas, «o direito à criação e à invenção».

Outras concepções subjacentes a definições adoptadas pela UNESCO e OCDE são enquadradas por Correia (1991:31) no conjunto de concepções de inovação de carácter planificado, centralista e teleológico, patente nos exemplos apresentados: a inovação é *uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo* (de um encontro em Banguécoque em 1974) e *uma tentativa que visa, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar* (OCDE, 1972, *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*). Continua-se em inovação como reforma proposta, ou imposta *de cima e do exterior* do sistema educativo e do poder instituído dos professores.

#### **4.2.1. A resistência à mudança no contexto de inovações instituintes**

Também Ana Paula Cardoso (2003: 20) disserta sobre a problemática da receptividade à inovação, considerando, a partir de estudos anteriores que refere (Nunes, 1986; Cardoso, 1991; Arroz, 1995) que esta «designará a atitude que o professor assume perante a inovação», sendo observável ao longo de um *continuum* bipolar balizado pelos extremos dos sujeitos que *reagem favoravelmente aos estímulos da mudança* e dos que, pelos mais variados motivos, lhes resistem, reagindo desfavoravelmente.

Esta autora (ob.cit: 21), sensível à característica polissémica do conceito de inovação, busca atributos internos essenciais para a sua caracterização, apoiando-se nas opiniões de alguns outros investigadores (Marmoz, 1979; Serrano, 1992; Adamczewsky, 1996; Cros, 1998), chegando à determinação dos atributos de *novidade, mudança, processo e melhoria*. Novidade relativa, não reproduzível nem repetível, dado o carácter singular do contexto onde decorre a acção educativa; mudança intencional e evidente, exigente de um esforço deliberado e consciente e de uma acção persistente; processo com temporalidade e historicidade próprias, requerente de componentes integrados de pensamento e acção e do esforço conjugado dos diversos intervenientes, exigente de avaliação; e melhoria da prática educativa centrada numa imagem

*sobreinvestida* do aluno presente e futuro, pautada por valores e visando atingir um ideal. Com estes ingredientes, a autora constrói uma definição de inovação como

«introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica» (Cardoso: 22)

que, não deixando de escapar ao grupo de definições como as da OCDE e UNESCO atrás referidas, apresenta, incipientemente e de forma indiciária, a participação dos professores *subentendida no esforço deliberado e conscientemente assumido*.

Esta participação dos professores parece continuar, porém, a ser especialmente apreciada pelas forças que ocupam o poder político instituído, enquanto força instrumental receptiva, receptora e “trabalhadora” da inovação congeminada em níveis fora do seu círculo de vivência profissional. É isso que é indiciado por vários estudos referidos por Cardoso (ob.cit:27), que procuram analisar a resistência à inovação através de fases de preocupações (*stages of concerns*) dos professores. Estes estudos, desenvolvidos na Universidade do Texas, em Austin, apoiados numa vasta experiência e concretizações de inovações em escolas dos ensinos básico, secundário e em faculdades, assentam na construção de um modelo baseado em quatro postulados fundamentais: o de que a mudança educativa é um processo e não um fenómeno isolado que exige tempo e se desenrola por etapas; o de que o indivíduo deve ser o alvo principal das intervenções, diferentemente da abordagem do “desenvolvimento institucional” em que pode incluir-se o modelo de Brickell referido por Correia, colocando-se aqui *a tónica na necessidade de trabalhar com os professores, pessoalmente, de forma a fazer-lhes compreender o seu papel no processo de mudança*; o de que a mudança é sempre uma experiência extremamente pessoal, sendo necessário que os *agentes de mudança* dêem atenção ao grau de satisfação pessoal dos professores ao desempenharem o seu papel na iniciativa inovadora, e não apenas, conforme se constata, sobre os conteúdos e técnicas de inovação; e, por último, o de que a mudança não é um processo contínuo indiferenciado, passando os indivíduos implicados por etapas quanto à sua percepção da inovação.

Cardoso (ob.cit: 29) dá conta de ulteriores investigações, cujos desenvolvimentos corroboram estes estudos originais, que permitiram identificar *sete fases de preocupações* dos professores: num estágio 0, *tomada de consciência*, o professor tem pouca consciência e pouca preocupação com a inovação; no estágio 1, *informação*, ainda relativamente alheio à inovação, o professor já mostra algum interesse por ela; no estágio 2, *implicação pessoal*, o professor interessa-se e preocupa-se sobre o modo

como as exigências da inovação o poderão afectar, podendo despontar reacções desfavoráveis à inovação, se institucionalmente não forem criados mecanismos capazes de responder às inquietações suscitadas; no estágio 3, *gestão/organização prática*, o professor ultrapassou já as fases anteriores e fixa a sua atenção sobre aspectos de ordem prática da inovação, debatendo-se com problemas de eficiência, organização, gestão e prazos; no estágio 4, *avaliação das consequências*, o professor preocupa-se com os impactos da inovação junto dos seus alunos, interessa-se pela melhoria do seu rendimento, já está bastante empenhado no processo inovador; no estágio 5, *colaboração*, o professor procura coordenar a sua participação e coopera com outros professores para a implementação da inovação; finalmente, no estágio 6, *reavaliação/reajustamento*, o professor avalia a inovação e interessa-se pelas suas modificações, procura melhorá-la ou considera a possibilidade de propor inovações alternativas.

O *Modelo de Adopção Baseado nas Preocupações*, de Fuller (1969), referido por Cardoso (ob. cit. 30), indica a semelhança destas fases de preocupação face à inovação com, que descreve uma sequência de fases no crescimento pessoal/profissional dos professores segundo três categorias gerais de preocupações: a primeira, em que o jovem professor se encontra *centrado em si próprio*, preocupado com o modo como está a ser avaliado e com a imagem que os seus alunos têm de si, com a maneira como se sente como professor, com o relacionamento com os professores mais experientes; a segunda, em que o professor se *centra no controlo e organização das actividades*, preocupado com os comportamentos dos alunos e as estratégias de ensino a eleger; uma terceira, em que o professor se *centra no impacto que tem sobre os alunos*, preocupado com os resultados de ensino. Num estágio de maior segurança e controlo das circunstâncias, nas fases desta última categoria, o professor é capaz de reflectir autocriticamente sobre o seu desempenho e modificar as suas práticas, incluindo a avaliação do seu trabalho como actividade integrante da sua prática docente.

Voltando ao problema da resistência à inovação, Cardoso (ob. cit: 31 e ss) evoca ainda o *Questionário Relativo às Fases de Preocupações*, de Hall e Loucks (1978), composto por 35 itens, que solicita a resposta dos professores sobre as suas preocupações face à inovação, utilizando escalas de variação de 0 a 7. Segundo a autora, este modelo «pode ajudar os promotores da mudança» a *diagnosticar as preocupações dos docentes* que participam num projecto de inovação, a *considerar, não somente a “tecnologia” que a inovação envolve*, mas também as preocupações dos professores, e a *tomar consciência* de que a mudança de um processo que comporta



um crescimento e uma aprendizagem com vista ao desenvolvimento e que, portanto, isso envolve tempo. São referidas, no mesmo texto, dúvidas e críticas sobre a fiabilidade deste modelo: Huberman (1984, citado em Ducros e Finkelsztein, 1986) considera-o demasiado simples para explicar a diversidade de preocupações dos professores e dos modos como se manifestam; e Bailey e Palha (1992), que procederam à análise factorial de estudos empíricos na base do modelo e encontraram que *a matriz de correlações entre as diversas escalas fornece apenas um apoio limitado para as relações preconizadas entre as fases de preocupação dos professores*, e também que *os coeficientes de fidelidade em quatro das escalas são relativamente baixos (<70)*, tendo, em consequência, proposto a reorganização do questionário com uma estrutura de apenas cinco factores (Cardoso, ob. cit.: 33).

O modelo em causa e as suas aplicações concretas conhecidas têm, pelo menos, a virtualidade de evidenciar que nem todos os professores se comportam da mesma maneira face ao surgimento da *inovação* e permite um registo bastante claro da *resistência à mudança* verificável no seio da classe docente ou, como diz Cardoso (33),

«este modelo alerta para os reais perigos da resistência à inovação, mostrando que ela é, muitas vezes, fruto de condicionalismos de ordem subjectiva (sentimentos de insegurança, incertezas, medos...), difíceis de controlar, mas também de ordem contextual (insuficiência de apoios, falta de diálogo, clima desfavorável à inovação...), que importa ultrapassar».

A verdade é que, nesta concepção, se mantém com evidência o carácter centralista e normativo do processo de inovação que, mais que proposta, é imposta por um centro situado no exterior do sistema educativo, acima dele, cujo poder subordina, coercivamente (de forma mais ou menos agressiva, mais ou menos insinuante) o poder que compete aos professores. É assim que os *agentes de mudança*, inventores desta, detêm a convicção de que é necessário dirigi-la, antes de mais, aos professores, *de forma a fazer-lhes compreender o seu papel no processo de mudança*, o que implica a consciência, por parte desses agentes, da importância da acção dos professores no processo de inovação. Também nas *sete fases de preocupação* dos professores, atrás referida, o estágio 0 é marcado pela ausência, total ou parcial, mas sempre de forma definidora da fase, do interesse do professor pela inovação, sinal inequívoco de que este não participou na sua concepção inicial. O prosseguimento do processo das fases mostra que os professores, como grupo, são uma variável, ou constituem um conjunto de variáveis que o centro decisor e inventor da inovação, os *agentes de mudança*, têm forçosamente que ter em conta na prossecução do processo inovador, pelo que *há que*

*convencer* os professores, instruí-los, responsabilizá-los, galvanizá-los, transformá-los em agentes eficientes da ensejada inovação. A resistência à mudança/inovação (explicável por factores subjectivos/personológicos e objectivos/contextuais) é, no grupo que defende esta concepção, invariavelmente tida como um perigo a evitar, já que atrasa o desenvolvimento evolutivo ou o aperfeiçoamento do sistema.

Correia refere-se noutros termos ao problema da resistência à mudança. Distinguindo reforma e inovação, como já se referiu, mas considerando que a reforma se pode admitir como *uma inovação num macrossistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras nos microssistemas tendo objectivos mais ou menos contraditórios com os objectivos explicitados para a reforma*, este autor (1991: 33 e ss) entende que «inovar é entrar sempre em conflito mais ou menos aberto com o sistema existente, é chocar com as estruturas, os hábitos e os preconceitos». Assim, procurando analisar os *níveis de interdeterminação de decisão* (entre os poderes instituídos do centro e os dos professores), Correia salienta que há que proceder a um distanciamento da representação que o Centro faz do terreno institucional de aplicação da reforma, que nunca é *terreno bruto* reagindo homogeneamente às decisões exteriores, mas sim um terreno já *cultivado* por conflitos de poder e lutas ideológicas e por concepções pedagógicas assumidas, que recebe nessas condições a reforma concebida centralmente para ser aplicada uniformemente. O agente planificador da reforma, conhecendo estas características do terreno de aplicação, concebe estratégias de introdução da inovação que visarão sempre o vencimento das resistências opostas pelos professores (passiva ou activamente). Entre essas estratégias possíveis, a formação de professores é das mais importantes.

Se o Centro encontra, nos professores, uma resistência passiva à mudança, quer dizer que a reforma é sentida por estes como algo que não lhes diz respeito, que recusam a incorporação daquela nas suas práticas; se a resistência dos professores é activa (como tem sido em numerosos casos) quer dizer que os professores encontram na reforma o pretexto para um processo de mudança onde se assumam como produtores, recusando o papel de meros objectos da reforma e *tornando-se sujeitos de mudança capazes de produzir inovações de base* –

«Ao assumirem um papel de resistentes activos à mudança, estes professores fizeram emergir a verdadeira natureza do terreno de aplicação da reforma, isto é, fizeram emergir este terreno como um terreno capaz de se auto-organizar, de autotransformar não só o seu interior, mas também as relações que ele mantém com o Centro, numa palavra, como um terreno capaz de se autoformar» (Correia, 1991: 36).

Mesmo que os professores queiram aplicar *ipsis verbis* a inovação *instituída*, que o centro planificador quer universal, face às características do terreno concreto, são obrigados a reinterpretar e readaptar as decisões do centro, *exercendo um poder instituinte que provoca o aparecimento de situações institucionalizadas diversificadas*. É necessário ter em conta que o *instituído* é, nesta acepção de Correia, para a qual concorrem as concepções de Lourau, Barbier e Hess, *a força de inércia conservadora na instituição que procura conservar a situação tal como ela é, e o instituinte é a força da mudança na instituição e acaba por negar o instituído*.

Esta luta dialéctica entre o momento da universalidade da inovação, que é concebida pelo centro decisor como inalterável em todo o território de aplicação, e o momento da particularidade, em que as práticas instituintes se adaptam aos contextos, negando essa universalidade da inovação *instituída*, gera, em síntese, *situações institucionalizadas singulares, dinâmicas e instáveis*, que garantem a *manutenção da tendência à heterogeneização do sistema*.

Salienta, a propósito, o autor do texto em referência (1991: 40), que as características da inovação *instituída*, na óptica de alguns investigadores que estudou, são suficientes para que sejam reconhecidas como incompatíveis com o próprio conceito de inovação: para Jacqueline Chobaux (1977), acções como planificação, controlo, gestão da mudança, são antagónicas de uma concepção de inovação no domínio da educação, a partir do momento em que há generalização e difusão de uma determinada mudança; para Jacques Ardoino (1977), a inovação *instituída* é uma espécie de *ortopedismo social que depressa deixará reaparecer, de uma forma insidiosa ou mesmo brutal, a sua intenção de contenção*. A inovação *instituinte*, por seu turno, é tida como integrante de um conjunto de actividades globais relativas ao professor ou grupo de professores que a produzam e à instituição escolar onde se produz, fazendo parte de uma cadeia de práticas sem que, necessariamente, esteja na continuidade delas. Aliás, esta inovação *instituinte* integra-se no conjunto referido, mas em ruptura com o passado e com essa cadeia de práticas onde se insere – é *produção* – continua Correia – de um futuro e de conflitos geradores de uma nova ordem, é *ruptura seguida de produção*, o que a distingue da reforma (que apenas é produção) e da crítica (que apenas é ruptura). Se há ruptura e produção, dão-se, necessariamente, conflitos que implicam consequências que lhe estão associadas, como a necessidade de resolução dos conflitos, a tomada de consciência da correlação de forças em presença, as reflexões críticas sobre as práticas antigas e as novas, entre outras.

Do que fica exposto, há que considerar o sistema inovador como um subsistema do sistema onde se pretende inovar, já que está integrado num complexo sistémico mais vasto, em que todas as mudanças produzidas determinam efeitos *mais ou menos difusos e persistentes* nos sistemas mais amplos onde se integra, dir-se-ia, segundo um funcionamento orgânico relativamente aleatório de comunicação combinatória em rede conexional. Nesse sistema inovador, os objectivos explicitados da inovação e os objectivos declarados do sistema podem estar relacionados de duas formas (Correia, 1991: 64):

- a inovação procura instituir práticas pedagógicas que permitam alcançar alguns dos objectivos que o sistema não era capaz de alcançar;

- as práticas inovadoras visam explicitamente a introdução de novos objectivos entre os antigos objectivos declarados do sistema.

O que significa, como o autor indica, a exclusão da hipótese em que a inovação persegue objectivos contraditórios com os objectivos anunciados do sistema, caso em que a inovação se transforma em *instituído marginalizado*, fora da centração do estudo realizado por Correia sobre inovações instituintes produzidas durante um processo de inovação instituída.

#### **4.2.2. Hipóteses de instituição da Criatividade nos sistemas educativos**

Posto isto, parece ser possível estabelecer alguma aproximação entre esta perspectiva de um conceito de inovação em educação que aparece mitigado, enquadrado numa dimensão diminuída, fragmentária e superficial, domesticado, incapaz de se defrontar contra as estruturas profundas da sociedade e da escola, e a ideia, anteriormente dispendida, de uma *criatividade da produtividade*.

A implicação plena da criatividade na educação e a instituição de pedagogias criativas pressupõe, como condição de primeira possibilidade, a mobilização democrática de todos os professores para o acto criativo de conceber a inovação.

Essa participação deveria ser verificável logo num estágio 0 das fases de preocupação dos professores, que passaria, então, a definir-se como um estágio em que os professores, auto-motivados pela necessidade da inovação, participariam em programas organizados no seio do sistema com o apoio do Centro, com o intuito de conceber as *traves-mestras*, construídas democraticamente, que haveriam de dar estrutura ao projecto-base do processo inovador a implementar. Só depois a inovação

pedagógica poderia crescer para um nível criativo com repercussões socialmente criativas.

Nesta hipótese, os poderes instituídos dos professores continuando, presumivelmente, a conflitar dialecticamente com o poder central instituído, não se chocariam antagonicamente ou em contradição diametral com esse poder. Presumivelmente, estes diferentes poderes instituídos poderiam encontrar-se, mais conscientemente que inconscientemente, em plataformas de complemento e harmonização na acção conceptualizadora e na prática co-avaliada rigorosamente de uma reforma criativa impulsionadora de inovações instituintes que gerariam muitas novas institucionalizações singulares que continuariam a indicar a heterogeneidade do sistema, então vista e assumida como uma pluralidade democrática e democratizante enriquecedora. Esta seria a concepção de uma reforma instituinte da *criatividade para a criatividade* que, como é óbvio, pressupõe um poder central instituído cuja essência ideológica e cultural, necessariamente, integrasse uma real convicção na imprescindibilidade de uma formação humana num registo aberto e inelutável de racionalidade.

Parece, portanto, clara a ideia de que, adoptando-se qualquer das noções de inovação previamente apresentadas, se excluem do campo da inovação educativa todas as práticas que possam, de forma consciente ou inconsciente, determinar mudanças ao nível mais profundo do sistema, incluindo as que alterariam significativamente as relações do sistema com o poder central. A criatividade pode implicar-se na educação ao nível de práticas pedagógicas realmente inovadoras conduzidas pelos professores em todos os níveis de ensino, incluindo o importante nível da formação de professores. É este o quadro mais admissível como vivência concreta de possibilidades para os protagonistas da problemática educativa no presente e próximo futuro, pelo que é nele que, inevitavelmente, se reflecte todo o desenvolvimento dissertativo subsequente e, da mesma forma, se projectarão as imagens das propostas didáctico-pedagógicas que oportunamente se apresentarão.

Em consequência, não serão, portanto, consideradas outras duas hipóteses possíveis e, de resto, altamente desafiantes, formalizáveis a partir da teorização de Correia atrás referida, mantendo-se o intento, utopicamente ou não, de as confrontar no futuro:

- A hipótese em que a inovação persegue exclusivamente objectivos contraditórios com os objectivos explicitados do sistema, que Correia considera um *instituído marginalizado*. Partindo do pressuposto mais lógico de que essa inovação

seria tomada da responsabilidade de um poder instituído diferente do poder instituído do Centro planificador (uma possibilidade de contra-poder, ou poder alternativo), uma vez que são declarados objectivos contraditórios com os do sistema dominado pelo Centro, importaria verificar as possibilidades de instituição de um tal poder diferente e de que natureza seria esse poder. Importaria conhecer possibilidades de transformação dessa inovação instituída marginalizada em *inovação instituída participada pelos professores*, o que determinaria novas e graves contradições no sistema, mas introduziria a possibilidade da criatividade numa escala macrosistémica, em que poderiam surgir mudanças nas relações do sistema com o poder central e mudanças nas estruturas profundas do sistema.

No outro caso possível desta mesma hipótese, o de que, por motivos agora desconhecidos mas imagináveis, o Centro planificador responsável e dominador do sistema passasse a perseguir objectivos contraditórios (novos) com os objectivos anunciados do sistema, revelar-se-ia uma grave contradição interna no poder instituído central, que não deixaria de afectar gravemente todo o sistema. A inovação instituída marginalizada poderia fragmentar o campo do sistema, em facções da marginalidade e de fora da marginalidade, numa luta dialéctica que, presumivelmente, implicaria a entrada em campo da criatividade, ainda assim numa escala macrosistémica, em que poderiam surgir mudanças nas relações do sistema com o poder e mudanças nas estruturas profundas do sistema.

- A hipótese de inovações instituintes, conduzidas por grupos de professores, fora de um quadro de inovação instituída. Respeitando a lógica das formulações iniciais, talvez possam considerar-se nesta situação momentos de estagnação de uma reforma motivados por causas hipoteticamente imagináveis, ou mesmo o caso, analisado por Correia, em que a resistência passiva dos professores à inovação imposta e contestada determina a paralisação da inovação instituída. Importaria verificar as possibilidades de, prolongando-se esse estado durante um tempo suficiente, e gerando-se um efeito multiplicativo das várias situações singulares modificadas pelas inovações instituintes ao nível dos microssistemas, se determinaria uma mudança global na situação do sistema, o que, presumivelmente, viria a significar a implicação da criatividade numa escala macrosistémica, com alterações das estruturas profundas do sistema e mudanças nas relações deste com o poder central.

### 4.3. Criatividade e Formação

Importa agora discernir inteligibilidades neste outro cruzamento, entre a Criatividade e a Formação e, designadamente, no ponto em que nos situamos, a formação de professores. O plano conceptual onde se encontram as linhas concorrentes assume tudo o que, de significativo, foi anteriormente despendido quanto à problemática Criatividade e Educação. Esta nova partida arranca, portanto, da convicção de que *a criatividade se pode implicar na educação ao nível de práticas pedagógicas realmente inovadoras conduzidas pelos professores em todos os níveis de ensino, incluindo o nível da formação de professores.*

#### 4.3.1. Lugares-comuns da formação de professores

Do ponto de vista das análises da receptividade/resistência à inovação, já atrás referenciadas, pode entender-se, de numerosas investigações (entre as quais as de Fullan, 1982; Carr, 1985; Wangen *et al.*, 1982) referidas por Cardoso (2003:81), que existe uma relação positiva entre o nível de formação dos professores e a receptividade à mudança, embora os valores da correlação encontrados sejam pouco elevados. Nesta óptica, admite-se também que a capacidade de inovação cognitiva dos professores se desenvolva com a formação a que são submetidos ao longo dos anos, anunciando-se, assim, a importância da chamada formação contínua ou continuada.

Noutro conjunto de investigações mais recentes, também citadas por Cardoso (2003:82), pode verificar-se, além do impacto da formação na modificação de atitudes dos docentes, que aquela pode influenciar a percepção da importância atribuída à própria formação (Jesus *et al.*, 1991), levar à modificação de crenças a respeito do ensino (Hunsaker & Johnston, 1992) e do sentido de eficácia do professor (Stein & Wang, 1988; Fritz *et al.*, 1995). Contudo, outros estudos ainda indicados por Cardoso (*ob.cit.*), como os de Fischl e Hoz (1993), apontam claramente para a ideia de que a formação dos professores não é garantia de modificação de atitudes e crenças, e outros sugerem a necessidade de modificar as estratégias de formação utilizadas, preconizando uma ampla reflexão sobre as crenças e as práticas habituais e um maior apoio e comunicação entre professores e outros intervenientes no processo inovador (Briscoe, 1991; Pasquale & Labellarte-de-Pasquale, 1991; Korthagen, 1992, Hunsaker & Johnston, 1992).

É assim que é possível a Cardoso (*ob.cit.*: 83) dar conta da emergência de uma nova perspectiva e filosofia de formação de educadores e professores que enfatiza de

modo especial o desenvolvimento pessoal e profissional do docente em articulação com o trabalho desenvolvido no estabelecimento escolar, o que poderá representar uma novidade nos paradigmas da formação de professores. Esta posição valoriza a criatividade e a autonomia dos docentes no diagnóstico de problemas e na formulação de respostas educativas adequadas. Neste sentido, a autora preconiza um modelo formativo que, primacialmente:

- Se vocacione especificamente para a mudança, utilizando uma estratégia investigativa a partir da reflexão e análise de situações pedagógicas reais.

- Proporcione o crescimento pessoal do professor, contemplando o treino de diversas competências profissionais (relacionamento interpessoal, assertividade, julgamento crítico, tolerância à ambiguidade, empatia...).

- Contribua para a alteração de atitudes e cognições, desenvolvendo atitudes mais progressistas em relação à educação.

- Contribua para o desenvolvimento do sentido de eficácia do professor.

Torna-se evidente neste tipo de abordagem uma emergência de preocupações caras a muitos investigadores da Criatividade em Educação mantendo-se, ainda assim, uma concepção que indicia que a fundamentação de modelos de formação permanece, pelo menos parcialmente, subjugada a conceitos nem sempre clarificados e consciencializados, pré-existent e enformadores sub-reptícios da formulação apresentada.

Para um ponto de vista que siga a implicação das *pedagogias da criatividade* nas práticas de formação, não é gratuito o desconhecimento dessas entidades sub-reptícias, havendo imperiosa necessidade da sua compreensão.

Procedendo ao encetamento dessa busca, surge-nos Daniel Hameline (1986), citado por Correia (1999: 3), que sustenta que as ideias modernas sobre educação se estruturam sobre a aceitação tácita de três lugares-comuns: a *crença no progresso*, a *educabilidade do homem*, e a *aceitação da superioridade da democracia igualitária*.

Perseguindo, de seguida, este texto de Correia (1991: 5), constata-se que este autor determina e analisa consensos e controvérsias sobre os «lugares-comuns» na formação de professores, estabelecendo para aqueles um estatuto de racionalidade e encontrando-os conotados com a ideia de comunhão de um lugar – «partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica que, predominantemente cognitiva, também é um lugar social». Sendo assim, estes lugares-comuns desempenham um papel



fundamental na estruturação das ideias sobre educação, pois colaboram determinantemente no estabelecimento de princípios de inteligibilidade estruturados em torno de evidências inquestionáveis e, conseqüentemente, na organização de uma cadeia hierarquizada de valores educativos; contribuem para a estruturação de uma comunidade cognitiva e constituem-se simultaneamente em instâncias de produção de ocultações e de ilusões partilhadas. Na erosão dos lugares-comuns situam-se os problemas que suscitam os debates mais sérios sobre as ideias modernas acerca da Educação.

Segundo o mesmo autor (1999: 5 e ss), tendem a insinuar-se quatro grandes lugares-comuns no campo da formação de professores, todos portadores de verdades e racionalidades, todos construtores de consensos cognitivos e simultaneamente causadores de efeitos de ocultação. Vejamos, sucintamente, (apenas) alguns aspectos do desenvolvimento apresentado por Correia no que diz respeito a um desses lugares-comuns, eventualmente aquele que, de algum modo, *emblematisa* a problemática em questão, a formação dos professores:

– «A qualidade do Ensino (ou da Educação) está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do Ensino».

O consenso cognitivo construído em torno deste lugar-comum é bastante óbvio (assegurando-se a qualidade indiscutível dos formadores, assegura-se a melhoria do desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino). Entretanto, este lugar-comum conduz à ocultação do efeito da gestão das escolas sobre a estruturação das práticas dos professores e nos efeitos produzidos pela sua acção. Isto contribui para dispensar uma reflexão sobre as relações entre os modelos de gestão das escolas e a formação profissional contínua dos professores, naturalizando «um modelo de profissionalidade construído em torno de *expertises* didácticas».

A aceitação de uma ideia segundo a qual existe uma relação causal linear entre a eficácia da acção educativa e a eficácia da acção desenvolvida por cada educador estrutura-se, basicamente, na exclusividade da racionalidade instrumental que busca a mais eficiente utilização dos recursos e corresponde a uma taylorização do trabalho docente nas escolas.

Entre outros aspectos do mesmo efeito de ocultação responsável pela produção e reprodução de uma ordem cognitiva ilusória apontados por Correia, além da já aludida contribuição para a «naturalização» da taylorização do trabalho docente, é também

apontada pelo autor a ocultação do importante papel de instâncias informais de socialização profissional dos professores sobre a estruturação de práticas pedagógicas. Tais são os casos da indústria do Ensino (uma instância material) e da solicitação da sociedade à Escola para que esta assegure, não só o sucesso escolar, mas um sucesso dos alunos, entendido *lato sensu* (uma instância simbólica).

Quanto à primeira instância, verifica-se uma crescente influência do privado na gestão pública da Educação, o que pode constatar-se na tendência para que um dos produtos dessa indústria, os manuais escolares, se transformem de meros «auxiliares de aprendizagem» como é mais ou menos incontroverso que sejam, em verdadeiros «guias de ensino» com influência na estruturação das práticas pedagógicas, passando a desempenhar um papel esperavelmente desempenhado pelas prescrições curriculares ou pelas formações contínuas a elas associadas. Acresce a isto, segundo o mesmo entendimento deste autor, um reforço conseguido pelo denso sistema de relações estabelecidas entre os produtores de manuais escolares e os técnicos interventores na reformulação dos programas, e entre os responsáveis das editoras e os responsáveis ministeriais.

Quanto à segunda instância referida, constata-se a indução de um sistema de disposições que tendem a subordinar os professores às solicitações dos pais e aos interesses e à lógica de um mundo empresarial que é apresentado como o espaço social capaz de assegurar as condições materiais para a realização do amplo sucesso dos alunos. Isto é suficiente para perceber uma «crescente permeabilidade dos Sistemas Educativos ao interesse e à lógica do Privado», contribuindo para «uma profunda crise de três dos principais referentes éticos da profissão docente: a laicidade da Educação, a sua gratuidade e a sua democraticidade».

#### **4.3.2. Vocacionalismo, formação científica e Criatividade**

Atente-se ainda, por isso parecer pertinente para próxima discussão em abordagem da problemática político-curricular, mormente quando se tratar dos fundamentos curriculares da Educação Artística no Ensino Básico, e, em especial, da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (2º ciclo), no que o mesmo autor refere a propósito dessa crise no referente ético que é a ideia de um ensino laico.

Para Correia (1999: 8, 9), essa ideia, entendida em sentido amplo, é a ideia de um ensino que transmite conteúdos não estruturados por interesses, socialmente neutros, ideia que sofre um processo erosivo de grande intensidade com as

transformações curriculares introduzidas pelas Reformas dos anos 80/90 e pela mudança dos mecanismos de regulação dos Sistemas Educativos. Essas alterações curriculares inscrevem-se num processo de *tecnologização* da formação científica assegurada pela Escola, já presente nas Reformas dos anos 60/70 que, segundo Popkewitz (1991) citado por Correia, segue uma orientação já não humanista, mas sim «*vocacionalista*», pois que atribui à escolarização da Ciência e da Tecnologia o papel estratégico na multiplicação de oportunidades de emprego e no acesso a carreiras profissionais, reconhecendo a legitimidade de o comércio privado fixar prioridades do conhecimento, reconhecendo que é consequência de um outro, no qual a Ciência é um bem económico. Assim, enquanto, nos anos 60, o acréscimo curricular do espaço da Ciência se justificava pela sua capacidade de promoção da igualdade social, a crescente tecnologização da Ciência transmitida pela Escola nos anos 80/90 aparece ligada a critérios de eficácia económica e «ao reconhecimento do importante papel desempenhado pelas forças do mercado na definição de *normas de excelência escolar*».

Maria Eduarda Santos (1999: 204 e ss.) aponta os fundamentos de uma educação científica em que os fins apontados por Gillet (1994), prático, económico e social, se subordinam a uma base humanista, assente na convicção de que as competências científicas e tecnológicas

«facilitam a autonomia de cada um nas escolhas e na tomada de decisão na vida quotidiana sem ficar na dependência cega dos comerciantes, dos especialistas e da publicidade»;

«permitem às pessoas tornarem-se “participantes críticos e judiciosos do funcionamento económico da sociedade”»;

e ainda

«estimulam a que o número de cidadãos que contribuem para a “regulação democrática da vida da sociedade” seja cada vez em maior número».

Explicando os conceitos de ACT (Alfabetização Científica e Técnica) e de CTS (Ciência/Tecnologia/Sociedade), Santos dá conta das preocupações de educadores e investigadores a propósito do tema em apreço e, para além da apresentação da discussão das diferentes posições encontradas, contribui decisivamente para um esforço de *desocultação* dos efeitos produtores/reprodutores de uma ordem cognitiva ilusória como a apontada por Correia e, conseqüentemente, para um movimento de esclarecimento e *conscientização* de causas para os problemas respeitantes à Educação e ao papel da Ciência e da Tecnologia na Educação.

Isso é facilmente comprovável a partir de uma análise apresentada por Santos (ob. cit: 228 e ss), que se debruça sobre as estruturas conceptuais e os argumentos experimentais que subjazem aos discursos escolares que organizam *as percepções do aluno sobre a natureza da ciência*, tendo apontado, entre outras, as seguintes características:

- Ainda é dominante a “abordagem de processo”, típica da concepção de ensino de “Ciência Pura”, condicionante de uma construção de imagem idealizada, estereotipada e mitificada da ciência, que apresenta apenas uma única metodologia científica.

- Tende a identificar-se a ideia de ciência com a de experimentação – constatação ou verificação de factos.

- Apresenta-se “um” modelo mítico de racionalidade científica como garantia do sucesso para produzir/aprender ciência.

- Escasseia o incitamento a aprender “sobre” ciência e limita-se a importância do ensino das ciências à sua validade interna.

- Os propósitos da ciência são frequentemente reduzidos à explicação de fenómenos naturais (com exclusão dos sociais).

- Recorre-se a outros sistemas explicativos para além do científico, mas raramente se demarca este daqueles.

- Tende a documentar-se a capacidade de evolução da ciência mas sobrestimam-se os casos pontuais da genialidade dos cientistas.

A análise a que esta autora procede (ob. cit: 239 e ss) que, não pode deixar de salientar-se, é alicerçada num profundo e demonstrado conhecimento da realidade e acompanhada de indicações e sugestões didáctico-pedagógicas, é reforçada por um apanhado de reflexões conclusivas sobre as realidades curriculares, numa direcção de sentido CTS, cujos enunciados principais aqui se reproduzem:

«A – Os discursos curriculares sobrestimam o valor da aprendizagem de conhecimentos tradicionais, marcadamente académicos e subestimam a inclusão e a exploração de temas actuais com valor instrumental, cívico e social».

«B – As respostas educativas a problemas de incidência social, além de se restringirem aos tradicionais problemas ambientais, fazem-no de forma demasiado simplista, linear e de tipo mecanicista».

«C – Os organizadores cognitivos pessoais e sociais são subestimados, quer no discurso curricular manifesto quer nas propostas de actividades».

«D – Os aspectos tecnológicos contemplados nos discursos curriculares não desempenham um papel significativo na educação geral dos alunos».

«E – São subestimados debates reflexivos sobre a responsabilidade social da ciência e da tecnologia».

«F – Subestima-se o incitamento à clarificação de valores, à formação de hábitos mentais e à acção responsável».

Sendo o objecto observado por Santos a realidade curricular e as práticas pedagógicas actuais, não pode deixar de considerar-se como, através do olhar de alguém da própria especialidade, o lugar curricular da Ciência e da Tecnologia é susceptível de críticas, que não deixam de ser verberadas com severidade suficiente. É necessário pouco esforço imaginativo para poder entender-se que a desactualização temática, a estreiteza de tratamento de respostas a problemas de incidência social e o mecanicismo, a subestimação de organizadores cognitivos, de debates reflexivos e de uma clarificação de valores, se constituem em problemas da realidade curricular actual e que estão na esteira da “tecnologização” reforçada nas reformas educativas dos anos 80/90 que Correia explica no âmbito do desenvolvimento de uma tendência para a subordinação da Escola Pública a interesses do mercado ditados por critérios apresentados como perseguidores de eficácia económica.

Verifica-se, assim, e não só implicitamente, a necessidade de, também na educação científica e tecnológica, se reforçar uma linha de formação para a Criatividade, pois, como reconhece Santos (ob. cit: 231),

«A criatividade e a imaginação que estão na base da construção científica, evidenciando que tais competências não são compatíveis com um faseamento metodológico uniforme e sequencial pré-estabelecido (...) Criatividade e imaginação que também não se conciliam com a promessa de que, se os alunos seguirem, passo a passo, as direcções metodológicas dos manuais obtêm resultados semelhantes aos dos cientistas e de que desenvolvem “competências de processo” transferíveis para todas as situações».

#### **4.3.3. Necessidades de formação e a necessidade de uma formação criativa**

Pelo que já foi dito, é possível perceber que as ditas “necessidades de formação” identificadas em contextos institucionais são, realmente, aferidas em função da evidenciação de problemas tipificados e carências dos Sistemas Educativos, como diz Matos (1999b: 61), geralmente intermediadas

«por figuras institucionais academicamente reconhecidas, ou por referência a avanços científicos que se presumem indispensáveis ao desempenho proficiente da profissão (...)».

Tal como anteriormente se adiantou, o lugar-comum que apresenta a melhoria das qualificações dos professores como a causa da melhoria da qualidade da Educação

esconde múltiplos efeitos reprodutores de uma ordem cognitiva ilusória, e persistir nessa visão linearizada e simplificada, em que os problemas da prática profissional docente se podem resolver com reforços de saber teórico disciplinado, é aderir, na perspectiva de Matos (1999b: 61-62)

«ao princípio simplista de que as questões da educação e do ensino se resolvem segundo o modelo de racionalidade técnica (...) como se, no campo educativo, houvesse uma relação analiticamente estabelecida entre um fenómeno “causa”, que me é dado no conhecimento, e um fenómeno “efeito”, que se deve verificar na prática».

Na verdade, como salienta este autor, a experiência quotidiana dos profissionais de educação mostra que a realidade das práticas é completamente imprevisível e surpreendente, cheia de rupturas e singularidades e que o campo dos saberes teóricos exige o estabelecimento de relações de regularidade e homogeneidade dificilmente reproduzíveis na prática concreta, o que transforma o exercício de assimilar a prática à teoria num «exercício vazio», porque «não há homologia entre o objecto do saber teórico e o do saber prático». Impõe-se, portanto, a necessidade de optar entre o «rigor» do conhecimento científico-técnico e a «relevância» prática dos conhecimentos e a escolha supõe a construção de um saber autónomo, uma epistemologia das práticas (Matos, 1999: 62).

É nesta linha de argumentação que é possível, a partir do reconhecimento crítico de que a realidade é sempre uma construção histórico-social e, portanto, transformável, ensejar um modelo de formação que se configure consentaneamente com um projecto de transformação dessa realidade. Neste modelo de formação, o sujeito deixa de ser meramente passivo, sobretudo caracterizado pelos movimentos que tem que efectuar para, sistematicamente, se adaptar aos desígnios de um programa de formação instituído, para passar a interagir com o processo de formação (construindo-o) que resulta da transformação dialéctica, ou da dialéctica da transformação, sujeito/objecto. A realidade do sujeito em formação imbrica-se na realidade da vida, produzindo-se um conhecimento auto-construído no fluir da vivência permanente, que é um produto dialéctico bem mais complexo do que o do conhecimento construído apenas por via cognitiva, via essa também permanentemente organizada numa ligação inextricável ao histórico-social efectivamente vivido. Como, aliás, Varela (1993) já tinha conceptualizado.

Nesta perspectiva, prossegue a teorização de Matos (1999b: 64), a análise das práticas como objecto de formação não pode negligenciar domínios até agora bastante esquecidos como o dos percursos pessoais, os contextos sócio-culturais, os

constrangimentos institucionais, os projectos, as expectativas, as frustrações. Há uma imbricação entre as estruturas que integram e determinam o desenvolvimento pessoal e aquelas que integram e determinam o desenvolvimento sócio-profissional. Consentâneo com este modelo de formação organiza-se um tipo de processo de avaliação que se preocupa, não só com o controlo dos níveis de reprodução das competências prescritas institucionalmente, mas com as outras dimensões extra-institucionais do sujeito em formação, de tal forma que se cria um «espaço autónomo de formação», um «espaço propriamente pedagógico», como lhe chama Matos (1999b: 71), com parâmetros de avaliação que são construídos na própria relação comunicativa.

Chegados a este ponto, parece plausível propor uma intersecção da ideia de *pedagogias criativas* (assimilada num constructo em que se representa tudo aquilo que se tem sedimentado como mais significativo no estudo em curso) com esta conceptualização de um modelo de formação como o que tem estado subjacente nesta última parte do discurso produzido. A ideia de *pedagogias criativas* atravessa-se longitudinalmente no caminho desta concepção de uma formação desenvolvida num *espaço efectivamente pedagógico* (ou *propriamente pedagógico*, como lhe chamou Matos) em que o sujeito se forma em ligação intrínseca no construir próprio do trabalho docente.

Tal como atrás se referiu (cf, Cap. III), as pedagogias criativas não podem deixar de assentar no conhecimento e análise de um vasto e complexo conjunto de condições que só podem ser objecto de tratamento como eventuais entidades para consideração de planificação (num processo formativo) em respeito às variáveis fundamentais da criatividade atinentes aos âmbitos do sujeito, do processo criativo e do produto realizado, e das características do meio envolvente, o que pode configurar-se como uma concepção *topograficamente* correspondente ou equivalente à construção de um saber autónomo que releva o conhecimento prático, a uma “epistemologia das práticas pedagógicas”.

#### **4.3.4. Formação contínua, formação inicial e Criatividade**

Nestas considerações sobre a formação, no que nelas se pode tomar como directamente atinente à formação de professores, prefigura-se mais facilmente o quadro da chamada “formação contínua”, mesmo quando isso não se encontra expressamente determinado. Trata-se de situações em que os professores, sujeitos a processos de formação tipificáveis segundo essa designação genérica, ingressam em modalidades de

formação que podem, do ponto de vista institucional, conhecer alguma diversidade, permanecendo em funções profissionais.

As relações desta formação contínua com o trabalho foram, indiciariamente, já aqui afloradas, ressaltando a ideia (no respeito pela concepção defendida) da utilidade (dir-se-ia, da inevitabilidade) da integração dos processos de formação nas práticas docentes profissionais, o que, de resto, é consentâneo com o regime jurídico-legal da formação contínua em vigor, que prevê acções de formação nas modalidades de “oficina”, “círculo de estudos” e “projecto” que, justamente, privilegiam esse indispensável imbricamento com o campo das práticas pedagógicas em regime laboral.

É bastante plausível que uma *formação para as pedagogias criativas*, que, além de não negligenciar os saberes teóricos, privilegia, precisamente, domínios que as práticas vulgares esquecem (a realidade personológica de cada formando, os ambientes emocionais, os contextos concretos das práticas, o funcionamento psico-dinâmico dos grupos, as pressões institucionais...), se revele “naturalmente” melhor direccionada para a chamada formação contínua, desenvolvida com docentes que laboram no quotidiano do sistema educativo, cuja vivência directa aproveitará dialecticamente ao sujeito em formação, ao processo de formação que vai sendo construído e, em consequência do enriquecimento criativo conquistado pelos professores, às suas práticas pedagógicas concretas em situação real.

Não obstante, na actualidade, do que é dado observar no panorama geral das ofertas dos Centros de Formação Contínua, são raras as iniciativas apontadas a uma formação em *criatividade para a Criatividade e pedagogias criativas*, sendo a principal razão, obviamente, a da falta de formadores com formação específica. Aparecem, mais vezes, ainda assim poucas, iniciativas de formação que, do ponto de vista da Criatividade, não resultam totalmente esclarecidas e que acabam, a julgar pelos enunciados dos conteúdos, pelas práticas propostas e pelo anúncio das formações detidas pelos formadores, e independentemente da boa vontade dos proponentes, por navegar em águas didactísticas de técnicas criativas avulsas ou quedando-se prisioneiras da *criatividade meramente produtiva*.

Se a formação contínua se afigura como eminentemente potenciadora de resultados provindos de uma formação em criatividade e pedagogias criativas, reproduzindo-se em sustentação da afirmação a argumentação atrás dispendida, no quadro da mesma tentativa de imposição da necessidade de uma formação docente em criatividade e pedagogias criativas, a formação inicial terá, naturalmente, uma



importância insubstituível. Os professores, sujeitos de uma formação contínua permanentemente desenvolvida nas suas práticas quotidianas concretas, podem, nesse quadro, potenciar os ensinamentos da criatividade, sendo de esperar que melhor o possam fazer, inclusive ao nível da reinvenção de novas formações auto-construídas se, na sua formação inicial, dispuserem de espaços-tempos propícios para a aprendizagem da teoria da criatividade e das metodologias e técnicas de estimulação criativa.

Num interessante trabalho de Cecília Galvão (2000), que se prolongou por quatro anos e cuja investigação empírica se desenvolveu ao longo de três fases sequenciais, abrangendo um grupo de alunos de cursos de formação de professores em ciências, biologia e geologia (com concepções ante-profissionais), um grupo de estagiários envolvidos em práticas pedagógicas (sofrendo os primeiros embates com a prática profissional, ainda que de algum modo, protegidos), e um grupo de professores nos primeiros anos de exercício profissional efectivo (já em plena gestão científica e pedagógica das componentes curriculares e integração nos diferentes papéis profissionais). A autora procurou discutir a formação inicial de professores e compreender como analisam os próprios participantes essa mesma formação.

Segundo o estudo desta autora (ob. cit: 58), já Reynolds (1992) considerava que, no primeiro ano de prática profissional, os jovens professores deveriam ter um conhecimento fundamental constituído por competências básicas respeitantes, não só à matéria a ensinar, como ao conhecimento didáctico da matéria, ao conhecimento da organização escolar e dos papéis que deverão desempenhar como professores, mas de modo a que esteja assimilada, como inerente à própria função docente, a atitude de investigação e de reflexão. De seguida, Galvão (ob. cit: 59 e ss) dá conta de várias investigações sobre jovens professores contrastados com professores experientes, algumas encontrando resultados diferentes e contraditórios:

- Brown e Borko (1992), que contrapuseram *experts* e *novices* dos EUA, dizem que os primeiros demonstram mais conhecimento científico e didáctico, realizando esquemas conceptuais de organização e armazenamento do conhecimento mais elaborados. Os principiantes não detêm, ainda, um suficiente *conhecimento didáctico* (no sentido de Shulman, 1986 – transformação do conteúdo científico de modo a ser compreendido pelos alunos), o que se reflecte no modo como são realizadas as planificações lectivas.

- Outro contraste importante encontrado (Leinhardt e Greeno, 1986; Valli e Agostinelli, 1993) é o respeitante ao uso do tempo lectivo: os professores experientes

seguem atentamente o trabalho dos alunos e previnem a sua dispersão mantendo-os em actividade permanente, usam o *tempo instrucional* de modo efectivo, evitam a indisciplina.

- Já Dagger (1994), conduzindo uma investigação sobre a utilização de analogias por professores de ciências, encontrou resultados discordantes, com jovens professores no primeiro ano de exercício a produzirem conjuntos de analogias complexas, na tentativa de desempenhar bem a sua tarefa e melhorarem a qualidade das suas explicações (tendo, portanto, usado eficientemente a sua criatividade).

- Segundo um estudo internacional de Veenman (1984), também referenciado pela autora em apreço, baseado em 83 estudos conduzidos entre 1960 e 1984, as cinco principais dificuldades sentidas por professores em início de carreira, foram a disciplina na sala de aula, a motivação de alunos, a relação individual, o relacionamento com os pais e o apoio ao trabalho dos alunos.

- Uma investigação mais recente de Dollase (1992) dá conta de que a disciplina na aula e a motivação de alunos foram problemas apontados como dos mais importantes tanto por professores neófitos como por experientes. O mesmo estudo de Dollase aponta os dois primeiros anos de exercício como fulcrais para a definição profissionalizante dos jovens professores, pois é nessa época inicial que se pode experimentar um primeiro sentimento de fracasso devido à ineficácia na motivação de alunos difíceis, quando imediatamente antes deveria haver um alto conceito das capacidades próprias para conseguir a motivação de todos os alunos.

- Isso pode ser melhor compreendido com conhecimento dos estudos de Ross e Smith (1992), que procederam a investigações com professores principiantes, tendo analisado as suas perspectivas relativamente a problemas com alunos difíceis e às causas do sucesso/insucesso escolar desses alunos; estes investigadores julgaram ter percebido que muitos dos professores em início de carreira podem definir-se como *optimistas não realistas*, pois apresentam expectativas ingénuas relativamente à profissão docente, com tendência para acreditar que os problemas vividos por outros não ocorrerão no seu caminho, que os bons professores *marcam a diferença na vida dos seus alunos* e ainda que os professores têm um papel de criadores de currículo e negociadores de relações sociais; de acordo com os autores dos estudos, estes professores principiantes, sendo irrealistas, não são simplistas, pois assentam a sua perspectiva num quadro conceptual sobre a profissão complexo e de grande diversidade.

- Como última citação entre as referências apresentadas por Galvão, surge Perrenoud (1993), que adverte para a necessidade de grande atenção sobre as práticas reais que resultam, no seu entender, na grande parte dos casos, de acções espontâneas improvisadas ou, inversamente, de rotinas automatizadas pelo esforço de uma obrigatória interiorização. Na perspectiva de Perrenoud, se os formadores não enfatizarem conscientemente as acções práticas, correrão o sério risco de não *terem nenhuma compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos actos profissionais*.

Das conclusões do estudo de Galvão (ob. cit: 76 e ss), respigam-se as seguintes ideias:

- A formação inicial das professoras principiantes criou-lhes expectativas positivas relativamente à profissão e à escola e proporcionou-lhes uma concepção científica e didáctica assente na descoberta, na relação com a sociedade e a tecnologia, incluindo uma componente dominante de índole construtivista; proporcionou-lhes uma abertura à investigação e à reflexão.

- Entre as principais críticas dirigidas à componente científica da formação inicial, constam a *desarticulação entre as várias disciplinas*, a *má gestão de algumas aulas práticas*, o sistema de avaliação por exames; outras críticas são apontadas à componente educacional da formação inicial – *desfasamento entre a teoria e a prática*, *preparação para pensar num aluno acima da média*, e falta de preparação para lidar com alunos com necessidades educativas especiais.

- A importância do estágio pedagógico, que surge como referência principal de formação, sendo referidas algumas condições fundamentais para a sua optimização – reflexão diária orientada, cooperação entre todos os elementos do núcleo de estágio, ligação estreita entre a instituição de formação e a escola onde se desenvolve o estágio.

Ressalta uma ideia particular deixada por Galvão (ob. cit: 79), que defende que toda a investigação que realizou indica o sentido

*«de se perspectivar a formação de professores tendo em conta situações de investigação/formação ao longo da formação inicial e também da formação contínua»*,

pensada a formação como projecto de formação global da instituição formadora.

No quadro da sugerida intersecção entre uma formação em criatividade e pedagogias criativas, e um modelo de formação de professores que deve desenvolver-se num *espaço efectivamente pedagógico*, é possível estabelecer um outro cruzamento

destas entidades ao nível da formação inicial de professores, tal como foi possível fazê-lo com a formação contínua.

Tendo em conta uma concepção geral de formação inicial que se julga considerar suficientemente o conhecimento dos principais parâmetros enquadradores do regime (legais, institucionais e orgânicos) e as principais ideias provenientes do estudo de Galvão atrás referido, parecem poder propor-se como hipóteses plausíveis:

- Uma formação em criatividade e pedagogias criativas pode potenciar experiências significativas na estruturação de expectativas positivas face à profissão docente e proporcionar concepções criativas do mundo da vida, das ciências e das artes e das didácticas específicas.

- A mesma formação pode permitir a estruturação de representações que possibilitem leituras holísticas integradoras das experiências vivenciadas no mundo do saber teórico como no da relevância dos conhecimentos práticos, de molde a facilitar conceptualizações articuladoras das diferentes disciplinas científicas; o próprio estudo da criatividade exige a mobilização de saberes vulgarmente compartimentados, produzindo energias multi e interdisciplinares.

- Uma *epistemologia das práticas criativas* inspiradora de práticas desenvolvidas em *espaços efectivamente pedagógicos*, proporcionará novas preparações para pensar o aluno como realidade humana única e irrepetível, prevendo todas as consequências possíveis dessa conceptualização.

- O enquadramento por pedagogias criativas do estágio pedagógico elevará a importância deste como principal referência da formação inicial de professores, otimizando as condições de reflexão crítica, a qualidade da cooperação entre os elementos do núcleo de formação e aperfeiçoando a ligação institucional da instituição formadora com a escola onde se desenvolve o estágio.

- A vivência da criatividade mediante pedagogias criativas durante a formação inicial reificará práticas pedagógicas criativas compreendidas, construídas e aplicadas segundo o ritmo, as características psicológicas e os gostos pessoais de cada formando, desvelando-se num caminho de encontro dialéctico com o do progressivo auto-conhecimento individual e conhecimento grupal e social.

- Essa mesma vivência proporcionará aos futuros professores as condições criativas necessárias para, potenciando a *ingenuidade* de esperarem a máxima importância da profissão docente como marca de diferença na vida dos seus alunos, como criadores de currículo e reguladores de relações sociais, para si próprios,

encontrarem simultaneamente a auto-confiança que lhes permita ultrapassar as crises e sobreviver (indo, mas levando o revólver no bolso, como Makarenko [1975:31]).

Na realidade, em Portugal e para todos os níveis de ensino, continuam a ser exíguas as possibilidades de formação para a criatividade e pedagogias criativas. Se a panorâmica na formação contínua é aquela a que se aludiu, ao nível da formação inicial, designadamente nos cursos de formação de professores, essa realidade não parece ser mais rica em ofertas de formação para a criatividade.

Um estudo aprofundado e exaustivo sobre a existência actual de disciplinas sobre Criatividade nos planos de estudos desses cursos nas diversas instituições do Ensino Superior (universitário e politécnico) viria, seguramente, a confirmar essa ideia.

Esse estudo, tanto quanto se pode conhecer, não existe, nem será agora elaborado, pelo menos da nossa parte. A indicação avançada, porém, não é fruto de mera irresponsabilidade científica ou simples voluntarismo, mas o produto de um conhecimento relativamente abrangente e com algumas zonas de maior profundidade, embora difuso e insuficientemente consistente, em que são admissíveis asserções intuídas por generalização da realidade efectivamente conhecida, congeminando-se uma ideia dada por possível, pretendida como próxima da realidade actual. Esta ideia é informalmente confirmada com informações de pares (que em grande parte se conhecem), professores com formação específica na área da Criatividade. Avançando-se para uma perspectiva mais dinâmica, para uma visão comparativa com o passado mais recente, com sustentação na observação directa dos respectivos planos de estudos, pode dizer-se que, genericamente, foi nos últimos anos, designadamente durante as duas últimas décadas e, sobretudo, com avanços mais nítidos na última, que passou a poder falar-se na existência de disciplinas com implicação dos conteúdos do estudo científico da Criatividade. Estimavelmente, de acordo com as mesmas fontes informais de informação, as existências actuais surgiram, sobretudo, em cursos de comunicação social, em psicologia, e em disciplinas com ligações às didácticas especializadas, especialmente em cursos de formação de professores. O espaço curricular da Criatividade terá conhecido um acréscimo que, não sendo muito significativo, não pode ser desprezado, pois permite assinalar a existência curricular da Criatividade. Contudo, a existência actual é apenas a resultante das esporádicas iniciativas dos professores especialistas na área, aproveitando possibilidades de remodelações nos planos de estudos ou a estruturação de novos cursos. Certa e insofismável é a inexistência de um qualquer curso de licenciatura em Criatividade no

universo total das instituições de ensino superior portuguesas e, ao nível de pós-graduação, com situação na substância científica essencial da Criatividade, também não é possível desenvolver estudos, exceptuando um único caso em funcionamento, da iniciativa e responsabilidade de professores e investigadores do que atrás designámos Grupo de Santiago.

Não só pela carência de dados exactos comprovados, mas sobretudo porque não parece pertinente no âmbito dos objectivos centrais do presente trabalho, não se fará qualquer esforço de educação comparada, mas não se resiste à tentação de evocar a tão diferente situação espanhola no que toca à Criatividade quanto ao ensino superior em geral e, em particular, na formação de professores de todos os níveis de ensino e ainda no ensino artístico.

Os *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores* (Deliberação nº 1488/2000, D.R. 15.12.2000, 2ª Série), nos termos do Artº 8º do Dec.-Lei nº 194/99, constituem referência para o processo de acreditação dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência na educação de infância e no ensino básico e secundário. Embora aí sejam evidentes preocupações com a investigação educacional, a evolução científica e tecnológica, e as mudanças na sociedade, na escola e no perfil do professor (constantes no enunciado dos objectivos e regulação dos cursos); embora se prescreva que o currículo dos cursos deva articular teoria e prática, desenvolver adequadamente objectivos curriculares de natureza transversal, desenvolver a capacidade crítica, diversificar metodologias de ensino e aprendizagem e diversificar as práticas, encorajar os formandos a ter um papel activo e responsável na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, fomentar níveis elevados de desempenho; embora se estipule a articulação das componentes de formação (cultural, social e ética; na especialidade das áreas de docência; educacional; iniciação à prática profissional) com a incitação à atenção à diversidade e a reflexão sobre situações educativas; embora tudo isso possa indicar uma associação (diferida e difusa) com fundamentos do estudo científico da Criatividade e de pedagogias criativas, não pode deixar de ser considerado como sintomático do alheamento por essa área científica, o facto de não haver uma única referência expressa à Criatividade ou à estimulação do potencial criativo, quer ao nível dos objectivos, do currículo e da sua articulação, ou das práticas.

Algum interesse pela implicação da Criatividade no Ensino Superior parece, também em Portugal, ter aumentado nos últimos tempos, de algum modo acompanhando as preocupações sobre a “crise da instituição universitária”. Como decorre do que atrás se disse sobre o que se pensa ser a realidade dos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores, esse interesse não parece ainda reflectir-se substancialmente ao nível das fundamentações curriculares e, portanto, não residirá na vontade (pelo menos, expressamente) dos poderes instituídos que determinam as orientações estruturais para os perfis dos cursos, que consequentemente determinam em suficiente medida os conteúdos programáticos. Mas nota-se ao nível da preocupação de muitos professores, manifesta-se na discussão, hoje em dia premente, sobre o perfil do professor universitário e politécnico, que tem tido eco em algumas publicações recentes.

Tal é o caso de José Tavares (2003), que intervém no aprofundamento de uma reflexão sobre as dimensões ponderáveis na discussão das qualidades que o professor de ensino superior deve possuir, o que não deixa de ser original, pois, se durante os anos 70 e 80 proliferaram estudos sobre o perfil dos professores dos ensinos básico e secundário, o mesmo não aconteceu, até agora, quanto a estudos dessa natureza para o ensino superior. Num documento posto à discussão na Universidade de Aveiro, da autoria de Victor Gil, referenciado no texto em apreço (Tavares, 2003: 19), apresenta-se uma lista (não hierarquizada) de dimensões a ponderar na construção de um tal perfil:

- «a) Conhecimento (em especialidade e em relação com outras áreas);
- b) Cultura, em geral;
- c) Produção de saber e criação cultural;
- d) Estímulo da criatividade, inovação e espírito crítico;
- e) Comunicação de saberes, quer na comunidade científica quer na comunidade discente (conscienciosidade e competência pedagógica, relação empática, o estudante como parte do processo, etc.);
- f) Dinamização de aprendizagens significativas;
- g) Exploração prática de saberes e relação com a actividade empresarial;
- h) Prática de valores (implicações sociais e éticas dos saberes, valor do diálogo e do confronto de ideias, valor pedagógico do erro, cultura de tolerância e honestidade intelectual, recusa de preconceitos ideológicos, sociais ou outros, prática de cooperação...);
- i) Iniciativa e eficácia em actividades de planeamento e gestão universitária;
- j) Avaliação e auto-avaliação».

Num vasto conjunto de estudos internacionais e nacionais, investigações e intervenções, referido no mesmo trabalho, que se ampliam naquilo que o autor da obra

em referência identifica como um movimento em desenvolvimento para a mudança das actividades de formação e inovação nas instituições de ensino superior, pode achar-se como constante a premência da ideia da importância do professor universitário em todo o processo de formação, considerando nesta três componentes distintas e interligadas – a dimensão científica, a dimensão pedagógica, que surge bastante enfatizada, no que se confronta com certos discursos que continuam a defender um ensino superior escolástico e meramente instrucionista, e uma componente que poderemos chamar de *institucional*, que se reparte pelas funções de gestão da escola e de intervenção comunitária e socioeconómica. Segundo esta concepção, é imperioso modificar a preparação e os processos de docência, aprendizagem e gestão da escola, para que se melhore substancialmente a selecção e organização de conteúdos, estratégias didácticas, métodos de trabalho, e a planificação e organização dos espaços e tempos de docência.

Tudo isto implica, necessariamente, uma nova maneira de conceber a inovação no subsistema de ensino superior, dir-se-ia, uma *nova inovação instituinte de espectro largamente abrangente*, que obrigará a mudanças radicais, nos planos psicológico e social, segundo novos processos de intervenção em que, nas palavras de Tavares (ob. cit: 25),

«formar não é apenas ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas, sobretudo, treiná-las a trabalhar em equipa e colaborativamente em torno da resolução de problemas. Ou seja, a formação faz-se na *produção*, na construção social do conhecimento e não no *consumo* do saber».

Donde, terão que actualizar-se conceitos fundamentais da formação de adultos, como a concepção de uma formação organizada e realizada em tensão permanente entre reflexão e intervenção, uma formação/acção/inovação realizada através do desempenho efectivo dos formandos num processo de inovação. Para que isto seja possível, Tavares (ob. cit: 26) discrimina algumas competências que o docente precisa de desenvolver para possibilitar a aquisição, pelos alunos, de:

- «a ) autodisciplina da afectividade (emoções, sentimentos e paixões);
- b) desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas ao nível da observação, imaginação, memorização, conceptualização, juízo e raciocínio dedutivo, indutivo, analógico;
- c) organização e planificação dos espaços e dos tempos ou dos ciberespaços e dos cibertempos;
- d) monitorização das actividades e dos processos;
- e) coerência entre o ter, o ser e o estar na vida consigo e com os outros;
- f) saber investir as suas energias de uma maneira inteligente e equilibrada.»



O mesmo trabalho prossegue, aprofundando a análise da importância do papel do professor do ensino superior no processo de transformação e inovação de universidades e politécnicos, continuando a levantar dados e colocando questões deveras interessantes que o autor promete aprofundar.

É preciso salientar o seguinte: é evidente que não se trata aqui, nem de um estudo, nem de um movimento universitário que possamos rotular na classe das coisas típicas dos estudos e dos movimentos da Criatividade. Aliás, são utilizados termos que indiciam concepções que não podem deixar de situar-se distinta e, por vezes, distantemente das concepções das pedagogias criativas, tal como as julgamos conhecer e aqui vimos defendendo – uma utilização restrita da concepção de treino, a hiperbolização pedagógica da resolução de problemas, ou uma certa tendência para a aceitação tácita, indiscutida, da colaboração universidade-empresa, o que poderia embeber o ensino no âmbito de uma mera *criatividade da produtividade* – mas não deixam de ser nítidos, num conjunto de preocupações que ajudam a engendrar a tese principal exposta, elementos que radicam na implicação necessária da Criatividade no ensino superior, na necessidade da aquisição de novas competências pelos professores, na implicação da inovação na formação dos estudantes. Sem pretender uma passagem exaustiva por esses elementos, que se dispensa, porque é na globalidade da análise e do prognóstico proposto que radica a emergência do *paradigma* criativo, ressaltam a ênfase colocada na educação emocional, no desenvolvimento cognitivo dos alunos com a preocupação de pontuar os diferentes tipos de raciocínio, a observação e a imaginação, na aprendizagem da mensuração das energias a investir nos esforços.

Ora, é precisamente esta visão *para-criativa* que justifica a referência a esta obra, que pode mostrar a preocupação com a necessidade de uma implicação da Criatividade nos processos de formação da responsabilidade de universidades e politécnicos. Isso é suficiente para, juntando o esforço dos que se pretendem de uma formação específica em Criatividade, reiterar o máximo interesse científico e pedagógico na implicação da Criatividade e das pedagogias criativas na formação de nível superior e, por maioria de razões, na formação inicial de professores.

No *Primer Encuentro Estatal de Docentes e Investigadores Universitarios en Creatividad*, realizado em La Cristalera, Miraflores de la Sierra (Universidade Autónoma de Madrid), em Março de 2000, do respectivo documento de conclusões aprovado

(*"Creatividad y Curriculum Universitario"*), citado em Romo e Sanz (2001: 225 e ss) podem respigar-se as seguintes considerações:

- «- (...) A riqueza de um país com futuro não está tanto nos bens materiais quanto na capacidade inovadora e criativa das pessoas e dos povos, e na cultura inovadora de toda a sociedade.
- cremos necessário incorporar nos planos de estudo das especialidades universitárias a formação em pensamento, estratégias e atitudes criativas. Consideramos urgente a sua presença no ensino de ciências de informação, ciências da educação e do comportamento, arte, e outras áreas de conhecimento.
- A formação em Criatividade é uma responsabilidade das instituições universitárias, se se pretende preparar cidadãos livres comprometidos com o desenvolvimento social, que façam frente às novas formas de emprego, melhorias sociais e qualidade de vida.
- Dada a complexidade da Criatividade, é urgente fomentar a comunicação interdisciplinar de diferentes âmbitos e áreas de conhecimento, a fim de encontrar parâmetros transversais e transculturais do potencial mais determinante do progresso humano, que é a Criatividade.
- A Criatividade não é só importante como conteúdo curricular, mas também como metodologia didáctica que deve estar presente nas diferentes matérias de todos os níveis educativos. Incumbe, portanto, a todos os profissionais da educação».

Em vários outros encontros internacionais em que participam docentes universitários interessados na problemática da Criatividade, que se têm realizado na Europa e nos EUA, tem sido constante a mesma mensagem enviada aos sistemas educativos e aos poderes instituídos que os governam.

#### **4.4. Educação Artística e Criatividade**

Demos como adquirida a construção do entendimento da verdadeira necessidade de promover o estudo científico da Criatividade e suas implicações pedagógicas na Educação em geral, o que implica, conseqüentemente, (e isso, na sua compreensão basilar, também se dá já por adquirido), um espaço curricular adequado. Um passo à frente, num panorama educativo idealizado, a Criatividade passará a ser uma área curricular transversal, como a Língua Materna, por exemplo, supondo-se que já todos os professores serão senhores de uma formação pessoal e profissional em que a Criatividade teve, desde cedo, um lugar e um tempo relevantes.

Nesse panorama educativo idealizado, os planos de estudos dos diferentes cursos apresentarão estruturas bastante diferentes das que actualmente se conhecem. Aos formandos será atribuída a possibilidade (e a responsabilidade) de construir uma

quota importante em várias componentes do currículo, escolhendo várias disciplinas; os *timings* serão flexíveis, adaptados aos ritmos de aprendizagem; os sistemas de avaliação preverão a participação directa dos alunos na elaboração de instrumentos e de metodologias; o ensino será gratuito; a inovação (instituinte e instituída, porque o poder central instituído é permeável ao poder instituído dos professores em diálogo permanentemente instituinte) será aceite como condição *efectivamente* indispensável como dinâmica impulsionadora de uma Educação e de uma Escola cuja principal função, no capítulo da certificação de formações perante a sociedade, reside na sua capacidade de certificar que os alunos diplomados transportam consigo todas as condições para que se cumpram como cidadãos responsáveis, autênticos, solidários e capazes, sobretudo, de entender o mundo mutante como espaço/tempo de liberdade; e haverá muitas outras condições surpreendentes, envolvendo grandes e pequenas alterações face à actualidade do funcionamento dos sistemas educativos, que constituem correspondências àquilo que hoje não passa de memórias de *arrojadas* experiências pontuais de algumas das escolas das *pedagogias abertas*, ou a meras propostas visionárias sem qualquer laivo de experimentação.

Nesse panorama educativo quimérico (*mais-que-utópico*, no sentido em que pode vir a materializar-se e ter lugar dentro das coordenadas espacio-temporais da Humanidade), em todos os níveis de ensino haverá espaço e tempo para aprender a entender a vida como *continuum* interdisciplinar. Procurar-se-á mesmo a construção precoce de um patamar cognitivo em que as ligações interconexionais entre os diversos conhecimentos possíveis com veiculação neuronal são sabidas como naturais. Consequentemente, deixarão de existir as dificuldades de articulação de saberes de áreas diferentes (tal como hoje ainda são vistas, em geral), de convívio entre teoria e prática, de compreensão de ambientes diferentes.

Porém, elas próprias concebidas como núcleos instaladores de saberes específicos transitáveis entre si em rede conexional, mantêm-se as disciplinas de “especialidade”, que visam metas em que esses conhecimentos específicos de cada área científica são cada vez mais profundos e mais extensos e, consequentemente, mais conectáveis (quantitativa e qualitativamente) a outros diversos conhecimentos ditos de outra especificação do saber, de níveis também mais aprofundados e extensivos.

Como se conformará a Educação Artística nesse panorama educativo? E que ligação terá com a Criatividade?

Necessário será, para responder, completar o quadro quimérico, ou, pelo menos, tentar compatibilizar mais algumas peças do *puzzle* fantástico, de molde a ser possível, com consistência mínima, imaginar como poderá compreender-se um sistema educativo do futuro, em que talvez se discutam questões como a da plena integração de crianças extra-terrestres e as necessárias medidas para o seu sucesso educativo, ou do abuso da utilização de meios holográficos e do conseqüente afastamento demasiado das experiências vivenciais de estímulo dito real. Como é óbvio, tal quadro prospectivo não só é perfeitamente possível de construir (em coerência com o sistema esboçado), como até é possível visionar várias hipotéticas resoluções com possibilidades de plausibilidade. Pelo menos, tanto quanto as respostas negadas no anúncio televisivo em que se inquire a duas conhecidas figuras do *jet set* nacional, da moda e das canções, sobre como serão a moda e a música do futuro. Essas figuras respondem que «não fazem ideia», quedando-se num comodismo lucrativo, que faz salientar a pronta capacidade de previsão do produto a vender...Partiremos nós do conhecimento das coisas de agora, para visionar, por nossa conta e risco, um conhecimento do futuro.

#### 4.4.1. Em busca de fins para a educação estética

Na base de uma necessária compreensão dos conceitos subjacentes à expressão *Educação Artística* há-de situar-se uma definição teleológica que lhe possa conferir um sentido antropológico que facilite o desenvolvimento de outras compreensões necessárias. Para facilitar o início da busca, pode usar-se um “velho” subterfúgio utilizado por *designers*, postos perante o problema de descobrir usos de objectos desconhecidos ou insólitos – formula-se a pergunta: “para que serve?”, e despistam-se as possíveis funções, mediante observação e sequente análise em que se utilizam integradamente raciocínios de tipo indutivo, dedutivo e analógico.

Cabral Pinto (1996: 517 e ss) cita Schiller, em *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, acabadas de escrever em 1795, que reconheceu e apontou a importância da beleza na formação do homem – «a beleza é uma condição necessária da humanidade». Seguindo a explanação de Pinto sobre o pensamento do poeta, a beleza é capaz de uma função equilibradora entre as *unilateralidades reciprocamente limitativas* da sensibilidade e da razão, *tornando racional a vida e sensível a razão*. A autonomia da razão começa já no domínio da sensibilidade, mediante a disposição estética. Conduzido pelo *instinto do jogo das belas formas*, o homem pode aceder ao *mundo verdadeiramente humano da razão e da moral*. «Só a beleza prepara para o

espírito, para a verdade e para o dever; só ela pode fazer do homem um *amigo da verdade* e um *cidadão do mundo*». Assim, Schiller defende a necessidade de educar esteticamente os jovens «desde o tempo da sua vida simplesmente física». Essa educação considerava-a «uma das tarefas mais importantes da cultura». Convencido de que *a plenitude da vida humana inclui a experiência do belo como condição*, manifestou-se também certo da dificuldade de que o poder instituído do seu tempo compreende-se isso facilmente: «há aí trabalho para mais de um século».

Tomando a opinião de Schiller é possível, entrever uma primeira disposição teleológica da entidade curricular que hoje se designa por Educação Artística – deveria ter como fim educar para o *belo*, servir para estimular nos jovens a sensibilidade estética, pois é a beleza que consegue mobilizar as melhores energias da justiça e da cidadania. Esta ideia de educação estética para todos, ou pelo menos para os jovens, suporta-se no postulado mais antigo de que a disposição estética é universal, comum a todos os humanos, que já Kant, desta feita lembrado por Herbert Reed, o principal propositor da *educação pela Arte* (1982), afirmava: «Todo o homem é uma espécie característica de artista (...)».

Encontra-se, assim, uma segunda finalidade da educação estética, que resulta da necessidade de realização plena do homem, definida na concordância, na sinergia da Arte com a Criatividade, no plano da Educação – enquanto universalidade do espectro das disposições humanas, a Criatividade combina-se com a disposição estética, também ela universal. O homem, aos comandos da evolução da sua humanidade, empurra os processos de transformação da natureza adequados à possibilidade de vida humana na terra e, desde os seus primórdios filogenéticos, faz imprimir na sua obra o indício dessa disposição estética que se torna incontornável, que passa a não satisfazer apenas a regra da necessidade, ao menos a da necessidade natural, para corresponder a outra linha de satisfação situada fora da esfera da actividade meramente instrumental. É essa característica de não pertença ao conjunto das coisas práticas necessárias que confere à entidade estética uma dimensão única de gratuitidade funcional, ou de inutilidade prática, que permite a ideia de unicidade do *belo*.

A História da Arte, uma disciplina cara ao mesmo Herbert Reed, evidencia a presença permanente da criatividade enquanto energia capaz de impulsionar a evolução da concepção e produção artística do homem ao longo dos tempos, visível em todas as épocas, independentemente das apreciações creditícias, estéticas e outras, desferidas sobre o produto artístico, desde as incisões rupestres do Paleolítico Superior até às

*vanguardas* do Século XX e à diversidade da actualidade. Parece claro que a ideia de arte, ou de criação artística, se associa, inevitavelmente, à de criatividade, tal como aqui foi apresentado nos primeiros capítulos.

Voltando à questão directa dos fins de uma educação artística, pode completar-se o percurso citando, mais uma vez, Cabral Pinto (ob.cit: 521) que, repetindo Jean-Claude Forquin (1973), considera que a educação estética deve, sobretudo, despertar nos alunos a consciência crítica e activa face ao fenómeno estético no seu meio circundante e contribuir com actividades de expressão e comunicação para o seu desenvolvimento da personalidade global, mais do que iniciar os alunos em alguma arte em particular e criar neles aptidões artísticas específicas.

Conhecendo o conteúdo com que Forquin enche esse *meio circundante* dos alunos –

«... a totalidade dos valores sensíveis do quadro de vida – sistema dos objectos naturais e artificiais, conjunto das estimulações sensoriais, formas, cores, odores, sabores, movimentos, ruídos, justaposições das 'qualidades' percebidas pelas quais o espaço se encontra ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço 'familiar' para aquele que o habita» (Pinto, ob. cit: 521)

– tanto é bastante para que possa configurar-se, em essência, o perfil praticável de uma Educação Artística para todos. Portanto, perfilável ao nível do currículo “regular” do Ensino Básico, claramente compaginável, teoricamente, com algumas das fontes fundamentadoras do(s) desenho(s) curricular(es) determinantes na realidade actual do sistema educativo português, nomeadamente no texto *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001), que haverá de ser objecto de atenção mais demorada no próximo capítulo.

#### **4.4.2. Ensino Artístico e Educação Artística**

Os fins relativos ao ensino de especificidades das diferentes modalidades artísticas, que Forquin secundariza na sua concepção genérica de educação estética, não poderão deixar de constituir verdadeiras finalidades de ensino nas escolas ditas de *ensino artístico*, que, entre nós, quanto às Artes Plásticas, são as Escolas/Faculdades de Belas Artes, ao nível do ensino superior, as escolas profissionais voltadas para modalidades artísticas específicas (pintura, design, cerâmica, estilismo e outras) e as Escolas Secundárias Especializadas de Ensino Artístico, Soares dos Reis, no Porto, e António Arroio, em Lisboa, e todas as instituições escolares que visam expressamente a

formação suficiente (conceptual e tecnicamente) para exercer actividade produtiva numa modalidade artística específica.

Este mesmo sentido de *especialidade artística* é a vertente de significação mais forte no uso da expressão “ensino artístico”, não restando dúvidas na leitura das nomenclaturas (aliás, com suporte jurídico e oficial) das duas únicas escolas secundárias especializadas de ensino artístico (as referidas); esse significado confirma-se ainda no uso na linguagem especializada, quer ao nível do discurso de carácter oficial/oficioso, quer no quotidiano dos professores. Para o comprovar, lembremos um ainda recente seminário organizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, intitulado *Os Desenhos do Desenho – Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico* (2001), cujo objecto é o que se anuncia, no quadro da problemática da formação especializada em domínios especificamente artísticos, representados por professores de escolas e/ou cursos de *ensino artístico* (Escola Secundária Soares dos Reis, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Escola Superior de Artes do Porto, Escola de Design de Milão...).

O mesmo entendimento era já partilhado por Almeida Costa (1981: 69), ao apresentar o organigrama geral do sistema educativo português de então, no qual são enumeradas as instituições fornecedoras da formação artística: no nível superior, o Instituto Gregoriano de Lisboa, com cursos de Musicologia e Órgão, as Escolas de Teatro, Cinema e Formação de Professores pela Arte do Conservatório Nacional, e as Escolas de Belas-Artes de Lisboa e Porto, com cursos de Arquitectura, Pintura, Escultura e Design; no ensino não superior, em Música e Dança, os Conservatórios Nacional e do Porto, Braga e Madeira e o Instituto Gregoriano de Lisboa, e conservatórios regionais e academias particulares, espalhados pelo País; e em Artes Gráficas e Design, algumas escolas privadas de Lisboa, Porto e Coimbra. No entanto, este investigador considerava no Ensino Artístico as disciplinas específicas (educação musical e visual) integrantes dos planos curriculares dos ensinos primário, preparatório e secundário.

Madalena Perdigão (1981: 285 e ss) parece inclinar-se para uma abrangência mais geral para o conceito de *educação artística*, onde cabe, tanto a *educação pela arte*, como a *arte na educação*, como a *educação para a arte*, entendendo por *ensino artístico*, num sentido restritivo, apenas o respeitante à formação de artistas profissionais.

Temos pois, mais esclarecida, a questão do uso (no discurso curricular e na terminologia oficial, e também no discurso dos professores especialistas) de duas

designações que aparentemente se confundem no discurso vulgar, *Educação Artística* e *Ensino Artístico* – e assim se propõe uma acepção de Educação Artística como espaço curricular na educação geral que compete ministrar, em primeiro lugar, ao Estado, e que visa a educação de todos os alunos, na esfera estético-expressiva, na prossecução de uma formação integral; e uma acepção de Ensino Artístico como ensino ministrado em instituições que oferecem a alguns alunos uma formação especializada no campo das Artes, em especificações determinadas pelas diferentes modalidades artísticas.

Pelo que fica dito, pode deduzir-se que a *educação artística*, geral e universal, pode abarcar o *ensino artístico*, já que este (mesmo o superior) não pode deixar de subordinar-se, mais ou menos directamente, ao sistema educativo, cujos poderes curriculares definem perfis de aprendizagem que a todos dizem respeito. Veja-se, p.e., talvez o caso mais paradigmático, dos cursos “via ensino” das Faculdades de Belas Artes, que preparam professores que se destinam a alimentar o ensino básico (3º ciclo) e secundário.

Outro esclarecimento importante é o respeitante às designações de *educação artística* e de *educação estética*, normalmente utilizadas indiscriminadamente, inclusivamente nos nossos parágrafos anteriores. Nas acepções em que têm sido empregues, tudo indica que seriam expressões correspondentes ou equivalentes, nas consequências práticas da acção educativa, e assim são tomadas no presente escrito, quando não haja necessidade de as destringir. Porque, de facto, há distância, e substantiva, no plano conceptual, entre elas.

Se tomarmos “arte” em acepção próxima de um sentido original grego, como *tékhne* (habilidade, arte manual), numa significação sobretudo empírica, que a dissertação crociana teria já ultrapassado, segundo confirma Eco (1986: 14), uma educação artística aí edificada não pode deixar de conter em si preceitos práticos, ainda que de forma não exaustiva (mais própria do ensino artístico), que apetrechem o aluno com *saber-fazer*es concretos.

Pelo lado da “estética” (do grego, *aisthesis*), termo usado pela primeira vez (portanto, *H-criativamente*) pelo filósofo alemão Baumgarten (1714-1762), ainda apenas no sentido estrito de *teoria da sensibilidade*, e levando em conta o caminho epistemológico tomado pelo pensamento motivado pelo *belo* até à moderna disciplina estética de hoje, que se aproxima de uma ciência autónoma com método próprio (Bayer, 1995), é impossível deixar cair a significação forte de *reflexão sobre a arte*. Portanto,



uma educação estética será, necessariamente, uma educação reflexiva e crítica sobre a arte e os produtos artísticos.

Parece, pois, que sendo impossível à Estética prescindir da Arte, e que à Arte (começando pelos artistas) importa uma atitude também reflexiva, os dois diferentes conceitos facilmente se associam. Porém, e se assim é, uma educação artística abrange, necessariamente, o ensino/aprendizagem da técnica artística (mesmo que não exaustiva) e da reflexão sobre ela, seja focalizada na produção própria do aluno, seja sobre as obras da história da arte. Na definição curricular dominante (cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001), não há dúvida que a Educação Artística comporta também competências de uma educação estética, conforme se explicitará no capítulo seguinte.

Ainda outro aspecto de carácter terminológico a esclarecer é o relativo ao emprego, muitas vezes com sentidos equivalentes, das designações *expressão visual/plástica* e *educação visual/plástica*.

Na verdade, tratando-se de designações que activam o seu sentido no âmbito da educação escolar, fala-se de uma educação da *expressão visual/plástica*, fórmula que se torna equivalente a *educação visual/plástica*.

Na opinião de Arquimedes da Silva Santos (1999: 23 e ss), quem muito lutou por uma educação artística em Portugal, seguindo na esteira de Herbert Reed, a ideia de *expressão* aparece como *inter-relacionante implícita* de Educação e Arte. Silva Santos defende, a partir da implicação da Psicologia na relação entre Educação e Arte, uma “psicopedagogia da expressão artística”, que teria por objectivo outra fundamentação educacional, «uma área interdisciplinar de pesquisa e aplicação de concepções e práticas provenientes de pedagogias e artes, relacionadas psicologicamente».

Tomado num contexto que nos parece apropriado a uma visualização sob o prisma do estudo da criatividade, o termo *expressão* pode pontuar o carácter não significativo da produção sígnica, próximo da essência do sentimento, relativamente isento de preocupação comunicativa. Portanto, uma entidade intelectual/sensitiva que pode situar-se mais próxima e mais própria das idades infantis, em especial, porquanto a relativa incompetência codificadora/descodificadora normal nas crianças das fases pré-escolar e nos primeiros anos da escola enfatize naturalmente esse lado não-comunicacional da expressão.

Ao nível do 1º ciclo do ensino básico, e antes, na pré-escola, são tratadas curricularmente e nas didácticas praticadas, as *áreas das expressões* (corporal, musical,

plástica e dramática) e, antes do regime curricular instituído pelo Dec.-Lei 6/ 2001, quase só se identificava a Educação Artística a partir do 2º ciclo do ensino básico.

A utilização, no discurso educativo, do termo *expressão* para designar “actividade expressiva com registo sensorial”, do ponto de vista do estudo científico da criatividade, remete para a já anteriormente referida *teoria das inteligências múltiplas*, de Gardner, em que, a cada inteligência especializada corresponde uma linha de expressão própria, um sistema simbólico/comunicacional próprio e, quando disso se tratar, uma arte, ou artes próprias: - inteligência espacial – expressão visual/plástica – linguagem visual com códigos iconográficos próprios e específicos (pintura, escultura, arquitectura, cinema...).

Retomando as formulações de Kleiman, para encontrar a *obra de arte verdadeira ou completa*, e de Goodman, com os seus *sintomas do estético* para responder à questão “*quando é arte?*”, e compaginando-as com as teorias da sociologia da arte sobre os mecanismos sociais de creditação da arte (referidas, sobretudo, no Capítulo II), facilmente se pode entender que nem todo o produto expressivo (plástico, musical, ou outro) é arte. E, embora vários autores estudem uma *arte infantil*, entre os quais o próprio Gardner, e vários artistas se tenham apaixonado pelos desenhos e pinturas das crianças (como também dos loucos), a começar por Picasso, a ponto de declarar querer “pintar como uma criança”, a verdade é que a Arte é, naturalmente, uma possibilidade da maturidade intelectual e estética, um produto da adultícia. Basta recordar que entre as obras de arte consideradas geniais e intemporais, na história da arte inteira, não há uma única atribuída a uma criança. Porém, muitos (não todos) dos que vieram a ser considerados “artistas geniais”, já nas idades infantis mais precoces demonstraram “dotes”, “talentos” ou “vocação” para as modalidades artísticas em que haveriam de atingir notabilidade socialmente reconhecida, algumas vezes tendo até produzido peças consideradas excepcionais, tendo em conta a idade do autor aquando da sua realização. Mas mesmo nesses casos, trata-se de obras de juventude, nunca de criança em idade de pré-escola, o que é suficiente para que esta possibilidade artística precoce não seja negligenciável no plano educativo e da responsabilização da escola e dos professores.

Os exemplos mais assombrosos de precocidade artística, que vêm sobretudo da Música, respeitam a demonstrações excepcionalmente precoces da capacidade interpretativa/reprodutiva, por vezes com verdadeiro virtuosismo. Um caso com actualidade, entre vários outros imediatamente referenciáveis, é o do famoso pianista chinês Lang Lang que, aos 5 anos, era capaz de interpretar todo o Concerto nº 1 para

Piano e Orquestra, de Tchaikovsky, compositor em que se tornou especialista. O caso conhecido de Picasso, que ganhou aos 16 anos uma menção honorífica na Exposição Nacional de Belas Artes, em Espanha, pelo quadro *Ciência e Caridade*, de 1897, com que culmina e abandona o seu percurso na pintura académica (Kohl, 1994), ou o caso de Mozart, provavelmente o mais conhecido dos “génios precoces”, capaz de elaborar as suas próprias composições, mostram com evidência essa precocidade invulgar na criação de produtos originais genuínos considerados criativos. O caso de Lang Lang é paradigmático, pois da análise do seu percurso artístico se constata que, podendo dizer-se ter-se especializado em Tchaikovsky, aos 13 anos fez a sua primeira apresentação pública, e aos 16 ganhou um prémio mundial de piano, exactamente com a peça que já aos 5 anos conseguia interpretar. Quer dizer, é crível que aos 16 anos o virtuosismo do jovem pianista tenha potenciado um *salto criativo* que o prémio mundial credita numa superior categoria artística, num estádio em que o intérprete deixa de ser um mero reproduzidor, mas acrescenta esteticamente a obra, conferindo-lhe a marca da sua expressividade pessoal, *criando* uma interpretação única que se funde na obra do autor, ao substanciá-la.

Estas constatações remetem claramente para a *regra dos 10 anos em acção*, de Gardner (cf. Cap. I), segundo a qual se pode explicar que as crianças, em especial as mais novas, estimuladas e educadas precocemente, conseguem altos níveis de criatividade artística também precocemente. O processo de ensino/aprendizagem acompanha, desde cedo, o processo de maturação das vivências que as crianças vão realizando, bem como o da progressão da capacidade reflexiva sobre essas vivências. Aproximadamente ao cabo do primeiro decénio de aturado desenvolvimento do trabalho na modalidade artística específica, iniciado cerca dos 4/6 anos de idade nos casos mais prematuros, gera-se a possibilidade da criação artística invulgar, cumprindo-se a *regra dos 10 anos*. Esta possibilidade, não discutindo agora a questão da pré existência de *talento*, não deve deixar de constituir uma chamada de atenção para todos os educadores, pois evidencia a importância do estímulo educativo e criativo precoce.

Voltando ao encontro directo com o termo *expressão*, poderá, pois, considerar-se que a Arte não é possível sem a expressão cuja linguagem a materialize e mediatize, mas que nem toda a expressão é, só por si, Arte. A *expressão artística* persegue a Arte, e a educação dessa expressão é uma educação *para* a Arte.

Assim, pelo menos, há uma relação diferencial de possibilidades entre as terminologias curriculares *expressão artística* e *educação artística* – não é esperável a

emergência da arte nas idades próprias da primeira, mas talvez o seja nas idades da segunda.

Uma última questão terminológica a destrinçar é a da diferença *visual* – *plástica*. *A priori*, estas palavras parecem ser usadas no discurso curricular com sentidos equivalentes. O emprego indiscriminado destes adjectivos é notório, quer nos programas do 1º, 2º e 3º ciclos, quer no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

No campo conceptual, podem distinguir-se sentidos diferentes nestas adjectivações, que na maioria das vezes não determinam diferenças na compreensão semântica do discurso curricular e nas práticas por ele induzidas. O adjectivo *visual*, justaposto aos nomes *expressão* ou *educação*, pode vir com um sentido de historicidade da experiência sensorial e, nesse caso, todas as artes plásticas são visuais, enquanto *visíveis*; então, pode acontecer que a perspectiva proxémica subjacente ao enfoque sobre elas seja, especialmente, a do observador, do crítico, do esteta, já que o pintor pinta, (faz) o seu quadro, mais do que o vê, e o escultor esculpe (faz) a sua estátua, mais do que a vê; quem observa a obra de arte precisa de uma distância espacial e temporal (que Brecht bem definiu em relação ao Teatro), de que o artista pode não dispor no presente produtivo. Este sentido conferiria, na *educação visual*, a ênfase à sua componente contemplativa, de reflexão estética, em detrimento da experimentação artística, o que resulta até contraditório e desconcertante, se tomado de igual modo para o caso da *expressão visual*, já que o sentido de *expressão* remete sempre para a acção, e sabemos que não se trata aqui de ensinar/aprender “a falar com os olhos”, mas sim de utilizar esteticamente os olhos, ligados sensorial e sensualmente ao intelecto emotivo, para melhor *saber ver*.

Para a adjectivação com o termo *plástica* (etimologicamente ligado ao grego *plastikê*, que significa *relativo às obras de barro*), surge facilmente o sentido de empreender uma actividade, através, ou com a *plasticidade* dos diferentes materiais; portanto, apontando uma *expressão* ou uma *educação plástica* sempre atinente à acção artística ou *para-artística*.

Outra possibilidade plausível é a de recriar o sentido das correspondências: visual – bidimensional; e plástico – tridimensional. Nesta acepção, a adjectivação com este segundo termo é mais abrangente, pois o plástico é sempre visual (exceptuando-se o caso dos alunos sem o sentido da visão), mas o inverso pode não ser verdadeiro.

#### 4.4.3. Problemas da Educação Artística

A partir desta primeira clarificação terminológica, que determina, em consequência, uma clarificação conceptual, há que procurar evidenciar algumas questões que surgem imediatamente como problemas, a quem procura estudar mais aprofundadamente a problemática da Educação Artística e venha perseguindo este nosso caminho. Assim:

– Torna-se necessário compreender porque é que a escola, passados mais de dois séculos sobre as instantes advertências de Schiller, continua a dar tão pouca importância pedagógica à educação estética.

– É preciso perceber se é possível uma educação artística sem ou com poucas incidências das peculiaridades técnicas e os utensílios próprios das artes, já que o importante é colaborar na formação de uma *boa personalidade* e não proceder à formação de artistas propriamente ditos.

– A importância e a força da imagem no mundo actual devem ter implicações inevitáveis na Educação e, concretamente, na Educação Artística.

##### 4.4.3.1. Uma Escola sem espaço/tempo suficientes para a educação artística

Curiosamente, na mesma data em que Schiller acabou de redigir as suas cartas sobre a educação estética (1795), outra personalidade interessada em educação, numa linha humanista, e nas artes, Gaspar Monge, cidadão engajado da Revolução Francesa e o ilustre proponente da *geometria descritiva* e do *sistema de dupla projecção ortogonal*, que ainda hoje se estuda em Educação Visual e em estudos de desenho rigoroso bastante mais avançados, escrevia na sua obra maior (*Geometria Descritiva*, 1795), que a arte, exigindo uma formação muito abrangente, que incluísse conhecimentos de filosofia, conhecimentos relevantes da experiência e capacidade de interpretar os ‘signos involuntários’ pelos quais se manifesta a acção da vida, deveria ser o resultado de *uma educação muito ilustrada, que nada recebe*, reconhecendo Monge essa almejada educação como muito distante da que realmente era oferecida aos jovens artistas do seu tempo (Gelabert, 2001: 75). Isto é, na época pós-revolucionária do Século XVIII francês, Monge advertia para a necessidade de um ensino artístico que se distanciasse, pedagogicamente, do ensino ancilosado das Academias, enquanto o poeta Schiller, na Alemanha setecentista, clamava por uma educação estética geral que permitisse a todos os jovens a formação de uma *boa personalidade*.

É consabido que os professores ligados à Educação Artística, de modo geral, não estão satisfeitos, ou, melhor, continuam insatisfeitos com a pouca importância pedagógica devida pelo sistema educativo à sua área. Corroborando a posição dos professores da área, muitos outros professores de outras áreas disciplinares, pedagogos e investigadores educacionais têm-se manifestado no mesmo sentido.

A observação atenta da evolução do sistema educativo português permite a constatação, como anteriormente se discutiu e se poderá verificar com mais detalhe no próximo capítulo, de que se tem desenvolvido, especialmente a partir do conjunto de reformas dos anos 80/90, uma tendência para a submissão do sistema público de educação, responsável pelo grosso do esforço de socialização dos jovens, a esquemas de representação e de funcionamento próprios da iniciativa privada. Os interesses do poder económico, que gere o mercado como entidade determinante da eficácia económica e reguladora da conformação social, a partir do exterior do sistema educativo, penetram fundo em zonas interiores do mesmo, o que se reflecte em geral e no particular do desenvolvimento curricular, no sistema de avaliação, nas formas organizativas e de gestão, nas representações simbólicas da profissionalidade dos professores, e nas formas concretas das inovações instituintes.

Não será surpreendente que, nesta época político-económica, um sistema de poder que procura recuperar ideologicamente as implicações estéticas da arte produzida e consumida, a escola não tenha espaço pedagógico suficiente para a Educação Artística. Como salienta Pinto (ob.cit: 519),

«se a finalidade da escola é fundamentalmente económica (reprodução da força de trabalho) e só supletivamente pedagógica (formação humana), é então natural que nela só interessem os conhecimentos com incidência no sistema produtivo»,

pelo que tudo o resto, como a promoção da afeição às belas-artes, é considerado dispensável e economicamente contraproducente, já que faz aumentar as necessidades do trabalhador, que, transvazando os limites estritos da sobrevivência, tornarão mais cara a sua prestação de trabalho. A escola secundariza (ou continua a secundarizar) as possibilidades de formar o «homem estético», que se torna incómodo política e culturalmente, pois será capaz, como diz Cabral Pinto (ob. cit: 521), de defender o legado cultural e artístico das gerações passadas e as coisas belas ainda possíveis da natureza, porque se sente responsável pela transmissão, em boas condições, ou mesmo com melhoras, do mundo natural e construído, aos vindouros. Este homem com formação estética será sempre um lutador contra os interesses que queiram desterrar a beleza dos dias da humanidade. Necessariamente, este é um homem formado para

proceder a descodificações profundas (hipotáticas) da comunicação envolvente. No desenvolvimento ontológico do *ser*, a formação estética potencia o desenvolvimento harmonioso do *poder-ser* de cada um, afinal o desiderato último da educação.

A construção de uma capacidade para interpretar esteticamente o mundo da vida, provavelmente edificável em simultâneo com a conquista paulatina dos passos do *poder-ser*, tendencialmente por si mesma, e potenciada quando se supõe como possível no quadro modelar de uma formação triédrica equilibrada, permitiria um desenvolvimento pessoal mais harmonioso e sem os perigos de um egocentrismo, algo antipedagógico e anti-social, de que padece a concepção de Carl Rogers (nos termos de Pinto, ob.cit: 522) suportado pelo pensamento de Kierkegaard, ao condescender com a possibilidade de o indivíduo querer ser «o que realmente é», à custa da secundarização e da instrumentalização dos outros e do social, o que, de resto, se verificou à saciedade no surgimento dos *yuppies* americanos, emblema do liberalismo económico e do extremo individualismo que lhe é sucedâneo. A educação estética, promovendo a afeição ao belo, há-de providenciar o enlevo pelo belo natural, pelo belo humano, e também pelo belo social, precavendo as possibilidades de desvio egoístico na personalidade.

Já Herbert Reed (1982), quanto a nós, exorbitando numa noção de arte demasiado eclética, em que tudo o que o homem pode construir passa, ao fim e ao cabo, a ser arte, defende uma concepção em que supõe o desenvolvimento ontológico do ser humano unicamente como um processo de aquisição de habilidades para produzir e reproduzir símbolos áudio e visuais. Consequentemente, o principal papel da educação deverá ser o de preparar convenientemente para os diferentes modos de expressão que o homem pode praticar. O homem *bem-educado* é o que produz bons sons (bom músico), boa literatura (bom poeta), bons utensílios (bom artífice). Portanto, se todas as actividades humanas implicam a arte de bem as realizar e desenvolver, o objectivo da educação é formar bons artistas, praticantes eficientes dos diversos modos de expressão. E, assim, a educação estética é toda a educação, e a educação toda é uma educação estética – uma *educação pela arte*.

Esta concepção merece resistência, e a explicação de Pinto (ob.cit: 523 e ss) parece de lapidar eloquência: afinal, as actividades instrumentais que o homem desempenha no seu mister de adaptação ecológica são, essencialmente, técnicas, e estão contaminadas com a utilidade funcional que à Arte não diz respeito e, além disso, não há dúvida de que não basta a competência profissional ao homem para que tenha uma *boa personalidade* e seja ciente do valor da solidariedade social. Como exemplifica

este autor, «um bom orador, um bom executante no domínio da retórica, não é necessariamente um bom político em sentido ético» ou, como reza um dito popular de todos conhecido, “bem prega Frei Tomás, olha o que ele diz, não o que ele faz”.

Nada se ganha com a centração temática da educação num único domínio específico, seja a estética, a ciência, ou a tecnologia. Aliás, a educação através da arte não formaria o homem exclusivamente na esfera estético-expressiva, como uma educação *pela* ciência não o formaria apenas cognitivo-instrumentalmente, como explica Pinto (ob. cit: 524, 525), ao afirmar a concepção segundo a qual o mundo subjectivo (estruturado numa unicidade personológica) é dinamizado por uma dialéctica interna em que *tudo age e retroage sobre tudo*, no que é apoiado pelo pensamento de Sucholdolsky, por ele citado, que pensa que *qualquer incidência privilegiada sobre um dos «lados» da actividade humana pode sempre funcionar como base de apoio para uma educação multilateral*. Esta concepção não poderia deixar de estar mais de acordo com a anteriormente apresentada concepção das redes conexionais, imaginadas numa base homóloga do que se pensa ser o funcionamento neuronal.

Portanto, mantendo o ideal de uma educação equilibrada baseada no modelo triédrico que temos mantido na actualidade deste texto, a única posição coerente, face à formação estético-expressiva e a uma Educação Artística que a reifique no sistema educativo, é a de defender que esta se estabeleça segundo uma linha pedagógica própria, funcionando com relativa autonomia, devendo isso mesmo acontecer quanto à formação técnico-científica e moral-social, como diz Pinto, «sem ceder a primazia a nenhum dos lados» do triângulo.

Na nossa perspectiva, tudo isto impõe a necessidade de desenhar curricularmente uma Educação Artística (estética e artística), que não uma educação *pela* Arte, mas uma educação *sobre* Arte, que complete um currículo básico equilibrado e integrador de todas as diferentes direcções das experiências humanas, de acordo com uma fundamentação pedagógica mais profunda, radicada num paradigma de racionalidade e modernidade anteriormente defendida.

A escola não tem (tido) espaço e tempo suficientes para esta formação estético-expressiva, e algumas das razões mais radiculares tê-las-emos já aduzido. Para que isso não acontecesse, a Educação Artística precisaria ser muito melhor considerada no currículo do ensino básico. Como é óbvio, o espaço/tempo curricular, não sendo o único parâmetro de avaliação possível, também diz da importância concedida pelo sistema às diversas componentes disciplinares do currículo. Uma secundarização curricular de uma área determinada corresponde, na perspectiva que tem sido exposta, a uma



fundamentação geral com carências e desequilíbrios e está, normalmente, reflectida na menor qualidade do ensino efectivamente praticado na escola.

#### 4.4.3.2. Uma Educação Artística sem ensino artístico?

A questão seguinte, sobre a qual se pretende reflectir, decorre de formulações já aqui despendidas, e pode apresentar-se, mais claramente, da seguinte forma: - se a Educação Artística, como componente curricular definida para a formação estético-expressiva, constituída em área pedagógica relativamente autónoma, diz respeito aos compromissos de prestar educação pelo Estado e, portanto, no nível do ensino básico, actualmente o segmento de frequência obrigatória; se, em consequência, essa Educação Artística deve dirigir-se a todos os alunos filhos da nação (mais todos os que conosco estão, em regime de permanência no País); e, mais ainda, se se enquadra numa realidade curricular mais vasta, onde se estabelecem relações interdisciplinares com as restantes áreas curriculares, o que obrigará a uma selecção de conteúdos, ou a uma definição didáctica apropriada; e se, em última instância, se busca, mais que a proficiência na prática concreta artística (numa ou em quaisquer modalidades artísticas), a partir da sensibilização estética, a formação de *uma boa personalidade*; então, talvez não seja necessário criar na Educação Artística um espaço relativamente importante para o ensino/aprendizagem das peculiaridades técnicas e utensílios próprios das Artes e, concretamente, no caso que nos preocupa, das Artes Plásticas.

Uma parte da resposta parece já ter sido dada, porquanto, ao considerar-se que a Educação Artística, área educativa geral e abrangente, deve conter, simultaneamente, a reflexão estética e o fazer técnico da arte (embora não exaustivamente, que isso pertence ao ensino artístico), em alguma medida se espera que há-de providenciar a promoção de aprendizagens sobre peculiaridades técnicas próprias das artes plásticas.

Pinto (ob. cit: 521) também o reconhece, referindo a opinião de Louis de Porcher (*Aristocrates et roturiers*, 1973):

«A arte não vive no puro terreno da afectividade imediata. Ela requer, para o criador como para o consumidor, a posse de um certo número de utensílios intelectuais e técnicos que nenhuma espontaneidade dispensa. A educação artística não tem de opor o sentido ao concebido, a sensibilidade à inteligência, a emoção à razão».

É plenamente discutível que, para o artista livre, se exija esse *certo número de utensílios intelectuais e técnicos*, pois lhe devam bastar aqueles que lhe servem para a construção da sua arte. Para o artista, justamente, trata-se, muitas vezes, de aproveitar

a espontaneidade (uma *criatividade espontânea*, ou *primária*, ou registo automático do inconsciente) e de criar novos utensílios intelectuais e técnicos. Há até muito e crescente interesse, em muitos artistas, pela busca de soluções que dispensem, o mais possível, a técnica, de modo a libertar ao máximo a *arte em si*, num caminho que, levado às últimas consequências, poderia passar pelas marcas cronométricas da *arte processual* (em que a forma tempo é determinante), até à completa *desmaterialização da arte*.

Porém, no campo das aprendizagens escolares, é óbvio que, mesmo confiando bastante na criatividade espontânea dos alunos, qualquer técnica inerente a cada modalidade plástica carece de uma iniciação em que se aprendam os procedimentos elementares possibilitadores de um uso útil e motivante, o que, também de maneira óbvia, precisa ser adequado às diferentes faixas etárias dos alunos. Ou seja, recoloca-se, com toda a clareza, o problema da criatividade, e da criatividade relativamente à regularidade, tal como aqui foi abordado (cf. Cap. I). Elaborando-se a perspectiva de uma formação artística, continua a ser imprescindível o contacto e o conhecimento dos alunos com as *regularidades* na arte, para poder haver emergências de criatividade, a partir de um certo grau de domínio da *coisa* artística. Isto parece válido estando os alunos nos papéis de consumidor/observador/crítico e de produtor/artista, ambos perfiláveis e indispensáveis no âmbito educativo.

Deve perguntar-se, pois, não havendo qualquer dúvida sobre a sua necessidade, em que justa medida devem estar presentes, na Educação Artística escolar, as aprendizagens sobre as peculiaridades técnicas das Artes Plásticas, mesmo que aí não se procure a formação dos futuros artistas (reservada ao ensino artístico), mas de todos os alunos do ensino básico?

Enquanto determinante de partida para importantes definições curriculares, a idade dos alunos conta, como factor obrigatório, na definição de objectivos e competências, na organização do processo de ensino/aprendizagem, na escolha dos conteúdos programáticos e das técnicas artísticas, no sistema de avaliação, ou seja, interfere na identificação de todos os parâmetros educativos consideráveis no acto educativo. Tal como em qualquer outra área de saberes com aprendizagem escolar, as questões da reflexão estética integrantes da Educação Artística e a definição das práticas artísticas hão-de revestir-se de um sentido pedagógico, suportado por estudos e investigações científicas e no *saber de experiência feito* que, com a garantia possível, permitam entender como razoável a opção “pintura com tintas de água” para o 1º ciclo do ensino básico, e como não adequada a escolha de “exercícios em perspectiva

dimétrica”, para o mesmo nível de ensino, da mesma forma que os alunos do ensino secundário, expectavelmente, possuem graus de desenvolvimento cognitivo e emocional que possibilitam experiências positivas com “água-forte” ou na prática da serigrafia. A faixa etária dos alunos/nível de ensino é, sem dúvida, uma primeira variável condicionante dessa “justa medida” que as práticas artísticas, na sua dimensão *técnica*, devem assumir na Educação Artística.

#### 4.4.3.3. A importância do desenho

Se viajarmos no universo dos utensílios próprios das artes plásticas, procurando aquele que possa ser considerado o mais indispensável e o mais específico, encontramos o Desenho. Seguramente, a esmagadora maioria ou a totalidade dos artistas plásticos, se inquiridos a este propósito, responderiam coincidentemente. Mesmo os que respondessem a cor, estariam respondendo, invariavelmente, o desenho, porque, nos limites da percepção espaço-temporal do homem, e nos limites das possibilidades do conhecimento humano, há sempre um momento de conformação inevitável, e até as manchas de cor mais miscíveis e fluidas, mesmo as manchas mais *informalistas*, tenderão para um limite, ao menos, o do diferente, seja o do cambiante mutante de luz ou de matiz, e esse, dependendo sensorialmente da distância, que já em si é desenho. É a linha, o traço, que não é possível prescindir.

Em grande síntese, pode dizer-se que o desenho é, segundo vários autores, a primeira actividade expressiva do homem, ontológica e filogeneticamente, lançada conscientemente com sucesso no exterior. Antes da fala (enquanto sistema codificado já utilizável), muito antes da escrita (que também é desenho), o homem primitivo e a criança desenham.

Numa descrição do que é desenhar, Gomes Molina, professor da Universidade Complutense de Madrid (2001: 90), dizia que «desenhar é uma acção que nos faz sair de nós mesmos e deixa o sinal da sua aventura», uma potência que faz com que nos movamos até algo, deixando sempre o rasto desse movimento intencional, que serve como mobilizador da nossa consciência. Numa perspectiva que parece próxima da expressa por este autor, o desenho é motivado e dinamizado pela carência, e é a carência, uma necessidade de atingir mais longe, que está na base da *expressão*, na sua forma original, e na própria evolução humana.

Outra perspectiva sobre o desenho é-nos oferecida pelo escultor e professor Alberto Carneiro (2001: 35-36), profundamente convicto, em reflexão de muitos anos, de

que o *desenho é sempre projecto da pessoa*, a forma de expressão que melhor sintetiza a relação pessoal com o mundo, permitindo, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos. Nas palavras do escultor, «o desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele» e a vivência efectivamente compreensiva da condição do desenho, pelo aluno, é o resultado de um desenvolvimento da aprendizagem específica, e não surge como fruto de qualquer situação ou imagem exterior por si só. «A consciência do que se aprende como desenho passa pelo acto do próprio desenho».

Segundo Massironi (1989: 24), o desenho é também uma realidade complexa, que necessita de descodificações várias, a começar pela própria forma particular da anotação gráfica que satisfaz uma determinada função comunicativa. É, pois, necessário *desmontar* o desenho nas suas componentes elementares, que o autor distingue entre *elementos primários* e *secundários*, sendo os primários a *característica do sinal* (traço), a *posição fenomenista do plano de representação*, e o *processo de ênfase-exclusão dos elementos postos em relação pela representação*, e os secundários todos os relativos às resultantes de lugar, tempo e cultura, e ainda os inerentes à personalidade do desenhador/manipulador. Além disso, há que tomar em conta a classificação de Arnheim (1974), adiantada pelo mesmo Massironi (ob. cit: 24), segundo a qual há três modos substancialmente diferentes de como uma linha se pode apresentar: como “linha de contorno”, “traço” e “linha-objecto” ou “linha objectual”; no primeiro, a linha do desenho, fechada, delimita a área do objecto representado, possibilitando o contraste figura-fundo; no segundo, o traço, progredindo regular ou irregularmente sobre o suporte, procura definir uma *textura* (aspecto visual-táctil da superfície dos objectos) e/ou o jogo *claro/escuro*; por último, está-se face à *linha objectual* quando o traçado da linha de desenho assume a característica de *objecto*, podendo, nesse caso, considerar-se como verdadeira matéria-prima ou *media* expressivo e artístico, já que, em si, estão ausentes as funções representativa e simbólica, estando activa uma função simplesmente *sígnica*. A este propósito, Sanz (1999) apresenta uma tipologia para exercícios gráficos com a *linha objectual*, praticáveis por crianças desde o 1º ciclo, e que permitem uma introdução à arte *não-figurativa*.

O desenho, expressão e linguagem da inteligência espacial gardneriana, concretiza a capacidade humana de representar graficamente a realidade que se percebe e constrói, e é muito mais que a simples (na realidade, complexa) possibilidade

de engendrar, organizar e representar os espaços. É um meio de conceber e de comunicar o mundo que se vê e aprende. O desenho é de capital importância na realização pessoal.

Tudo isto significa, e isso é extraordinariamente importante numa dimensão pedagógica, que «a relação ensino/aprendizagem tem que ser centrada na individualidade de quem desenha e aprende o desenho», como diz Carneiro (ob. cit: 35), o que, quanto a nós, significa claramente a necessidade de uma *pedagogia criativa do desenho*.

Pode dizer-se, em resumo, que o desenho congrega em si a essência de todas as artes plásticas e, mais do que isso, é o desenho que consubstancia mais imediatamente o *artístico* que toma lugar e caracteriza o homem. É impossível à Educação Artística de um qualquer sistema educativo prosseguir condignamente um caminho de formação estético-expressiva, sem o ensino/aprendizagem do desenho.

Em suma, pode dizer-se que é impossível conceber uma Educação Artística completa sem que, além da promoção da reflexão estética com todas as suas consequentes implicações, se proporcione *suficientemente* o ensino/aprendizagem do desenho, nas suas variadas valências, adequadamente à faixa etária dos alunos, enquanto específica formação artística (nas suas peculiaridades e utensílios próprios).

Como é evidente, embora diversificada e exigente, a aprendizagem do desenho, ou dos desenhos (tal como consigna o Currículo Nacional do Ensino Básico), não deve ser a única a empreender, apesar de, como se disse, dever permanecer sempre actuante.

De acordo com as circunstâncias concretas do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, à frente das quais estará sempre a atenção à realidade dos alunos e às suas características e necessidades, serão imprescindíveis numa formação artística suficiente a aprendizagem experienciada do fenómeno cromático, e o contacto possível com uma variedade enorme de materiais utilizáveis nas artes plásticas. As possibilidades de materiais e técnicas, hoje disponíveis no mercado e de fácil acesso à escola, permitirão o conhecimento prático de um conjunto amplo de experiências que poderão ser exploradas bi e/ou tridimensionalmente, mobilizando uma diversificada e rica gama de realizações plásticas, que potenciarão a descoberta e a criação de soluções estéticas e estimularão a criatividade de cada aluno e a criatividade grupal.

No que respeita a técnicas específicas, poder-se-á dizer que, com as restrições da adequação aos contextos, é possível uma grande variedade de opções, havendo a

destacar as possibilidades criativas das actividades no âmbito da utilização de meios expressivos próprios das tecnologias da imagem, analógicas e digitais, quer da imagem parada, quer da imagem em movimento.

#### **4.4.3.4. A necessidade de professores especializados**

Posto isto, importa atentar ainda em dois aspectos, a nosso ver, de capital importância, que se apresentam na conformação de uma Educação Artística implicável ao nível do currículo do ensino básico.

O primeiro é consequência do pressuposto democrático e do imperativo legal de que a educação artística se dirige a todos os alunos que têm acesso à escolarização proposta pela sociedade, e esses são, em princípio, todas as crianças e jovens na idade própria.

O segundo respeitará à formação dos profissionais de ensino que têm a seu cargo a Educação Artística.

a) Quanto ao primeiro aspecto, não se quer agora referir directamente a complexa problemática da falta de igualdade de oportunidades no acesso à escolarização e na consequente desigualdade na obtenção do sucesso educativo. Aliás, nessa problemática, e quanto à questão do sucesso dos alunos, pode até a Educação Artística (e em particular a Educação Visual) exercer um papel equilibrador, por muitas vezes constituir-se em área disciplinar/disciplina (ombreado com a Educação Física), em que os alunos que não lograram adquirir competências específicas suficientes em disciplinas vulgarmente consideradas “difíceis”, como a Matemática ou o Português, encontram algumas condições de afirmação positiva da sua personalidade.

O que agora quer tratar-se pode colocar-se em outro tipo de responsabilidade que, quanto a nós, antecipadamente o afirmamos, concerne por inteiro à Educação Artística, e é atinente à necessidade de que essa formação estético-expressiva do ensino básico respeite a todos e respeite todos os alunos do sistema, considerando a sua diversidade e, simultaneamente, a pessoa única que existe em cada um, conforme é possível considerar do que se estabelece na actual Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na verdade, é frequente ouvir-se o dito, por vezes até verbalizado por professores da própria Educação Artística, de que, ao nível do ensino básico (que é *para todos*), *não há a finalidade de formar artistas*, mas de motivar e sensibilizar todos

os alunos para a Arte. Não sendo o mesmo, esta concepção, que pelo reiteramento vai sendo assimilada na opinião em geral e granjeando algum nível instituinte, pode, aparentemente (e só aparentemente), estar de acordo com o que atrás se referiu em busca de fundamento para os fins de uma Educação Artística para todos.

É certo que não se espera que o ensino básico forme artistas, o que é razoável, sobretudo em decorrência natural da idade dos alunos, tal como é normal não esperar que o ensino básico forme médicos ou professores. O facto de a formação *propriamente* artística na Educação Artística, respeitante a peculiaridades e utensílios das artes plásticas, pode não ser exaustiva, diferentemente do que deve acontecer no Ensino Artístico, mas não pode significar a inexistência de prática artística na Educação Artística. As práticas artísticas concretas, segundo o entendimento que expomos, não devendo, monoliticamente, resumir-se ao desenho, ou, melhor dito, aos desenhos, jamais poderão negligenciá-los. Isto significa que os alunos que aprendem as práticas artísticas, de acordo com o seu grau de desenvolvimento cognitivo e afectivo, *efectivamente* as devem praticar, sendo normal esperar que o façam o melhor possível e com o máximo investimento da sua criatividade expressiva. Assim se dá resposta e satisfação ao que de artístico existe em cada um e, como em todas as áreas sujeitas a aprendizagens escolares, é normal que haja alunos que não chegam tão longe quanto outros.

Essa não-exaustividade das práticas artísticas na Educação Artística não pode, porém, corresponder a uma didáctica artística de 2ª, em que, *pela rama*, os alunos são confrontados com alguma informação avulsa sobre algumas técnicas artísticas. É completamente inaceitável que se possa prever, à partida, uma formação artística (que jamais o seria de facto) incapaz de produzir nos alunos aprendizagens verdadeiramente significativas. As aprendizagens sobre artes plásticas no ensino básico devem corresponder a vivências autênticas experimentadas em clima efectivamente artístico, em contactos genuínos com a essência das linguagens e das especificidades das artes plásticas, pelo menos tanto quanto seja possível que as aprendizagens em Matemática se situem no ambiente simbólico dos códigos matemáticos.

Como compreender uma escola e uns professores de Matemática que pudessem afirmar que a escola não teria a finalidade de formar matemáticos?

Quer dizer, ao contrário do dito que se ouve, até de alguns professores, à Escola, especialmente através da sua Educação Artística, cabe a estrita responsabilidade de formar os artistas. Essa obrigação resulta do facto simples de que o ensino obrigatório e a sua Educação Artística se dirige a todos os alunos e de, no todo, estarem incluídos

muitos ou poucos, os que haverão um dia de ser reconhecidos socialmente como verdadeiros artistas e os que, mesmo sem auferirem desse reconhecimento, tentarão viver profissionalmente da arte que souberem produzir, ou aqueles que, com igual legitimidade, queiram praticar o *hobby* da pintura.

Uma Educação Artística completa precisa, quanto a nós, claramente, não só de saber dirigir-se a todos os alunos, mas também de saber encaminhar as crianças e os jovens para o gosto e a prática consciente das modalidades artísticas possíveis, dando a todos e a cada um a possibilidade (a liberdade) de elegerem as suas preferências, o que farão, inevitavelmente, de posse e operando com o aparelho cognitivo-afectivo de que dispuserem, ou forem dispendo. Quer dizer, torna-se fundamental que a Escola trabalhe no sentido de oferecer o máximo possível de experiências estéticas e plásticas a todos os alunos, e mantém-se obrigada, pelo menos tanto quanto a todos os outros, a acompanhar os alunos que demonstrem competências artísticas especiais. Não é lícito, portanto, até porque isso não seria consentâneo com os preceitos constitucionais e legais, esperar *calmamente* que esses alunos passem adiante e deixem, com o *andar* inexorável do tempo, de constituir uma incomodidade. Em conformidade com uma fundamentação curricular que persegue uma educação completa e equilibrada, a Escola não pode dispensar-se de providenciar uma formação estético-expressiva segundo as necessidades de todos e de cada um, e tomar de cada um a formatividade artística segundo as suas possibilidades.

Se é verdade que um povo não pode dispensar a sua Arte e os seus artistas, pois se arrisca a que a sua cultura estiole e submirja na massificação globalizante, num regime democrático com uma escola aberta a todos como é aquele que se configura na Constituição da República Portuguesa, é fundamental não esquecer que os artistas, enquanto crianças e jovens, também *saem*, com todos os outros, dos bancos das nossas escolas. Isto implica, necessariamente, mais uma razão para uma Educação Artística completa e com qualidade.

É, assim, possível delinear um modelo de educação artística *não-criativa*, que se caracterizaria, numa hipótese benévola, por um maior pendor estético-reflexivo, podendo até suportar-se na visitação frequente e sistematizada da história da Arte, da Antiguidade à Modernidade, e por um tímido pendor da prática activa de modalidades das artes plásticas. A reflexão estética desenvolve-se segundo um perfil historicizante, *monumental* ou *arqueológico* (na acepção nietcheniana), capaz, ainda, de um exercício



de *fascinação* que, contudo, mostra sinais de completa esterilidade criativa – sacralizam-se os especialistas acreditados (os únicos com direito à criação) e as suas opiniões, estigmatizam-se os estereótipos heurísticamente consagrados, reproduz-se *ipsis verbis*, salvaguardando-se, referencialista e reverencialisticamente, a cultura ocidental pré-instituída. Quanto ao lado das práticas artísticas, é sobretudo enfatizado o carácter *mimetizante* no estudo iconológico, em actividades de veneração iconográfica de mestres e na reiteração de conceitos academicamente canonizados. A atitude não-curiosa e não-indagadora, apenas aereamente contemplativa, da visitação da Arte, proporciona-se, no ínfimo grau de energia investido e na manutenção da distância de cerimónia face ao produto artístico, à superficialidade leviana da experiência plástica inconsequente.

Um modelo assim não tem, como tal, existência curricular real, nem poderia tê-lo nos dias de hoje, porque nenhum decisor político de currículos, por mais neo-liberais que fossem as suas convicções e por maior que fosse a sua vontade interna de impedir a experiência artística libertadora, se sujeitaria a escrevê-lo. Porém, aspectos programáticos perversos, influências de manuais escolares, e divulgação de didácticas avulsas desenquadradas de qualquer sistema pedagógico coerente, somados a condições subjectivas dos professores que se orbitam em torno do que pode genericamente designar-se como “falhas” de formação, muitas vezes induzem e acabam por determinar práticas concretas seguidas na escola que seriam “boas” aplicações de um modelo pedagógico assim. Este modelo idealizado para educação artística frustrada, pode dizer-se, encontra, a despeito de todas as forças tendencialmente contrárias, ecos de realidade na escola. A visão da sua imagem permite facilmente desmentir o lugar-comum segundo o qual *a educação artística é, por si mesma, criativa*. Não é possível uma Educação Artística realmente criativa, se não assumir a sua maior responsabilidade, que é a de formar o aluno na esteira do encontro com a sua autenticidade pessoal, com a genuinidade expressiva, com a construção de uma capacidade para entender e dialogar esteticamente com os outros e o mundo da vida.

b) Quanto ao segundo aspecto, que parcialmente é induzido pelo anterior, trata-se, sobretudo, de prever, ou prescrever, que características essenciais deve ter, em harmonia com esta conformação esboçada de uma Educação Artística do ensino básico, a formação inicial dos professores que serão responsáveis por ela no sistema educativo.

Essa prescrição faz-se aqui independentemente da realidade actual, num plano imaginado como ideal, apenas tutelado pela fundamentação curricular anteriormente apresentada e pelas convicções próprias, que vão aflorando no desenho do texto.

Se atendêssemos, porém, à realidade da situação da formação inicial dos professores da área da Educação Artística, em Educação Visual, no ensino básico, verificar-se-ia, como primeira constatação, uma grande diversidade de origens. Assim:

- No 1º ciclo do ensino básico, que funciona no regime de monodocência, e em que a Educação Visual, entendida no programa como Expressão Plástica, está incluída numa grande área disciplinar que congrega as principais expressões, uma grande parte dos professores é ainda proveniente das antigas Escolas do Magistério Primário e a parte restante, a partir das duas últimas décadas, adquiriu a sua formação em cursos do Ensino Superior Politécnico, públicos ou privados, antes conferidores do grau de bacharel e depois de licenciatura. A formação estético-expressiva tem sido fornecida em algumas disciplinas anuais ou semestrais, dedicadas à expressão plástica e de metodologias e didácticas das expressões que, no cômputo geral dos planos de estudos, embora haja escolas que pontuem diferentemente a importância desta área educativa, reflectem também, como é normal, a relativa secundarização da formação artística em relação a outras componentes curriculares. Sendo legalmente possível a coadjuvação do professor titular (generalista), por professores especialistas de área, pode acontecer que professores de E.V.T. do 2º ciclo conduzam actividades próprias da formação estético-expressiva no 1º ciclo. Do que se conhece, tratar-se-á de situações raras, embora, depois da reorganização territorial das escolas, com a disseminação dos agrupamentos verticais de escolas, se tenha intensificado o intercâmbio de professores do 2º ciclo, que se tem verificado, sobretudo, no ensino precoce de línguas estrangeiras (Inglês e Francês), na Educação Física (com especial destaque para a aprendizagem da natação, com a deslocação dos alunos, enquadrados por professores especializados, às piscinas municipais, em iniciativas que muitas vezes são da responsabilidade das Câmaras Municipais, ou integradas no Desporto Escolar) e, noutros casos, na Educação Musical. Ainda acontece que alguns professores diplomados com habilitação profissional com licenciatura em ensino nas chamadas "variantes" do 2º ciclo, entre os quais alguns de E.V.T. do 2º ciclo, leccionem no 1º ciclo. É natural, neste caso, que o professor privilegie a sua área específica, num ensino generalista.

- No 2º ciclo do ensino básico, em que a Educação Visual é partilhada com a Educação Tecnológica na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, é onde se verifica a maior amplitude de diversidade de formações iniciais dos professores em

exercício. Segundo uma observação realizada no ano de 2000 (Gandra, 2001: 99 e ss), encontram-se nas escolas a leccionar esta disciplina:

- professores da antiga disciplina (de antes da reforma do sistema educativo) de Trabalhos Manuais, com o antigo 5º ano das extintas escolas comerciais e industriais, com variadas especializações, mecânica, electricidade, serralharia, e ainda com outras formações dirigidas a manualidades; alguns destes professores vieram ulteriormente a melhorar as suas habilitações profissionais, através da Universidade Aberta ou de complementos de formação em instituições do ensino politécnico público ou privado.

- professoras providas da antiga disciplina de Trabalhos Manuais Femininos, geralmente com o Curso de Formação Feminina das escolas comerciais e industriais, com matérias como puericultura, culinária e labores femininos;

- professores de hortofloricultura, com formações técnicoprofissionais nas áreas agrícola e jardinagem, ou bacharelatos, ou mesmo licenciaturas em engenharia agrícola;

- professores de técnicas artísticas com cursos “médios” de formação artística, geralmente ministrados em escolas do sector privado/cooperativo, predominantemente em cerâmica ou pintura;

- professores com cursos incompletos das Escolas Superiores de Belas Artes (escultura, pintura, design) e Arquitectura, sem formação pedagógica inicial;

- e professores licenciados em E.V.T. com cursos do Ensino Superior Politécnico (com estágio integrado).

A enumeração, sendo abrangente, poderá não ser completa, havendo a acrescentar, por exemplo, o caso de professores com cursos (bacharelato e licenciatura) de engenharias, que a dada altura puderam leccionar esta disciplina, com entrada pelo lado da educação tecnológica. Esta diversidade vai tendendo a estreitar-se.

- No 3º ciclo, na disciplina de Educação Visual, o leque das formações é mais fechado, pois uma larga maioria de professores provem das Escolas de Belas Artes (com Arquitectura incluída, até à criação das Faculdades de Arquitectura) e Faculdades de Arquitectura. Os mais antigos fizeram o estágio pedagógico em exercício, os mais recentes já usufruíram dos cursos “via Ensino”, com estágio integrado (exceptuando Arquitectura). Há casos de professores com estas origens mas com habilitações incompletas que, estando no sistema há anos, entretanto realizaram ou estão realizando Cursos de Complemento de Formação no Ensino Politécnico que lhes possibilitam o grau de licenciados.

Pode constatar-se um espectro largo de possibilidades de formação inicial, como se anunciou, o que é particularmente notório no 2º ciclo do ensino básico. Pode também

observar-se, além da diversidade de origens, uma grande variedade de tipos de habilitações e de graus académicos. Com grande incidência no 2º ciclo, têm permanecido no sistema professores cuja formação académica não ultrapassa o 9º ano de escolaridade de hoje (casos dos professores dos “velhos” trabalhos manuais, com cursos do antigo ensino secundário comercial e industrial), que ombreiam com pares licenciados que, em alguns casos, obtiveram já pós-graduações e mestrados. É evidente a discrepância, ainda especialmente no 2º ciclo, quanto à formação artística, pois há situações de carência de formação estética, de simples formação técnica de artes, sem formação estética ou em história da Arte, de formação estética e artística especializada sem formação pedagógica inicial, e ainda situações onde pode assinalar-se um certo equilíbrio entre formação estético-artística e pedagógica, nos casos dos cursos “via ensino” das Escolas Superiores de Belas Artes e das licenciaturas em E.V.T. do Ensino Superior Politécnico, com maior pendor para as artes no primeiro caso e mais peso de disciplinas pedagógicas no segundo.

Embora não nos debrucemos sobre esta realidade e suas consequências práticas, este (re)conhecimento dela, mesmo que difuso e eventualmente ainda incompleto, permite identificar melhor, até por possibilitar a evidência de alguns contrastes dessa realidade com a idealização, as prescrições que se julgam imprescindíveis para uma formação inicial de docentes para a Educação Artística.

A diversidade e a pluralidade podem ser enriquecedoras e estimulantes da criatividade, mas é preciso que toda a formação inicial seja apetrechada em qualidades suficientes para o exercício docente de qualquer área do saber.

Para uma Educação Artística no ensino básico, com os fins educativos anunciados e os pressupostos anteriormente perspectivados, é imprescindível formar professores que, logo a partir da sua formação inicial, prossigam uma aprendizagem com forte carga estética e artística. Como atrás se disse, a formação contínua pode constituir um veículo importante de motivação para a mudança e inovação verdadeiras, sobretudo se os programas de formação forem integrados nas práticas docentes do quotidiano profissional. A formação *inter pares* pode revelar-se também muitíssimo frutuosa no enriquecimento profissional e, neste caso, também artístico. Mas a formação inicial precisa de fornecer um lastro suficiente de conhecimentos funcionantes na profissionalidade docente para permitir rápidas evoluções, numa esfera específica em que a inovação (a substancial, e não meramente funcional) é, ela própria, matéria-prima.

Perspectivando uma formação inicial com esse lastro indispensável, prescindindo de momento da identificação e consideração de outras variáveis necessárias em qualquer projecto formativo, afigura-se de capital importância um conjunto de saberes diversificados integráveis, que se disponham num plano de estudos estruturado mediante uma arquitectura que equilibre quatro componentes multidisciplinares essenciais, a saber:

- uma componente capaz de construir uma sólida formação em ciências da educação, com presença notória das implicações da criatividade;
- uma componente para a formação estética e em História da Arte;
- uma componente de ensino artístico, com disciplinas voltadas para as *belas artes*, organizadas em ateliês e oficinas, sem esquecer que o Desenho deve atravessar longitudinalmente todo o plano do curso;
- e uma componente em que se insere a didáctica (numa perspectiva criativa) e as práticas pedagógicas em estágio.

Este organigrama essencial adequa-se, sem ferir a autonomia das instituições, à formação de todos os professores de Educação Artística/ Visual, independentemente do nível de ensino em que irão desenvolver a sua actividade docente (com necessárias adequações aos diferentes níveis), e independentemente do tipo de escola em que adquiram a sua formação inicial. Não porque se queira evitar, mas por não ser um problema essencial nas preocupações do presente trabalho, não se discute o problema das formações no âmbito da relação Universidade/Politécnico, esperando-se que o exemplo internacional e algumas perspectivas da Convenção de Bolonha venham a colaborar na resolução das diferenças e semelhanças dos dois subsectores do ensino superior.

Na perspectiva que se vem seguindo, é importante clarificar uma outra ideia que, de resto, se vem insinuando – a de que a criatividade, como a educação artística, exigem uma formação especializada de qualidade, em todos os níveis de ensino em que vão trabalhar os docentes abrangidos por pela formação inicial. Essa formação especializada implica, como se referiu, condições próprias nos dois domínios e nas didácticas respectivas.

Nem todos parecem pensar assim. Por exemplo, Elisabete Oliveira (2000: 103), considera que a formação de professores deve corresponder à «diversidade escolar a orientar», na seguinte correspondência: *generalista*, do pré-escolar até ao fim do 4º ano; *professor profissionalizado por área*, para os 5º e 6º anos, com treino para projecto interdisciplinar; *professor por disciplina*, para os 7º – 12º anos, com treino para projecto

interdisciplinar, exigindo este nível um “curso universitário”. Daqui pode depreender-se a ideia de uma certa *secundarização* (uma menoridade científica e artística) para o politécnico que, segundo esta opinião, conjectura-se, teria a competência para formar professores para a educação artística dirigida às idades mais precoces, mas já a não teria para os alunos dos níveis mais adiantados (3º ciclo e secundário), tal como é a situação actual.

Não pode deixar de vincar-se que, do ponto de vista do estudo da criatividade, não é menor a responsabilidade científica, artística e pedagógica dos professores que trabalham nos níveis pré-escolar e 1º ciclo, pelas razões aduzidas quanto aos perigos dos bloqueios criativos e de castração expressiva, especialmente susceptíveis nas idades de escolaridade mais precoce e que, portanto, terão incidências marcantes em todo o percurso escolar. Por outro lado, sempre se diz que há um caminho a fazer na direcção progressiva de uma formação especializada também para o 1º ciclo, tal como se desenvolve em outros países, por exemplo do norte europeu.

Quanto à Educação Visual nestas faixas etárias da primeira escolaridade, não parecem restar dúvidas de que, mesmo aí, não deve ser dispensada uma criteriosa definição curricular (eventualmente diferente da existente), que contraste suficientemente a identidade dos conteúdos próprios daquela, com as restantes educações relativas às outras expressões (musical, corporal e dramática). A ideia de uma “integração das áreas das expressões”, tal como decorre do programa para as práticas concretas mais frequentes, concorre no sentido despromocional de cada expressão, e dificulta a desejável prática de transposição *sinestésica* (inspirada em Gordon) da multiexpressão, tal como propõe Prado (1996b). A verdade é que não basta falar de integração de expressões, mas é imprescindível saber de que integração se trata, o que se integra (linguagens, tempo das actividades, objectivos e competências, tudo isto ou nada disto) e, talvez mais importante, como se integram os diferentes elementos a considerar e para quê (com que metodologias e estratégias, com que fins educativos). E, insiste-se, é necessária uma formação adequada (em criatividade e em arte) para animar actividades teoricamente fundamentadas e de base prática cientificamente comprovadas, que resultem em aprendizagens significativas e libertadoras.

## 4.5. A alfabetização visual, a Escola e a Criatividade

As preocupações com a alfabetização da linguagem visual foram já alvo de atenção (cf. Cap. II). Entretanto, a Escola não pode continuar tão pouco sensível ao imenso e intenso poder das imagens, um poder que caracteriza a própria contemporaneidade. Não se desconhecem certos esforços, entretanto desenvolvidos, no sentido de abrir a Escola à necessidade da alfabetização da linguagem visual, também óbvios em Portugal. Não obstante, a sensibilização de Escola e professores para a importância e a força das imagens é, quanto a nós, ainda muito incipiente.

### 4.5.1. A Escola e a educação para os media

Retomando o discurso desenvolvido no Excurso aos primeiros capítulos, sobre os meios de comunicação social e a sociedade de informação, reportamo-nos agora, com maior proximidade, à *educação para os media*, cuja preocupação não é propriamente nova, embora tenha conhecido um importante incremento recentemente. É assim que, em 1979, se estrutura o conceito de *educação para os media* e se afirma essa educação como indispensável na formação infanto-juvenil, e surgem, no âmbito da UNESCO, importantes documentos que ainda hoje constituem referências imprescindíveis, como o *Relatório McBride* e a *Declaração de Grünwald* e uma relevante acheva no Relatório do Conselho da Europa de 1981.

Esta *educação para os media* veio conferir novo alento ao estudo e investigação sobre as imagens, então impulsionados pela necessidade de alimentar com novos conhecimentos uma área tão nobre como a da Educação. Tal como os *media*, a investigação sobre eles é um domínio vasto e disperso, que abarca o estudo organizacional e sob o prisma da política económica do mundo empresarial e sua dinâmica tecidual (do que se deu alguma conta no Excurso aos primeiros capítulos) que rege os meios de comunicação de massas, o estudo das tecnologias da comunicação e informação e seus efeitos nos processos de socialização, e o estudo das imagens propriamente ditas, que pode desenvolver-se segundo matrizes psicológicas, no âmbito da busca de compreensões sobre os fenómenos de correspondência entre os processos perceptivos e os sistemas de imagens dos *media*, das compreensões semiológicas, no âmbito da construção de uma iconologia, e das compreensões sociológicas, no âmbito

do estudo dos efeitos de socialização e nos processos de reprodução social influenciados pelos *media*.

Ao modo de não mais que uma nota parentética, não pode deixar de salientar-se, neste momento, que a designação *educação para os media* oferece, à partida, dúvidas quanto à benevolência dos seus fundamentos reais mais profundos, pois também aqui se verifica uma utilização terminológica que privilegia o meio a estudar, transformando-o em finalidade, numa inversão próxima da verificável no caso de *sociedade da informação*, já anteriormente debatido. Indica-se, assim, que são os *media* que exigem uma educação voltada para si, ao seu serviço, quando, na verdade, deve tratar-se de uma educação sobre os *media*, capaz de conferir às crianças e aos jovens a alfabetização visual possibilitadora de conhecimentos específicos sobre a imagem e, em especial, as imagens massmediáticas, e estimuladora de comportamentos autónomos e responsáveis, de criatividade hipotáctica, numa linha de formação estética fundamentada nos valores da racionalidade e da solidariedade social. Ou seja, poderemos estar face a mais um caso exemplar em que as instâncias internacionais preferem a linha da *criatividade para a produtividade*, ao invés de uma *criatividade para a criatividade total*. De todo em todo, neste momento e no tempo mais próximo, seria completamente irrealista sustentar a ideia (uma outra *inovação instituinte* impossível) de *media para a educação* que, sendo justa, esta sim, está de acordo com a importância outorgada à necessidade de formação nesta área por essas e outras instituições internacionais e nacionais.

Verifica-se, isso sim, um desfasamento profundo, assente num sistema de interesses antagónicos, entre os meios de comunicação de massas, interessados preponderantemente em vender imagens e em conformar opiniões, para o que precisam de manter secretos os seus processos de mitificação e mistificação, e a Escola, quando seriamente apontada à necessidade de ensinar a ver e a fazer as imagens massmediáticas. Este contraditório radical está imbricado na própria essência do uso, que não na natureza das funções sociais, destas diferentes instituições. Está também na base da impossibilidade de a Escola poder usufruir directamente dos conhecimentos e dos meios detidos pelos que produzem as mensagens massmediáticas, com todas as consequências, a começar nas que se verificam ao nível da formação educacional especializada que, ou se desenvolve com recursos humanos e materiais próprios, ou não se desenvolverá num horizonte próximo. Esta é também, a nosso ver, uma das causas do atraso do conhecimento científico a que já se aludiu.



A consciência disto deverá também servir à Escola e aos professores para se posicionarem de forma realista quanto à discussão da importância dos chamados currículos paralelos, mormente sobre a influência da televisão e da Internet, sendo necessário perceber e assumir que, ao contrário do que alguns pretendem, a televisão, enquanto dominada pelos interesses do poder económico, muito dificilmente será uma força aliada da Escola, por mais *documentários educativos* que possa difundir. Na aceção mais benévola que é possível imaginar, quando muito, a escola pode, casuisticamente, *parasitar* da produção curricular televisiva e, *reformatando* conteúdos (programáticos, didácticos e outros), aproveitar certos materiais para a educação dos alunos.

#### 4.5.2. A alfabetização visual numa Escola de palavras

Na verdade, talvez até se possa dizer que a situação actual se distanciou da que Jean-Jacques Henriot (1982: 17 e ss) referia quando, numa época em que a educação em França já se preocupava com os efeitos do audiovisual, clamava *não haver uma Escola para as imagens*, num mundo em que a palavra dava sinais de vir a perder a sua predominância, para dar lugar ao tempo da imagem. Para Henriot, contraditoriamente, as palavras continuavam no centro dos esforços educativos, enquanto a imagem era mantida na sua periferia e a aprendizagem sobre os seus mecanismos se mantinha quase completamente ignorada nos currículos educativos.

Não se verifica, na actualidade, a nosso ver, qualquer verdadeira despromoção do verbal no trânsito comunicacional da contemporaneidade e, pelo contrário, o verbo mantém-se presente em espaços que só aparentemente foram pré-conquistados pela imagem, como no caso da Internet. A imagem tem cada vez mais força, até porque arrebatou a palavra, fortalecendo-se em territórios que, afinal, sempre foram seus, pois a escrita é visual e desenho, como mostram com evidência os *letterings* do *design* gráfico ou, no campo da experimentação artística, as composições gráficas linguisticamente desconstrutivas de Ana Hatherley. Mas não é menos verdade que a palavra, escrita ou oralizada, continua presente e potente em meios maioritariamente imagéticos, como o cinema (que há muito deixou de ser mudo e, quando o era, lançava mão da palavra escrita) e a televisão, e tem irrompido noutros, em que se constitui como instrumento-chave cujo domínio, pelo utilizador, é condição *sine qua non* de acesso à imagem, como acontece em vários ambientes informáticos.

Vale a pena fixarmo-nos, por um momento, na descrição história que René Huyghe (1994: 20 e ss) apresenta sobre a disputa entre palavras e imagens do espaço

no livro, desde a invenção da imprensa e a disseminação do livro no ocidente: rompendo um equilíbrio medieval esteticamente conseguido por palavras manuscritas de monges copistas e capitulares e iluminuras, um «equilíbrio do legível e do visível», desde a origem da imprensa a tipografia «agiu como déspota exclusiva», nos primeiros tempos, ainda permitindo a xilogravura tomando o antigo lugar da iluminura em raros incunábulo, para depois, no século XVII, se observar que

«a letra, desacompanhada o mais das vezes, itálica ou romana, compacta ou espacejada, encheu a página com os seus negros batalhões alinhados».

Mas logo no século seguinte aumenta o desejo de ilustrar, de imiscuir a imagem nas páginas e, muito antes da possibilidade técnica de editar a fotografia, a xilogravura e a litogravura tomavam o lugar que haveria de pertencer à primeira. Significativamente, já que «a arte era para ser pensada», em pleno Século XIX, os livros sobre artes plásticas não continham, ou quase não continham, as imagens das obras de arte a que aludiam, confiando os seus autores, exclusivamente, na capacidade própria para esgrimir a pena na sua descrição. Neste domínio do livro artístico, a imagem vai ganhando espaço timidamente, primeiro através do desenho delineado, depois apostando na tentativa de a gravura transmitir os valores de *claro-escuro*, o que só é aceitavelmente conseguido com a edição da fotografia que, mais tarde, se torna colorida, passando então a pretender mostrar uma pintura com um aspecto muito semelhante ao real; depois, o Século XX trouxe a “explosão” das artes gráficas com toda uma nova parafernália de possibilidades técnicas, o cinema, a televisão e a imagem digital – «somos irresistivelmente arrastados da civilização do livro para a da imagem».

A verdade é que as linguagens massmediáticas de hoje são imagéticas e são verbais, produto de síntese e de polissíntese, como lhes chamou Cloutier (1975). Essas imagens que falam e se movimentam constituem a melhor caracterização da fantástica produção imagética de ponta na actualidade. No mundo da vida, Escola e *massmedia* incluídos, a palavra, adaptando-se aos novos meios e a novas condições (a velocidade da comunicação, por exemplo), mantém-se num auge que também poderemos reconhecer em crescimento.

Consequentemente, há que conceber não uma educação que destrone a palavra em favor da imagem, mas de realizar um Educação em que o ensino da imagem, em partilha comunicacional inevitável com o registo expressivo verbal, tenha o lugar que lhe compete e que socialmente deveria ser exigido, tendo em conta a sua importância real, sob pena de a Escola continuar a ceder graves limitações na formação estético-

expressiva dos alunos, quando se deveria pretender que estes devam saber interpretar e intervir autonomamente no mundo envolvente e exigente das imagens.

Pretendendo-se que a potenciação da Educação Visual não seja apenas uma mais-valia curricular, não é sustentável defender que viesse a ocupar outro lugar que aquele que lhe compete por direito próprio. É necessário recordar que a escola da oralidade foi a do clã e a da família, e a da escrita *foi madrasta*, escolasticamente ensinante apenas dos alunos monásticos de uma só ordem. Na hora actual, reproduz-se a mesma *décalage* entre a escola e o ensino das linguagens cujos sistemas simbólicos foram capazes de, em cada época, substanciar o conhecimento humano e a comunicação entre os homens e as sociedades. A acção educativa da escola nunca foi coeva da necessidade social da aprendizagem de códigos comunicacionais determinantes em cada tempo, muito menos desempenhou o papel de quilha que primeiro fende espaços desconhecidos. Se a Escola, hoje de massas, passar a ensinar a ver e mostrar no tempo próprio da imagem, será a primeira vez que consegue aproximar-se de um desiderato que alguns, como nós, teimam em considerar uma responsabilidade social a cumprir.

Para se estudar a imagem, no nosso tempo, é indispensável, antes do mais, racionalizar a imagem como objecto de estudo, e procurar desenvolver um tipo de estudo adequado, compreendendo, *a priori*, que a imagem é *mais* que linguagem visual, e que precisa de uma ciência nova que crie o seu caminho epistemológico, de uma iconologia abrangente, semiológica e estética, cientificamente estruturada. Tal como insiste Henriot (ob. cit: 21), «a imagem merece ser estudada em ela própria».

#### 4.5.3. Para uma utilização pedagógica das imagens

Tudo o que se apresentou sobre a necessidade de “saber ler” as imagens que nos rodeiam, sendo para tal preciso aprender a fazê-lo, desejavelmente, terá configurado a ideia segundo a qual é imprescindível ganhar na escola o lugar e o tempo, também, para o ensino das imagens, como pretendia Henriot – *organizar uma Escola com espaço/tempo para a aprendizagem do que de mais impactante sucede no espaço/tempo*. Dá-se, portanto, como suficientemente adquirida e sedimentada a conformação da ideia de que uma educação geral tem que conter o domínio de competências do alfabetismo visual, já que a necessidade de *saber ler as imagens* diz respeito a todos, e indispensável em todas as actividades humanas, interessando, inclusivamente, a quem esteja inibido do sentido da visão. Trata-se, portanto, de

competências que têm que ser enquadradas transversalmente ao currículo do Ensino Básico, e não apenas competências específicas da Educação Artística, que a elas se deve dedicar em especialidade.

Se à Escola competir ensinar a *ler as imagens*, os professores têm que saber o suficiente para promover as aprendizagens necessárias e, por isso, se vem insistindo na imprescindibilidade de uma adequada formação inicial e continuada de professores. Admitindo que o alfabetismo visual é uma necessidade social e geral, então, em alguma medida, diz respeito a todos os professores. O facto de, generalizadamente, os professores de todas as áreas e de todos os níveis de ensino usarem imagens de vários tipos, como meios didácticos, deve superlativar a necessidade dessa formação adequada. Tal como para a escrita ou a linguagem matemática, que qualquer professor deve saber dominar, ao nível da necessidade da sua utilização didáctica, é forçoso que isso também aconteça com a linguagem visual.

Nesse sentido, é necessário equacionar o conjunto dos critérios apontados por Janiszewsky (cf. Cap. II), em função de uma concepção segundo a qual a imagem é *relativa, selectiva, organizadora e influenciada pelo contexto*. Com base nestas características, foi possível a Fleming e Levie, citados por Kemp e outros (1985, cit in Calado, ob. cit: 52.), indicar alguns princípios pedagógicos para a utilização de imagens que aqui se reproduzem:

- indicar aos alunos pontos de referência a que as imagens possam ser relacionadas, porque a percepção visual é relativa;
- limitar os aspectos apresentados ao que se pretende como essencial, porque a percepção visual é selectiva;
- fornecer aos alunos dados complementares de leitura, como algumas chaves de leitura, para facilitar a organização, porque a percepção visual é organizadora;
- planificar e organizar o contexto pedagógico, para potenciar a atenção dos alunos sobre a pertinência da imagem e o que nela se pretende pertinente, porque a percepção visual é influenciada pelo contexto.

Estes princípios pedagógicos elementares podem constituir-se em enquadramento de um conjunto de cuidados preparatórios da acção docente que conduzam à reunião das condições desejáveis para que a utilização da imagem produza de facto, as aprendizagens significativas que podem produzir. Para isso, reunindo as condições necessárias para a criação de um ambiente criativo, como Mitjás defende (cf. Cap. III), suscitador da curiosidade e da concentração da atenção visual, é indispensável o providenciamento do contexto da aula e o condicionamento do desenvolvimento

didáctico requererão atenção em alguns aspectos fundamentais. Eis um preceituário muito sintético, que segue de perto o esquema estético/semiológico e que pode converter-se num *método de fabrico/selecção de imagens adequadas a fins pedagógicos*:

1. Conhecer, com anterioridade, variáveis respeitantes a definições para utilização das imagens (condições do público-alvo, conteúdos a explorar, provimento de condições espaciais, escolha do tipo de imagens e dos suportes adequados).
2. Criar um pré-projecto com as sequências de eventuais imagens a aplicar (esboçando as imagens e/ou realizando uma primeira selecção), esquadrinhando-as do ponto de vista de critérios precisos (iconicidade, complexidade, normatividade, universalidade, historicidade, valor estético-conotativo, poder de fascinação) e realizando uma primeira testagem (tendo em conta os objectivos de utilização) da eficácia global do conjunto imagético.
3. Identificar e manipular adequadamente as variáveis atinentes ao nível sintáctico de cada imagem, começando pelos elementos do *alfabeto visual* e nunca esquecendo regras fundamentais (adequações de escala, cor, grau de iconicidade, pregnância...).
4. Considerar as variáveis relativas ao nível semântico de cada imagem e do conjunto, estudando o grau de complexidade das imagens, em ordem à melhor adequação da sua carga informativa aos conteúdos propostos, e tendo em respeito a necessidade da máxima clareza (o que é diferente de máxima simplificação).
5. Considerar todas as possíveis variáveis condicionantes ao nível pragmático, não esquecendo os domínios das influências culturais e interculturais, as motivações e expectativas, o nível de desempenho no alfabetismo visual, os atributos simbólicos previsíveis.
6. Realizar uma avaliação global rigorosa, face aos objectivos propostos, determinando com clareza a eficácia da construção e testando funcionalmente o esquema criado.
7. Usar as imagens multisensorialmente, utilizando sinestesticamente outras linguagens, designadamente a linguagem verbal, que deve ter uma função contrapontante, em que o diálogo metalinguístico, como actividade com fortes potencialidades de estimulação criativa, deve ser utilizado criteriosamente, nem hiperbólica, nem elipticamente (a utilização da linguagem verbal, como de outras,

deve ser quantitativa e qualitativamente suficiente para proporcionar a melhor compreensão possível na leitura imagética).

#### 4.5.4. A implicação da Criatividade na educação visual

A formação dos professores de educação visual, como tem sido reiteradamente apresentado, carece de fundações sólidas e de permanente actualização. Numa área em que o desenvolvimento epistemológico da semiologia imagética, da sociologia da arte, e da estética está em rápida evolução, essa necessidade é premente. Além disso, a quem trabalha directamente a substância e os éteres das artes visuais, não basta uma *boa utilização* didáctica da imagem.

A Criatividade, implicando-se directamente na expressão plástica, pode ainda ser estimulada e desenvolvida ou, ao contrário, bloqueada e esterilizada. Em grande medida, uma Escola que se institui em ambiente criativo e a acção de professores criativos, impulsionará o desenvolvimento criativo dos alunos, e os seus contrários empurra-los-á com velocidade, para o estiolamento da expressão plástica e secar-lhes-á a sensibilidade estética e o gosto de criar imagens. A análise dos *currícula* do Desenho/Educação Visual no sistema educativo português, que será apresentada no próximo capítulo, mostrará, a partir da reconstrução da representação da historicidade curricular, como foi e é possível trilhar os dois caminhos.

A criatividade artística é imprescindível na educação visual e pressupõe a possibilidade pedagógica de estimular e desenvolver a criatividade dos alunos, a partir da expressão plástica.

Esta linha conceptual identifica um conceito chave, como salienta Estefanía Sanz (1998: 5), que distingue dois tipos de criatividade: o dos *processos secundários*, que admite treino mediante a aplicação de técnicas específicas para o desenvolvimento do potencial criativo (cf. ponto 3.2. e subdivisões), e o dos *processos primários*, que diz respeito a níveis profundos da criatividade, que se ligam à *intuição* e à *visualização* e, acrescente-se, onde cabem também as *ressonâncias* do inconsciente. Nesta monografia de Sanz, a autora desenvolve dois tipos de propostas para a estimulação da criatividade artística: um, dirigido aos processos secundários da criatividade, em que, numa associação original, utiliza técnicas derivadas da *Resolução de Problemas* (cf. ponto 1.3.4.6.), vulgarmente aplicadas em âmbitos organizacionais e tecnológicos; outro, dirigido à *criatividade espontânea*, em que lança *propostas desafiantes*, como formas de

trabalhar em artes plásticas utilizando sobretudo o valor comunicativo da arte e o exercício analógico-metafórico.

Outra abordagem da criatividade artística num sentido pedagógico é a desenvolvida por Prado e Valdes (1996) que, para além de uma panorâmica bastante diversificada sobre a aplicação de várias técnicas criativas na criação artística, procedem ao registo de resultados de *estimulações técnicas e experienciais nos processos criativos* através da aplicação do *torbellino de ideas* como processo de libertação e agilização da idealização plástica, e do processo de *problematização de objectos* e de *concentração visual transformativa*, em que é possível apreciar graficamente os resultados conseguidos.

Com a preocupação de facilitar às crianças e jovens a descoberta criativa das artes visuais, Rosemary Davison (1994) apresenta um percurso do *olhar* e do *ver* através das características formais e compositivas, sociológicas, semióticas e estéticas da arte, num sentido potenciador de um verdadeiro gosto artístico que viaja por conceitos, períodos, artistas, estilos e meios artísticos.

O *multimedia* e a *teleformação digital* preocuparam José António Carrillo (1999) que, numa perspectiva que integra a criatividade das escolas, dos professores e dos alunos, através do conhecimento prático das tecnologias da informação e da comunicação, apresenta os parâmetros essenciais de uma *educação multimedia*, apoiada numa didáctica pragmática em que cabem experiências em *Internet*, *infografia*, *animação computadorizada*, *rádio digital*, *videoconferência*, *vídeo*, *televisão digital*, e outras, com estratégias curriculares de descodificação (leitura criativa *hipotáctica*) dos textos visuais e audiovisuais, a partir de exemplos procedentes da publicidade, da televisão, do cinema e da *Web*.

Sendo diversas as orientações teórico-conceptuais deste grupo de autores referido, têm de comum o empenho em pedagogias criativas na educação artística e na alfabetização visual, constituindo um exemplo do que pode estabelecer-se como um núcleo referencial basilar para uma *educação visual criativa*.

#### 4.6. A Educação Artística do Futuro

Chega-se, agora, ao ponto em que é necessário criar a resposta à questão colocada no ponto 4.4. – como se conformará a Educação Artística Visual do Futuro, e como se relacionará com ela a Criatividade?

Depois de atravessar as páginas deste capítulo, uma certeza parece resistir – é possível «fazer-se uma ideia» sobre o futuro da educação artística. É verdade que se trata, apenas, de uma “certa” ideia, sem pretensões a fazer-se “a” ideia, e até, sem qualquer garantia de que essa “certa” ideia seja, realmente, uma ideia certa. Assim, a Educação Visual do Futuro:

- Difere da tradicional, já que se apoia numa instituição curricular fundamentada num modelo de formação humana equilibrado em três dimensões de racionalidade que se integram e completam (nas esferas objectiva-instrumental, prático-moral e pessoal-expressiva), e é instituinte de uma formação estético-expressiva completa, que desenvolve as competências da contemplação activa tanto como as da livre expressão para-artística, abrangendo o contacto experimental de modalidades artísticas específicas.

- Suporta uma parte do seu programa para-artístico no ensino-aprendizagem do desenho nas suas várias facetas, sem esquecer a diversidade das possibilidades das técnicas artísticas, privilegiando a promoção de uma sensibilidade estética crítica e autocrítica.

- Propõe a *literacia visual* como indispensável numa Educação harmoniosa, partindo do princípio de que a linguagem visual é estruturante dos mecanismos mais nucleares do conhecimento humano.

- Desenvolve uma *educação sobre os media e o multimedia* de molde a fornecer os dados suficientes (em modos de *saber ver* e de *saber fazer*) à aquisição de um grau de *criatividade hipotáctica* na interpretação das mensagens massmediáticas.

- Baseia-se em metodologias e técnicas criativas que visam a estimulação dos processos criativos e inventivos de todos os alunos, em ordem ao desenvolvimento de uma expressão estética e plástica genuína e esclarecida, no sentido da criação de estilo(s) próprio(s), (o “estilo” é aqui entendido numa acepção próxima da concepção de Layton (1991), que se refere às qualidades formais da obra de arte, caracterizando-se pela classe de assuntos que trata, e pelas formas regulares a que dizem respeito esses assuntos, bem como pela maneira peculiar como os componentes se organizam na composição da obra), combatendo a leitura *scanarizada* do mundo iconosférico e a mecanização reprodutiva das formas estereotipadas;

- Promove aprendizagens a partir de experiências directamente vivenciadas de gozo artístico, quer do ponto de vista do observador, quer do criador, com atenção para *toda* a arte, sem esquecer a compreensão da arte abstracta e dos registos automáticos do inconsciente.

- Caracteriza-se por uma estrutura organizativa em que pontificam:



- o *princípio da livre escolha* dos alunos e de cada aluno, em eleições de situações, actividades e produções, a par de uma essência curricular de base geral e obrigatória;
- o *princípio da modulação*, com o desenvolvimento das actividades em unidades de trabalho independentes (embora integráveis e complementares), cada uma tratando conteúdos e técnicas determinadas;
- o *princípio do trabalho individual e do trabalho colectivo*, que implica a organização do *projecto pessoal* de cada aluno, e que integra o esforço pessoal no trabalho e na aprendizagem colectivos;
- o *princípio do encontro com o diferente*, organizado através de contactos inter e multiculturais potencialmente inovadores, do intercâmbio crítico e auto-crítico com a produção para-artística dos colegas, e de contactos directos com artistas.
- o *princípio da avaliação artística criativa*, desenvolvida nos planos motivacional, processual e dos produtos artísticos, com observância da regra da realização de exposição/mostra do trabalho realizado.

Através destes parâmetros sintéticos, resultantes de um esforço prospectivo e do levantamento das matérias expostas, pode imaginar-se o *esqueleto* (e apenas isso) de uma Educação Visual do Futuro, para a qual se quer contribuir.

## **CAPÍTULO V**

### **A CRIATIVIDADE E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO**

**V**

«Eu escrevi cinco versos:  
o primeiro era verde,  
o segundo era um pão redondo,  
o terceiro era uma casa erguendo-se,  
o quarto era um anel,  
o quinto verso era  
curto como um relâmpago  
e ao escrevê-lo  
ficou-me na mente a sua brasa viva».

*Pablo Neruda*

**5.1. Quadro geral da problemática**

A arquitectura do presente trabalho, tal como se pretende mostrar ao longo do espaço-tempo pensado e escrito, edifica-se, em grande parte, sob um ritmo modulado de múltiplos que se tornam recorrentes ao longo do traçado, com mais ou menos variações.

Um edifício conceptual como este estrutura-se em camadas conceptuais que vão sofrendo processos de sedimentação tão rápidos quanto a velocidade das novas aquisições cognoscitivas o exige. Só quando um estádio cognoscitivo é possibilitador de avaliação dos problemas que inicialmente se colocaram e sobre os que, conseqüentemente, novos, se vão apresentando à consciência, e se vão desafiando, uns e outros, se torna, então, possível concatenar um novo conhecimento, ou uma nova reelaboração conceptualizadora, sempre correspondente a mais uma camada substanciada. É depois de se ter atingido um nível suficientemente compactado, que se oferece à consciência o poder de ascender a outro patamar cognoscitivo, ou a outro nível conceptual (numa formulação mais próxima de Karmiloff-Smith, atrás referida), aclarando-se paulatinamente a ideia de que a construção de um conhecimento desses problemas, tal como eles, se constitui como um relativamente longo processo de análise-síntese-avaliação, em que a própria criatividade intervém como entidade persuasória dos progressos atingíveis, como veículo transportador e acelerador internivélico.

É assim que os conceitos inerentes às ideias de Criatividade e de Educação Artística, tratados precedentemente, parecem poder vir a ser reconhecíveis (nem se diria, por rigor, operacionalizáveis) em função do desencadeamento de processos analíticos sobre o que se julga serem as realidades discursivas do Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal.

Será, pois, através desses processos analíticos, interpretativos, lançados sobre o Currículo, que se estruturará um discurso crítico tanto quanto possível avaliador da presença da Criatividade na fundamentação curricular da Educação Artística, em especial na sua vertente da Educação Visual.

Esta *orientação interpretativa* (Pourtois e Desmet, 1988: 36) assume sempre a presença constante da subjectividade do observador, da sua actividade de observação e da sua angústia, inevitavelmente produtores de deformações e enviesamentos. Em *busca da reciprocidade da observação* perspectivadora de objectividade, tal como é apresentado por Devereux (1980: 16 e ss), tais componentes devem permanecer conscientes, segundo uma linha de articulação entre objectos observados e sujeito observador, entre os acontecimentos em análise e as suas significações no julgamento do observador.

Como decorre do que atrás se procurou esclarecer (cf. capítulo anterior), a análise curricular a desenvolver não deve confundir a existência no currículo de disciplinas dedicadas, mais ou menos declaradamente, a conteúdos identificáveis com o universo da educação artística visual, com a automática presença da criatividade artística, ou mesmo da criatividade *em geral*, como se esta fosse um brinde gratuito, bastando para o seu recebimento a prática mínima da educação artística, ou a sua simples invocação – não basta a um espaço curricular dedicar-se à educação artística para que, inerentemente, seja base, fonte, estímulo de criatividade.

Para uma maior transparência, procurar-se-á situar a realidade curricular actual num quadro histórico-social que se descreve e comenta segundo um enfoque de *malha larga*, em base interpretativa crítica, o que se realiza com inteira consciência de que um estudo histórico completo da educação artística portuguesa é, obviamente, uma outra coisa que, de resto, seria de grande utilidade empreender.

No discurso crítico a desenvolver seguidamente, tem-se claramente em conta que as práticas didácticas concretas tal como se produzem na realidade quotidiana do processo de ensino/aprendizagem, começando por constituir uma realidade de difícil tangibilidade, se substanciam mediante processos complexos de circunstâncias

variadas e que se instituem a distâncias consideráveis do instituído curricular, mas que, simultânea, permanente e inexoravelmente, o poder do currículo oficial condiciona e determina, em parte fundamental das variáveis componentes do processo de ensino/aprendizagem.

Em sentido próximo se pronuncia Manuel Matos (1999: 247) quando, considerando as práticas profissionais em educação «um segredo bem guardado», as considera ocupando o último posto de uma escala que relaciona o saber com a formação e esta com a prática profissional (que, se não se esgota na didáctica real, a contém), sendo que as primeiras precedem, em anterioridade temporal e epistemológica, a última.

Se se imiscuir nessa mesma relação uma instância curricular, o que agora tem todo o cabimento, poder-se-á dizer que esta atravessa longitudinalmente todos os pontos da escala, porque pertence ao saber e, conseqüentemente, à formação dos professores, e se reproduz, com maior ou menor grau de difracção, nas práticas concretas dos professores actuautes no processo de aprendizagem que, por sua vez, retroactivamente, hão-de influir, mediante variadas condicionantes de diferimento e filtragem, no próprio desenho curricular.

Aludindo à *tendência* para considerar o pressuposto da *inespecificidade* no campo profissional dos professores, sempre que este é visto sob a óptica de uma intencionalidade científico-técnica, Matos (1999: 248 e ss) indica outras características maiores existentes nesse campo que, encontradas a partir de um ponto de vista que enfoca o seu teor interno, precisamente, negam essa inespecificidade, ressaltando das práticas dos professores a especificidade da actividade profissional docente. Resumindo a explanação do autor a este propósito, é refutada a legitimidade da utilização exclusiva de critérios da racionalidade técnica na valorização das práticas dos professores, porque:

- em primeiro lugar, a natureza do trabalho docente não é redutível a um contexto técnico;
- em segundo lugar, contrariamente às relações de trabalho finalizáveis num produto visível e mensurável, a prática dos professores não se traduz em obras reconhecíveis nem directamente reportáveis à qualidade do trabalho;
- em terceiro lugar, porque o referente fundamental do saber com que se identifica o professor no seu trabalho é o de um saber válido por si mesmo e independente das situações, do qual é sobretudo depositário e transmissor;

- em quarto lugar, porque a prática profissional do professor é socialmente oculta e humanamente solitária, cujo testemunho é apenas possível pelos alunos;

- em quinto lugar, porque os professores, mais do que quaisquer outros profissionais, vivem com o saber uma relação instituída que se constitui num corpo especializado com uma ordem interna determinada e não reconstruível, inconfundível com outros saberes profanos, susceptíveis de construção em situação, enquanto que os saberes práticos dos professores, como o *saber-fazer*, o *saber-ser*, e o *saber transformar-se*, essenciais ao exercício profissional enquanto operadores didácticos e pedagógicos, são invisíveis e tidos como próprios do “jeito”, da “inspiração”, ou “inatos”;

- finalmente, porque a prática profissional, enquanto objecto institucionalizado, tende a excluir de si, através do código institucional hegemónico, tudo o que não se conforme com as *categorias de realização que chamamos práticas*, como diz Bernstein (1990, cit. in Matos).

Ora, essas características maiores das práticas profissionais dos professores, como lhes chama Matos, são por vezes atribuídas, nas suas representações, a causas inatas e a condições não dependentes da formação, e são também, em grande medida, matéria de interesse, de investigação e de metodologização para a formação, no estudo criativo da educação, tal como aliás já perpassou anteriormente neste trabalho.

A incidência instituinte do Currículo nas práticas didácticas concretas, conseqüentemente, passa a interessar pela sua capacidade de condicionante e influenciador à *partida* do trabalho docente,

O Currículo interessa ainda quando se objectualiza como um campo da luta política e ideológica, em que se digladiam interesses contraditórios que, com força retórica variável, invariavelmente vão deixando marcas mais ou menos profundas e de diferentes longevidades na legalidade curricular instituível. Na luta política travada pela definição de políticas educativas no palco curricular, as práticas dos professores não podem deixar de exercer sobre a resultante curricular, dialecticamente, uma pressão relativa que é sempre considerável.

É por tudo isto que, num estudo mais completo do Currículo, desenvolvido com a preocupação de descortinar a Criatividade, aliás, imprescindível para atingir um grau de conhecimento sobre o problema com extensão satisfatória, seria necessário conseguir avaliar o conjunto dos actos educativos verificáveis como resultantes (embora parcialmente, como procurou dizer-se) da instituição curricular e as suas repercussões na tecedura social, nas dimensões pessoais e interpessoais (professores, alunos, e demais agentes educativos), como processos e produtos educativos, quanto às

condições ambientais condicionantes do sistema educativo (incidentes interior e exteriormente), visto na dinâmica do seu funcionamento real, e numa indispensável perspectiva em que fosse possível a observação e verificação da interacção combinatória entre, pelo menos, as variáveis mais significativas intervenientes nas quatro dimensões consideradas (relativas aos *quatro P* de Rhode/Mackinnon). Tem-se, portanto, do Currículo, uma concepção alargada, como entidade complexa permanentemente construível e em construção mediante tensões dos vários modos instituídos e instituintes.

Porém, não existindo todas as condições para corresponder aos previsíveis esforços necessários para realizar um trabalho tão completo quanto esse e adquirindo-se a consciência disso mesmo, mais a de que só essa exigência dinâmica de completude se aproxima do suficiente, estas constituirão salvaguardas importantes na conformação de uma atitude interpretativa que se pretende permanentemente rigorosa, quer enquanto olhar crítico voltado ao exterior sob observação, quer como capacidade autocrítica reflexiva.

## 5.2. Espaço/tempo do auto-retrato com *handycam*

É imperioso, sob pena de se perder lucidez (ou de a inibir desde cedo), saber como está e onde está o *eu observador* e situar o objecto observado, calcular a distância entre ambos, verificar as condições do meio que viabiliza a veiculação de informações.

A prática do auto-retrato, comum a tantos artistas e obsessiva em vários (Dürer, Rembrandt, Van Gogh, Ferdinand Hodler, Picasso e, sobretudo, Egon Schiele e Frida Kahlo, para referir apenas alguns dos que se afiguram mais próximos), que começa por não dispensar o espelho, é sempre uma auto-representação, em que o artista procura ajustar a imagem construída de si à sua identidade pessoal. Por mais originais e enviesados que sejam os processos dessa auto-representação (podendo chegar à aparência representada de uma grande distância entre o *ethos* e o *pathos*), por estranhos que sejam os papéis que o artista se atribuiu e com que se representou, tal como diz Steiner (2004: 8), «o eu e a sua imagem jamais serão objecto de uma cisão tal que chegasse a desembocar num desdobramento total». E é fácil de acordar em que a obsessão narcísica da auto-representação figurada na modalidade artística do auto-retrato não retirou ao artista (seguramente nos casos citados) qualquer capacidade para reflectir, na sua obra, a circunstância envolvente do seu tempo histórico. Dir-se-ia, não sem alguma dose de sobrançeria, que o artista do auto-retrato, independentemente da

estética, do estilo, ou do grau de verosimilhança conseguido, de algum modo sabe quem pintou e de algum modo estabelece os termos do *lead* da notícia sobre o seu próprio acontecimento – o observador-intérprete, independentemente da qualidade e da assertividade da análise, escolhe conscientemente as significações que põe em jogo na actividade interpretativa.

No caso presente, o *eu observador* actualiza os sistemas conceptuais anteriormente aqui explicitados como *logos* discursivo estruturante e, como aliás já procurou explicar-se, assume-se como encontrando-se situado numa tópica sobre a qual é possível sintetizar os conceitos de Criatividade e de Educação Artística a partir de um quadro conceptual organizado, tal como foram apresentados. A consciência disso (ou uma metaconsciência do essencial) permite, assim, o reconhecimento e a circunscrição de um espaço conceptual que possibilita o desenvolvimento dissertativo subsequente.

Ao iniciar-se a *panorâmica* sobre alvos do passado, surge a primeira decisão de *realizador* a tomar – onde/quando começar? Começar-se-á em época em que a história da educação portuguesa, em consenso alargado, considere já a existência de um sistema educativo, mesmo que nos seus primórdios. Não faria grande sentido procurar uma educação artística visual antes desse momento. Outra coisa seria uma história das instituições de formação dos artistas portugueses que, podendo conectar-se com a problemática da educação pública, terá nessa medida interesse, além de ser importante navegar nos currículos dessa educação pública conhecendo os recortes de costa do país da produção artística propriamente dita, que costuma desafiar, natural e especificamente, a história da arte portuguesa. Há, aliás (e nem é de agora) um ponto de contacto fácil de encontrar – é que, começando no ensino artístico especializado (nas escolas de Belas Artes, p.e.), mas também nos ensinos superior e secundário e em outros casos por todos os níveis do ensino, encontramos vários artistas plásticos que foram e que são professores, o que se compreende quando dificilmente o artista plástico, ou qualquer outro artista, vive exclusivamente da produção artística, como se demonstra num inquérito dirigido a 724 jovens artistas portugueses realizado por Pais, Ferreira e Ferreira (1995), segundo o qual mais de 44% dos artistas inquiridos exerciam outra actividade profissional não artística.

Porém, também o problema da correlação entre o número (e a qualidade?) dos artistas nacionais e a qualidade da educação artística já perpassou por estas linhas, deixando-se uma concepção (que é também uma exigência) de responsabilização da Escola moderna. Nem, tão pouco, são de ignorar algumas ideias mais ou menos



implícitas, encontráveis nas representações produzidas na opinião pública em geral, entre as quais as que dão conta de que “*somos um País de poetas*”, mas não que somos, ou algum dia fomos (algum dia seremos?), um País de pintores, apesar de Nuno Gonçalves, Grão Vasco, Amadeo, Almada, Cruzeiro Seixas, Vieira da Silva ou Paula Rego, o que talvez se possa dizer, na mesma linha discursiva, de Espanha ou de Itália, ou de França.

### 5.2.1. Panorâmica sobre os primórdios da Educação Visual em Portugal

Partindo, pois, à descoberta de uma história da educação visual em Portugal, nos limites atrás indicados, a primeira constatação possível é a de que essa história, durante muito tempo, se confunde com a história do Desenho, entendido como disciplina autónoma.

Como se sabe da História da Arte e da Estética (Monteverdi, 1979: 5 e ss; Janson, 1998: 391 e ss; Bayer, 1995: 101 e ss), a partir da invenção da perspectiva e do novo realismo da figura humana, o desenho foi verdadeiramente redescoberto no ocidente durante o Renascimento, com fortes marcações nas teorias dos tratadistas mais conhecidos, não podendo esquecer-se, até pela sua influência em Leonardo D’Avinci e outros, Leon Batista Alberti, que dissertou sistematicamente sobre o desenho, formulando nas suas obras principais, *De re aedificatoria*, *De statua*, *De pictura*, especialmente nesta última, uma teoria estética do desenho, a *circonscriptio* (Bayer, 1995: 110-111).

Em Portugal, muito provavelmente, foi Francisco de Holanda, artista e tratadista, que afirmava que «o Desenho foi meu capitão para fazer muitas cousas que não aprendi nem vi fazer nunca», divulgando também os conceitos de *idea* criadora de *maniera*, quem primeiro procurou defender a importância de saber desenhar, nomeadamente nas suas obras *Da Ciência do Desenho* e *Do Tirar polo Natural* (Serrão, 1995: 444 e ss). No Renascimento Português, tudo indica que o interesse do desenho se desenvolve sobretudo nas suas relações mais directas com as ciências náuticas ligadas às Descobertas e, conseqüentemente, na representação dos novos mundos descobertos, cheios de entidades exóticas até a esse momento desconhecidas, aliás bem patenteadas em vários momentos de notável criatividade no imaginário do *manuelino*, em criações de pendor referencialista ou com valores de carga essencialmente metafórica. Essas novas experiências do conhecimento terão suscitado a descoberta de novas valências representativas e comunicativas do desenho (desenho náutico,

desenho de animais e de botânica, representação gráfica dos povos diferentes de além-mar, entre outras) e impulsionaram uma imaginosa iconografia que apresentava entes pelo menos tão fabulosos como os mais fantásticos das mitologias clássicas (como as serpentes marinhas e as sereias. p.e.).

Porém, só pode falar-se de um verdadeiro interesse pelo Desenho como disciplina autónoma em Portugal nos finais do Século XVIII, quando é possível situar as primeiras tentativas de implementação de ensino sistematizado. O ensino do desenho, até então, estava integrado na formação para arquitectura, fortificação e marinha, não podendo esquecer-se que coube ao exército o papel de principal força impulsionadora do progresso científico em Portugal.

Segundo Cidália Henriques (2001: 42 e ss), que resume uma história destes primeiros tempos do ensino escolar do desenho, ainda nas últimas duas décadas do Século XVIII, embora sem uma estrutura de ensino apoiada numa concepção educativa (sem sequência de ensino anterior e previsão da transição para um nível subsequente, ou objectivos, programas ou metodologias), se tinham organizado aulas de debuxo, desenho e gravura, que surgiram associadas ao desenvolvimento de algumas indústrias inspiradas por Sebastião José de Carvalho e Melo, constituindo a primeira experiência de aplicação das artes à produção industrial.

É indispensável dedicar alguma atenção à importância das reformas pombalinas, que lograram retirar ao poder eclesiástico e particularmente aos Jesuítas, o domínio absoluto do ensino nacional, concebendo uma política educativa que pretendia responder ao desiderato de desenvolvimento económico e social do País, num momento marcado pelo crescimento do proletariado industrial e do comércio na cidade de Lisboa. Vários investigadores, entre os quais Joel Serrão (1981), consideram que estas reformas do Marquês, a partir da de 1759, instituem aquilo a que pode chamar-se o primeiro sistema educativo português, dando resposta à necessidade de instrução de um povo que se transformava, na sua estrutura social, em virtude do avanço de uma revolução industrial que, ainda assim, ficava bastante aquém das transformações sentidas nos países mais desenvolvidos do ocidente, como a Inglaterra e a França. A acção de Pombal está na base da criação de 479 escolas elementares em todo o território nacional, incluindo as ilhas da Madeira e Açores (Carvalho, 1986). Porém, sobre estas escolas, destinadas a receber todas as crianças e vocacionadas para a instrução elementar (saber ler, escrever e contar), nada ou quase nada parece ter-se registado sobre o ensino do desenho.

Segundo José Manuel Melo (1997: 37), que estudou com profundidade a história da educação artística portuguesa, uma das razões pelas quais o desenho poderá não ter sido incluído nos currícula destas escolas é o facto de que seria difícil recrutar suficientes professores habilitados, embora nessa época o ensino “avançado” do desenho fosse ministrado no Colégio dos Nobres e na Casa Pia.

Além das escolas elementares, lançadas em 1772 (embrião do ensino primário), a política educativa de Pombal cria, em 1759, as escolas régias (consideradas as predecessoras do ensino secundário), a Aula do Comércio (começo do ensino técnico comercial) e a Aula Náutica no Porto (em 1764) e, por demais significativo qualitativa e quantitativamente, a reforma modernizadora da Universidade, em 1772 (Serrão, ob. cit.).

Em 1781, foi fundada pelo pintor Joaquim Manuel da Rocha, em Lisboa, a Aula Régia de Desenho e Figura, segundo Paulo Varela Gomes (2004: 15), correspondendo à necessidade de satisfazer o interesse artístico de certas camadas da burguesia da capital.

O importante papel desempenhado pelo Intendente Geral da Polícia do Marquês de Pombal, Diogo Inácio de Pina Manique, no domínio do ensino artístico, prolonga-se no Reinado de D. Maria I, tendo sido de capital importância na sua promoção, quer a nível institucional, quer em apoios particulares, seguindo uma política pioneira de mecenato artístico que atingiu resultados muito positivos, tais como, por exemplo, o prosseguimento dos estudos no Colégio de Belas-Artes em Roma, pertencente à Casa Pia, de jovens promissores como João José de Aguiar e Domingos Sequeira. Já Vieira Portuense, que também estudou em Roma, beneficiou do apoio da Feitoria Britânica do Porto, que lhe custeou os estudos, como confirma Gomes (2004: 16).

O esforço mecenático de Pina Manique passou também pela criação, em 1785, de uma Academia do Nu, a qual foi encerrada em 1820. Foi entretanto instalada provisoriamente na própria casa do Intendente, com a designação de Régia Academia Olissiponense de Pintura, Escultura e Arquitectura, tendo depois sido integrada na Casa Pia do Castelo de S. Jorge, substituindo uma Aula de Desenho que aí funcionava desde 1791. A Academia Olissiponense contou com mestres convidados como Machado de Castro, Joaquim Carneiro e Pedro Alexandrino. Outros esforços merecem também referência, como sejam as tentativas de criação de um ensino superior artístico desenvolvidas por Vieira Lusitano, André Gonçalves e Cyrillo Volkmar Machado, este recém-chegado da Academia de Sevilha onde tinha tido contacto com o ensino do desenho com modelo vivo, que quiseram também implantar em Portugal. De uma maneira ainda não pedagogicamente sistematizada, o interesse pelo Desenho, por esta

época, vem a desenvolver-se, e dinamizam-se experiências públicas e privadas em que aparecem Aulas de Desenho, Aulas de Nu, e surgem as primeiras estruturas pedagógicas do ensino das artes do Desenho, da Pintura, da Escultura e da Arquitectura. (Henriques, ob. cit.).

No célebre *Discurso sobre as Utilidades do Desenho*, escrito e proferido em 1787 pelo conhecido escultor Machado de Castro, um discurso que foi encomenda de Pina Manique, defende-se a grande utilidade do Desenho para todos os cidadãos, pois se compara a «uma árvore cujos ramos se espalham em benefício de todas as Ciências e de todas as Artes», sendo imprescindível na Matemática através da Geometria, da Óptica e da Perspectiva, na Física e na História Natural, pela familiaridade que o Desenho permite com os objectos que imita, na Medicina através da Anatomia, na Geografia com a representação dos mares, das ilhas, dos continentes, conhecimentos geográficos dos quais resultam frutos para o Comércio, o Exército e a História; isto, claro, além das vantagens indispensáveis do Desenho para o “ofícios fabris” das Artes; conclui-se pela necessidade de «Instrução e Protecção» do Desenho, a bem do desenvolvimento do Estado (Henriques, ob. cit.).

Em 1793, o Capitão de Infantaria e Lente da Academia de engenharia António José Moreira publica a obra *Regras de Desenho para a Delineação das plantas, Perfis e Perspectivas pertencentes à Arquitectura Militar e Civil*, o primeiro livro de ensino de desenho publicado em Portugal por autor português, cuja qualidade é inquestionável, e que permite aquilatar da orientação dos objectivos do ensino do desenho na última fase do Século XVIII (Melo, 1997: 49).

Entretanto, nos anos de passagem de setecentos para oitocentos, sistematizam-se programas de estudos de Desenho nas Academias Reais da Marinha de Lisboa e Porto, onde o seu ensino já anteriormente era realizado. Desta feita, trata-se de um ensino planificado, com quesitos de admissão, metodologias de aprendizagem, programas disciplinares definidos, e os estabelecimentos de ensino eram dotados com planos organizados de gestão e administração, embora tendo permanecido à margem de qualquer plano nacional integrador (Henriques, ob. cit.).

Em Junho de 1802 inicia a Aula de Desenho as suas actividades no Hospital de Santo António do Porto, com um discurso de Vieira Portuense (que viria, pouco depois a ser nomeado 1º Pintor da Corte), o qual espelhava as necessidades do País e manifestava aguda consciência do tempo artístico que se atravessava (Gomes: 132).

Na reforma do ensino de Passos Manuel, decretada em 1836, o Desenho foi entendido como uma ciência “exacta” e integrado na disciplina de Matemática, de

acordo com um artigo de António Pedro Marques (2001: 166), o que é também confirmado por Lúcia Penin (2003: 79), que dá ainda conta de que, em 1844, o desenho deixou de ser expressamente referido, apenas se subentendendo na 'geometria com aplicação às artes'; durante esta reforma educativa verificou-se, segundo Henriques (ob. cit.: 44) um passo importante na evolução do ensino artístico em Portugal, ao estabelecerem-se em Lisboa e Porto as Academias de Belas Artes, tendo nelas sido integradas todas as aulas de desenho que funcionavam nesses dois centros. Segundo Pedro Marques (ob. cit.: 167), na Academia de Belas-Artes de Lisboa foi imediatamente adoptado o modelo segundo a Reforma de Ravaisson, que preconizava o método da cópia de estampas, tal como defendia Leonardo D'Avinci. O mesmo autor assinala também, em 1844, a primeira rebelião contra a exclusividade deste método, por iniciativa de Tomás da Anunciação, seguida de greve dos alunos, que reivindicavam a instituição do desenho com modelos naturais.

A grande instabilidade política e económica que caracterizou, em especial, a primeira metade do Século XIX, não tendo favorecido resultados profícuos na reforma do ensino português, pior se reflectiu na educação artística, já que, em tempo de crise e consequentes cortes orçamentais (sendo a educação pública, por norma, secundarizada), o domínio das artes torna-se, então, para o poder político, praticamente dispensável. Na segunda metade do século XIX, com uma situação político-económica mais estável, surgiram outros projectos de reforma educativa, incluindo as artes e, especificamente, o desenho. É assim que o ano de 1860 se torna importante, porquanto a disciplina autónoma de Desenho foi integrada nos planos de estudos do ensino liceal.

De acordo com Cidália Henriques, o ensino do desenho durante o Século XIX dividia-se em duas categorias, uma dedicada ao desenho artístico, outra ao desenho industrial, embora este dualismo fosse de grande ambiguidade, pois se encontravam, nas academias de belas-artes, aulas de desenho dirigidas a operários industriais orientadas na mesma perspectiva da formação artística (Henriques, ob. cit.: 44).

Portugal não ficou de fora das fortes tendências democráticas que varreram a Europa, e o ideário liberal influenciou determinantemente as políticas educativas depois da vitória contra o absolutismo, tendo ganho expressão a convicção de que cada cidadão haveria de ter acesso a uma formação artística, quer como produtor de obras de arte, quer como consumidor de objectos industriais que cada vez mais entravam no quotidiano da maioria das populações, em especial das citadinas. Cidália Henriques (ob. cit.: 45) dá conta de uma certa ideia existente no arranque da primeira revolução industrial de que o salto para a produção industrial de objectos, que assim perderam o

seu carácter de manufactura, lhes retirou alguma qualidade estética, e isso terá alertado alguns responsáveis para a necessidade de reorganizar o ensino do desenho.

A primeira Exposição Universal de 1851, em Londres, é bastante referida por vários autores (Almeida, 1967; Melo, 1997; Henriques, 2001) como tendo sido um acontecimento que terá tido uma influência determinante no reconhecimento da importância do ensino do Desenho, inspirando experiências de reformulação de metodologias, criação de museus, visitas de estudo e outras iniciativas dinamizadoras da acção escolar.

Toda essa dinâmica, vivida um pouco por toda a Europa, mas muito centrada em Inglaterra, acrescente-se, não pôde deixar de reflectir as discussões que se desenrolaram nos domínios da Arte e da Estética e dos seus cruzamentos cada vez mais inflamantes com a Técnica, numa arena em que se encontravam como contendores as mais variadas ideias que, nos seus extremos, poderiam ser marcadas pelas posições dos acérrimos defensores do avanço industrial a todo o custo e a todo o vapor (sem verdadeiro cuidado com a beleza dos objectos fabricados), e as mais reactivas posições face à crescente industrialização sem preocupação estética, tal como as ideias defendidas por Ruskin e William Morris, fundadores do movimento *Arts and Crafts*, surgido em 1860, cujos objectivos fundamentais se resumiam, muito sinteticamente, num retorno ao fabrico artesanal, em busca de uma beleza acessível a todos.

Contudo, em Portugal, a discussão não foi acompanhada de medidas reais que tenham atingido profundidade, mau grado, por exemplo, a legislação de Fontes Pereira de Melo que protegia muito afirmativamente a necessidade do ensino do desenho industrial para efeitos imediatos na riqueza pública. É o Ministro das Obras Públicas António Augusto de Aguiar, a partir de 1884, que consegue impulsionar a criação de escolas industriais e do desenho industrial, seguindo-se-lhe, num esforço de continuidade e concretização, Emídio Navarro. Neste tipo de ensino, uma vez que havia falta de professores portugueses devidamente preparados, recorreu-se a especialistas estrangeiros (suíços, austríacos, franceses, italianos) que em nada terão contribuído para a formação de professores portugueses. Quanto às Academias de Belas-Artes, desde o seu início se conhecem acções reivindicativas de docentes e discentes no sentido de reformas que adequassem o ensino à realidade social existente, o que dá mostras de uma permanente insatisfação por parte professores e alunos (Henriques, ob. cit.).

O primeiro programa escolar de uma disciplina autónoma de Desenho no ensino secundário foi publicado em 1871 e reorganizado em 1872, marcando um momento de maior interesse pela educação artística, segundo Melo (ob. cit: 112,113). O mesmo autor, não obstante, sintetiza os factores que condicionaram o desenvolvimento desta durante o século XIX: falta de objectivos educacionais, inexistência de um corpo de professores bem preparado; fraca qualidade das condições de trabalho nas escolas, muitas delas instaladas inadequadamente; resistência à modernização educativa por parte de um poderoso grupo de professores conservadores.

Entretanto, a primeira reforma das Academias de Belas-Artes foi preparada por uma comissão *ad hoc*, em 1875, e provocou uma profunda discussão sobre os problemas do ensino, entre os quais sobre uma questão primordial do ensino artístico – o ensino do desenho. Segundo Henriques (ob. cit: 46), da análise do relatório anexo à proposta elaborada por essa comissão, é possível perceber as deficiências mais nítidas neste ensino, o que não deixa de constituir matéria de interesse para a crítica da nossa actualidade. Assim, eram apontadas como principais dificuldades: a falta de preparação prévia dos alunos admitidos (apenas com a exigência dos três saberes elementares da instrução); a inexistência de uma disciplina de geometria descritiva e perspectiva; a necessidade do estudo da figura, nomeadamente do nu (as Actas da Conferência Ordinária da Academia Portuense de Belas Artes dão conta do indeferimento liminar pelo inspector da Academia de um pedido dos alunos de contratação de um modelo feminino, já em 1901); a falta curricular de disciplinas teóricas consideráveis imprescindíveis na formação de pintores, architectos, escultores ou gravadores. Tal como nota a autora que se tem sob referência, só em 1957 as Belas Artes foram integradas no sistema de ensino superior e mesmo assim sem equiparação a escolas universitárias, para o que terão pesado as condições (ou a falta delas) de ingresso dos alunos.

A proposta da comissão de reforma de 1875, ainda de acordo com Cidália Henriques, alvo de variadas e fortes críticas de vários sectores de opinião, denota um grande desconhecimento e desactualização pelos seus autores de ideias e experiências havidas noutros países e comunicadas em congressos internacionais cujas conclusões publicadas não encontram qualquer eco no documento da comissão, sendo de salientar, no entanto, a expressão da necessidade de promover uma educação geral e completa em matéria de arte, dirigida a todas as classes sociais, com início na instrução primária e com a formação especializada de professores.

Pedro Marques (ob. cit: 167), dando conta de sucessivas reformas verificadas no ensino artístico, aludindo à de 1901, enumera a existência no respectivo currículo de várias disciplinas de Desenho, tais como Desenho do Antigo, Desenho Anatómico, Desenho da Figura do Natural e Panejamentos, Desenho de Animais e de Paisagens, utilizando os métodos da cópia por estampas e com modelos naturais. O ensino do Desenho nas Escolas de Belas Artes desenvolve-se, diversifica-se, especializa-se. Em 1932, de acordo com o mesmo autor, a Reforma do ensino das Belas-Artes, pelo Ministério de Instrução Pública, estabelece o estudo do modelo vivo e do seu movimento, bem como o desenho de memória; em 1957 estabelece-se a criação de duas disciplinas de Desenho, a de Desenho de Estátua e a de Desenho de Modelo Vivo; em 1974/75, na Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, sucedendo-se a igual medida já anteriormente tomada na escola do Porto, o Desenho alarga-se de dois para cinco anos, isto é, passando a figurar nos planos de estudo de cada ano de curso, sendo nos três primeiros obrigatório e nos restantes, opcional.

Nestes primeiros tempos de Desenho escolar, observados indirectamente através do enfoque de investigadores que se preocuparam, sobretudo, com a historicidade curricular, é arriscado avançar na perspectiva de identificar com clareza a presença da criatividade nos currículos escolares. Na verdade, não há dados suficientes para proceder, com algum rigor, a essa identificação. É possível, a nosso ver, entender genericamente o seguinte:

- Como previsível, até aos primeiros anos do Século XX, parece não haver uma estruturação *realmente* pedagógica dos programas. Não surpreende que, em época em que a compreensão da criatividade, mesmo da criatividade artística, não se encontrava desenvolvida, se note a ausência de formulações identificáveis imediatamente com o conceito, e com o conceito em pedagogia.

- Ao longo de mais de dois séculos de ensino do Desenho, se é plausível encontrar grandes dificuldades no ensino liceal e até no ensino artístico especializado, é nítida uma enorme fraqueza (várias vezes parecendo inexistência) ao nível do ensino elementar, situação que só veria melhorias em pleno Século XX. Tal insuficiência não pôde deixar de repercutir-se na formação artística e do gosto estético de gerações e gerações de portugueses.

- Embora a Disciplina de Desenho se tenha instituído curricularmente no ensino liceal, desde os primeiros tempos, com um estatuto sobretudo instrumental (apoiando a Matemática e servindo a Indústria), há notícias de tentativas para a dignificação escolar



do desenho, seja num sentido de reivindicação de valor universal da disciplina, seja com o objectivo de lhe outorgar uma carga estética mais notória, tais são os casos do célebre discurso de Machado de Castro, atrás referido, e das várias tomadas de posição de estudantes e professores descontentes que foram eclodindo esparsamente pela história. Nestas tentativas nota-se claramente a vontade de fortalecer uma dimensão da criatividade artística na educação escolar e no ensino artístico propriamente dito.

- Sendo impossível clarificar com rigor a emergência de criatividade em especialidades curriculares finas (em casos do desenho geométrico, p.e.), também é impossível determinar como se poderá ter repercutido a eventualidade dessa emergência na educação em geral e na formação dos profissionais. É crível, no entanto, mau grado o referido descontentamento para o caso das artes plásticas, que a disciplina escolar do desenho, especialmente no que concerne ao ensino secundário, se tenha ajustado às necessidades de formação, ao nível de pré-requisitos na área de especialidade, de engenheiros e de arquitectos que, observados em actividade nos seus respectivos *metiers*, em geral demonstraram suficientes capacidades criativas na resolução dos problemas do País.

### **5.3. Documentário da evolução da Educação Artística Visual durante o Século XX**

Importa, seguidamente, focalizar mais de perto o percurso curricular da educação artística visual durante o Século XX.

Num relance e com as elipses já anteriormente prevenidas, é possível eleger alguns aspectos, entre os achados mais significativos na história curricular da educação visual dos últimos cem anos, para sobre eles indagar mais criteriosamente. Esses aspectos eleitos encerram conteúdos e podem ser enunciados como momentos históricos na existência da educação visual enquanto disciplina escolar que, de um modo ou outro, marcaram mais decisivamente a sua definição curricular, seja por influência determinantemente de fontes fundamentadoras, por corresponderem a influências política e ideologicamente notórias, seja por impacto didáctico e pedagógico, seja por repercussões sentidas ao nível da organização do sistema educativo. São momentos, julga-se, sempre de mudança significativa no *continuum* do desenvolvimento curricular.

### 5.3.1. As Reformas Republicanas de 1918 e 1919

A reforma do ensino público levada a cabo pelos Republicanos, iniciada logo após a implantação da República, estendeu a duas preocupações maiores a sua acção imediata: a educação elementar e a universitária. Segundo Carvalho (1986), no primeiro caso, no intuito de começar a moldar o novo modelo de homem Português concebido no ideário republicano logo a partir dos bancos da primeira escola. No segundo para, o mais cedo possível, eximir a universidade às influências da conservadora hegemonia coimbrã.

Rogério Fernandes (1979: 16 e ss), sobre o interesse pelo ensino e o despertar para a pedagogia científica na Primeira República, assinala a criação, logo em 1911, das Faculdades de Letras (cujo curso de Filosofia passaria a incluir a Psicologia Experimental) e das Escolas Normais Superiores, bem como a fundação de laboratórios anexos às Faculdades, como meios auxiliares quer dos estudos filosóficos, quer da formação pedagógica proporcionada pelas Escolas Normais. Além destas inovações, o regime deu força a um conjunto de instituições que já vinham prosseguindo estudos no campo das *investigações pedológicas*, em que avultaram figuras como Adolfo Coelho (Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio), António Aurélio da Costa Ferreira (Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa), Alves dos Santos (Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras de Coimbra), além da Sociedade de Estudos Pedagógicos, que se propunha, declaradamente,

«proceder a investigações sobre o desenvolvimento físico e psíquico da criança e fazer a verificação experimental dos métodos de ensino»,

e

«estudar os métodos e processos pedagógicos em uso nos países mais avançados, tendo em vista a selecção dos mais adaptáveis às condições próprias do nosso meio social»

[Alves dos Santos, *O Ensino Primário em Portugal (Nas suas Relações Com a História geral da Nação)*, 1913, cit. Fernandes: 148].

No que ao ensino do Desenho concerne, a urgência reformista no ensino elementar não permitiu a criação de condições para o aparecimento de inovações. No ensino elementar, um subsistema que, apesar do seu crescimento e evolução pedagógica durante o período republicano, tinha herdado todas as dificuldades da época anterior (falta de condições infraestruturais, insuficiente formação e insuficiente número de professores, falta de organização), não se verificou a necessária atenção ao

Desenho; no ensino secundário, de facto secundarizado pelo poder republicano, o magistério do Desenho manteve as características do período anterior. Essa situação é comentada por Adriano de Carvalho (cit. in Melo, ob. cit: 143, 144), num livro de 1912, *Projecto de Reforma do Ensino Secundário em Portugal*, em que aquele autor assinala que o ensino do Desenho nos liceus, principalmente por ser exclusivamente geométrico, «contribui mediocrementemente, ao invés do que devia ser, para despertar as aptidões artísticas dos alunos».

Porém, a reforma educativa de 1918, patrocinada por Alfredo de Magalhães (Pedro Marques, ob.cit: 166), embora mantendo o peso determinante do desenho geométrico, consagra o Desenho como «disciplina predominantemente artística», e pela primeira vez em programas liceais, aparecem indicadas também as componentes decorativa e de desenho à vista. De acordo com Melo (ob. cit.: 144), essa reforma de 1918 viu os seus termos publicados no Diário do Governo, de 28 de Novembro, podendo ler-se: «ao desenho caberá o desenvolvimento e o cultivo das faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentido da beleza». Já Lúcia Penim (2003: 81) assinala um pendor prescritivo e mecanicista nestes programas liceais, em que se firmava o *método stigmográfico*, que visava o treino da mão e da visão na representação gráfica de objectos, mediante a utilização de *redes stigmográficas* que facilitavam, no *desenho à mão livre*, o sentido da proporção e da harmonia das formas.

Cerca de um ano depois, uma nova reforma curricular (a última legislada pelo poder republicano com algumas repercussões práticas), valorizou o estudo da composição decorativa e introduziu, pela primeira vez, conceitos básicos da História da Arte no currículo do ensino secundário (Melo, ob. cit: 144, 145).

De um modo geral, estas novidades nos programas liceais de Desenho parecem ter sido as inovações mais significativas durante a República, mas pode dizer-se que a alvorada republicana não conseguiu oferecer uma inovação substancial e profunda no currículo global, muito menos duradoira, em matéria de educação visual. Entretanto, acabou-se-lhe o tempo.

### 5.3.2. Uma noite escura com algumas estrelas

Com a vitória do Estado Novo, foram postos em causa os passos dados pela República no sentido de uma educação fundada sobre valores humanistas e retardado o encetado caminho da pedagogia científica centrada nos alunos.

Os professores do ensino elementar, muitos dos quais tinham constituído um corpo militante ao serviço dos ideais republicanos, empenhados em fazer dos seus alunos um novo povo português culto e aberto ao futuro, deixaram imediatamente de ser considerados pelo novo poder com a importância que os republicanos lhes reconheceram

– «Quem senão eles, levara “até junto do povo os ensinamentos da democracia e da República” (...) Eram precisamente estes “fortes pioneiros de progresso e da civilização de um povo” que precisavam de ser domados» (Mónica, 1978: 173).

A este novo poder interessou um corpo de professores cordatos e obedientes ao ideário e às “recomendações” do Estado Novo, sem veleidades criativas e sem iniciativa própria. O que passou a importar, no nível da educação elementar, aquele que atingia o maior número de alunos das classes populares, foi o ensino estrito das letras e dos números, saberes bastantes para formar cidadãos preparados para a obediência ao regime. Obviamente, as “perigosas” ideias que tinham surgido sob o regime republicano acerca do Desenho como exercício criativo (designadamente as contidas nas reformas de 1918 e 1919) foram mantidas o mais distantes possível das práticas concretas na escola, quer na escola elementar, quer na secundária.

Para formar os professores apropriadamente ao seu modelo educativo, o Estado Novo reformou as antigas Escolas Normais, que certificavam os professores para o ensino primário. Essas escolas foram transformadas nas Escolas do Magistério Primário, dotadas de currículos adequados aos objectivos de ensino propugnados.

Entretanto, o regime decidiu lançar mão de pessoas, especialmente senhoras, que considerava ideologicamente fiáveis, embora sem formação pedagógica nem científica, as Regentes, e colocá-las na docência no ensino primário. Em 1940, elas representavam 18% dos professores do ensino primário (Cortesão, 1988: 33), e quando, em 1942, as Escolas Normais reabriam as suas portas, depois de seis anos de encerramento, o seu currículo tinha-se transformado numa «miscelânea de doutrinas oficiais e de noções rudimentares sobre como ensinar a ler e a fazer contas» (Mónica, 1978: 216), para além de fornecer uma aturada formação em “lavors femininos” (no que tocava às futuras professoras).

Durante todo um largo período que se prolongou pelas décadas de quarenta e cinquenta, o currículo dos cursos de formação de professores para o ensino primário incluiu Desenho e Didáctica do Desenho com conteúdos e métodos muito próximos dos incluídos na formação de professores para o ensino secundário, isto é, de forma completamente inapropriada ao nível de ensino desses professores. Este estado de

coisas manteve-se praticamente inalterado até 1960, ano em que se verificaram algumas alterações metodológicas de pouca monta, podendo falar-se de verdadeira mudança curricular apenas com o 25 de Abril de 1974.

A formação de professores de desenho para o ensino secundário, tendo sofrido várias alterações durante o tempo de dominação do Estado Novo, foi sempre conduzida de molde a dotar o sistema de professores “competentes”, capazes de responder às exigências de um ensino tal como se vem indicando. Em consequência, o célebre “Exame de Estado”, que certificava para a docência, impunha, com várias *nuances* ao longo do tempo, a necessidade de dominar com presteza os conteúdos do desejo geométrico, o bom domínio da língua materna e da história-pátria e, indispensavelmente, a afirmação da fidelidade aos valores ideológicos do regime.

### 5.3.2.1. A Reforma Educativa de 1936

A partir de 1926 sucessivas reformas educativas foram alterando o currículo oficial, adaptando-o às necessidades ideológicas e produtivas do regime. O Estado Novo desenvolve persistentemente, como afirma Nóvoa (1992: 473)

«uma acção sistemática de demolição do ideário educativo republicano, tendente a limitar as expectativas de promoção social por via da escola».

Com a reforma educativa de 1936, o Ministro Carneiro Pacheco acaba por eliminar eventuais reminiscências dos valores humanistas introduzidos pelas reformas republicanas, potencialmente incentivadoras de algum laivo de espírito crítico eventualmente ainda existentes no currículo do ensino oficial.

O Dec.-Lei nº 27279, publicado no Diário do Governo de 24 de Novembro de 1936, não poderia ser mais claro, ao afirmar que

«o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal».

No seu artigo primeiro, constam as matérias disciplinares que devem constituir o currículo do ensino primário elementar: Português, Aritmética, Moral, Ginástica e Canto. O Desenho, já anteriormente pouco valorizado neste nível de ensino, deixa de pertencer à tábua das matérias indispensáveis. É nesta época que começa a institucionalizar-se no ensino primário uma prática que muitas (demasiadas) vezes se viria a tornar na única ou quase única actividade da expressão plástica – a ilustração, com grafite e lápis de

cor, da composição escrita sobre um tema dado, quando não da cópia para treinar a escrita. Na verdade, nem sempre, sequer, o desenho a grafite podia ser colorido com lápis de cor – por vezes, dependendo do tempo disponível para a exploração para as áreas curriculares tidas por mais importantes, os alunos recebiam um “não” à pergunta – “posso pintar?”. Pode dizer-se que esta perspectiva *fez escola*; infelizmente, ainda hoje se encontra, por vezes, em escolas do primeiro ciclo, esta “quase única” actividade da expressão plástica, tal como se demonstra num trabalho de campo recente coordenado por Leonardo Charréu (Charréu, 2001).

Os programas de Desenho do ensino liceal, ainda antes de 1936, foram esquecendo as expressões decorativa e de observação afirmadas em 1918/19 e o desenho geométrico veio a assumir um peso fortemente determinante. Melo (ob.cit: 188), pontua com clareza essa situação, invocando o relato de Ruben Landa, insuspeito professor universitário espanhol, que teve oportunidade de observar o ensino do Desenho no ensino secundário português e que, no seu livro *La Enseñanza Secundaria en Portugal*, de 1928, afirma, segundo tradução literal do castelhano de um excerto transcrito

– «Ensina-se quase exclusivamente desenho geométrico. O pouco desenho de figura que se faz está mal orientado, salvo algum desenho decorativo em gesso, tudo o resto se reduz a copiar pranchas (...) Em contrapartida, o desenho geométrico ensina-se com solidez e bons resultados. (...) O censurável é, precisamente, o seu desenvolvimento excessivo, impróprio de estabelecimentos de educação geral».

Desde uma reforma de 1930, os programas do ensino secundário são desenvolvidos segundo uma lógica de hierarquização das disciplinas, sendo o Português a disciplina aglutinadora de todas as outras disciplinas “literárias”, e a Matemática de todas as outras ciências “exactas”, consagrando-se assim a célebre divisão *letras – ciências*. Em consequência, quanto ao Desenho, este continuou a figurar no plano de estudos deste nível de ensino como disciplina de *segundo plano*, mantendo o seu pendor maioritariamente geométrico, secundarizado à Matemática.

De algumas subtis manipulações perpetradas pelo regime fascista nos programas de Desenho do ensino secundário neste período, dá conta Melo (ob.cit: 190 e ss). Tais subtilidades desenvolveram-se por várias vezes e de várias maneiras, merecendo referência, pelo seu valor indicativo, uma em particular, induzida no sentido da sub-reptícia aproximação ideológica do programa da disciplina a concepções do *Mein Kampf*. Na reforma de Outubro de 1931, enquanto são dadas instruções específicas para aclarar questões de desenho geométrico, é retirado do programa do 5º ano, numa “*curta e inocente linha*”, o estudo da *Art Déco* que, naturalmente, envolveria algumas

referências aos movimentos artísticos contemporâneos, considerados “decadentes” por Hitler e também pelo Ministro da Educação da época, Cordeiro Ramos. Num trecho de uma obra deste Ministro, de 1934 (*Alguns Aspectos Sobretudo Literários do Moderno Nacionalismo Alemão*), citado por Melo, essa identificação de posições é frontalmente assumida:

«...Uma das manifestações mais evidentes da decadência do Reich foi, na opinião do chanceler, o baixo nível cultural que se manifesta na degenerescência do gosto, nas excentricidades artísticas, como o cubismo e o dadaísmo, nas exposições futuristas, pois os seus promotores e expositores seriam tomados como loucos, cujo lugar seria o manicómio».

Este pequeno “episódio” parece completamente esclarecedor: por um lado, a similitude ou, melhor, a concordância perfeita dos pontos de vista sobre a arte contemporânea de Hitler e do Ministro da Educação português coincidem e justificam a supressão no programa da possibilidade do estudo dos “decadentes” movimentos artísticos do Século XX e das suas “excentricidades”; por outro lado, numa perspectiva de domínio ideológico do programa, a supressão da *Art Déco* e das referências incómodas que suscitaria se se mantivesse no activo curricular, afastava veleidades de incursão dos professores sobre o tema, ao mesmo tempo que o desenho geométrico, ideologicamente inócuo, obrigava a actividades muito detalhadas que abrangiam cada vez mais tempo prático das aulas.

O programa de Desenho saído da reforma de 1936, mantendo a grande importância do desenho geométrico, enuncia pela primeira vez um equilíbrio entre as três modalidades. Penim (ob. cit: 87) considera que esta reforma atribui «o estatuto igualitário entre as expressões de desenho», o que aliás está de acordo com o texto literal do programa (Dec.nº27085, pub. In D.G. nº241, de 14 de Outubro de 1936), que anuncia a disciplina como «um ramo do saber apresentado sob o tríplice aspecto de desenho geométrico, de invenção e de imitação à mão livre», devendo os professores gerir *o todo* de modo equitativo. Também Betâmio de Almeida (1967: 67) se manifestava convicto de que os métodos antigos tinham desaparecido definitivamente (referindo-se à reorganização curricular de 1926), saudando o aparecimento dos desenhos “natural” e “decorativo”.

Na verdade, a sugestão programática de que, mesmo os modelos para o desenho livre, de observação, deveriam ser compostos por sólidos geométricos, e o bastante mais extenso espaço dedicado aos traçados geométricos especificados no programa, somados ao facto de as outras expressões se desenvolverem num espaço curricular mais ambíguo gerido sobretudo pelas concepções estéticas e opções pedagógicas dependentes da subjectividade do professor, fazem supor a manutenção

da superioridade do desenho geométrico na resolução concreta do processo de ensino/aprendizagem.

A análise levada a cabo por Penim (ob.cit: 88 e 89), construída, para além da leitura das fontes documentais curriculares tradicionais (legislação, programas, manuais), com a interpretação dos relatórios que os professores auxiliares e agregados dos liceus tinham, obrigatoriamente, que apresentar (o que a torna, provavelmente, bastante perscrutadora da *endogénese* curricular no âmago da relação íntima com o professor), apresenta uma visão original e deveras interessante. Reconhecendo os programas como mecanicistas, implicando, «quando muito, processos pontuais de transferência de uma expressão para outra», reconhece também uma centralidade do desenho geométrico, explicada, em primeira instância, pela força dos rituais que os métodos do desenho geométrico arrastam numa longa linha tradicional do currículo (conforme se tem aqui mostrado). Essa centralidade é indicada pela forte presença nos programas, nos manuais e nos relatórios dos professores, da preocupação didáctica com o uso dos utensílios do desenho geométrico e com os processos de execução dos respectivos traçados. Ora, quando também o desenho decorativo «se subordina a leis de uma gramática precisa e o desenho à vista se encontra enfeudado numa perspectiva linear», não é o desenho geométrico que monopoliza o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se, poder-se-á dizer, de uma e a mesma lógica linear atravessante de todas as expressões. Não obstante, Penim encontra nestes programas, ainda assim, um conceito original, já que se contrapunha à simples cópia de estampas ainda em voga, à época, nas práticas lectivas. Essa originalidade confinava-se à liberdade expressiva (provavelmente a única) de o aluno poder proceder «ao preenchimento de espaços delimitados por traçados geométricos em composições formadas por elementos estereotipados e conjugados em determinadas ‘harmonias’».

### 5.3.2.2. A Reforma Educativa de 1947/48

Apesar de ser quase impossível ignorar a "expressão-livre" baseada nas teorias de Frank Cizek, como outras teorias e metodologias do ensino do Desenho que, na época, se discutiam entre os especialistas, por toda a Europa, os programas de Desenho do ensino secundário português distanciaram-se dessa discussão.

Seria necessário esperar pelo fim da Segunda Grande Guerra, beneficiando dos *ventos de mudança* que sopravam sobre os estilhaços dos estandartes nazi-fascistas, para que se fizesse sentir alguma influência dessa discussão pedagógica em que



circulavam, além das de Cizek, as teorias de Victor Lowenfeld, John Dewey, Thomas Munro e Herbert Reed, pedagogos e investigadores que privilegiavam a ligação da Arte e da criatividade estética com as experiências concretas da vida individual e social dos alunos.

É nesse contexto fortemente condicionado pela vitória dos Aliados que surge a reforma de Pires de Lima, de 1947/48 (Dec. nº 36507, de 17 de Setembro de 1947, com os programas de Desenho publicados no Diário do Governo nº 247, em 22 de Outubro de 1948, Dec. nº 37112). As opiniões de investigadores encontradas são unânimes na consideração de que se trata de um ponto de viragem curricular da educação visual. Betâmio de Almeida (1967: 51), professor, pedagogo e autor de manuais de Desenho que foram adoptados oficialmente, confirma a importância da discussão pedagógica, referindo a influência inglesa, responsável pela divulgação da actividade de Cizek, através do livro de W. Viola, *Child Art*.

Do próprio texto do programa, respiga-se a definição de *Desenho Livre*:

«Entende-se por desenho livre a parte da disciplina de Desenho em que o aluno usa livremente a imaginação, recorre à memória e à observação e escolhe também livremente os materiais com que trabalha» e uma orientação autocrítica muito significativa – «No passado procurava-se principalmente a perfeição da técnica; hoje, sem esquecer a perícia manual, procura-se também desenvolver a capacidade de expressão, o poder criador e o gosto artístico».

Não há dúvida de que se está agora perante uma fundamentação pedagógica diferente, muito mais próxima das pedagogias da *Escola Nova*. Pela primeira vez, pode dizer-se que o currículo de Desenho previa e, expressamente, pretendia, a possibilidade de o aluno ser livre criador da sua própria expressão plástica. A gestão das diferentes expressões do desenho afigura-se equilibrada. Se se enfatiza o desenho livre associado à expressão criativa, o desenho decorativo continua a ser impulsionado. O equilíbrio entre as três componentes é conseguido à custa de uma aparente despromoção da parte geométrica, agora filiada numa concepção de 'aplicações sociais', cujo desenho geométrico surgiu «no desenho de produtos industrializados ou de qualquer outra coisa da vida corrente» (Almeida, ob.cit: 157).

Também Penim (ob. cit: 92) resume esta reformulação equilibradora do programa de 48: «Os discursos voltaram-se contra a dependência da geometria e dos fins utilitários da matemática, a favor de uma visão pedagógica e estética mais geral».

Vejamos alguns reflexos deste programa da reforma de 1948, no caso particular da disciplina de Desenho do 2º ciclo dos Liceus (3º, 4º e 5º anos), já no início da década de sessenta, através do "livro único", um manual da autoria de Abreu & Miranda (1963)

que se manteve em vigor durante anos seguidos. Este programa pretende prolongar e aprofundar o programa do ciclo anterior.

As três componentes essenciais do desenho constavam com designações como *desenho à vista* (com estudo da perspectiva, sombreado e colorido), *composição decorativa* (noções práticas e estudo das cores, letras artísticas, estilização e aplicações a artes decorativas), e *desenho geométrico*, que incluía o traçado de linhas concordantes (óvulo e oval), de arcos (volta inteira, ogiva, abatido, querena), e as curvas cónicas. O manual sob análise reflecte o já referido equilíbrio conseguido no programa de 1948.

Numa análise denotativa, destacam-se alguns pontos principais.

- Embora todas as modalidades sejam considerados partes de um mesmo todo, cada uma e todas imprescindíveis num modelo de formação artística entendida como suficiente, o espaço dedicado ao *desenho geométrico*, profusamente ocupado com preceitos, regras, construções e procedimentos de execução é muito denso, relativamente aos espaços mais distendidos do *desenho à vista* e do *desenho decorativo*.

- Verificam-se poucas informações da História da Arte (apenas algumas da Antiguidade, Idade Média, menos do Renascimento), com raríssimas alusões à Arte Contemporânea, continuando a evidenciar-se um *conveniente* afastamento dos movimentos artísticos do Século XX.

- A carga teórica da disciplina, apresentando fundamentações parcas e sintéticas, deixa o espaço suficiente para uma orientação eminentemente prática que pretende declaradamente desenvolver o exercício do desenho praticado em várias técnicas e suportes.

- O *desenho à vista* e a *composição decorativa*, de modo geral, reproduzem a acentuação da linearidade estrutural das composições, apresentando toda a expressão do desenho como um exercício *geometrizante*, o que confirma a interpretação anteriormente apresentada por Lúcia Penim.

- A parte do programa dedicada a *composição decorativa*, com relativo desenvolvimento e extensão, ligada às chamadas artes decorativas (cerâmica, tapeçaria, mosaico, vitral, ferro forjado, “ex-libris” e “arte publicitária”). Pode por um lado, exemplificar a ligação (aliás, cara ao regime dominante) a um certo tipo de arte, a que alguns chamaram “popular” e que se nos afigura mais como populista, sobretudo quanto ao modo de apresentação, que pode colocar-se na linha da exploração de um gosto bem patente na pintura de Malhoa, herdeira da tradição naturalista burguesa do século

XIX, como na exaltação de símbolos *folclórico-nacionalistas* (p.e. o galo de Barcelos) e outros motivos facilmente reproduzíveis colocados ao serviço ideológico do regime, ou considerados ideologicamente neutros; e, por outro lado, pode indiciar-se (embora timidamente) a atenção dada a uma dimensão vagamente profissionalizante (nunca assumida como tal no ensino liceal), virada para os lados do artesanato, da publicidade e de um embrionário *design* gráfico e industrial (jamais aparecendo designado). No referido manual escolar, espelha-se nitidamente uma concepção decorativista:

«É próprio do homem o gosto pelas formas belas e pelas superfícies *ornamentadas* (...) Já na pré-história os homens *decoravam* as paredes rochosas das cavernas (...) *A natureza prodigaliza os elementos e o artista utiliza-os na decoração* (...)» (Abreu & Miranda, ob. cit: 41).

- São reiterados estereótipos do academismo mais tradicionalista, o que se observa através de exemplos como o que continua a apresentar um velho preconceito *técnico*, há muito apontado como tal (para o que muito contribuíram o *fauvismo* e o *cloisonismo*), mas que continuou a ensinar-se em Portugal: «*O emprego do tom puro constitui um processo infantil*», pelo que se deveria sempre proceder à mistura de cores (Abreu & Miranda, ob.cit.: 50). Apontava-se para o exacerbamento das harmonias cromáticas, procurando evitar-se as saturações e os altos contrastes.

- O ensino subjacente ao programa da disciplina manifesta-se essencialmente reprodutivo. O aluno devia aprender a desenhar “bem” à vista (reproduzindo modelos), saber traçar perfeitamente os arcos e as curvas cónicas; devia participar na decoração do espaço social, praticando o desenho aprendido, investindo-o em qualquer das artes decorativas. Mau grado as formulações gerais do programa, não se revela no manual a presença de uma verdadeira marca de preocupação com a estimulação criativa, parecendo esperar-se que a criatividade (que aqui não é ainda um valor tornado pedagogicamente consciente) surja, *naturalmente*, do exercício expressivo e da prática plástica ou, pura e simplesmente, não se tendo em conta a criatividade dos alunos. O valor estético da produção destes seria avaliado, em larga medida, segundo exclusivos e rigorosos critérios de perfeição mimética do cânone.

Em síntese, pode dizer-se que este manual corresponde a uma disciplina de Desenho que manteve a predominância explícita e implícita da *linearidade* e do desenho geométrico, manifestando laivos perceptíveis de secundarização da arte na expressão plástica, a qual se actualiza sob formatos nitidamente instrumentais, como no *ornamentalismo/decorativismo* e no *funcionalismo*.

Se entendermos o manual enquanto ponte entre a fonte curricular expressa no programa da disciplina e as práticas reais conduzidas pelos professores, é possível dizer que aquele não aproveita o que de mais inovador se continha no segundo e, diferentemente, parece continuar uma linha tradicionalista que se estrutura anteriormente e que vai reproduzindo a concepção totalitária geometrizar do desenho, secundarizando a essência estética da actividade plástica e a expressividade criativa dos alunos.

### **5.3.2.3. A educação estética *circum-escolar* da Mocidade Portuguesa**

O regime do Estado Novo se, por um lado, procurava aproveitar-se ideologicamente do ensino escolar do Desenho, tentando apresentá-lo como distante dos movimentos artísticos do Século XX e das cargas ideológicas com sinais progressistas fortes que se lhes ligam, como se vê pelo que anteriormente se expôs, por outro lado não deixou de investir na formação estética da juventude como melhor lhe convinha. Além das omissões e distorções nos *curricula* escolares, o regime dispunha de um outro instrumento adequado para atingir esse desiderato, que procurou manipular com abrangência e eficácia – a Mocidade Portuguesa, fundada em 1936.

Orientada para conquistar a juventude em geral para os valores ideológicos do regime, a M.P. vocacionou-se fundamentalmente para a juventude estudantil do ensino secundário, contando com diversos recursos e avultados meios investidos em processos mais ou menos dinâmicos de atracção dos jovens, em variados campos (desportos, acampamentos, concursos, viagens, visitas de estudo), entre os quais as actividades artísticas não foram esquecidas. Segundo Melo (ob.cit: 218 e ss), um Boletim da M.P.F. (Mocidade Portuguesa Feminina) de 1963 dava conta de 143 exposições de trabalhos plásticos da autoria de jovens (os Salões de Educação Estética) realizadas entre os anos de 1939 e 1963, sendo 122 exposições distritais e 21 a nível nacional.

A formação estética promovida pela M.P. pretendia não ser um mero eco da actividade didáctica ministrada nas escolas, e não se resumia ao seguimento dos programas da disciplina de Desenho. Os concursos anuais realizavam-se mediante um tema propagandístico proposto pela organização, o qual devia ser tratado, com o cuidado ideológico e estético necessário, pelos jovens autores concorrentes. Na verdade, de acordo com um estudo efectuado por Melo (ob. cit.), baseado numa entrevista e na análise dos títulos de trabalhos premiados nos Salões Nacionais (que poucas vezes reflectiam os valores ideológicos do regime), muitos dos trabalhos

realizados e expostos pouco ou nada se identificavam com o tema do concurso, e a participação nos Salões da M.P. de vários artistas plásticos hoje reconhecidos, pode indicar que alguns dos jovens participantes, e entre eles alguns dos que acabaram por enveredar pela actividade artística, apenas queriam aproveitar uma das raríssimas oportunidades que então surgiam para expor.

#### 5.3.2.4. A criação do *Ciclo Preparatório*

Num contexto de desenvolvimento da luta interna contra a ditadura e de influências exteriores, a década de sessenta foi extraordinariamente importante para o desenlace futuro da vida portuguesa. Em 1962 eclode e desenvolve-se a maior luta estudantil universitária jamais conhecida no País até então. Inicia-se a guerra colonial. Maio de 68 em França, com repercussões nas universidades portuguesas que, um ano mais tarde, conhecem uma nova grande crise estudantil, desenvolvendo-se lutas académicas que obtiveram forte impacto nacional, apesar dos obstáculos colocados pela censura. Desenvolve-se um dos maiores surtos de emigração, com destino a países europeus, com especial relevância para França (Paris transformou-se rapidamente na segunda cidade portuguesa), Alemanha e Luxemburgo. Ainda em 1968, na sequência de acidente doméstico, Salazar retira-se do poder efectivo, sucedendo-lhe Marcelo Caetano. A estética *hippie* e a *Pop Art* não deixam de exercer fortes influências na juventude portuguesa. Resistindo com todas as suas forças às mudanças do tempo, o regime não consegue, em absoluto, eximir-se a todas as influências do desenvolvimento progressivo do Mundo, mormente nas áreas da educação. Para além disso, o estágio do desenvolvimento das relações de produção próprias de um capitalismo monopolista de estado vigente, com a sobreveniência de uma maioria populacional analfabeta ou muito pouco instruída, começou a não satisfazer as necessidades de crescimento do poder industrial/financeiro dominante.

É neste complexo contexto sócio-económico, político-ideológico e artístico-cultural que, depois de um longo período de estudo e tentativas malogradas, é finalmente criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 2 de Janeiro de 1967, tendo os respectivos programas disciplinares sido instituídos em 9 de Setembro de 1968, pela Portaria nº 23601. A criação daquilo a que alguns chamam uma “escola média”, cujo objectivo fundamental seria o de alargar o ensino obrigatório a mais dois anos de escolarização, na sequência dos quatro anos de ensino primário, conheceu, na verdade, uma vida aventureira.

Segundo refere Melo (ob. cit.), já em 1955 o Ministro da Educação de então, Francisco Pinto Leite, um professor universitário, defendia a necessidade de expandir o ensino obrigatório e, em 1958, foi criado um grupo de trabalho que preparou uma fusão curricular dos dois primeiros anos do ensino secundário (dos liceus) com os dois anos correspondentes do ensino técnico (escolas comerciais e industriais) que tinha, entretanto, sido alterado pela reforma educativa de 1947. O “Ciclo” acabou por aparecer apenas na data indicada, no consulado do Ministro Galvão Teles.

Quanto à visão sobre o ensino do Desenho patente nos Programas do Ciclo Preparatório de 1968, logo no nº1 da fundamentação do programa (pg 85), afirma-se:

«Poderoso instrumento de cultura geral e estética, o desenho constitui um meio original, vivo e agradável da expressão dos sentimentos e pensamentos da criança».

Manifestamente de acordo com teorias da didáctica do desenho que podem considerar-se actualizadas, à época, o programa de 1968 propunha a realização do teste diagnóstico de Decroly sobre representação mental de objectos, justificando a sua necessidade

«para indicar a existência de alguma incapacidade grave e para dar o tratamento adequado aos muitos casos de inferioridade (*na representação gráfica*) que forçosamente surgirão».

Depois de determinado um ponto de partida para cada aluno, o nº 3 da fundamentação do programa estabelecia que a actividade dos alunos na disciplina devia ser concretizada,

«tanto quanto possível *espontânea*, dentro dos seus centros de interesse, a partir da *observação*, mediante percepções sensoriais e experiências, seguida da *associação* dessas sensações, para chegar à *expressão gráfica* do conhecimento elaborado».

O desenho geométrico deixou de ser entendido como

«um apanhado de receitas de traça formalística, sem finalidade tangível»,

propondo-se ao professor a sugestão do traçado geométrico para, oportunamente, resolver um problema construtivo ou decorativo posto aos alunos.

As tarefas do programa enumeradas numa lista relativamente extensa «são mais opções que deveres», permitindo a livre expressão dos alunos, uns de «tendências imaginativas, introspectivos, ou criadores de mitos», cuja actividade se poderia desenvolver «em torno de desenhos em que a cor e a forma tendem a exprimir a sua personalidade», outros «mais concretos e construtivos inclinar-se-ão para as decorações utilitárias e, depois, para os exercícios de desenho objectivo matemático». Eram previstos trabalhos colectivos, que deveriam exercitar o trabalho em equipa, procurando integrar o esforço individual, corrigindo «inconvenientes tendências individualistas», na produção do grupo.

A *Esquemática programática* (pp 90 a 93) distribuía essa longa lista de actividades pelo 1º e pelo 2º ano, de forma escalonada e sequenciada. Entre *desenho livre, à vista, de memória ou imaginação, interpretativa, do natural, decorativo, e geométrico*, as várias tarefas desfiavam-se, propondo versões e aplicação de diversas técnicas, acompanhadas de conselhos didácticos.

Pode dizer-se que estes fundamentos curriculares poderão ainda ter sido enformados pela posição do grupo de trabalho original que, no documento de apresentação do projecto, datado de 1960, defendia, num contexto de apreço manifesto pelas teorias de Herbert Reed:

*«O desenho não existe no ciclo em função da utilidade futura quanto às actividades técnicas, pois estas dependem menos do desenho e mais da matemática e da tecnologia, o que reduz o valor do desenho geométrico no ensino. É como expressão plástica do pensamento e como valor educativo do poder criador, da imaginação e da sensibilidade estética que o desenho tem o seu lugar no plano de estudos do ciclo»* (Melo, ob. cit.: 256).

Ora, não há dúvida de que se verifica neste programa uma alteração bastante profunda na essência fundamentadora do currículo porque, pela primeira vez desde as reformas de 1918/19, e pela primeira vez com tão esclarecida veemência, o Desenho é entendido como uma disciplina que se deve voltar para a expressão plástica, sendo notória uma relativa despromoção da carga do desenho geométrico, implicando, o que é mais importante, uma nítida mudança na concepção enformadora da didáctica do Desenho como linguagem plástica, liberta dos preconceitos que tinham perdurado no currículo durante dezenas de anos.

Além destes aspectos, é ainda evidente a preocupação com valores pedagógicos que pontuam a livre expressividade do aluno e a criação de condições didácticas e pedagógicas para a possibilidade de afirmação da sua criatividade.

Este programa de Desenho de 1968 apresenta, em relação ao regime anterior, um bastante maior equilíbrio didáctico entre as diversas actividades propostas e as várias modalidades de desenho praticadas, em simultâneo com uma nova possibilidade de gestão curricular pelo professor; apresenta ainda a necessidade de acompanhar com proximidade o desenvolvimento técnico, estético e expressivo de cada aluno, propondo um sistema de avaliação plausível e respeitador da expressividade dos alunos. Indicia-se com alguma clareza, pela primeira vez, uma concepção não declarada de *Educação Visual* que abarca, além do desenho, os elementos formais da comunicação visual e a relação plástica do sujeito com o meio social (concepção que haveria de declarar-se mais nitidamente no programa de 1972, durante a chamada reforma de Veiga Simão).

Trata-se de um marco decisivo na história curricular da educação visual que, além do já explicitado, com originalidade, não recomenda o uso obrigatório de qualquer compêndio escolar, «nem sequer para os exercícios de desenho geométrico», acrescentando que «o uso de livros com desenhos feitos para serem copiados está naturalmente fora de qualquer discussão», o que também se traduz como uma posição avançada, atendendo à época. A Disciplina viu-se dotada de um programa relativamente actualizado, didáctica e pedagogicamente, ao mesmo tempo que se verificou uma *descompressão* ideológica nos seus fundamentos curriculares.

É, aliás, evidente, o esforço do legislador curricular no sentido da inovação, ao longo dos Programas das várias disciplinas do plano de estudos do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, constantes da referida Portaria nº 23601, de 9 de Setembro de 1968, embora esse esforço seja mais notório em algumas disciplinas (provavelmente o caso do Desenho).

Entre os aspectos mais proeminentes desta tentativa inovadora, situa-se uma concepção de ensino nitidamente mais centrada no aluno do que nos saberes (diferentemente do regime curricular anterior) preocupada com a oferta de aprendizagens que conduzam a *uma formação integral do aluno*. Essa é, de resto, justificação bastante para a participação, no plano de estudos, por exemplo, de disciplinas como Trabalhos Manuais –

«A palavra, o desenho e o trabalho manual são formas de expressão natural e constituem, no seu todo, a linguagem da criança (...)» (*Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, 1968: 94),

e Educação Musical –

«A música é chamada a colaborar no plano de educação do ciclo preparatório, dentro de uma ideia de formação integral do aluno»

e deverá aproveitar os seus

«valores específicos e permanentes como um dos meios poderosos de formação da personalidade e de elevação espiritual do aluno (...)» (*Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, 1968: 102).

Há também que referir uma concepção privilegiadora da interdisciplinaridade, ou, pelo menos, que rompe nesse sentido, através do convívio aberto entre várias disciplinas, patente de um modo quase transversal a todo o currículo, o que não deixa de constituir uma verdadeira novidade na realidade da política curricular portuguesa. Tal procura de interdisciplinaridade manifesta-se implicitamente na fundamentação da



generalidade dos programas das disciplinas e encontra-se expressa em passos determinados de algumas disciplinas: da Matemática –

«Estimular, o mais possível, a coordenação entre o ensino da Matemática e os das restantes disciplinas, nomeadamente as de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Desenho e Trabalhos Manuais, (...)»;

das Ciências da Natureza –

«O material necessário para as experiências deve ser simples e de uso comum, excepto no que se refere a instrumental de precisão (...). Algum material pode ser executado pelos alunos na aula de Trabalhos Manuais»;

dos Trabalhos Manuais –

«Os *materiais semiplásticos* servem de exercício associável a desenhos traçados em regra sobre o próprio material, constituindo um processo excelente de adestrar as mãos e de aplicar praticamente o que se aprendeu no Desenho ou na Matemática». (*Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, 1968: 45).

Encontram-se ainda outras ideias inovadoras, situadas em planos pedagógicos ou de cariz mais puramente didáctica, que manifestam preocupações de modernização e de experimentação prática e indicam a mesma preocupação inovadora. Podem referir-se, entre outras possíveis: a reforma profunda da Matemática, com a preocupação de um ensino *concreto e intuitivo*, a inclusão de noções da matemática moderna (p.e, a teoria de conjuntos), e a eliminação de todos os assuntos que sobrecarregavam o anterior programa do 1º ciclo liceal, especialmente em geometria, já que se tinham mostrado inadequados; a criação de *bibliotecas de sala* e de *coleções de recortes e de gravuras*, em Língua Portuguesa; a utilização de meios audiovisuais, como o gravador áudio/magnetofone, para Línguas Estrangeiras ou para a Educação Musical; a orientação laboratorial pelo *Manuel de l, UNESCO pour l'enseignement des sciences*, em Ciências da Natureza.

De acordo com esta análise global e transversal destes programas, é possível concluir pela existência geral de uma filosofia subjacente à fundamentação curricular mais centrada no aluno e de tendência para a modernização pedagógica associada a uma ideia difusa de criatividade dos alunos que, de qualquer modo, eventualmente mais que noutras disciplinas, se espelha com bastante evidência no Desenho.

### 5.3.2.5. A luta pela inovação e criatividade na educação visual

Um estudo mais abrangente e completo do ensino escolar do Desenho continuaria a comprovar, reforçadamente, a manobra da apropriação ideológica, pela ditadura. O regime político que governou Portugal desde 28 de Maio de 1926 até 25 de Abril de 1974, serviu-se conceptual e esteticamente do desenvolvimento curricular desta disciplina, mau grado as várias tentativas inovadoras que se verificaram na cinética da conformação curricular, de que se procurou dar conta. Nesse intuito, o regime, que procurou isolar o País do convívio internacional na generalidade das áreas do conhecimento, em especial nas que lhe poderiam oferecer perigosidade ideológica, não deixou de estabelecer fronteiras também no caso das Artes. Por outro lado, o profundo constrangimento das liberdades e, em particular, da liberdade de expressão, afectou toda a produção artística nacional. O campo das artes plásticas foi duramente atingido, quer porque se restringiu a liberdade produtiva, quer porque se votaram à completa marginalização artistas de talento e obras de valor, apenas por serem audaciosos e desafiantes, tal como confirmam os poucos investigadores da história da arte portuguesa do Século XX como, por exemplo, Rui Mário Gonçalves (1998). Pode dizer-se que as Artes foram, não só duramente, mas duplamente atingidas; directamente, através da repressão e da censura sobre a própria produção artística nacional e do impedimento do livre convívio com a produção artística internacional; indirectamente, pela via de uma educação artística expressiva e esteticamente empobrecida e ideologicamente conduzida, a partir dos bancos das escolas.

É salutar não esquecer, enquanto aspecto suficientemente exemplificativo dessa restrição repressiva da arte que, além dos certames e concursos permitidos ou apadrinhados pelo regime, apenas se podem lembrar algumas iniciativas de afirmação e libertação da arte tomadas por grupos de artistas que se foram realizando na sucessão das décadas, como as Exposições Independentes, que se realizaram entre 1943 e 1950, e as Exposições Gerais, de 1946 a 1956, para referir dois exemplos notórios, entre vários outros possíveis (referidos por Gonçalves, ob.cit: 67). As primeiras galerias que expuseram abertamente arte contemporânea portuguesa e começaram, timidamente, a organizar e regular um mercado nacional das artes plásticas (que, mesmo assim, não deixava de constituir um instrumento de certificação social sob influência económica e ideológica do poder), apareceram pela década de sessenta adiante, sobretudo durante a chamada “primavera marcelista”, mesmo assim levantando polémica junto dos círculos mais conservadores e afrontando pesados obstáculos. É

igualmente muito salutar, embora isso possa produzir, hoje, uma impressão de verdadeira estranheza, relembrar que a Fundação Calouste Gulbenkian abriu as portas do seu centro de arte moderna (o primeiro a existir em Lisboa), no ano de 1983, o que é bastante para mostrar os altos custos, no plano estritamente histórico, de um atraso cultural e artístico que se prolongou por décadas e que se reflecte sobretudo educacionalmente, na falta de contacto e, conseqüentemente, de formação do gosto, entre o público e a arte contemporâneas.

Entretanto, apesar da tentativa de domínio ideológico e da repressão do regime, são conhecidos diversos exemplos que aqui não cabe enumerar, em que a acção corajosa e abnegada de muitos professores procurou contribuir para o esclarecimento cultural e estético dos alunos. Esses exemplos, motivados pelo respeito pela racionalidade humanista e alicerçados numa actividade docente preocupada com a competência profissional e a qualidade do ensino, desenvolveram-se ao longo dos anos nas escolas portuguesas dos vários níveis de ensino, um pouco por todo o lado, e não foram exclusivo da educação artística, mas verificaram-se nas várias áreas disciplinares.

Outras vezes, ainda de forma espontânea ou mais organizada, sobretudo aproveitando a relativa abertura política verificada após a queda de Salazar, surgiram iniciativas que obtiveram real impacto entre os professores. Tal é o caso da publicação do *Caderno do Professor do 5º Grupo*, dirigido aos professores de Desenho, primeiramente editado em 1971, e reeditado nos dois anos subsequentes. Da autoria dos professores Hélder Pacheco, Jaime de Sousa e Victor Marques, o *Caderno* situava-se conceptualmente em linha com as didácticas de educação visual mais avançadas e defendia conceitos percussores na época: o de interdisciplinaridade, e a substituição da tradicional disciplina de Desenho por um mais amplo conceito de educação artística, Visual ou Plástica. Avançava uma *definição* de educação artística:

«um provocar de encontros com as pessoas, os factos e as coisas de um mundo visível e ajudar as crianças a compreendê-las» (cit, in Melo, ob,cit: 263),

enquadrada numa perspectiva anti-elitista e de abertura democrática da educação pública, próxima das ideias expressas por Veiga Simão.

Pode ler-se, na introdução do documento:

«o divórcio entre uma educação artística destinada a minorias de alunos “dotados” e os interesses de uma massa heterogénea de crianças que agora ascende a uma escolaridade generalizada, traduzir-se-ia em perda da função pedagógica e social da arte na sociedade do nosso tempo».

A versão do *Caderno* de 1973, apresentada em dois capítulos, propunha no primeiro, questões como 'o que é educação artística?' e 'o que é criatividade?', sendo no segundo apresentados conceitos da linguagem visual, comunicação visual, e comentários sobre o uso nas aulas de meios auxiliares audiovisuais (Melo, ob.cit: 264). É evidente uma marca inovadora na filosofia subjacente aos princípios pedagógicos do *Caderno*, assim como não é surpreendente a influência que possa ter tido nas definições curriculares da educação artística nos programas projectados da Reforma Veiga Simão, e logo a seguir ao 25 de Abril.

#### **5.3.2.6. A Educação Visual e a primeira consagração curricular da Criatividade na Lei**

Na fase terminal do Estado Novo, as instituições do nível superestrutural tornaram-se palco de confrontos intestinos em que as contradições dos vários *lobbies* entranhados nas esferas do poder reflectiam as principais linhas de clivagem entretanto abertas no regime fascista. Essas facções, que segundo L.S. Graham (cit. in Stoer, 1986: 74) se distribuíam entre os «ultraconservadores», os «integracionistas», os «federalistas» e os «desenvolvimentistas», vinham-se desenvolvendo durante as duas décadas precedentes como *grupos políticos informais* e constituíam-se como amplas coligações com representantes nos meios da burocracia, dos militares e nos negócios, digladiavam-se na conquista da influência sobre o futuro do País.

Foi nesta época que surgiu em Portugal um projecto de reforma do ensino que viria a transvazar os limites estritos da questão educativa, a chamada Reforma Veiga Simão que, pela primeira vez, viria a ser alvo de um debate público que concitou o interesse, não só dos professores e outros agentes directamente ligados ao ensino, como do público em geral.

Anunciada pelo Ministro da Educação do Governo de Marcelo Caetano, Professor José Veiga Simão, numa comunicação via rádio em 6 de Janeiro de 1971, esta reforma encontrava-se prescrita em dois textos fundamentais, o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* (Stoer, 1986: 71). A discussão pública das questões do sistema educativo transformou-se num ponto crucial da vida política portuguesa, tendo facilitado, a propósito da educação, a abordagem de outros candentes problemas económicos, sociais, culturais e políticos associados ao desenvolvimento de Portugal.

Tal como explica Stoer (1986: 71 e ss), só pode entender-se cabalmente esta reforma do ensino, que representa, de algum modo, a sobreponência de «objectivos desenvolvimentistas», como um processo muito complexo que é necessário relacionar com mais de uma década de projectos reformadores que atravessam os consulados de ministros da educação anteriores a Veiga Simão (designadamente Leite Pinto, Galvão Teles, e José Hermano Saraiva). Contudo, determinando-se um elemento comum a todos estes projectos – a necessidade de formar uma mão-de-obra mais preparada para responder às solicitações da expansão económica que convinha ao desenvolvimento do capitalismo nacional – a interpretação da Reforma Veiga Simão enquanto mero «desenlace» das situações anteriores será reducionista, porquanto associa vários projectos que, em larga medida, são contraditórios, e centra exclusivamente nesse elemento comum do desenvolvimento capitalista, sem dúvida de grande peso, a razão de ser da reforma. Para uma interpretação mais esclarecida, importaria conhecer melhor alguns elementos que se configuram no programa e nas acções da reforma, como seja «o facto de a frase “a democratização do ensino”, considerada subversiva antes de 1970, se ter subitamente tornado num sinal de mudança educativa e social nos comunicados governamentais», mesmo que tomada no contexto da política de “liberalização”, peça fundamental no programa político de Caetano, ou o apoio à reforma do então Presidente da República Américo Thomaz (reconhecidamente um ultraconservador e «um firme defensor dos interesses de grandes grupos industriais») que, por outro lado, se dedicou à tentativa de bloquear o dito processo de “liberalização” avançado pelo Presidente do Conselho.

Concluindo a sua análise, Stoer (1986: 114) indica duas maneiras como a Reforma Veiga Simão foi interpretada, antes da revolução de Abril, sobretudo quanto à sua concepção e ao período de discussão pública:

- Como uma reforma essencialmente preocupada «com a mobilização dos recursos educacionais» no sentido do desenvolvimento económico e da modernização do País, dentro de um projecto de desenvolvimento mais vasto, podendo argumentar-se, então, que

«a batalha da educação” e “a renovação na continuidade” eram na verdade *slogans* contraditórios e não parceiros que complementavam o mesmo processo».

- Como uma reforma limitada ao nível da reorganização de recursos, portanto, sem qualquer intenção ou esperança de colaborar para uma verdadeira solução para o atraso em que o País estava mergulhado. Esta reforma

«disfarçava as reais relações de poder através da “economização da ideologia nacionalista” ou meramente “alargando a base de certas elites”, de modo quer a legitimar e providenciar o *Estado Social* corporativo e antidemocrático, quer a neutralizar e/ou a quebrar a unidade da oposição ao regime de Caetano».

Seja como for, também o reconhece Stoer (1986: 79, 80), o acento dado por Veiga Simão à “democratização do ensino” que requereria, teórica e formalmente, a participação do cidadão no poder político – o que, sendo claramente contraditório com o ideário e a *praxis* do Estado Novo, já que, afinal, Portugal continuava a viver sob um regime autoritário, corporativo, fechado, com a censura e a repressão da polícia política, sem parlamento livremente eleito) – não deixou de produzir algum impacto na luta pela democratização da vida portuguesa de uma forma global.

Partindo desta análise, e centrando-nos agora no âmbito do discurso mais propriamente educativo inerente a esta reforma, é possível perceber-lhe a instituição de uma novidade, que marca uma *nuance* importante na política educativa do Estado Novo – essa novidade instituída corresponde ao princípio da “igualdade de oportunidades” na educação nacional, que aqui aparece como fundamento para uma *meritocracia* cujos resultados seriam julgados pelos interesses de um mercado em modernização, já que essa modernização seria inevitável, exigida que era, quer interna quer externamente. A *nuance* é a evidência de uma nova forma de utilizar o sistema educativo, pelo Estado Novo, na condução de uma política com pretendidas repercussões ao nível da intervenção no âmbito económico, em que os interesses do capitalismo monopolista eram dominantes. Se a Reforma Veiga Simão representou a supremacia dos interesses «desenvolvimentistas», significou, de algum modo, a tentativa de *hegemonização* da burguesa nacional (nos termos grancianos que Stoer também sugere) até então impossibilitada, pela própria natureza do poder corporativo-fascista e que, em boa verdade, não chega a consumir-se tão cedo.

No que à educação visual directamente concerne, a Reforma Veiga Simão permitiu alterações importantes na fundamentação curricular, algumas delas profundas, quer ao nível do enquadramento conceptual estético, quer ao nível da orientação pedagógica que, em parte, se podem compaginar com algumas das anteriormente referidas concepções apresentadas no *Caderno do Professor do 5º Grupo*.

Assim, nos Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Unificado (Dec. -Lei nº47587, de 1972), parte integrante da implementação faseada desta reforma, consagrou-se finalmente uma concepção de educação artística actualizada baseada nos

valores estéticos, que estrutura o currículo segundo parâmetros visuais. Configura-se claramente, pela primeira vez, uma disciplina de *educação visual*, de contornos abertos e abrangentes, que substitui o Desenho como centro único da expressão plástica e, conseqüentemente, desarticula-se a organização do currículo baseada no convívio, anteriormente sedimentado, entre as suas “velhas” componentes. O currículo é organizado a partir da realização das experimentações, pelos alunos, dos elementos formais da expressão plástica e dos códigos da comunicação visual. Esta nova concepção repercute-se imediatamente no âmbito pedagógico, já que passa a fazer-se apelo directo à *actividade* do aluno como via de apreensão estético-expressiva, o que decorre directamente do texto do Programa (p.161) –

«Os elementos visuais com os seus valores distintos e múltiplos efeitos de inter-relação, serão organizados segundo ritmos e sequências de modo a que os alunos se habituem à atitude inventiva e a perceberem a estrutura da forma harmoniosa. As qualidades estéticas, ritmo, equilíbrio, movimento, unidades sempre presentes, melhoram a comunicação visual».

Aprofundando os programas de 1968, acentua-se uma linha pedagógica mais fundada na psicologia e centrada nas necessidades e no desenvolvimento da expressividade criativa dos alunos.

Só no ano seguinte, depois de quatro meses de discussão na Assembleia Nacional, a proposta de Lei nº 25 / X viria a ser aprovada, passando a ser designada Lei nº 5/73 (*Diário do Governo – I Série*, nº 173, de 25 de Julho). Esta *Lei de Bases da Educação Nacional* acabaria por resultar num conjunto de princípios reformadores bastante mais tímidos do que a proposta original e muito longe das expectativas geradas pela sua discussão pública entretanto estabelecida, entre o início de 1971 e o início de 1973. Voltando aos dados de Stoer (1986), sabe-se que foram editados e distribuídos 50.000 exemplares de cada um dos documentos integradores da reforma).

Apesar de continuar enformada por uma filosofia enquadradora conservadora, que se manteve acobertada sob a trilogia sustentadora da substância ideológico-propagandística do regime fascista (Deus, Pátria, Família), tal como claramente expresso no nº2 da Base III, e apesar de, como se disse, os mecanismos reformadores efectivamente consagrados serem uma sombra da expectativa gerada, é preciso notar nesta Lei elementos positivos (no sentido da inovação educativa), designadamente nos aspectos que mais interessam ao presente trabalho.

Quanto à presença da criatividade, é inscrita como incumbência do Estado a preocupação com o *fomento* do «espírito criador» dos cidadãos, em todos os níveis de ensino. Assim se consagrou, pela primeira vez neste nível legislativo, embora ainda de

uma forma não esclarecida cientificamente, a obrigação de o estado proporcionar condições propícias para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Quanto à educação artística, a actividade escolar deveria «proporcionar meios de expressão» aos alunos da educação pré-escolar, também esta numa primeira vez considerada parte integrante do sistema educativo, exigindo a atenção e as obrigações do Estado (Base V); contribuir para a formação da personalidade dos alunos, também no domínio estético, no ensino básico, que englobava o ensino primário e o preparatório que, por sua vez, além do *ensino directo*, podia também utilizar a *telescola* (Bases VI a VIII); e «proporcionar a continuação de uma formação humanística, artística, científica e técnica (...)» no ensino secundário, subdividido nos cursos geral e complementar (Bases IX a XI).

Ao Ensino Superior (Bases XIII a XVIII) estavam acometidos objectivos gerais como o de «desenvolver o espírito científico, crítico e criador (...)» mas nada, nesse patamar se dispunha, em ordem à especificação de uma formação artística, nem sequer em consideração do ensino superior artístico. Os Institutos Superiores de Educação Artística, regendo-se por normas próprias, conferiam o grau académico de bacharel e habilitavam para a docência nas escolas do ensino básico e secundário (Bases XV e XXIV).

A queda do regime do Estado Novo estava próxima e os ventos da História haveriam de impulsionar novas circunstâncias que viriam distender a implementação de vários dos conceitos e efeitos desta reforma e a ultrapassar completamente outros.

#### **5.4. O 25 de Abril e a Educação Visual**

O 25 de Abril de 1974 abriu as portas da Liberdade e da Democracia ao Povo Português. A vitoriosa acção revoltosa do Movimento dos Capitães, imediatamente enquadrada por um amplo e crescente envolvimento das massas populares, deu início àquele que terá sido, provavelmente, o período mais criativo socialmente da História Portuguesa, e também um período muito particular, considerando este mesmo parâmetro da criatividade popular, na história ocidental. Em outros momentos anteriores da História Portuguesa se registaram fenómenos importantes de envolvimento popular, várias vezes determinando desenvolvimentos sociais e políticos que dirigiram, em ulterioridade, o processo histórico. Na crise de 1383-85 que alguns, como Borges Coelho (1984) e Álvaro Cunhal, vêem como situação revolucionária, nas lutas liberais, na implantação da República. Porém, nunca a participação do Povo Português no



processo histórico terá sido tão directa, tão imbuída de genuína vontade de abarcar as forças geradoras do destino próprio, tão inspirada pela ideia de um futuro possível que seria melhor e mais justo, como nas lutas complicadas e completamente novas que se verificaram no Processo Revolucionário que se inaugurou em Abril de 1974. Não está ainda feita, devidamente, a *conta* desta criatividade popular revolucionária que, vista a esta distância, não deixa de ser surpreendente, em várias vertentes, sendo uma delas a falta de conhecimento rigoroso que hoje existe em geral sobre muito do que realmente foi feito nas fábricas, nos bairros, nos campos, nas escolas, um pouco por todo o lado, onde se criaram condições sociais de organização. Em muito de tudo isso esteve marcado um sinal evidente de um projecto societário de *novo tipo*, o qual não era estranho nem à vontade nem à intuição populares, o que, considerando os elevados níveis de analfabetismo e de “despolitização” verificáveis à data da revolução, não pode deixar de constituir-se em formas da acção política significativas não negligenciáveis. Poder-se-ia estranhar, mas não se estranha, sabendo-se como evoluiu a situação portuguesa, o pesado manto de desconhecimento e a bruma distanciadora que, ulteriormente, se abateram sobre os acontecimentos, as experiências sociais e o *pathos* popular que lhes subjazia.

No contexto revolucionário do 25 de Abril, coube a mudança em todos os sectores de actividade, e a Educação não ficou de fora. Iniciou-se uma nova reforma educativa que visava a “democratização do ensino”, gerando-se um movimento generalizado que fez emergir das próprias escolas e universidades a sua *gestão democrática*, jamais prevista na Reforma Veiga Simão. A escola ligou-se à vida e a vida entrou na escola – «As escolas saem para as ruas e a rua vai às escolas» (Stoer, 1986: 155). A *Dinamização Cultural* e as *Campanhas de Alfabetização* organizam-se por todo o país. Foi um período rico e criativo, em que, ainda segundo Stoer (1982: 42),

«Foram feitas tentativas para utilizar a educação, através de mudanças curriculares, tentando-se igualmente criar novas formas de pedagogia e de organização da escola, quer para a criação da “escola socialista”, quer também para ajudar a construir uma sociedade socialista. Tanto os aprofundamentos da Reforma de Veiga Simão, como os esforços conducentes a novas formas de educação socialista, encontravam eco na Constituição Portuguesa surgida em 1976».

Em 1975, várias alterações curriculares e na organização do sistema educativo foram alvo de discussão e publicação legal, pelo novo poder instituído. Nesse ano, a Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica do Ministério da Educação e Investigação Científica publicava os Programas do Ensino Preparatório para o ano lectivo 1975/76. Na sua introdução, anunciavam-se os princípios básicos da definição

curricular, que vale a pena revisitar (*Programas do Ensino Preparatório*, 1975: 5): a escola era entendida

«mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos»,

devendo proporcionar aprendizagens baseadas numa

«gama de actividades que permita a satisfação de necessidades e interesses diferenciados»; os programas são flexíveis, devendo coadunar-se com as realidades locais, e é dominante a importância

«dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo».

No Plano Curricular destes programas do Ensino Preparatório, subdividido entre uma *Área de Comunicação* e uma *Área de Experiência*, foi introduzida, na primeira, a Disciplina de Educação Visual, com uma carga horária semanal de 160 minutos (um tempo de 110 minutos e um tempo de 50 minutos). Entre as disciplinas “experimentais” figurava a de Trabalhos Manuais.

Na sua fundamentação pedagógica, a Educação Visual definia-se como uma disciplina com a finalidade essencial de «ensinar a criança a compreender e aprender a utilizar a comunicação visual como instrumento de formação pessoal e social», considerando

«as artes visuais integradas numa área que proporciona experiências de comunicação específica dum realidade visível» (*Programa do E.P.*, 1975: 60),

o que pode considerar-se em linha com as anteriores formulações dos programas de 1971 e 1972.

Afirmando haver uma «diferença básica entre educação visual e adestramento técnico através de actividades artísticas», a Educação Visual propunha-se interagir interdisciplinarmente com as restantes áreas curriculares,

«destruindo as barreiras tradicionais de actividades artísticas, literárias, científicas e produtivas separadas».

A Educação Visual envolve

«problemas de percepção, comunicação, função estética e social, estrutura, aparência, e consumo, produção e distribuição de coisas»,

e

«não pode ser realizada apenas pelo desenho e pintura, numa área isolada de actividade», baseando-se numa

«sequência de aprendizagens integrada na procura de soluções para problemas concretos da vida do homem nas suas relações com a sociedade, a natureza, a técnica, o futuro da colectividade, etc., será o suporte duma educação criativa, com uma função crítica em face da realidade» (*Programa do E.P.*, 1975: 61).

Esta Educação Visual assumia, portanto, que o desenvolvimento da capacidade criativa deveria caracterizar todas as áreas do currículo, propondo-se um permanente «desafio à imaginação criadora em todas as situações que envolvam o trabalho do aluno» (*Programa do E.P.*, 1975: 62).

Entre os objectivos gerais acometidos ao processo de ensino/aprendizagem, são estabelecidos a

«identificação e compreensão da natureza do acto criativo através e a partir da prática»,

a

«compreensão dos problemas e da importância do meio ambiente onde vivem para que (...) possam intervir responsabilmente no “design”, ou transformação deste»

e a

«aquisição de um conhecimento vivo do trabalho artístico, considerado na perspectiva de um processo social e cultural do povo e do país».

Os objectivos específicos, organizados por diferentes domínios, previam experiências lúdicas e emocionais (mundo interior da criança), prospecção do meio ambiente e «experiências futurológicas através da planificação prospectiva da comunidade».

Os domínios nos quais se desenvolviam as aprendizagens eram a *comunicação visual* (que se dividem entre *estrutura da linguagem*, onde se indica a *organização visual dos elementos do real* (“design”), e *instrumentos técnicos e materiais*), os *meios de comunicação visual* (*actividades de “design” predominantemente estético* - pintura, escultura, desenho, arquitectura, artes gráficas, fotografia e filme, banda desenhada, cinema e televisão); e as *actividades de “design” predominantemente prático* (*design* de objectos, gráfico, de interiores, de meio ambiente).

No ponto 1.12 (*Programa do E.P.*, 1975: 64) afirma-se:

«O conhecimento vivido dos elementos da linguagem visual – elementos do “design” – é importante para o desenvolvimento da capacidade da criança para analisar o seu ambiente natural ou social e, além disso, para compreender e avaliar os seus processos de trabalho estético».

Insiste-se na necessidade de proporcionar experiências concretas ligadas às vivências da criança a à integração da escola numa determinada localidade ou região.

Assim, as experiências das sensações da descoberta das formas, cores, texturas, etc., deveriam ser realizadas a partir da vivência directa dos alunos.

É avançada uma definição:

«Os elementos do “design” são, simultaneamente, visuais e plásticos. Visuais porque a percepção sensorial que nos dá o seu conhecimento se realiza através dos órgãos da visão. Plásticos são os meios como podem ser concretizados no trabalho de execução “oficial».

São considerados ainda os elementos que constituem a *estrutura da linguagem visual*, com os quais os alunos devem manter contacto ao longo do ano: o *Espaço*, a *Luz* e a *Cor*; a *Forma*, organizada em *Volume*, *Superfície* e *Linha*; a *Estrutura*; o *Padrão* e o *Movimento*. (*Programa do E.P*, 1975: 65).

Enfatiza-se a *regionalização das aprendizagens*, mediante planificações interdisciplinares com *actividades integradas* entre várias áreas, em que as experiências dos alunos devem desenvolver-se, não por *rubricas*, mas por *períodos de aprendizagem*, que estimulem um *aprender a aprender* profícuo. A qualidade do ensino corresponde à *qualidade das ideias e dos processos de aprendizagem* e à qualidade dos produtos obtidos, defendendo-se declaradamente o *predomínio do processo sobre o produto*.

O programa desenvolve-se com notas para a planificação das aprendizagens, propondo um modelo em que se consideram o *Tema* (área de exploração como: o meio ambiente, o mundo futuro, o mundo interior da criança), a *aprendizagem a realizar* (respeitante a conteúdos concretos da linguagem visual), o *desenvolvimento do processo de aprendizagem* (temas, meios de comunicação abordados, fases), *auxiliares didácticos* (dos alunos e do professor), *instrumentos e materiais* (recolhidos pelos alunos na localidade), o *tempo previsto*, e a *avaliação do projecto* (do processo e do produto, dos trabalhos individuais e de rendimento da turma).

Seguidamente, são apresentadas sugestões para projectos de desenvolvimento do programa, para o 1º e 2º anos, respectivamente; e sugestões programáticas para o contacto com a obra de arte, cujos objectivos gerais são *contribuir para a formação integral da criança, ensinar a ver os produtos do trabalho artístico do homem na sua relação com o meio ambiente, e proporcionar as bases indispensáveis para uma possível educação estética posterior*.

A bibliografia indicada, de autores como Edgar Faure, Lucien Gerardin, Peter Green, Frederick Palmer, Junh Picking e J. Echeverria, apresenta obras muito actualizadas na época (edições entre 1974 e 1971).

Face à configuração e conteúdos deste Programa, apresenta-se como possível a seguinte análise, em primeiro lugar, quanto a opções curriculares estruturantes:

- Pode encontrar-se uma distância apreciável relativamente à situação anterior ao 25 de Abril – conceptual, pedagógica e didacticamente – a escola passa a ser vista como um agente de transformação social do meio, o aluno passa a constituir o centro do processo de ensino/aprendizagem, buscando estimular-se a sua criatividade expressiva e compreensiva, a partir da realidade do seu meio envolvente, sendo visto multidimensionalmente, com especial interesse na sua dimensão social; propõem-se estratégias interactivas produtivas, fomentadoras da escolha livre e responsável dos alunos.

- O conhecimento da realidade local e regional de inserção da comunidade escolar é tido como ponto de partida e palco privilegiado para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. A Educação Visual é entendida como possibilidade de formação integral dos alunos, ligando-se interdisciplinarmente às outras áreas de conhecimento, apontando para o desenvolvimento estético-expressivo daqueles e para a sua participação crítica na construção do futuro social e no seu próprio.

Notam-se, portanto, marcas evidentes do tempo histórico a que este programa pertence, na preocupação de formar para a participação social, na conformação de um espaço escolar muito aberto à comunidade, na vontade de cooperação interdisciplinar, no posicionamento prospectivo preocupado e desejoso de construir o futuro.

Percebe-se aqui uma configuração curricular em que o discurso educativo subjacente, ideologicamente, se coloca facilmente na taxonomia de Correia (2000: 27 e ss), na posição da tipologia *democratizante*, sendo possível preencher todas as categorias classificativas propostas: o *modo de definição* determinante é *político*; o *princípio regulador* é a *comunidade*; a *cultura de referência* é uma *cultura dos direitos*; o *princípio de legitimação dos saberes* é, nitidamente, um *interesse emancipatório*; o *princípio organizacional* é o da *flexibilidade social ofensiva*; a *definição da coesão social* assenta na *transformação e construção do social*; e os *intervenientes legítimos* no processo educativo são as *comunidades escolares e não-escolares*.

Quanto a aspectos específicos do enquadramento teórico do domínio:

- A base conceptual reconhecível assenta numa perspectiva aberta e actualizada das artes plásticas e da educação que enfatiza a experiência estético-expressiva dos alunos, na linha do prefigurado nos programas de 1971/72, mantendo-se aqui ultrapassada a concepção do desenho na sua tradicional hegemonia curricular enquanto

*logos unitópico* da educação visual, o que fora já avançado nos programas projectados anteriormente.

- A Disciplina assume-se por inteiro suportada por práticas projectuais, privilegiando o processo em detrimento do produto final, que corresponderão ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Independentemente de possíveis juízos de valor sobre estas metodologias quando tornadas exclusivas (como acontecerá no futuro próximo, com a EVT), o método projectual pode considerar-se, sobretudo tendo em conta o passado imediatamente anterior e o nível de ensino em que opera, uma verdadeira inovação.

- Verifica-se uma onnipotência do *design*, cuja presença desponta, por vezes inesperadamente, de formulações que correspondem a conteúdos essencialmente estéticos e proponentes da prática artística. O *design* é entendido neste programa como um *lugar totalizador* de toda a linguagem visual (os elementos da linguagem visual são os elementos do *design*), e apresentado em duas “modalidades”, uma de *design preponderantemente estético* (que corresponde às expressões nas artes plásticas), e outra de *design preponderantemente prático* (que corresponde às actividades específicas do *design* propriamente dito). Esta filiação tão completa no âmbito disciplinar do *design*, que é, aliás, concordante com alguns dos autores indicados na respectiva bibliografia (Patric, Green), só pode evidenciar uma *fascinação escolar* própria de quem descobriu uma novidade, apenas justificável pelo atraso no aparecimento da teórica do *design* nos programas escolares, o que se correlaciona com o atraso do aparecimento em Portugal do próprio ensino especializado do *design*.

Quanto ao cruzamento com a ideia pedagógica da Criatividade:

- A presença da Criatividade é constante, implicitamente, ao longo do programa, e manifesta em vários pontos determinados. É evidente um domínio conceptual da criatividade ligado à prática pedagógica e à experiência directa dos alunos, numa aceção mais profunda do que as anteriores, em que se privilegiava como principal meio estimulador o contacto com os materiais e a sua diversidade. Além da presença da criatividade no que toca aos alunos, como se viu, também estão expressas preocupações em relação à acção dos professores (a criatividade associada à qualidade de ensino e pressuposto desta), o que acontece, expressamente em programas disciplinares da Educação Visual, pela primeira vez.

As perspectivas de utilização pedagógica da criatividade mais nítidas são as da criatividade espontânea (neste caso associada à vivência do social e do envolvimento),

e como *resolução de problemas*, o que é coerente com as metodologias projectivas do *design*, largamente propostas no programa.

#### 5.4.1. A Lei nº46/86...

A aprovação unânime, pela Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), que estabelece o quadro geral do sistema educativo português, culminando um longo, participado e animado processo de discussão pública (em que intervieram os agentes sociais interessados) e especializada (por pedagogos e investigadores educacionais) e também de luta política, marcou, simultânea e conseqüentemente, o início de uma fase de implementação reformadora e de reorganização curricular, cujos fundamentos e princípios consagrou. A aprovação da L.B.S.E. marca também o fim da *época revolucionária* na escola e a regulação dos *poderes populares* no âmbito educativo. Consigna-se o fim de um período de discurso educativo basicamente *democratizante* (no dizer de Alberto Correia), para a premência de discursos *democráticos*, de *modernização* e de *inclusão*.

No nº5 do seu Artº2º, definidor dos Princípios gerais da Educação, estabelece-se: «A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com *espírito crítico e criativo* o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva».

Quanto aos Objectivos que a Lei indica para o Ensino Básico, formalizados no Artº 7º, aponta-se:

- na alínea a) do referido artigo:

«Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social».

- E na alínea c) do mesmo artigo, encontra-se consignado:

«Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios».

Não podem, pois, restar dúvidas da intenção afirmativa do legislador quanto à necessidade de um ensino estimulador da criatividade, ainda mais se se tiver em conta, como é imprescindível, o enquadramento conceptual da Lei nº 46/86 que, nos termos constitucionais, define como responsabilidade do Estado a promoção da

democratização do ensino segundo o princípio da universalidade e da liberdade de escolha de cada um no quadro das possibilidades democráticas, garantindo o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A necessidade da criatividade no ensino aparece, sintomaticamente, quer ao nível dos princípios gerais da educação, quer no plano dos objectivos do ensino básico e, de modo evidente, encontra-se entrelaçada com princípios e objectivos que, num conjunto normativo complexo e conexas, suporta o núcleo basilar de um modelo educativo que se afirma credor de uma formação humana moderna.

Pode, pois, dizer-se, que na L.B.S.E. se encontram referências de uma percepção da ideia moderna da Criatividade e da sua importância em aplicação pedagógica.

Também é claro o interesse em que o sistema assegure uma Educação Artística para todos (os alunos do Ensino Básico), indo-se até mais longe, pois será necessário sensibilizar para as diferentes formas de expressão estética e, além disso, «detectando e estimulando aptidões nesses domínios». Quer dizer, este último aspecto significa que consagrada na Lei está a obrigação estatal de descobrir e preparar os futuros artistas, logo a partir dos bancos do ensino básico, o que serve de resposta legal às questões levantadas a este propósito no nosso capítulo precedente (cf. ponto 3.4.3.2.2.).

Em “letra de forma”, a L.B.S.E. afirma a educação escolar portuguesa baseada numa fundamentação conceptual em que não deixam de configurar-se os três pilares cognitivo-instrumental (para o mundo objectivo), prático-moral (para o mundo social) e estético-expressivo (para o mundo subjectivo), pois, no nº4 do já referido Artº 2º, consagra-se o princípio da «valorização da dimensão humana do trabalho», a «formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários», e o «desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos».

Mais discutível poderá ser, assim o considera também Pinto (ob.cit.: 566-567), segundo uma óptica de maior rigor teleológico, a suficiência da definição na Lei destes três vectores pedagógicos, já que nem sempre à aprendizagem de conhecimentos corresponderá uma educação orientada para uma intervenção na reprodução material (assegurando uma formação na dimensão comunicativa do *trabalho com prazer*), nem todo o esforço socializador significará uma educação social para a solidariedade (assegurando uma formação na esfera comunicativa da *sociedade solidária*), nem todo o desenvolvimento dos indivíduos impulsionará uma educação pessoal autêntica em direcção à liberdade (assegurando uma formação para a dimensão comunicativa da *realização genuína do sujeito*).



Abrindo o enfoque sobre este problema, torna-se necessário incluir também os desenvolvimentos curriculares ulteriores ao que se consignou no texto da Lei, havendo que ter em conta a redacção do Dec.-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, que desenvolve a implementação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, e a respectiva *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, de 1991. É à luz mais completa e abrangente destes textos compaginados com o da Lei que os origina e, esperavelmente, os deve justificar, relacionando-os ainda com o conhecimento dos acontecimentos que, historicamente, lhes correspondem no mundo da vida, que é possível perspectivar uma interpretação com suficiente coerência sistémica.

Assim, logo se verifica no preâmbulo deste Dec.-Lei o reflexo na política educativa do impacto da entrada de Portugal na então designada Comunidade Económica Europeia. Na verdade, este facto não deixou de ser registado com valência e estatuto de fonte fundadora do currículo:

«A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia».

Tal formulação parece suficientemente significativa para discernir a utilização do facto político e dos seus contornos condicionantes ideológicos e económicos, aproveitando-o para uma conformação curricular destinada ao serviço de poderes económicos e ideológicos não coincidentes com os interesses pedagógicos humanísticos subjacentes aos fundamentos curriculares indiciados no texto da L.B.S.E.

Com efeito, a real oportunidade e a verdadeira necessidade de estruturar curricularmente o ensino em ordem a responder aos vaticínios legais e constitucionais que então estavam na ordem do dia, foi aproveitada, na esteira das possibilidades de dominação ideológica oferecida pelos acontecimentos históricos do momento, apresentando uma linha argumentativa enfatizante do que chamava *desígnios nacionais e internacionais de uma modernização*, para distorcer os fundamentos primaciais da pedagogia da Lei e adaptar conceitos e orgânicas a implementar, às necessidades de crescimento do poder económico do capitalismo internacional. O fluir da própria realidade da vida, ulteriormente tem vindo a confirmar – demonstrando-o hoje em dia crua e lapidarmente, com fenómenos como o da *deslocalização* e falência de empresas, e do conseqüente crescimento dos níveis de desemprego – como a prometida modernização se cingiu aos ditames das necessidades produtivas do desenvolvimento capitalista, num dado momento do processo histórico.

Se a resposta às exigências de uma modernização capitalista passa a afirmar-se como principal objectivo educativo, mesmo que *salvaguardada a identidade nacional*, subalternizam-se, em consequência, os objectivos pedagógicos de recorte humanístico para uma formação integral, estabelecidos na letra da Lei. A nosso ver, a implementação de medidas curriculares e de organização do sistema educativo na sequência temporal e conceptual da L.B.S.E., se desenvolvida num sentido mais próximo do espírito do legislador tal como aparece no escrito politicamente aprovado e, portanto, mais democrático, poderia ter constituído um momento histórico único para se conseguir um real desenvolvimento da Educação em Portugal. A verdade é que se perdeu uma invulgar oportunidade de intervenção adequada e, ao invés, submeteu-se a Educação (curricularmente e com todas as consequências sobrevenientes) aos interesses económicos, vulgarmente apresentados como a vontade e as regras do mercado.

Esta interpretação poderá ser enquadrável em análises realizadas por vários investigadores da educação, nacionais e estrangeiros. Por exemplo, Correia (2000: 13) cita M. Apple (1986: 29), que encontra uma tendência verificada na generalidade dos países capitalistas que se desenvolve durante a década de 80 do Século XX e que é marcada pelo aparecimento, no campo educativo, de discursos relativamente congruentes, em que a preocupação com os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se vão sobrepondo à preocupação com as desigualdades e a autonomia do professor, substituindo-se, então, o binómio educação/democracia pelo educação/modernização.

Indo mais fundo, Correia (2000: 16) vê a possibilidade de estruturação (e de credibilização) deste *discurso da modernização* a partir da recuperação de duas temáticas, cada uma delas caracterizadora do que classifica de *discurso educativo democratizante* (que anteriormente relacionámos com o programa de Educação Visual de 1974/75) e de *discurso educativo democrático*. A primeira seria a problemática da permeabilização da educação aos contextos locais, agora situada em torno da necessidade de uma diversificação da formação, para o que seria imprescindível a participação do mundo empresarial. A segunda reconduz a problemática da igualdade de oportunidades, dos anos 70, indissociavelmente ligada à definição de um serviço público de educação que, desta feita, passa a entender-se como *restrição da mesma igualdade de oportunidades*, já que se instalou na definição jurídica da educação uma *lógica gestonária sustentada numa ideologia meritocrática vagamente inatista*.

Se se quiser olhar, desta perspectiva, a própria L.B.S.E., designadamente quanto ao que respeita à formação para o trabalho, torna-se nítido, sob a imediata aparência humanista, um pendor que, sobretudo quando comparado com a realidade do mundo da vida, não pode deixar de ser considerado como eivado de pura ingenuidade ou perfeita hipocrisia. Por exemplo, atente-se na redacção da alínea e) do Artº 4º (Organização geral do sistema educativo):

«Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo à sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação».

Como hoje se sabe “de saber de experiência feito” (assim como à data também já se saberia), a escola básica é, muitas vezes, incapaz de desenvolver uma formação específica que garanta uma oportunidade real para a ocupação de um lugar na vida activa, muito menos um lugar por escolha do sujeito, apesar da certificação qualificadora por que é socialmente responsável, problema que já anteriormente aqui foi abordado na perspectiva da avaliação (cf. Cap. II). Esse almejado e prometido lugar na vida activa é, demasiadas vezes, uma miragem, (pelo menos para uma grande quantidade de jovens). Nem a certificação do ensino básico, nem a certificação do secundário, e nem já a do ensino superior (o que se comprova pelos milhares de jovens diplomados, de várias áreas de formação, que se encontram no desemprego) garantem o acesso aos postos de trabalho justificados pela formação. Dir-se-ia que os interesses do mercado traíram as expectativas que ajudaram a criar ou, de outra forma, dir-se-á que as conjunturas económicas se alteraram.

Procurando apreciar como se configura, no plano das definições curriculares, a *formação para a sociedade*, indicada na Lei (Artº 47º, nº2), observa-se que o referido Dec-Lei 286/89 previa a criação de uma área de formação pessoal e social, reificável por uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social nos 2º e 3º ciclos, que deveria proporcionar aprendizagens conducentes à construção de competências sociais de solidariedade, de responsabilidade e de participação crítica. Como se sabe, esta disciplina nunca chegou a materializar-se nem extensivamente nem aprofundadamente. Acresce que a sua frequência era substituível, facultativamente, pela Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões), o que facilmente se pode interpretar como contraproducente face aos interesses da própria pedagogia na Lei (e até inconstitucional), pois as aprendizagens necessárias a uma formação humanista, laica e

moderna, não são substituíveis nem redutíveis aos ensinamentos catequéticos da Igreja Católica ou de outra qualquer crença religiosa.

Além disso, o Dec.- Lei 286/89 concebe esta formação social como uma espécie de *competência geral do currículo* que compete a cada disciplina particularmente –

«Todas as componentes curriculares (...) devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos (...) (Artº 7º, nº1)

– o que, permitindo a ilusão de que o preceito legal tem mais razões de sucesso pedagógico, assim num tratamento generalizado e distribuído, se revelaria completamente ineficaz, já que não é crível que, a partir de aprendizagens específicas constitutivas do núcleo de saberes teóricos e científicos próprios de cada área disciplinar, seja possível extrair condições suficientes para a aprendizagem especializada do social e para a construção de uma atitude saudável de cidadania. À distância histórica que o presente nos permite, sabe-se que, ao nível da realidade concreta, este desenho curricular acabou por resolver-se na inexistência de qualquer disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, assim como os programas das outras componentes curriculares são escassos sobre conteúdos concretos atinentes a uma formação para a cidadania. Sobre esses conteúdos, ou melhor, sobre a sua falta nos programas do ensino básico, vale a pena citar ainda Cabral Pinto (ob. cit.: 566), que alerta para o facto de ser possível, em Portugal, um aluno poder atingir o término de um curso superior sem que a escola, em qualquer nível de ensino, lhe tenha proporcionado conhecimentos claros sobre o edifício político-jurídico do País que suporta a vida democrática, sequer, sobre a Constituição da República Portuguesa, que assim é votada à mais completa clandestinidade. Este alheamento da Lei Fundamental do ensino básico dá razões a Pinto para suspeitar de *causa de má fé* quando se pretende facilitar a integração social pela redução da complexidade do sistema, «que é manipulado para a servidão de interesses não universalizáveis».

Em síntese, partindo de uma leitura conjugada da L.B.S.E., do Dec.-Lei 286/89, e da história dos acontecimentos no mundo da vida correspondentes, tem-se uma visão que mostra como, curricularmente, o sistema educativo português não só não ficou dotado de condições para assegurar uma formação completa (a partir do modelo que idealizamos) para o trabalho, nem para assegurar uma formação completa para a sociedade, como se deixou hegemonizar pelos interesses do poder económico defendidos pela *ideologia da modernização*.

Nestas condições, sob um enfoque *efectivamente pedagógico* que faça a consideração de uma formação integral para a liberdade, os apelos para a Criatividade contidos no texto jurídico afiguram-se sem verdadeira possibilidade de concretização completa.

As formas de *criatividade* emergentes no discurso educativo sob análise revelam-se, afinal, à luz da interpretação discorrida, mais como preocupação casuísta e pontualmente considerada do que como corpo coerente do sistema conceptual fundador do currículo. Essas formas permanecem sob o domínio de desígnios extra-pedagógicos: teremos uma *criatividade ao serviço da modernização* segundo interesses do mercado, sem que isso represente, obviamente, criatividade na formação cognitivo-instrumental em ordem à prossecução dos reais interesses pessoais para o trabalho; e teremos uma *criatividade social abstracta*, despida de qualquer conteúdo concreto significativo e fora de qualquer criatividade em ordem à perspectivação da vivência em cidadania plena; mesmo na sua possibilidade de concretização mais activa, trata-se de formas *já* recuperadas pelo sistema de dominação económica e ideológica, promotor de uma mera *criatividade para a produtividade*, e não de formas de *criatividade para a criatividade*.

#### **5.4.2. ... a Educação Artística**

Vejamos, seguidamente, o que se passou no mesmo edifício jurídico-curricular com a vertente pedagógica estético-expressiva.

A L.B.S.E. defende a promoção da educação artística, à qual todos os alunos terão acesso (e deverão ter sucesso), cabendo ainda ao sistema a responsabilidade de zelar pela sensibilização estética em diferentes as modalidades artísticas, bem assim como detectar e estimular as aptidões artísticas nessas modalidades, pode entender-se, aptidões específicas demonstradas.

Podem identificar-se dois instrumentos curriculares que tomam lugar na conformação legal:

- Um que se conceptualiza em decorrência das responsabilidades genéricas do sistema, estabelecidas nos Artºs 2º e 7º anteriormente referidos, e que se traduz em objectivos gerais da aprendizagem cometidos a todas as áreas disciplinares, dir-se-ia, de uma maneira transversal ao currículo: no espírito do texto destes artigos, é susceptível o entendimento de que deve extrair-se a dimensão estético-expressiva da Língua Portuguesa, da História, como da Matemática, e não apenas das disciplinas específicas da Educação Artística.

- Outro é a substancialização dessas disciplinas específicas que devem dedicar-se à Educação Artística e que são configuradas a partir das indicações do Dec.-Lei 286/89:

- No 1º ciclo do ensino básico, através de uma área de Expressão e Educação, para as expressões físico-motora, musical, dramática e plástica.

- No 2º ciclo, a “nova” disciplina de Educação Visual e Tecnológica (com 5 tempos lectivos semanais de 50 minutos), e a Educação Musical (podendo esperar-se que a educação da expressão físico-motora caiba à Educação Física, e ficando a expressão dramática sem cobertura curricular em termos de disciplina, podendo tomar lugar em Clubes, na Área-Escola ou em “currículos alternativos”).

- No 3º ciclo, a oferta curricular reduz-se à Educação Visual (com 3 tempos lectivos semanais de 50 minutos), quedando-se a Educação Musical num regime opcional de escolha em oposição a Educação Tecnológica.

- No ensino secundário, a educação artística desaparece completamente da “componente de formação geral”, figurando apenas na “componente de formação específica”, na qual o aluno, já *orientado* num caminho profissionalizante, pode escolher de três a cinco disciplinas, conforme o ano de frequência e certos regimes de precedência, entre História da Arte, Desenho e Geometria Descritiva (Arquitectura ou Engenharia), Teoria do Design, Introdução ao Estudo dos Materiais, e Formação Musical, Análise e Técnica de Composição, História da Música e Acústica Musical; ainda no ensino secundário, procurando dar cumprimento ao nº 5 do Artº 47º da Lei, o decreto-lei estrutura uma “componente de formação técnica” que oferece Cursos onde existem disciplinas de Artes Gráficas e Design Industrial e a “disciplina individual” de Desenho Técnico.

Mantendo o mesmo exercício analítico que anteriormente se utilizou, verifica-se tão claramente como na análise das vias cognitivo-instrumental e prático-moral que, da insuficiência conceptualizadora da Lei para a limpidez estruturadora da organização curricular, a configuração curricular deslizou para um perfil teórico e fundamentador apenas indiciado, mas diferente, em que a *maior* educação artística apresentada na Lei se reduz a uma oferta concretizada *menormente*, nos planos teórico-conceptual e propriamente pedagógico.

A configuração achada ao nível concreto da organização do plano de estudos e das disciplinas no currículo dos ensinos básico e secundário no que toca à educação artística, seguinte a uma definição curricular de recorte fundamentador insuficiente, facilita o juízo segundo o qual, a um sistema educativo prioritariamente (uma prioridade

que, ao nível da regulamentação, se parece com uma obsessão) vocacionado para a modernização do País e conseqüente desenvolvimento industrial e tecnológico, que se pretende, preferencialmente, em ritmo acelerado, a um sistema assim, é compreensível que não faça falta uma atenção curricular virada para a educação da sensibilidade estética e da formação artística improdutiva, lúdica, e esterilmente lucrativa. Nesta lógica, fará sentido que o sistema possa economizar recursos na formação dos alunos para a fruição da arte e da cultura, e é essa a lógica que parece prevalecer na congeminação da organização curricular em apreço.

O sistema educativo, apetrechado com um dispositivo curricular que transfigura com visível distância a *boa vontade* que é preciso reconhecer no texto da Lei, apenas precisa dos meios necessários e suficientes para formar o *bom cidadão produtor-consumidor-passivo*, porque *desistiu* de querer preparar a educação do *cidadão responsável-trabalhador-activo* o que seria, presumivelmente, se não mais oneroso, pelo menos muito mais arriscado, pelo que poderia significar como consequência educativa na formação de alunos dotados de espírito crítico e autocrítico, capazes de livre escolha, socialmente solidários, genuinamente expressivos, activamente criativos.

Assim, e mais uma vez, as melhores expectativas pedagógicas se vêem goradas.

No que respeita à Educação Visual ao nível do Programa do 1º ciclo, tal como foi dito anteriormente, de acordo com a reorganização curricular proposta pelo Dec.-Lei 286/89, integra-se numa mais extensa área dedicada às expressões que pretende

«alargar o campo de experiências das crianças, de forma a que possam desenvolver a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético» (*Programa do 1º Ciclo do E. B.*, 1990: 12).

A concepção teórica subjacente a este Programa parece poder articular-se com uma fundamentação de Educação Artística que entende a educação a partir do exercício expressivo e da experimentação, pelas crianças, das vivências plásticas em concreto. Tal se percebe dos “princípios orientadores” da Expressão e Educação Plástica, ao afirmarem que

«A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos»

e que

«A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas

*segundo moldes estereotipados ou de representação realista» (Programa do 1º Ciclo do E.B., 1990:57).*

Esta concepção afigura-se como matriz teoricamente profícua e didáctica e pedagogicamente adequada aos requisitos fundantes expressos no texto da Lei e às características cognitivo-emocionais da faixa etária a que pertencem os alunos que frequentam este nível de ensino.

O processo de ensino/aprendizagem é aqui fundamentado numa perspectiva interdisciplinar, escalonado em dificuldade técnica e grau de domínio intelectual da capacidade de abstracção, pretendendo-se que os objectivos de aprendizagem sejam determinados em função do desenvolvimento cognitivo e afectivo demonstrado pelos alunos. As actividades propostas, subdivididas em *blocos* (descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies, Desenho, Pintura e Exploração de Técnicas variadas como impressão, audiovisuais, cartazes, tecelagem) são discriminadas e executadas em processos práticos de descoberta e experimentação directa, devendo resultar de conhecimentos sobre o mundo infantil do concreto pessoal, familiar, local, do meio envolvente, que devem proporcionar e estimular a expressão plástica.

As orientações para a organização das actividades deixam suficiente margem para a gestão curricular, pelo professor, embora a atenção a configurações próprias da educação estética, tendentes a uma sensibilização das crianças para *o belo*, possam ficar menos bem acauteladas. Pena é, tal como atrás foi referido (cf. Cap. III), que a efectiva prática da exploração da expressão plástica no 1º ciclo seja, numa grande parte de situações, tão limitada e tão pouco criativa.

A Educação Visual do 3º ciclo, como se viu, a única disciplina da educação artística resistente no currículo obrigatório deste nível de ensino, afirma-se

«com perfeita autonomia como disciplina curricular e caracteriza-se por nítido pendor para a Educação Artística e Estética»,  
segundo se lê na Introdução do respectivo Programa (*Organização Curricular e Programas*, Vol. I, 1991: 225).

Prescrevendo objectivos gerais que designa por “finalidades”, como as de *desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade expressiva, a utilização de meios de expressão visual, o sentido crítico, a capacidade de comunicação, o sentido social e a capacidade de intervenção*, a E.V. orienta-se metodologicamente



«em duas vertentes do processo criativo: - a analítica e sequencial; - a intuitiva e simultânea» (p.233).

A primeira é identificada com o “processo do *design*”, «onde a necessidade (...) é definida em termos de problema a resolver» e a segunda «envolve a materialização de sentimentos ou emoções» que provocam a necessidade de «criar a ordem no caos».

A *agudização da percepção visual e a sensibilização a problemas, a aquisição de uma “linguagem visual” e o domínio de técnicas* correspondem ao desenvolvimento das aprendizagens necessárias para dominar os conteúdos da disciplina, encontrados no conjunto das duas vertentes metodológicas, *processo de design e processo expressivo*. O primeiro susceptível de planeamento e avaliação formativa e sumativa («dentro de parâmetros determinados e em referência a objectivos específicos»), o segundo não planeável em termos curriculares e dependendo «da consideração de oportunidades».

No Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (*Organização Curricular e Programas*, Vol. II, 1991), que pretende valer como um conjunto de sugestões de trabalho, reforça-se a ideia de que o programa deve ser gerido pelo professor de acordo com o entendimento de que os diferentes conteúdos se devem desenvolver ao longo dos três anos (7º, 8º e 9º constitutivos do ciclo), adaptando-os ao evoluir cognitivo e expressivo dos alunos, evitando fazer separações entre os conteúdos para cada ano, podendo, portanto, um conteúdo concreto ser abordado adequadamente nos diferentes anos, sucessivamente.

Na organização do ensino/aprendizagem, que dedica a maior parte do espaço ao «processo de *design*» reforça-se a ideia de que o «processo intuitivo e simultâneo» não pode ser planeado nem classificado, surgindo espontaneamente da necessidade do aluno «à qual o professor deverá estar atento para a apoiar».

Quanto à Criatividade, em “Objectivos Gerais” (p.229), à finalidade *desenvolver a Criatividade*, apenas corresponde o *objectivo* «Materializar o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações ou organizando em novas bases», o que não pode deixar de ser interpretado como, além de pouco, mais uma vez, correspondendo à dimensionação da criatividade unicamente como metodologia para a resolução de problemas.

Fica-se, deste modo, com a noção de uma *leveza pouco sustentável* para o tratamento adequado da Criatividade e da própria expressividade dos alunos, ideia que é reforçada pela insistente tendência para a impossibilidade de planificar os processos ditos expressivos, que ficam dependentes de oportunidades, estas mesmas percebidas como derivas da maior ou menor capacidade de atenção do professor às necessidades

poéticas dos alunos. Apresenta-se com clareza, afinal, uma concepção secundarizante das dimensões estético-expressiva e artística, aqui entendidas como não planificáveis, determinadas estritamente por via emocional, imprevisíveis, necessariamente raras, diferentemente dos processos de resolução de problemas, devendo-se-lhes níveis de planificação e de avaliação.

Deveras revelador da concepção dominante no grupo de trabalho responsável pela elaboração deste Programa é o esquema que se apresenta logo no início da respectiva Introdução, procurando representar a *linha progressivamente ramificada* da Educação Visual ao longo do plano de estudos nos Ensinos Básico e Secundário. Assim, é referido (p. 225) que, no 1º ciclo, a Educação Visual se desenvolve pela expressão plástica e pela *descoberta dos elementos ligados à tecnologia* (descoberta essa que não se encontra expressamente consignada no programa em questão, ao nível da expressão plástica); no 2º ciclo, pela educação visual e tecnológica; no 3º ciclo, dividindo-se em dois ramos autónomos, um para a educação visual, outro para a educação tecnológica, e no secundário, subdividindo-se pelas componentes específica, de formação técnica e de formação profissional.

Quer dizer, neste esquema e nesta concepção parece não ser possível imaginar a possibilidade de uma educação visual fora de uma congeminação com uma educação tecnológica, e quando isso não resulta da liquidez do próprio texto do programa, há que “repor” essa ligação, como é o caso indicado para esta representação do programa do 1º ciclo. Esta conceptualização do Programa de E.V. do 3º Ciclo apresenta-se, aliás, em coerência com a “confissão” já anteriormente mostrada, na qual esta disciplina se assume, na sua máxima potencialidade, com *pendor* para a Educação Artística e Estética e não de forma inteiriça, como uma disciplina *para* a Educação Artística e Estética.

Ora, neste ponto da análise, antes mesmo de observar com proximidade o que se passa curricularmente no 2º ciclo do Ensino Básico, é já possível perceber que esta “confissão” encontrada no Programa de Educação Visual do 3º ciclo acaba por se declarar como o enunciado de um verdadeiro paradigma consubstanciador da concepção dominante no edifício jurídico-curricular tutelar do nosso ensino básico, no que à Educação Artística respeita, em particular à Educação Visual. Tal paradigma defende uma educação em que a componente formativa estético-expressiva se subordine a uma formação tecnológica que, coerentemente com as orientações para a formação nas componentes prático-moral e cognitivo-instrumental, fique ao serviço da

*modernização* imposta pela inclusão do País na *Europa*, isto é, no âmbito das estratégias produtivas do capitalismo internacional.

### 5.4.3. ... e a EVT.

Esta perspectiva de submissão da Educação Artística e das próprias finalidades do sistema educativo no seu todo, aos interesses do mercado, encontra-se lapidadamente demonstrada na criação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), pertencente ao plano de estudos do 2º ciclo do Ensino Básico.

A Introdução ao Programa de EVT começa logo por revelar um entendimento muito particular da verdade da Lei 46/86, ao afirmar:

«A abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos dentro de uma educação artística e tecnológica é, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a solução apresentada pela Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares para a formação estética e tecnológica ao nível do 2º ciclo do ensino básico» (*Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico, Vol. I: 195).

Quando se sabe que na L.B.S.E. nada se encontra disposto sobre reestruturações curriculares pluridisciplinares – antes se enfatiza um tipo de ensino a que a interdisciplinaridade não seja alheia – e muito menos sobre junções entre educação estética e tecnológica, ou abordagens integradas dos aspectos visuais e tecnológicos.

Parece, portanto, que a redacção desta Introdução quis *santificar* a criação da Reorganização dos Planos Curriculares, deixando perceber ou insinuando uma concordância com o estabelecido na Lei, de tal modo que outra alternativa não resta que duvidar da sua boa fé. Na realidade, seja qual for o sentido ideológico e pedagógico de eventual interpretação, nada na L.B.S.E. permite apresentar esta criação da EVT como inspiração sua.

Na discussão deste mesmo problema, merecem referência as cogitações de Pinto (ob. cit.: 539-540), que encontra justificação no discurso educativo oficial para a *inutilidade de uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas*, quando se prefere priorizar obstinadamente a recuperação tecnológica e industrial do País, em detrimento de uma formação humana completa e equilibrada. A função educativa específica das Artes, que deveria ser transmitida através da Educação Visual ficou, assim, *dissolvida* no esforço desenvolvido na *produção de atitudes facilitadoras da integração dos alunos “no fascinante mundo das novas tecnologias”* (adjectivação por Roberto Carneiro, cit. Por Pinto).

Esta arrumação curricular, pontuando maximamente aquele que, na óptica de Pinto, poderia ser o primeiro *mandato* das instâncias políticas que determinaram a reforma do sistema educativo – *preparar para a vida activa* – fica, aliás, adequada ao sistema ensejado e proposto pelos especialistas da UNESCO para Portugal em 1975, o *tempo da grande mudança*. Segundo o relatório respectivo (UNESCO, *Para Uma Política de Educação em Portugal*, 1982, cit. in Pinto: 539), o ensino básico deveria preparar para o mercado de trabalho ou para a passagem ao ensino secundário, preconizando-se uma organização com um tronco comum largo, com 70 a 80% da carga horária, que deveria incluir uma iniciação ao mundo do trabalho e a aquisição de noções pré-profissionais; completando o horário, reforçar-se-iam algumas disciplinas desse tronco comum, e os alunos poderiam escolher algumas disciplinas não obrigatórias «susceptíveis de desenvolver as suas aptidões individuais e de os levar a conhecer-se melhor, a fim de escolherem uma carreira com mais segurança».

#### 5.4.3.1. Entre a Educação Artística e a Tecnológica

Esta Educação Visual e Tecnológica apresenta, contudo, uma nítida vantagem em relação à Educação Visual do 3º ciclo: em vez de uma submissão envergonhada da arte ao *funcionalismo* do *design*, temos uma clarificação de propósitos totalmente elucidativa, se bem que suportada por um equívoco.

Vejamos:

Lê-se na Introdução ao Programa (p. 196):

«A Educação Visual e Tecnológica é, portanto, uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana».

Primeiro, tal como tem aqui sido explanado, não é possível actuar *a partir de qualquer realidade prática intentando atingir a teoria*, sem possuir, em anterioridade, um modelo conceptual e conceptualizador interpretativo e transformativo (a *filosofia do facto*, como explicava Vygotsky). Logo, um sistema metodológico, mesmo que destinado ao 2º ciclo (ou deveria o estágio de desenvolvimento cognitivo-emocional destes alunos constituir-se em mais uma razão para o rigor?) que se apresenta com falta de iluminação sobre os seus próprios fundamentos, ou que pretende deliberadamente a sua oclusão, é falho em consciência de si e, portanto, deficiente. Com deficiências que se espalham pelos campos científico, artístico, pedagógico.

Segundo, *uma perspectiva integradora do trabalho manual e do trabalho intelectual* não parece pressupor necessariamente a substância artística e a essência estética, mas pode esgotar a condição de possibilidade, no nível do *fazer*, da técnica, dificilmente da tecnologia. Logo, uma tal perspectiva não responde por inteiro às necessidades de uma educação artística e de uma educação tecnológica, porque é falha de substância.

Terceiro, uma disciplina que afirma não pretender *fazer formação artística nem técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos de actividade*, tenciona encontrar-se, necessariamente, no lugar do *design*, que é lugar de técnica e de arte, simultaneamente, aí se devendo juntar o *útil* e o *agradável*. Logo, se *deliberadamente* se situa no *design*, é com inteira justeza que pode afirmar-se de uma não-formação-artística, na medida em que, e mais uma vez, no *design* a arte se secundariza à utilidade (a forma artística à função útil).

Parece oportuno clarificar que a opinião sobre o *Design* que se vem expressando parcialmente, em especial a partir da abordagem do Programa de Educação Visual para o 3º ciclo, não visa negar a importância produtiva da disciplina criada na Bauhaus de Walter Gropius, a partir de 1919, e a sua ulterior influência na criação de *objectos de consumo com estética incluída*. O *Design*, como disciplina ao serviço da indústria dos objectos de consumo quotidiano merece, sem dúvida, uma suficiente atenção em termos da formação específica e, até com um lugar adequado, da educação visual. Simplesmente, a educação artística não é redutível ao *Design*, ou à aprendizagem do seu método. Além disso, e no mesmo sentido se vêm pronunciando vários autores, o consumo de objectos industriais em larga escala pelas massas populares não se tem repercutido na melhoria das capacidades criativas das massas. Como aponta também António Jacinto Rodrigues (1989: 207),

«...a estética industrial levou objectos às massas tornando-as passivas na criação. A reprodução alargada pela máquina aumentou a divisão técnica e social. A produção artística tornou-se cada vez mais apanágio de elites criadoras que, pela especificidade e complexidade produtiva e ainda pela imposição de mecanismos económicos de produção e reprodução alargada, pela apropriação dos aparelhos culturais por minorias, produzem cada vez mais maiorias silenciosas passivas, maiorias sem criatividade, maiorias desapropriadas dos meios de produção e reprodução cultural e artística».

Mesmo que se mitigue o valor desta posição, há que garantir que o *Design* tenha o seu lugar na formação enquanto disciplina aplicativa, e que se salvede a Educação Artística enquanto essência educativa.

Ora, a Educação Visual e Tecnológica não se assume nem se revela como verdadeira disciplina da educação artística. A formação estético-expressiva dilui-se aqui, já não num embate de primeiro nível em que a Arte se subordina à Técnica (ou à modernização), mas no dirimir de outro conflito já de segundo nível (ou de segunda geração na *ideologia educativa da modernização*) em que, no âmago da essência da Técnica (a *realidade prática*) assimiladora da Arte, esta procura defender (numa expectativa otimista) um lugar no Design. É esse o grande equívoco desta criação curricular: chamando-se *educação visual*, afirma-se da *não-formação-artística*, descobrindo-se um mero lugar de *design* onde a arte se inicia já dobrada à necessidade da função de utilidade.

Deve, então, perguntar-se se, não se auto-definindo curricularmente a EVT como da educação artística, embora se afirme, igualmente, como de uma *não educação tecnológica*, poderá, ainda assim, filiar-se, de algum modo, nesta educação. Desfiando analiticamente o Programa da Disciplina, contrastar-se-á a formulação de um dos seus maiores objectivos declarados, estabelecido em ordem à formação do cidadão capaz de compreender *o mundo tecnológico em que vivemos* (em que se sente a mesma *brisa modernizadora* que pôde fascinar Roberto Carneiro, como atrás referido), segundo o qual se pretende

«o desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento»,

com o concretismo das experiências de aprendizagem propostas.

O resultado é muito claro: tais propostas referem-se a meras constatações técnicas, quando muito propiciadoras de algumas descobertas simples, em momentos esparsos, como, por exemplo, nos *conteúdos básicos da energia, da estrutura, do material* ou do *trabalho*, especialmente quando conjugados com *áreas de exploração* como *alimentação, animação, construções, horto-floricultura, mecanismos, tecelagens e tapeçarias, recuperação/manutenção de equipamentos* ou *vestuário*. Verifica-se que não estão explícitas as esperáveis referências às experiências genuínas do “fascinante mundo tecnológico”, pois essas só poderiam constituir-se na *imagem assistida por computador, no multimedia, na Internet* ou, em grau de expectativa mais reduzido, no audiovisual (mesmo de geração analógica). Nas *áreas de exploração*, além das já referidas, a “mais tecnológica” das indicadas é a *fotografia* que, com *desenho, impressão, modelação/moldagem* e *pintura*, tudo áreas da expressão plástica, completa as possibilidades do programa.

Por conseguinte, quanto à intromissão no *mundo tecnológico em que vivemos*, pode dizer-se que “foram mais as vozes do que as nozes”, quedando-se o Programa muito perto das tradicionais práticas oficiais (marcenaria, cerâmica, tapeçaria) que eram ensinadas na extinta disciplina de Trabalhos Manuais e dificilmente se consegue percebê-lo como elaboração conceptual esclarecida e actualizada, integradora de uma educação atinente aos problemas tecnológicos já identificados, na época da sua congeminação.

#### 5.4.3.2. EVT – Sincretismo conceptual e unicidade metodológica

Um outro aspecto da organização do Programa é o da sua própria estruturação, que se emaranha de tal modo que o torna de muito difícil operacionalização. De facto, a planificação das actividades só é possível, em registo respeitador do Programa, no cruzamento de 3 *campos* (*Ambiente, Comunidade e Equipamento*) com as *áreas de exploração* já indicadas e com os *conteúdos básicos* (*comunicação, espaço, forma, geometria, luz/cor, medida, e movimento*, mais os anteriormente mencionados). Os *campos* visam evidenciar, do ponto de vista sócio-funcional, a resposta ao *para quê* dos produtos resultantes do processo de trabalho desenvolvido em cada Unidade de Trabalho. Os *conteúdos básicos* dizem respeito a uma *tábua de matérias* que introduz conhecimentos maioritariamente próprios da educação visual. As *áreas de exploração* designam domínios concretos de suporte e aplicação das experiências pedagógicas e reflectem um aparente equilíbrio entre entidades claramente expressivas (desenho, pintura, impressão) com outras mais ecológicas (alimentação, hortofloricultura) e outras de “pendor tecnológico” (construções, mecanismos), num recorte que justapõe a evocação implícita das formulações da *educação ambiental* e da *educação patrimonial* e os Trabalhos Manuais promotores de treino das manualidades (Gandra, 2001:109 e ss).

Se for tido em conta em conta que o cruzamento entre as três dimensões conceptualizadoras (*campos, áreas de exploração e conteúdos*) se deve entrosar no desenvolvimento das Unidades de Trabalho (que actualizam e sequencializam todo o processo de ensino/aprendizagem) e no de cada aula que as compõem, de acordo com as planificações de actividades a levar a cabo, facilmente se concorda na ideia de uma complicada operacionalização dos instrumentos de que o Programa dispõe.

Além disso, há que ter em conta que as actividades que se praticam no processo de ensino/aprendizagem devem desenrolar-se mediante a aplicação do *Método de Resolução de Problemas* (a que já se fez breve referência no Cap. I), que o Programa propõe em regime de exclusividade –

«...a própria natureza da disciplina define a sua metodologia, centrada no processo de resolução de problemas» (Programa de EVT, Volume I, 1989: 205).

Mau grado as advertências indicadas no *Plano de Organização do Processo de Ensino/aprendizagem* (Volume II: 15), contra a rigidez esquemática e linearizada do método único (que pode dispensar algumas das suas fases características – Situação, Enunciado, Investigação, Projecto, Realização e Avaliação/testagem), o peso desta unicidade obrigatória sobre o periclitante edifício conceptualizador do processo de ensino/aprendizagem, tende para o afastamento da espontaneidade expressiva e criativa dos alunos e para o rotineirismo procedimental. O *método de resolução de problemas*, o *processo do design*, deve aplicar-se sistematicamente e, portanto, enforma e depura todas as iniciativas possíveis. Esta exclusividade metodológica pode produzir, por insuficiência conceptual e falta de inovação e pelo desgaste da permanente repetição, o efeito contrário ao que parece presidir aos desígnios da *ideologia da modernização*, aqui tão claramente patentes. O resultado é o empobrecimento do *design*, que merece e necessita formação específica devidamente enquadrada, e o afastamento da atitude própria do *designer* enquanto resolutor de problemas.

Comparando a importância dada neste Programa ao *método de resolução de problemas*, com o que sucede no Programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico que equaciona a planificação e a avaliação das *actividades analíticas no âmbito do processo do design*, mas que deixa aparentemente liberas as acções do *processo expressivo* do espartilho planificador. O Programa de EVT, ao submeter ao *Método* todo e qualquer processo criativo, só pode assumir uma de duas posições: ou planifica projectivamente também o *processo expressivo* como se do *processo do design* se tratasse, o que a EV do 3º Ciclo recusa; ou, simplesmente, não supõe acções fora do *processo do design*. Trata-se, naturalmente, de mais uma incoerência conceptual por insuficiência de fundamentação teórica, mas que reforça a opinião que se tem vindo a apresentar.

Opiniões próximas das que aqui vêm sendo despendidas quanto a este Programa e quanto a esta Disciplina de EVT, têm sido as que reiteradamente vêm sendo veiculadas, desde que o problema se pôs, pela *Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV (Polimanifestos 1 e 2, 1992, 1193)* que sempre considerou a Disciplina e o respectivo Programa marcados por um “hibridismo” conceptual sincrético.

Este sincretismo conceptual do Programa em questão reluz em evidência, quando se procura compreender como se estabelece a ligação dos seus fundamentos



curriculares com a epistemologia da educação visual. Recorre-se, entre outras possibilidades, à sistematização clara e abrangente realizada por Efland (1990), que analisa as várias correntes ou movimentos educacionais preocupados com a importância curricular da Arte na história da educação artística. Para tal, Efland correlaciona essas correntes e movimentos da educação artística com a centração nos três vértices clássicos definidores do desenho curricular, a criança, a sociedade e o conhecimento.

No referido estudo de Efland, as correntes educativas que defendem a educação artística centrada nos interesses dos alunos colocam a ênfase na expressão, no desenvolvimento da sua liberdade e genuinidade expressiva e criativa, suportadas na convicção de que a formação estética e a realização expressiva são indispensáveis ao desenvolvimento harmonioso e equilibrado do ser humano. As correntes filiáveis no primado dos interesses societários definem os seus principais objectivos para a reprodução ou reconstrução da ordem social institucional. A educação artística vocaciona-se para a formação de indivíduos com capacidade crítica, capazes de transformar a sociedade. A educação para a descodificação dos *media* e dos discursos publicitários, já anteriormente abordados (cf. Cap. III), bem como para a sensibilização para a multiculturalidade (cf. Cap. II), assume aqui o máximo interesse. Quanto ao currículo das correntes de educação artística centrado no conhecimento, pontua um caminho epistemológico próprio da Arte entendida como disciplina, numa deriva que sublinha a importância das linguagens artísticas e, conseqüentemente, da capacidade de interpretação semiótica, e noutra que se explana de acordo com perspectivas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que podem ligar-se a teorias da criatividade.

Deste modo, é possível vislumbrar indícios de cada um dos três vértices definidores do currículo no Programa de EVT. Assim, logo na Introdução (p. 196), são definidas *grandes causas* da Disciplina, cuja concretização só se vê possível, aliás, na partilha com as outras Disciplinas: pela afirmação *no plano da formação pessoal*, preconizando

«A integração da sensibilidade, do pensamento e da acção numa mesma atitude criadora e crítica como base de verdadeira autonomia»,

o que pode ler-se como formulação próxima da centração curricular na criança; pela aposta *no plano da formação social*, afirmando

«A estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade que

democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões do seu passado e a dos outros povos, como manifestações do poder criador da Humanidade», onde, claramente, se vê a importância do centro do social. A indicação das *finalidades /objectivos gerais* da Disciplina permite uma distribuição pelo centro de interesses do indivíduo (*desenvolver a percepção, a sensibilidade, a criatividade*) e da sociedade (*desenvolver o sentido crítico e o sentido social, a capacidade de intervenção*). As restantes finalidades expressas, menos transparentemente se anexam ao centro de interesses do conhecimento, já que se manifesta claramente uma perspectiva instrumentalista (*desenvolver as aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, a capacidade de resolver problemas*).

No esmiuçar do Programa, entrando nos meandros da Avaliação (207 e ss) pode verificar-se que a Expressão (que só tem lugar na «avaliação formativa») é avaliada pela *intencionalidade verificada* no produto («a relação entre a intenção do sujeito que exprime e o produto da expressão»; por ordem crescente de dificuldade de aplicação são apresentados os restantes parâmetros de Avaliação, as Técnicas, os Conceitos, o Processo, a Percepção e os Valores e Atitudes, cada um com indicações precisas, das quais é possível inferir a maior preocupação no *saber fazer técnico/reproduzir*.

Verifica-se um peso relativamente elevado dos parâmetros ligados à técnica:

Técnicas – *domínio das técnicas utilizadas e utilização expressiva da técnica* que deve, pelo que já se viu, distinguir-se da *intencionalidade*.

Processo – em que deve ajuizar-se sobre a *análise das situações, a sensibilidade aos problemas, a clareza na definição dos problemas, a relevância e quantidade dos dados recolhidos, a eficácia na comunicação visual das ideias, a diversidade de propostas alternativas, a integração do pensamento e da acção, e a fundamentação na escolha entre alternativas*.

E em outros parâmetros, em que se verifica o atravessamento de uma orientação instrumentalista:

- nos Conceitos deve avaliar-se, além do *processo* de formação e alargamento de conceitos, a *eficácia* e a *expressão verbal*, esquecendo-se a tradução sinestésica na linguagem visual;

- na Percepção avalia-se «a sensibilidade às qualidades do envolvimento e dos materiais» presente nas *qualidades expressivas*, o que é contraditório com o que anteriormente se percebeu, e nas *qualidades físicas e formais (interacção*

*linha/cor/forma*, etc.), através das *representações visuais* e dos *objectos criados* e da *verbalização crítica*;

Os Valores e Atitudes considerados relevantes são, em especial, de carácter funcionalista, *organização para o trabalho*, *cuidado com a higiene e segurança no trabalho*, *autonomia no trabalho individual*, *superação dos obstáculos à realização de um projecto*, além de outros que não deixam de marcar uma finalidade socializadora (*respeito pelas diferenças individuais*) ou uma finalidade personalizadora (*reflexão sobre sentimentos, situações e fenómenos*).

Este peso dos interesses da técnica em detrimento dos da arte é determinante mesmo em domínios desta. Veja-se o caso da Avaliação do parâmetro Percepção, que avalia a *sensibilidade às qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais*, de tal modo que a força da contextualização considerada pode pôr em dúvida que se trate aqui da *sensibilidade estética* que constitui uma das finalidades a desenvolver. Para além dos conceitos que são manifestos e aos quais nos referimos, há que notar a carência dos conceitos próprios dos domínios estético e da Arte que, em rigor, estão explicitamente ausentes do texto sob apreciação, o que não pode deixar de ser considerado significativo. Reencontra-se, desta forma, o problema da configuração estrutural da Disciplina, que não pertence, declaradamente, à Educação Artística, ideia que, completado o *travelling* pelo interior do Programa, parece surtir reforçada.

Seja como for, reduzir, como este Programa pretende, *toda* a Educação Artística e, aliás, *toda* a Educação Tecnológica, mesmo que estivessem presentes os conteúdos reconhecidamente verdadeiros destas educações (e não estão), a um ponto de mera intercepção no interior do *Design*, e a partir daí impor a unicidade metodológica do método projectivo, isso constitui um erro enorme, maior do que seria procurar realizar *toda* a educação através da Arte, como defendia Read (cf. Cap.III), pois que, se neste caso pode justificar-se a dúvida sobre a bondade e a exequibilidade metodológica (que seria sempre de eficácia lentificada), no caso do Programa de EVT ficam claramente perdidas muitas experiências da educação tecnológica e muitíssimas experiências da educação visual.

Do exposto resulta ainda, quanto à criatividade, que além da escassez pedagógica e da secundarização da expressão já apontadas, mesmo que consideremos o *método projectivo* como potencialmente estimulador da criatividade na sua vertente da solução de problemas, a unicidade metodológica reduz o quadro aplicativo segundo uma tendência funcionalista de *criatividade para a produtividade*.

Os que se esforçam por encontrar outros fundamentos curriculares do Programa de E.VT., buscando-lhe uma bondade conceptual, artística e pedagogicamente indemonstrável, não conseguem dissipar as brumas da confusão. Neste caso se pode situar a *Associação dos Professores de Educação Visual e Tecnológica*, que tem procurado insistentemente a “clarificação conceptual e programática da EVT”, a “necessidade de clarificação das fontes curriculares da Disciplina”, ou os “núcleos estruturantes da EVT”, ou ainda “acabar com as indefinições”, tópicos que estiveram em discussão, catalizada pelo novo regime curricular instituído pelo Dec.- Lei 6/2001 (cf. Conferência/Encontro Nacional da APEVT sobre *A EVT no Currículo do Ensino Básico*, 25 e 26 de Novembro de 1999).

Margarida Rocha (1999), numa comunicação apresentada nesse convénio, sistematiza as correntes teóricas de carácter globalizante, indicando a possibilidade de influências da *Educação pela Arte*, da *Educação em Design* e da *Educação Visual* no Programa de EVT. A corrente da *Educação pela Arte* é associada à tese defendida por Herbert Read, já aqui anteriormente focada (cf. Cap. III). A corrente a que Rocha chama *Educação em Design*, e que encara de modo aberto e abrangente, substancia-se pelo método projectivo e inspira-se nos programas da Bauhaus e, pedagogicamente, em autores como Dewey, Hudson, Barret, Baynes, pretendendo que as actividades pedagógicas baseadas nas metodologias do *design* desenvolvam «a capacidade de criar e criticar os objectos que nos rodeiam, se compreendam as condicionantes humanas e materiais presentes (...)». A corrente da *Educação Visual*, situada na linha de teorias de autores como Arnheim, Field, Szekely e outros, inspira-se ainda nas orientações de Kandinsky, Klee e Moholy-Nagy enquanto professores da primeira Bauhaus; embora a abordagem da resolução de problemas própria do *design* também aqui esteja presente, desta feita pontua-se especialmente a educação estética através do exercício expressivo.

A questão é que, no texto do Programa de EVT, embora se vislumbrem reflexos reconhecíveis destas três correntes assim sistematizadas, não há, como atrás se escreveu, um eco suficientemente coerente e significativo de cada uma delas, ou de qualquer delas em dominância. Nesses caso, a síntese poderia resultar benéfica.

Para que esta análise ao Programa de EVT fique mais completa, é necessário ainda registar que, apesar da secundarização ao *funcionalismo modernizador*, do sincretismo conceptual, da unicidade metodológica, do ponto de vista da operacionalidade, aquele permite uma grande margem para a possibilidade de gestão

pelos professores. Esta possibilidade é potenciada pelo facto de o Programa abranger os dois anos de escolaridade do ciclo, o 5º e o 6º anos (tal como acontece com o 3º ciclo e a Educação Visual para o 7º, 8º e 9º anos), o que coloca claramente a imprescindibilidade das escolhas pelos professores, que deve incidir não só nem prioritariamente, na selecção de conteúdos para cada ano de escolaridade mas, sobretudo, na planificação das actividades mais adequadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo, afectivo e expressivo dos alunos.

A flexibilidade da gestão do Programa pode, no entanto, transformar-se facilmente no risco de que aprendizagens tidas como indispensáveis, mesmo à luz dos pressupostos programáticos, nunca venham a ser efectuadas, enquanto que outras podem repetidamente ser alvo das actividades dos alunos. É verdade que o Programa procura impedir «sobreposições inúteis ou lacunas prejudiciais entre os 5º e o 6º anos» (*Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*, Vol.II, 1989: 7), ao prescrever a necessidade de utilização de fichas de controlo dos conteúdos, por turma, por aluno e por Unidade de Trabalho. Na verdade, este risco *lacuna/sobreposição* é potenciado na passagem do 5º para o 6º ano e substancialmente agravado na passagem para o 3º ciclo, momentos em que, num grande número de escolas, os professores mudam todos os anos lectivos. Acresce o facto de, tanto quanto se julga saber, o preenchimento dessas fichas de controlo, em muitos casos, não estar radicado.

#### **5.4.3.3. Os pares pedagógicos**

Há ainda um outro aspecto que se mantém invisível no texto do Programa de EVT, como apenas *translucidamente* se encontra no Dec.- Lei 286/89, que estabelece a reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, em que aparece e se enquadra a Disciplina. Neste decreto, no Mapa nº2, que apresenta o Plano Curricular do 2º Ciclo do Ensino Básico, correspondendo à área pluridisciplinar de *Educação Artística e Tecnológica*, figura, além de Educação Musical, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, com uma carga horária de 5 tempos lectivos (50 minutos cada) que são leccionados com as *turmas desdobradas*, isto é, leccionando alternadamente em metade de cada turma o professor de Educação Visual (5º Grupo) e o de Trabalhos Manuais (7º ou 8 Grupos, consoante se tratasse de Trabalhos Manuais Femininos ou simplesmente Trabalhos Manuais). Essa situação manteve-se até à clarificação prestada através do Despacho Interno nº 2/SERE/SEEBS/9, de 1992, que estabelece:

«A disciplina de Educação Visual e tecnológica deverá ser leccionada *em regime de par pedagógico*, por um professor do 5º grupo e por um professor de trabalhos manuais do actual ensino preparatório» (p. 11).

Na redacção subsequente, advindo a impossibilidade de efectuar esta combinação, permite-se a constituição do par pedagógico com dois professores ou do 5º grupo ou de Trabalhos Manuais, sendo necessário, em qualquer caso, que um dos professores seja profissionalizado.

Temos, portanto, um *processo administrativo deslizante*, que começa num momento em que a EVT é leccionada com a *turma desdobrada* em Educação Visual e Trabalhos Manuais, as disciplinas de antes da reorganização curricular, cada parte com o seu professor específico; num segundo momento, a partir do referido Despacho de 1992, é instituído o regime de par pedagógico e dá-se a unificação do espaço/tempo lectivo. Este regime de par pedagógico não era propriamente uma novidade no sistema educativo português, já que tinha vigorado em Trabalhos Oficiais e em Trabalhos Manuais, e continuaria activo em Educação Tecnológica do 3º Ciclo. É, porém, a primeira e única vez em que dois professores de áreas de saberes diferentes ficam obrigados a partilhar a gestão curricular, a planificação das actividades lectivas, a condução do processo de ensino/aprendizagem e a avaliação. Uma situação semelhante virá a verificar-se, mais tarde, na reorganização curricular introduzida pelo Dec. – Lei 6/2001, nas *Novas Áreas Curriculares* (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica).

Num terceiro e último momento deste processo deslizante, o sistema busca adequar e qualificar a formação dos professores que leccionam a EVT, pois se trata de uma nova disciplina que se vocaciona para *um lugar interseccionado entre as educações visual e tecnológica* e justifica (só pela novidade o justificaria) uma nova formação adequada. É assim que a Portaria 212/93, de 19 de Fevereiro, cria a licenciatura em ensino de Educação Visual e Tecnológica, a ministrar nas Escolas Superiores de Educação, conferindo habilitação profissional. A Universidade Aberta cria as condições para que a frequência da sua variante de Educação Visual de Complemento de Habilitações Docentes seja acessível a professores vinculados de habilitação suficiente, a partir de 1999 (Despacho da Reitoria nº 90/99, publicado no Diário da República, 2ª Série, de 5 de Janeiro de 1999), alargando as possibilidades de frequência já existentes desde 1997 (Despacho nº 9/R/97); a obtenção do grau de licenciatura dependerá de mais ou menos *unidades de crédito*, respectivamente para o

3º e o 2º ciclo, ficando prescrito o elenco curricular para este com uma componente tecnológica (minoritária), além da científica de base, Arte e Ciências da Educação.

Com a criação destes cursos de formação inicial e de complemento de habilitações, o sistema educativo e a Disciplina de EVT passam a dispor de docentes com formação específica adequada e o percurso do par pedagógico em EVT está, finalmente, completo – da turma desdobrada com dois professores das “antigas” disciplinas, ao par pedagógico com licenciatura específica. No entanto, é preciso notar que a Disciplina de EVT nunca foi dotada de um grupo próprio para efeitos de concurso para colocação de professores, mantendo-se, ainda hoje, a possibilidade de candidaturas de professores dos grupos pré-existentes de Educação Visual, a que se juntam os licenciados, mais recentes, em EVT (05), e de Trabalhos Manuais (07 e 08).

Para muitos, a instituição do par pedagógico lançou a suspeição sobre a insinuação e ulterior intromissão de interesses corporativos ligados aos professores de Trabalhos Manuais, geralmente possuidores de menores qualificações académicas (v. Cap. III), num momento de actualização de conhecimentos e de competências profissionais, que assim veriam assegurada a sua permanência no interior do sistema.

O que mais importa, do ponto de vista da análise curricular, é que o Programa de EVT, à data da sua elaboração, a única Disciplina do plano curricular do 2º Ciclo gerida por um par pedagógico composto por professores oriundos de áreas de saber diferentes, ou ambos possuidores da mesma formação inicial, ignora completamente esse facto, quando a novidade e a originalidade da solução faria supor a previsão de mecanismos adequados de gestão curricular partilhada.

Quanto às implicações do regime de par pedagógico nas práticas docentes, um conjunto de observações registadas durante três anos lectivos em três escolas diferentes, entre 1998/99 e 2000/01, abrangendo 17 pares de professores, embora não tenha valor estatístico, fornece indicações que podem considerar-se significativas. De acordo com essas observações (Gandra, 2001: 112 e ss) evidencia-se uma tendência verificável no comportamento dos professores submetidos a este regime, distinguindo-se dois tipos de pares pedagógicos, instituintes com vários graus de formalização: os *pares funcionalmente compatíveis* e os *pares disfuncionais*. Na constituição do par, um dos professores exerce predominantemente as acções determinantes no processo de ensino/aprendizagem, instituindo-se a posição de *director-predominante*, que é negociada tácita ou expressamente entre o par. A posição de director-predominante, nos pares *funcionalmente compatíveis*, alterna rotativamente e com equidade aproximada, consoante negociação de sensibilidades, inclinações, gostos, graus de

domínio de conteúdos e técnicas, e outras considerações possíveis. Observaram-se raros casos de pares deste tipo em que o *director-predominante* se impunha ou autoritariamente ou naturalmente (situação de grande diferença de tempo na profissão) e em que o outro professor aceitava o desequilíbrio.

Os *pares disfuncionais* correspondem a situações de inêxito dessa negociação. Em casos extremos de *disfuncionalidade*, os dois professores podem chegar a digladiar-se em confrontação técnico-científica, em competição de habilidades manuais, em competição artística, e em duelo relacional pela simpatia dos alunos, procurando cada um captar a sua preferência emocional. A imposição involuntária de um professor a outro, em casos de insucesso negocial intra-par, pode ocasionar o surgimento de um *stress* adicional (o *stress do par pedagógico*), geralmente motivado por pressões exercidas um sobre o outro, e que se reflectem como representações de situações sob vigilância, avaliação e censura, que muitas vezes não adquirem expressão prática. Em casos de pares disfuncionais, foi possível identificar a maior frequência de algumas atitudes negativas, entre as quais, acções docentes em conflito, valorização do treino de manualidades em detrimento da atenção aos conteúdos, falta de receptividade a iniciativas dos alunos, rotineirismo e falta de criatividade.

Em casos de pares funcionalmente compatíveis, foi possível identificar características positivas na sua actuação docente, tais como a evidência do espírito de entreajuda, potenciação das possibilidades de acompanhamento dos diferentes ritmos de aprendizagem, capacidade de motivação e disciplina da turma, valorização da dimensão estética nas aprendizagens, diversidade de experiências e receptividade às propostas dos alunos, abertura a métodos e técnicas criativos.

O estudo em referência indica também que, especialmente em escolas com menor mobilidade docente (com uma maioria de professores efectivos), agrupam-se pares pedagógicos de EVT estáveis, que chegam a atingir grande longevidade, atravessando vários anos lectivos. A constituição desses pares é proposta pelos respectivos professores e negociada com os órgãos de gestão da escola, e corresponde a uma atitude defensiva dos professores, que assim querem evitar a associação com colegas desconhecidos, buscando também potenciar a *compatibilidade funcional* dos pares em que participam.



#### 5.4.3.4. A relação Educação Visual/Educação Tecnológica na história do desenvolvimento curricular

Importa ainda apreciar no quadro histórico da evolução do convívio curricular entre o Desenho/Educação Visual e os Trabalhos Manuais/Educação Tecnológica, que significações particulares se podem atribuir à constituição desta híbrida disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Socorrendo-nos, primeiramente, mais uma vez, de Penim (2001), que desenvolve um criterioso estudo sobre as identidades do Desenho e dos Trabalhos Manuais e as suas inter-relações no seio do currículo do ensino liceal no período histórico entre 1936 e 1972, descobre-se que a integração, pela primeira vez, dos Trabalhos Manuais no plano de estudos liceal data da reforma educativa de 1918, anteriormente referida, e a nova disciplina, apadrinhada pelos pedagogos João de Sousa Tavares e Marques Leitão, era tida como portadora de grandes potencialidades metodológicas e com um papel chave no projecto de recuperação republicana da escola (Penim, ob. cit: 95 e ss). Contudo, esta *bandeira dos projectos educativos inovadores da 1ª República* nunca conheceu a devida assistência em orçamentos e políticas que lhe garantissem a importância curricular indicada, permanecendo sempre subalternizada em relação às disciplinas científicas e ao Desenho.

Verifica-se ainda, no mesmo estudo, que Trabalhos Manuais e Desenho representam, no quadro da evolução curricular do ensino secundário, confrontando uma organização disciplinar que privilegia uma concepção de ensino baseada na estanquidade da especialidade disciplinar, o melhor exemplo de aproximação aos princípios da *Educação Nova*. No Estado Novo, através dos programas de 1936 e de 1947/48, embora permanecesse o discurso da inovação pedagógica, o espaço curricular dos Trabalhos Manuais não era correspondente às expectativas sugeridas nos discursos.

«A relação que se estabeleceu nos currículos liceais entre o desenho e os trabalhos manuais foi desigual e construída em detrimento dos últimos. Os trabalhos manuais seriam auxiliares de todas as disciplinas mas, antes de tudo, deveriam dar a mão ao desenho» (Penim, ob. cit: 103).

Uma certa partilha dessa aura pedagógica inovadora entre estas duas disciplinas foi sendo feita em acentuação desse desequilíbrio não só no plano da importância curricular relativa, mas ainda na correlação de força ao nível das representações dos

professores, sendo para isso razão, entre outras possibilidades, a estruturação dos programas, mais incisiva quanto à obrigatoriedade da prática das várias modalidades de expressões para o caso do Desenho, mais livre e menos imprescindível o exercício das técnicas (vistas como os conteúdos programáticos) para o caso dos Trabalhos Manuais. O jogo da complementaridade funcionou para ambas as disciplinas como 'pau de dois bicos' e como «material construtor de identidade» num território curricular mais propenso à introdução da inovação pedagógica. A maior dependência de outros saberes disciplinares, «transferíveis» das áreas científicas do currículo, acrescentou fragilidade aos Trabalhos Manuais. Foi no confronto

«entre a identidade transversal, experimental e educativa e a lógica da separação disciplinar do currículo liceal que o fracasso dos trabalhos manuais se efectivou, na metamorfose redutora a espaço auxiliar no currículo» (Penim, ob. cit: 129).

Nas épocas subsequentes pode dizer-se que este desequilíbrio em favor do Desenho e, mais tarde, da Educação Visual, se continuou a verificar. Observando a carga horária semanal das disciplinas como indicador da sua importância relativa no currículo, verifica-se que, mesmo nos momentos em que os Trabalhos Manuais ou a Educação Tecnológica foram alvo de incremento no discurso educativo e no peso textual no currículo (momentos que, aliás, coincidem com incrementos discursivos também para o Desenho/Educação Visual), como são os casos do surgimento do Ciclo Preparatório, da reforma Veiga Simão, ou dos Programas de 1974/75, verifica-se que, tal como nas épocas anteriores, os Trabalhos Manuais são dotados de tempos lectivos inferiores aos do Desenho e Educação Visual. Quer dizer, esse desequilíbrio da carga horária a favor do Desenho/Educação Visual é uma variável constante no currículo do ensino secundário desde que os Trabalhos Manuais fizeram o seu aparecimento no currículo educacional português até à reorganização curricular instituída pelo Dec. - Lei 286/89. O regime então instituindo cria a nova disciplina de Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo, surgindo uma situação singular, mas no 3º ciclo do ensino básico a Educação Visual é superiorizada em relação à Educação Tecnológica, já não no peso da carga horária, pois ambas as disciplinas são dotadas de 3 tempos semanais (50 minutos cada), mas com a despromoção da Educação Tecnológica, que deixa de pertencer ao ramo "obrigatório" do plano de estudos do ciclo, passando a ser oferecida como disciplina opcional, como atrás foi já referido, o que acontece pela primeira vez desde o aparecimento curricular dos Trabalhos Manuais.

No regime curricular actual, que tem como um dos princípios orientadores a «racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos» (alínea f) do Artº 3º do

Dec.-lei 6/2001), esta última situação sofre *nuances* significativas, já que no 7º e 8º anos os alunos frequentam obrigatoriamente Educação Visual, com um tempo semanal (90 minutos), e dispõem de igual carga horária para uma outra disciplina da Área da Educação Artística e da Educação Tecnológica, que pode ser Educação Tecnológica, Educação Musical, Teatro, Dança ou outras da chamada “oferta da escola”. No 9º ano, o último do 3º ciclo do ensino básico, os alunos «podem escolher livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico», o que significa que essa opção pode não recair nem sobre Educação Visual (que pela primeira vez deixa de ser obrigatória no ensino básico) nem sobre Educação Tecnológica.

Portanto, na história da relação curricular das duas disciplinas, pode dizer-se que, tendo ambas protagonizado a figura da inovação pedagógica em fases de reforma, sempre coube ao Desenho/Educação Visual a supremacia curricular, quer quanto à estruturação de uma identidade disciplinar com importância no currículo, quer quando ao peso relativo da carga horária semanal nos planos de estudos que, aliás, reflecte a força e a coesão identitárias da disciplina no seio do complexo curricular.

A EVT surge, assim, ao definir-se como *lugar de intersecção* entre as duas actividades humanas, como uma singularidade no quadro da evolução histórica do currículo português. No espaço da existência das disciplinas autónomas organizadas no currículo, a EVT corresponde a uma fusão das duas disciplinas em questão, mas não no que concerne aos conceitos radiculares das disciplinas, e constitui, por isso, um caso único na história curricular portuguesa.

### **5.5. Regresso ao presente curricular – a *literacia artística***

A nova reforma educativa desenvolvida desde 1996/97, coincidindo com a mudança na condução política do País, começou por ser conhecida por reforma da “gestão flexível do currículo” e instituiu-se juridicamente através do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, cujos princípios e orientações se mantêm em vigor, abrangendo as matérias de organização e gestão curricular no ensino básico. O discurso educativo dominante aponta num sentido de *arejamento* conceptual do sistema, muito embora, subjacente, não lhe seja estranho um pendor economicista que condiciona soluções pedagogicamente interessantes que acabam por se definir num campo não eminentemente pedagógico. Em sentido concordante ou próximo desta avaliação se pronunciaram, oportunamente, pedagogos e investigadores educacionais, além de estruturas sindicais e associações disciplinares de professores.

O discurso educativo inerente ao novo regime jurídico-curricular apresentado no Dec.-Lei 6/2001 suporta-se numa concepção larga de currículo que visa a integração dos níveis nacional, de cada ciclo, de escola e de turma (Artº 2º). Globalmente, privilegiou ideias de reforço do experimentalismo das aprendizagens, da necessidade de autonomia das escolas na definição de projectos educativos com currículos adequados ao contexto real, da diversidade das ofertas educativas de acordo com as necessidades dos alunos, e da racionalização dos horários dos alunos (Artº 3º - Princípios orientadores).

As inovações mais significativas instituídas por este diploma não são muitas, nem lograram, até hoje, atingir grande profundidade ao nível das práticas concretas dos professores, mas não deixaram de se repercutir nos âmbitos organizativo e de gestão do trabalho das escolas. Entre essas medidas inovadoras, indicam-se algumas que, na óptica que preside a esta análise, veiculam conteúdos de maior interesse:

- São criadas as *áreas curriculares não disciplinares*, terminologia que sucede à designação de *novas áreas curriculares (NAC)* utilizada no tempo de preparação da reforma. Surgem a *área de projecto*, visando a realização e avaliação de projectos com articulação de saberes de diversas áreas curriculares (que, em parte, aparece como substituição do espaço curricular anteriormente ocupado pela *Área-Escola*); o *estudo acompanhado*, visando a aquisição de competências de autonomização de estudo e trabalho; e a *formação cívica*, visando o desenvolvimento da consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis (Artº 5º).

- São instituídas *formações transdisciplinares* que, além da *valorização da língua portuguesa*, são a *educação para a cidadania* e a *valorização da dimensão humana do trabalho*, bem como, enquanto formação instrumental, a *utilização das tecnologias de informação e comunicação* (Artº 6º).

- Nas modalidades de Avaliação (Artº 13º) é introduzida a obrigatoriedade de cada escola proceder, no princípio de cada ano de escolaridade, à *avaliação diagnóstica*, a articular com medidas de diferenciação pedagógica.

- Os objectivos de aprendizagem passam a ser formulados segundo o conceito de “competência” que se associa ao desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes.

- É reforçada a responsabilidade das escolas no âmbito da gestão curricular (adaptações curriculares, projecto educativo, projecto curricular de turma), embora em limites ainda apertados e economicamente condicionados.

### 5.5.1. Competências gerais do Ensino Básico

É no documento editado pelo Ministério da Educação e da responsabilidade directa do Departamento da Educação Básica, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (homologado por despacho de 21 de Setembro de 2001 do Secretário de Estado da Educação), que dá corpo à reorganização curricular apontada pelo Dec.- Lei 6/2001, que é possível verificar que alterações reais se colocam na reconfiguração do desenho curricular. Este documento, com características de forte personalidade conceptual na história curricular portuguesa, contém a indicação das competências de carácter geral e para cada área disciplinar, desdobradas por ciclo e por ano de escolaridade, bem como indica tipos de experiências educativas apropriadas à construção das competências.

Entrando pelo documento em questão, em busca das *competências essenciais*, cujo conceito rejeita a ideia de definir “objectivos mínimos” em ordem a evitar uma escolaridade obrigatória cada vez mais empobrecida (*Currículo Nacional do E.B.*, 2001: 10), no domínio da Educação Artística, é possível realizar uma primeira descoberta, ao procurar concatenar essas competências com os princípios fundadores do currículo e com as *competências gerais*, aquelas que os alunos precisam de adquirir ao termo da escolaridade obrigatória: existe um desfaseamento nítido entre a importância relativa dedicada às competências da Educação Artística enquanto área curricular específica, bem fundamentadas e desenvolvidas em profundidade e extensão e o menosprezo pela formação estético-expressiva manifesto nos níveis dos princípios e das *competências gerais*.

Com efeito, numa fase preparatória do documento, entre catorze *competências gerais* apontadas, apenas uma se encontrava formulada tendo em atenção alguma especificidade da Educação Artística e, mesmo assim, com um teor demasiado contemplativo e de menor atenção à criatividade artística activa (M.E./DEB, 2000, *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais*). Os alunos deveriam, então,

«Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas»,

esperando-se, portanto, que conseguissem encontrar o *belo* no mundo da vida, recorrendo a conhecimentos básicos (ou elementares) da expressão plástica que, forçosamente, teriam aprendido na exploração integrada *das expressões* no 1º ciclo (em experiências na área da expressão visual), nas aulas de EVT (2º ciclo) e de EV (3º ciclo). Esta competência concretizar-se-ia, depreende-se, quando o aluno recorresse

(capacidade) a conhecimentos elementares da expressão (conhecimento), para os investir (atitude) na descodificação estética do mundo da vida. Não se indicando outra competência essencialmente estética, parece esperar-se que as aprendizagens expressivas realizadas (apenas elementares, embora se esteja a consignar um período total de 9 anos de escolaridade) fossem investidas na construção de uma atitude, em essência, contemplativa – a *apreciação estética do mundo* – não estando indicada qualquer competência implicante das aprendizagens expressivas, realizadas na expressão plástica *activa* e na produção artística directa.

Quanto às *competências transversais*, aquelas que *atravessam* todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, nenhuma dizia directamente respeito à Educação Artística, como a nenhuma área disciplinar em particular, pois eram apresentadas competências para *métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas e relacionamento interpessoal e de grupo*. A cada destas competências correspondiam determinadas *situações de aprendizagem*. Seria de esperar que na construção de cada uma das cinco situações de aprendizagem se vislumbrassem laivos da dimensão estético-expressiva. Tal não acontecia, porém. Atente-se no caso da competência *tratamento de informação*, que poderia encontrar-se com a Arte pelo caminho dos sistemas simbólicos. O texto que descreve as situações de aprendizagem, não se relacionando particularmente com qualquer linguagem não verbal, referia: «utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades»; e «resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados». Quer dizer, situações de aprendizagem em códigos não verbais parecem valer como reforço da linguagem verbal ou como resolutórias de problemas comunicacionais cuja base é o verbo. As linguagens não verbais eram supletivas ou complementares da linguagem literário-verbal (Gandra, 2001: 95).

Na versão final e oficial do documento houve alterações estruturais, e os alunos, à saída da educação básica, passam a ter que desenvolver dez competências gerais (e não catorze, como anteriormente) e, entre essas, nenhuma se indica no domínio da educação artística, embora entre os princípios orientadores do currículo figurem «A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão», «O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo» e, podendo correlacionar-se com uma linha de preocupação com a Criatividade, «O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo

estudo» (*Currículo Nacional do E. B.*, 2001: 15). Porém, como se disse, a concepção das competências gerais, feita à luz destes princípios, não logrou nenhuma formulação de teor artístico ou estético, sequer de sentido estritamente contemplativo, como acontecia na versão do documento anterior – por ordem de indicação, as duas primeiras competências dizem respeito à mobilização e uso das linguagens e dos saberes dos domínios culturais, científicos e tecnológicos, o que permitiria um tímido enquadramento dos contextos estéticos e artísticos pelo *ramo cultural*; as duas seguintes dirigem-se ao uso das línguas materna e estrangeiras; as três consecutivas situam-se no âmbito da formação para o trabalho (adopção de metodologias personalizadas de trabalho, capacidade para pesquisar e organizar informação adequadamente a objectivos visados, adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas); as competências indicadas em oitavo e nono lugar, relacionam-se, respectivamente, com a autonomia e criatividade pessoal, e com a socialização; e a décima e última aponta, numa perspectiva ecológica e de qualidade de vida, a capacidade de harmonização do corpo com o espaço.

No desenvolvimento subsequente do texto, que procede à operacionalização transversal das competências gerais, a implementar no quadro de cada disciplina ou área disciplinar, nem mesmo entre as especificações das duas primeiras competências se percebe, afinal, no âmbito dos *saberes e linguagens culturais*, alguma alusão explícita ou directamente implícita ao domínio dos conteúdos da arte e da estética.

Em relação à versão preparatória do documento anteriormente mencionada, o saldo talvez não possa perceber-se como nitidamente positivo, pois que, se a *apreciação estética do mundo* ganhou foros de princípio orientador do currículo e, conseqüentemente, se abriu em capacidade generalizadora, perdeu-se enquanto formulação específica de competências gerais do ensino básico, o que é contraprovado pela análise das propostas de operacionalização transversal destas competências. Este raciocínio parece pertinente porque, mesmo não sendo esperável a especificação de conteúdos do domínio estético-expressivo, uma vez que a concepção subjacente à sistematização e posicionamento das competências gerais não contempla uma arrumação propriamente disciplinar, já seria esperável que esse domínio deixasse algum rasto indiciador da preocupação formativa estético-expressiva na transversalidade das experiências de aprendizagem propostas, implementáveis em todas as áreas disciplinares.

### 5.5.2. A literacia em artes e as competências essenciais da Educação Visual

O panorama anteriormente descrito contrasta com a desenvolvida apresentação das competências essenciais da Educação Artística em geral e da Educação Visual em particular. De facto, esta apresentação pode filiar-se num tipo de abordagem teórica das artes e da pedagogia ligada às artes que não desconhece os estudos e as posições especializadas mais actuais, o que se espelha na bibliografia inspiradora, da qual fazem parte, entre outros, que aqui se indicam a título meramente exemplificativo, autores como Arnheim, Barret, Eco, Efland, Eisner, Gardner, Moles, e obras, em grande parte bastante recentes, da década de noventa.

O texto em questão baliza uma conceptualização da educação artística que tem que situar-se num novo universo, já distante do anterior paradigma (o do regime instituído pelo Dec.- Lei 286/89), em que a importância das artes na educação se configura em moldes bastante mais estruturados e desenvolvidos que alguma vez antes, em documentos de definição curricular. A concepção fundadora do currículo tem por base uma sustentação pedagógica das artes coerente e alinhada com as mais recentes pesquisas na área, que apontam para uma perspectiva integrada das teorias de arte, da estética e da educação. Trata-se de um discurso educativo lúcido e conhecedor que, na nossa análise, se afirma claramente *das artes na educação*, apresentando-se um formato curricular sem subterfúgios *instrumentalistas* nem subjugações ao *decorativismo* ou ao *funcionalismo*. O discurso curricular da Educação Artística no ensino básico português pertence à mesma geração das pesquisas e dos estudos mais avançados de que há conhecimento.

Progredindo para um nível de análise de maior detalhe, verifica-se que a educação artística no ensino básico se desenvolve, de acordo com a L.B.S.E. e o que o anterior regime curricular já consagrava, em quatro grandes áreas artísticas que são agora designadas como Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro, e Expressão Físico-Motora/Dança.

A concepção de currículo, coerentemente com os princípios orientadores atrás referidos, é a mais abrangente, já que

«todas as actividades artísticas desenvolvidas na escola, ou aí programadas, para serem vividas pelo aluno, (...) são consideradas parte integrante do currículo do ensino básico» (CNEB – CE, 2001: 149).



A definição da *literacia em artes*, aplicando à educação artística um conceito proveniente do domínio da linguística que, em si, é já uma competência, conceito que é caro à filosofia da gênese da concepção do documento, afigura-se como indispensável e verdadeira charneira na compreensão da conformação das competências essenciais da educação artística. Implicando

«a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte»,

e

«requerendo o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele»,

o desenvolvimento da *literacia artística* estabelece-se segundo quatro grandes eixos interdependentes e estruturantes de competências, a *apropriação das linguagens elementares das artes*, o *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*, o *desenvolvimento da criatividade*, e a *compreensão das artes no contexto* (ob. cit: 151 e ss).

Entre as primeiras definições apresentadas deparam-se-nos formulações que exigem interpretação cuidada:

«Neste documento parte-se do princípio de que as disciplinas enunciadas são independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significações específicos. Aqui, procura-se o que é comum e transmissível a toda a actividade artística» (ob. cit: 149).

Não fora a chamada de atenção feita em parágrafo anterior, lembrando a existência da Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo como solução de associação entre a Educação Visual e a Tecnológica, uma leitura apressada descodificaria imediatamente – com alegre surpresa para uns e horror para outros – o fim da EVT.

Uma certa ideia de “tábua rasa” ou de invisibilidade da EVT como disciplina com identidade própria acaba, aliás, por resultar reforçada, porque esta reorganização curricular, tal como se estende ao longo do documento em questão, apresenta e desenvolve as competências essenciais estruturando-as por área disciplinar e por disciplina, mas omite a EVT. A lógica do documento trata as competências essenciais da Educação Visual, como as das outras modalidades artísticas previstas curricularmente, no departamento dedicado à Educação Artística, abrangendo os três ciclos do ensino básico (ob. cit: 149 a 164), e as competências essenciais da Educação Tecnológica separadamente, em apartado próprio da educação tecnológica, abrangendo igualmente os diferentes níveis de escolaridade (ob. cit: 191 a 216), o mesmo se

passando com todas as outras disciplinas. Desta lógica resulta, aparentemente, a inexistência da EVT, o seu desaparecimento da cena curricular, porque o lugar curricular para a intersecção entre a *não-formação artística* e a *não-formação tecnológica*, o paradigma desta disciplina do 2º ciclo, na lógica da nova reorganização, tal como está estruturada, passou a ser um lugar vazio.

Este “sumiço” virtual da EVT do *Currículo Nacional do E.B. – Competências Essenciais* foi também entendido por alguns dos que desde sempre terão compreendido e vêm defendendo a bondade da concepção da EVT. É o caso, que se cita com mero intuito demonstrativo, de Carlos de Sousa Gomes que, numa comunicação apresentada ao Encontro Nacional da APEVT, realizado em Maio de 2004, num painel intitulado “A operacionalização do programa de EVT: da fusão das duas disciplinas ao presente”, queixando-se da desqualificada atenção que o Ministério da Educação, por norma, dispensa a esta disciplina, acusa o documento em questão de pretender o desaparecimento da EVT, já que, *escandalosamente*, a «Área Artística faz uma apropriação, através da Educação Visual, da disciplina de EVT alterando os seus pressupostos conceptuais (...)» (Sousa, 2004: 2).

Na verdade, o *Currículo Nacional do E.B. – Competências Essenciais* mais não faz que aclarar *pedagogicamente* o substrato teórico e o trajecto epistemológico das áreas disciplinares com identidade curricular, surgindo, como simples consequência directa e lógica, os campos *naturais*, com os seus contrastes próprios, da Educação Visual integrada na grande área da Educação Artística e da Educação Tecnológica também emancipada. Este “desaparecimento” da EVT revela-se como uma outra *consequência natural* da *profilaxia* e da *terapêutica* propostas pelo documento em causa, demonstrando-se da maneira mais fácil, e também da mais transparente, como não é possível manter, numa linha com preocupações de seriedade intelectual e de rigor científico e pedagógico, o equívoco da EVT como disciplina sem fundamentos na pedagogia e da educação artística, equívoco que se prolonga no sistema educativo, teimosamente, há demasiado tempo, com claras desvantagens para a formação estético-expressiva e para a formação verdadeiramente tecnológica dos alunos, imediatamente, no 2º ciclo, e com repercussões em todo o seu futuro.

Não restam, pois, dúvidas, deste desaparecimento virtual da EVT nas competências essenciais do ensino básico, exarado a partir de 2001 e, aos que notaram o facto, não pode deixar de se lhes reconhecer razão.

Vejamos, agora, com maior aproximação, as competências essenciais da Educação Visual, desdobráveis para cada nível de ensino.

Enfatizando a relevância das artes no sistema educativo, o documento em análise apresenta três dimensões do sujeito em que o contexto das aprendizagens artísticas se espalha: *fruição-contemplação*, *produção-criação* e *reflexão-interpretação*.

Na conjugação destas dimensões, sintetiza-se uma *tópica* epistemológica da disciplina:

«A Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no *interface* da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual»;

e uma súmula das principais competências essenciais:

«Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e às cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver» (CNEB-CE, 2001: 155).

O CNEB-CE (2001: 156) preocupa-se com a definição clara de uma situação epistemológica enquadrada na história da educação artística, no que se distancia nitidamente do Programa de EVT, e advoga uma posição crítica face ao passado imediato. Manifesta-se como um currículo metaconsciente dos seus valores pedagógicos, científicos e artísticos. Procura situar-se além do paradigma anterior, que considera

«fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo, interior, directo e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afectivo-criativo (...)»,

o que se repercutiu em atraso na prática escolar,

«na introdução de conceitos da comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver».

Compreende a Educação Visual como uma disciplina com a responsabilidade de desenvolver «a percepção estética e a produção de objectos plásticos», o que «envolve o entendimento e intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia». Embora mitigadamente, defende uma perspectiva crítica da utilização exhaustiva do método de resolução de problemas, imposto no Programa de EVT e preconizado na EV:

«O recurso ao método de resolução de problemas, como metodologia para a educação visual, tem propiciado a valorização de soluções utilitárias imediatas, negligenciando-se, por vezes, a dimensão estética das propostas. Apesar da importância desta metodologia fundamentada em diferentes momentos de decisão, pesquisa, experimentação e realização, destaca-se, neste contexto, a actividade estética nas artes visuais como constitutiva do conhecimento do Universo Visual, relacionando a percepção estética com a produção de objectos plásticos».

Quanto à operacionalização das competências essenciais, estas devem articular-se entre os três eixos estruturantes (fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação) e desenvolver-se metodologicamente em dois domínios de competências: *comunicação visual*, relativo à interpretação, concepção e utilização dos códigos da linguagem visual, e *elementos da forma*, relativo ao reconhecimento dos elementos integrantes da forma e à representação bi e tridimensional da figura humana, do espaço e das formas.

São apresentadas indicações metodológicas para as experiências de aprendizagem, chamando-se a atenção para

«a organização de actividades por unidade de trabalho, entendidas como projectos que implicam um processo e um produto final»,

o que não pode deixar de considerar-se como aspecto crítico em relação à tendência anterior de sobrestimar o processo quase se dispensando o produto, ideia que é reforçada quando se indica, entre outros parâmetros, a *qualidade do produto final* para o cálculo da gestão temporal das unidades de trabalho; sugere-se a diversificação metodológica, temática e dos meios de expressão e estratégias que combinem a compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo os domínios afectivo, cognitivo e social; considera-se que

«o diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão»

devendo incidir nas

«formas de arte contemporâneas» (CNEB-CE (2001: 161 e 162).

São definidos princípios para a utilização dos diferentes meios de expressão: a *adequação da exploração plástica ao nível de desenvolvimento de cada aluno*, a *diversificação da experimentação das tecnologias expressivas*, a *discussão da cultura artística portuguesa, partindo da arte portuguesa contemporânea*.

Os meios de expressão consignados são:

- o *desenho*, como *atitude expressiva*, como *metodologia para a representação de pensamentos, ideias e utopias*, como *registo de observações*, como *instrumento para a construção rigorosa de formas*, e como *sintetização de informação*;

- as *explorações plásticas bidimensionais*, como a *aguarela*, *acrílico*, *azulejaria*, *vitral*, *gravura*, *colagem*...;

- as *explorações plásticas tridimensionais*, com experiências de diversos processos e materiais de *escultura*;

- as *tecnologias da imagem*, como a *fotografia*, *cinema*, *vídeo*, o *computador*.  
(CNEB-CE, 2001: 162 e 163).

Posto isto, confirma-se a avaliação inicialmente avançada. O texto que foi analisado poderia facilmente ser convertido em programa completo para a Educação Visual.

Também para a Educação Tecnológica, se compendiam as competências essenciais em espaço próprio, apresentando-se o discurso curricular no quadro epistemológico e na linha da tradição curricular portuguesa dos Trabalhos Manuais/Educação Tecnológica, articulando um conjunto de saberes próprio com uma pedagogia da educação tecnológica:

«A educação tecnológica orienta-se, na educação básica, para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos».

Propondo

«a construção do perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente, capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico»,

o CNEB-CE (2001: 191, 192) prescreve vinte e uma competências que podem considerar-se competências gerais da Educação Tecnológica, e que vão desde

«compreender que a natureza e evolução da tecnologia é resultante do processo histórico»

até

«Analisar as principais actividades tecnológicas, bem como as profissões, na perspectiva da construção estratégica da sua identidade e do seu futuro profissional»,

passando por

«Escolher racionalmente os sistemas técnicos a usar, sendo eles apropriados/adequados aos contextos de utilização ou de aplicação».

São estabelecidos diversos domínios de competências articulados segundo três eixos fundamentais, o da *tecnologia e sociedade* que visa a formação de um *posicionamento ético alicerçado em valores* para a compreensão das relações da tecnologia e da sociedade, em ordem ao desenvolvimento do cidadão crítico e participativo, o do *processo tecnológico* que visa a compreensão e utilização de recursos conceptuais, procedimentais e materiais para actuar e controlar produtos e sistemas, e o dos *conceitos, princípios e operadores tecnológicos* que visa a compreensão dos principais conceitos e princípios aplicados às técnicas (CNEB-CE, 2001: 192, 193).

Poder-se-ia esmiuçar bastante mais este departamento dedicado às competências da Educação Tecnológica, mas já se percebe o que é fundamental para esta análise – estamos perante um conjunto de orientações pedagógicas que jogam os conceitos próprios de uma educação tecnológica que pode, sem dificuldade, ser compaginada com os pressupostos da Lei de Bases e do Dec.-Lei 6/2001, admitindo-se até que a filosofia que subjaz ao discurso curricular, articulando as esferas de formação pessoal, social e instrumental, anseia chegar mais além dos limites estritos de uma educação do utilizador tecnológico competente.

Há ainda que retirar desta análise uma outra consequência – a docência de uma educação tecnológica como a que se apresenta, pelo grau de exigência nos domínios técnico, tecnológico e científico, e pela actualização didáctico-pedagógica correspondente, supõe, necessariamente, uma formação docente inicial e continuada, específica e especializada.

Voltando ao problema do cruzamento deste documento orientador com o Programa da disciplina de EVT, declara-se com nitidez o problema do conflito entre os dois instrumentos de gestão curricular. Se o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* apenas procura reorganizar e reorientar a gestão curricular, sem revogar os programas disciplinares pré-existentes, a disciplina de EVT mantém-se nos horários das escolas, dos alunos e dos professores e, além disso, mantém-se com o seu “velho” programa de 1989, o qual permanece em vigor. O CNEB-CE propõe às escolas e aos professores uma reorientação curricular que, não podendo deixar de ter em conta os programas disciplinares de 1989, que não são postos juridicamente em causa, se vá instituindo em resultado, sobretudo, de um novo posicionamento face ao próprio conceito de currículo e da sua gestão, da instituição de uma nova consciencialização do poder gestor-curricular. Isso implica acertos e mesmo novas

aquisições nas concepções dos professores, no campo eminentemente pedagógico da condução do processo de ensino/aprendizagem, da didática, das estratégias e da avaliação. Esse esforço de adaptação à mudança não é uma tarefa simples, em qualquer nível de ensino e em qualquer área disciplinar.

### 5.5.3. A educação visual no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e a EVT

É possível fixar as vantagens de uma gestão curricular como a que se propõe nesta reforma. Na Educação Visual do 3º Ciclo, o depuramento conceptual vem revitalizar a esfera estético-expressiva e reconduz as aprendizagens para o âmbito das experiências artísticas. No 1º ciclo, a fundamentação pedagógica das expressões artísticas praticadas pelas crianças é reforçada. Na Educação Tecnológica do 3º ciclo, as aprendizagens podem ser reenquadradas segundo orientações actualizadas, fundamentadas como antes não eram.

Quanto à EVT, esta tarefa da reorientação curricular afigura-se, no quadro dos poderes de gestão curricular cometidos aos professores, uma encruzilhada difícil de ultrapassar e, se nos cingirmos ao campo puramente conceptual, essa tarefa transformar-se-á num desiderato impossível, pois tratar-se-ia de procurar conciliar o inconciliável.

Tentemos ver como e porquê.

Do que foi exposto até agora, há que recolher algumas ilações:

Primeira, não só se dá, no CNEB-CE, o desaparecimento virtual da EVT enquanto disciplina com identidade curricular, uma vez que não lhe são prescritas competências próprias, como se verifica uma verdadeira “separação de águas” entre as competências essenciais da educação artística e da educação tecnológica, o que contradiz frontalmente a filosofia *intersectiva* do Programa de EVT de 1989.

Segunda, sendo os fundamentos conceptualizadores das educações visual e tecnológica que presidem à reorganização curricular epistemologicamente e pedagogicamente diferentes dos que baseiam a concepção da EVT, e apresentando-se no CNEB-CE domínios de competências essenciais no âmbito da educação visual e domínios de competências específicas no âmbito da educação tecnológica que *reclarificam* a especificidade de cada área, é confrontada a fundamentação da EVT como “ponto de cruzamento” entre as duas áreas e, conseqüentemente, a formação de professores de EVT (supostamente alicerçada nessa concepção); numa perspectiva

radical, fica em causa a própria continuidade das actividades da EVT segundo o programa de 1989.

Terceira, o *CNEB-CE* adianta-se no plano metodológico, quer em relação à educação artística, quer à educação tecnológica, sendo saliente, na Educação Visual, o pendor crítico (embora mitigado) manifestado face à unicidade do método de resolução de problemas que o programa de EVT de 1989 propõe.

Quarta, as competências essenciais da Educação Visual são reconduzidas à especificidade estético-expressiva. O Desenho é projectado, não para o ancestral lugar curricular de matriz única de toda a experiência plástica verificado até à reforma de 1968, mas à posição de meio de expressão primacial, complexo e múltiplo, indispensável para a consecução de importantes competências da educação visual, em particular, e para o desenvolvimento e estruturação dos mecanismos cognitivos, em geral. Esta importância primacial do desenho está, enquanto orientação metodológica, ausente no Programa de EVT de 1989.

Quinta, e em consequência das ilações anteriores, é claro um profundo confronto conceptual e metodológico entre os dois instrumentos de gestão curricular (*CNEB-CE* e programa de EVT) que obsta à tentativa conciliadora. O peso das contradições entre ambos, neste confronto, reciprocamente os exclui. Os professores não dispõem, no seu nível de gestão curricular, de dispositivos para conciliar o inconciliável, sanar o insanável.

O problema dos professores de EVT não se fica na discussão dos fundamentos teóricos, mas agrava-se ainda no plano das práticas pedagógicas, em que é necessário planificar as actividades, jogando com todos os parâmetros a isso atinentes. Nesse nível, a repercussão deste conflito é ainda mais aguda porque, à confusão conhecida que já surgia anteriormente quando se tentavam operacionalizar finalidades e objectivos, campos, conteúdos e áreas de exploração, mediante o programa de EVT, é necessário juntar agora a atenção devida às competências essenciais da Educação Visual e da Educação Tecnológica.

Acresce a tudo isto, além das novas dificuldades de formação dos professores surgidas em consequência da especificação das duas áreas (que, crê-se, pode ser mais significativa enquanto impreparação tecnológica), o facto de ter diminuído consideravelmente o tempo semanal da disciplina (como vimos, de 5 tempos lectivos de 50 minutos, para, na maioria das escolas, dois *blocos* de 90 minutos, ou seja, uma redução de 250 minutos para 180 minutos).



Os professores passam a ter que responder a solicitações curriculares mais exigentes (conceptual e metodologicamente), a observar uma gama de competências qualitativamente mais especializada (em EV e em ET) que lhes é proposta separadamente e que implica um acréscimo didáctico também quantitativo, passam a defrontar-se com o problema de gerir um programa confuso e sincrético como o de EVT junto com a tentativa insanável de o conciliar com as novas orientações curriculares, mas passam, para tudo isso, a dispor de menos 70 minutos por semana (o que equivale a quase um tempo e meio dos “antigos”). Este facto afigura-se, com limpidez, como um dos elementos mais elucidativos do carácter economicista da reforma “da gestão flexível do currículo”, e acaba por soar a (mais uma) *oportunidade perdida*, em que se *dão boas nozes*, mas se *recusam os dentes*.

A necessidade de responder às dúvidas que se colocam no enquadramento descrito pode potenciar os tipos e os níveis de problemas e de desempenho dos pares pedagógicos da EVT. Todos os elementos que constituem a carga de agravamento sobre os professores de EVT que ficam atrás referidos se projectam na discussão no interior de cada par pedagógico. Esse facto pode funcionar como estimulador criativo, mais provavelmente no caso dos *pares funcionalmente compatíveis*, como pode ainda agravar o desentendimento entre os professores integrantes de *pares disfuncionais*. Em qualquer caso, trata-se de situações em que, configurando-se a *especificidade da actividade docente* de que fala Matos (1999) e a que nos referimos no início do presente capítulo, se determina, para a tentativa de resolução, o apelo aos saberes práticos mais inefáveis dos professores, como o *saber-fazer*, o *saber-ser* e, especialmente, o *saber-transformar-se*.

Em suma, toda a análise apresentada parece dar conta de uma situação actual difícil, no que toca às possibilidades de gestão curricular dos professores de EVT. Não colhe, portanto, a argumentação de Paulo Abrantes, ex-Director do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação e responsável pelo documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* que, em artigo publicado na imprensa aquando da publicação deste documento, procura responder a algumas críticas já existentes, afirmando que

«pode-se não concordar com a sua orientação geral (...). Mas não parece razoável criticar um trabalho, porque ele “não chega” para resolver tudo. Uma condição necessária não deixa de o ser pelo facto de não ser suficiente» (Abrantes, *Significado e alcance do “currículo nacional do ensino básico”*, s/d).

A questão que se abriu e que permanece em aberto, é a de que, neste caso (refere-se a educação artística e a EVT, não se generalizando para as outras áreas disciplinares), mesmo para quem possa estar de acordo com a orientação geral do documento em questão, a condição necessária precisaria ser também a condição suficiente. Não sendo assim, corre-se o risco de que a inércia habitual acabe por afastar das práticas do quotidiano as *boas intenções* expostas no documento que tem estado sob enfoque. Da confusão que ainda grassa nas escolas sobre a EVT, aliás reveladora de atenção e empenho profissional dos docentes, vêm fazendo eco iniciativas organizadas por associações de professores, como aquelas a que atrás se aludiu.

Actualmente parece ter sido interrompido um esforço no sentido de conhecer alguns dados que permitam fazer uma avaliação do andamento da reorganização curricular no ensino básico, designadamente sobre a política de tempos lectivos e de intervalos, os critérios utilizados pelas escolas na distribuição de serviço nas novas áreas curriculares não disciplinares e o número de professores dos conselhos de turma, ao nível do 2º ciclo. Este esforço avaliativo indiciou uma intencionalidade de realizar um *controlo de execução* sobre as medidas em implementação, tendo sido distribuídos questionários às escolas pelo Departamento da Educação Básica, cujas respostas (foram consideradas as de 715 escolas) permitiram um comentário analítico do director do Departamento, que foi depois divulgado (Abrantes, 2002).

Deste exemplo raro de iniciativa do poder central para realizar, atempadamente, um balanço de uma reforma educativa, fica a saber-se que, na *Área de Projecto*, uma das novas áreas curriculares não disciplinares que pressupõe a utilização de metodologias projectuais, leccionada por um par pedagógico, se verificou que

«uma maioria de 62% das opções das escolas indicavam a presença de um professor das áreas artística e tecnológica (EVT ou Educação Musical)»,

sendo o outro professor, numa maioria de casos, o director de turma (Abrantes, 2002: 3). Não se sabe, entre os professores das duas disciplinas indicadas, qual a percentagem de professores de EVT, nem se consegue perceber se estes contam como representantes da área tecnológica (neste caso contrapostos aos de Educação Musical, da área artística) ou como híbridos representantes das duas áreas. Em qualquer caso, é esperável que os professores de EVT fossem mais numerosos, dado ser essa a realidade no sistema e, não havendo indicações sobre as razões que presidiram às preferências das escolas, pode imaginar-se que estas pontuaram duas características

destes professores, duas boas razões para a afectação à *Área de Projecto*: dominam a metodologia projectual e estão habituados a trabalhar em par pedagógico.

## 5.6. Conclusões

Completando-se a *panorâmica* realizada sobre a história curricular da educação visual em Portugal cumpre ordenar nexos e encontrar suficientes interpretações que sustentem uma síntese avaliativa.

### 5.6.1. Reencontro do eu observador na reconstrução do *leitmotiv*

O primeiro passo nesse sentido é a construção de um reencontro psicológico do *eu observador* consigo e com o processo vivido no momento da chegada, avaliando-se a relação entre as partes. Assim, percebeu-se o movimento da evolução curricular com os olhos do *realizador* que previamente se impressionou por um *leitmotiv* intuído, do qual, à partida, já se sentia consciente.

Do extenso *argumento* disponível constituído pelo *continuum* do discurso educativo que se observou no fluir da dinâmica do processo histórico, extraíram-se e incrementaram-se partes discursivas, como emblemas históricos de conjugações de diversidades elementares que enformaram, ou foram enformando, a configuração da entidade curricular, sem esquecer os limites sociológicos e político-económicos. Consequentemente, assumiram-se as esperadas *elipses* com a naturalidade do escultor ao cinzelar a pedra, desperdiçando bocados de matéria-prima.

Toma-se nova consciência de quanto os nexos harmonia/contraste achados entre resultados da actividade de descodificação curricular e os modelos mentais preconcebidos para o enquadramento das interpretações se determinaram no jogo dialéctico desta metodologia do *flashback*, cujo devir significante se dispôs, ao longo do trajecto, sincronicamente, como efeito sugerido e sugestor (o facto e a sua filosofia), hipostasiando aí os conteúdos do *leitmotiv* que funcionaram como pré-instituições conceptualizadoras, em permanente adaptação ao devir heurístico.

### 5.6.2. Consciencialização dos critérios hermenêuticos

Num segundo passo, é necessário determinar os critérios hermenêuticos que possibilitaram a elaboração da análise, os quais foram (sendo) induzidos pela cinética e

pelo ritmo da metodologia autoconstruída que se foi auto-organizando, e reconhecendo as propriedades do objecto de estudo, de acordo com os pressupostos da investigação – a atenção devida à evolução do desenho curricular da educação artística e a emergência da criatividade.

Esses critérios interpretativos, projectados no processo investigativo, foram constituídos, no seu conteúdo fulcral, por:

- Um arquétipo de uma educação visual entendida enquanto objecto pedagógico puro, configurado em resultado de toda a conceptualização arquitectada neste trabalho, susceptível de se definir e aplicar como molde ou matriz a contrastar com os diferentes formatos que couberam à configuração curricular da área artística plástica, representada historicamente no currículo pelas disciplinas de Desenho, Educação Visual, e Educação Visual e Tecnológica. Esta instituição na investigação permitiu condições de possibilidade para a compreensão, na consideração dos factores históricos pertinentes, de propriedades dos vínculos arte/educação, buscando explicações para a eventualidade da arte utilizada – em ordem a razões não-artísticas - e da educação dirigida extra-pedagógicamente - em ordem a objectivos estranhos a um sentido racionalista da formação humana projectado historicamente.

- Uma busca de sinais da criatividade emergente no currículo, descodificáveis em três tópicos e vários patamares pedagógicamente apreciáveis:

- Enquanto necessidade dos alunos – *O currículo reconhece e respeita a necessidade de realização criativa dos alunos, através:*
  - do aparecimento de ideias simples de criatividade, expressas distintamente no texto do discurso educativo;
  - da marca da preocupação pedagógica com a criatividade como expressividade espontânea, motivada pelo contacto dos alunos com os materiais; **(1)**
  - da criatividade no relacionamento e domínio dos códigos da linguagem visual; **(2)**
  - da afirmação da criatividade dos alunos como resultado da vivência estética e plástica. **(3)**
- Enquanto necessidade dos professores – *O currículo reconhece a necessidade da criatividade dos professores como indispensável ao sucesso dos alunos, através:*

- da presença de criatividade nos instrumentos pedagógicos e didáticos dos professores; (4)
- do desempenho criativo dos professores, propiciador de um ensino de qualidade; (5)
- da especificidade da prática docente como um domínio eminentemente criativo. (6)
- Enquanto necessidade do currículo – *O currículo reconhece e representa teleologicamente a necessidade da criatividade*, através:
  - da utilização pedagógica da criatividade segundo perspectivas pré-determinadas; (7)
  - da preocupação com a dimensão em que as escolas e os meios educativos se constituem em *climas* criativos; (8)
  - da criatividade política e educativa do currículo. (9)
  - da metaconsciência criativa do poder legislador. (10)

Instituindo cada uma destas três tópicas em *categorias sinalizadoras da presença curricular da criatividade* (I, II e III) e os *patamares pedagogicamente apreciáveis* em níveis evolutivos da emergência criativa (de 1 a 10), pode analisar-se comparativamente um conjunto de programas disciplinares num universo temporal determinado, no sentido de perspectivar mais claramente a linha evolutiva da criatividade nestes currículos nacionais de educação visual.

Na tópica I, o primeiro *patamar pedagogicamente apreciável* – “aparecimento de ideias simples de criatividade, expressas distintamente no texto do discurso educativo” (não numerado) – não será tido em conta na análise dos programas comparados, pois adequa-se mais à história curricular anterior.

Comparam-se especificamente os programas disciplinares que a seguir se elencam, situados num *continuum* histórico curricular, niveláveis numa equivalência aproximada ao 2º ciclo do ensino básico, permanecendo o 1º e o 3º ciclos cobertos pela apreciação realizada anteriormente.

Há uma razão principal para esta opção:

- Ao longo da história curricular interpretada, parece ser este nível de ensino o palco privilegiado para a instituição das inovações trazidas pelas reformas educativas, em especial no período temporal mais recente (desde os anos sessenta do Século XX), tornando-o o mais flexível dos níveis de ensino. Enquanto a monodocência no 1º ciclo

lhe confere uma estabilidade imobilista, o 3º ciclo, além de só recentemente estar incluído na escolaridade obrigatória, tem apresentado uma relativa consistência na fundamentação curricular.

Eis os programas disciplinares analisados:

- O programa do *Ciclo Preparatório*, de 1968, por ser o primeiro com uma marca mais evidente da preocupação pedagógica com a criatividade dos alunos, relativamente estruturada. Como procurou mostrar-se, é possível perceber nos programas anteriores sinais difusos e esparsos de criatividade, categorizáveis no patamar não numerado.

- O programa da *Reforma Veiga Simão*, de 1972, paradigmático de uma mudança profunda nos fundamentos do currículo.

- O programa de 1975/76, paradigmático do período histórico correspondente.

- O programa de *EVT* de 1989, correspondente à implementação da reforma educativa consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86).

- As orientações programáticas do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de acordo com o regime reformador instituído com o Dec.-Lei 6/2001, no que respeita directamente às competências para a Educação Visual no 2º ciclo.

As caracterizações avançadas são construídas a partir dos conteúdos dos textos dos respectivos programas e, de modo mais ou menos explícito, correspondem à análise desenvolvida no corpo do presente capítulo.

Observe-se a tabela na página seguinte:

Quadro 3 – EVOLUÇÃO DA PRESENÇA DA CRIATIVIDADE NOS CURRÍCULA (E.V.)

		Programa Ciclo Preparatório (Desenho) 1968	Programa da Reforma Veiga Simão 1972	Programa de EV 1975/76	Programa da Reforma Educativa (EVT) 1989	CNEB – CE (EV) 2001
<b>I</b> Necessidade dos Alunos	1	- Associada ao contacto com materiais e técnicas - O Desenho geométrico perde a sua tradicional dominância - Não são admitidos livros para desenho de cópia	Bastante reforçada em relação ao anterior	- Estimulo da criatividade e livre crítica em seqüências de aprendizagens variadas - Imprescindível para a compreensão e avaliação dos processos de trabalho estético	- Atenuada e normalizada - Criatividade expressiva difusa e indefinida	- Muito reforçada face ao anterior. - Expressividade espontânea como resultado da múltipla experiência de fruição, interpretação e criação
	2	- Associada à observação e sensações, partindo para a realização gráfica	Discriminação dos elementos visuais segundo ritmos e seqüências, respeito pela <i>inventiva</i> de cada aluno	Reforçado, mas considerado o <i>Design</i> como sede dos códigos visuais, subdividido em "estético" e "prático"	- Domínio da forma/função - Design (Método de resolução de problemas)	- Determinante da realização pessoal - Associada à descodificação dos códigos artísticos
	3	- Assumida a livre expressão estética, com diferenciação psicológica dos alunos: imaginativos, produtores de mitos, introspectivos, construtivos	<i>Actividade</i> do aluno como via de apreensão estético-expressiva	- Associada ao conhecimento local e nacional e dirigida ao futuro - Actividades interdisciplinares	Em dependência da natureza dos problemas experimentados, estéticos ou tecnológicos	- Associada à vivência da arte contemporânea - Competências essenciais artísticas
<b>II</b> Necessidade dos Professores	4	Indicações didácticas adequadas a cada ano do ciclo, para estimular a expressividade	Reforçado	Actividades didácticas voltadas para a satisfação de interesses diferenciados dos alunos	- Capacidade para desenvolver o MRProblemas - O regime de <i>par pedagógico</i> condiciona toda a intervenção docente	- Ênfase da relação pedagógica - O regime de <i>par pedagógico</i> condiciona toda a intervenção docente
	5	Gestão do programa (que impõe opções, mais que deveres) como condição de êxito dos alunos	Mantém-se	Actividades plásticas desenvolvidas em consonância com as realidades locais	- Capacidade para organizar Unidades de Trabalho diversificadas e criativas	Mobilização da linguagem criativa das artes plásticas nas Unidades de Trabalho
	6	Responsabilidade de opções adequadas na condução do programa e pessoalmente apropriadas a cada aluno (no início do ano aplicava-se o teste de Decroly)	Responsabilidade de gerir o programa abrindo a participação activa dos alunos	- Identificação e compreensão da natureza do acto criativo - Domínio do trabalho artístico como processo social - Qualidade das ideias na base da qualidade de ensino	Estimulação da participação activa dos alunos em projectos práticos do conhecimento da vida estética e tecnológica	Estimulação da sensibilidade estético-expressiva e do gosto pela arte
<b>III</b> Necessidade do Currículo	7	Consciência da importância da didáctica na estimulação criativa	Configuração da Educação Visual como complexo criativo muito além da centração no desenho	Capacidade de desenvolver planificações interdisciplinares	Criatividade como resolução de problemas produtivos	Estímulo da criatividade artística
	8	Relação plástica do sujeito com o meio social	- Difusa - Educação Artística como necessidade geral	- Escola ligada à comunidade como meio estético criativo por excelência - Escola como meio criativo para resolver problemas produtivos	Escola equipada para a aprendizagem tecnológica	Escola como meio de conhecimento da Arte
	9	Centração mais nos alunos que nos saberes	- Centração na psicologia, no desenvolvimento da expressividade dos alunos - Fomento do espírito criador dos cidadãos como obrigação do sistema	- Educação Visual como instrumento de formação pessoal e social - Escola como agente de transformação social - Educação criativa com função crítica face à realidade	Educação Visual e Tecnológica como formação instrumental do futuro produtor adaptado à industrialização moderna	Educação Visual como formação artística
	10	- Não manifesta - Ao serviço do desenvolvimento social do regime, alargamento da escolaridade básica	- Não manifesta - Ao serviço dos interesses "desenvolvimentistas"	- Criação de bases para educação estética posterior - Ao serviço da democracia	- Dirigida ao conhecimento do mundo tecnológico - Ao serviço da <i>modernização</i>	- Dirigida para a <i>Literacia artística</i>

### 5.6.3. Síntese avaliativa

O terceiro passo desenvolve-se em direcção à construção da síntese avaliativa, no sentido de um esforço de integração da análise, mantendo a atenção sobre a aplicação dos critérios utilizados.

O discurso curricular, no quadro espacio-temporal pré-definido, desde o aparecimento da primeira disciplina escolar de Desenho até ao presente das competências da educação visual, foi interpretado através dos estudos de outros autores citados e, directamente, na apreciação de fontes de investigação pertinentes, como leis, decretos-lei e despachos ministeriais, programas, compêndios e posições de associações de professores.

Como síntese resulta a discriminação, na história curricular da educação visual, de linhas de desenvolvimento diacrónicas com características especificáveis, e de momentos-charneira de instituição de inovações com pesada carga simbólica que os individualiza no contexto histórico.

Tais momentos foram entendidos como saltos qualitativos significativos no fluir evolutivo do currículo, mais do que como verdadeiros pontos de ruptura epistemológica. A análise sugeriu a ideia de um processo histórico continuado para uma evolução da configuração curricular da educação visual. Nessa evolução, a instituição de inovações/elementos curriculares de criatividade realizou-se paulatinamente, verificando-se a manutenção de determinadas componentes que podem ser lidas como propriedades constantes, as quais permitem uma tipificação própria da educação visual no ensino básico português.

O universo curricular da educação artística – num pano de fundo de texturas irregulares e tons frios e escuros em predominância – atravessado por rastos oblíquos que ressoam segundo padrões cujo ritmo é modulado pelas distensões discursivas persistentes de cores pastel – é salpicado por pontos brilhantes que abrem órbitas térmicas de valores lumínicos variáveis que se repercutem no espaço temporal.

Concretizando:

A análise do desenvolvimento e definição da identidade curricular das disciplinas de Desenho, Educação Visual, e Educação Visual e Tecnológica, representantes da formação estético-expressiva na educação artística plástica, na história curricular portuguesa do ensino básico (e do ensino secundário, em configurações anteriores à



criação do Ciclo Preparatório), desde o primeiro aparecimento do Desenho como disciplina escolar autónoma do ensino liceal das reformas pombalinas, até às *competências essenciais* da Educação Visual da actualidade, sugere as seguintes considerações indispensáveis:

A) Face a linhas de desenvolvimento diacrónicas com características específicas:

- A identidade curricular do Desenho/Educação Visual construiu-se do conflito entre a dinâmica interior da disciplina que organizou e estruturou conteúdos e metodologias, e as outras áreas de saberes, também sistematizadas como disciplinas, que ocuparam o espaço-tempo curricular. Desde o aparecimento escolar do Desenho, o seu currículo percorreu um caminho em que obstou a múltiplas circunstâncias, impondo-se identitariamente de forma autónoma, de si para o resto do currículo, ganhando tempo escolar e dignidade curricular, libertando-se paulatinamente de uma *periferia sectorialista* (o Desenho enquanto apenas Geometria, como departamento da Matemática) e de uma *supletividade expressiva* (o Desenho como disciplina de estatuto institucional secundarizado, da área das Ciências, dedicada *benevolmente* à expressão, com a *tolerância* do todo curricular).

- No devir histórico da luta no campo curricular, o Desenho/Educação Visual foi lugar de apropriações extra-pedagógicas em que os poderes instituídos procuraram valer-se utilitariamente da disciplina no intuito de a investir na consecução de políticas concretas, historicamente percepcionadas, nomeadamente:

- O Desenho como suporte da formação indispensável à industrialização (no primeiro surto industrial do País e na sua sequência);

- O Desenho como base de um *ornamentalismo/decorativismo* que escamoteava a essência estética do produto artístico e se definia como disciplina ideologicamente inócua, ao serviço de cânones meramente reprodutivos (durante o regime do Estado Novo);

- A Educação Visual e a EVT como via formativa para a resolução de problemas produtivos através de um *design* empobrecido, ao serviço da *ideologia da modernização* (a partir da adesão à Comunidade Europeia).

- Em todas estas situações históricas, a definição curricular das disciplinas dedicadas à formação estético-expressiva desonerou a essência dessa formação em detrimento de uma valência com predomínio instrumental, em que se impuseram como

meios fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, respectivamente, até à criação do Ciclo Preparatório, em 1968, o *desenho geométrico* e, depois do 25 de Abril, o *método do design*. O presente curricular pode considerar-se, pelas contradições anteriormente descritas, uma situação histórica híbrida e a aguardar definições.

- A emergência da Criatividade no discurso curricular manifestou uma presença contínua e de importância crescente ao longo da evolução curricular da área. A marca da criatividade pedagógica foi mínima em qualquer das aceções consideradas até à instituição do *Ciclo Preparatório* (1968), já que foi determinante, durante décadas, o treino de habilidades meramente reprodutivas dos alunos, premiando-se o perfeccionismo imitativo.

As concepções pedagógicas de criatividade evoluíram, com traços mais proeminentes na expressão do discurso educativo, consecutivamente, no sentido:

- de uma *expressividade da originalidade individual*, especialmente estimulada a partir da experiência directa com a diversidade de materiais e técnicas plásticas (*Programa do Ciclo Preparatório*, 1968);

- do domínio criativo dos códigos visuais (Reforma Veiga Simão, 1972);

- de uma vivência *estético-social* prospectiva (*Programas do Ensino Preparatório*, 1975/76);

- da perspectiva da criatividade enquanto *resolução de problemas* produtivos (*Programas do Ensino Básico*, 1989);

- e no sentido da criatividade artística espontânea e da criatividade artística desenvolvida por metodologias das actividades plásticas (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001).

B) Face a oito momentos-charneira de instituição de inovações com pesada carga simbólica, durante o Século XX:

1 - As reformas educativas republicanas de 1918/19, apesar de manterem a carga tradicional do desenho geométrico, consagram o Desenho no currículo do ensino público como disciplina «preponderantemente artística»; o Desenho é visto, com relevância no discurso curricular, com uma função especialmente formativa.

2 - A reforma curricular de 1936, ao mesmo tempo que submete à servidão ideológica do regime fascista os fundamentos do currículo, não deixa de consagrar, pela

primeira vez, o equilíbrio curricular entre as três valências do desenho: geométrico, “decorativo” e “natural”.

3 - A reorganização curricular de 1947/48 mostra uma abordagem pedagógica mais voltada para a essência estética, corporizando uma vontade de promover o *desenho livre* como modalidade formativa da expressão artística, e desvalorizando a perspectiva da dependência da geometria e do utilitarismo matemático.

4 - A criação do *Ciclo Preparatório*, em 1968, significa um passo decisivo no sentido da evolução *pró-artística* do currículo. O Programa de Desenho fica dotado, pela primeira vez sob o regime do Estado Novo, de uma fundamentação actualizada (com influência da *educação pela arte* e de outras correntes educativas) e segue no caminho da libertação do peso da ideologização. O Desenho é visto como valor educativo do poder criador, da imaginação e da sensibilidade estética, como *a expressão plástica do pensamento*.

5 - A Reforma Veiga Simão, que equaciona a *educação visual* como um todo complexo, fundamenta o currículo em valores estéticos segundo parâmetros visuais. A Lei nº5/73, que consagra mitigadamente várias promessas educativas desta reforma, mantendo-se como instrumento de dominação ideológica do regime, não deixa de constituir um passo positivo, ao consagrar, pela primeira vez nesse nível legislativo, a atenção do sistema para a criatividade dos alunos de todo o espectro escolar.

6 - A Educação Visual, em 1975/76, transformou-se numa nova disciplina que configura, por um lado, o fim absoluto da concepção segundo a qual o Desenho seria toda a educação visual (vinda da reforma anterior) e, por outro, evidencia a abertura do sistema educativo da época (no que não pode deixar de ver-se mais uma consequência libertadora do 25 de Abril) à discussão da problemática das artes, da estética e do seu ensino. Contraditoriamente com a imposição de uma perspectiva do mundo visual pela via única do *design* (*design estético* e *design prático*), o Programa do Ensino Preparatório pugna energicamente pela criatividade em *experiências futuroológicas da comunidade*.

7 - A reforma do sistema educativo e consequente aprovação da sua Lei de Bases (Lei nº46/86) consagra, com dignidade inteira, a necessidade geral da educação artística e da criatividade. Na sua sequência, a organização curricular estabelecida pelo regime do Dec.-Lei nº 286/89, vinculado à *ideologia da modernização* cria, para o 2º ciclo do ensino básico, a Disciplina de Educação Visual e Tecnológica, utilizando declaradamente, pela primeira vez, uma perspectiva definida da criatividade, desta feita, como *resolução de problemas*.

8 – A reforma da “gestão flexível do currículo”, institucionalizada já em pleno terceiro milênio pelo Dec.– Lei 6/2001, formula as *competências essenciais* para o ensino básico e para cada área disciplinar, em cada nível e em cada ano de escolaridade. Para a Educação Artística em geral e para cada área artística em particular, na formulação das competências que os alunos precisam adquirir ao longo do processo de ensino/aprendizagem durante o ensino básico, pontifica o pressuposto de que o sistema educativo deve promover criativamente a *literacia artística*, como fim educativo exigido pela sociedade.

## **CONCLUSÃO**

«...  
Não cessaremos a exploração  
E o fim de toda a nossa pesquisa  
Consistirá em chegar onde partimos  
E conhecer o lugar pela primeira vez.  
Através do desconhecido e lembrado portão  
...»

T.S. Eliot

## **Conclusão**

Ao longo dos do trabalho procurou estabelecer-se um quadro conceptual em que se buscou o reconhecimento da ideia moderna da criatividade (Capítulo I), da sua relação com a Arte e a Imagem (Capítulo II), e se intentaram razões para a explicação da sua centralidade na actualidade (Excurso aos Capítulos I e II); procuraram-se correlações entre a Criatividade e a Educação (Capítulo III), perspectivou-se a necessidade cultural e social de uma educação artística criativa (Capítulo IV); e foi-se descortinando o caminho evolutivo da educação artística, cruzado com a pista da criatividade, nos *curricula* do ensino básico português (Capítulo V).

As disposições cognitivas fundamentais construídas durante o percurso conduzido para a instituição desse quadro conceptual, sistematizadas em *rede conexional*, combinam-se em lapsos cognoscíveis especificáveis, *grupos heurísticos* funcionantes numa cartografia conceptual de três planos interactivos – educativo, artístico, criativo:

- Um conceito abrangente de Criatividade em que esta, consciente de si, se liberta de um nível estritamente instrumental e produtivo, que cresceu e se desenvolveu, especialmente, nos dois primeiros capítulos.

- A consciencialização de um discurso pedagógico fundamentado nos pressupostos de racionalidade humanista que compreendem um projecto de formação desenvolvido no respeito pelo equilíbrio das dimensões comunicativas pessoal, social e do trabalho, que se configurou no início do Capítulo III.

- A idealização de uma escola efectivamente preocupada com a imperatividade de uma educação artística activa, inquieta e inquietadora perante os desafios estéticos, expressivos e comunicacionais oferecidos pelo mundo da vida contemporânea, que se revelou ao longo do Capítulo IV, e se contrastou com a realidade curricular do ensino básico português, ao longo do Capítulo V.

- A centralidade da preocupação segundo a qual a formação para a Criatividade, em geral e na especificidade da educação artística, é essencial para o sucesso de

qualquer projecto pedagógico que respeite à conformação educativa anunciada, ou a qualquer outra conformação *eminente* pedagógica, que se construiu transversalmente à arquitectura de todo o trabalho.

A combinatória conexional destas heurísticas permitiu reunir as condições para a elaboração de um método criativo para a educação visual, designado por **Método Imaginático**.

### Pressupostos essenciais do MI

O *Método Imaginático (MI)* vale como síntese e corolário do presente trabalho e justifica-se enquanto procura de resposta à insatisfação com a actualidade da educação artística, a qual, de algum modo, surtiu mais esclarecida pela análise curricular do Capítulo V.

O **MI** é já hoje um pouco mais que um simples esquiço didáctico ou mero plano de intenções, consubstanciando-se como projecto pedagógico em desenvolvimento, em fase de conceptualização-acção-testagem. Vem sendo ensaiado desde 1999 com alunos de vários graus do ensino regular e de instituições de educação especial, no âmbito de estudos da criatividade prosseguidos a partir dos conhecimentos adquiridos na Universidade de Santiago de Compostela com a preciosa ajuda, na área da criatividade e pedagogia, com especialistas como, entre outros, David de Prado, Saturnino de la Torre, Tomás Motos, Elena Fernández Rey, Manuela Romo, António Rodriguez, Graciela Aldana, e da criatividade artística, com Jorge Kleiman, Juan Delgado, Javier Carvajal e Estefanía Sanz.

Ao longo dos últimos quatro anos lectivos, aproximadamente o tempo de elaboração do presente escrito, o desenvolvimento do **MI** está indelevelmente associado ao processo construtivo do trabalho registado nos capítulos anteriores. O constructo de criatividade auto-organizado e auto-organizante que se expande e explana no trabalho teórico, vem acompanhando e impregnando o desenvolvimento metodológico, enraizando-se na formação de professores. Não se trata, porém, de um resultado conseguido por um concretismo experimental suportado num trabalho teórico, antes se conforma e vivifica no âmago de uma relação dialéctica entre componentes permanentemente interactivas de índole teórica que se plasmaram, reflexivamente, no texto deste trabalho, e componentes práticas que se revelam na especificidade da

profissionalidade docente que se vieram actualizando, e que se fixaram sistematizadamente ao longo do mesmo universo temporal.

Essa docência foi exercida, primeiro, nas aulas de EVT com alunos de várias escolas do País, permitindo o conhecimento directo da diversidade cultural (desde Cinfães do Douro a Rabo de Peixe, nos Açores), aplicando às situações concretas diversas metodologias e técnicas criativas que surtiram resultados por todos reconhecidos.

Mais tarde, a docência desenvolveu-se no âmbito de disciplinas de Didáctica da Educação Visual e Tecnológica, Expressão Visuo-Plástica, e História da Arte, e ainda Metodologia das Expressões, pertencentes aos planos de estudo de cursos de formação inicial de professores do primeiro ciclo (esta última) e da variante de EVT do 2º ciclo do ensino básico (as restantes), coincidindo com os últimos quatro anos. Durante o mesmo período temporal, o *Método Imaginático* foi parcialmente aplicado em actividades desenvolvidas nas Práticas Pedagógicas de professores-formandos acompanhadas pelos respectivos professores cooperantes, em situações de aula real de EVT com alunos do 5º e do 6º anos do ensino básico, distribuídos por turmas de várias escolas diferentes. Foram abrangidos por aplicações integradas metodologicamente, cerca de sessenta professores-formandos, 20 professores cooperantes, e mais de 300 alunos do 2º ciclo, em escolas de dois concelhos. As experiências de aplicação do método foram expostas e desenvolvidas nas aulas do autor, integradas no processo de ensino/aprendizagem e previstas nos programas das respectivas disciplinas; e livremente escolhidas e planificadas pelos professores-formandos, no âmbito das suas Práticas Pedagógicas. Essas experiências são permanentemente avaliadas, enquanto experiências consubstanciadoras do prosseguimento do processo de ensino/aprendizagem, segundo os critérios institucionalmente prevaletentes, e ainda através de avaliações motivacionais, de processo e de produto, auto e hétero avaliações com instrumentos criados para o efeito, contando com a imprescindível participação activa dos alunos.

Em suma, na decorrência da combinatória das concepções de criatividade, pedagógicas, estéticas e artísticas, e do desenvolvimento das actividades de formação entretanto efectuadas e das avaliações correlativas, acham-se os pressupostos da conformação do *Método Imaginático* que, aliás, progride no seu processo construtivo, assistido na permanente dialéctica teórico-prática reconfiguradora.



A aplicação do **MI** pressupõe a possibilidade, que pretende realizar, de os alunos-Imagonautas poderem viajar, *como os argonautas ou os cosmonautas, tripulando uma qualquer sorte de veículo, na imaginação e nas imagens “reais” ou “virtuais”, em viagens através do tempo e do espaço. O imaginauta pilota imagens e navega pela imaginação.*

Assim, são principais pressupostos do **MI**:

- A necessidade de formar para a compreensão da *pressão iconosférica* do mundo global e desigual em que vivemos.
- A imprescindibilidade de desenvolver nos cidadãos a capacidade de descodificação das linguagens visuais e da concomitante compreensão da relação estético-ideológica no quadro da hegemonização massmediática exercida pelos poderes económicos detentores dos meios globais de comunicação, construindo a possibilidade de atingir, no *quarto círculo criativo/comunicativo*, níveis de *criatividade hipotáctica* (cf. última parte do Capítulo III).
- A ideia preocupante de que, através dessa hegemonização estético-ideológica, pela condução tecnológica da informação visual, é possível determinar (com graus variáveis de inconsciência individual e colectiva e com durabilidades variáveis) correntes de opinião sub-repticiamente inculcadas, e de que pode mesmo ser possível estruturar, ou pelo menos condicionar determinantemente, os mecanismos inconscientes da imaginação individual e colectiva.
- A necessidade de uma educação visual que possibilite a auto-realização pessoal de todos os alunos, sem esquecer os que se determinarão no futuro como artistas, em ordem ao auto-conhecimento da formatividade de uma imagética própria necessariamente resultado de todas as aprendizagens vivenciais.
- A possibilidade de, através de uma tal educação visual, formando para o conhecimento da *iconografia personológica* mediante uma *iconologia do onírico e do inconsciente*, se educar para a desconstrução das bases estruturantes do inconsciente colectivo globalizado, estético-ideologicamente condicionado por meios sub-reptícios dos poderes económicos dominantes.

Com estes pressupostos, o Método Imaginático é implicável no processo de ensino/aprendizagem enquanto *processo generalizável facilitador da estimulação artística criativa*, detendo princípios gerais (associados aos pressupostos pré-apresentados), dispondo de um conjunto de normas procedimentais, e operando um conjunto de técnicas criativas dirigidas à *criatividade treinável*, bem como exercícios estimuladores da *criatividade espontânea*.

O **MI** é praticável no plano da realidade das escolas do presente (tanto quanto se tem vindo a verificar nas condições concretas) e, na medida da sua praticabilidade, é possível ser entendido como uma intervenção instituidora de práticas *realmente* inovadoras conduzidas pelos professores, podendo definir-se como uma possibilidade real para incorporação da acção criativa dos professores no currículo explícito, tal como perspectivado no capítulo III. Não se opondo a nenhuma orientação concreta estabelecida curricularmente, o **MI** apresenta condições para se imiscuir no âmago curricular, transversalmente e em conteúdos especificados, e funcionar como uma parte de uma reforma instituinte da *criatividade para a criatividade* conduzida pelos professores por dentro do sistema educativo, criando condições para a libertação pedagógica da educação artística visual e, conseqüentemente, colaborando para a libertação do sistema educativo de finalidades extra-pedagógicas.

O desenvolvimento do **MI** pressupõe ainda as características da *utilização pedagógica da imagem*, e os princípios da *Educação Visual do Futuro (livre escolha dos alunos, modulação, trabalho individual, encontro com o diferente, avaliação artística criativa)*, apresentados no final do Capítulo IV.

As possibilidades intrínsecas de sucesso do **MI** poderão ser potenciadas pela criatividade dos professores que, além de um domínio completo do método, para o que é requerida formação em pedagogias criativas, precisam de uma formação artística criativa e ser capazes de proceder à introdução das adequações necessárias a cada público concreto e à criação de um indispensável *clima criativo*.

### Âmbito e objectivos

Com experiências concretas desenvolvidas e observadas ao nível do 2º ciclo do ensino básico, do ensino especial, e na formação de professores, de modo semelhante ao que se ensinou, no Capítulo III, para a praticabilidade de pedagogias criativas, o **MI** pode aplicar-se em qualquer nível de ensino, desde a pré-escola ao ensino superior, na educação artística visual do ensino básico e do ensino secundário, no ensino

profissional com incidência artística, no ensino artístico especializado e em cursos superiores de artes visuais, e na produção artística propriamente dita realizada pelos artistas profissionais. Neste último caso, o **MI** vale sobretudo como uma *reelaboração pedagogizada* de processos criativos usados na actividade criadora dos artistas, pelo que o seu conhecimento por parte destes resultará numa metaconsciência desses processos, com vantagens no combate a bloqueios expressivos e na resolução de problemas estéticos e estilísticos.

Os objectivos mais gerais do método na sua vertente educativa escolar, derivam directamente dos seus pressupostos conceptuais:

- Formar cidadãos estética e expressivamente autónomos, conhecedores e curiosos da sua genuinidade criativa, simultaneamente capazes de apreciar *o belo* nos patrimónios artístico e natural.
- Exercitar e desenvolver a criatividade plástica espontânea e estimular o gosto pelo trabalho criativo nas artes plásticas.
- Desenvolver a criatividade hipotáctica na relação com os massmedia.
- Proteger e desenvolver a capacidade própria da imaginação individual e colectiva.
- Comunicar através da arte livremente produzida, tornadas conscientes a pressão do estereótipo televisivo no inconsciente e a contaminação publicitária do *estilo spot*.
- Desenvolver, através da esfera estético-expressiva, a compreensão da necessidade social e criativa da solidariedade humana.

### **Definição e desenvolvimento**

O **MI** pode definir-se como um *método projectual transgressivo de transcurso iconográfico recursivo através da “imagery” própria, e da viagem indagadora pelas obras da história da arte*.

Considera-se um *método projectual* num duplo sentido de processo com momentos especificáveis e reprodutíveis no ensino/aprendizagem, que se podem configurar como fases da aventura pedagógica, e de projecto de viagem individual pelo mundo artístico visual, com fases distintas-contíguas no desenvolvimento estético-expressivo personológico.

Considera-se *transgressivo* porque, sendo projectual, instaura como problemas, não os resolúveis pelo *método do design*, mas os que resultam da viagem imagináutica, ultrapassando condições curriculares pré-definíveis no condicionamento conceptual dos alunos e dos professores, propondo-se valorizar, num plano de *primeira grandeza* pedagógica, a construção da imagem própria segundo um ritmo determinado pelos passos dos imaginautas.

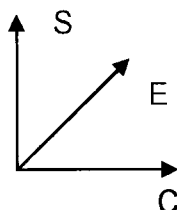
Considera-se um método de *transcurso iconográfico* porque se enforma imediatamente na ideia de trajecto imagináutico, em que a exploração do *tempo* e do *espaço* no seu imbricamento vital no universo imagético, é matéria-prima de desenvolvimento expressivo e artístico. Simultaneamente, esse percurso personológico (de cada aluno e de cada professor acompanhando os seus alunos), efectua-se *por atravessamento* de lugar para lugar, através de arcos combinatórios de núcleos das redes de conhecimento estético-expressivo.

Considera-se *recursivo através da “imagery” própria*, porque se baseia, em grande parte, no recurso às imagens mentais dos imaginautas, entendida a *imagery* como matéria-prima para a congeminação artística e simultaneamente para o aperfeiçoamento do auto-conhecimento do sujeito.

Considera-se um método de *viagem indagadora pelas obras da história da arte* porque, em inter-conexão com a aventura da viagem imagináutica no mundo das imagens mentais individuais e grupais, ciente da importância histórica da arte, realiza essa outra viagem, conduzida com a curiosidade que aprecia a obra de outrem e a consequente vontade de descortinar os valores históricos, semiológicos, sociológicos e estéticos de cada obra de arte visitada, num plano de rigor interpretativo inspirado no tipo de análise proposto por Hadjinicolau (referido no Excurso aos primeiros capítulos). Cada imaginauta, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento cognitivo-emocional, elabora uma *crítica artística autónoma* sobre a(s) obra(s) estudada(s), que pode responder aos seguintes tópicos:

- a) Interpretação denotativa da obra: aspectos formais; composição; tensão das linhas; luz-cor; mancha; perspectiva, planos em profundidade de campo.
- b) Aspectos de conteúdo: assunto da composição; tema da obra; aspectos informacionais da mensagem icónica.
- c) Interpretação conotativa da obra: heurística das significações; motivações do artista; informações sobre o contexto histórico e social; associações simbólicas; caracterização da carga emocional.

- d) Ajuizamento global: - Aplicação de *modelo de Kleiman* com síntese interpretativa (cf. ponto 2.3.):



- Elaboração de juízo global sintético

Esta viagem também providencia condições para a invenção de novas imagens artísticas a partir de exercícios de citação, transformação analógica, desconstrução, reelaboração, negação ou “destruição” das imagens da história da arte.

O **MI** desenvolve-se como método figurável metaforicamente por uma entidade orgânica emocionada, composta por um cérebro pensante e viajante, sensível e criativo (imagináutico) ligado a um corpo dotado de quatro membros locomotores, que teima em levantar-se para a verticalidade e, seguidamente, voar. O passo/voo imagináutico evolui segundo quatro expressividades experimentadas em plataformas simultaneamente veículos e universos iconográficos, inter-conectáveis, inter-reversíveis e inter-formativos. Na condução da viagem, cérebro e membro(s)/plataforma(s) uniformizam-se em experiências imagéticas, numa dimensão criadora, da expressão para a arte.

A expressividade imagináutica manifesta-se nas quatro plataformas:

- A expressividade na plataforma da pesquisa da *imagem própria*.
- A expressividade na plataforma da pesquisa da *imagem na arte*.
- A expressividade na plataforma da pesquisa do 3º e do 4º círculos *criativo-comunicacionais* (multiculturalidade e *massmedia*).
- A expressividade na plataforma da pesquisa do caminho *puramente experimental*.

Em cada plataforma realiza-se uma viagem imagináutica apoiada pelo professor/mestre, de acordo com os referidos *princípios da Educação Visual do Futuro*, cabendo ao imaginauta traçar e cartografar um rumo para o seu caminhar, que o leve a um lugar de memória do espaço/tempo percorridos e de reflexão crítica sobre a viagem e as descobertas realizadas. O desafio maior consiste em conseguir atingir um estágio metaconsciente em que o sujeito imagináutico compreende e regista uma evolução pessoal em percursos modulares.

Do processo/percurso, viajado por módulos em que é possível perceber uma partida, um caminho e uma chegada, e dos resultados consciencializados, há que elaborar registo matérico em linguagens visuais e em linguagem verbal-literária e, opcionalmente, em quaisquer outras linguagens.

As grandes opções/aventuras artísticas em cada plataforma de pesquisa devem apresentar-se em *projectos criativos artísticos*, realizados em cada ano. O *projecto artístico criativo* configura-se, enquanto registo evocativo/reflexivo experimental, simultaneamente como portfólio e documento multiexpressivo suficientemente representativo do caminho percorrido.

### **Na plataforma da pesquisa da imagem própria**

A expressividade é experimentada a partir da imagem própria, e explorada em ordem:

- Ao conhecimento do *imaginário personológico*, através do estudo das imagens mentais, em especial as Imagens eidéticas, hípnicas, hipnagógicas, hipnopônicas, de memória e de pensamento, e ainda das imagens de imaginação na sua primeira fase (cf. ponto 1.3.4.4.1). Este estudo pressupõe treino individual de evocação imagética e revisitação mnésica, descortinamento de processos associativos (análogo-metafóricos) na formatividade iconográfica, identificação de *leitmotivs* na iconografia mental, e outras operações possíveis.
- À criação e posterior evocação de Imagens de imaginação a partir de actividades de visualização mental em relaxação e *eco-relax imaginativo* (cf. Cap.III).
- Ao exercício dos *automatismos gráficos e pictóricos* (com utilização da linha e da mancha), entendidos como reflexos do inconsciente, ao modo surrealista, com aplicação de várias técnicas (*novelos, pontos de "capitonné", figura engendrando o seu entorno, simetria, horizontes sucessivos, automatismo aplicado*).

Nesta plataforma de pesquisa, a expressividade desenvolve-se do conhecimento da imagem mental para a criação da imagem própria construída. Podem ser produzidas imagens fixas segundo qualquer técnica (bi e tridimensionais) ou imagens em movimento (vídeo, cinema, multimédia). A construção de imagens artísticas, possíveis em quaisquer suportes pretendidos, resulta do estudo, interpretação e elaboração formal das imagens mentais e das formas automáticas.

### Na plataforma da pesquisa da imagem na arte

A expressividade é experimentada a partir da imagem artística, e explorada em ordem:

- A realizar uma viagem analítica e imitativa na *via referencialista* da arte – reconhecendo fases evolutivas e estilos da *representação figurativa* ao longo da história da arte – utilizando métodos como o desenho de cópia e o desenho de modelo, para uma construção da sabedoria do desenho (*circonscriptio*), e ensaiando técnicas de pintura e de escultura reconhecidas na história da arte.
- A realizar uma viagem recreativa/recreativa pela *via simbólica* da arte – aplicando e desenvolvendo o raciocínio analógico-metafórico e a sinéctica no treino criativo do engendramento imagético. Recorre-se ao método da *Analogia Inusual*, e das técnicas da *Metamorfose Total e Parcial do Objecto*, da *Busca Interrogatória* aplicada à imagem e da *Leitura Recreativa de Imagens*; a actividades multiexpressivas, na composição de mensagens utilizadoras de linguagens artísticas com sistemas de códigos diferentes, e de exercícios sinécticos com transposição simbólica em linguagens diferentes.
- A realizar uma viagem vertiginosa pela *via sígnica* da arte – em que se reencontre o sentido primordial sígnico das artes plásticas e se penetre a *arte abstracta* – através de exercícios com a *linha objectual* e outros exercícios de *des-simbolização* dos elementos plásticos formais essenciais; e através de uma abordagem criativa dos elementos geométricos, numa *geometria criativa*.

Nesta plataforma de pesquisa, a expressividade desenvolve-se do conhecimento da imagem da arte para a criação da imagem própria. A construção desta resulta de processos imitativos e re-criativos da história da arte e do conhecimento experimentado de cada uma das vias das artes plásticas. A incursão pelos campos da sinéctica propõe a criação artística como resultado de experiências multiexpressivas.

### Na plataforma da pesquisa do 3º e do 4º círculos criativo-comunicacionais.

A expressividade é experimentada a partir das imagens da diversidade cultural e das transmitidas pelos *mass media*, e explorada em ordem:

- A partilhar o máximo de experiências multiculturais (de âmbito social, étnico, regional, geracional, e qualquer outro em que possam verificar-se tensões diferentes que possibilitem o diálogo cultural), para a percepção das peculiaridades e comunidades culturais, e conseqüente invenção de novas imagens-síntese correspondentes a novos níveis criativos miscigenados com assimilação formal, semântica e sintáctica. A partilha de culturas diferentes exige um funcionamento eminentemente grupal, e a troca de experiências desenvolvida com a aplicação do *psicodrama*, do *sociodrama* ou do *heuridrama* potencia-lhes a riqueza criativa que se verte nos códigos visuais e em outros, em experiências de *collage* e de *assemblage*, de fusão e de síntese.
- À desconstrução desmitificadora e desmistificadora do domínio tecnológico e icónico exercido pelos poderes instituídos através da hegemonização massmediática suportada no *estilo spot* e noutras técnicas de dominação estético-ideológica, para a passagem a um estádio criativo *hipotáctico* onde tomam lugar experiências de reutilização e recuperação dos estereótipos publicitários, televisivos e cinematográficos, numa perspectiva de libertação da razão, da emoção e da imaginação humanas.

Nesta plataforma de pesquisa, a expressividade desenvolve-se do conhecimento da imagem de culturas diferentes e da imagem produzida e veiculada pelos *mass media* para a criação da nova imagem-síntese construída na experiência multicultural e da nova imagem (des)construída dos *mass media*. As construções destas imagéticas de síntese abrem portas para novas soluções artísticas.

### **Na plataforma da pesquisa do caminho *puramente experimental*.**

A expressividade é experimentada a partir de qualquer estímulo identificado ou identificável, e explorada em ordem:

- A realizar experiências artísticas genuínas, diversificadas, sem constrangimentos temáticos ou conceptuais predeterminados, numa amplitude que pode levar da máxima concentração matérica à *desmaterialização da arte*, passando pela prática de formas artísticas compósitas ou híbridas já conhecidas, *happening*, *performance*, instalação, e outras, por experiências na *arte processual*, pela exploração de lapsos artísticos ciência/arte, pelo



engendramento de formas artísticas não orgânicas e sem existência no mundo da fisicalidade das coisas.

- A trabalhar um nível de acção pessoal íntimo e concentrado, privilegiador da relação com a experiência do novo.

Nesta plataforma de pesquisa, a expressividade desenvolve-se da interrogação e da curiosidade para a criação da imagem experimental.

### **Há caminho e caminhante**

A habitação e circulação numa plataforma de pesquisa não impedem a frequência simultânea em outras. O imaginauta, transportando-se num veículo conceptual congeminado no universo iconográfico da história da arte, pode viajar ao mesmo tempo nas restantes plataformas, por exemplo na pesquisa *puramente experimental* ou na construção da *imagem própria*. Inter-conectáveis, inter-reversíveis e inter-formativas, as plataformas de pesquisa asseguram a possibilidade de conectar todas as passagens imagináveis entre objectos dos vários mundos imagéticos.

Todas as associações, contiguidades e exclusões entre elementos iconográficos diferentes constituir-se-ão em aprendizagens significativas e conformadoras do conhecimento iconológico imagináutico.

Apenas uma condição é exigível – a de que o imaginauta permaneça no seu posto de direcção iconológica, mesmo quando a viagem ameace eximir-se à sua condução.

### **Exemplos de planificações de actividades**

Apresentam-se a seguir, no intuito de esclarecer a aplicabilidade didáctica do **MI**, dois exemplos de planificação de actividades dirigidos aos contextos curriculares de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo e de Educação Visual do 3º Ciclo do E.B.

Não se perspectivaram situações demasiado longínquas em relação ao que se julga ser a realidade mediana das escolas. Procurou também construir-se exemplos credíveis e de fácil aplicação. Imaginaram-se situações adequadas a cada caso, com aplicação de técnicas plásticas simples envolvendo materiais económicos. Foram tidas em conta as indicações do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. São indicados os *domínios de competências* em causa em cada caso, e *competências específicas* atinentes ao desenvolvimento das actividades. Os *objectivos*

apresentados nas grelhas de planificação, formulados de modo construtivista, sendo objectivos de aprendizagem previstos pelo professor, estão directamente relacionados com as *competências específicas* anteriorizadas, valendo ainda como competências *mais* específicas, ligadas às aprendizagens concretas implicadas em cada actividade proposta. Pretende-se a evidência da coerência entre as actividades, os objectivos/competências mais específicas e competências específicas. As planificações apresentadas pressupõem, obviamente, o cuidado prévio e permanente na motivação dos alunos e presumem que estes tenham alguma experiência anterior no contacto com as técnicas criativas.

No primeiro caso, dedicado a uma Unidade de Trabalho para EVT, para uma *Unidade de Trabalho* prevista para quatro aulas, é inicialmente aplicada a técnica *Torbellino de Imagideias* (Torvelinho de Imagideias), um *brainstorming* de imagens, cuja finalidade última é a escolha de objectos do quotidiano que possam vir a ser alterados e transformados de modo a que se criem novos objectos inusuais, fantásticos, cuja funcionalidade se desconhece. Seguidamente, a aplicação combinada de um *Torvelinho de Ideias categorial*, da *Busca Interrogativa* com perguntas divergentes, e da *Metamorfose do Objecto* (v. ponto 3.2.2.2.), visa desenvolver a flexibilidade e atingir a criação de produtos gráficos originais com imagens de objectos imaginários, concebidos com a utilização de processos da associação remota e de operações *transformativas*. A construção do Painel com o conjunto dos trabalhos tem também como finalidade o desenvolvimento da partilha socializadora. Os momentos de debate vão na mesma direcção e constituem oportunidades para exercitar, sinestesticamente, a expressão verbal, o que também acontece no segundo caso apresentado. A construção tridimensional, uma introdução à prática escultórica, só se realiza depois da “descoberta” de funcionalidades para os objectos fantásticos.

No segundo caso, planificam-se duas aulas de E.V, iniciando-se o processo com uma proposta de *relaxação criativa* acompanhada de *visualização interior*, e aplicam-se técnicas dos automatismos gráficos surrealistas (a partir da utilização da *linha*). A finalidade principal, além dos pressupostos inerentes à educação visual propriamente dita, aponta para o desenvolvimento do auto-conhecimento dos alunos, reconstruindo e reorganizando, através da actualização da memória, um percurso vital passado ainda próximo, criando oportunidades de correcção e busca de satisfação. Ao mesmo tempo, deseja-se a realização de um esforço prospectivo de lançamento personológico de melhoria pessoal.

**Quadro 4 – PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DE TRABALHO – MÉTODO IMAGINÁUTICO – Plataforma da pesquisa do caminho puramente experimental**  
 E. V. T. – Designação da Unidade de Trabalho: Vamos inventar objectos diferentes para momentos diferentes – Nº de Aulas previsto: 4 (X90 m)

<p><b>Domínios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação visual</li> <li>- Elementos da forma</li> </ul>	<p><b>Competências específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e utilizar modos criativos de dar forma a objectos idealizados</li> <li>- Realizar produções plásticas bi e tridimensionais usando criativamente os elementos da forma</li> <li>- Interpretar significados expressivos da escultura</li> <li>- Organizar com equilíbrio visual espaços bi e tridimensionais</li> </ul>	<p><b>Técnicas didácticas aplicadas:</b>                  Torvelinho gráfico, Busca Interrogativa, Metamorfose do objecto</p> <p><b>Produto esperado:</b>                  Objecto fantástico em plano e volume</p>
--	---	---

**Sumário: Criação de objectos fantásticos no plano e em volume com aplicação de técnicas criativas produtivas e transformativas**  
 (A turma funciona subdividida em 4 grupos de trabalho)

Aula nº1						
Actividade	Descrição	Meios de expressão	Materiais	Tempo	Objectivos	Avaliação
<p><b>Torvelinho de Imagens</b></p>	<p>Temática desenhada: "Um objecto do dia-a-dia para recriar plasticamente.                      Critério principal para selecção: Condições de praticabilidade na escola.                      Produção e selecção de ideias originais para recriar plasticamente um objecto do quotidiano</p>	<p>Desenho como atitude expressiva</p>	<p>Grafite                      Papel A4</p>	<p>Produção de ideias 15'                      Operações restantes 30'</p>	<p>Produzir máximo de ideias originais em pouco tempo.                      Respeitar o outro e suas opiniões.                      Trabalhar em equipa.                      Relacionar imagens mentais e conceitos.                      Expressar graficamente, em registo rápido, imagens de objectos a partir de <i>imagens de memória</i>.                      Saber ordenar e seleccionar ideias a partir de critérios.</p>	<p>Através do papel de estimulador da actividade, observando directamente o funcionamento grupal</p>
<p><b>Debate</b></p>	<p>Apresentação e discussão, em grande grupo, das conclusões do trabalho de cada grupo</p>	<p>(expressão verbal)</p>	<p>-</p>	<p>45'</p>	<p>Partilhar soluções em grupo.                      Saber criticar construtivamente as opiniões dos outros e receber críticas de terceiros.</p>	<p>Observação directa</p>
Aula nº2						
<p><b>TI categorial combinado com Busca Interrogativa gráfica e Metamorfose do objecto</b></p>	<p>Seleção de categorias formais do objecto escolhido.                      Produção de interrogações divergentes.                      (critério para respostas – modificar funcionalidade dos objectos)                      Construção de respostas inusuais e fantásticas – criação de soluções gráficas.</p>	<p>Desenho como metodologia para invenção de formas utópicas                      Pintura</p>	<p>Grafite                      Lápis de cor                      Lápis de cera                      Marcadores                      Papel A4</p>	<p>60'</p>	<p>Treinar a <i>flexibilidade</i>.                      Saber formular perguntas divergentes e criar respostas fantásticas.                      Desenhar <i>imagens de imaginação</i>.                      Utilizar o raciocínio analógico visual.                      Criar formas novas a partir da reelaboração de elementos plásticos conhecidos.                      Utilizar a cor adequadamente a efeitos expressivos.</p>	<p>Acompanhamento da Busca Interrogativa gráfica e Metamorfose do objecto</p>
<p><b>Debate</b></p>	<p>Apresentação e discussão, em grande grupo, das conclusões do trabalho de cada grupo.</p>	<p>(expressão verbal)</p>	<p>-</p>	<p>30'</p>	<p>Partilhar soluções em grupo.                      Saber criticar construtivamente as opiniões dos outros e receber críticas de terceiros.</p>	<p>Observação directa, com colaboração na discussão</p>

<b>Aula n°3</b>						
<b>Painel conjunto</b>	Construção de painel conjunto, com agregação dos trabalhos individuais em grupo e de todos os grupos.	Painel	Folhas de cartão prensado	25'	Explorar e organizar um espaço em função de elementos plásticos com significado. Desenvolver a organização compositiva com sentido estético.	Observação da construção de conjunto
<b>Mostra/Debate</b>	Exposição dos trabalhos. Debate – definição de funcionalidades inusuais para os objectos originais realizados.	Painel	Folhas de cartão prensado	20'	Analisar formalmente o espaço construído. Desenvolver a capacidade de imaginação. Exercitar o raciocínio analógico na descoberta de funções a partir das formas. Compreender a relação forma/função.	Observação da construção de conjunto, colaboração na descoberta de funcionalidades
<b>Projecto tridimensional</b>	Elaboração de projecto individual para tridimensionação do objecto criado.	Escultura – Modelação (projecto)	Cartões Materiais descartáveis Colas Plasticina ...	30'	Criar composições tridimensionais a partir do plano. Relacionar formas e materiais. Compreender a estrutura das formas e relacionar as partes com o todo.	Acompanhamento próximo do projecto
<b>Construção tridimensional</b>	Construção dos objectos, em escala natural, a partir do projecto.	Escultura – Modelação/construção	Cartões Materiais descartáveis Colas Barro ...	25'		Acompanhamento próximo da construção tridimensional
<b>Aula n°4</b>						
<b>Construção tridimensional</b>	Continuação da construção dos objectos, em escala natural, a partir do projecto. Pintura das peças.	Escultura – Modelação/construção Pintura	Cartões Materiais descartáveis Colas Barro ... Tintas plásticas	75'	Criar composições tridimensionais a partir do plano. Relacionar formas e materiais. Compreender a estrutura das formas e relacionar as partes com o todo. Utilizar expressivamente a cor em objectos volumétricos.	Acompanhamento próximo da construção tridimensional
<b>Exposição Final</b>	Exposição de todas as peças prontas.			15'	Comunicar pela arte	Análise global, individual e colectiva

**Quadro 5 – PLANIFICAÇÃO DE AULA – MÉTODO IMAGINÁUTICO – Plataforma da pesquisa da imagem própria**

– Para 2 Aulas (X90 m) de Educação Visual no 3º Ciclo do E.B., integradas na Unidade de Trabalho: *Em busca da infância esquecida*

<p><b>Domínios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação visual</li> <li>- Elementos da forma</li> </ul>	<p><b>Competências específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar formalmente espaços bidimensionais.</li> <li>- Identificar a linha e a cor como elementos da expressão visual</li> <li>- Utilizar intencionalmente a estrutura das formas através dos seus elementos</li> </ul>
<p><b>Técnicas didácticas aplicadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaxação criativa</li> <li>- Automatismo gráfico</li> </ul> <p><b>Produto esperado:</b></p> <p>Composição bidimensional cromatizada</p>	

**Sumário:** Criação de composição gráfica bidimensional cromatizada a partir do automatismo gráfico (grafite e guache sobre papel A3)

Primeira Sessão / Aula						
Actividade	Descrição	Meios de expressão	Materiais	Tempo	Objectivos	Avaliação
<b>Relaxação</b>	Relaxamento físico e mental Visualização anamnéstica - imagens esquecidas da infância	-	-	15'	Conseguir descontrair-se e acalmar; concentrar a atenção sobre o seu interior Viajar na memória e visualizar imagens da infância	Observação directa do empenhamento na tarefa
<b>Esboço (fase 1)</b>	Esboço linear, através de técnicas automáticas ( <i>novelas, horizontes sucessivos...</i> )	Desenho como metodologia para invenção de formas provenientes do inconsciente	Grafite Papel A3	20'	Aplicar automatismos gráficos	Observação da produção automática
<b>Esboço (fase 2)</b>	Resolução figurativa a partir das formas automáticas – escolha das linhas de contorno primárias – selecção e elaboração formal	Desenho como metodologia para invenção de formas provenientes do inconsciente	Grafite Papel A3	25'	Resolver problemas de tensão das linhas e de equilíbrio compositivo	Acompanhamento da elaboração gráfica na passagem automatismo/significação das formas
<b>Debate</b>	Diálogo, em grupo turma, discutindo <i>conotativamente</i> o trabalho individual	(Expressão verbal)	-	30'	Saber expressar-se verbalmente sobre a expressão gráfica Escutar o outro	Análise do discurso
Segunda Sessão / Aula						
<b>Pintura (fase 1)</b>	Estudo de cor	Pintura	Guache Pincéis	20'	Aplicar valores cromáticos Utilizar conhecimentos de harmonia/contraste cromático adequadamente a implicações expressivas	Análise do uso da cor nas implicações envolvidas
<b>Pintura (fase 1)</b>	Cromatização da composição	Pintura	Guache Pincéis	45'		
<b>Mostra</b>	Exposição comentada do trabalho individual			25'	Comunicar através da arte	Avaliação global do trabalho

### Disposições finais transitórias

Posto isto, resta continuar a trabalhar no caminho da dignificação de uma educação artística criativa, no sentido que aqui vem sendo defendido. Este tipo de abordagem da arte segundo pedagogias criativas, numa perspectiva educativa equilibrada como a que procurou apresentar-se, tem encontrado a receptividade e merecido o interesse de alunos da formação inicial de professores, de colegas, de professores frequentadores de acções de formação contínua e também (o que, sendo pelo menos tão valorizável como o anterior, é fortemente estimulante) das crianças do ensino básico e da educação especial. Isto leva a pensar que o caminho imagináutico acabado de encetar tem potencialidades promissoras.

No estudo curricular efectuado no capítulo anterior foi possível identificar e sintetizar uma ideia que aparece como constante na análise efectuada – quer antes, quer durante o desenvolvimento curricular no Século XX, apesar dos momentos de inovação pedagógica e de injeção criativa, a educação artística visual foi predominantemente carente da substância estética essencial e da pedagogia artística actualizada que deveriam ter sido investidas na direcção da educabilidade do *gosto estético do ver*, como na do *gosto artístico do fazer*.

Esta carência fundamental da educabilidade estético-expressiva dos cidadãos verificada ao longo de gerações pode correlacionar-se com o afastamento de largas faixas da população do convívio com a Arte, com as artes plásticas, e com a arte visual contemporânea em particular, que ainda hoje pode verificar-se. Por outro lado, o diminuto apreço da sociedade em geral e suas principais estratificações económicas e políticas pelas artes plásticas vem-se expressando na insuficiente quantidade e qualidade dos apoios dispensados aos produtores e à produção artística nacional.

Tal falta de apreço que, contudo, não pode generalizar-se a toda a população e parece estender-se também a camadas sociais economicamente mais favorecidas, vem-se contrastando nos casos exemplares de mecenato artístico e nas actividades de promoção das artes plásticas que se vêm diversificando e multiplicando depois de Abril de 1974, pela iniciativa de entidades da sociedade civil, autarquias, instituições oficiais e outras (entre as quais algumas escolas). Esse incremento vem sendo impulsionado pelo desenvolvimento institucional (circunscrito) do gosto artístico que é induzido, especialmente, assim se crê, pela via do esforço de forças da própria actividade

artística, e pelo contacto directo ou através dos meios de comunicação social (a despeito do seu papel *certificador* maioritariamente controlado ideologicamente pelo poder) com artistas e obras nacionais e estrangeiras.

Tendo em consideração o número de iniciativas de promoção das artes plásticas (umas esporádicas, outras com lugar firmado no calendário cultural português) e a importância do seu impacto junto do público, há que reconhecer que o interesse por aquelas cresceu exponencialmente nas últimas décadas, vivendo-se hoje uma situação inimaginável antes de 1974, quer no que toca à frequência popular da arte, quer quanto ao número de pessoas que se dedicam, em exclusivo ou não, à produção artística – apesar da insuficiência da formação estética do ensino básico. O que leva a crer que, se a escola assumisse as responsabilidades que lhe cabem (pelo menos, assim se vem defendendo) na formação estético-expressiva dos cidadãos, a situação nacional poderia ser muito mais animadora, e o presente trabalho pretende constituir uma modesta contribuição nesse sentido.

Da análise curricular efectuada, outra hipótese assoma no rescaldo interpretativo exigindo enunciação – a abundância (que, na pedagogia, se considerou exagero) do desenho geométrico implementado ao longo de cerca de dois séculos no ensino escolar do desenho, não tendo estimulado a democratização da prática livre da pintura e da escultura, nem sequer da sua apreciação estética, contribuiu para a formação inicial específica de sucessivas gerações de arquitectos (obviamente preparados, em *acabamento* da sua formação, nas escolas de arquitectura) tendo sido o País, ao longo das décadas, sempre dotado de arquitectos cuja qualidade é interna e internacionalmente reconhecida e apreciada (cf, Ana Tostões, 1995), sendo o presente uma situação paradigmática, na qual se encontram vários e importantes exemplos emblemáticos – a Expo'98 e a construção dos estádios para o Euro 2004 – para referir dois dos mais recentes e mediáticos.

Esta hipótese, bem como outra possível (mais audaciosa, tendo em conta a *juventude* dos pressupostos educativos inerentes), que correlaciona o exagero do *método da resolução de problemas* na educação visual e na educação tecnológica com a expansão do *Design* e o aparecimento de *designers* de sucesso nos últimos tempos, poderá indiciar outras correlações significativas a partir da operacionalização pedagógica dos conceitos de arte e de criatividade.

Esse será outro interessante estudo que, contudo, já se encontra fora deste trabalho que aqui e agora termina.

**BIBLIOGRAFIA**

ABRANTES, Paulo (s/d) "Significado e alcance do "currículo nacional do ensino básico" (publicado na imprensa).

ABRANTES, Paulo (2002) "Reorganização curricular no 2º ciclo: os primeiros passos" (texto destinado a publicação na *Noesis*)

ABREU, M.H.P. e MIRANDA, F. P. (1963) *Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos Liceus*, 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

ALMEIDA, A. Betâmio (1967) *Ensaio para uma Didáctica do Desenho*. Lisboa: Vértice.

AMABILE, Teresa (1983a) *The social psychology of creativity*. N.Y.: Springer-Verlag.

AMABILE, Teresa (1983b) "Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers", in *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 4, 393-399.

AMABILE, T. e HENNESSEY, B. (1988) "The conditions of creativity", in R.J. Sternberg, *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

AMABILE, Teresa (1996) *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder: Westview.

AREAS, Almudena Blanco (1998) "Proyecto Vital", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 179-199.

ARNHEIM, Rudolph (1986) *Arte e Percepção Visual – Uma psicologia da visão criadora* (4ª edição brasileira). S.P. : Livraria Pioneira Editora.

ASSEMBLEIA NACIONAL (1973) *Lei nº5/73, (Lei de Bases da Educação Nacional)*, Diário do Governo, I Série, nº 173, de 25 de Julho.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86*, Diário da República, I Série, nº 237, de 14 de Outubro.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2002) *Lei do Sistema de Avaliação da Educação do Ensino Não Superior - Lei nº 31/2002*, de 20 de Dezembro.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL (1992, 1993) *A Expressão Visual no Ensino Básico – Polimanifesto 1 e 2*. Coimbra.

BAER, J. (1993) *Creativity and diverging thinking: A task-specific approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

BAQUERO, Maria del Carmen (1996) *Creatividad massmediática – Hacia un altavoz participativo*. Santiago de Compostela: USC.



BARRON, Francis (1952) "Artistic perception as a possible factor in personality by a figure preference test", in *Journal Psychologist*, nº 33.

BARRON, Francis (1976) *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.

BAYER, Raymond (1978) *História da Estética*. Lisboa: Editorial Estampa.

BETANCOURT, J. (1996) *Psicología y creatividad. Apuntes y reflexiones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

BODEN, Margaret (1994) *La mente creativa – mitos y mecanismos*. Barcelona: Ed. Gedisa.

BOORSTIN, D.J. (1993) *Os criadores*. Lisboa: Gradiva.

BOURDIEU, Pierre (1997) *Sobre a Televisão*. Oeiras: Celta Editora.

BRETON, Philippe, e PROULX, Serge (1997) *A Explosão da Comunicação*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

BRUSATIN, M. (1992) "Cor", in Fernando Gil (coord.), *Enciclopédia Einaudi*, Vol.25. Lisboa: IN-CM, 217-297.

BURGESS, A. (1991) *A Laranja Mecânica*. Lisboa: Edições 70.

CAMPOS, Alfredo (1998) *Imágenes mentales*. Santiago de Compostela: USC.

CARDOSO, Ana Paula O. (2003) *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

CARNEIRO, Alberto (2001) "O Desenho, projecto da pessoa", in *Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, 34-38.

CARRILLO, José A.O. (1999) *Comunicación Visual y Tecnología Educativa – Perspectivas curriculares y organizativas de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

CARVAJAL, Javier (1997) *Geometria creativa*. Santiago de Compostela: USC.

CARVALHO, R. (1986) *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, M. (1999) *La société en Réseaux, L'ère de l'information*. Paris: Fayard.

CATTELL, R.B. (1971) *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.

CHARAF, Martina (1998) "Lectura Recreativa de Imágenes", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 135-159.

CHARRÉU, Leonardo (2001) "Técnica, espaço escolar e criatividade no ensino da expressão plástica", in Manuel Ferreira Patrício (org), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Comunicações ao IV Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (1996). Porto: Porto Editora, 163- 167.

CHOMSKY, Noam (1966) *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. N.Y.: Harper and Row.

CHOMSKY, Noam (1968) *Language and Mind*. N.Y.: Hartcourt Brace and Wordl.

CHOMSKY, Noam (2003) *A Manipulação dos Media – os efeitos extraordinários da propaganda*. Mem Martins: Ed. Inquérito.

COELHO, António Borges (1984) *A Revolução de 1383 (Tentativa de caracterização)*. Lisboa: Editorial Caminho.

CORREIA José Alberto (1991) *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA José Alberto (1999) *Os «Lugares-comuns» na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José Alberto (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

CORREIA José Alberto, e FELGUEIRAS, Margarida (1999) *Formação de Professores – Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA.

CORTESÃO, L. (1988) *Escola, Sociedade: que relação?* Porto: Afrontamento.

COSTA, A. Almeida (1981) "Linhas Gerais do Sistema Educativo", in Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 49-75.

CRUZ, Carlos V., e CARVALHO, Óscar (1992) *Qualidade – uma filosofia de gestão*. Lisboa: Texto Editora.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1988) "Society, culture and person: A system view of creativity", in R.J. Sternberg, *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1996) *Fluir - una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós (trad. espanhola da edição original americana de 1990).

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1998) *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CUNHAL, Álvaro (1996) *A Arte, o Artista e a Sociedade*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DAMÁSIO, António (1995) *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano* (14ª edição). Mem Martins: Pub. Europa-América.
- DAVISON, Rosemary (1994) *Take a Look – An Introduction to the Experience of Art*. N.Y.: Viking, Penguin Group.
- DE COCK, Cristien. (1993) “A Creativity Model for the Analysis of Continuous Improvement Programmes: A suggestion to make continuous improvement”, in *Creativity and Innovation Management*, 2, 156-165.
- DE COCK, Cristien (1997) *Solución Creativa de Problemas: la caja de herramientas MPIA*. Santiago de Compostela: Documentos do MICAT, USC (texto fotocopiado).
- DEVEREUX, G. (1980) *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- DELGADO, Juan. (2000) *Creatividad y comunicación visual*. Coleção Monografias MICAT. Santiago de Compostela: USC.
- DÍEZ, Luis del Blanco (1999) “Autoconciencia Creadora: el camino de la Eutonia”. Documentos de MICAT. Santiago de Compostela: USC (texto fotocopiado).
- DONDIS, D.A. (1990) *La sintaxis de la imagen – Introducción al alfabeto visual* (9ª edição em castelhano). Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- DUARTE, Ana (1994) *Educação Patrimonial*. Lisboa: Texto Editora.
- ECO, Humberto (1986) *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- EFLAND, A. (1990) *A History of Art Education*. N.Y.: Teachers College Press.
- EISENSTEIN, Sergei Mikhailovich (1972) *Da Revolução à Arte, Da Arte à Revolução*. Lisboa: Editorial Presença.
- EMMERLING, Leonhard (2003) *Pollock*. Köln: Taschen.
- EPSTEIN, R. (1986) “Bringing cognition and creativity into the behavioural laboratory”, in T.J. Knapp e L.C. Robertson (eds), *Approaches to cognition: contrasts and controversies*. London: Lawrence Erlbaum.
- ESCHER, M.C. (2004) *M.C. Escher – Gravuras e Desenhos*. Hohenzollernring, Köln: Taschen.
- ESTRELA, Albano, e NÓVOA, António (1992) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.

- EYSENCK, M.W. e KEANE, M.T. (1990) *Cognitive Psychologist: An international review*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- FERNANDES, Rogério (1979) *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Amadora: Instituto da Cultura Portuguesa.
- FERNÁNDEZ, Julio F. (1998) "Solución Creativa de Problemas", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 161-177.
- FERNÁNDEZ, Rosa C. e PÉREZ, Paula V. (1998) "Desguace de frases", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 105-118.
- FONSECA, F. (1998) *Psicologia da Criatividade*, 2ª Edição. Porto: Ed. Universidade Fernando Pessoa.
- FONTANEL-BRASSART, Simone, (s/d) *A Prática da Expressão Plástica*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- FONTANEL-BRASSART, Simone, e ROUQUET, André (1977) *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FREIRE, P.F.M. (1996) "El Futuro de las Maquinas pensantes", in *Diálogo Filosófico*, 35, 235-250.
- FREUD, Sigmund (1967) *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. Madrid: Biblioteca Nueva (original publicado em 1910).
- GALTON, Francis (1979) *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Julian Friedman (trabalho original publicado em 1869).
- GALVÃO, Cecília (2000) "Da Formação à Prática Profissional", *Inovação – Profissionalidade e Formação de Professores*, Vol. 13, 2 e 3, 57-82.
- GANASCIA, J.G. (1994) *A Inteligência Artificial*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- GANDRA, Mário (2001) *A Criatividade Aplicada ao Ensino Artístico no 2º Ciclo do E.B. em Portugal*. Tese de Master apresentada na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Santiago de Compostela (não publicado).
- GARDNER, Howard (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y.: Basic.
- GARDNER, Howard (1987) *Arte, Mente y Cerebro – Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós, 396 pp.
- GARDNER, Howard (1995) *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, Howard (1996) *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GARRONI, Emilio (1992) "Criatividade", in Fernando Gil (coord), *Enciclopédia Einaudi*, nº 25 – *Criatividade – Visão*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 349-425.
- GELABERT, Lino Cabezas (2001) "Ejemplos y preceptos para aprender a dibujar", in *Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, 74-87.
- GASSET, José Ortega y (1987) *La Deshumanización del Arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- GETZELS, J.W. e JACKSON, P.W. (1980) "El adolescente creativo y el adolescente inteligente", in A. Beaudot: *La creatividad*. Madrid: Narcea, 39-49.
- GHISELIN, B. (1952) *The Creative Process*. California: University of California Press.
- GILHOOLY, K.J. (1988) *Thinking: Directed, undirected and creative*. San Diego, CA Academic Press.
- GOLDSMITH, Evelyn (1984) *Research into Illustration an Approach and Review*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOMES, Paulo Varela (2004) *Vieira Portuense*. Lisboa: INAPA.
- GOMBRICH, Ernst H. (1961) *Art and Illusion*. Princeton: P.U.P.
- GONÇALVES, Rui Mário (1998) *A Arte Portuguesa do Século XX*. Lisboa: Ed. Temas e Debates.
- GOODMAN, Nelson (1978a): *Languages of Art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- GOODMAN, Nelson (1978b): *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- GORDON, W. (1961): *Synectic: The development of creative capacity*, N.Y.: Harper.
- GUERRERO, Carmela (1998) "Juego Lingüístico", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 95-103.
- GUILFORD, J.P. (1950): "Creativity", in *American Psychologist*, 14, 469- 479.
- GUILFORD, J.P. (1977) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- GUILFORD, J.P. (1978) *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (2003), *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- HADAMARD, Jacques. (1945) *Essai sur la Psychologie de l'Invention dans le Domaine Mathématique*. Paris: Bordas.

HADJINICOLAOU, Nicos (1974) *Histoire de l'art et lutte des classes*. Paris : François Maspero.

HENRIOT, Jean-Jacques (1982) *L'enfant, l'image et les media*. Dammarie les Lys: Editions Vie et Santé.

HERGÉ (2004) *As Aventuras de Tintin – Rumo à Lua*. Lisboa: Verbo.

HERNANDEZ, Antonio Rodriguez (2000) “Como elaborar un programa de formación creativa?”, Documentos de MICAT (Texto fotocopiado). USC.

HERNANDEZ, Antonio Rodriguez (2001) “Futuro y Creatividad: Una mirada prospectivo-social sobre la creatividad”, in Antonio Rodriguez Hernández (coord.), *Creatividad y Sociedad – Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 29-60.

HERNANDEZ, José A.Y (2001) “Comunicación y Creatividad”, in Antonio Rodriguez Hernández (coord.), *Creatividad y Sociedad – Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 99-124.

HOFSTÄTTER, Hans H. (1984) *Arte Moderna – Pintura, Gravura, Desenho*. Lisboa: Editorial Verbo.

HUYGHE, René (1994) *Diálogo com o Visível*. Venda Nova: Bertrand Editora.

INTERNACIONAL CENTER FOR STUDIES IN – [On-line] Mane Page – <http://www.buffalostate.edu/centers/creativity/General/History.html>, 1/3/2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2000) *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores*, Deliberação nº 1488/2000, Diário da República de 15/12/2000, II Série.

ISAKSEN, S.G. (1987) “Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research”, in S.G. Isaksen (ed.), *Frontiers of creativity Research*. Buffalo, N.Y.: Bearly.

ISAKSEN, S.G. e TREFFINGER, D.J. (1985) *Creative problem solving: the basic course*. Buffalo: Bearly Ltd.

ISAKSEN, S.G., DORVAL, K.B., e TREFFINGER, D.J. (1993) *Creative approaches to problem solving Group*. Buffalo: Bearly Ltd.

JACOBSON, R. e HALLE, M. (1956) *Fundamentals of Language*. Haia: Mouton.

JANISZEWSKI, Luc (1990) “Hacia una fenomenologia de la imagen”, in Abraham Moles e Luc Janiszewsky (cood), *Grafismo Funcional*. Barcelona: CEAC, 41-75.

- JANISZEWSKI, Luc (1990) "Campos de Variación de los Componentes Gráficos", in Abraham Moles e Luc Janiszewsky (coord.), *Grafismo Funcional*. Barcelona: CEAC, 81-98.
- JANSON, H. W. (1998) *História da Arte* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JORGE, Carmen M.H. e DIAZ, M<sup>a</sup> del Carmen M.B. (2001) "Motivando hacia la creatividad: los contextos creativos", in Antonio Rodriguez (coord), *Creatividad y Sociedad – Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 171-188.
- KANDINSKY, Wassily (1989) *Ponto, Linha, Plano*. Lisboa: Edições 70.
- KLEIMAN, Jorge (1997) *Automatismo y Creatividad*. Santiago de Compostela: USC.
- KLEIMAN, Jorge (2000) "Visión crítica de un surrealista del Arte del siglo XX: Futuro?". Comunicação apresentada na Conferência Inaugural do Master Internacional de Creatividad Aplicada Total, Universidad de Santiago de Compostela, 29 de Julho de 2000. (documento fotocopiado).
- KOHL, João (1994) *Picasso, Coleção Grande Pintores do Século XX*. Madrid: Globus.
- KRIS, E. (1952) *Psychoanalytic explorations in Art*. New York: International University Press.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1955): *Tristes Tropiques*. Paris: Plon.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1964 - 1971) *Mythologiques*. (4 Volumes). Paris: Plon.
- LOBROT, Michel (1992) Une éthique pour l'enseignant, *Cahiers Pédagogiques*, 302, 15-17.
- LURIA, A. (1985) *Cognitive development*. Moscou: Coopérative Progrès.
- MACKINNON, D. W. (1963) *Creative and images of the self*. N. Y.: Atherton Press.
- MAKARENKO, Anton (1975) *Poema Pedagógico – I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MANOVICH, Lev (2001) *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- MARÍN, Ricardo (1998) *Creatividad y reforma educativa*. Santiago de Compostela: USC.
- MARTINS, Vítor M.T. (2000) *Para uma Pedagogia da Criatividade*. Porto: Edições ASA.
- MASLOW, A. (1983) *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

MASSIRONI, Manfredo (1989) *Ver Pelo Desenho – aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa: Edições 70.

MATOS, Manuel (1999) *Teorias e Práticas da Formação*. Porto: Edições ASA.

MATOS, Manuel (1999b) “A Avaliação entre o Trabalho e Reflexão”, in José Alberto Correia (org.), *Formação de Professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: ASA, 59-76.

MATOS, Manuel (2002) “O que é a Sociedade de Informação”, in *Educação, Sociedade & Cultura*, 18 – 2002, 7-23.

MATOS, Manuel (2003) “Avaliação e Formação”, *A Página da Educação*, 120, 22.

MEDNICK, S.A. (1962) “The associative basis of the creative process”, in *Psychological Revue*, 69, 220-232.

MELO, J.M.F.S. (1997) *An historical study of the impact of political power and ideology on art education in Portuguese elementary and secondary schools from 1761 to 1974*. Tese de Doutoramento defendida na University of the West of England, Bristol.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1992) *O Olho e o Espírito*. Lisboa: Vega.

MICAT (1999) “Autoconciencia del desarrollo del Potencial Creativo”. Documentos de MICAT (Texto fotocopiado). USC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989) *Decreto-Lei nº 286/89*, Diário da República, I Série, nº 198, de 29 de Agosto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGBES (1990) *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGBES (1991) *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – Volumes I e II*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) *Despacho Interno nº2/SERE/SEEBS/92 – Orientações gerais para o desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo – Ensinos Básico e Secundário*, de 26 de Março.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993) *Portaria nº212/93 – Criação da licenciatura em ensino de Educação Visual e Tecnológica*, de 19 de Fevereiro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000) *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores - Deliberação nº 1488/2000, D.R. 15.12.2000, II Série*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) *Decreto-Lei 6/2001 – Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico*, [On-line]<http://www.deb.min-edu.pt/Legislacao/DL6-2001.htm>, 14/10/2001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, homologado por Despacho SEE, de 21 de Setembro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – SEOP – DGEB (1975) *Programas do Ensino Preparatório*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1968) *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, Portaria nº23601, de 9 de Setembro. Coimbra: Livraria Almedina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1972) *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Unificado*, Decreto-Lei nº47587.

MITJÁNS, A. (1995) “La evaluación y la investigación da la creatividad a partir de su concepción personológica”, *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación, 84-101.

MOLES, Abraham (1990a) *Arte e Computador*. Porto: Edições Afrontamento.

MOLES, Abraham (1990b) “Introducción al grafismo funcional”, in Abraham Moles e Luc Janiszewsky (coord.), *Grafismo Funcional*. Barcelona: CEAC, 9-40.

MOLES, Abraham (1991) “Pensar en línea o pensar en superficie”, in Joan Costa e Abraham Moles (coord), *Imagen Didáctica*. Barcelona: CEAC, 9-40.

MOLINA, Juan J.G. (2001) “Decirlo en Alto”, in *Os Desenhos do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, 88-99.

MÓNICA, M.F. (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Ed. Presença

MONTEVERDI, Mario (org.) (1979) *A Arte Italiana até 1850*, Volume II (Coleção *As Belas Artes, Enciclopédia Ilustrada de Pintura, Desenho e Escultura*). Lisboa: Grolier.

MORAIS, Fátima (2001) *Definição e Avaliação da Criatividade – Uma Abordagem Cognitiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

MORGAN, D.N. (1953) “Creativity today”, in *Journal of Aesthetics*, 12, 1-24.

MOURA, José Barata (2001) “Da Criatividade como Trabalho do Possível”, in Manuel Ferreira Patrício (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Comunicações do IV Congresso da AEPEC – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora, 137 - 149.

MOTOS, Tomás (1999) *Creatividad Dramática*. Santiago de Compostela: USC.

MOTOS, Tomás (1999b) *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: USC.

NEWELL, A., SHAW, J.C. e SIMON, H.A. (1962) "The process of creative thinking", in H.E. Gruber, G. Terrel e M. Wertheimer (eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. N.Y.: Atherton Press.

NIETZSCHE, Friederich (1957) *The use and abuse of history* (trad. A. Collins). Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company Inc.

NÓVOA, António (1992) "A Educação Nacional", in *Nova Revista de Portugal, Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Presença.

OCHSE, R. (1990) *Before the gates of excellence*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, Elisabete (2001) "Crise do Crescimento do Currículo e da Formação de Professores na Educação Básica dos Adolescentes Através das Artes?", in v.v.a.a., *Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

OLIVEIRA, Luís Filipe (1990) *Educação Ambiental*. Lisboa: Texto Editora.

OSBORN, A.F. (1997) *Imaginación Aplicada – principios y procedimientos para la solución de problemas de una forma creativa*. 3ª Edição Revista. Madrid: Velflex. (trad. em espanhol de *Applied Imagination*, 1953, New York, Cambridge University Press).

PAIS, José Machado., FERREIRA, Paulo Antunes, e FERREIRA, Vítor Sérgio (1995) *Inquérito aos artistas jovens portugueses*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

PAIVIO, A. (1978) "On exploring visual knowledge", in B.S. Randhanva e W. E. Coffman (eds), *Visual learning, Thinking and Communication*. N.Y: Academic Press.

PAOLANTONIO, Martina C. (1999) *Relajación Creativa: técnicas y experiencias*. Santiago de Compostela: USC.

PENIN, Lúgia (2003) *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

PERDIGÃO, Madalena (1981) "Educação Artística", in Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 285-305.

PERETTI, André de (1991) *Organiser des Formations*. Paris: Hachette.

PINTO, F. Cabral (1994) *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

POURTOIS, Jean-Pierre, e DESMET, Huguette (1988) *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

PORTAL, Frédéric (2001) *A Simbologia das Cores*. Lisboa: Hugin.

PRADO, David (1982) *El Torbellino de ideas, hacia una enseñanza más participativa*. Madrid: Cincel, Kapelusz.

PRADO, David (1996a) *El torbellino de ideas para la participación e inventiva socio-grupal*. Santiago de Compostela: USC.

PRADO, David (1996b) *Técnicas creativas y lenguaje total*. Santiago de Compostela: MICAT, U.S.C.

PRADO, David (1997) *365 Creativaciones*. Santiago de Compostela: MICAT, U.S.C.

PRADO, David (coord.) (1998) *10 Activadores creativos*. Santiago de Compostela: MICAT, USC.

PRADO, David (1999) *EDUCREA – La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: USC.

PRADO, David (1999b) “Las Metodologías Creativas del MICAT”. Documentos do MICAT (Texto fotocopiado). USC.

PRADO, David (2001) “Educar con creatividad: las metodologías creativas. Un esfuerzo clasificatorio”, in Antonio Rodríguez Hernández (coord.), *Creatividad y Sociedad – Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 147-170.

PRADO, David, e VALDES, A. Huete (1996) *Los Procesos creativos en la experimentación plástica*. Santiago de Compostela: USC.

PRADO, David e REY, Elena Fernández (1998) *Analogía Inusual*. Santiago de Compostela: Colección Monografías Master de Creatividad Aplicada Total Ed. U.S.C.

PROJECT ZERO RESEARCH PROJECTS - *Mane Page* – [On-line] <http://WWW.pz.harvard.edu/Research/Research.htm>, 1/3/2004.

RAMONET, Ignacio (2001) *Propagandas silenciosas – Massas, televisão, cinema*. Porto: Campo das Letras.

REY, Elena Fernández (1998) “Analogía Inusual”, in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 65-81.

RIBEIRO, Agostinho (2003) *O Corpo que Somos – aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.

ROBERTS, R.M. (1992) *Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza.

ROCHA, Margarida (1999) "Educação em Arte: conceitos e fundamentos". Conferência Nacional *A EVT no currículo do Ensino Básico*. [On-line] <http://www.apevt.pt/c7.htm>, 28/09/2004.

RODRIGUES, António Jacinto (1989) *A Bauhaus e o Ensino Artístico*. Lisboa: Editorial Presença.

ROGERS, Carl (1971): *Para uma teoria da Criatividade*, Lisboa, Ed. ITAU.

ROGERS, Carl (1983): *Tornar-se pessoa*, Lisboa, Moraes Editores.

ROWLAND-ENTWISTLE, Theodore, e COOKE, Jean (1998) *Arquivo de Factos*. Lisboa: Círculo de Leitores.

RHODES, M. (1961): *An Analysis of Creativity*. Phi Delta Kapan.

ROMO, Manuela (1998): *Psicología de la Creatividad* (2ª ed.). Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

ROMO, Manuela e SANZ, Estefanía (2001): *Creatividad y currículum universitario*. Madrid: Ed. UAM.

RUHRBERG, Kart (1999) "Prólogo ao Modernismo" in Ingo F. Walter (org.), *Arte do Século XX*, Vol.I. Köln: Taschen.

RUNCO, M.A., OKUDA, S.M., e THURSTON, B.J. (1991): "Environmental cues and diverging thinking", in M. A. Runco (ed.), *Divergent thinking*. Norwood, NJ: Ablex.

RUSCIO, J., WHITNEY, D.M. E AMABILE, T. (1998): "Looking inside the fishbowl of creativity: Verbal and behavioral predictors of creative performance", in *Creativity Research Journal*, 11(3), 243-363.

SANTOS, Arquimedes da S. (1999) *Estudos de Psicologia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, João de Almeida (s/d) *O Princípio da Hegemonia em Gramsci*. Lisboa: Vega.

SANTOS, Maria Eduarda V.M. (1999) *Desafios Pedagógicos para o Século XXI – Suas raízes em forças de mudança da natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANZ, E. (1998) *La solución creativa de problemas en las artes plásticas*. Santiago de Compostela: USC.

SANZ, E. (1999) *Tantas formas de llegar, tantas formas de decir – Las propuestas de multiexpresión*. Santiago de Compostela: documentos MICAT (texto fotocopiado), USC.

- SARAIVA, António José (1969) *Inquisição e Cristãos Novos*. Porto: Editorial Inova.
- SERRÃO, Joel (1981) "Estrutura Social, Ideologia e Sistema de Ensino", in Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SERRÃO, Vítor (1995) "A pintura maneirista em Portugal: das brandas «maneiras» ao reforço da propaganda", in Paulo Pereira (coord.) *História da Arte Portuguesa*, Volume II. Lisboa: Círculo de Leitores.
- SEXTO, Maria C.R. (1998) "Búsqueda Interrogatória", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 45-64.
- SFEZ, L. (1994) *Crítica da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SHALLCROSS, D.J. (1998) *Intuición*. Santiago de Compostela: Ed. USC.
- SIKORA, J. (1979) *Manual de métodos creativos*. Madrid: Siruela.
- SIMONTON, D.K. (1983) "Formal education, eminence and dogmatism: The curvilinear relationship" in *Journal of Creativity Behavior*, nº17, 149-162.
- SÒBOLEV, P.N. (trad.) (1977) *História da Grande Revolução Socialista de Outubro*. Moscovo: Edições Progresso.
- SOUSA, F. C. (2000) *A Criatividade como Disciplina Científica (1ª Reimpresión)*. Santiago de Compostela: Ed. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- SKINNER, B.F. (1976) "A behavioral model of creation", in A. Rothenberg e C.R. Hausman (ed.), *The creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- STEIN, M.I. (1987) "Creativity research at the crossroads: A 1985 perspective", in S.G. Isaksen (ed), *Frontiers of creativity research*. Buffalo, N.Y.: Bearly.
- STEINER, Reinhard (2004) *Egon Schiele*, Köln: Taschen.
- STERNBERG, R.J. (2001): "What Is the Common Thread of Creativity? Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom", in *American Psychologist*, nº 4 – April 2001.
- STERNBERG, R.J. e O'HARA, L. A. (1999) "Creativity And intelligence", in R.J. Sternberg (ed), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press pp 251-272.
- STERNBERG, R.J. e LUBART, T.I. (1991): *An investment theory of creativity and its development*, in *Human Development*, nº 34, pp 1-32.
- STERNBERG, R.J. e LUBART, T.I. (1995) *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. N.Y.: Free Press.

STERNBERG, R.J. e LUBART, T.I. (1996) "Investing in creativity", in *American Psychologist*, nº 51, pp 677-688.

STERNBERG, R.J. e LUBART, T.I. (1999): "The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms", in R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-15.

STOER, Stephen R. (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

STOER, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970 – 1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

TAYLOR, C. W. (1988) "Various approaches to and definitions of creativity", in R. J. Sternberg (ed), *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

TAVARES, José (2003) *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

THIOLLENT, Michel (1985) *Metodologia da pesquisa-acção*. São Paulo: Cortez.

THORNDIKE, E.L. (1949) "Psychology of invention in a very simple case", in *Psychological Review*, nº 56, 192-199.

TORRANCE, E.P. (1969) *Orientación del talento creador*. Madrid: Santillana.

TORRANCE, E.P. (1976) "Educação e Criatividade", in C.W. Taylor (ed.), *Criatividade: Progresso e potencial*. S. Paulo: Ibrasa.

TORRANCE, E.P. (1977) *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.

TORRE, Saturnino de la (1987) *Educar en la creatividad – recursos para el medio escolar*. Madrid: NARCEA.

TORRE, Saturnino de la (1989) *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona: P.P.U.

TORRE, Saturnino de la (1991) *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Ed. Escuela Española.

TORRE, Saturnino de la (1995) *Creatividad Aplicada*. Madrid: Ed. Escuela Española.

TORRE, Saturnino de la (1996) *Identificar, diseñar e evaluar la creatividad*. Santiago de Compostela: USC.

TORRE, Saturnino de la (2000) *Estrategias Didácticas para una Enseñanza Creativa*, Dossier de Lecturas. Santiago de Compostela: Ed. USC, Master Internacional de Creatividad Aplicada Total (texto fotocopiado).

- TORRE, Saturnino de la (2000b) "Evaluación de la creatividad – explorando el potencial creativo", *Documentos de MICAT* (texto fotocopiado). Santiago de Compostela: USC.
- TORRE, Saturnino de la (2002) *Estrategias Creativas para la Educación Emocional*. [On-line] < [info@iacat.com](mailto:info@iacat.com) >, 6/11/2002.
- TORRE, Saturnino de la, e BARRIOS, O. (coords.) (2000) *Estrategias Didácticas Innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- TOTTA, A. L. (2000) *A Sociologia da Arte*. Lisboa: Ed. Estampa.
- TOSTÕES, Ana C. (1995) "Ecletismo, Revivalismo e a «Casa Portuguesa», in Paulo Pereira (coord.), *História da Arte Portuguesa*, Volume III. Lisboa: Círculo de Leitores.
- TREFFINGER, D.J. (1987) "Research on creativity assessment", in S.G. Isaksen (ed), *Frontiers of creativity research*. Buffalo, N.Y.: Bearly.
- TUCKE-BRESSLER, M. (1992) "Giftedness, creativity and productive thinking", in J.S. Carlson (Ed.), *Advance in cognition and educational practice*. London: JAI.
- UNIVERSIDADE ABERTA – Reitoria (1999) *Despacho nº90/99*, Diário da República, II Série, nº3, de 5 de Janeiro.
- VARELA, F. (1988) *Pour connaître les sciences cognitives*. Paris: Ed. du Seuil.
- VARELA, F. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Ed. du Seuil.
- VASQUEZ, Paula, e CAZÓN, Rosa (2000) "Autobiografia creativa", Documentos do MICAT (Texto fotocopiado). USC.
- VASQUEZ, Mónica R. (1998) "Análisis Recreativo de Textos", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 119-133.
- VÁZQUEZ, Raquel Taboada (1998) " Torbellino de Ideas", in David de Prado (coord.), *10 Activadores Creativos*. Santiago de Compostela: USC, 27-44.
- VYGOTSKY, L. (2001): *Pensamento e Linguagem* (Volume I). Vila Nova de Gaia: Ed. Estratégias Criativas, 157 pp.
- VERNON, P.E. (1989) "The nature – nurture problem in creativity", in J.A. Glover, R.R. Ronning e C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of creativity*. N.Y.: Plenum Press.
- WAKEFIELD, J.F. (1991) "The outlook for creativity tests", in *Journal of Creative Behavior*, nº22(2), 112-122.
- WALLACH, M.A. e KOGAN, N. (1975) "Creatividad y inteligencia en el pensamiento de los niños", in *Psicodeia*, nº 7, 3-7.
- WALLAS, G. (1926) *The act of thought*. Londres: Watts.

WERTHEIMER, Max (1991) *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós

WEISBERG, R.W. (1987) *Creatividad*. Barcelona: Labor.

### **Filmografia**

SPIELBERG, S. (2001) *AI – Artificial Intelligence*, 140 min., Warner Bros. E Dreamworks Pictures.

WACHOWSKI, A., e L. (2003): *Matrix Revolutions*, 124 min., Warner Bros. Pictures.