

Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”

Sara Bahia*

Arte e cultura são expressões da busca incessante do conhecimento. No entanto, nem todos fruem dessa busca e não encaram o conhecimento artístico e cultural como um prazer. Talvez porque a Escola hoje veicule inúmeros conhecimentos sem atender à sua interiorização plena. Talvez porque arte e cultura não passem de meros nomes a que a Escola se refere sem produzir nos seus estudantes uma transformação pessoal e uma vivência autêntica. Em parte porque perdemos a metáfora das musas, filhas de Zeus e da sua amante Mnemosine que unidas inspiravam poetas, filósofos, professores e alunos. Trazer as musas à Escola é sinónimo de integrar, imaginar, interpretar, interrogar, inferir, investigar, intuir, isto é, abrir caminhos para a autonomia e para uma Escola inspiradora da arte e da cultura.

O presente artigo procura mostrar como se pode levar de novo Clio e as suas irmãs musas à escola. A partir da fundamentação do estado da arte sobre a educação artística e da análise das opiniões de 40 professores de História da Arte sobre a necessidade de educação do olhar artístico, são delineados quatro princípios orientadores da promoção da busca incessante do conhecimento de que a arte e a cultura são expressões nobres.

Palavras-chave:

arte; criatividade; cultura;
educação artística; história;
memória.

* Faculdade de Psicologia,
Universidade de Lisboa.
Investigadora da UIDEF.
sarabahias@gmail.com

Banhado pelo mito e pelo sobrenatural, são as palavras com que o cineasta Jean Cocteau descreve o seu filme Orfeu de 1949. Jean Marais representa Orfeu, um poeta em crise de popularidade, apesar de já ter alcançado o ápice da fama e de ser considerado uma glória nacional. No “Café des Poètes”, ponto de encontro dos intelectuais, presencia o atropelamento e sequestro do seu rival Jean Cégèste, um jovem que fora aclamado pela crítica e pelo público por um livro contendo apenas folhas em branco. Orfeu entra no Rolls-Royce que transporta o corpo do poeta e dirige-se para um local ermo, enquanto o rádio emite frases incompreensíveis, mas magnetizantes. Chegados ao destino, a Princesa da Morte, a quem todos obedecem cegamente, apaixona-se por Orfeu e Heurtebise, o motorista da estranha dama, apaixona-se por Eurídice, a apaixonada de Orfeu, segundo o mito, que é atropelada e apanhada. Heurtebise convence Orfeu a tentar resgatar Eurídice do mundo dos mortos. O enredo vai, assim, aproximando-se do mito grego...

As nove cordas com que Orfeu tocava, cantava e encantava representavam a memória das nove musas, filhas de Zeus e da sua amante Mnemosine, deusa da memória, concebidas durante nove noites para enaltecerem não só a vitória dos deuses do Olimpo sobre os seis Titãs, como também todas as vitórias das divindades. Segundo Homero, as nove irmãs presidiam, às Artes e às Ciências. Calíope, a da “Bela Voz”, chefe das musas e mãe de Orfeu, brilhava na filosofia, poesia épica e retórica; Clio, a “Proclamadora”, dedicava-se à história, inventou a poesia histórica e heróica e introduziu o alfabeto fonético na Grécia; Erato, a “Amável”, deu origem à poesia do amor e à mímica; Euterpe, “Doadora de Prazeres”, era a deusa da poesia lírica e da música; Polimnia era chamada “A de Muitos Hinos”, entre os quais a música sacra, a harmonia e a eloquência poética; Melpómene, a “Poetisa”, era a deusa da tragédia – teatro – e do canto; Terpsícore, “A Rodopiante”, brilhava na dança e no canto coral; Talia, “A que faz Brotar Flores”, presidia à comédia e à poesia pastoral; e, Urânia, “A Celestial” ou a “Rainha dos Montes”, era a deusa da astronomia.

Personificando áreas diferentes da arte e da cultura, as musas representavam uma força unida. Hesíodo referia-se às nove musas como uma só e explicava que todas juntas ofereciam a dádiva da alegria a quem as via e ouvia. Nos banquetes no Monte Olimpo sentavam-se junto de seu pai cantando as glórias e os feitos heróicos dos Gregos e da Criação. No monte Parnaso, faziam parte do cortejo de Apolo, deus da Música, e eram responsáveis pela inspiração de poetas e músicos e pela promoção das artes e das ciências. Aliás, poetas, filósofos, professores e alunos invocavam as musas no início das suas composições, discursos ou aulas. A sua influência era profunda: ao enaltecerem os nomes da história, encorajavam o futuro heroísmo.

Mitos e Histórias da Arte e da Cultura

A versão cinematográfica actual do mito de Orfeu ou as glórias cantadas pelas musas que inspiraram tantas produções criativas durante os séculos que se seguiram têm cabimento numa reflexão sobre arte e cultura. Mas o propósito de tal reflexão não é a contração na representação concreta de uma realidade

fictícia; é, antes, mostrar como as representações que formamos sobre o mundo são essenciais para a construção do conhecimento que temos de nós próprios e de tudo quanto nos rodeia. Até porque do mito como comentário, explicação ou representação do que permanece misterioso muito se pensou mas pouco se sabe...

A construção de histórias, reais ou imaginárias, por palavras ou por imagens, parece ser uma necessidade humana universal e intemporal. A arte parietal, as personagens da mitologia grega ou as lendas que cada povo conta ilustram tal necessidade. As histórias e as narrativas são parte integrante da cultura, vista por Morin (1966) como um conjunto complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram na intimidade de cada um, estruturando instintos e orientando emoções, ou seja, as músicas, canções, fábulas, contos e mitos que constituem os *mur-múrios do mundo* de Morin. Ou parafraseando, ou mitos ou discursos proferidos para todos os que os recebem como narrativas verdadeiras constituem a herança cultural que reforça os valores tradicionais ou inspiram a mudança de paradigmas (MacDonald & Mason, 2003).

O termo grego *mythos* significava narrativa ou lenda. Porém, os verbos *mytheo* (designar, conversar, contar, anunciar, nomear) e *mytheyo* (narrar, falar alguma coisa para outros) parecem subtilmente apontar os dois sentidos que muitos dicionários, possivelmente inspirados em Homero, atribuem ao mito: a palavra expressa, discurso, relato, diálogo, conversa, muito relacionado com “logos”, e, por contraste, fábula, ficção, alegoria, lenda, ou seja, um relato fabuloso não histórico. São narrativas que resgatam a origem da humanidade e espelham uma necessidade de identidade e, mesmo, de reconhecimento. E, como defende Lévy-Strauss (1955), os mitos reconciliam conflitos sociais, apresentando todo um sistema de leis “estruturais” invariáveis que permitem reconstruir uma identidade para as leis do mundo.

No sentido comum de hoje mito é uma crença imaginária, até mesmo enganosa, baseada na credulidade daqueles que a aceitam (Clément, Demonque, Hansen-Love & Kahn, 1994, 1999), assumindo-se, nesta esteira, como sinónimo de mistificação. No sentido sociológico, mito é, segundo Clément *et al* (1999), uma representação colectiva estereotipada, ou seja, um preconceito social dominante. O seu conteúdo obscuro e fictício dá-lhe uma conotação de representação ilusória e ingénua, ou mesmo infantilizante, primitiva ou pré-lógica como nos explicava Lévy-Bruhl (1949). Personifica conteúdos como a masculinidade, a fertilidade ou as origens do Universo, constituindo, na acepção de Lévi-Strauss (1964) uma metalinguagem que reflecte, em última instância, a mente humana, isto é, é tudo uma questão de representação. Ou como explicava Lévy-Bruhl (1949), o mito constitui um modo de organização, observação e reflexão especulativa do mundo sensível, a partir da sensibilidade e da participação no mundo, sendo o seu conteúdo aceite como “história verdadeira” pela “mentalidade primitiva”, em termos da apreensão de uma realidade sentida como indubitável. Neste sentido, o mito tem importantes funções sociais, assegurando a coesão dos grupos e justificando a ordem social e mesmo do mundo.

Do mito oral passou-se ao mito escrito, ou contado por imagens gravadas em madeira ou pedra, ou pintado ou lavrado em pano, peças de joalharia ou de cerâm-

mica ou armas. Hoje o cinema ou banda desenhado retomam muitas das mensagens escondidas sobre as “verdades” humanas contidas nos mitos antigos.

Para Jean Cocteau, escritor, poeta, dramaturgo, promotor dos primeiros concertos de jazz organizados em Paris, amigo pessoal de “mitos” como Picasso, Stravinski e Apollinaire, a reinterpretação dos mitos é essencial para a sobrevivência destas histórias transmitidas oralmente de geração em geração (Cocteau, 1991). Cada recontagem geracional acaba por as embelezar, ou privar de significado, ou alterar ou reduzir o seu tão escasso número. Grandes vultos das artes, como Shakespeare ou Goethe, conheciam bem a magnificência dos mitos como uma chave que abre qualquer alma para a arte da escrita ou do cinema. Talvez por isso o autor de uma das obras-primas da 7ª arte, preferisse a mitologia à História, pois defendia que a História parte da verdade e ruma em direcção à mentira, enquanto que a mitologia parte da mentira e aproxima-se da verdade, acentuando a ideia de que os mitos são explicações sobre a realidade vivida e intuída e pertencem, por isso, ao mundo das emoções. Esta opinião controversa diverge do que parece ser a origem da própria História.

A História, como forma de explicação, nasceu unida à Filosofia, fruto da própria mitologia, no tempo em que o campo filosófico abrangia embrionariamente muitas áreas que posteriormente se iriam afirmar como autónomas: a Matemática, a Biologia, a Astronomia, a Política, e a Psicologia. Ao recontar ou reelaborar as explicações míticas sobre os actos de criação, a origem do Universo e a história de um povo, o Homem passou a reflectir de uma forma mais atenta sobre essas explicações. Foram os próprios gregos, os pais dos mitos, que descobriram a importância da explicação histórica. O termo que deriva do grego significa etimologicamente mais do que narrativa: investigação, pesquisa, explicação do autor, aprender a conhecer através da questionação. A questionação, como a aprendizagem das questões que se devem colocar e as possíveis respostas, é o cerne da História como disciplina (e.g. Capita & Cooper, 2001). Contudo, *hístōr* também significa aquele que sabe ou vê, salientando a ideia de que a história é uma imagem do passado criada pelo jogo entre a imaginação e a reflexão sobre os materiais legados pelas gerações que nos precederam (Partner, 1992). Ver e saber, ver para saber, saber ver, são sem dúvida razões do estudo da História da Arte, disciplina que estuda a dinâmica criativa das sociedades através da análise dos objectos artísticos produzidos e legados por diferentes povos ao longo dos tempos. Não basta olhar a obra de arte e senti-la esteticamente; é preciso também saber analisá-la criticamente. Esta análise crítica permite o desenvolvimento da sensibilidade estética, o enriquecimento pessoal e a transformação do olhar e, conseqüentemente, do conhecimento.

A História da Arte possibilita o conhecimento do vocabulário visual presente nas obras de arte passadas e presentes, bem como a articulação, descrição e apreciação crítica das culturas que estas evidenciam e, ainda, a exploração dos ideais e dos costumes dos tempos em que foram criadas. O seu grande tema centra-se no modo como intemporalmente vemos, interpretamos e somos influenciados pelo mundo e pelos múltiplos contextos históricos e culturais que originaram a criação de diferentes expressões artísticas. Esta apreciação crítica de diferentes aborda-

gens, métodos e teorias da arte joga com processos de análise, síntese, avaliação e procura de problemas, que constituem aquilo a que a Psicologia chama o pensamento de ordem superior. Isto é, o conhecimento reflexivo da História da Arte implica uma transformação pessoal, no sentido em que quem sabe ver desenvolveu um modo de olhar o que o rodeia mais abrangente e enriquecedor.

Curiosamente, a raiz etimológica de saber, *sapere*, significa “ter gosto” (a expressão saber bem ou saber mal, no sentido de ser gostoso ou não, aplica-se constantemente ao paladar). Conhecer a arte é aprender a olhá-la criticamente, isto é, experimentar a transformação do olhar pelo prazer e pela emocionalidade que a sua fruição proporciona e pela experiência adaptativa relevante para o bem-estar psicológico (Dutton, 2003) até porque recontar histórias, por imagens visuais, auditivas e linguísticas conduz à imaginação e ao visionamento de acções futuras e permite a criação e a expressão de uma sensibilização para as múltiplas dimensões da vivência quotidiana.

Como refere Eisner (1985), cada um dos modos de conhecimento – linguístico, visual e plástico – constitui uma co-criação que cada pessoa faz do universo em que se insere. Mais especificamente, a interiorização do código visual, presente em muitas manifestações artísticas e culturais, possibilita uma leitura compreensiva da realidade (e.g. Eisner, 2002), a representação de ideias (Dondis, 1991), a formação de conceitos (e.g. Löwgren & Stolterman, 2005) e, em última instância, a possibilidade de pensar sobre os sentimentos (Efland, 2005). Na medida em que a arte é uma linguagem universal e integradora, constitui uma oportunidade para uma compreensão mais abrangente do próprio, no sentido da criação de uma ponte entre o mundo pessoal interno e a realidade externa concreta. Essa transformação não ocorre apenas quando se frui de uma obra de arte: estende-se a todas as áreas do conhecimento humano cujos avanços as musas inspiraram. Afinal, o olhar crítico sobre o conhecimento é matéria-prima da criatividade.

Educação para a arte e para a cultura

Mito e História, interpretação e questionação, representação e expressão, análise e síntese, estão, de forma mais ou menos explícita, associados à educação para a arte e para a cultura. Constituem simultaneamente o denominador comum entre a História da Arte e a Criatividade. Porquê?

Basicamente porque multidimensionalidade, jogo de ideias e imaginação são o cerne do estudo da História da Arte e da Criatividade. As múltiplas dimensões dos contextos históricos e culturais indissociáveis da produção artística e das outras formas da expressão humana são reflectidas no modo como hoje estudamos a multiplicidade dos processos envolvidos na criatividade, que só pode estudada através da confluência de dimensões pessoais, cognitivas, motivacionais, afectivas e contextuais. O que a História da Arte faz é um jogo constante entre a interpretação e a interrogação sobre a obra em análise e os factores que contribuíram para a sua produção, quer em termos do artista que a criou quer em termos de todas as forças contextuais que a determinaram. A flexibilidade expressa na associação de conceitos aparentemente irrelacionáveis, na procura de questões e de

problemas, na tolerância à ambiguidade parece ser também elementos chave da produção criativa e as peças definidoras da criatividade vista como um jogo entre 4 P's: pessoa, processo, produto e periferia ou meio potenciador (Ross Mooney, 1963; Simonton, 1988).

A imaginação surge como denominador comum entre História de Arte e a Criatividade porque representamos o nosso conhecimento por palavras e/ou por imagens. Desde tempos remotos os grandes avanços em todas as esferas do conhecimento foram motivados não só por palavras e proposições verbais ou matemáticas, como também pela construção de imagens inovadoras que motivaram sucessivas codificações e descodificações. Foi Francis Galton, primo de Charles Darwin, o primeiro no seio da Psicologia a publicar, em 1880, um estudo sobre a vivacidade das imagens. Desde então que a imagética é reconhecida como um determinante para a reflexão acerca da representação do conhecimento. Foi Pavlov, em 1971, quem propôs a teoria do código dual, expressando o que muitos já haviam pensando mas ainda não tinham conseguido sistematizar de uma forma tão clara: existem duas formas distintas e quasi-independentes de representação mental – o código verbal e o código imagético. A formação deliberada de imagens sobre materiais verbais aumenta a memória para as palavras, o que pode explicar porque é que os escritores e os poetas que ficam nas páginas da História são os que mais recorrem a imagens. A imagem é um processo dinâmico semelhante a uma percepção activa (e não um registo meramente passivo da experiência) capaz de organizar e transformar a informação. A ideia de que pensamos por palavras e/ou por imagens salienta a relevância da imaginação no processo e na produção criativa. Resta saber se as palavras substituem as imagens na codificação que fazemos do mundo, ou, se palavras e imagens se suportam mutuamente.

Mas talvez o que uma mesmo um historiador da arte e um estudioso da criatividade seja a contemplação de uma criação artística. O primeiro contextualiza, analisa, interpreta, explora padrões, reconhece e atribui significados, organiza, revê, avalia, julga, amplia o conhecimento a outras áreas, aplicando constante e flexivelmente o conhecimento, a compreensão e a imaginação à reconstrução do passado. O segundo contempla e analisa as produções criativas de grandes criadores fazendo a ponte entre esta criatividade mais rara e a criatividade com “c” minúsculo¹ (Stein, 1987; Treffinger, 1987), procurando, assim, compreender os processos envolvidos na expressão do potencial criativo comum a todos nós quando nos envolvemos em formas criativas de aprender, explorar, ultrapassar barreiras, gerar ideias, rejeitar, resolver, identificar, julgar, receber informação, experimentar, re-experimentar (Csikszentmihalyi, 1990). Assim, quer um quer outro contemplam a natureza humana.

Um e outro contemplam mitos como o das nove musas e compreendem a mensagem subjacente: o conhecimento visto como um só; o trabalho, o envolvimento, a persistência necessários a uma expressão do potencial criativo dos produtores de arte; e, ainda, a centralidade da memória – a mãe das musas – e de outros processos cognitivos e motivacionais no conhecimento. Compreendem também que a imagem das musas fez persistir dois mitos seculares fortemente enraizados nas nossas crenças sobre a educação: a criatividade é fruto de uma inspiração mística

que só “toca” a alguns eleitos... e a visão mítica e mística sobre a criatividade que ainda hoje se faz sentir e que nos fez crer que a criatividade é um fenómeno “Aha”, fruto de um “*flash*” repentino associado a um golpe de sorte, à descoberta espontânea ou à inspiração repentina. Este último mito afastou a ideia de que, afinal, a criatividade parece ser fruto de uma planificação mais ou menos deliberada das estratégias de resolução de problemas mais eficazes para reduzir o caos, ou seja, uma procura intencional, organizada e sistemática de encontrar pontes entre lacunas do conhecimento. Deste modo, podemos entender de forma menos misteriosa a questão da serendipidade que tem como base a ideia Pasteur de que a “sorte” favorece o “espírito preparado”, compreendendo a relevância do conhecimento como uma das seis fontes da teoria do investimento criativo de Sternberg e Lubart (1991) a par das capacidades intelectuais, dos estilos de pensamento, da personalidade, da motivação e do ambiente apoiante e recompensador.

Os saberes disciplinares da História de Arte e Criatividade procuram também fomentar na teoria ou na prática uma educação para a Arte e para a Cultura. Ao utilizarem flexibilidade, intuição, espontaneidade, imaginação no desafio das respostas e dos pressupostos convencionais, ao perseguirem a busca apaixonada do conhecimento do mundo exterior e interior, ao procurarem e explorarem padrões, ao reconhecerem significados, ao questionarem e formularem hipóteses, ao sugerirem e explicarem, ao julgarem diferentes interpretações e ao apreciarem a complexidade e a incerteza, transformam-se e possibilitam que os outros se transformem. Em simultâneo, derrubam os mitos que inibem o desenvolvimento pleno do potencial criativo e procuram seduzir e sensibilizar os outros para a apreciação crítica e estética do mundo.

Será mesmo assim? Até que ponto, por exemplo, professores de História da Arte promovem o desenvolvimento do conhecimento e a criatividade dos seus alunos. Um estudo exploratório procurou apenas conhecer as razões pelas quais uma amostra de conveniência de 40 professores defendiam que todos os alunos deveriam aprender História de Arte. Esta recolha de opiniões verificou que, independentemente da idade (dos 27 aos 50 anos, sendo a média 36), do género sexual (25 homens e 15 mulheres); da formação de base (23 de Humanidades e 17 de Artes), 21 professores valorizam o conhecimento, 8 valorizam a criatividade e 11 valorizam quer o conhecimento quer a criatividade. 80% destes professores argumenta como motivo principal do ensino da História da Arte o conhecimento, enquanto que 47,5% refere o desenvolvimento da criatividade como o argumento de base. Podemos afirmar que a prática diária destes professores proporciona a consciência de que é preciso levar Clio à escola. Mas como é que se consegue inspirar os alunos para esta área do conhecimento tão fascinante? Como fazer com a História da Arte tenha um verdadeiro impacto nos alunos?

Como levar Clio à Escola?

Como explica a sabedoria oriental “se podes olhar, vê; se podes ver, repara”. A História de Arte procura a transformação do olhar a partir do conhecimento

aprofundado do contexto histórico e cultural da Arte. Importa trazer Clio à Escola para reforçar quatro ideias fundamentais no processo de ensino-aprendizagem:

a memória transforma a aprendizagem em conhecimento;

a imagem enriquece o conhecimento;

o desafio do conhecimento é motor da produção de novos conhecimentos; e,

“o conhecimento por si só não basta, temos de o aplicar; querer não basta, temos de fazer” como referia Goethe.

...Aprofundando o conhecimento

Um século de estudo científico da Psicologia mostra que o aprofundamento do conhecimento depende da memória. Já o mito das musas nos explicava a importância da memória, mãe das musas inspiradoras. Porém, o primeiro ensaio sobre a memória remonta a 350 a.C. quando Aristóteles explicava em “*Memória e reminiscência*” a génese da memória, a possibilidade do seu treino através de mnemónicas e a sua relação com os afectos. A memória constitui, a partir daí, objecto de estudo em todo o mundo, patente, por exemplo, nas (proféticas) reflexões de Ibn Sina (mais conhecido por Avicena), em 1020, sobre os cinco processos cognitivos que os três ventrículos do cérebro realizam: o senso comum, a imaginação, a cogitação (termo que o latim associava à criatividade), a avaliação e a memória. Mas só com Ebbinghaus, em 1885, é que a memória passa a ser objecto de estudo científico. Os avanços no campo da imagiologia e da investigação psicológica permitem-nos hoje conhecer um pouco mais dos mistérios deste processo e compreender, por exemplo, como o reconhecimento em vez da recordação livre conduz a um maior sucesso na recuperação da informação e como devemos combater as crenças comuns de educadores e alunos que desvalorizam o papel da memória nas aprendizagens de modo a que a influência da primeira na segunda possa ser mais efectiva (Marques, 2005).

Na medida em que o conhecimento é o resultado da aprendizagem e a memória é a mãe da aprendizagem e criatividade, é importante desenvolver a capacidade mnemónica organizando a informação, facilitando a sua disponibilização, incentivando o uso de estratégias mnemónicas, relacionando conceitos e factos, estimulando a interrogação e a formulação de hipóteses, associando o que se vê e ouve às “âncoras” do conhecimento já existente (como nos explicava Ausubel, 1978), reforçando, reconstruindo ou reformulando o que já se sabe e ajudando a visualização. Efland (1993) sugere a adopção de uma perspectiva eclética na Educação Artística, capaz de clarificar os significados e valores a que corresponderam diferentes géneros artísticos.

...Valorizando a imagem

Por seu turno, os avanços no conhecimento sobre os processos que promovem a aprendizagem e o conhecimento mostram que as imagens constituem auxiliares do pensamento de valor inestimável. As imagens são, tal como os mitos, representações baseadas em percepções, e auxiliam a tomada de decisões, a resolução de problemas concretos, bem como o raciocínio abstracto. Shepard (1978) avança que a visualização de imagens oferece alternativa à linguagem e aos modos tradicionais de pensamento; a sua riqueza e a relação com fontes externas podem sugerir mais

interacções do que a linguagem; a sua natureza torna-as susceptíveis de serem manipuladas intuitivamente; produz uma maior vivacidade emocional; e, facilita também a descoberta de constantes estruturais (padrões) nos diversos domínios do conhecimento. Em suma, as imagens ajudam à construção de novas representações mentais de problemas, até porque a produção de imagens do interior para o exterior, conscientes ou não conscientes nunca pára (Damásio, 1999).

A capacidade para formar novas imagens pode estar na base de uma compreensão mais abrangente do pensamento abstracto (Bahia, 2002) na medida em que auxiliam a organização sequencial e analítica da informação, sintetiza e integra a informação num quadro revelador das relações entre as múltiplas peças do conhecimento, resultando daí a compreensão única e profunda dos fenómenos que motiva a inovação (Havener & Thorpe, 1996). De acordo com Cornelius & Casler (1991) a imaginação é o poder de formar imagens mentais que não estão realmente acessíveis aos sentidos ou de criar novas ideias com base na combinação de ideias anteriormente não relacionadas.

A visão e a linguagem são as principais fontes de informação. Não obstante a fonte, podemos raciocinar sobre a informação. Lakoff (1987) sugere que os esquemas de imagem facilitam o uso da informação oriunda das duas fontes simultaneamente, desempenhando assim um papel central quer na percepção quer no pensamento. Nesse sentido, os esquemas de imagem são esquemas abstractos que organizam o que pode ser percebido e visualizado, não podendo, contudo, ser directamente visualizados. Como referia Eisner (1976), as possibilidades da imagem como símbolo expressivo são alargadas pelas competências tecnológicas, associadas à imaginação e sensibilidade, no sentido em que permitem a manipulação de subtilezas.

Consequentemente, ensinar a saber ver parece ser fundamental para uma educação promotora da criatividade. O saber ver pode ser facilitado quando se analisa as múltiplas mensagens de uma imagem, estimula a procura da intenção comunicacional do seu criador, aprecia a mesma imagem reproduzida em diferentes épocas ou aprecia as diferentes expressões de uma mesma época. Do mesmo modo, estimula-se a capacidade de ver associando a imagem ao conhecimento que se tem do mundo, valorizando diferentes formas de interpretação, encorajando a flexibilidade e a assunção de perspectivas diferentes e invulgares, revelando diferentes suportes artísticos para a mesma ideia, mostrando o que está para além do literal, questionando e debatendo diferentes interpretações teóricas e pessoais. Ilustrando de outra forma, ensinar a ver estimula a questionação e uma atitude crítica ao saber incontestável, fomenta a elaboração de perguntas, proporciona conhecimentos de base sólidos, mostra a importância da inter-relação de conhecimentos, fomenta a associação entre conceitos, ajuda a assumir a complexidade do conhecimento, revela a apreciação crítica de diferentes abordagens, métodos e teorias da arte, desenvolve um sentido de diversidade cultural acerca do que vemos no presente e víamos no passado, ajuda a comunicar ideias, sensibiliza para a arte e desenvolver indubitavelmente o sentido crítico e estético.

... Desafiando o conhecimento

Uma Escola que pretenda oferecer oportunidades para que o potencial criativo se expresse terá de fomentar a escolha e estruturação autónoma de problemas,

não apostando unicamente na resolução de problemas bem delineados com uma única solução e com uma metodologia rígida (Sternberg & Lubart, 1996). Esta preocupação já havia sido condensada no conceito de aprendizagem pela descoberta de Bruner (1966) e constitui o conceito de inteligência prática recentemente avançado por Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook e Grigorenko (2000). A reflexão e elaboração de conceitos, a questionação e a discussão de perspectivas sob cenários reais, a autonomia, a oportunidade de selecção e de produção de problemas significativos, a construção de elos e de relações entre elementos e esferas do conhecimento, propiciando a procura e a produção de novas relações, e, ainda, o alargamento de horizontes, dando a conhecer novos prismas através dos quais os seus principais actores - alunos e professores - podem auxiliar a perspetivação o mundo que se quer conhecer de uma forma mais integrada. A chave da educação como inspiradora parece residir no binómio “aprofundar + desafiar” (Bahia & Janeiro, 2001).

O desafio surge ao procurar-se incentivar uma atitude crítica, fomentar a questionação, colocar a tónica na criação de problemas, e não só na sua resolução, dar oportunidade para gerar e criar ideias e soluções e depois comunicar e interessar os outros, encorajar a dissenção e a diversidade, encorajar a flexibilidade e assumir perspectivas diferentes e invulgares, mostrar que não existe “a maneira certa” e reconhecer o valor das opiniões dos outros, deixando de avaliar ou julgar de imediato ... Desafio é também sinónimo de incentivo das dimensões que favorecem a criatividade: dinamismo, liberdade, confiança e abertura, tempo para ideias, jogo e humor, conflitos, apoio de ideias, debate, tomada de riscos (Isaksen & Lauer, 1998).

...Aplicando o conhecimento na prática

O interesse pela investigação sobre o conceito de inteligência prática reside na constatação de que esta parece estar mais correlacionada com o sucesso na vida adulta (Sternberg *et al.*, 2000) do que as concepções tradicionais de inteligência. Iniciativa, persistência, integridade, comunicação eficiente, pensamento criativo e crítico, e disponibilidade para a resolução cooperativa de problemas parecem ser as qualidades pessoais associadas ao sucesso na escola e no trabalho, porque a finalidade da educação deve ser vista como a construção pessoal da educação da própria pessoa que deverá aprender a gerir a sua vida e estabelecendo objectivos porque a vida está repleta de tarefas que requerem autogestão. Os problemas práticos que resolvemos no nosso dia a dia tendem a não ser formulados ou a precisar de ser reformulados; falham na informação necessária para a sua resolução e não estão bem definidos; relacionam-se com a experiência do quotidiano e apresentam interesse intrínseco; caracterizam-se por ter múltiplas soluções, que embora apropriadas têm vantagens e desvantagens; e, ainda, por poderem ser resolvidos pela aplicação de diferentes métodos (Wagner & Sternberg, 1986) e devem constar do rol de problemas que a Escola coloca.

Incentiva-se a aplicação prática do conhecimento quando se fomenta a autonomia, se transmite a ideia de que ninguém pode aprender por outra pessoa, se mostra que a responsabilidade e capacidade de aprender residem no próprio e se modela como se pode aplicar na prática o conhecimento que se aprofundou e se

interligou. Para tal, importa descobrir o interesse intrínseco da obra ou da teoria, relacionar o tema com a vivência quotidiana, aprofundar o contexto em que a obra foi produzida, verificar as vantagens e as desvantagens de cada perspectiva, reflectir sobre o meio influencia e é influenciado pela obra, procurar usos actuais para expressões criativas antigas ou procurar os objectos de arte (actuais ou não) presentes no quotidiano.

Uma Clio que inspira

Aprofundar e desafiar o conhecimento e a sua aplicação prática através da imagem provocam seguramente impacto pessoal nos (futuros) apreciadores de Arte e permitem que a Arte os transforme. São caminhos que transformam uma tarefa escolar exotética numa tarefa verdadeiramente autotética. Tudo reside no investimento que educadores e educandos fazem, no prazer que retiram da Arte e da experiência de fluir que esta pode propiciar. A teoria do fluir criativo de Csikszentmihalyi (1996) ajuda-nos a compreender como a busca incessante do conhecimento pode constituir uma actividade humana universal constante que proporciona o prazer da fruição, que como refere o autor, é sinónimo de se se saber o que se quer, como se faz, fundir actividade e consciência, encetando uma polarização total na actividade, sem que o tempo ou as dificuldades limitem experiência do fluir, tal como as musas quando cantavam as glórias da criação humana ou os espectadores quando entram no mito de Orfeu contado por Cocteau.

Afinal não perdemos a metáfora das musas que unidas inspiravam poetas, filósofos, professores e alunos, porque integrar, interpretar, interrogar, inferir, investigar, intuir, e, acima de tudo, imaginar abre caminhos para a autonomia e para uma Escola inspiradora da arte e da cultura, que nos permite olhar as inúmeras e intemporais criações artísticas e imagens visuais, auditivas e linguísticas que, por exemplo, Orfeu inspirou de uma forma que preenche o ser, como ilustra o termo grego *krainen*, que significava criar.

Banhado pelo mito da criatividade e pelo conhecimento da Arte, o professor, de História de Arte ou de qualquer outra disciplina, pode possibilitar que os seus alunos retirem prazer do nobre conhecimento e continuem a olhar tudo o que os rodeia com curiosidade e interesse. Como refere Csikszentmihalyi (2002) este é o meio mais eficaz e permanente de capacitar os alunos com as ferramentas do conhecimento que no futuro lhes permitirão retirar prazer da vida.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1978). In defence of advance organisers: A reply to my critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2001). O que faz a diferença quando se tem um aluno diferente. *Sobredotação*, 2 (1), 11-28.
- Bahia, S. (2002). A magia de se saber ver. *Sobredotação*, 3 (1), 7-26.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Capita, L & Cooper, H (2001). Teaching History to Ten-year-olds in England and Romania. *Education*, 29, 2. 3 - 13
- Clément, E., Demonque, C., Hansen-Love, L. & Kahn, P. (1994, 1999). *Dicionário prático de filosofia*. (Tradução portuguesa, 2ª ed.). Lisboa: Terramar.
- Cocteau, J. (1991). *Diary of an Unknown*. New York: Marlowe & Co.
- Cornelius, G. & Casler, J. (1991). Enhancing creativity in young children: Strategies for teaching. *Curriculum and Teaching*, 6 (2) 67-72.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins.
- Csikszentmihalyi (2002). Thoughts about education. In D. Dickinson (ed.). *Creating the future: perspectives on educational change*. New Horizons for Learning. Retirado da internet em Abril de 2005 em <http://www.newhorizons.org>
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si. Mem Martins*: Publicações Europa-América.
- Dondis, D. A. (1991). *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dutton, D. (2003). Aesthetics and Evolutionary Psychology. In Jerrold Levinson (ed.). *The Oxford Handbook for Aesthetics* (693-705). New York: Oxford University Press.
- Efland, A. (1993). Change in the Conceptions of Art Teaching”, in R. W. Neperud, (ed.) *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism* (pp. 38-39). New York: Teachers College Press
- Efland, A. (2005). Educação, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In J. Guinsburg & A. M. Barbosa (eds). *Pós-modernismo* (pp.173-188). São Paulo: Perspectiva.
- Eisner, E. (1976). *The Arts, human development, and education*. Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp.
- Eisner, (1985). Aesthetic modes of knowing. In *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth year-book of the National Society for the Study of Education*, Part 11, 23-36. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Havener, C. & Thorpe, M. (1996). The basis of genius or the essencial flaw in our education system and how to fix it. Retirado da Internet em Janeiro de 2002 em <http://www.forseekers.com>
- Hetland, L. & Winner, E. (2008). Studio Thinking. In V. Lindberg & K. Borg (Eds.) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (pp. 47-57). *Stockholms Universitets Förlag*.
- Isaksen, S. G. & Lauer, K. J. (1998). Relationship Between Cognitive Style and Social Culture. *European Journal of Personality*, 12, 187-198.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press
- Lévy-Bruhl, L. (1949). *Les carnets*. Paris : PUF.
- Lévy-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris: Plon.
- Lévy-Strauss, C. (1964). *Mythologique I*. Paris : PUF
- Löwgren, J. & Stolterman, E. (2005). *Thoughtful interaction design: a design perspective on information technology*. Mass.:The MIT Press,.
- MacDonald, F. & Mason, A. (2003). *The culture book*. Essex: Miles Kelly Publishing.
- Marques, F. (2005). Memória e Aprendizagem Escolar. In G. Miranda & S. Bahia (eds.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 183-192). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Mooney, R. L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In C. W. Taylor & F. Barron (eds.). *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 331-340). New York: Wiley
- Morin, E. (1966) . *El Espirito del Tiempo*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shepard, R. N. (1978). Externalization of mental images and the age of creation. In B. Randhawa & W. Coffman (Eds.). *Visual learning, thinking, and communication* (pp. 133-190). New York: Academic Press.
- Simonton, D. K. (1988). Creativity, leadership, and chance. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 386-426). NY: Cambridge University Press.
- Stein, M. I. (1987). Creativity research at the crossroads: A 1985 perspective. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 417-427). New York: Plenum Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., Wagner, R. K., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 204-215) New York: Plenum Press.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51-83). New York: Cambridge University Press.